

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۷، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

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 اسفندماه ۱۴۰۲ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۷، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

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 هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)	دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)
دکتر بختیار شعبانی ورکی (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 میرزامحمدی (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
برنامه درسی 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.

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

چکیدهٔ فارسی و انگلیسی ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.

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

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

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

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

نویسنده/گان لازم است در 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

- سخن سردبیر ۳
دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)
- بررسی تطبیقی عاملیت انسانی در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا و رویکرد اسلامی «انسان به منزله عامل» ۵
مهدی ناصرزعیف، رضا محمدی چابکی، خسرو باقری نوع پرست، جلیل فتح آبادی و امید شگری
- تبیین مبانی نظریه متامدرن و دلالت‌های آن در تعریف عناصر برنامه‌درسی ۲۵
مصطفی زبان‌دان، عین‌الله عابدی و مصطفی قادری
- تبیین رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان و نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی ۵۵
معصومه کیانی و مسلم صحراکاری
- بررسی کتاب: بررسی انتقادی ساختار - محتوا در کتاب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ۸۵
محمود هدایت افزا و حسن حاجی‌زاده اناری
- چکیده‌های انگلیسی ۱۰۵

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

جهان از باد نوروزی جوان شد زهی زیبا که این ساعت جهان شد

عطار

مايه بسی خوشوقتی است که انتشار این شماره از نشریه *فلسفه تربیت* با طلوع بهار هم‌زمان شده است. بهار بیان طبیعی تربیت است. بیداری درختان خفته و رشد و شکوفایی گل‌ها و گیاهان، همگی نشانی نمادین از تربیت آدمی‌اند. تنها تفاوت بارز تربیت آدمی با رشد و شکوفایی نباتات در این است که نباتات شکوفا می‌شوند اما آدمی خود باید خویشتن را به شکوفایی بکشاند و به ثمر بنشاند. این نکته به جوهره مقاله نخست نشریه مربوط می‌شود. در مقاله نخست، عاملیت انسان به صورت تطبیقی در دو رویکرد مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. رویکردهای عاملیت‌نگر در یک ویژگی اساسی اشتراک دارند؛ این‌که آدمی واجد عمل است و در جریان تربیت خود، در فرآیند تعاملی میان معلم و شاگرد، نقشی آفرینش‌گرانه بازی می‌کند. این نقطه اشتراک، رویکردهای عاملیت‌نگر را در مقابل و مقابله با رویکردهای علیت‌نگر مکانیستی قرار می‌دهد که در آن‌ها تغییرات آدمی تنها از بیرون و در جریان تأثیر محرک‌ها بر وی آشکار می‌شود. البته، رویکردهای عاملیت‌نگر نیز در مقایسه با یکدیگر، از تفاوت‌هایی برخوردارند. برحسب این‌که عمل و تعامل آدمیان چگونه تبیین شود، روایت‌های مختلفی از عاملیت و تربیت مبتنی بر آن تحقق خواهد یافت. در مقاله نخست، تفاوت‌های میان دو رویکرد عاملیت‌نگر مورد بحث قرار گرفته است؛ رویکرد بندورا و رویکرد اسلامی عمل. بررسی حاکی از آن است که بندورا در طیف میان عاملیت و ساختار، به قطب ساختاری نزدیک‌تر است در حالی که رویکرد اسلامی عمل در نقطه نزدیک‌تری به قطب عاملیت قرار می‌گیرد. اما در عین حال، نقاط اشتراک قابل توجهی نیز میان این دو رویکرد وجود دارد. در مقاله دوم، به معرفی رویکرد متامدرن و تأثیرگذاری آن بر عناصر برنامه‌درسی پرداخته شده است. ابعادی چون دغدغه مراقبتی و امیدآفرینی، به منزله وجوه تمایز رویکرد متامدرن در مقایسه با دیدگاه‌های مدرن و پسامدرن مطرح شده است. تأملات پسامدرن در مقام آن به ظهور رسیده‌اند که عقل‌گرایی بسیار انتزاعی رویکرد مدرن را تعدیل و توجه به امور محلی و نوعی کثرت‌گرایی را ترویج کنند. اصطلاح متامدرن، که مشابه اصطلاح پسامدرن در تلاش برای غلبه بر بن‌بست‌های رویکرد مدرن مطرح شده، در پی آن است که رویکرد پسامدرن را یک گام دیگر پیش ببرد و بر عدالت و برابری و نقش و جایگاه خاص افراد تأکید ویژه کند. از همین روی

است که دغدغه مراقبتی نسبت به افراد و تفاوت‌های آنان و امیدآفرینی برای حرکت رو به پیش آنان در دیدگاه متامدرن تبلور یافته است.

مقاله سوم معنویت و تربیت معنوی را در کانون توجه آورده است. می‌توان گفت که این مقاله نیز هم‌سویی‌هایی با مقاله دوم دارد زیرا معنویت‌گرایی نیز یکی از وجوه دیدگاه‌های متأخر است که می‌کوشد بر روی‌گردانی مدرن از معنویت غلبه کند. پس از آن که گرایش سکولار در مدرنیسم به ظهور رسید، دین به عرصه خصوصی رانده شد بلکه تا حد زیادی در معرض نگرش منفی قرار گرفت. معنویت، در واقع، بدیلی است که برای غلبه بر خلاء حاشیه‌ای شدن دین، فرصت بروز و ظهور یافته است. در این مقاله، یک رویکرد تربیتی معنویت‌نگر؛ یعنی رویکرد والدروف، مورد توجه قرار گرفته و در یک بررسی تطبیقی با دیدگاه اسلامی در باب معنویت مورد ارزیابی واقع شده است. معنویت نیز همچون عاملیت، عنصر مهمی در جریان تربیت است زیرا بدون معنویت، در شکل دینی و غیردینی آن، تربیت به جریان سرد ماده‌گرایانه‌ای تبدیل خواهد شد. هر چند تفاوت‌هایی میان دیدگاه‌های مختلف معنویت‌نگر وجود دارند و در این مقاله نیز میان دو دیدگاه مورد بحث، به آن‌ها اشاره شده است اما وجود نقاط مشترک میان دو دیدگاه، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و دغدغه تلطیف تربیت با معنویت را به نمایش می‌گذارد.

امید است با حرکت پرتوان و لطیف بهاری در سال جدید، شاهد پوییش و رویش در محیط‌های تربیتی نیز باشیم؛ حرکتی که با نظر به مقالات این مجلد، مستلزم توجه به عاملیت دانش‌آموزان و دانشجویان، توجه مراقبت‌گرایانه و امیدآفرینانه به آنان و تلطیف جریان تربیت با معنویت خواهد بود.

بررسی تطبیقی عاملیت انسانی در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا و رویکرد اسلامی «انسان به منزله عامل»^۱

مهدی ناصرزعیم^۲، رضا محمدی چابکی^۳، خسرو باقری نوع پرست^۴، جلیل فتح آبادی^۵ و امید شکر^۶

چکیده

هدف مقاله حاضر بررسی تطبیقی-اجتماعی بندورا و رویکرد اسلامی «انسان به منزله عامل» است. بندورا، عاملیت را به معنای تأثیر ارادی بر عملکرد خود و رویدادهایی می‌داند که واجد خصیصه‌های عامل «محیطی بودن، عمدی بودن، پیش‌اندیشی، خود واکنش‌سازی و تأمل در خود» است. از سوی دیگر در دیدگاه اسلامی، انسان براساس مفهوم عاملیت مورد نظر است و عمل و عاملیت شناختی، گرایشی و ارادی است. مطالعه عاملیت او، بر پایه سه مبنای اساسی حاضر به لحاظ روش شناختی، مطالعه‌ای تطبیقی است که مبتنی بر مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها و ریشه‌یابی آن‌هاست. در بخش تربیتی نیز از روش استنتاجی فرانکنا استفاده شده است. مبانی و جنبه‌های عاملیت در هر دو دیدگاه اشتراک زیادی با هم دارند به نوعی که پیش‌اندیشی و تأمل در خود از دیدگاه اول را می‌توان ناظر بر شناخت در رویکرد دوم؛ همچنین خود واکنش‌سازی و عمدی بودن در رویکرد اول را به ترتیب ناظر بر مبنای عاطفی و ارادی در رویکرد دوم دانست. با این وجود، دو دیدگاه در موضوعاتی همچون مفهوم عمل و عملکرد، ماهیت تعامل، جنبه‌های شناختی، عاطفی و ارادی، فطرت، مسئولیت و اخلاق تفاوت‌هایی دارند که پیامدهایی برای تعلیم و تربیت خواهند داشت از جمله این‌که رویکرد اول بر اهمیت ساختار تأکید دارد در حالی که رویکرد دوم، وزن بیشتر را به عاملیت فردی می‌دهد. با توجه به اهمیت بحث عاملیت انسان که در هر دو دیدگاه مورد توجه قرار گرفته، در استنتاج‌های تربیتی بر وجوه مشترک دو دیدگاه تأکید شده است

واژگان کلیدی: عاملیت، نظریه شناختی - اجتماعی بندورا، رویکرد اسلامی «انسان به منزله عامل»، مطالعه تطبیقی.

^۱ تاریخ دریافت: 1401/12/23 تاریخ پذیرش: 1402/09/20

^۲ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)؛ naserzaeim3@gmail.com

^۳ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید بهشتی؛ r_mohammadi@sbu.ac.ir

^۴ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ khbagheri@ut.ac.ir

^۵ دانشیار روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی؛ j_fathabadi@sbu.ac.ir

^۶ استادیار روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی؛ o_shokri@sbu.av.ir

مقدمه

با توجه به اهمیت مفهوم عاملیت^۱، اندیشمندان زیادی درباره آن نظریه‌پردازی کرده‌اند؛ بای^۲ (۲۰۲۰) اشاره دارد که ریشه‌های دیدگاه عاملی برای یادگیری در عصر روشنگری است. بیستا و تدر^۳ (۲۰۰۷) تأکید دارند که پرورش عاملیت باید در مرکز همه آموزش‌ها باشد. گیدنز^۴، عاملیت را به عنوان قابلیت برای انجام یک رفتار و تأمل درباره نتایج آن می‌داند (فراست^۵، ۲۰۰۶). به باور زیمرمن و کلری^۶ (۲۰۰۶)، عاملیت، قابلیت فرد برای ایجاد یک رفتار و هدایت آن برای رسیدن به اهدافش است. تویتس^۷ (۲۰۰۳) و مارشال^۸ (۲۰۰۵) معتقدند، انتخاب، معرف عاملیت انسانی و خود-تعیین‌گری فرد است که باعث تغییر خود، احساس کنترل بر زندگی و افزایش حرمت خود می‌شود. اِلدِر، عاملیت را در مسیر زندگی مطرح نمود؛ در دیدگاه او، انسان‌ها در شرایط اجتماعی و تاریخی، با انتخاب‌ها و اقداماتشان، مسیره‌های زندگی‌شان را می‌سازند (الدر، شناهان و جنینگز^۹، ۲۰۱۵). به باور او، عاملیت یک عامل مهم در انتخاب‌های افراد است و افراد عامل، در برخورد با محدودیت‌های زندگی به صورت هدفمند، انتخاب‌هایی را خواهند داشت تا بتوانند مسیر زندگی‌شان را از نو طراحی کنند و بسازند (الدر، ۱۹۹۸). نظریه‌پردازان مسیر زندگی، تأکید دارند که عاملیت، در دایره ارتباط‌های اجتماعی تحول می‌یابد؛ بنابراین درک اینکه عاملیت در انسان چگونه تحول می‌یابد و منجر به پیامدهای مثبت می‌شود امری ضروری است (داگینز^{۱۰}، ۲۰۱۱). از نظر هیتلین^{۱۱} و الدر (۲۰۰۷) چهار نوع حمایت اجتماعی شامل حمایت بزرگسالان، معلمان، دوستان و خانواده پیش‌آیندهای قدرتمندی برای عاملیت هستند.

هیلگارد^{۱۲} (۱۹۸۰) اظهار می‌کند که الگوی سه وجهی ذهن، شامل وجوه شناخت، عواطف و تلاش؛ از قرن هجدهم تا اواخر قرن نوزدهم مدنظر فیلسوفان و روان‌شناسان قرار داشت. وی

¹ agency

² Bai

³ Biesta, Tedder

⁴ Giddens

⁵ Frost

⁶ Zimmerman, Cleary

⁷ Thoits

⁸ Marshal

⁹ Elder, Shanahan, Jennings

¹⁰ Duggins

¹¹ Hitlin

¹² Hilgard

بیان می‌کند که چگونه در روان‌شناسی معاصر، جامع‌نگری به انسان در قالب الگوی سه وجهی ذهن، جای خود را به یک‌جانبه‌نگری در پژوهش‌های روان‌شناختی داد؛ نیمه اول قرن بیستم دوران شکوفایی رفتارگرایی بود که براساس الگوی محرک- پاسخ، صرفاً محرک‌ها و پیامدهای متناظر و البته قابل مشاهده آن‌ها را به رسمیت می‌شناخت. با ظهور روان‌شناسی شناختی در نیمه دوم قرن بیستم، رویکرد پردازش اطلاعات، یک‌جانبه‌نگری دیگری را در پیش گرفت؛ هیلگارد (۱۹۸۰، ص: ۱۱۵) می‌گوید:

«پردازش اطلاعات و الگوی رایانه‌ای، روان‌شناسی محرک- پاسخ را با یک روان‌شناسی درون‌داد و برون‌داد جایگزین کرد. در این فرآیند، برخی از جنبه‌های پویا مانند سائق‌ها، انگیزش تشویقی، کنجکاو کم و بیش مورد غفلت قرار گرفتند».

پیازه^۱ (۱۹۷۰، ص ۱۳۸) می‌گوید:

«ساختارگرایی ما را به افتراقی فرامی‌خواند میان سوژه فردی که اصلاً وارد محرکه نمی‌شود و سوژه معرفتی یعنی آن هسته شناختی که میان همه افرادی که در سطح یکسانی قرار دارند مشترک است».

در واقع پیازه به عنوان یک شناخت‌گرا، سوژه فردی (عاملیت) را نفی می‌کند اما سوژه معرفتی (شناخت مشترک میان افراد یک سطح شناختی) را می‌پذیرد؛ لذا مشاهده می‌شود که رفتارگرایی، عنصر رفتار و شناخت‌گرایی، عنصر شناخت را عمده می‌کند و به نظر می‌رسد احیای نوعی جامعیت‌نگری براساس الگوهایمانند الگوی سه‌گانه، می‌تواند افق بازتری به روان‌شناسی و نگاه به انسان ایجاد کند (باقری، ۱۳۹۹).

در میان روان‌شناسان معاصر، بندورا^۲ با نگاهی جامعیت‌نگر، مفهوم عاملیت را مدنظر قرار داده و از خلال رویکرد شناختی- اجتماعی به آن پرداخته است. بندورا، این نگاه رفتارگرایی به انسان که او را حاصل تقویت‌های پیشین می‌دانست رد کرد و تفکر، هدف‌گزینی و انتظارات او را مطرح نمود به طوری که عاملیت در مفهومی جدید سنگ بنای نظریه وی شد. بر مبنای این مفهوم، ساختارهای اجتماعی و محیطی، یگانه عامل تحول فرد نیست و پیش‌بینی و انتظارات افراد از تأثیر رفتارشان در محیط است که تعیین می‌کند آیا آن‌ها رفتاری یا عملی را انجام خواهند داد یا نه؟ در نظریه وی، انسان مقهور محیط نیست و با ظرفیت‌های شناختی‌اش، حلقه واسطی میان شرایط محیطی و رفتارش می‌سازد (اشعری و حسنی، ۱۳۹۳).

^۱ Piaget

^۲ Bandura

همچنین در کشور ما بیش از دو دهه است که برداشتی از آموزه‌های اسلامی با عنوان «انسان به منزله عامل» توسط خسرو باقری پیشنهاد شده است که طبق آن، شخصیت و هویت انسان برآمده از اعمال و نتایج آن است. در این رویکرد، امور شناختی، گرایش و ارادی به عنوان مبانی تبدیل کننده رفتارهای آدمی به عمل در نظر گرفته شده‌اند (باقری، ۱۳۸۲). در واقع، اعمالی به انسان منتسب است که وی نسبت به آن‌ها تصویری شناختی، تمایلی عاطفی و اراده‌ای انتخاب‌گر داشته باشد در صورت وجود چنین شرایطی، وی در قبال اعمالش مسئولیت خواهد داشت (باقری و خسروی، ۱۳۸۵).

مبنای نظری مورد استفاده در این رویکرد، پژوهشی است که دکتر باقری (۱۳۸۰) با عنوان «تدوین مبنای انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی» انجام داد. وی در این پژوهش در پی آن بود که براساس انسان‌شناسی اسلامی، برداشتی از انسان ترسیم نماید تا بتوان از آن برای انجام تحقیق در زمینه‌های علوم انسانی استفاده کرد (باقری و خسروی، ۱۳۸۷). این دیدگاه اخیراً به صورت مبسوط در کتاب «عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی» (باقری، ۱۳۹۹) منتشر شده و در سال‌های اخیر، مبنای پژوهش‌های متنوعی در قالب رساله‌ها و مقالات روان‌شناسی و علوم تربیتی شده است.

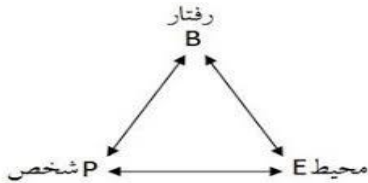
برای این‌که بتوانیم رویکردی بومی (ایرانی - اسلامی) در زمینه عاملیت داشته باشیم، تحلیل مفهومی و مقایسه‌های تطبیقی میان رویکرد اسلامی عاملیت و نظریات معاصر و مطرح جهانی، اهمیت ویژه‌ای دارد. کوی^۱ (۱۹۸۱) عقیده دارد که پژوهشگران تطبیقی چون معمولاً علاقه‌مند به مقایسه نظام‌های آموزشی چند جامعه با هم هستند بیشتر به ارائه توضیح و تبیین‌های آموزشی یا اجتماعی برای رویدادها می‌پردازند. به باور فرامرز قراملکی (۱۳۹۲)، مطالعه تطبیقی، محدودیت‌ها و ظاهرگرایی را از بین می‌برد؛ یعنی محقق را از حصرگرایی رها نموده و امکان آگاهی بر ابعاد ناپیدای موضوع تحقیق را فراهم می‌سازد. بنابراین هدف مطالعه حاضر این است که نقاط اشتراک و افتراق دو دیدگاه، به روش تطبیقی مورد بررسی و ریشه‌یابی قرار گیرد تا از این راه تبیین و کاربردهایی از عمل آدمی و مفهوم عاملیت حاصل شود. در این راستا ابتدا خلاصه‌ای از مفاهیم اساسی دو دیدگاه مطرح می‌شود و در گام بعدی شباهت‌ها و تفاوت‌های مفاهیم مطرح شده بررسی و ریشه‌یابی و در نهایت پیامدها و دلالت‌هایی برای نظام تعلیم و تربیت استنتاج می‌شود.

^۱ Koi

عاملیت از منظر بندورا

شهرت نظریه بندورا از آن حیث است که بر بی‌همتایی انسان‌ها تأکید دارد. در نظریه او انسان به صورت فعال، پردازش‌گر، حل‌کننده مسائل و بالاتر از همه اجتماعی توصیف شده است (السون و هرگنهان^۱، ۱۳۹۲). مفاهیم عمده نظریه بندورا به شرح زیر است:

۱. تعیین‌گری متقابل^۲



بندورا (۲۰۰۸ الف)؛ شناخت‌ها، باورها، انتظارات، اهداف را به عنوان میانجی میان فرد و محیط در نظر گرفت؛ یعنی از سویی فرد مستقلاً عمل نمی‌کند و از سوی دیگر رفتارش صرفاً توسط محیط شکل نمی‌گیرد

بلکه عملکرد او حاصل رابطه علی عوامل درونی و محیطی است. در واقع، عوامل شخصی (باورها، انتظارات، نگرش‌ها، دانش، راهبردها)، رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای (عملی و کلامی) فرد هم زمان در داد و ستد با هم هستند و حاصل این تعامل سه جانبه، رفتار انسان است که بندورا آن را تعیین‌گری متقابل نامید (سیف، ۱۳۸۹) و به صورت شکل بالا نشان داد (بندورا، ۱۹۸۶، ص: ۲۴).

۲. خود‌نظم‌دهی^۳ رفتار

به نظر بندورا (۱۹۷۷)، انسان از تجربه مستقیم یا جانشینی، معیارهای عملکرد را یاد می‌گیرد سپس این معیارها، مبنایی برای ارزشیابی شخصی فرد می‌شوند؛ به طوری که اگر عملکردی با معیارهای او هماهنگ یا بالاتر بود آن را مثبت ادراک می‌کند و بالعکس. یکی از عوامل مؤثر در خود‌نظم‌دهی، خود‌کارآمدی تصویری^۴ است که به باورهای شخص در خصوص توانایی‌اش در انجام کارها اشاره دارد و از منابع مختلف از جمله توفیقات و شکست‌های فرد، مشاهده موفقیت یا شکست دیگران و ترغیب کلامی نشأت می‌گیرد.

۳. عاملیت

اصطلاح «عامل» مفهومی اساسی و انقلابی در نظریه بندورا است که نتیجه نهایی فرآیند شناختی انسان محسوب می‌شود که او را به عاملی تأثیرگذار بر محیط مبدل می‌کند (الفائز^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). به باور بندورا (۲۰۱۸)، عاملیت را به‌عنوان خاصیتی درک می‌کنیم که می‌تواند

^۱ Olson, Hergenhahn

^۲ Reciprocal determinism

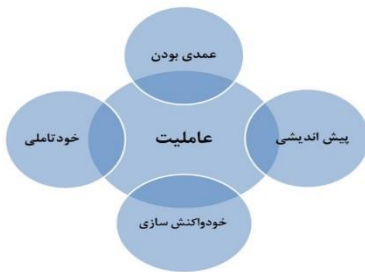
^۳ Self-regulation

^۴ Perceived self-efficacy

^۵ Alfaiz

در نتیجه تأثیر متقابل عامل‌ها، محیط‌ها و زمینه‌های مختلف، به عنوان انواع مختلف کنش‌ها ظاهر شود. از نظر بندورا (۲۰۰۶)، عاملیت به معنای اثرگذاری ارادی بر عملکرد خود و وقایع محیطی است؛ وی می‌گوید:

«انسان‌ها صرفاً میزبانان نظاره‌گر مکانیسم‌های درونی هدایت شده از سوی رویدادهای محیطی نیستند. آنان عاملان تجربه هستند، نه صرفاً دریافت‌کنندگان تجربه». بندورا می‌گوید: «ذهن انسان زایشی، خلاق، پیش‌نگر و متفکر است، نه صرفاً واکنش‌دهنده ... افراد چگونه به فکری می‌پردازند که اعمال آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ مدارهای کارکردی تفکر، نقشه‌ریزی، آرزو کردن، خودسنجی و به خود اندیشیدن چه هستند؟ مهم‌تر از این‌ها، چگونه این‌ها به طور عمدی بسیج می‌شوند؟» (بندورا، ۲۰۰۱، ص: ۴).



در نظریه بندورا، عاملیت دارای چند جنبه اساسی است:

۱) عمدی بودن: مستلزم طراحی یک رشته عمل برای منظوری معین است. ۲) پیش‌اندیشی^۲: نشانگر انتظار پیامدها برای قصدها است. این جهت‌گیری و تمایل، رفتار را به سوی کسب پیامدهای مثبت و دوری جستن از پیامدهای منفی رهنمون می‌کند یعنی نقشی انگیزشی ایفا می‌کند. ۳) خود واکنش‌سازی^۳: پیوند بین اندیشه و عمل است؛ یعنی فرد برای کسب رضایت خاطر و احساس غرور و ارزشمندی و دوری جستن از نارضایتی، تحقیر و سرزنش خود رفتار می‌کند. ۴) تأمل در خود^۴: ظرفیت فراشناختی اندیشیدن درباره جهت‌ها، پیامدها و معنای اعمال ماست (بندورا، ۲۰۰۱).

۴. تمایز میان یادگیری^۵ و عملکرد^۶

به این معنی است که رفتار را می‌توان صرف‌نظر از تقویت‌کننده‌ها آموخت؛ اما این‌که کدام رفتار آموخته شده به عملکرد تبدیل شود، به محیط (تقویت) بستگی دارد (پروین^۷، ۱۳۸۹). بندورا در این مورد می‌گوید: «نظریه یادگیری اجتماعی بین یادگیری و عملکرد تمایز قائل می‌شود زیرا افراد تمام آنچه را که یاد می‌گیرند به عمل در نمی‌آورند» (بندورا، ۱۹۷۷، ص: ۲۸).

1. intentionality

2. forethought

3. Self-reactiveness

4. Self-reflectiveness

5. learning

6. performance

7. Pervin

۵. یادگیری از راه مشاهده

کودکان تحت تأثیر عواقب کارهای الگو هستند و عواقب کارهای آن‌ها، منبع یادگیری او هستند. این فرآیند، یادگیری مشاهده‌ای^۱ نامیده می‌شود (پروین، ۱۳۸۹)؛ یعنی وقتی که مشاهده‌گر، رفتار شخص دیگری را همراه با کسب تقویت ملاحظه می‌کند همان رفتار توسط فرد مشاهده‌گر آموخته می‌شود.

جمع‌بندی

نظریه بندورا با در نظر گرفتن مجموعه‌ای از عوامل شناختی، محیطی و رفتاری جامعیت مناسبی برای نظر به انسان فراهم کرده است؛ عاملیت، تشویق، تنبیه، تقلید، الگوبرداری، استدلال درباره قوانین و قراردادهای اجتماعی در این دیدگاه مورد توجه هستند. با این حال به نظر می‌رسد برخی موضوعات اساسی که به نوع جهان‌بینی و انسان‌شناسی وی مربوط است مغفول واقع شده‌اند مانند عوامل اولیه و اساسی جهت‌دهنده اخلاق، یعنی فطرت آدمی و قابلیت تمیز خوب و بد، انگیزش‌ها و عواطف و حوزه مسئولیت‌پذیری فرد.

دیدگاه اسلامی «انسان به منزله عامل»

عاملیت از کلیدی‌ترین مفاهیم مطرح شده در قرآن در مورد انسان است. باقری در این مورد می‌گوید: «عاملیت به این معناست که انسان واجد عمل است؛ عملی که از آن اوست و می‌توان آن را به وی انتساب داد» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۸۹). نقش و اثر عمل در این است که سازنده هویت است؛ یعنی، انسان از طریق عاملیت خویش و نوع عمل‌هایی که انجام می‌دهد، هویت و شخصیت خود را شکل می‌دهد؛ در نتیجه سرنوشت هر کسی برآیند اعمال اوست نه حاصل تصادف، شانس، بخت یا اقبال و در نهایت این‌که انسان، بسته به نوع اعمالش، مستحق پاداش و مجازات در این دنیا و در آخرت هست. با نظر به این نکته باقری می‌گوید: «استحقاق فرد نسبت به نتایج عملش، به همان اندازه قطعی است که انتساب عملش به وی قطعی است» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۱۰۳). در دیدگاه اسلامی گستره عمل تا جهان آخرت مد نظر است.

۱. بنیان‌های عاملیت از منظر قرآن

پیش‌فرض‌های فلسفی دیدگاه اسلامی برحسب جهان‌انسان‌عامل، من انسان‌عامل و معرفت‌انسان‌قابل بررسی است که تصویر عاملیت و جایگاه انسان را با توجه به مبانی

^۱ Observational learning

جهان‌بینی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی نشان می‌دهد. شرح مفصل این موضوع در باقری (۱۳۹۹، صص: ۱۰۵-۱۷۲) آمده است.

نهایتاً باقری (۱۳۸۲) «نفس» آدمی را وجودی می‌داند که دارای عوامل زیر است: معرفت و تمایلی درونی به خدا (فطرت)؛ تمایلی برای ارضاء نیازهای غریزی که ممکن است اخلاقی نباشد (نفس اماره)؛ عامل تشخیص خوب/ بد (عقل)؛ نیرویی برای انتقاد از خویش (نفس لوامه)؛ نیرویی برای اقدام و عمل (اراده و اختیار)؛ نیروهای مؤثر اجتماعی (خانوادگی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی)؛ محدودیت‌ها و ضعف‌هایی که ممکن است اثری باشد یا حاصل قرار گرفتن در موقعیت‌هایی چون دشواری، فقر و غنا (مفاهیمی چون «هلوع» بودن انسان). در این منظومه وجودی انسان، عمل آدمی همچون برآیند روابط پویای میان عناصر مذکور است:

«برآیند کشمکش بین عوامل مذکور، عمل آدمی است؛ عملی که هم از آن اوست و هم سازنده شخصیت و هم شکل‌دهنده به هویت اوست. تزامن عوامل مذکور، مانع از آن نیست که آدمی قادر بر عمل و منشأ عمل خود باشد. همین سعی و عمل آدمی است که هویت وی را ترسیم می‌کند (نجم، ۳۹-۴۰). انسان به منزله عامل، صورت‌بندی وسیع و فراگیری است که انسان را فراتر از طبقه‌بندی‌های خرد مورد نظر قرار می‌دهد؛ خواه طبقه‌بندی آیینی همچون مؤمن/ مشرک یا طبقه‌بندی جنسی زن/ مرد یا نژادی و نظیر آن. به گفته دیگر، بالاترین افقی که قرآن ما را به نگرستن از آن به انسان فرامی‌خواند، این است که انسان را به منزله عامل در نظر بگیریم» (باقری، ۱۳۸۲، ص: ۲۶۰).

۲. مفهوم عمل و مبادی آن

در دید اسلامی، عمل با رفتار مشهود هم‌معنا نیست؛ عمل، حالتی است که مبتنی بر مبانی شناخت، میل و اراده باشد مثلاً عمل قلبی محض مانند ایمان و کفر نیز عمل است. لذا گاه در متون اسلامی، عمل به «اعمال جوارحی» یا مشهود و «اعمال جوارحی» یا نامشهود تقسیم می‌شود. در واقع در رویکرد اسلامی عمل درونی و بیرونی داریم؛ به عبارت دیگر، عمل، شامل تغییر درونی و رفتار مشهود است و رفتارها زمانی عمل محسوب خواهند شد که دارای مبانی سه‌گانه باشند. بنابراین عمل این‌گونه تعریف می‌شود:

«عمل، رفتار بیرونی یا حالتی درونی است که با نیرویی ناشی از داد و ستد میان غرایز زیستی یا کشش‌های درونی و شناخت، در محدوده‌ای از توانایی‌ها و امکانات، برانگیخته می‌شود و مورد اراده و انتخاب فرد قرار می‌گیرد و به پیامدهای خواسته نزدیک- دور و فردی- اجتماعی- محیطی منجر می‌شود» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۲۳۱).

عمل دارای مبادی مختلفی است. قرآن به انگیزه‌هایی زیستی و معنوی که در وجود انسان ریشه دارد اشاره می‌کند. در خصوص انگیزه‌های زیستی، زینت یافتگی (تزئین) زنان، پسران، اموال فراوان از زر و سیم و اسب‌های نشان‌دار و دام‌ها و کشت‌زارها مطرح است (آل عمران، ۱۴)؛ و در مورد کشش نهادی معنوی تحت عنوان «فطرت» اشاره دارد که: «پس روی خود را به سوی قانون الهی برگردان و سرشت خدا را همان سرشتی که جان مردم را بر آن برپست» (روم، ۳۰). کشش‌های غریزی و معنوی، ناخودآگاه‌اند و به عنوان کششی درونی فرد را به سوی امری می‌کشانند. این کشش‌ها در درجه اول، عمل نیستند، بلکه نیروهایی هستند که در بروز عمل می‌توانند مؤثر باشند (باقری، ۱۳۹۹). ملاحظه می‌شود که در انسان‌شناسی اسلامی، وجود فطرت علاوه بر غریزه‌های زیستی در نظر گرفته شده است.

از متون اسلامی، سه مبنای اساسی برای عمل آدمی استنباط می‌شود که در نتیجه وجود و اثر آن‌ها، می‌توان فعلی را عمل خواند و انسان در قبالش مسئول است. این مبانی به شرح زیر بیان شده‌اند (باقری، ۱۳۹۹، صص: ۱۷۷-۱۸۷).

الف- مبنای شناختی: با رشد دستگاه شناختی کودک، مفهومی شدن کشش‌های غریزی و فطری، آغاز می‌شود. قرآن، عمل انسان را گاه در ارتباط با «انگاره یا حُسبان» (نور، ۳۹ و همزه، ۲-۳)، گاه برحسب «گمان» (انشقاق، ۱۳-۱۴)، گاه نیز در ارتباط با «باور یا یقین» (روم، ۶۰) تبیین می‌کند. انگاره، گمان، باور و مفاهیم نظیر آن‌ها را می‌توان به عنوان یکی از مبادی عمل (مبنای معرفتی یا شناختی) در نظر گرفت. شناخت را می‌توان از حیث نوع به انواع نظری و عملی؛ از نظر گستره به انواع کم‌دامنه و بلنددامنه؛ از نظر استواری به انواع یقینی یا ظنی؛ و از نظر سطوح به انواع درجه یک و دو تقسیم کرد.

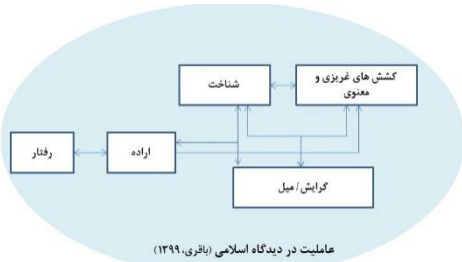
ب- مبنای گرایشی: برآیند عنصر شناخت و کشش‌های درونی به صورت میل و گرایش آشکار می‌شود. باقری (۱۳۹۹، ص: ۱۸۷) می‌گوید: «تفاوت گرایش و کشش‌های درونی با میل و گرایش این است که دومی، شکل شناختی و مفهومی شده اولی است». قرآن در تبیین عمل آدمی، گاه متوسل به امیال زیرساز آن می‌شود که به صورت جذب‌همچون امید، خشنودی خاطر، دلبستگی، شیفتگی و دل‌سپاری (انعام، ۱۰۸؛ زمر، ۹؛ توبه، ۸۳؛ فصلت، ۱۷؛ بقره، ۹۲-۹۳؛ یوسف، ۳۰ و ۳۳؛ بقره، ۱۶۶؛ نساء، ۱۲۸) یا گریز همچون بیم، دزدگی، خشم و کینه (شعراء، ۲۱؛ محمد، ۲۸؛ آل عمران، ۱۱۸) جلوه می‌کند.

پ- مبنای ارادی: قرآن برای تبیین عمل آدمی، گاه از مفهوم اراده و نیت (احزاب، ۱۳؛ انسان، ۸-۹) استفاده می‌کند. تفاوت کیفی میان اراده و میل، وجود تعقل در اراده است. اراده مستلزم ارزیابی و داوری است؛ یعنی باید طبق معیاری، یک کار، مجاز یا غیرمجاز تلقی گردد. نهایتاً

این‌که اراده با شناخت و تأمل عقلانی یکی نیست یعنی در اراده پس از تأمل عقلانی، اهتمام و تلاش فرد ضروری است.

۳. عاملیت

در رویکرد اسلامی، عاملیت به این معنی است که انسان، منشأ اعمال خویش است؛ اعمالی که دارای مبانی اساسی سه‌گانه است. براساس بخشی از الگوی عاملیت (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۲۳۸)، در شکل مقابل، به لحاظ تکوینی نوعی ترتیب برای ظهور عناصر اساسی



عمل وجود دارد به طوری که کشش‌ها، نخستین عنصر تحول یافته در کودک هستند. با رشد دستگاه شناختی کودک و کنش میان شناخت‌ها و کشش‌ها، کشش‌ها، مفهومی و شناختی می‌شوند که می‌توان آن‌ها را گرایش یا میل دانست. از سوی دیگر شناخت، نقش تأمل و هنجاری‌سازی (داوری و قضاوت در مورد مجاز یا غیرمجاز بودن) عمل را دارد که در بروز اراده و اختیار نقش عمده دارد. نهایتاً میل‌ها براساس شدت و ضعف، پیامدهای فردی، اجتماعی و اخلاقی ارزیابی شده و از آن‌ها انتخاب صورت می‌گیرد. در الگوی فوق، رفتار، حاکی از تحقق عمل در جهان خارج است.

میان عناصر اساسی عمل، رابطه همگنی برقرار است و نه رابطه علی و معلولی و زنجیره‌ای؛ زیرا «در رابطه همگنی، هم رابطه‌های میان عناصر دو سویه‌اند و هم نقطه شروع فرآیند عمل، متغیر و انعطاف‌پذیر است» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۲۳۷)؛ یعنی ممکن است نقطه شروع، میلی باشد و شناخت با آن همگن شود یا بالعکس. فلش‌های بازگشتی در الگوی فوق، نشانگر تأثیر پیامدهای رفتار بر تحکیم عناصر پیشین است که در اثر تکرار عمل، وضع نسبتاً ثابتی در فرد تحت عنوان منش یا شخصیت و به تعبیر قرآن (اسراء، ۸۴)، شاکله شکل می‌گیرد. در واقع شاکله، ماحصل ویژگی عاملیت انسانی است.

۴. تعامل ناهمتراز

رابطه تعاملی فقط میان «عامل‌ها» قابل تصور است؛ بنابراین طرفین رابطه، همواره خود را در برابر یکدیگر به عنوان انسان عاملی می‌یابند که با اعمال خود، هویت خود را شکل خواهند داد (باقری، ۱۳۹۹). در این دیدگاه، تعامل معلم و شاگرد، ناهمتراز است؛ زیرا

«معلم گرانبار از فرهنگ است و در فرهنگ، تار و پود دانش و ارزش در هم تنیده‌اند. همین گرانباری معلم از فرهنگ است که رابطه او با شاگرد را ناهمتراز می‌سازد» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۶۹۱).

در واقع منظور این است که معلم به لحاظ سطح مبانی سه‌گانه عاملیت در مرتبه بالاتری از شاگرد قرار دارد. با این حال، رابطه معلم و شاگرد نباید به نفی عاملیت شاگرد منجر شود.

جمع‌بندی

رویکرد اسلامی انسان به منزله عامل نگاهی جامع بر ابعاد وجودی انسان از جمله شناخت‌ها، عواطف و اراده‌ها که شکل دهنده عاملیت او هستند، دارد که با توجه به الگوی عاملیتی مطرح شده، مبین پیچیدگی عمل و عاملیت انسان است.

بررسی تطبیقی دو رویکرد

در این قسمت به بررسی تطبیقی دو دیدگاه می‌پردازیم و موارد اشتراک و افتراق دیدگاه‌ها به همراه ریشه‌یابی مربوط به آن‌ها ذیل هر یک از محورهای ذکر می‌گردد.

۱. مفهوم عمل و عملکرد

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه بر وجود مبانی درونی برای عمل و عملکرد، مانند شناخت‌ها و انگیزش‌ها تأکید می‌شود. یادگیری و عملکرد در نظر بندورا، به ترتیب شبیه عمل درونی و عمل بیرونی در رویکرد اسلامی است.

ب- افتراق: با توجه به این‌که در هر دو نظریه از مفهوم عاملیت صحبت می‌شود پس لازم است توضیح و تبیین دقیقی از مفهوم عمل (به عنوان اساسی عاملیت) صورت پذیرد تا مفهوم عاملیت بر مبنای مفهوم عمل، فهم شود. در دیدگاه بندورا تأکید بر یادگیری است در حالی که در رویکرد اسلامی تأکید بر عمل به عنوان حالت و کیفیتی است که مبتنی بر مبانی اساسی سه‌گانه است و شامل عمل درونی و عمل بیرونی (رفتار مشهود) است یعنی رفتارها (عملکردها) در صورتی عمل محسوب خواهند شد که شامل مبانی مذکور باشند. از سوی دیگر در دیدگاه بندورا، مکانیسم زیربنایی عملکرد، یادگیری لحاظ می‌شود. عملکرد به عنوان بروز یادگیری مشاهده‌ای در جهان خارج است؛ یادگیری مشاهده‌ای نیز شامل مکانیسم‌های شناختی توجه و به یادسپاری است که ممکن است در اثر عامل انگیزشی تقویت‌کننده‌ها به عملکرد تبدیل شوند؛ بنابراین بین عملکرد و رفتار مشهود به عنوان مفاهیمی مشابه در دو دیدگاه، به اندازه تفاوت مبانی سازنده آن‌ها اختلاف وجود دارد؛ به عبارت دیگر در رویکرد اسلامی مبانی سه‌گانه شناختی، عاطفی و ارادی به صورت رابطه همگنی، عملکرد را رقم می‌زنند ولی در دیدگاه بندورا مکانیسم‌های شناختی و انگیزشی.

۲. اهمیت و ماهیت تعامل

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه اهمیت طرف مقابل (دیگری) مورد تأکید است. در هر دو دیدگاه بر نوعی تعامل ناهمتر از تأکید می‌شود؛ در دیدگاه بندورا، الگوی مورد مشاهده، جایگاه بالاتری از یادگیرنده دارد همچنین در رویکرد اسلامی، معلم یا الگو به لحاظ مبانی سه‌گانه شناخت، عاطفه و اراده در جایگاه بالاتری قرار دارد.

ب- افتراق: در دید بندورا، موضوع مهم، اطلاع جدیدی است که به عنوان نتیجه تعامل کسب می‌گردد و نه نفس تعامل (محسنی، ۱۳۸۹). در دیدگاه اسلامی، نفس تعامل اهمیت ویژه دارد؛ باقری می‌گوید:

«هنگامی که عاملیت انسان را پذیرفتیم، معلم و شاگرد هر دو به منزله عامل خواهند بود و رابطه آن دو به عنوان تعامل. در واقع، معلم همواره باید خود را در برابر شاگرد به عنوان انسان عاملی در نظر بگیرد که دیر یا زود، به کار شکل دادن به هویت خود خواهد پرداخت و از سوی دیگر، شاگرد نیز باید همواره خود را در برابر معلم به عنوان انسان عامل در نظر بگیرد» (۱۳۹۲، ص: ۷).

در واقع در دیدگاه بندورا، یادگیری در قالب تعامل از طریق اخذ مدل اتفاق می‌افتد اما در رویکرد اسلامی، تعامل از خلال روابط دوسویه میان مبانی اساسی سه‌گانه عاملیت مربی و مرتبی اتفاق می‌افتد.

۳. جنبه شناختی و ماهیت نظام شناختی

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه بر شناخت به عنوان پایه‌ای اساسی برای یادگیری و عمل تأکید شده است. دو جنبه از عاملیت دیدگاه بندورا (پیش‌اندیشی: به عنوان انتظار پیامدها برای قصدها و تأمل در خود) را می‌توان معادل با مبنای شناختی دیدگاه اسلامی دانست.

ب- افتراق: میلر^۱ (۱۹۹۳) معتقد است بندورا، در مورد ماهیت نظام شناختی مدنظرش توضیح قانع‌کننده‌ای نمی‌دهد. بندورا در تبیین نظرات خود از نظام پردازشگری اطلاعات سود می‌جوید و چنین می‌نماید که جریان حوادث در دنیای واقعی با جریان‌ات مشابه دیگر ادغام شده و مفهوم عام‌تری از آن انتزاع می‌گردد. از این نظر، شناخت بیشتر حالت انباری را پیدا می‌کند که نظم و ترتیب‌های مشاهده شده در دنیای بیرون، در آنجا ذخیره شده‌اند (محسنی، ۱۳۸۹). در خصوص ماهیت شناخت، در دیدگاه اسلامی، شناخت را می‌توان از حیث نوع به

^۱ Miller

انواع نظری و عملی؛ از نظر گستره به انواع کم‌دامنه و بلنددامنه؛ از نظر استواری به انواع یقینی یا ظنی؛ و از نظر سطوح به انواع درجه یک و دو تقسیم کرد که نوعی تقسیم‌بندی کیفی و کمی از شناخت است.

۴. جنبه عاطفی

الف- اشتراک: خود واکنش‌سازی در دیدگاه بندورا که اشاره به عوامل تقویت‌کننده در انجام و تکرار اعمال دارد (نقش انگیزشی) را می‌توان معادل با مبنای عاطفی در رویکرد اسلامی دانست.

ب- افتراق: بندورا (۱۹۹۱) باور دارد که نظریه جامع اخلاقی باید شرح دهد که استدلال اخلاقی، در رابطه با دیگر عوامل روانی و اجتماعی، رفتار اخلاقی را چگونه کنترل می‌کند؛ با این وجود، وی در نظریه خودش، عاطفه به عناصر شناختی آن فرو کاسته شده است. بندورا (۱۳۷۲) عنصر شناخت را در میان سایر عوامل انگیزشی برجسته می‌کند و عقیده دارد که بخش عمده‌ای از رفتار آدمی در نبود تحریک بیرونی بلافصل آغاز می‌شود و ادامه می‌یابد که در این نمونه‌ها، محرک‌های عمل ریشه در فعالیت شناختی و تجسم پیامدهای آینده دارند. در دیدگاه اسلامی، جنبه عاطفی (میل) را به عنوان یکی از مبانی تبدیل‌کننده رفتار به عمل در نظر گرفته شده است:

«کودک که در ابتدا تحت تأثیر انگیزه‌های غریزی و زیستی، فعالیت‌های خود را شروع می‌کند نسبت به آن‌ها خودآگاهی ندارد؛ اما رفته‌رفته با رشد قوای شناختی و تحت تأثیر فرهنگ اجتماعی، نسبت به آن‌ها آگاه می‌شود. به این ترتیب، دستگاه شناختی، در مفهومی کردن انگیزه‌های غریزی و کشش‌های درونی، ایفای نقش می‌کند. هنگامی که غرایز و کشش‌های ناخودآگاه درونی، تحت تأثیر عنصر شناخت قرار گرفتند، برآیند آن‌ها به صورت میل و گرایش آشکار می‌شود. تفاوت غرایز و کشش‌های درونی با میل و گرایش این است که دومی، شکل شناختی و مفهومی شده اولی است» (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۱۷۷).

در واقع در رویکرد اسلامی، جنبه‌های عاطفی، گاه به صورت مقدم بر شناخت وارد عمل می‌شوند. در این حالت، نخست فرد به چیزی یا کسی تمایل دارد و سپس از توانایی شناختی خود برای موجه‌سازی گرایش‌های خود، هر چند به صورت توجیه بهانه‌جویانه یا متعصبانه استفاده می‌کند. در حالت دیگر، میل‌ها و گرایش‌ها مترتب بر شناخت هستند؛ به عبارت دیگر، فرد در پرتو شناخت‌هایی که کسب کرده است به تنظیم امیال خود می‌پردازد.

۵. جنبه ارادی

الف- *اشتراک*: جنبه عمدی بودن در دیدگاه بندورا را می‌توان معادل با مبنای ارادی در رویکرد اسلامی دانست. بندورا می‌گوید:

«در عاملیت اخلاقی، افراد می‌توانند چگونگی تأثیرپذیری از شرایط و تأثیرگذاری بر موقعیت‌ها را تا اندازه‌ای مدیریت کنند. در مدل علیت سه‌گانه در میان وقایع شخصی، رفتاری و محیطی، افراد نفوذ و تأثیر شخصی خود را با انتخاب و اعمال خود در چرخه علیت وارد می‌کنند؛ زیرا آن‌ها بخشی از مسیر رویدادها را بازی می‌کنند. آن‌ها حداقل به اندازه سهم‌شان در آن اتفاقات پاسخگو هستند» (بندورا، ۲۰۰۸ ب، ص: ۱۲۰؛ به نقل از اشعری و حسنی، ۱۳۹۳).

باقری و خسروی (۱۳۸۷) این حالت را علیت پیچیده نامیده‌اند؛ یعنی مفهوم تعیین‌گری متقابل، حاکی از علیت پیچیده‌ای است که برآیند جبری علل مختلف در وقوع پدیده‌هاست. در واقع در مقایسه با نظریه اسکینر که عاملیت تک علتی را مدنظر قرار می‌داد در دیدگاه بندورا، عمل آدمی چند علتی فرض شده است (محسنی، ۱۳۸۹).

ب- *افتراق*: نظریه بندورا، اراده انسانی را به میزان زیادی به عوامل علی محدود می‌کند. گرین (۱۹۸۹؛ به نقل از محسنی، ۱۳۸۹) غایت نظریه بندورا را هدایت کودک به سوی هنجارهای اجتماعی بزرگسال می‌داند؛ بنابراین رفتارهای غیر قراردادی به صورت رفتارهایی محسوب می‌شوند که رشد کمتری یافته‌اند، در حالی که آن‌ها، گاه سرمنشأ تحولات اجتماعی‌اند. در واقع انسان در منظر بندورا به میزان زیادی درگیر تجارب اجتماعی است به طوری که شکل‌گیری رفتار، پیرو هنجارهای حاکم بر فرهنگ جامعه است (شانک و زیمرمن^۱، ۲۰۰۳). بندورا (۱۹۹۱) عقیده دارد که کودکان معیارهای لازم برای قضاوت رفتار خود را تا حدی براساس واکنش افرادی شکل می‌دهند که در زندگی‌شان تأثیرگذارند. از نظر محسنی (۱۳۸۹)، انسان در نظریه بندورا، دچار محدودیت‌هایی در خودمختاری است که سرمنشأ آن به بیرون، یعنی به شرایط و موقعیت‌های یادگیری، مدل‌ها و تقویت یا تنبیه پیامدهای رفتاری بازمی‌گردد. به این ترتیب، غایت رشد انسانی در نظریه بندورا به صورت انطباق‌یابی با هنجارهای اجتماعی برداشت می‌شود.

باقری (۱۳۹۹) معتقد است که قرآن کریم در خصوص حدود عمل و عاملیت، موضعی دوگانه دارد از سویی، هیچ تکلیفی را خارج از حد و وسع آدمی، مجاز و منطقی نمی‌داند (بقره، ۲۳۳)؛ از سوی دیگر، کسانی که وسع کافی برای انجام عملی داشته‌اند و از عمل‌ورزی سرباز زده‌اند

^۱ Shunk, Zimmermn

مسئول و پاسخگو هستند حتی اگر نیاز باشد مهاجرت کنند و به نقاط دیگر جهان بروند (نساء، ۹۷-۹۹)؛ به بیان دیگر، هر انسانی در محدوده توانایی‌های خود مسئولیت عمل و اقدام دارد. با این حال باید در نظر داشت که وسع معمول آدمی، تعیین کننده قطعی نحوه عمل آدمی نیست بلکه نوعی وسع نهفته در انسان وجود دارد که ممکن است در اثر تلاش و سعی فرد به ظهور برسد (تحریم، ۱۰-۱۲)؛ بنابراین در رویکرد اسلامی، جنبه خودمختاری و ارادی فرد، جایگاه تعیین کننده‌تری را نسبت به ساختارهای اجتماعی و محیط دارد.

۶. غریزه و فطرت

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه بر غرایز زیستی به عنوان انگیزه‌ای بنیادین تأکید شده است.

ب- افتراق: بندورا می‌گوید: «جز در موارد بازتاب‌های ابتدایی، آدمی فاقد هرگونه خزانه فطری رفتاری است؛ مردم باید رفتار را بیاموزند» (بندورا، ۱۳۷۲، ص: ۲۹). در مقابل، رویکرد اسلامی عمل، چنان که پیش‌تر ذکر شد، نظر بر آن است که علاوه بر غرایز زیستی، نوعی گرایش به امور متعالی و معنوی نیز در انسان وجود دارد که از آن با عنوان فطرت یاد شده است.

۷. مسئولیت، پاسخگویی و اخلاق

الف- اشتراک: در هر دو دیدگاه، انسان دارای مسئولیت است و به لحاظ اخلاقی، پاسخگوست.

ب- افتراق: در دیدگاه بندورا، نوعی سازگاری با معیارهای اخلاقی مطرح است که آن معیارها نیز از طریق الگویی از دیگران حاصل می‌شود به نحوی که اخلاق، جنبه انطباق با هنجارها دارد اما در رویکرد اسلامی عمل، با توجه به مبانی سازنده عمل، علاوه بر انطباق با هنجارهای معقول و موجه، مبارزه با هنجارهای غیرموجه نیز مدنظر است. از طرفی مسئولیت در دیدگاه اسلامی شامل مسئولیت اخروی نیز است که ناظر بر تفاوت بستر فرهنگی دو دیدگاه است. در واقع در دیدگاه بندورا، مسئولیت در قبال سایر افراد و انطباق با هنجارهای اجتماع مفروض است در حالی که در دیدگاه اسلامی، علاوه بر آن، انسان در قبال خداوند نیز واجد مسئولیت است. در واقع مسئولیتی عام نسبت به خدا وجود دارد که طبق آیات قرآن کریم (اعراف: ۶-۹)، شامل همه امت‌ها و حتی پیامبران آن امت‌ها نیز می‌شود (باقری، ۱۳۹۹).

پیامدهایی از پژوهش حاضر در تعلیم و تربیت

به کمک الگوی فرانکنا^۱ (۱۹۶۶؛ به نقل از باقری، ۱۳۹۵) می‌توان کاربردها و دلالت‌هایی را از مباحث مطرح شده استنتاج نمود. در این الگوی استنتاجی، از طریق ترکیب دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر می‌توان به نتیجه‌ای هنجارین رسید. گزاره‌های هنجارین به اهداف، اصول بنیادین و همچنین دانش‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و روش‌های لازم در جهت تعلیم و تربیت اشاره دارد و گزاره‌های واقع‌نگر شامل یافته‌های تجربی مانند نظریه‌های روان‌شناختی و حتی گزاره‌های متافیزیکی است که ناظر به لوازم و وسایل نیل به اهداف تعلیم و تربیت است. در استنتاج‌های زیر، مقدمه هنجارین با حرف «الف»، مقدمه واقع‌نگر با حرف «ب» و نتیجه با حرف «ج» مشخص شده‌اند.

باقری (۱۳۹۹) باور دارد که ساختارگرایی، منشأ پدیده‌ها را در اقتضای آرایش ساختاری جامعه و روابط آن فرض می‌گیرد که در این صورت عاملیت فردی حذف یا تضعیف می‌شود. در نگاه بندورا، وزن بیشتر به ساختار داده شده است ولی در رویکرد اسلامی به عاملیت فردی، وزن بیشتری داده می‌شود؛ یعنی در دو دیدگاه، عاملیت و ساختار مغفول واقع نشده‌اند اگرچه وزن آن‌ها متفاوت است. در این قسمت، بحث را محدود به استنتاج از جنبه‌های مشترک دو دیدگاه خواهیم نمود. البته، با توجه به تفاوت‌های دو دیدگاه نیز می‌توان به استنتاج‌های دیگری دست یافت. اما به سبب محدودیت نوشتار حاضر، تنها به قسمت نخست خواهیم پرداخت. بر این اساس، می‌توان استنتاج‌های زیر را از هر دو دیدگاه فراهم آورد.

۱. پرورش عاملیت دانش‌آموزان در متن ساختار مدرسه

الف- باید عاملیت دانش‌آموزان در متن ساختار مدرسه پرورش یابد.
ب- نیل به هدف مذکور، در گرو به رسمیت شناختن نقش‌های ساختاری مدرسه (مانند نقش معلم و مدیر) در کنار به رسمیت شناختن عاملیت فردی در مدرسه است.
ج- برای نیل به هدف پرورش عاملیت دانش‌آموزان در متن ساختار مدرسه، لازم است نقش‌های ساختاری مدرسه، در کنار عاملیت دانش‌آموزان، به رسمیت شناخته شود.

۲. ایجاد تحول در مبانی عمل فرد

الف- در آموزش و پرورش باید عاملیت دانش‌آموزان پرورش یابد.
ب- پرورش عاملیت دانش‌آموزان در گرو تحول مبانی عمل آنان [شناخت (پیش‌اندیشی و تأمل در خود)، علایق (خود واکنش‌سازی) و اراده (قصدمندی)] است.

^۱ Frankena

ج- در آموزش و پرورش باید به تحول در مبانی عمل دانش آموزان [شناخت (پیش‌اندیشی و تأمل در خود)، علایق (خود واکنش‌سازی) و اراده (قصدمندی)] همت گماشت.

۳. استفاده از روش‌های تعاملی در تدریس

الف- در آموزش و پرورش باید عاملیت دانش‌آموزان پرورش یابد.

ب- پرورش عاملیت دانش‌آموزان در گرو استفاده از روش‌های تعاملی (پرسش و پاسخ، مشارکت، مباحثه) در تدریس به جای روش‌های یک‌سویه است.

ج- برای پرورش عاملیت دانش‌آموزان لازم است از روش‌های تعاملی در تدریس (پرسش و پاسخ، مشارکت، مباحثه) در تدریس به جای روش‌های یک‌سویه استفاده کرد.

نتیجه‌گیری

با توجه به محورهای بحث شده می‌توان نتیجه گرفت که هر دو دیدگاه به انسان‌نگاهی چندبعدی دارند و در واقع ابعاد وجودی انسان (شناخت، هیجان، اراده و رفتار) و عوامل مؤثر بر او را مدنظر قرار داده‌اند؛ جدول مقایسه‌ای زیر نشان‌دهنده خلاصه نقاط افتراق و اشتراک پرداخته شده در مطالعه حاضر هست.

دیدگاه پندورا	دیدگاه اسامی	ویژگی / محور تطبیق
تأکید بر وجود مبانی درونی مانند شناخت‌ها و انگیزه‌ها	تأکید بر وجود مبانی بیرونی و عملکرد اسامی	اشتراک
یادگیری و عملکرد در نظریه پندورا، به ترتیب شبه عمل درونی و عمل بیرونی رویکردها	تأکید بر عمل بیرونی و بیرونی (رفتار مشهود) یا مبانی سه‌گانه رفتار مشهود، زمانی عمل محسوب می‌شود که دارای مبانی سه‌گانه باشد	اشتراک
تأکید بر تعامل با دیگری و دیگران - تعامل، رابطه میان عامل‌ها است	تأکید بر تعامل نامتوازن در موقعیت‌های تعلیم و تربیت - نامتوازنی به‌عنوان زمینه انگوگیری و تربیت	اشتراک
نتیجه تعامل، از نفس تعامل مهم‌تر است	تعلیم تعامل، محور و اساس تعلیم و تربیت است	اشتراک
تعامل نامتوازن مبتنی بر اخذ مدل و انگوگیری از مربی	تعامل نامتوازن مبتنی بر روابط دوسویه میان مبانی اساسی عاملیت مربی و متربی	اشتراک
پیش‌اندیشی و تأمل در خود در دیدگاه پندورا معادل مبانی شناختی در رویکردها اسامی است	شناخت‌های کمی و کیفی (نظری - عملی، کم - دامنه - بلند دامنه، یقینی - ظنی، درجه‌یک و دی)	اشتراک
شناخت مبتنی بر نظام پردازشگری اطلاعات	شناخت‌های کمی و کیفی (نظری - عملی، کم - دامنه - بلند دامنه، یقینی - ظنی، درجه‌یک و دی)	اشتراک
خود واکنش‌سازی در دیدگاه پندورا معادل مبانی حاطقی در رویکردها اسامی است	میل، به صورت مقدم بر شناخت و مترتب بر شناخت	اشتراک
کم‌رنگ بودن حاطقه در اثر کاهش آن به شناخت	تأکید بر عامل بودن و داشتن اختیار و اراده	اشتراک
تأکید بر عامل بودن و داشتن اختیار و اراده	محدود بودن خودمختاری نسبت به تأثیر ساختار و محیط اجتماعی	اشتراک
تأکید بر عامل بودن و داشتن اختیار و اراده	جایگاه تعیین‌کننده اراده قره نسبت به ساختار اجتماعی در محدوده وسیع آدمی	اشتراک
قریزه به عنوان یکی از انگیزه‌های زیستی مؤثر بر عمل	توجه به قرایز زیستی و کشف معنوی (عظرت)	اشتراک
توجه به قرایز زیستی	توجه به عمل اخلاقی، مسئولیت، پاسخگویی و رعایت منجارما	اشتراک
توجه به عمل اخلاقی، مسئولیت، پاسخگویی و رعایت منجارما	تطابق یا منجارما تا زمانی که معقول و موجه باشند	اشتراک
توجه به عمل اخلاقی، مسئولیت، پاسخگویی و رعایت منجارما	تطابق یا منجارمایی که از انگوگیری حاصل شده‌اند محدودیت مسئولیت قره به علت محفوظاتی یا منجارما	اشتراک
توجه به عمل اخلاقی، مسئولیت، پاسخگویی و رعایت منجارما	تطابق یا منجارمایی که از انگوگیری حاصل شده‌اند محدودیت مسئولیت قره به علت محفوظاتی یا منجارما	اشتراک

براساس مقایسه صورت گرفته به نظر می‌رسد که هر دو رویکرد، به عنوان رویکردهای جامعیت‌نگر، پیامدهای خاص خود را در موقعیت‌های تربیتی دارند که نمونه‌هایی از آنها در قسمت پیامدها ذکر شد. باید توجه داشت که دو دیدگاه اشتراکات قابل توجهی در بیان ابعاد وجودی انسان دارند که مهم‌ترین آنها، در کانون قرار دادن مفهوم «عاملیت» از سوی آنهاست. ضمناً بخش مهمی از افتراقات دو دیدگاه به چارچوب کلی آنها ارتباط دارد؛ به طوری که دیدگاه بندورا نظریه‌ای با تأکید بر یادگیری و اجتماع‌پذیری است و رویکرد اسلامی، با در نظر داشتن انسان‌شناسی عاملیت‌نگر، در عین قبول تأثیر اجتماع، مسئولیت فرد را نسبت به اعمال خویش، عمده‌تر می‌بیند و دامنه مسئولیت را گسترده‌تر می‌کند به طوری که انسان برای اعمال فردی و اجتماعی خود، در برابر خدا نیز احساس مسئولیت می‌کند. پیشنهاد می‌شود که در جهت شناخت و مفهوم‌سازی، نقد و کاربرد رویکرد اسلامی به عنوان نگاهی بومی و اسلامی (منطبق بر فرهنگ)، پژوهش‌های کیفی و کمی بیشتری انجام پذیرد.

منابع

- اشعری، زهرا و حسینی، محمد (۱۳۹۳). تبیین و نقد عاملیت اخلاقی ر نظریه یادگیری شناختی اجتماعی. *دوفصلنامه پژوهشی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، شماره ۳، ۹۳-۱۱۱.
- السون، متیو اچ و هرگنهان، بی آر (۱۳۹۲). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، (ترجمه علی اکبر سیف)، تهران: دوران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). *تدوین مبانی انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی*، پژوهش چاپ نشده، پژوهشگاه وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). *هویت علم دینی*، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه‌ای اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس، *حکمت و فلسفه*، ۳، ۷-۲۲.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۷). *نظریه‌های روان‌شناسی معاصر به سوی سازه‌گرایی واقع‌گرایانه*، تهران: علم.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۱۶-۵.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). *عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی*، تهران: نشر واکاوش.
- بندورا، آلبرت (۱۳۷۲). *نظریه یادگیری اجتماعی*، (ترجمه فرهاد ماهر)، شیراز: راهگشا.
- پروین، لارنس ا. و جان، اولیور بی. (۱۳۸۹). *شخصیت: نظریه و پژوهش*، (ترجمه پروین کدیور و محمدجعفر جوادی)، تهران: آبیژ.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). *روان‌شناسی پرورشی نوین*، تهران: انتشارات دوران.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۲). *روش‌شناسی مطالعات دینی*، مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- فولادوند، محمد مهدی (۱۳۸۹). *ترجمه قرآن کریم*، تهران: مرکز طبع و نشر قرآن کریم جمهوری اسلامی ایران.
- کوی، لوتان (۱۳۷۵/۱۹۸۱). *آموزش و پرورش تطبیقی*، چاپ اول، (ترجمه محمد یمینی دوزی سرخابی)، تهران: انتشارات سمت.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). *نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کولبرگ و بندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران*، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱، ۷۹-۱۰۷.
- محسنی، نیکچهره (۱۳۸۹). *نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد*، تهران: جاجرمی.
- Alfaiz, Hidayah.N, Hambali.I and Radjah.C. (2019), Human Agency as a Self-Cognition of Human Autonomous Learning: A Synthesized Practical of Agentic Approach. *Journal of Social Studies Education Research*: 10 (4), 370-391.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought ad action*, In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1): 1–26. doi: 10/1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bandura, A. (2008a). *Toward an agentic theory of the self*, In H. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *Advaces in Self Research*, Vol. 3: Self- processes, learning, and enabling humsn potential (P.15-49). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2008b). *The reconstruct of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory*. In J. Baer, J.C. Kaufman & R.F. Baumeister (Eds.), *Are We Free? Psychology and Free Will*. (P. 86-127). Oxford: Ooxford University Press.
- Bandura, A. (2018). "Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 13 (2): 130–136. doi:10/1177/1745691617699280.

- Bai, H. (2020). "Philosophy for Education: Towards Human Agency. *Paideusis* 15 (1): 7–19. doi:10/7202/1072690ar.
- Biesta, G, and M. Tedder. (2007). "Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the Education of Adults* 39 (2): 132–149. doi:10/108/02660830.2007.11661545.
- Duggins, S.D. (2011). *The development of sense of agency*. Psychology Theses. Department of Psychology. Georgia State University.
- Elder, G. H., Jr. (1998). *The life course and human development*. In: R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development, New York: Wiley.
- Elder, G. H., Jr., Shanahan, M. J. & Jennings, J. A. (2015). Human development in time and place. *Handbook of child psychology and development science*. New York: Wiley.
- Frost, D. (2006). The concept of "agency" in leadership for learning. *Leading & Managing*, 12, 19-28.
- Geerlings, J. Jochem Thijs, J. & Verkuyten, M. (2017). Student-teacher relationships and ethnic outgroup attitudes among majority Students. *Journal of Applied Developmental Psychology* 52, 69–79.
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition. Affection and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16: 107-117.
- Hitlin, S. & Elder, G. H. (2007). Understanding 'agency': Clarifying a curiously abstract concept. *Sociological Theory* 25 (2): 170-191.
- Marshal., V.W. (2005). Agency events, and structure at the end of the life course. *Advances in Life Course Research*, 10, 57-91.
- Miller, P.H. (1993), *Theories of developmental psychology*. W.H. Freeman and compny, N.Y, U.S.A.
- Piaget, J. (1970). *The Principles of genetic epistemology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Shunk, D. H., Zimmermn, B. (Eds) (2003). *Albert Bandura: The Man and his Contribution to Educational Psychology*, *Educational psychology: A century of contributions* (P.2-47). Mahwah, NJ, US: Lawrence Eelaum.
- Thoits, P. A. (2003). *Personal agency and multiple role-identities*. In: P. J. Burke, T.J. Owens, R. T. Serpe & P. A. Thoits (Eds), *Advances in identity theory and research*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zimmerman, B.J, & Cleary, T.J. (2006). *Adolescent's development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill*, In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Greenwich: Information Age Publishing.

تبیین مبانی نظریهٔ متامدرن و دلالت‌های آن در تعریف عناصر برنامه‌درسی^۱

مصطفی زبان‌دان^۲، عین‌الله عابدی^۳ و مصطفی قادری^۴

چکیده

هدف این پژوهش معرفی برنامه‌درسی متامدرن و توانمندسازی معلمان برای فراتر رفتن از گرفتاری‌ها و عوارض جانبی برنامه‌های درسی مدرن و پست‌مدرن است. به همین منظور جهت پاسخ‌گویی به سؤالات از رویکرد چند روشی مشتمل بر روش اسنادی، تحلیل مفهوم از نوع تفسیر مفهوم و استنتاجی از نوع پیش‌رونده استفاده شده است. در بخش یافته‌های این پژوهش علاوه بر آشکار کردن بحران‌های موجود در برنامه‌درسی مدرن و پست‌مدرن به تبیین الگوی برنامه‌درسی متامدرن و ارائه عناصر برنامه‌درسی متامدرن پرداخته شده است؛ به گونه‌ای که به واسطه این برنامه‌درسی، جامعه معلمان و دانش‌آموزان، بازتاب یادگیری در اندیشه‌ها و اقدامات در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادی را مدنظر قرار می‌دهند و فرصت‌های متمایز برای افراد دارای مهارت ذهنی و افراد دارای مشکلات یادگیری فراهم می‌شود. نتیجه این پژوهش، ارائه مبانی سه‌گانه برای تدوین برنامه‌درسی متامدرن است که شامل این موارد می‌شود: ۱. برنامه‌درسی مدرن و پست‌مدرن به مثابه تجارب تاریخی مؤثر ۲. برنامه‌درسی متامدرن به مثابه رویکرد مراقبتی ۳. برنامه‌درسی متامدرن به مثابه امید.

واژگان کلیدی: متامدرنیسم، مبانی، برنامه‌درسی، آموزش، پست‌مدرن.

^۱ تاریخ دریافت: 1401/11/29 تاریخ پذیرش: 1402/11/25

^۲ دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد تهران (نویسنده مسئول)؛

zabandan.edu@gmail.com

^۳ دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران؛

abedinet.ir@gmail.com

^۴ دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه علامه طباطبایی، ایران؛ m.ghaderi@atu.ac.ir

مقدمه

«متامدرنیسم» که مجموعه‌ای از تحولات در فلسفه، زیبایی‌شناسی و فرهنگ است، از پسامدرنیسم منتج می‌شود و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد. متامدرنیسم به عنوان مداخله‌ای در پسامدرنیسم در سال ۲۰۱۰ توسط آکر و ورمولن مطرح شد (آزرم، محمد، ۱۳۹۸). بنابراین با پیشینه و تاریخ نه چندان زیاد متامدرنیسم نمی‌توان برای آن ادبیاتی غنی در زمینه برنامه‌درسی در نظر گرفت به گونه‌ای که از سال ۲۰۱۰ تا به حال هیچ مقاله و تحقیق ثبت شده‌ای در مورد برنامه‌درسی متامدرنیسم در بانک‌های اطلاعاتی داخل و خارج ثبت نشده است. اما از جستجوی مقالات و تحقیقات علمی قبل از سال ۲۰۱۰ در مورد برنامه‌درسی متامدرن این نتیجه به دست آمد که در سال ۲۰۰۶ یعنی قبل از این که اصطلاح متامدرنیسم، رنگ و بوی یک فلسفه فرهنگی به خود بگیرد در زمینه فلسفه برنامه‌درسی^۱ به کار گرفته شده است. پژوهشی که در سال ۲۰۰۶ توسط مری کوتسلینی^۲ منتشر شد، در موضوع خود، از اصطلاح «متامدرن»^۳ به معنای «فرا رفتن از پست‌مدرن» استفاده کرده است. موضوع این پژوهش «به سوی یک پارادایم^۴ برنامه‌درسی متامدرن» نام داشت. در این مقاله به مفهومی از متامدرن اشاره می‌شود که چهار سال بعد، یعنی سال ۲۰۱۰ توسط ورمولن و آکر اعلام شد. البته با وجود این تقدم و تأخر، می‌توان مفاهیم مطرح شده توسط کوتسلینی در این مقاله را به طور چشم‌گیری منطبق با نظریه متامدرنیسم آکر و ورمولن در نظر گرفت. چرا که کوتسلینی (۲۰۰۶) هدف برنامه‌درسی و توانمندسازی معلمان در پارادایم متامدرن را فراتر رفتن از گرفتاری‌ها و عوارض جانبی منفی رویکردهای مدرن و پست‌مدرن در جهت اصلاح برنامه‌درسی می‌داند. بنابراین مشخص می‌شود که مبانی مورد نظر کوتسلینی در مورد متامدرنیسم با آنچه در سال ۲۰۱۰ توسط ورمولن و آکر مطرح شد، هم‌پوشانی زیادی دارد. از نظر کوتسلینی، رویکرد متامدرن، تمرکز بر مشارکت معلمان و دانش‌آموزان در شبکه‌ای از روابط است که باعث حمایت از بینش‌های جدید در حیطه درک و شیوه‌های برنامه‌درسی می‌شود (کوتسلینی، ۲۰۰۶). بنابراین در رویکرد متامدرن، جوامع معلمان و دانش‌آموزان، بازتاب یادگیری در اندیشه‌ها و اقدامات در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادی را مورد نظر قرار می‌دهند و همچنین از تشویق و کمک در جهت ارائه فرصت‌های متمایز، برای افراد دارای مهارت ذهنی و افراد دارای

1. Curriculum

2. Mary Koutselini

3. Meta-modern

4. paradigm

مشکلات یادگیری با توجه به قانون آموزشی «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند»^۱ حمایت می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی از این طریق به این نتیجه می‌رسد که طرح قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند» (NCLB, 2003)، از عدم تناسب و پاسخ‌گویی الگوهای مدرن و پست‌مدرن ناشی می‌شود.

این قانون، برای فراهم کردن محیط آموزشی مراقبتی برای همه دانش‌آموزان به مسائلی چون تعادل بین برابری و کیفیت، رابطه مشکل‌ساز بین کنترل بیرونی سیاست و انگیزه برای پاداش دادن به تدریس و تقاضا برای استانداردهای بالا اشاره دارد. کوتسلینی بیان می‌کند که قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند» به دنبال ترویج فرصت‌های برابر برای افراد مختلف است به گونه‌ای که در عمل با اصل اروپایی «به کسانی که کمتر دارند بیشتر بدهید»^۲ همراه است. البته کوتسلینی اجرای این سیاست جدید را مشروط به ایجاد بینش‌های فلسفی جدید و شیوه‌های جدید در سطح خرد می‌داند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). بنابراین، استدلال می‌کند که مدرنیته و پسامدرنیته برای ارائه بینش‌ها و شیوه‌های مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به واقعیت‌های جدید ناکافی به نظر می‌رسند. کوتسلینی با حمایت خود از ایده تمرکز مجدد بر مجموعه‌ای سنتی از ایده‌های مترقی، معتقد است که این دیدگاه باعث پدیدار شدن دیدگاهی متامدرن از برنامه‌درسی می‌شود (کوتسلینی، ۲۰۰۶). وی فکر می‌کند که تئوری و شیوه‌های متامدرن، می‌تواند خواسته‌های آموزش‌وپرورش امروز را پوشش دهد چرا که نظریه‌های مدرن و پست‌مدرن برنامه‌درسی، اکنون قادر به جامه عمل پوشاندن به این خواسته‌ها نیستند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی با مورد مثال قرار دادن شواب^۳ (۱۹۷۰) دلیل این امر را توانایی برنامه‌درسی متامدرن برای کمک به نظریه‌پردازان و عاملان به خاطر عدم‌اتکا به یک نظریه واحد می‌داند.

موضوع نابسندگی نظریه و عمل برنامه‌درسی در آثار متفکرانی مانند پاینار (۲۰۰۴)، به نقل از قادری، (۱۳۹۱) به عنوان غفلت‌های مدرن- پست‌مدرن به چشم می‌خورد. پاینار پروژه فهم برنامه‌درسی را نوعی پروژه میان‌رشته‌ای، فرهنگی و بین‌المللی تلقی می‌کند که نیازمند گفت و گوه‌های پیچیده^۴ نمایندگان همه فرهنگ‌ها و کشورهای مختلف است. به نظر می‌رسد گفت و

۱. یکی از قوانین دولت آمریکا برای نیل به عدالت و کیفیت آموزشی؛ No Child Left Behind (NCLB)

۲. Give More to Those who Have Less

۳. Schwab

۴. Complicated conversation

گوه‌های پیچیده میان‌فرهنگی در رشته مطالعات برنامه‌درسی چه در حوزه عملی برنامه‌درسی و چه در حوزه نظری برنامه‌درسی تاکنون اتفاق نیفتاده است؛ بنابراین همان‌گونه که نظریه‌های مدرن و پست‌مدرن برنامه‌درسی، اکنون قادر به جامه عمل پوشاندن به خواسته‌های آموزش‌وپرورش امروز نیستند و هم‌پوشانی این وضعیت در مورد برنامه‌درسی حال حاضر نظام تعلیم‌وتربیت کشور خودمان هم دیده می‌شود، می‌توان ضرورت ارائه الگوی برنامه‌درسی متمدرن را درک کرد. به همین دلیل، با توجه به جدید بودن و بدیع بودن موضوع برنامه‌درسی متمدرن در محافل علمی داخلی و خارجی، تبیین نظریه برنامه‌درسی متمدرن برای ارائه عناصر الگوی برنامه‌درسی متمدرن، به عنوان مسأله اصلی این پژوهش انتخاب شده است.

سؤالات پژوهش

- ۱- چه تبیینی از بحران در برنامه‌درسی مدرن - پست‌مدرن می‌توان ارائه داد؟
- ۲- تبیین متمدرنیسم به عنوان مبنای نظریه برنامه‌درسی چگونه است؟
- ۳- تبیین نظریه برنامه‌درسی متمدرن برای آموزش و یادگیری چگونه است؟
- ۴- براساس تبیین نظریه برنامه‌درسی متمدرن چه استنتاج‌هایی در ارائه عناصر الگوی برنامه‌درسی متمدرن می‌توان به دست آورد؟

روش پژوهش

در این پژوهش برای پاسخ‌گویی به سؤالات از روش ترکیبی اسنادی، تحلیل مفهومی از نوع تفسیر مفهوم و استنتاجی از نوع پیش‌رونده، استفاده شده است؛ بنابراین برای پاسخ به سؤال اول، دوم و سوم از روش اسنادی و تحلیل مفهوم به گونه‌ای استفاده شده است که ضمن گردآوری نظریات در مورد متمدرنیسم و برنامه‌درسی متمدرنیسم به تحلیل مفهوم اصطلاحات به کار رفته در متمدرنیسم و برنامه‌درسی متمدرنیسم شامل مبانی فلسفی متمدرنیسم، مبانی برنامه‌درسی، اهداف برنامه‌درسی، آموزش و یادگیری، ارزشیابی و توسعه برنامه‌درسی و توانمندسازی معلمان پرداخته است. در معرفی اجمالی و کلی تحقیق به روش تحلیل مفهومی اساس کار فلسفی، جستجو و کاوش راجع به معانی، تعاریف آن معانی و ماهیات معانی است. برای پاسخ به سؤال چهارم از روش استنتاجی از نوع پیش‌رونده استفاده شده است. شایان ذکر است که پیش‌فرض اساسی این رویکرد این است که میان دیدگاه‌های بنیادین وجودشناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی هر مکتب با مواضع و دیدگاه‌های تربیتی مأخوذ و مستنتج از آن، رابطه‌ای منطقی و ضروری وجود دارد.

یافته‌های پژوهش

۱- چه تبیینی از بحران در برنامه‌درسی مدرن-پست‌مدرن می‌توان ارائه داد؟ طبق نظر کوتسلینی، احساس بحران در حوزه برنامه‌درسی (وستبری^۱، ۱۹۹۹)، از ایدئولوژی‌های مختلف مربوط به نقش آموزش در جامعه معاصر سرچشمه می‌گیرد. ایدئولوژی‌هایی که به شدت با تفکر مدرن و پست‌مدرن و سبک زندگی پیوند خورده است. وی مدرنیته را به عنوان یک سبک زندگی و اندیشه که همچون جنبشی ظاهر می‌شود در نظر می‌گیرد. این جنبش، قداست‌زدایی از دانش، حمایت از تفکر علمی و سازماندهی دولت و مدرسه را به شیوه‌ای عقلانی به عنوان هدف مطرح می‌کند. کوتسلینی با استناد به بلک^۲، ۱۹۶۶؛ کوون^۳، ۱۹۹۶؛ گیدنز^۴، ۱۹۹۰؛ هاروی^۵، ۱۹۸۹ بیان می‌کند که تخصص، اندازه‌گیری، آزمایش و مدل‌های خطی و متوالی توسعه برنامه‌درسی قابل اندازه‌گیری، بر سودمندی عمل‌گرایانه تمرکز می‌کند و به دنبال ایجاد ساختارهای قابل درک، قابل مشاهده و مهم‌تر از همه قابل پیش‌بینی در دنیای اسرارآمیز و غیرمنتظره است. وی برنامه‌درسی کنونی را منعکس کننده بسیاری از اصول مربوط به دوره روشنگری می‌داند که بر قابل پیش‌بینی بودن، قابل اندازه‌گیری بودن و عقلانیت فرآیندهای علمی تأکید دارد. اواخر مدرنیته از نظر کوتسلینی، انگیزه اقتصادی انتخاب و آموزش شغل، به تدریج تقویت شد به گونه‌ای که «قوی‌ترین زوج ایدئولوژیک بین اقتصاد بین‌المللی و تلاش برای سوق دادن سیستم آموزشی به عرصه رقابت دانش شکل-گرفت» (کوئن، ۱۹۹۶، ص: ۱۶۲). وی به تأسی از فوکو (۱۹۶۱، ۱۹۷۹، ۱۹۸۰) به این نتیجه می‌رسد که جنبش نوسازی در طول تاریخ، دارای چهره دوگانه آزادی و بردگی بوده است. چرا که به قول هاروی در سال ۱۹۸۹، تلاش برای عقلانی کردن دانش و سازمان اجتماعی با هدف رهایی افراد، خود به واسطه نتایج از پیش تعریف شده، مرزهای جدیدی را بر ارتباطات و خلاقیت انسانی تحمیل کرد. علاوه بر این، کوتسلینی با اشاره به روند متأخر مدرن بیان می‌کند که این روند آموزش را صرفاً متولی اقتصاد، وسیله‌ای برای اشتغال و عاملی برای تولید دانش مفید از نظر فنی قرار می‌دهد که باعث ترسیم اشکال جدیدی از مسخ شخصیت معلمان و دانش‌آموزان شده است (کوتسلینی، ۱۹۹۷). با این وصف جهان و درون این جهان، علوم‌انسانی،

1. Westbury

2. Blac

3. Cowen

4. Giddens

5. Harvey

تعلیم و تربیت و مدرسه به عنوان یک نظام جبری ظاهر شد که در آن قانون علت و معلول بر منحصر به فرد بودن زندگی اجتماعی و شخصی برتری یافت. نتیجه این امر در تفکر کوتسلینی با توجه به نظرگیدنز در سال ۱۹۹۱، از خود بیگانگی افراد تحت کنترل بوروکراتیک^۱ بود. این روند با افراد به عنوان اشیاء با تعهدات معمول در یک سیستم مکانیکی رفتار می‌کرد. این رویکردها از نظر کوتسلینی، برنامه‌های درسی را به تدریج تبدیل به یک حوزه تخصصی کرد که تمرکز آن بر تکنیک برنامه‌ریزی درسی، رویه‌ها و مدل‌های تکنوکراتیک^۲ بود. این مؤلفه‌ها به عنوان عامل تولید اثر بخش کردن سیستم و توانایی آن‌ها برای دستیابی به اهداف و رویه‌های از پیش تعیین شده، در نظر گرفته شدند. بنابراین آموزش به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها و تکنیک‌های عملی قابل اندازه‌گیری تلقی شد. به گفته لیوتار^۳ در این پارادایم عملکردی، مفاهیم حقیقت با مفاهیم مصرف، جایگزین می‌شوند تا برنامه‌های درسی، اشیایی را تولید کنند که در موقعیت‌های از پیش تعیین شده در سیستم تولید و مصرف قرار گیرند. طبق نظر پینار و رینولدز^۴ در این سیستم عقلانی و الگوریتمی^۵، تکنوکراتیک و ابزاری، برنامه‌های درسی به عنوان ابزار تولید و «فارغ‌التحصیلان به عنوان محصولات قابل فروش در نظر گرفته می‌شوند» (پینار و رینولدز، ۱۹۹۲، ص: ۱). کوتسلینی با ذکر مثال‌هایی از یانگ^۶، ۱۹۷۱؛ گودسون^۷، ۱۹۸۷؛ اپل^۸، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۵، مدعی می‌شود که بحث تمرکز بر تأثیر و منافع متقابل عوامل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بر برنامه‌درسی به کلی نادیده گرفته می‌شود. مفاهیم برابری و کیفیت بر اساس معیارهای قابل اندازه‌گیری، تجزیه و تحلیل می‌شوند که از قضا باعث ایجاد نابرابری در بین دانش‌آموزان و تکنیک‌های معمول در بین معلمان می‌شود. از نظر کوتسلینی، برنامه‌های درسی خصوصی و فردی نشده، تقویت کننده حفظ محتوا و همچنین برگزاری امتحانات پایانی به منظور قبولی یا عدم قبولی دانش‌آموزانی که آموزش تولید انبوه دریافت کرده‌اند، باعث کاهش دسترسی اکثریت آن‌ها به مدارس رایگان شده است. عملکرد معلمان در این سیستم باعث یک تناقض می‌شود. به این مفهوم که معلمان موظف به آموزش

¹ bureaucratic

² Technocratic

³ Lyotard

⁴ Pinar and Reynolds

⁵ algorithmic

⁶ Young

⁷ Goodson

⁸ Apple

استانداردهای اقتصادمحوری می‌شوند که به دلیل نداشتن منبع کنترل داخلی، از آن رضایت‌مندی و خشنودی ندارند. در نتیجه این روند، معلمان از ریشه‌های آموزشی حرفه خود و جنبه تفسیری تدریس طبق نظر کلافکی^۱ (۱۹۹۵)، بیگانه می‌شوند. این رویه‌های معمول کنترل بیرونی و اندازه‌گیری فرآیند آموزشی بر عمق شکاف بین افراد توانمند و افراد کم‌توان در پیشرفت و به عبارتی بین کودکان برخوردار از زمینه‌های اجتماعی - اقتصادی و نابرخوردار در این زمینه‌ها، افزوده است. در واقع مدیریت‌گرایی و فرآیندهای نظارتی تقویت شده، این نابرابری‌ها را عمیق‌تر می‌کند. چرا که معلمان بی‌اختیار و بی‌هویت، مطالب را بدون توجه به عواقبی که ایجاد می‌کند، پوشش می‌دهند و باعث عقب‌نگه داشته شدن دانش‌آموزان به اشکال گوناگون می‌شوند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی بیان می‌کند که عوارض جانبی و منفی مدرنیزاسیون^۲ باعث ارتجاع پست‌مدرن و واکنش به قاعده محدودکننده عقل‌گرایی شد. عقل‌گرایی مورد نظر، به مفهوم نظر کارشناسی فاقد روحیه فلسفی است که افراد را تولیدکننده و مصرف‌کننده می‌داند و بر برنامه‌های درسی تکنوکراتیک و ابزاری تکیه می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). از نظر تاریخی از سال ۱۹۶۰ پست‌مدرنیسم به دنبال عبور از بدبختی‌های مدرنیزاسیون بوده است. اگرچه کوتسلینی تأیید می‌کند که بسیاری از انتقادات و سؤالات از پست‌مدرنیسم ناشی شده است، ولی مدعی می‌شود که هیچ پاسخ یا تعریف ساده‌ای توسط پست‌مدرنیسم ارائه نشده است. البته این امر قابل انتظار است، چرا که پست‌مدرنیست‌ها به نظام و ساخت ایده‌ها نمی‌پردازند و صرفاً پست‌مدرنیسم را به عنوان دیدگاهی مخالف مدرنیسم و مدرنیته^۳ ترویج می‌کنند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی هم‌عقیده با پست‌مدرنیسم، بازنمایی و تأمل را نقطه قوت پست‌مدرنیسم می‌داند و آن را فرآیندی خنثی نمی‌داند چرا که سیاستی در بازنمایی وجود دارد که به واسطه آن، همه اشکال بازنمایی و تأمل فرهنگی در مبارزه با قدرت و سلطه دخیل هستند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). در دیدگاه پست‌مدرن به طور فزاینده‌ای تشخیص داده می‌شود که همه ادعاهای دانش به جای جهانی و غیر تاریخی بودن، جزئی، محلی، تاریخی و خاص هستند. بنابراین، پست‌مدرنیته شامل آگاهی از اهمیت زبان، گفتمان و مبانی اجتماعی - فرهنگی در ایجاد هر کدام از آنهاست. به طور کلی از نظر کوتسلینی، پسامدرنیته علاوه بر این که نشان دهنده شکست زمانی، ذهنی و عاطفی ایمان به عقلانیت حمایت‌کننده از مدیریت‌گرایی است، همچنین نشان‌دهنده شکست سنجش علمی است که فراموش‌کننده

^۱ Klafki

^۲ Modernization

^۳ Modernity

تأثیر افراد و ساختار تکنولوژیکی امور اجتماعی به علت غایت‌گرایی استبدادی از پیش تعریف شده است (کوتسلینی، ۲۰۰۶).

۲- تبیین تمامدرنیسم به عنوان مبنای نظریه برنامه‌درسی چگونه است؟

«تمامدرنیسم» مجموعه‌ای از تحولات در فلسفه، زیبایی‌شناسی و فرهنگ است که از پسامدرنیسم منتج می‌شود و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد. بنا به یک تعریف، تمامدرنیسم وضعیتی میان مدرنیسم و پسامدرنیسم است. در سال ۲۰۱۰، نظریه‌پردازان فرهنگی، تیموتئوس ورمولن و رابین وندن آکر، تمامدرنیسم را به عنوان مداخله‌ای در پسامدرنیسم، مطرح کردند. استفاده از پیشوند «متا» در عنوان تمامدرنیسم، از «متاکسیز» افلاطون نشأت می‌گیرد که اشاره به توصیف وضعیت درونی انسان دارد و نوسان و هم‌زمانی را بین قطب‌های مخالف، متضاد و فراتر از آن بیان می‌کند (آزرم، ۱۳۹۸). نقطه شروع برای تمامدرنیسم از نظر تاریخی به اوایل سال ۱۹۷۵ برمی‌گردد، زمانی که مسعود زوارزاده از آن برای توصیف خوشه‌ای از زیبایی‌شناسی یا نگرش‌هایی که از اواسط دهه ۵۰ در روایت‌های ادبیات آمریکا ظهور کرده بود استفاده کرد (زوارزاده، ۱۹۷۵، ص: ۸۳-۶۹).

مبانی فلسفی تمامدرنیسم

هستی‌شناسی^۱

با استناد به نظر ورمولن و آکر، ۲۰۱۰ و به نقل از (زبان دان، میرزامحمدی و فرمهینی فراهانی، ۱۴۰۱)، تمامدرنیسم در مبحث هستی‌شناسی از معادله هر دو - هیچ‌کدام، جهت مفهوم‌سازی استفاده می‌کند. به این معنی که تمامدرنیسم هم‌زمان می‌تواند مدرن و پست‌مدرن محسوب شود و یا حتی می‌تواند شامل هیچ‌کدام از این دو رویکرد نباشد و صورتی جدید به خود بگیرد. به عبارت دیگر تمامدرنیسم با خصیصه نوسان هستی‌شناختی، بین مدرنیسم و پست‌مدرنیسم در نظر گرفته می‌شود و این به معنای تعادل بین این قطب‌ها نیست بلکه همچون یک نوسان مستمر آونگ است که به صورت مذاکره بین مدرنیسم و پست‌مدرنیسم آشکار می‌شود. از نظر آنان در هستی‌شناسی تمامدرنیسم، ما در واقعیت به شکلی مداوم بین مدرن و پست‌مدرن در نوسان هستیم. بنابراین، واقعیت بین حالت پویا و ایستا، بین اشتیاق و کنایه، بین بی‌تفاوتی و همدلی و بین امید و ناامیدی در نوسان است (ورمولن، آکر، ۲۰۱۰).

^۱ Ontology

معرفت‌شناسی^۱

متامدرنیسم در معرفت‌شناسی با پست‌مدرن همراهی می‌کند ولی از رویکرد «گویی» بهره می‌برد به گونه‌ای که جهان زندگی ما را هم عینی و هم غیرعینی، قابل مشاهده، ساخته شده، اجتماعی، پویا، پیچیده، قابل تغییر، ایستا، ساختاریافته، سلسله مراتبی، مرتبط، در حال تحول، تصادفی و خود سازمان دهنده در نظر می‌گیرد (ون دن آکر و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین متامدرن به عنوان «ایده‌آلیسم عمل‌گرایانه» (ورمولن و آکر، ۲۰۱۰، ص: ۵)، گویا مستلزم توجه به معرفت‌شناسی پراگماتیسم است و در واقع، عبارت «ایده‌آلیسم عملی» از جان دیویی سرچشمه می‌گیرد. بنابراین مطابق با نظر توفیق یوسف^۲ (۲۰۱۷)؛ رهنما، زبان‌دان (۱۴۰۱) و زبان‌دان و میرزامحمدی (۱۴۰۲) می‌توان معرفت‌شناسی متامدرنیسم را علاقه‌مند به شناختن منشاء و علت و به دنبال واقعیت و کلی‌گرا در نظر گرفت که اگر چه به دنبال اعتبار، سندیت و اصالت است اما به تزلزل و تردید در معنی هم باور دارد. بنابراین متامدرنیسم هر دو روایت معرفت‌شناسی مدرن و پست‌مدرن را می‌پذیرد. با این توصیفات، می‌توان متامدرنیسم را به عنوان یک پارادایم یا مدل یا طرح‌واره‌ای متشکل از فلسفه‌ای در نظر گرفت که شامل خانواده‌ای از ایده‌ها درباره هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، زیبایی‌شناسی و اخلاق است.

ارزش‌شناسی^۳

متامدرنیسم شامل خانواده‌ای از ارزش‌های مدرن، پست‌مدرن و سنت است (فریناخت، ۲۰۱۷). متامدرنیسم ارزش‌هایی مطابق با چالش‌های زمانه را شامل می‌شود تا قادر باشد برای آن‌ها راه‌حلی پیدا کند؛ به عبارت دیگر، ارزش‌های متامدرنیستی باید با سه چالش قرن بیست‌ویکم؛ یعنی پایداری، نابرابری و بیگانگی مطابقت داشته باشد (فریناخت، ۲۰۱۷). ارزش‌شناسی متامدرنیسم، شامل وجود لایه‌ای از ارزش‌هاست که از ترکیب و اخلاط مجدد، به خانواده‌ای از ترکیبات مختلف تبدیل می‌شود (فریناخت، ۲۰۱۹). کوتسلینی با بیان این نکته که پست‌مدرنیست‌ها به دلیل ضد واقع‌گرایی و ساختارشکنی گاه پوچ‌گرایانه دانش‌بنیادی، به شدت زیر سؤال رفته‌اند از وجود دو نقص عمده در پست‌مدرنیسم برده برمی‌دارد. اولین نقص، این واقعیت است که یادگیرنده را از هر نوع عینیت‌گرایی محروم می‌کند و هیچ اختیاری به دانش‌آموز/تولیدکننده دانش، برای تولید دانش نمی‌دهد. دومین نقص این است که پست‌مدرنیسم روابط قدرت در جامعه را بیش از حد ساده می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶).

¹ Epistemology

² Tawfiq Yousef

³ Axiology

کوتسلینی بیان می‌کند که اگرچه هیچ‌کس نمی‌تواند انکار کند که تجربه، از نظر اجتماعی توسط قوانینی تشکیل شده است که افراد یاد گرفته‌اند آن‌ها را درونی کنند، باز هم سوالات اساسی دیگری باقی می‌ماند. به این مفهوم که آیا درونی‌سازی همیشه به نفع کسانی است که «کنترل» دارند؟ و آیا همبستگی درونی‌سازی، دانش و کنترل براساس مدل «علت - معلول» قابل پیش‌بینی و خطی است؟ اگرچه پست‌مدرنیست‌ها این را پیشنهاد می‌کنند، اما با این وجود، گفتمان خود، مبتنی بر انکار نتایج علت-معلولی در مطالعات اجتماعی و به ویژه در آموزش را زیر سؤال می‌برد (کوتسلینی، ۲۰۰۶). اعتقاد کوتسلینی بر این است که در پاسخ به این سوالات می‌توان از دریچه‌ای غیر از پست‌مدرنیسم همان‌طور که دیویی^۱ قبلاً پیشنهاد کرده بود با مواضع افراد مربوطه مخالفت کرد. همچنین با وجودی که ژيرو^۲ استدلال می‌کند که سلطه و مقاومت از طریق رابط پیچیده نژاد، جنسیت، طبقه و نقش‌های دیگر، با روابط نابرابر قدرت منتقل می‌شوند، اما آموزش‌رهای بخش ژيرو (۱۹۸۳) خود بر علیه ستم‌دیدگان عمل کرده است. بنابراین براساس بحث فوق و همچنین دیدگاه انتقادی دریدا^۳ (۱۹۹۲) مبنی بر ضرورت تعیین کردن حد و مرز برای ساختارشکنی (کوتسلینی، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱)، کوتسلینی، مفهوم متامدرنیسم را حداقل از دیدگاه خودش به عنوان مبنای یک الگوی برنامه‌درسی جدید با هدف «ترکیبی جدید از درک و تمرین برنامه‌درسی» (وراگا و هلبوویتش^۴، ۲۰۰۳، ص: ۴۵۶) پیشنهاد می‌کند. از نظر کوتسلینی، متامدرنیته از سنت فلسفی یونان (افلاطون) و همچنین از ادبیات آلمانی (کلافکی) نشأت می‌گیرد که براساس آن معلمان در مرکز فرآیند یاددهی-یادگیری قرار گرفته‌اند. در پارادایم متامدرن از نظر کوتسلینی، معلمان باید فرآیند تدریس را در یک زمینه آموزشی خاص تفسیرکنند و در آن زمینه تأمل کنند (کلافکی، ۱۹۹۵، ۲۰۰۰)، تا نیازهای دانش‌آموزان خاص را برآورده سازند. در مقابل مدرنیته، اهداف از پیش تعریف شده را در اولویت قرار می‌دهد تا به گروهی متمایز نشده از دانش‌آموزان ایده‌آل غیرموجود، آموزش داده شود؛ بنابراین، طبق این روند، مدرنیته به ترویج نوعی از برنامه‌درسی می‌پردازد که منظم بودن روال‌های مشابه در برنامه‌درسی در همه مدارس و برای تمام ساعات مدرسه را سرمشق خود قرار دهد. از سوی دیگر، پسامدرنیته از نظم و در کنار آن هرگونه پایان و هدف آموزشی تبدیل‌کننده دانش‌آموزان به چیزی ناشناخته و غیرموجود، ساختارشکنی می‌کند (کوتسلینی،

1. Dewey

2. Giroux

3. Derrida

4. Wraga and Hlebowitsh

۲۰۰۶). اما طبق نظر کوتسلینی، ما بعد از نقد پسامدرن، دیگر قادر نیستیم که روابط انسانی و رفتار شخصی را اخلاق‌زدایی و سیاست‌زدایی کنیم و همچنین توسعه برنامه‌درسی، صرفاً فرآیندی نیست که با هدف دستیابی به نتایج خاص از پیش تعریف شده، یاد گرفته و اجرا شود. ولی فراتر از همه این توصیفات، برنامه‌درسی می‌تواند ابزاری برای دستیابی به موقعیت، شرایط و مقررات تأیید مجدد هستی‌شناختی هر فرد در جامعه و همچنین هر اجتماع خاص در جامعه و در سراسر جهان باشد (کوتسلینی، ۲۰۰۶). به اعتقاد کوتسلینی پیشوند «پست» در پست‌مدرنیته به معنای پذیرش دوره‌بندی است، اما نظریه‌پردازان و فیلسوفان آموزشی همچون هاروی^۱ (۱۹۹۱) و فدرستن^۲ (۱۹۹۰)، این واژه را نه تنها برای بیان تغییرات دوره‌ای به کار بردند، بلکه از آن برای نشان دادن نگرش‌های مخالف هر دوره، همان‌طور که در آثار فوکو تجلی یافته است، استفاده کردند. از نظر کوتسلینی، متامدرنیته را نمی‌توان در مرزهای ترتیب زمانی وقوع، درک کرد و البته در اصطلاح آموزشی، شکل ترکیبی «متا» بیانگر تکرار مفهوم بعدی است و به معنای فرآیند یا عملکردی است که درک و کنترل آن مفهوم بعدی را عملی می‌کند. به عنوان مثال می‌توان از متاتحلیل، متاشناخت، متارزیابی نام برد (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی بیان می‌کند که فرم ترکیبی متا، این‌که «بعد» چه اتفاقی می‌افتد را نشان نمی‌دهد، بلکه نشانگر وجود چیزی «فراتر از» یک واقعیت، یک رویه، یک ایده است که می‌تواند کنترل‌کننده عملکرد و عوارض جانبی آنها باشد. در این زمینه متامدرنیته به معنای مدرن شدن مدرنیته، فراتر رفتن از نقاط ضعف آن و شخصی‌سازی عملکرد تکنوکراتیک آن است (اسمیت و وکسلر^۳، ۱۹۹۵). بنابراین، متامدرنیته شامل ایده‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌هایی است که به دنبال انتقاد نیست، بلکه از راه‌های جدید برای درک جهانی معنادار (در مقابل هرج و مرج)، حمایت می‌کند (کوتسلینی، ۱۹۹۷). بین ویژگی‌های متامدرنیته، «باز بودن» به عنوان بارزترین آن، از سیستم بسته قطعی واقعیت فیزیکی، فراتر می‌رود و از تغییر، تعامل و معامله پشتیبانی می‌کند. از نظر کوتسلینی، متامدرنیته که در آن، فرد هنوز نقش اصلی را بر عهده دارد، متضمن تغییر در نحوه تفکر ما در مورد رابطه انسان با جهان است، تغییری که ما را به فراتر از درک متوالی و قابل‌سنجش از کیهان سوق می‌دهد و تجربه شبکه‌ای از روابط را ارتقا می‌بخشد. در نتیجه، آزمایش و تأملات در مورد تجربه، به جای نتایج کمی، بر فرآیندهای کیفی تأکید دارد. همچنین، پیچیدگی عصر ما این دیدگاه را تأیید می‌کند که هیچ نظریه واحدی نمی‌تواند پایه

^۱ Harvey

^۲ Featherstone

^۳ Smith and Wexler

و اساس کافی برای عمل آموزشی فراهم کند. اگرچه ایدئولوژی‌ها را نمی‌توان ترکیب کرد ولی ایده‌ها قابلیت ترکیب شدن دارند. بنابراین پذیرفتن کارهای قبلی می‌تواند به ما کمک کند تا اصول و ایده‌های فراتر از نظریه‌ها و ایدئولوژی‌ها را بشناسیم (راگا و هلبوییتش، ۲۰۰۳، ص: ۴۲۷). به این ترتیب، کوتسلینی، شالوده معرفت‌شناختی یک الگوی متامدرن از برنامه‌درسی و آموزش را اول مبتنی بر کار هابرماس^۱ (۱۹۷۲) در مورد علایق رهایی‌بخش، قرار می‌دهد زیرا با دانش پوزیتیویستی^۲ ابزاری مخالف است. همچنین به عنوان مبنای دوم مثل آئوکی^۳ (۱۹۹۲)، ون مانن^۴ (۱۹۸۶)، پینار^۵ (۱۹۷۵) و پدیدارشناسی مارتون^۶ (۱۹۸۱، ۱۹۸۴)، عمل می‌کند؛ یعنی به واسطه یادگیری از طریق فرآیندهای بازتابی که توسط پدیدارشناسی پشتیبانی شده است، بر روی تغییر مفهوم زمینه‌ای مبتنی بر کاوش مستقیم در تجربه معلمان و دانش‌آموزان کار می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). با این حال کوتسلینی معتقد است، این فرآیندها نمی‌توانند بدون چارچوب‌های مورد توافق توسعه، کار کنند. زیرا یادگیری باید به عنوان تعامل نیروها به جای یک بازی در نظر گرفته شود. همچنین به عنوان مبنای سوم، پارادایم متامدرن، با تأکید بر بهبود شرایط اجتماعی، از طریق کنش‌پژوهی مثل فریره^۷ (۱۹۷۲)؛ گراندی^۸ (۱۹۸۷)؛ ژبرو (۱۹۹۱)؛ از آموزش انتقادی استقبال می‌کند. مبنای چهارم شامل ساخت‌گرایی اجتماعی- فرهنگی، تئوری‌ها و عملکردهای مربوط به آموزش و یادگیری است که بر ضرورت بازسازی، توسعه دائمی و تعدیل یادگیری به صورت شخصی و معنادار باور دارد. سرانجام مبنای پنجم، موقعیت‌گرایی حمایت‌کننده از جوامع عملی و نظریه‌پردازی همچون هارگریوز^۹ (۱۹۹۲) است که در آن یادگیری معتبر، باید در زمینه‌های معنادار حل مسأله و ساختارمند تجربه شود. همان‌طور که قبلاً کوتسلینی بیان کرد، رویکرد متامدرن یک فرضیه جدید نیست، بلکه یک ترکیب است. بنابراین وی، رویکردهای متامدرن را مبتنی بر ایده‌های سازنده و تعاملی دیویی و ویگوتسکی^۹ در نظر می‌گیرد. کوتسلینی اضافه می‌کند که بازنگری نظریه‌های برنامه‌درسی نباید تنها به عنوان تصدیق کار قبلی در نظر گرفته شود بلکه باید به عنوان یک رویه ضروری برای زمینه‌سازی

^۱ Habermas

^۲ positivist

^۳ Aoki

^۴ Van Manen

^۵ Marton

^۶ Freire

^۷ Grundy

^۸ Hargreaves

^۹ Vygotsky

نظریه برنامه‌درسی و عمل در جوامع در حال تغییر، برای تغییر معلمان و دانش‌آموزان در نظر گرفته شود (کوتسلینی، ۲۰۰۶). در این زمینه، متامدرنیته در برنامه‌درسی، بیانگر نگرش و توجهی به دنیای مدرسه است که توسط معلمان و دانش‌آموزان تجربه می‌شود و تجربیات در داستان شخصی و فرهنگی بزرگتر، زمینه‌سازی می‌شوند. همچنین آنچه را فوکو اخلاق می‌نامد، در نظر می‌گیرد، سیستمی از اصول اخلاقی و قواعد رفتاری که در همه جوامع انسانی یافت می‌شود. متامدرنیته معنای اجتماعی و آموزشی برنامه‌درسی را می‌شناسد (وستبری^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). البته نه به عنوان فهرستی از موضوعاتی که باید آموزش داده شوند بلکه به عنوان وسیله‌ای که برای رشد و درک هر دانش‌آموز در یک زمینه مراقبتی در نظر گرفته می‌شود. جایی که منحصر به فرد بودن دیگری، شناسایی و ارزش‌گذاری می‌شود (ون مانن^۲، ۲۰۰۰). به اعتقاد کوتسلینی جوامع امروزی که باید در چارچوب‌های نهادی گسترده‌تری فعالیت و همکاری کنند، از پارادایم متامدرن برنامه‌درسی حمایت می‌کنند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). بنابراین چارچوب‌های نهادی امروزی همچون اتحادیه اروپا و جهانی شدن، دیدگاه روشنگری و مدرنیستی را به شدت به چالش می‌کشد و شرایط متفاوتی از وجود هستی‌شناختی و اخلاق‌گرایی جوامع و مردم را پیشنهاد می‌کند. در ادامه، کوتسلینی فرآیند غالب مشارکت در بازسازی اقتصاد جهانی را که از طریق آموزش، معلمان و مدارس، صورت می‌پذیرد به شیوه تفکر تکنیکی و ابزاری می‌داند. شیوه‌ای که استقلال آموزشی را کاهش می‌دهد و سؤالات مبتنی بر ارزش را به حاشیه می‌راند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). کوتسلینی بیان می‌کند که باید به جای در نظر گرفتن دانش‌آموزان به عنوان محصولات قابل فروش، بر رشد همه جانبه افراد تمرکز کنیم. به افرادی نیاز داریم که نه تنها از گفتمان استفاده کنند بلکه ایجاد کننده آن هم باشند؛ به این معنی که افراد بتوانند در رویه‌های تصمیم‌گیری مشارکتی دخیل باشند و در تمام جنبه‌های جدید نظارت، یعنی کنترل فنی در مدارس، نقش اساسی داشته باشند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). با وجود قدرت اغراق‌آمیز احزاب سیاسی و اتحادیه‌های حرفه‌ای، به حاشیه رانده شدن توسط صاحبان قدرت و شخصیت‌زدایی بوروکراتیک دنیای جهانی شده، جایی که صلح را با جنگ تحمیل می‌کنند!^۳ ما باید اقرار کنیم که یک فرد امروز نمی‌تواند به طور کامل توسعه یافته و خود را شکوفا سازد، مگر این که دانش و مهارت‌های لازم برای به دست آوردن شغل را داشته باشد. با این حال ما نباید از دیدگاهی که افراد را به عنوان محصولات قابل

¹ Westbury

² Van Manen

³ where peace is imposed by war!

فروش در نظرمی‌گیرد، حمایت کنیم ولی در عین حال نباید مهارت‌های قابل‌فروشی که توسط افراد کسب می‌شود را بی‌اهمیت تلقی کنیم. بنابراین با توجه به یافته‌هایی که تا به حال در پاسخ به دو سؤال ابتدایی این پژوهش بیان شد می‌توان به نقل از رهنما و زبان‌دان (۱۴۰۱) با استناد به پژوهش توفیق یوسف (۲۰۱۷)، برای درک بهتر تفاوت‌های سه رویکرد فلسفی مدرنیسم، پست‌مدرنیسم و متامدرنیسم، به ارائه جدولی تطبیقی به صورت زیر اقدام کرد.

مقایسه ویژگی‌های سه رویکرد فکری		
تمامدرنیسم	پست‌مدرنیسم	مدرنیسم
اعتقاد به چیزهای واقعی	باور غیرمنطقی	اعتقاد به تفکر عقلانی
علاقه به منشاء و علت	ضد علمی	تأکید بر علم
اعتقاد به اسطلاح	اعتقاد به ارزشهای محلی	اعتقاد به ارزش‌های جهانی
اعتقاد به افق‌های گریزان	تجزیه و فروپاشی را می‌پذیرد	حمایت از سازمان
اعتقاد به عملگرایی	به چندفرهنگی اعتقاد دارد	اعتقاد به فردگرایی
اعتقاد به اعتبار، سندیّت و اصالت	پرچ و بی‌معنی بودن زندگی	هدفمند بودن زندگی
اعتقاد به لرز و تردید در معنی	اعتقاد به ذهنی و شخصی بودن معنی	اعتقاد به عینی بودن معنی
حمایت از مفاد پر واقعی / اساسی	حمایت از پیچیدگی و تنوع	طرفداری از سادگی و زیبایی
به دنبال واقعیت است	اعتقاد به شانس	اعتقاد به رابطه علت و معلولی
اعتقاد به فطریّات مخالف	تفکر تصادفی و دلخواه	تفکر خطی
اعتقاد به نوسان	اعتقاد به بی‌ثباتی و ناپایداری	اعتقاد به ثبات و پایداری
اجتماعی‌گرا	سیاسی‌گرا	غیرسیاسی
به دنبال درگیری است	به دنبال طنز و تردید	به دنبال حقیقت و یکپن
تکتیک، آزادیاد	کثرت	وحدت و پیوستگی
خلوص	شکاکیت	امیدواری
نامزدی	بی‌تفاوتی، بی‌عاطفگی	همدلی
هر دو روایت را می‌پذیرد	پذیرش روایت‌های کوچک	پذیرش روایت‌های بزرگ در مورد انسان
علاقه به وجود	علاقه به متافزیک	علاقه به انسان
برپایه تاریخ	بر پایه آزمایشی	برپایه عقلانیت
علاقه به همه زمان‌ها	علاقه به گذشته	علاقه به زمان حال
تأکید بر ارتباط انسان با طبیعت و فرهنگ	تأکید بر روابط انسان با اشیاء دیگر	تأکید بر روابط انسانی
بازسازی‌گرای	ضد ساختارگرای	ساختارگرا
حمایت از دوگانگی	تعدد / انواع متنوع	حمایت از یک نواختی و خلوص
به محافظه اجتماعی‌علاقه مند هستند	علاقه به تقلید شهری و ادبی	مخالفت با تاریخ
متماثل به سرچشمه و مبدأ و علت	متماثل به متنی و میان‌متنی	متماثل به کنایه و اشاره
تعلق به عصر اینترنت	تعلق به عصر تلویزیون	تعلق به عصر رادیو

جدول شماره ۱: مقایسه سه رویکرد فکری

۳- تبیین نظریه برنامه‌درسی متامدرن برای آموزش و یادگیری چگونه است؟

متامدرنیسم که از حوزه زیبایی‌شناسی، فرهنگ، هنر، ادبیات و معماری سرچشمه گرفته خود را در حوزه آموزش و یادگیری نیز نشان داده است. برای پی بردن به زمینه‌های آموزش و یادگیری در متامدرنیسم باید به توسعه تاریخ نظریه آموزشی، به عنوان مبارزه بین دو پارادایم با مفروضات متضاد اشاره کرد (اولکرز، ۱۹۹۴)، به گونه‌ای که در این نظریه می‌توان، پارادایم

اول را «پارادایم تأثیر خارجی»^۱ و پارادایم دوم را «پارادایم توسعه‌درونی» یا «پارادایم خود تنظیمی»^۲ نامید. بنابراین، با وجودی که قبل از جنگ جهانی دوم، نظریه رفتارگرایانه یادگیری، بر اهمیت تنظیم بیرونی در فرآیند یادگیری تأکید می‌کرد ولی در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، در اروپا حرکتی از جامعه «صنعتی» یا «پسا صنعتی»^۳ به سوی جامعه «اطلاعاتی»^۴ صورت گرفت که دانش‌آموزان منفعل را به دلیل رفتارگرایی^۵ و مقررات بیرونی مورد انتقاد قرار می‌داد. در نتیجه «مفهوم جدیدی برای دانش» و «ایده جدیدی برای یادگیری» اتخاذ شد (سیلجاندرا^۶، ۲۰۱۷). این حرکت، تغییری از رفتارگرایی به طرز تفکر شناختی- ساخت‌گرایانه^۷ بود که بر اصلاحات مدرسه تأثیر گذاشت تا سرانجام، یادگیری خودتنظیمی به اصل کلیدی مفهوم یادگیری جدید، تبدیل شد. بنابراین یادگیرنده، به عنوان یک «موضوع خودتنظیم و خودمختار» پذیرفته می‌شود که به طور فعال اطلاعات را برای یادگیری خود می‌سازد، به گونه‌ای که این تغییر در تفکر آموزشی، باعث تغییر از پارادایم مقررات خارجی به پارادایم مقررات داخلی می‌شود. این دیدگاه جدید برای مدارس، بر نقش فعال دانش‌آموز در ایجاد دانش خود از طریق ایده سازنده‌گرایانه^۸ یادگیری تأکید می‌کند. به این مفهوم که خودتنظیمی یادگیری، تأکید تفکر آموزشی را از معلم به دانش‌آموز و از آموزش به یادگیری منتقل می‌کند. بنابراین، نظریه‌های سازنده‌گرایانه یادگیری بر «گرامر جدید» یا زبان جدید آموزش تأکید می‌کند (سیلجاندرا، ۲۰۱۷)؛ به عنوان مثال، آموزش، از مدرسه‌ای با رویکرد دایره‌المعارفی^۹، به مدرسه‌ای دانش‌آموزمحور، براساس ایده‌های برگرفته از آموزش مترقی آمریکایی، تغییر کرد (الستاد، ۲۰۱۶)^{۱۰}. بنابراین در دهه ۱۹۶۰ همه چیز در مورد اهداف یادگیری، علمی و برنامه‌های درسی بود. همچنین اگرچه فرآیند باسواد بودن و دانستن عملیات ریاضی اولیه، در دوره مدرن، جای خود را به دانش و درک فناوری‌های کامپیوتری و ارتباطی، در دوره پست‌مدرن داد، اما این پایان کار نبود چرا که در حال حاضر، فناوری کامپیوتری و ارتباطی، جای خود را به استفاده از دانش و نظریه در حل

¹ external influence

² Self-regulation

³ post-industrial

⁴ information

⁵ Behaviorism

⁶ Siljander

⁷ Cognitive-constructivist

⁸ Constructivist

⁹ Encyclopaedic

¹⁰ Elstad

مسأله واگذار کرده است. بنابراین اکنون همه چیز در مورد استانداردها و شایستگی‌های آموزشی است (فوکس^۱، ۲۰۱۷، ص: ۲۳۷-۲۳۸). به گونه‌ای که امروزه استانداردهای آموزشی جایگزین اهداف آموزشی قدیمی شده است. این امر باعث می‌شود که آموزش از طریق شیوه‌های آموزشی جدید، خلق فضای یادگیری جدید و یادگیری دیجیتال، اصلاح شود (سیلجاندر، ۲۰۱۷). این بازآفرینی و هماهنگی محیط‌های آموزشی و کیفیت‌های آموزشی متناسب با وضعیت مدرسه، کلاس، مدیر و معلم با توجه به انتقال محتوای تدریس به فضای مجازی، از طریق فناوری‌های مجازی انجام گرفته است. بنابراین اکنون که تغییر در شیوه‌های کاری مدرسه، محیط‌های یادگیری و تدریس با توجه به برنامه‌های کاربردی رسانه‌های دیجیتال، به عنوان هسته جدید آموزش متامدرن تلقی شده است (سیلجاندر، ۲۰۱۷)، می‌توان در آموزش متامدرن، احساس کرد که عملکرد دانش‌آموزان برای یادگرفتن روش‌های مختلف، در قالب حاکمیت روندی دیجیتال شکل می‌گیرد. این مفهوم شامل تأکید بر یادگیری تعامل گروهی در داخل کلاس درس و تشویق استفاده از فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر فناوری دیجیتال در خارج از کلاس درس می‌شود (بیشاپ و ورلگر، ۲۰۱۳)^۲؛ به عبارت دیگر، همان‌گونه که متامدرنیسم به دنبال نوسان بین تضادهای مدرنیسم و پست‌مدرنیسم مانند وحدت و کثرت، کلیت و چندپارگی، جهانی و محلی، کلی و جزئی، استاندارد و انعطاف‌پذیری، سادگی و پیچیدگی، ساخت و ساز و ساختارشکنی است (ورمولن و ون دن آکر، ۲۰۱۰)، در سیستم آموزشی متامدرن نیز توسعه درک فردی و جمعی دانش‌آموزان، کمک به آن‌ها برای درک روابط کلی و جزئی، درک دیدگاه‌ها و ارزش‌های جهانی و محلی و تشویق آن‌ها به ارزیابی روایت‌های تاریخی از طریق انتقاد و پرسش‌گری، از اهمیت بالایی برخوردار است. علاوه بر این، بازتاب‌های متامدرنیسم در آموزش به دانش‌آموزان، این امکان را می‌دهد که فرا روایت‌ها^۳ را دوباره درک کنند، جهان، رویدادها و حقایق را با حقایق مطلق و ذهنیت‌های آن‌ها تفسیر کنند، به چیزهای مختلف افتخار کنند و درک بخشی از یک کل بودن را توسعه دهند. متامدرنیسم به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا محصولات آموزشی خود را ایجاد کنند، برای یادگیری و توسعه مهارت‌های بین‌رشته‌ای از طریق استفاده از برنامه‌های کاربردی دیجیتال همکاری کنند. بنابراین، متامدرنیسم با ساده‌سازی پیچیدگی‌ها، ارائه انعطاف‌پذیری با استانداردهای معین، و اجازه دادن استقلال در برنامه‌درسی و مدیریت آموزش، یک درک مجدد ساخت‌گرایانه از

¹ Fuchs

² Bishop and Verleger

³ Metanarratives

آموزش را فراهم می‌کند. همچنین اگر در مکتب پست‌مدرن، وظیفه اصلی آموزش، ارائه آگاهی انتقادی و فضیلت به کودکان به جای حفظ ساختار اجتماعی و وضعیت موجود توسط مدرسه مدرن بود (ژیرو، ۱۹۸۳، ۱۹۸۸)، اکنون از دانش‌آموزان انتظار می‌رود، هم به صورت انفرادی و هم به صورت گروهی کار کنند و برای یادگیری و افزایش مهارت‌های بین‌رشته‌ای خود همکاری کنند (اسلاوین و همکاران، ۲۰۱۳)^۱. علاوه بر این در مکتب متامدرن به دانش‌آموزان آگاهی کوری ارائه نمی‌شود که نتواند فراتر از بخشی از نقد باشد. پارادایم متامدرن در سیاست‌های آموزشی و رفاهی از نگاهی عملی به همراه راه‌حل‌های واقع‌بینانه مؤثر، نسبت به مسائل، رویدادها و پدیده‌ها از منظرهای مختلف با آگاهی انتقادی برخوردار است و بر این اساس، وظیفه معلم در مدرسه متامدرن، درک مسئولیت دانش‌آموزان در قبال پایداری و طبیعت، توسعه اعتماد به نفس، پایبندی به اصول اخلاقی و اخلاق، توسعه روحیه هنری، زیبایی‌شناختی و موسیقایی، افزایش کنجکاوی، خلاقیت و تخیل در نظر گرفته شده است. بنابراین، آموزش متامدرن به جای آشکار ساختن دسته‌بندی‌های هویتی یا برجسته کردن تأکید بر یک مقوله (همان‌طور که در مدرنیسم انجام می‌گرفت)، مردم را حول درک «انسانی» متحد کرده است. علاوه بر این، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که مسئولیت کافی برای یادگیری خود داشته باشند تا بتوانند برنامه فردی خود را طراحی کنند. متامدرنیسم برای تنوع، ارزش قائل است. بنابراین، مسئولیت‌های آموزش و پرورش در این دوره را زندگی مشترک مسالمت‌آمیز، تساهل نسبت به سایر اقوام و مذاهب و مدیریت دقیق منابع طبیعی در نظر می‌گیرند (شینیش، ۲۰۱۷)^۲. همچنین، ریچنباخ^۳ با استناد به پیشنهاد ورمولن و ون‌دن آکر (۲۰۱۵)، مبنی بر زنده نگه داشتن میل برای جهانی بهتر، در برابر شکست روایت‌های بزرگ مدرنیسم و ضد روایت‌های پست‌مدرنیسم، بیان می‌کند که نگرش‌های آموزش داده شده امروز، حس جامعه فردا را شکل می‌دهد، بنابراین، مدارس باید روحیه جامعه را برای جهانی بهتر ارتقا دهند (ریچنباخ، ۲۰۱۰). بر این اساس، ما باید با تحقق بخشیدن به زمینه‌هایی که فرصت‌های برابر، همکاری و همبستگی را ترویج می‌کند (تلهاگ و همکاران، ۲۰۰۶)^۴، برای زندگی بهتر و جهانی بهتر تلاش کنیم و فرزندان خود و نسل‌های جدید را در این راستا آموزش دهیم. البته در جهت تأیید امر مذکور و انگیزه‌بخشی، به این عقیده ورمولن و آکر استناد می‌شود که اگرچه در نهایت، به خود

1. Slavin

2. Schönig

3. Reichenbach

4. Telhaug

آرمان‌شهر به دلیل یک «امکان غیرممکن» بودن، هرگز نمی‌توان رسید ولی باید با وجود «بدون مکانی» بودن، فرض کنیم که گویا، به معنای واقعی کلمه وجود دارد (برونتون، ۲۰۱۸؛ ورمولن و ون دن آکر، ۲۰۱۵).^۱ بنابراین می‌توان از یادگیری مادام‌العمر، رویکردهای مستند به توسعه فنآوری، مهارت‌های دنیای واقعی و گنجاندن کدنویسی و روباتیک؛ آنلاین، یادگیری سیار و ترکیبی، تنوع زمینه یادگیری خلاق، همسو با بازی‌ها و بازی‌گونه‌سازی، پرینت سه‌بعدی، فنآوری‌های یادگیری تطبیقی، واقعیت ترکیبی، فنآوری‌های هوش مصنوعی، نمایشگر هولوگرافیک و فنآوری اصیل، به عنوان رویکردهای آموزش و یادگیری متامدرن نام برد (بیکر^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین کوتسلینی، نیاز به بینش نظری جدید را به منظور تعیین دانش معتبر و ارزشمند برای همه دانش‌آموزان امروزی اعلام می‌کند. وی نیاز به بینش نظری و جدیدی را توصیه می‌کند که به شدت با عمل در دنیای معاصر پیوند خورده باشد، عملی که احساسات و واکنش‌های فرد یادگیرنده را در برابر محصول و مصرف‌کننده پنداشتن یادگیرنده، در نظر بگیرد (کوتسلینی، ۲۰۰۶). این امر نه تنها نقش محوری معلم و یادگیرنده را به علاوه نیاز به بررسی استانداردهای تحمیلی بیرونی پیش‌فرض می‌گیرد بلکه نیازها، احساسات و ادراکات تک‌تک دانش‌آموزان و معلمان آنها را هم پیش‌فرض محسوب می‌کند. این از نظر کوتسلینی به این معنی است که نمی‌توان تفسیر قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند» را به تلاش برای توسعه مهارت‌های قابل فروش در همه دانش‌آموزان تقلیل داد. بنابراین در متامدرن مورد نظر کوتسلینی تمام دانش‌آموزان دارای ظرفیت هستند و نقش تحصیل کردن، کمک کردن به دانش‌آموزان برای کشف قدرت خود است (کوتسلینی، ۲۰۰۶). از نظر کوتسلینی باید به معلمان و مدارس برای خودمختاری در تصمیم‌گیری کمک کرد تا بتوانند نیازهای ناشی از تعصبات و ضعف‌های تحصیلی، خانوادگی و اجتماعی هر دانش‌آموز را برآورده سازند. بنابراین در چنین تلاشی، فرآیندها به همان اندازه ورودی و خروجی مهم هستند. چنین تلاشی در درجه اول به جای حمایت از مدیریت استانداردهای برنامه‌درسی، اهداف، واقعیت‌ها، ابزارهای ارزیابی و نتایج دانش‌آموزان براساس استانداردهای جهانی تحمیل شده، که از بین برنده تمام تجربه‌های آموزشی است، از فرآیند یادگیری موقعیتی و زمینه‌ای حمایت می‌کند (کوتسلینی، ۲۰۰۶). چرا؟ زیرا امروزه ما دارای انبوهی از ورودی‌های مدیریتی، برنامه‌های درسی تحمیلی و استانداردهای جهانی و کمبود درون‌نگری، تأمل و توسعه شخصی

^۱ Brunton, Vermeulen and van den Akker

^۲ Baker

در سطح خرد آموزش هستیم. بنابراین از نظر کوتسلینی ما نه تنها نمی‌توانیم اجرای قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش عقب بماند» را از طریق آزمایش‌های دولتی و بحث در مورد نتایج، ارزیابی کنیم بلکه حتی نمی‌توانیم تفسیر کنیم؛ زیرا ما به جای اینکه در مورد چرایی یاد نگرفتن دانش‌آموزان بحث کنیم، همیشه در مورد آنچه که دانش‌آموزان باید بدانند، بحث می‌کنیم (کوتسلینی، ۲۰۰۶).

۴- براساس تبیین نظریه برنامه‌درسی ماتامدرن چه استنتاج‌هایی در ارائه عناصر الگوی برنامه‌درسی ماتامدرن می‌توان به دست آورد؟

جهت کلی در برنامه‌درسی ماتامدرنیسم عبور از تنگناهای مدرنیسم به همراه خروج از بن‌بست‌های پست‌مدرنیسم است. بر این اساس جهت ارزشی برنامه‌درسی سیر به سوی پیشرفت خواهد بود و توانمندسازی برنامه‌درسی ماتامدرن و معلمان با هدف عبور از گرفتاری‌ها و عوارض جانبی منفی هر دو رویکرد مدرن و پست‌مدرن پیش‌بینی می‌شود. اکنون با توجه به تبیین نظریه و الگوی برنامه‌درسی ماتامدرن، می‌توان با استفاده از روش استنتاجی از نوع پیش‌رونده، به عناصر برنامه‌درسی ماتامدرن دست یافت. بنابراین برای آموزش و یادگیری طبق الگوی برنامه‌درسی تبیین شده برای ماتامدرن باید به استخراج عناصر طرح برنامه‌درسی ماتامدرن پرداخت. طبق نظریات مطرح شده در تبیین ماتامدرن و الگوی برنامه‌درسی ماتامدرن می‌توان طرح برنامه‌ی درسی ماتامدرن را شامل عناصر زیر دانست:

۱- اهداف برنامه‌درسی ماتامدرنیسم

هدف کلی: تربیت افرادی است که قادر به تغییر اوضاع زندگی خود و دنیای اطراف باشند زیرا سرنوشت یک فرد ماتامدرن این است که افق‌هایی را که بی‌پایان رکود می‌کنند دنبال کند و اجازه دهد تغییراتی در زندگی ایجاد شود.

اهداف جزئی: در اینجا به صورت فهرست‌وار به اهداف خرد برنامه‌درسی ماتامدرنیسم اشاره می‌کنیم.

آمادگی برای ایجاد یک بازار کار در حال تغییر و تحول از طریق ایجاد ارتباط مستقیم بین مهارت‌هایی که مدرسه ارائه می‌دهد و نیازهای کارفرمایان (تربیت دانش‌آموزانی ماهر در فناوری دیجیتال).

آمادگی برای زندگی به عنوان شهروندان فعال در جوامع پیچیده و دمکراتیک مدرن (تربیت دانش‌آموزانی ماهر در امور مدنی و آشنا با زندگی شهروند دیجیتالی).

کسب شایستگی‌های جهانی در زمینه نوآوری و خلاقیت (تربیت دانش‌آموزانی خلاق و نوآور و آشنا با آخرین دستاوردهای خلاقانه جهانی).

رشد تفکر انتقادی (تربیت دانش‌آموزانی نقاد و ماهر در انتقاد تخصصی).

توسعه ظرفیت یادگیری مشترک و کار گروهی (تربیت دانش‌آموزانی ماهر در کار گروهی).
ارائه انعطاف‌پذیری و انواع مختلف تحرک (جغرافیایی، حرفه‌ای، فکری و احساسی). (تربیت دانش‌آموزانی سکون‌ناپذیر و ماهر در خروج از بن‌بست‌ها).

تشکیل توانایی یادگیری مادام‌العمر (مرتبط‌کردن محیط‌های یادگیری خارج از مدرسه با محیط یادگیری درون مدرسه و از بین بردن مرزهای تصنعی یادگیری).
تضمین موفقیت در یادگیری برای همه (گذر از «یادگیری» به «یاددهی»).

۲- محتوای برنامه‌درسی

با توجه به مبانی و نظریات صاحب‌نظران متامدرن می‌توان محتوای برنامه‌درسی متامدرن را در موارد زیر خلاصه کرد:

تهیه محتوای فنی از رشته‌های مختلف بازار کار براساس رویکرد دیجیتالی؛ تهیه محتوای اجتماعی و مدنی با زمینه زندگی در جامعه دیجیتالی؛ تهیه محتوای هنری و ریاضی برای پرورش خلاقیت و تاریخ برای آشنایی با خلاقیت‌های قبلی؛ تهیه محتوای تعلیمات اجتماعی که مهارت‌های تفکر انتقادی (تجزیه، تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، قضاوت و جمع‌بندی) را پرورش دهد؛ تهیه محتوایی مبتنی بر مهارت حل مسأله، ایفای نقش و هر آنچه کار گروهی را تقویت کند؛ تهیه محتوای انگیزشی شامل شرح حال بزرگان، روان‌شناسی، تاریخ و جغرافیا؛ تهیه محتوایی که موجب پیوند فعالیت‌های یادگیری درون مدرسه با فعالیت‌های بیرون از مدرسه شود مثل مصاحبه با شخصیت‌ها، فعالیت‌های اردویی، تحقیق کتابخانه‌ای، شرکت در انجمن‌های علمی و غیره؛ تهیه محتوایی که مرتبط با تجربیات قبلی دانش‌آموز باشد و یا باعث پیوند دروس مختلف با هم باشد مثل محتوای مدنی از طریق پیوند محتوای اجتماعی و جغرافیا، پیوند محتوای ورزش با محتوای اخلاقی.

۳- سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی

در برنامه‌درسی متامدرن تأکید بر کیفیت محتوا به جای کمیت آن، ارائه محتوای مدون طبق اهداف تعیین شده، تناسب محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر، تأکید بر تناسب

محتوا با نیازهای جامعه، سازمان‌دهی محتوای درسی با توجه به تفاوت‌های فردی، مدنظر قرار دادن چهارچوب‌های نهادی امروز در سازمان‌دهی محتوا مدنظر است. همچنین استفاده ترکیبی از الگوهای سازمان‌دهی محتوا توصیه می‌شود؛ زیرا متامدرن یک فرضیه جدید نیست بلکه یک ترکیب است.

۴- انتخاب و سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری^۱

فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان را خود آن‌ها برنامه‌ریزی و انتخاب می‌کنند و یا اینکه قبل از هرگونه تصمیمی در این خصوص، معلم با دانش‌آموزان مشورت می‌کند. فعالیت‌های متناسب با این طرح، برنامه‌هایی است که دانش‌آموزان را به اشتغالی بس مؤثر و فعال فرامی‌خواند؛ از قبیل ساختن چیزی، مصاحبه کردن و یافتن مواد مورد نیاز خود و سازمان دادن منابع یادگیری. هر چند این فعالیت‌ها به منظور دستیابی به هدف‌هایی از پیش تعیین شده طراحی نشده‌اند، لیکن تمامی آن‌ها باید دانش‌آموزان را در جهت رسیدن به هدف‌های آموزشی^۲ خود یاری دهند. در برنامه‌درسی متامدرن یادگیری تنها زمانی اختصاصی، مربوط و معنادار تلقی می‌شود که در زمینه نیازها، علایق، توانمندی‌ها و تجربه‌های دانش‌آموز باشد. مدل‌های یادگیری متامدرن احتمالاً بر دانش‌آموزانی که در کنار هم کار می‌کنند، تأکید دارند تا پروژه‌هایی را ایجاد کنند که نه تنها مشخصه‌ای برای هر یک از اعضای گروه باشد بلکه همچنین مشخصه مناسبی برای خود گروه باشد.

۵- گروه‌بندی یادگیرندگان

گروه‌بندی دانش‌آموزان براساس نیازها و علایق مشترک شکل می‌گیرد و استفاده بسیار از کار جمعی و گروهی (کمپته‌ای) به عمل می‌آید.

۶- مواد و منابع یادگیری

به ترکیبی از منابع و ابزارهای آموزشی از الگوهای طراحی برنامه‌درسی می‌پردازد. همچنین منابع و ابزار آموزشی به صورت عام و گسترده در قالب هر آنچه دانش‌آموز برای یادگیری نیاز دارد، تعریف می‌شود. در برنامه‌درسی متامدرن کتاب‌های درسی همراه با نرم‌افزارهای الکترونیکی و دیجیتال، برای رهایی از منابع بسته و آشنایی با تغییرات مداوم متون درسی

^۱ learning activities

^۲ Educational objectives

پیش‌بینی شده است. بنابراین به انواع فراوان از مواد و منابع آموزش نیاز است تا به دانش‌آموز فرصت تفحص و تنظیم برنامه خود را بدهد.

۷- تولید مواد آموزشی

در تولید مواد آموزشی از دو روش متمرکز و غیرمتمرکز استفاده می‌شود؛ یعنی مواد آموزشی استاندارد شده و مواد آموزشی خودساخته معلم و دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۸- فضا

فضای آموزشی از پیش سازمان نیافته و تعریف نشده است. البته محوطه کلاس به عنوان فضای مرکزی که آموزش در آن صورت می‌گیرد، مطرح است. لیکن جریان یادگیری ایجاب می‌کند دانش‌آموزان از بسیاری مکان‌ها و امکانات دیگر در محدوده مدرسه و یا جامعه بهره‌گیرند.

۹- زمان

معلم زمان را به صورت انعطاف‌پذیر و از پیش تعیین نشده نگاه می‌دارد. زمان به صورت منبعی که مسئولیت استفاده از آن و به نفع هدف‌های خویش به عهده دانش‌آموز است، مطرح است، یک زمان‌بندی ثابت نه تنها رعایت نمی‌شود که مطلوب نیز تشخیص داده نمی‌شود. زمان‌بندی یادگیری، محدود به اوقاتی نیست که دانش‌آموز در کلاس و یا برای انجام دادن تکالیف خارج از مدرسه صرف می‌کند. یادگیری موضوعاتی که دانش‌آموز مهم تشخیص می‌دهد، در هر موقعیت زمانی ممکن است.

۱۰- نقش معلم

متامدرنیته از سنت فلسفی یونان (افلاطون) و همچنین از ادبیات آلمانی ناشی می‌شود که براساس آن معلمان در مرکز فرآیند یاددهی- یادگیری قرار گرفته‌اند. معلمان باید برای انعکاس تأمین نیازهای دانش‌آموزان خاص، فرآیند تدریس را در یک زمینه خاص آموزشی تعبیه کنند. همچنین معلم موظف است تمهیداتی را از پیش بیندیشد تا امکانات لازم در دسترس دانش‌آموزان قرار گیرد و نظمی خاص بر محیط حاکم شود تا موجبات برخورد فعال دانش‌آموزان با امر یادگیری فراهم شود. طرح برنامه‌درسی متامدرن مستلزم همکاری گسترده دانش‌آموزان با معلم است و از معلم این انتظار می‌رود که به عنوان شریک دانش‌آموز در یادگیری و تسهیل‌کننده جریان یادگیری برای وی ظاهر شود و راهبردهای تدریس متناسب با چنین نقشی را اتخاذ کند. هیچ روش و یا راهبرد خاصی برای ایفای چنین نقشی وجود ندارد

و معلم در جریان یادگیری به هر نحو ممکن و در راستای نیاز هر یک از دانش‌آموزان به کمک آنان می‌شتابد.

۱۱- روش‌های یاددهی - یادگیری

یادگیری متامدرن از طریق تعامل نیروها ممکن می‌شود به گونه‌ای که پایه و اساس عمل آموزشی از تکیه بر یک تئوری تنها ساخته نمی‌شود. متامدرن برای بازسازی و توسعه و اصلاح مداوم یادگیری به روشی شخصی و معنادار از تعلیم و تربیت انتقادی استفاده می‌کند. همچنین رویکرد متامدرن در زمینه تجربه‌های یادگیری از زمینه‌های معنادار حل مسأله ساختار یافته استفاده می‌کند. یادگیری زمینه‌ای و محلی، یکی از ویژگی‌های بارز تعلیم و تربیت متامدرن محسوب می‌شود. الگوی یادگیری متامدرن با وجود تأکید بر شخص و ویژگی‌های شخصی از رویکرد مکالمه و تعامل، حل مسأله و بازتاب جوامع عمل‌گرا برای پیشرفت در تدریس و یادگیری استفاده می‌کند. همچنین متامدرن برای تغییر و تبادل ایده‌ها در بین دانش‌آموزان از گفتگوی مشارکتی به عنوان یک ساختار حمایتی استفاده می‌کند.

۱۲- تولید و تدوین برنامه‌درسی

از جمله ویژگی‌ها که باید در تولید و تدوین برنامه‌درسی متامدرن مدنظر قرار گیرد عبارتند از: عدم تمرکزگرایی در تدوین و تولید برنامه‌درسی و رویکرد پایین به بالا در تدوین برنامه‌درسی براساس مدل هیلدا تبا.

۱۳- اجرای برنامه‌درسی

در اجرای برنامه‌درسی متامدرن آزادی معلم در اجرای برنامه‌درسی و تعامل معلم و برنامه‌درسی مورد تأکید است.

۱۴- نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

در برنامه‌درسی متامدرن نظارت و کنترل برنامه‌درسی توسط بازخوردهای خانواده‌ها و آزمون‌های غیرمتمرکز کلاسی و آزمون متمرکز پایانی توسط معلم و مدیر مدرسه و نمایندگان آموزش و پرورش انجام می‌شود. همچنین ارزشیابی در برنامه‌درسی متامدرن ترکیبی از ارزشیابی در کلاس به صورت تلاش مشترک بین معلم و دانش‌آموز و ارزشیابی متمرکز، ملی و ایالتی است. خود ارزشیابی نیز به عنوان یک جریان بااهمیت در این الگوی برنامه‌درسی مطرح است.

۱۵- ارزشیابی کلان برنامه‌درسی

ارزشیابی نهایی برنامه‌درسی متامدرنیسم در سطح کلان توسط نتایج حاصل از آزمون‌های پایانی انجام می‌شود و دولت مرکزی برای رفع اشکالات در جهت تحقق اهداف برنامه‌درسی اقداماتی را انجام می‌دهد؛ این اقدامات شامل موارد تشویقی و تنبیهی در تخصیص بودجه و امکانات به مدارس می‌شود.

۱۶- بازنگری و اصلاح برنامه‌درسی

برنامه‌درسی پس از ارزشیابی پایانی و بررسی عواملی همچون ۱- یافته‌های جدید علمی و اطلاعات و دانش بشری توسعه یافته ۲- عدم تناسب برنامه با مناطق و شرایط مختلف ۳- عدم تحقق بخشی از هدف‌های آموزشی ۴- ناتوانی معلمان در اجرای برنامه، که ممکن است برنامه‌درسی را به تدریج تضعیف کنند، مورد بازنگری و اصلاح قرار می‌گیرد. عوامل دخیل در این بازنگری خانواده‌ها، دانش‌آموزان، معلمان و مسئولان متخصص وزارتخانه هستند.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش با توجه به مباحث مطرح شده می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌درسی متامدرن بر سه مبنا استوار شده است. بر طبق مبنای اول برنامه‌درسی مدرن و پست‌مدرن به عنوان قطبی مؤثر در تدوین برنامه‌درسی متامدرن در نظر گرفته شده است به این مفهوم که برنامه‌درسی متامدرن حاصل نوسان بین برنامه‌های درسی مدرن و پست‌مدرن است ولی در موقعیت‌های جدید در ارائه عناصر برنامه‌درسی از رویکردی خلاقانه نیز استفاده می‌کند؛ بنابراین برنامه‌درسی متامدرن با استفاده از نوسان، به سمت و جهت پیشرفت‌گرایی خود جهت عبور از بحران‌های نوظهور دوران پست‌مدرن ادامه می‌دهد و در این مسیر از دستاوردهای برنامه‌درسی دوره‌های مختلف مکاتب فکری انسان استفاده می‌کند. این روش در برنامه‌درسی متامدرن به توانمندسازی معلمان برای فراتر رفتن از گرفتاری‌ها و عوارض جانبی منفی برنامه‌های درسی مدرن و پست‌مدرن کمک می‌کند. به عبارت دیگر، برنامه‌درسی متامدرن هم از دیدگاه‌های مدرن و هم از دیدگاه‌های پست‌مدرن برای خلق و طراحی برنامه‌درسی بهره می‌برد. با این تذکر که برنامه‌درسی مدرن و پست‌مدرن در دو سر یک پیوستار قرار ندارند بلکه نگاه متامدرن نوعی نگاه ترکیبی، هم‌زمان و نه خطی و متوالی بین مدرن و پست‌مدرن است. همچنین براساس مبنای دوم برنامه‌درسی متامدرن مبتنی بر «خود» و «مراقبت» است به گونه‌ای که بر ایجاد محیطی دلسوزانه برای آموزش تأکید می‌کند تا علاوه

بر جلوگیری از عقب ماندگی آموزشی کودکان دارای شرایط خاص در تخصیص منابع و خدمات آموزشی بیشتر به کسانی که کم تر از این منابع و خدمات برخوردار بوده اند به عدالت عمل شود. بنابراین به واسطه برنامه درسی متامدرن، جوامع معلمان و دانش آموزان، بازتاب یادگیری در اندیشه ها و اقدامات در زمینه های اجتماعی، فرهنگی و نهادی را مورد نظر قرار می دهند و همچنین تشویق و کمک در جهت ارائه فرصت های متمایز برای افراد دارای مهارت ذهنی و افراد دارای مشکلات یادگیری را مورد حمایت قرار می دهند. اشکال این نوع برنامه درسی را می توان در برنامه درسی صدا، برنامه درسی اتوبیوگرافیکال، برنامه درسی روایت گرا، برنامه درسی عاطفه گرا یا غیر تکلیف گرا مشاهده کرد. در نهایت به عنوان سومین مبنا می توان نتیجه گرفت که برنامه درسی متامدرن مبتنی بر امید است. در واقع این مبنا باعث جلوگیری از سکون و بی تحرکی برنامه درسی متامدرن می شود به گونه ای که شادابی و طراوت برنامه درسی متامدرن همیشه امید را برای عبور از مشکلات و سیر به سمت پیشرفت علمی و اخلاقی حفظ می کند. در جهت تحقق این امر علاوه بر این که برنامه درسی متامدرن بر افزایش مشارکت معلمان در روند تصمیم گیری و بررسی مجدد نقش معلمان به عنوان انتقال دهندگان برنامه های درسی و افزایش ظرفیت معلمان برای تأمل تأکید می ورزد، همچنین، به توسعه دانش آموزان دیجیتال، دارنده تفکر مدنی و تولیدکننده محتوا به طور مؤثر در فرهنگ مشارکتی شبکه ای هم اهمیت می دهد. بنابراین یکی از مهم ترین نتایج اجرای برنامه درسی متامدرن می تواند سیر به سوی تربیت دانش آموزانی دیجیتال باشد که به دنبال کسب، تولید و به اشتراک گذاشتن دانش در مدرسه باشند. براساس همین مبنا بررسی اهداف برنامه درسی متامدرن، نشانگر ترویج تفکر انتقادی و همکاری در عصر دیجیتال و چارچوبی جامع برای مشارکت مؤثر در رسانه های اجتماعی و جوامع آنلاین است به گونه ای که در برنامه درسی متامدرن فراگیران، در محیط های اجتماعی، از جمله جوامع مجازی، محتوای مسئولانه ایجاد می کنند؛ بنابراین برنامه درسی متامدرن، بر چندین نقش یادگیرنده متعارف فعال و چهار حوزه یادگیری، از جمله عاطفی (احساس)، رفتاری (عملکرد)، شناختی (تفکر) و فراشناختی (بازتابی) تأکید می کند. برنامه درسی متامدرن برخلاف رویکرد برنامه ریزی درسی^۱ و فهم برنامه درسی^۲ که نگاه قطبی به نظریه یا عمل دارند، دو نوع فهم یگانه از نظریه و عمل برنامه درسی ایجاد می کند؛ به تعبیری دیگر عمل برنامه درسی و نظریه برنامه درسی در هم تنیده، هم جوار، ریزومی و بدون مرکز در

^۱ Curriculum planning

^۲ Understanding curriculum

ارتباطی پویا با فرهنگ، سیاست و اقتصاد قرار می‌گیرند. امروزه ورود هوش مصنوعی که هم‌زمان مظاهری مدرن و پسامدرن دارد، می‌تواند مشروعیت برنامه‌درسی متامدرن را بیش از پیش افزایش دهد. واقعیاتی مانند ربات-معلم، کتاب‌های درسی مبتنی بر هوش مصنوعی، چت‌بات‌هایی مانند چت‌جی‌پی‌تی ضرورت پیوند بین دانش مدرن و پست‌مدرن برنامه‌درسی را دو چندان ساخته است. آگاهی نسبت به ظرفیت‌های متامدرن و گسترش آن در قلمرو مطالعات برنامه‌درسی می‌تواند ظرفیت‌های فکری متخصصان برنامه‌درسی را برای تغییرات سرسام‌آور قرن بیست‌ویکم افزایش دهد. تغییرات سریعی که شبیه تغییر از موقعیت دویدن به موقعیت پرواز باشد.

منابع

- آزرم، محمد (۱۳۹۸): www.honaronline.ir
- رهنما، اکبر و زبان‌دان، مصطفی (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی دلالت‌های تربیتی در سه رویکرد مدرن، پست‌مدرن و متامدرنیسم. *فصلنامه آموزش و پرورش تطبیقی*، ۶(۱)، ۲۳۲۷-۲۳۴۹. doi: 10.22034/ijce.2023.381750.1467
- زبان‌دان، مصطفی و میرزاحمدی، محمدحسن (۱۴۰۲). متامدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات ماهواره.
- زبان‌دان، مصطفی؛ میرزاحمدی، محمدحسن و فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۴۰۱). ارائه مبانی، اهداف، اصول و روش‌های اخلاقی برای متامدرنیسم. *غرب شناسی بنیادی*: 13(2), 1-27. doi: 10.30465/os.2023.43495.1875
- قادری، مصطفی (۱۳۹۱). *نوفهم‌گرایی در مطالعات برنامه درسی: از نوفهمی تا پسا نوفهمی*، تهران: انتشارات آوای نور.
- Aoki, T. T. (1992). Layered voices of teaching. The uncannily correct at the elusively true, in W. Pinar, & W. Reynolds (Eds.). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Texts*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1995). *Education and Power*. London: Routledge.
- Becker, A., M. Cummins, A. Freeman, and K. Rose. (2017). *NMC technology outlook for Nordic*.
- *Schools: A horizon project regional report*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Brunton, J. 2018. Whose (meta) modernism?: Metamodernism, race, and the politics of failure. *Journal of Modern Literature* 41(3): 60–76. <https://doi.org/10.2979/jmode.lite.41.3.05>.
- Black, C.E. (1966). *The Dynamics of Modernization*. New York: Harper & Row.
- Bishop, J., and M. Verleger. 2013. *The flipped classroom: A survey of the research*. In Proceedings of the ASEE National Conference. Atlanta, GA: ASEE.
- Cowen, R. (1996). Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post – modernity. *Comparative Education*, 32(2), 151-170.
- Di Francesco, E. (2019). Circular Conversations. Available at: <https://www.circularconversations.com/conversations/metamodern-values-for-a-listening-society?format=amp> (Accessed 19 February 2019).
- Dumitrescu, A. (2011). "Interconnections in Blakean and Metamodern Space". On Space. Deakin University. Archived from the original on March 23, 2012. Retrieved September 15.
- Elstad, E. (2016). Educational technology in schools: Policymaking and policy enactment. In *Digital expectations and experiences in education*, ed. E. Elstad, 47–58. The Netherlands: Sense Publishers.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Featherstone, M. (Ed.) (1990). *Global Culture: nationalism, globalization and modernity*. London: Sage.
- Fein, E. (2020). Hanzi Freinacht (2017). *The Listening Society. A Metamodern Guide to Politics*. Book One. Metamoderna ApS. INTEGRAL REVIEW, 16(2).
- Foucault, M. (1961). *The History of Folly (Greek translation)*. Athens: Iridanos.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*, London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1980). *The History of Sexuality: Vol. 1. An introduction*, New York: Vintage.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum Product or Praxis?* The Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in Education: A pedagogy of the opposition*, London: Heinemann Educational Books.

- Giroux, H.A. (1988). Border pedagogy in the age of postmodernism. *Journal of Education* 170(3): 162–181. <https://doi.org/10.1177/002205748817000310>.
- Giroux, H.A. (1990). *Curriculum Discourse as Critical Postmodernist Practice*, Geelong: Deaking University Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*, Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I. F. (1987) *School Subjects and Curriculum Change*, New York: Falmer Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*, London: Heinemann.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Blackwell.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Freinacht, H. (2019). *Nordic ideology: a metamodern guide to politics*, book two. Metamoderna ApS.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Fuchs, J.A. (2017). "It takes a village"—(Catholic) education in the 21st century. In *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice*, ed. P. Siljander, K. Kontio, and E. Pikkarainen, 241–254. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jordan, P. (2018). *Metamodernism and The idw*, www.reddit.com.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Pinar W., & Reynolds, W. (Eds.). (1992). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. New York: Teachers College Press.
- Kılıçoğlu, G & Yılmaz, D. (2020). The Birth of a New Paradigm: Rethinking Education and School Leadership with a Metamodern 'Lens'. *Studies in Philosophy and Education*. 39.10.1007/s11217-019-09690-z.
- Kolesnikova, I. A. (2019). Post-pedagogical syndrome of the digimodernism age, *Higher Education in Russia*, 28(8-9), 67- 82.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: Towards a meta-modern Paradigm for Curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87- 100.
- Koutselini, M. (2001). The problem of discipline in light of the modern – postmodern debate. *Pedagogy, Culture and Society*, 10(3).
- Koutselini, M. (2006). Towards a Meta- modern Paradigm of Curriculum: Transcendence of a Mistaken Reliance on Theory. *Educational Practice and Theory*. 28. 55-68. 10.7459/ept/28.1.05.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conception of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., D. Hounsell, N. & N. J. Entwistle (Eds.). (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Oelkers, J. (1994). Influence and development: Two basic paradigms of education. *Studies in Philosophy and Education* 13(2): 91–109. <https://doi.org/10.1007/BF01075817>.
- Reichenbach, R. (2010). Die Effizienz der Bildungssysteme und die Sinnkrise des schulischen Lernens. In *Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen*, ed. J. Warwas and D. Sembill, 1–16. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Siljander, P. (2017). School in transition: The case of Finland. In *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice*, ed. P. Siljander, K. Kontio, and E. Pikkarainen, 191–212. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schönig, W. (2017). The transformation of school in a changing society—A German example. In *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice*, ed. P. Siljander, K. Kontio, and E. Pikkarainen, 213–228. Rotterdam: Sense Publishers.
- Slavin, R., S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb, and R. Schumuck. (2013). *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Smith, R., & Wexler, P. (Eds.). (1995). *After post – modernism*. London: Falmer Press.
- Telhaug, A.O., O.A. Medis, and P. Aasen. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>.
- Yousef, T. (2017). Modernism, postmodernism, and metamodernism: A critique. *International Journal of Language and Literature*, 5(1), 33-43.
- Valerie J. H & Thomas P. M. (2021). *Embracing metaliteracy: Metamodern libraries and virtual learning communities*, |Hill| College & Research Libraries News <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/24939/32794>.
- Vermeulen, T & Van den Akker, R. (2010). “Notes on Metamodernism.” *Journal of Aesthetics & Culture*, Vol. 2, 2010. Print.
- Vermeulen, T., and R. van den Akker. (2015). Utopia, sort of a case study in metamodernism. *Studia Neophilologica* 87(1): 55–67, <https://doi.org/10.1080/00393274.2014.981964>.
- van den Akker, C., Vermeulen, T., & Hanusch, F. (2017). Metamodernism: Historicity, affect, and depth after postmodernism.
- Van Manen, M. (1986). *The Tone of Teaching*, Richmond Hill: Ontario: Scholastic Tab.
- Westbury, I. (1999). The burdens and the excitement of the “new” curriculum research: a response to Hlebowitsh’s “The burdens of the new curricularist”, *Curriculum Inquiry*, 29(3), 355-364.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik tradition*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wraga, W., & Hlebowitsh, P. (2003b). Conversation, collaboration, and community in the US curriculum field, *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 453-457.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and Control*, London: Collier Macmillan.
- Zavarzadeh, M. (1975). The Apocalyptic Fact and the Eclipse of Fiction in Recent American Prose Narratives, *Journal of American Studies*, 9(1), 69-83.

تبیین رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان و نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی^۱

معصومه کیانی^۲ و مسلم صحراکاری^۳

چکیده

برای این منظور بخش نخست مقاله با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی، به شناسایی و شرح مؤلفه‌های رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان و نیز با استفاده از روش تحلیل پس‌رونده، به بررسی مبانی فلسفی ناظر بر رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان می‌پردازد. در بخش دوم نیز با استفاده از روش کاوش‌گری فلسفی انتقادی و با تأکید بر دیدگاه اسلامی به نقد رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان اقدام می‌شود. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که رویکرد معنوی والدورف، در رابطه با مؤلفه‌های رویکرد معنوی خود به تربیت کودک اقدام می‌شود.

نتایج این پژوهش حاکی از آن است که رویکرد معنوی والدورف، در رابطه با مؤلفه‌های رویکرد معنوی خود به تربیت کودکان به مواردی از قبیل: توجه بر پرورش کلیت کودک، تقویت بُعد هنری او، پرورش ادراک معنوی وی، تأکید بر معناسازی و معنایابی در فرآیند یاددهی-یادگیری و آزادی متری تمرکز دارد. این مؤلفه‌ها و ویژگی‌ها بر مبانی فلسفی و نظری مانند: وجود جهان معنوی فراتر از جهان مادی، وجود موجودات معنوی گوناگون، یکپارچگی عالم هستی به لحاظ معنوی، نگاه به کودک به عنوان موجودی معنوی، اعتقاد به تناسخ‌های مکرر انسان، تأکید بر حواس، عقل، الهام و شهود به عنوان منابع شناخت و تفکر شهودی، به عنوان تفکر خالص و ناب، تعامل بین عین و ذهن در نیل به معرفت و نیز تطابق «من» انسانی با «مسیح» به عنوان غایت زندگی بشر استوار است. همچنین، در نقد (بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌ها) رویکرد معنوی والدورف براساس دیدگاه اسلامی روشن شد که دیدگاه مذکور به دلایلی نظیر تفاوت دیدگاه درباره امر متعالی، و اعتقاد به تناسخ، با دیدگاه اسلامی سازگاری ندارد. در عین حال، برخی دلالت‌های تربیتی رویکرد مذکور نظیر نگاه به کودک به عنوان موجودی معنوی و تکریم او، توجه به پرورش کلیت وجود کودک و به ویژه بُعد روحانی او، تأکید بر تربیت هنری و نیز تربیت مبتنی بر مراحل رشد کودک با دیدگاه اسلامی سازگار است.

واژگان کلیدی: رویکرد معنوی والدورف، تربیت کودکان، مبانی فلسفی، آموزه‌های اسلامی.

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۱۵

۲. عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. (نویسنده مسئول)؛

m.kiyani@basu.ac.ir

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران؛

Moslem.sahra@yahoo.com

مقدمه

امروزه شاهد رشد و گسترش آموزش‌هایی به نام معنویت برای کودکان در جهت ایجاد باورهای معنوی از دوران کودکی هستیم. یکی از رویکردهای مشهور در این زمینه، رویکرد والدورف است که بنیان‌گذار آن رادولف اشتاینر^۱ (۱۹۲۵-۱۸۶۱)، متفکر و اندیشمند اتریشی است که در سال ۱۹۱۹، دعوت امیل موت^۲ را برای پایه‌گذاری مدرسه‌ای در اشتوت‌گارت آلمان پذیرفت. امروزه این رویکرد تربیتی در بیش از ۸۰۰ مرکز آموزشی در کشورهای مختلف همچنان استمرار دارد (دایره‌المعارف تعلیم و تربیت)^۳. هدف از تأسیس مدارس والدورف در هنگامه ویرانی‌های جنگ جهانی اول تربیت افرادی بود که قادر به ایجاد عدل و صلح در جامعه باشند (ادواردز^۴، ۲۰۰۲). اشتاینر رویکرد خود را به تربیت، رویکردی معنوی و مبتنی بر چشم‌انداز آنتروپوزوفیک^۵ می‌داند (اشتاینر، ۱۹۲۳ و ۱۹۲۲).

یکی از وجوه مهم رویکرد مذکور توجه به کلیت کودک و به ویژه، بُعد روحانی او در فرآیند تربیت است (گلدشمیت^۶، ۲۰۱۷)، به نحوی که این رویکرد را دارای بیشترین قدمت در میان رویکردهای کل‌گرا به تعلیم و تربیت دانسته‌اند (اورماچر^۷، ۲۰۱۴). از این رو تحقیقات متعددی مانند؛ بررسی خلق و منش و پرخاشگری در کودکان تحت آموزش الگوی تربیتی والدورف (فرقدانی، شاطریان محمدی، و زیادبخش، ۲۰۱۶)، بررسی مبانی و عناصر برنامه‌درسی مدارس والدورف آلمان (قاسم‌پور، ۲۰۱۴)، بررسی رویکرد والدورف از حیث مؤلفه‌های دانش‌آموزمحوری، رشد حواس، درگیرسازی کودک با محیط اطراف و طبیعت، و فراغت از مرزبندی‌های اجتماعی، سیاسی، قومی و مذهبی (ایروانیا و دانشمند، ۲۰۱۷)، بررسی محتوا، محیط یادگیری، روش تدریس و ارزشیابی در رویکرد والدورف (موسی‌زاده و ساناتی، ۲۰۱۸)، حبیبی، امین‌فر و مفیدی، ۲۰۰۷) درباره آثار، عناصر، برنامه‌درسی و ویژگی‌های الگوی تربیتی والدورف انجام شده است. در عین حال، نگاهی به این پژوهش‌ها از وجود خلأ بررسی‌های فلسفی درباره رویکرد تربیتی والدورف حکایت می‌کند. لذا مقاله حاضر نظر به اهمیت این رویکرد آموزشی از سویی و نیز اقبال از آن در مراکز آموزشی ایران از سوی دیگر، به تبیین رویکرد معنوی والدورف به تربیت

^۱ Rudolf Steiner

^۲ امیل مولت (۱۸۷۶-۱۹۳۶)، صنعت‌گری که اولین مدرسه والدورف را برای فرزندان کارگران خود در اشتوت‌گارت راه‌اندازی کرد.

^۳ Education encyclopedia: Retrieved from: <https://education.stateuniversity.com/collection/10/Encyclopedia-Education.html>

^۴ Edwards

^۵ Anthropomorphic

^۶ Goldshmidt

^۷ Uhrmacher

کودکان و سپس نقد آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی می‌پردازد. بدین‌سان، زمینه‌های لازم برای چگونگی ارتباط این رویکرد با فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران فراهم می‌شود. برای این منظور ابتدا برخی از مؤلفه‌های مهم رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان، تشریح و سپس به تحلیل و تبیین مبانی فلسفی رویکرد فوق‌الذکر اقدام می‌کند. در ادامه، به نقد (بیان وجوه شباهت و تفاوت) رویکرد فوق‌الذکر با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی پرداخته می‌شود. بر این اساس، سؤالات تحقیق حاضر عبارتند از:

الف) مؤلفه‌های رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان چیست؟

ب) مبانی فلسفی ناظر به رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان چیست؟

ج) از منظر آموزه‌های اسلامی چه نقدهایی بر رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان وارد است؟

در بخش نخست مقاله (قسمت الف وب) تلاش می‌شود تا مؤلفه‌های رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان و سپس بنیادهای نظری دیدگاه او مورد کاوش و استنباط قرار گیرد و تدوین گردند. در تحقق این امر، علاوه بر آثار و نوشته‌های رادولف اشتاینر بر پژوهش‌های ناظر بر دیدگاه وی نیز استناد شده است.

الف) مؤلفه‌های رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان

● تربیت، فرآیندی مبتنی بر مراحل رشد و تقدم نیازهای جسمانی و زیستی در اوان

کودکی

اشتاینر معتقد است که طبق رویکرد آنتروپوزوفی، طبیعت انسانی ترکیبی ذاتی از چهار عنصر یا نیرو است که در چهار بدن خود را نمایان می‌سازد؛ اولین بدن، «بدن جسمی»^۱ است و آن مربوط به زمانی است که ما به عنوان نوزاد متولد می‌شویم. این بدن، قابل دیدن است مانند دندان‌ها، ناخن و...؛ در مرحله بالاتر، جنبه فیزیولوژیکی قرار دارد که شامل ساختمان نیروهای حیات انسان است و آن را «حیات- بدن»^۲ یا «بدن اتری»^۳ نیز می‌نامد. در این بدن، نیروی رشد و بازتولید فعال است و در گیاهان و حیوانات نیز وجود دارد ولی با حواس معمولی مشاهده نمی‌شود؛ بدن سوم یا جنبه روان‌شناختی، عبارت است از «بدن درک کننده»^۴ یا

^۱ physical body

^۲ life-body

^۳ etheric body

^۴ sentient

«بدن روحانی/آسمانی»^۱، که درد و لذت، انگیزش، اشتیاق، هوای نفسانی و ... از آن نشأت می‌گیرد. این بدن مشتمل بر بدن جسمی و اتری است و بدن احساس^۲ نامیده می‌شود. بدن چهارم، همان جنبه وجودی و معنوی و به تعبیری، خود انسانی^۳ یا ایگو است که انسان به واسطه آن اشرف مخلوقات زمینی می‌شود. این بدن، متشکل از آگاهی از «من» یا خود بودن، هویت، شخصی بودن، برخوردار از آزادی و امکان خاصی برای پی بردن به معنا و ارزش‌های اخلاقی است (اشتاینر، ۱۹۶۵؛ داهلین^۴، ۲۰۱۷).

اشتاینر با تکیه بر مراحل مذکور، سه دوره هفت ساله در نظر می‌گیرد که در هر دوره به ترتیب، تمایلات، احساسات و تفکر بر دیگر جنبه‌های وجودی یادگیرنده غلبه دارند (اشتاینر، ۱۹۹۶، ص: ۳۹) و طی آنها کودک با تأکیدات جسمی و بدنی متفاوتی رشد و پرورش می‌یابد. لذا کودک خردسال ابتدا خود را از طریق فعالیت بدنی، حرکت و قرار گرفتن در معرض برداشتها و ارتباطات بین‌فردی شکل می‌دهد (ایستون^۵، ۱۹۹۷، ص: ۹۳). بر این اساس، اشتاینر تأکید می‌کند یکی از اقتضائات تربیت معنوی کودکان به ویژه در دوره پیش از دبستان، تربیت جسمی و زیستی است و لذا تغذیه خوب، ورزش مناسب، بازی‌های متنوع، فعالیت‌های آزاد و هر آنچه بتواند جسم و جان کودک را توانمندتر و سالم‌تر کند، ارزشمند است (یوسفی، ۱۳۹۵، ص: ۴۶). او حواس بدنی را راهی به سمت دستیابی به معنویت، و نیل به معنای والاتر، انتزاع و خردگرایی برخاسته از معانی می‌داند (هوگس^۶، ۲۰۱۲، ص: ۲۲). نیز در این دوران، کودکان به جای کتاب‌های درسی یا صفحه‌های کار، از شنیدن افسانه‌ها و داستان‌ها بیشتر بهره‌مند می‌شوند. این امر امکان افزایش تخیل و خلاقیت در مراحل بعدی رشد را در آنها ایجاد می‌کند (ایستون، ۱۹۹۷، ص: ۹۳).

از ۷-۶ سالگی تا ۱۳-۱۴ سالگی، تأکید بر شکل‌گیری تجربه عاطفی، عادات، ارتباطات اجتماعی و شخصیت فرد است. یادگیری در این مرحله براساس تجربیات است و کودکان باید وجدان خود را از طریق تجارب و فرصت‌ها پرورش دهند تا متفکرانی مسئولیت‌پذیر شوند. دانش‌آموزان قبل از این‌که به آن‌ها قدرت تصمیم‌گیری در این تصمیمات تأثیرگذار را بدهند،

¹ astral body

² the body of sensation

³ ego

⁴ Dahlin

⁵ Easton

⁶ Hughes

باید توانایی در نظر گرفتن تأثیرات طولانی مدت انتخاب‌ها و تصمیمات خود را کسب کنند (ایستون، ۱۹۹۷، ص: ۹۳).

از ۱۳-۱۴ سالگی تا ۲۱-۲۰ سالگی، تأکید رشد بر شکل‌گیری دیدگاه فرد به جهان، پرورش تفکر، توانایی کار و هویت شخصی است. بعد از اینکه دانش‌آموزان ظرفیت ذهنی خود را توسعه دادند و در مرحله یک و دو تجربه کسب کردند، می‌توانند به طور انتزاعی درباره محیط پیرامون خود و روابط بین ایده‌ها فکر کنند. در این جا هدف، توسعه درک عمیق مسئولیت اخلاقی و معنوی و قدردانی از محیط پیرامون آنها است (راوسون و آویسون^۱، ۲۰۱۴، ص: ۵۴). اشتاینر از کیفیت متفاوت در فضای عاطفی و جسمی در میان کودکان در هر مرحله و از جهش کیفی در انتقال بین مراحل و در این انتقال‌ها، از «تولدها» صحبت می‌کند (ایستون، ۱۹۹۷، ص: ۹۴). بدین ترتیب، رشد جسمانی، پایه‌ای برای رشد عاطفی و رشد شخصی پایه و اساسی برای رشد سالم عقل است و همان‌طور که ریشتر^۲ اظهار می‌کند، تدریس در کلاس والدورف به نحوی است که دانش‌آموزان را از «دست به قلب» و از «قلب به مغز» هدایت می‌کند (ریشتر، ۲۰۱۰، ص: ۹۳). از این منظر، آنتروپوزوفی حاکی است که هر آموزشی باید متناسب با توانایی رشدی کودک باشد. اگر این هماهنگی به وجود بیاید، جریان آموزش مانند عالم روحانی نشاط‌انگیز و مقدس می‌شود (مایز و نوردوال، ۲۰۰۷، ص: ۲۸).

● توجه به کلیت کودک (درهم‌تنیدگی روح، ذهن و جسم)

اشتاینر به کلیت کودک تأکید می‌کند (اشتاینر، ۱۹۸۸) و پرورش «دست‌ها، قلب و سر» را هدف تربیتی خود قرار می‌دهد (اوشیل و اوفلین^۳، ۱۹۹۸). او به یگانگی ذهن، روح و بدن و به تربیتی که به تعادل بین تفکر، اراده و احساس منجر شود، اعتقاد دارد. اشتاینر از مریبان می‌خواهد نه تنها به جسم کودکان بلکه به روح آن‌ها نیز توجه کنند و در شناسایی، توسعه و تکامل ظرفیت‌های وجودی‌شان، آنها را یاری کنند (نقل از ادواردز، ۲۰۰۲). او همچنین بر اتصال فرد با خویشتن، جهان هستی، طبیعت، و اتصال با «کل» که در همه پدیده‌ها وجود دارد، تأکید می‌کند (ریچاردز^۴، ۱۹۸۰، صص: ۱۱۷ و ۱۵۹). با تکیه بر همین رویکرد کل‌گرایی او همواره سعی در پر کردن شکاف‌هایی دارد که از دوره میانه (قرون وسطی) بین علوم، هنرها و دین به

¹ Rawson, M. & Avison

² Richter

³ O'Shiel & O'Flynn

⁴ Richards

مثابه سه حوزه اصلی فرهنگ بشری ایجاد شده است و سعی در تأسیس مبنایی برای تلفیق آنها می‌کند (کریستین^۱، ۲۰۱۳، ص: ۷).

از این‌رو، در برنامه‌درسی اشتاینر به منظور توسعه تفکر کل‌گرا مواردی مانند تقویت ذوق زیبایی‌شناختی و درک زیبایی و حس مسئولیت اخلاقی در آموزش همه زمینه‌های موضوعی، مورد توجه است (ایستون، ۱۹۹۷). در این روش فرد شخصاً مورد توجه است و آموزش آن‌ها با نظر به تفاوت‌های شان، نیازهای شان، میزان پیشرفت و نوع آن و تدارک امکاناتی است که کودکان آزادانه میل به یادگیری داشته باشند. نیز در آموزش کل‌گرایانه جنبه‌های روح انسان- اندیشه، احساس و امیال- با جنبه‌های فیزیکی و بدنی او ارتباط برقرار می‌کند- همان‌طور که او خود اندیشیدن را به سر و سیستم عصبی، احساس را به قلب و شش‌ها و امیال را به اندام‌ها و سیستم سوخت‌وساز بدن مرتبط میدانست- (آلمون، ۱۹۹۲، ص: ۴).

● توجه به نیازهای ذوقی و هنری در کودکان

آنتروپوزوفی مورد نظر اشتاینر نیازهای ذوقی و هنری انسان را مهم می‌شمارد (مایز و نوردوال، ۲۰۰۷، ص: ۲۸). به اعتقاد او هنر به معنای ابراز و تجربه معنویت است لذا دارای قدرت رستگاری جهت بازیابی انسان در معنای کامل خود از طریق ارائه آزادی بین عقل و هوش است. بنابراین، انسان‌ها از توانایی کامل شدن و دستیابی به حقیقتی بالاتر از طریق تأثیر اخلاقی هنر که همان معنویت است، را دارند (هاوارد^۲، ۱۹۹۸، ص: ۳۸)، نیز معنویت در آموزش والدورف، به عنوان یک عنصر قطعی از طبیعت و ظرفیت انسانی تعریف می‌شود که بیان‌کننده پاسخ خلاقانه او به مشکلات و مسائل پایدار زندگی است (آبس^۳، ۲۰۰۳، ص: ۱۰۸).

از همین جهت اشتاینر، تربیت را به مثابه هنر در نظر می‌گیرد؛ زیرا همان‌طور که ریشه واژه «هنر» به معنای «متناسب‌سازی» است و بیش از هر چیز با رابطه خاص بین جزء و کل سروکار دارد، تربیت نیز مانند هنر، نوعی تجربه شکل دادن، هم برای معلم و هم کودک است؛ این فرآیند که برای هر دو خلاق است، قصدمندی خاصی دارد و آن مستلزم گشودگی به سوی شدن و هدایت توسط فهم است (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۷۵-۶۸). این امر متضمن نوعی نگرش خاص به کودک - تصویری که طبق آن تربیت یعنی پیکربندی درونی انسان توسط یک هنرمند، و لذا معلم باید قادر به درک و تجربه هنرمندانه کودک باشد (اشتاینر، ۱۹۴۷، صص: ۱۱۶-۱۱۵)-

¹ Christian

² Howard

³ Abbs

احساس زندگی، درک اتصال و پیوند بین فرآیندهای درونی و اظهارات بیرونی، و فراخواندن عشق به سوی دانش است؛ دانشی که می‌تواند عاشق کند و حس خضوع و خشوع را در کودک برانگیزد. در این معنا تربیت ترکیبی از دانش، الهام، شوق، فداکاری، توانایی و خویشتن‌داری است که در هنرمند- معلم بیدار می‌شود؛ چرا که تربیت مانند فعالیتی هنری، بیداری به سوی کلیت و تجربه شکل‌دادن است که از درون نشأت می‌گیرد و بروز بیرونی می‌یابد. تربیت به مثابه هنر، نوعی «عمل» است که موجب انسجام و خودانگیختگی، احساس نظم و تخیل در کودک می‌شود (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۷۵-۶۸). بنابراین، هنر عنصری اصلی برای درک یک فرد در وحدت معنوی و جسمانی و ادغام انگیزه‌های معنوی فرد با هر سلول بدن است (ریشر، ۲۰۱۰، ص: ۹۳)، نیز به کودکان کمک می‌کند تا مطابق توانایی خلاقانه خود در مسیر یادگیری‌شان حرکت کنند (اولریچ^۱، ۲۰۱۰، ص: ۵۶۰).

از این‌رو در آموزش والدورف از فعالیت‌های هنری به عنوان روشی برای رشد ظرفیت‌های کودک، حس‌های هنری، حساسیت، احساس تعادل و هماهنگی، توانایی تأمل، خودشناسی و بسیاری از مواهب و فضائل دیگر استفاده می‌شود (آیزنر^۲، ۲۰۰۲). همچنین هنر، پل ارتباط میان بازی تخیلی که در آن همه چیز ممکن، خلاقانه و غیر قابل پیش‌بینی با عالم کار بزرگسالان که اجباری است، تلقی می‌شود. هنر از یک سو بیانگر خلاقیت، تخیل، گشودگی و دنیای درونی است، در حالی که همواره مرتبط با واقعیت است (اشتاینر، ۱۹۷۹، ص: ۲۵). به این صورت، آموزش از طریق فعالیت‌های هنری حداقل یک سوم کل ساعات آموزش معلم را اشغال می‌کند و شامل موسیقی، شعر، مجسمه‌سازی، طراحی و نقاشی، درام، اوبریتمی و ترکیبات آن است (بارز^۳، ۲۰۱۳، ص: ۲۰۰).

● فرآیندیاددهی-یادگیری در جهت معناسازی و معنایابی

طبق معرفت‌شناسی والدورف، ساختار فرآیند یادگیری، شامل کل فرد- جسم، نفس و روح می‌شود. در این چارچوب، فرآیند یادگیری به طور پدیدارشناختی با تجربه پدیده آغاز می‌شود و سپس به درک هرمنوتیکی از معنای آن هدایت می‌شود. مراحل یادگیری شامل؛ توجه، مشاهده و تجربه پدیده‌ها به طور مستقیم یا از طریق تخیل، بکارگیری روایت، نقل داستان، به اشتراک‌گذاری، رسیدن به یک تجربه بدیهی، معنی‌سازی در گفتگو با دیگران و سپس، بکارگیری آنچه که از طریق تمرین آموخته شده است، می‌شود (راوسون، ۲۰۱۹a). طی این

¹ Ullrich

² Eisner

³ Barz

فرآیند، توانایی‌های ذاتی به مهارت تبدیل می‌شوند و تمایلات و توانایی‌هایی که رشد می‌کنند، موضوع را متحول و فرصت‌های جدیدی برای جهت‌دهی به یادگیری و توسعه فراهم می‌کنند (راوسون، ۲۰۲۰).

بدین‌سان، کودک در فرآیند یادگیری، با پدیده‌ها ارتباط و تعامل شخصی برقرار می‌کند و این تعامل، منجر به معنی‌سازی آنان و رسیدن به تجربیات بدیهی می‌شود که حساسیت او را برمی‌انگیزد. علاوه بر این، در فرآیند مذکور، تجربه و تخیل، یک رابطه شخصی و مشترک را تشکیل می‌دهند که به موجب آن، شکل‌گیری یک مفهوم زنده و متناسب و در نتیجه، نیل به معنی‌سازی و معنویت تسهیل می‌شود. مفهوم کسب شده از طریق تجربه‌های جدید و درک جامع و ارتباط با معنا در بستر برنامه‌درسی گسترش می‌یابد (لوبل^۱، ۲۰۱۲). چنین یادگیری که با خلق و خوی محترمانه انجام می‌شود برای ایجاد حس شگفتی، هیبت و احترام طراحی شده است. این رویکرد پدیدارشناختی این امکان را می‌دهد که فرد رابطه نزدیکتری با جهان داشته باشد؛ بنابراین در فرآیندی از نیل به دانش قرار گیرد که برای او هویت‌بخش است. روابط، ماهیت فرآیند یادگیری را تأیید می‌کند و تجربه نیز از نظر اجتماعی هم پشتیبانی کننده و هم شکل دهنده هویت است (راوسون، ۲۰۲۰، ص: ۱۳).

● آزادی، هدف تربیت

آنتروپوزوفی مورد نظر اشتاینر به نیازهای بنیادین و عمیق روحی انسان در حیطه برقراری ارتباط آزاد او با جهان می‌پردازد (مایز و نوردوال، ۲۰۰۷، ص: ۲۸). مطالعه اشتاینر در مورد آزادی انسان، در واقع مطالعه روش‌های انسان برای کسب معرفت و از سوئی، معرفت، کلیدی برای آزادی و مسئولیت فردی است (اسپاربی^۲، ۲۰۱۶). اشتاینر به آزادی به عنوان یک نیروی خلاق علاقه‌مند است؛ او به جای تمرکز بر شرایط مختلف قانونی، بیولوژیکی یا فرهنگی که آزادی را تقویت می‌کنند یا مانع آن می‌شوند، آن را ظرفیتی برای انسان‌ها جهت تحقق کامل‌تر خود در زندگی شخصی و بین فردی معرفی می‌کند. از نظر اشتاینر، آزادی به معنای پیروی از غرایز و علایق اولیه نیست بلکه به معنای ارتقاء یافتن به سطوح والاست. در واقع، آزادی حقیقی با یک زندگی اخلاقی مشخص می‌شود (اشتاینر، ۱۹۹۵؛ نقل از اسپاربی، ۲۰۱۶). در واقع، انسان‌شناسی او در فلسفه‌ای از آزادی ریشه دارد که می‌خواهد از طریق ادغام علم، هنر و دین، انسان را آزاد سازد. او این آزادسازی را شکل نهایی حاکمیت فردی می‌داند (اشلی^۳،

^۱. Loebell

^۲. Sparby

^۳. Ashley

۲۰۰۹، صص: ۲۱۰-۲۰۹). آزادی همچنین، از منظر او به توانایی فرد برای دستیابی به دانش، خارج از محدوده‌های تعیین شده مصنوعی توسط تجربه‌گرایی یا چارچوب‌های تغییرناپذیر، «عینی» و «مادی» مربوط می‌شود (اشلی، ۲۰۰۹، صص: ۲۱۰-۲۰۹).

اشتاینر (۱۸۹۴/۱۹۹۲) در کتاب «فلسفه آزادی» اظهار می‌کند که افراد وقتی آزاد می‌شوند که معنویت و عقل با هم باشند. طبق این نگاه فلسفه آزادی اشتاینر بر فرآیند فردی کنش عقلانی متمرکز است چرا که، آنتروپوزوفی موضوعاتی مانند منشأ آزادی در پیدایش انسان و ایده اتصال مجدد به کلیتی را که انسان از آن سرچشمه می‌گیرد، مورد تأکید قرار می‌دهد. اشتاینر در بسط ایده‌اش از آزادی، به عنوان یک فیلسوف این ایده را رد می‌کند که تاریخ توسعه آزادی است و اراده‌ای فراتر از اراده موجود در انسان‌ها (مانند اراده خدا) وجود دارد که می‌تواند منبع آزادی باشد. در عین حال، او در چارچوب آنتروپوزوفی، ضمن تأکید بر تأثیر جهان معنوی بر آزادی انسان ادعا می‌کند که آزادی عمل براساس ضرورتی جهانی-تاریخی است (نقل از اسپاربا، ۲۰۱۶).

طبق کیهان‌شناسی اشتاینر، تکامل و آزادی انسان تا حدی توسط آنچه سنت مسیحی «هوش‌های آسمانی» می‌نامد، اداره می‌شود. او همچنین معتقد است که آزادی با فعالیت نظری و ظرفیت تفکر انتزاعی ارتباط تنگاتنگی دارد؛ انسان با شروع تفکر انتزاعی و آغاز بازنمایی دنیای بیرون از محیط خود جدا و آزادتر می‌شود. نقطه اوج این وضعیت، توسعه تفکر ناب است. بر همین اساس، اهمیت واقعی فلسفه کشف حقیقت نیست بلکه ایجاد فضایی است که شخصیت آزاد بتواند در آن آشکار شود. این فرآیند عمیقاً با خلق یک موجود آزاد مرتبط است و در هستی‌زایی انسانی منعکس می‌شود (اسپاربا، ۲۰۱۶). به اعتقاد اشتاینر، شخصی که به دنبال رشد درونی است قبل از هر چیز باید سعی کند برخی از تمایلات قبلی را کنار بگذارد سپس با تفکر مداوم، گرایش‌ها، فضایل یا ویژگی‌هایی در ذهن و تمایلات جدیدی در وجود خود حاصل کند. این ویژگی‌ها و گرایش‌ها باید چنان در وجود او گنجانده شوند که فرد با قدرت اراده خود قادر به تحول روح خود شود (اولریچ، ۲۰۱۰، ص: ۵۵۸). لذا تأکید می‌کند برای هر مرحله در درک معنوی، باید سه مرحله در رشد اخلاقی برداشته شود. این امر پیشرفت واقعی در رشد معنوی او را نشان می‌دهد. همچنین، ثمرات آن در درک معنوی و توانایی تمایز بین ادراک ناشی از توهم و واقعیت آشکار می‌شود (مک‌دیرموت^۱، ۲۰۲۱، ص: ۲۲۸). به اعتقاد

^۱ McDermott

اشتاینر، افراد با درجات مختلفی از آزادی رفتار می‌کنند و بالاترین سطح آن، زمانی است که قدرت انگیزشی اعمال افراد ناشی از تفکر خالص آن‌هاست (اشتاینر، ۱۹۹۵، صص: ۱۴۳-۱۳۶). از این‌رو، آزادی وسیله‌ای برای تربیت نیست بلکه خود، هدف تربیت و ایجاد فرصتی است برای هر دانش‌آموز به منظور تحقق بخشیدن به ظرفیت‌های فردی (گیسپی^۱، ۲۰۲۰، صص: ۹۱-۹۰)، تعیین هدف و جهت‌دهی به زندگی خود. لذا برای او و پیروانش، آزادی لزوماً با ایده «انتخاب»، «عدم محدودیت» یا «مشارکت دموکراتیک» در ارتباط نیست بلکه، اساساً به خودشناسی، اصالت و کنترل خود مرتبط است (نقل از استراتن، ۲۰۱۹، صص: ۱۱-۱۰). از این‌رو، وی بر آموزش توأم با آزادی و تنوع تأکید می‌کرد تا از این طریق کنجکاوای کودک تحریک شود و قدرت ابتکار وی رشد و گسترش یابد (قاسم‌پور مقدم، ۱۳۹۶، ص: ۳). اشتاینر معتقد بود که:

«اگر آزاد بودن و آزاد اندیشیدن را از کودکانمان بگیریم و آنان را در قالب ظرف ذهنی خودمان تربیت کنیم، تنها آنان را برای ادغام شدن و جاری شدن و جای گرفتن در نظام جامعه خود تربیت کرده‌ایم» (اشتاینر، ۲۰۰۲، ص: ۵۶).

● پرورش ادراک معنوی و به ویژه تفکر شهودی

طرفداران مکتب والدورف معتقدند که می‌توان توانایی ادراک معنوی [عینی] را به منظور شناخت امور روحانی، دقیقاً به اندازه وضوح روش علمی برای شناخت طبیعت در انسان‌ها پرورش داد. وی مراحل روند رشد این ادراک درونی را شامل شناخت آگاهانه، تخیل، الهام و شهود می‌داند و از نظر او، انسان‌ها به واسطه برخورداری از قدرت تفکر منطقی این امکان را دارند که مانع کج‌روی و انحراف خود در مسیر نیل به شناخت راجع به امور معنوی شوند (هاینر^۲، لیبوین^۳، و رندول^۴، ۲۰۱۲، ص: ۳۴). در این مسیر انسان باید دنیاگرایی و وابستگی بردگی خود به مادیات را از دست بدهد تا روح و جهان به رستگاری و آمیختگی برسند. فرض اشتاینر این است که هر فرد از طریق پرورش قوه شناختی خود می‌تواند توانایی پیشرفت به سطح جهانی بالاتر را به دست آورد: انسان هنگامی دانش جهان‌های بالاتر را به دست می‌آورد که علاوه بر عبور از معرفت حاصل از حواس، به هوشیاری و بیداری دست یابد.

در این حالت جدید، همه برداشت از حواس حذف می‌شود، اگرچه هوشیاری کامل حفظ می‌شود. در این مسیر، خود متریبی شکل مفهومی تفکر روزمره را کنار می‌گذارد و به فراتر از

² Giuseppe

² Heiner

³ Liebewein,

⁴ Randoll

آن یعنی مرحله تخیل و الهام و حتی مرحله شهود می‌تواند حرکت کند. بعد از این‌که روح تبدیل به یک ظرف خالی شد، آمیختگی با کل جهان، حالت یگانگی با جهان را تجربه می‌کند بدون اینکه ذات خود را از دست بدهد. در این حالت قوه شناخت قادر است منطق زنده دنیای معنوی و نظم کیهانی را تجربه کند (اولریچ، ۲۰۱۰، ص: ۵۶۰). اشتاینر معتقد است که شروع در یک مسیر معنوی باید تمایل به انجام مطالعات شناختی جدی، احترام به شواهد واقعی و نگرش مسئولانه در خود ایجاد کند. او اقداماتی نظیر؛ کنترل تفکر خود، کنترل اراده، خویش‌ن‌داری، مثبت بودن و بی‌طرفی را لازمه پیشرفت در مسیر حرکت معنوی می‌داند و مراقبه را به معنای تمرکز و موجب تقویت قدرت تفکر می‌داند. با تمرکز آگاهانه بر یک ایده، احساس یا قصد، فرد مراقبه‌کننده سعی در رسیدن به تفکر ناب دارد، حالتی که نمونه آن ریاضیات محض است اما محدود به آن نیست و مراحل از دانشی فوق حسی را دربردارد؛ به این صورت که فرد مراقبه‌کننده با تمرکز بر الگوهای نمادین، تصاویر و شعرهای شاعرانه می‌تواند به تصورات هدایت شده آگاهانه دست یابد که اجازه می‌دهد پدیده‌های حسی به عنوان زیربنایی از ذات روحانی-معنوی انسان ظاهر شوند.

با عبور از چنین تصاویر خیالی، مراقبه‌کننده می‌تواند از خود فعالیت مراقبه آگاه شود، که منجر به تجربه‌هایی از روح-معنویت در وجود انسان می‌شود که توسط پدیده‌ها یا ویژگی‌های حسی انسان حاصل نمی‌شوند؛ اشتاینر این مرحله را الهام می‌نامد. با تشدید اراده‌ها از طریق تمریناتی مانند مرور تأملی براساس وقایع روز، مراقبه‌کننده می‌تواند به مرحله دیگری از استقلال درونی از تجربه حسی دست یابد که منجر به تماس مستقیم و حتی اتحاد با موجودات معنوی شود (شهود) بدون از دست دادن آگاهی فردی (استین، ۱۹۲۱، ص: ۸۰).

علاوه بر این، وی تأکید می‌کند که انسان‌ها با تلاش و تزکیه درون می‌توانند برای محدودیت‌های معمولی هوشیاری و تفکر حرکت کنند و از ادراک حسی محدود و تفکر شرطی به سوی ادراک امور ماوراء حس و تفکر «آزاد از جسم» یا شهود دست یابند. این عبور تا زمانی که فرد به شخصیت اخلاقی نائل می‌شود مملو از وسوسه‌های نفسانی است (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۴۳-۴۴). طبق این دیدگاه، انسان باید به سمت توسعه بیداری حرکت کند. بیداری، حس اتصال و ادراک حضور وجودی بزرگ‌تر از خود از طریق عقل سلیم است (ریچاردز، ۱۹۸۰، ص: ۷۵).

به واسطه چنین تفکری انسان امکان واقعی تسلط بر جهان را می‌یابد مشروط بر این‌که تفکر خود را به گونه‌ای توسعه دهد که از شرطی‌شدن و تصور ذهنی و عادت‌های خود از جهان

پیرامون رها شود. در این صورت، تفکر با آن جنبه‌هایی از جهان که از طریق ادراک حسی قابل دسترسی نیستند و بنابراین می‌توان آنها را «معنوی» و کل‌نگر نامید، متصل می‌شود. در واقع، وقتی بر تفکر خود نظارت می‌کنیم، در طول این نظارت، مستقیماً در یک شبکه معنوی وجودی زندگی می‌کنیم (اشتاینر، ۱۹۹۹، ص: ۱۲۱). این نوع تفکر، امکان دسترسی به محتوای معنوی جهان را به انسان می‌دهد و به میزانی که تفکر رشد کند، تجربه این بُعد معنوی در تفکر و همچنین از طریق تفکر فراهم و لذا آزادی بیشتر می‌شود. بنابراین، اقدامات مبتنی بر تفکر شهودی، اعمالی واقعاً آزادانه هستند. بر این اساس، در پاسخ به این سؤال که، چگونه می‌توان آزادی معنوی را از طریق آموزش ایجاد کرد؟ طبق دیدگاه اشتاینر می‌توان اظهار نمود، اگرچه امکان آموزش مستقیم این مهارت وجود ندارد اما باید به تدریج به کودکان آموزش داده شود که در مورد تفکر خود فکر کنند و توانایی‌های فراشناختی‌شان را توسعه دهند (اوبرسکی^۱، ۲۰۱۱؛ گیسنبرگ^۲، ۲۰۲۰، صص: ۲۴۷-۲۴۵).

ب) مبانی فلسفی ناظر بر رویکرد معنوی والدورف به تربیت

● ماهیت معنوی جهان و انسان

به نظر اشتاینر کل هستی یک رخداد معنوی است و معنویت، سراسر آن را احاطه کرده است. بنابراین روح حقیقت در همه اجزاء وجود دارد و هر جزء از جهان هستی نماینده یک کل است (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۱۷۲-۱۶۳). او به «یک جهان» معتقد است؛ جهانی که در آن موجودات انسانی، عالم طبیعت و جهان هستی، سراسر معنوی است (ریچاردز، ۱۹۸۰، ص: ۷) و همراه با جهان مادی در حال تکامل است (پائول^۳ ۲۰۱۲). به اعتقاد وی، این عالم عینی و شعور حاصل از آن، صرفاً بخش بسیار کوچکی از «وجود کیهانی حقیقی»^۴ و جهان بسیار بزرگتری است که در آن به عمیق‌ترین سؤالات درباره هستی انسان پاسخ داده می‌شود؛ لذا افراد به منظور آگاهی از دلیل و هدف زندگی خود باید در جستجوی راه‌هایی برای درک جهان ماورای حس باشند. از این‌رو، اشتاینر شناخت نسبت به این «جهان فوق حسی»^۵ یا «جهان معنویت»^۶ را که از روح آنتروپوزوفیک^۷ الهام می‌گیرد، مبنایی برای تربیت می‌داند.

¹ Oberski

² Giesenberg,

³ Paull

⁴ the true cosmic being

⁵ the supersensory world

⁶ the world of the spiritual

⁷ anthroposophic spirit

او همچنین اظهار می‌کند زمین در هفت مرحله متفاوت سیاره‌ای-با موجودات معنوی فراتر و فروتر از او- ایجاد شده است و همین امر توسعه حالات هوشیاری فزاینده‌ای را برای انسان به ارمغان آورده است (گلدشمیت، ۲۰۱۷). بنابراین روح، همه موجودات غیرمادی، روابط و فرآیندهای موجود در جهان زنده را در برمی‌گیرد و در نوشته‌های اشتاینر، اغلب مترادف با هستی^۱ «Wesen»، یعنی واقعیت مانا و زنده چیزی درک می‌شود و با تصور او از مفهوم^۲ «Begrif»، که ایده چیزی است و نه تجلی مادی خاص آن، مرتبط است. در نتیجه، هستی و مفاهیم غیرمادی، معنوی هستند و هر دوی آنها را می‌توان با تفکر شهودی درک کرد (اشتاینر، ۲۰۰۸؛ راوسون، ۲۰۲۰).

لذا اشتاینر فلسفه‌ای را بنا نهاد که به واسطه آن جهان را در قالب ماهیت معنوی انسان توضیح می‌دهد. او این فلسفه را انتروپوزوفی یا علم به ماهیت طبیعت و انسان می‌نامد. به نظر وی، اگرچه طبق یافته‌های علم زیست‌شناسی، انسان محصول نهایی تکامل این علم است اما براساس یافته‌های علم معنوی انتروپوزوفیک، انسان بودن انسان منوط به روح اوست لیکن، در اثر عدم اطلاع از این مهم و نیز تحت شعاع زندگی مدرن-که حاصل دانش و تفکر علمی است- آدمی دچار سرگشتگی و پریشانی شده است (اشتاینر، ۱۹۷۰). به اعتقاد اشتاینر موجود انسانی متشکل از جسم، نفس^۳ و روح^۴ است (اشتاینر، ۱۹۸۷)؛ نفس به محض تجربه حس^۵ در بدن، ظاهر می‌شود و گستردگی آن شامل حیات درونی فرد- یعنی اراده، عاطفه، احساس و تفکر- می‌شود. روح نیز بخشی از وجود انسان است که به تجربیات معنا می‌بخشد و به عاملیت انسان جهت می‌دهد. روح، نه در بدن فیزیکی بلکه در بُعد معنوی حیات جهان است. براساس دیدگاه اشتاینر (۱۹۹۶)، روح در حالات مختلف آن مانند بیداری، خواب و رویا، مترادف با آگاهی است. همچنین هر چیزی که واقعی است اما توسط اندام‌های حسی بدن قابل درک نیست، به نوعی معنوی است و معنویت، تجربه این امر است. «من» به عنوان هسته معنوی شخص، به مثابه تجربه‌ای در تجربه، هم محل تفکر شهودی است و هم عاملیت (اشتاینر، ۲۰۰۸؛ راوسون، ۲۰۲۰). روح قبل از تولد نوزاد و هنگامی که جنین به سمت شکل‌گیری

^۱. being

^۲. concept

^۳. soul

^۴. spirit

^۵. sensation

جسمانی‌اش پیش می‌رود به او اعطا می‌شود (اشتاینر، ۱۹۷۰ الف)؛ لذا روح هر کودک از وجودی کیهانی، جهانی و معنوی است و از جهان روح سوی ما می‌آید (گلدشمیت، ۲۰۱۷).

طبق دیدگاه اشتاینر و در چارچوب آنتروپوزوفی، انسان حامل روحی متعالی است و درون او سرشار از بلندمرتبگی و اصالت است و هدایت‌گر درونی دارد (اشتاینر، ۱۹۶۵). نفس هر کودک از وجودی معنوی گرفته شده است و از جهان روح سوی ما می‌آید (گلدشمیت، ۲۰۱۷).

لذا هر کودک نه تنها با یک جسم مادی موروثی بلکه با فردیتی معنوی (موجودی معنوی با ساختار معنوی خاص خود)^۱ به دنیا می‌آید (پتراس^۲، ۲۰۰۷؛ دیوید^۳، ۲۰۱۳). اشتاینر معتقد است مورد دوم در آگاهی ما به عنوان «خود» آشکار می‌شود؛ این «خود»، عمیق‌ترین هسته وجودی ماست که به عنوان یک واقعیت در نفس و روح انسان احساس می‌شود (پتراس، ۲۰۰۷؛ دیوید، ۲۰۱۳). این «من» حامل آگاهی و منبع اختیار است. من به عنوان یک موجود معنوی، در جهان جاسازی شده و در طی تجسم زمینی خود در یک بدن فیزیکی مجسم شده است. بنابراین دارای وجهی تاریخی نیز هست؛ زیرا خود و جهان با گذشت زمان و بین فرهنگ‌ها دست‌خوش تحول می‌شوند (اشتاینر، ۲۰۱۱، ص: ۴۳). به اعتقاد وی، تنها از طریق احترام به جنبه معنوی کودکان می‌توان آنها را به نحو شایسته تربیت کرد (اشتاینر، ۱۹۸۷).

آنتروپوزوفی به هر انسان به عنوان یک شخصی که با قدرتی برتر به جریان معنوی متصل می‌شود و فارغ از نژاد- ملیت و دیدگاه‌های مذهبی او- می‌نگرد (دیوید، ۲۰۱۳، ص: ۱۵).

● کارما و تناسخ

تناسخ در رابطه با خویشتن والاطر اتفاق می‌افتد و نه در رابطه با شخصیت موجود فرد که صرفاً تجلی جزئی وجود او در هر زندگی معینی است؛ تناسخ که در دوره بین مرگ و تولد دوباره اتفاق می‌افتد [و تا آینده تداوم می‌یابد]، بخشی از معنویت موجود انسانی است که فردیت حقیقی وی را بازنمایی می‌کند (کروز^۴ و تسیمر^۵، ۲۰۰۲، ص: ۳۰۵). به اعتقاد اشتاینر تکامل انسان حاصل تجسم تدریجی موجودی معنوی در یک بدن مادی است و این «هبوط» واقعی انسان از عالم معنوی به دنیای ماده بوده است. در واقع، انسان نتیجه نهایی تکامل حیوانات نیست بلکه به تعبیری خاص، علت آنهاست و در جانشین شدن در اجساد فسیلی

1. entelechy

2. Petrás

3. David

4. Cruse

5. Zimmer

– ماهی‌ها، خزندگان، پستانداران و سرانجام بقایای فسیلی خود انسان - مراحل روند این تجسم منعکس می‌شود (جان^۱، ۱۹۶۱).

اشتاینر اظهار می‌کند تکامل انسان صرفاً تا زمانی که اینجا و در روی زمین است اتفاق نمی‌افتد، بخشی از این تکامل در دوره بین مرگ و تولد جدید (تناسخ) به وقوع می‌پیوندد (اشتاینر، ۱۹۲۴، ص: ۲۷). او این مسیر را که از عمیق‌ترین خواسته‌های فرد برمی‌خیزد، کارما می‌نامد. در عین حال، انسان هر لحظه از آزادی انتخاب برخوردار است که مسیر درست را برگزیند یا وانهد (گلدشمیت، ۲۰۱۷)؛ لذا براساس قانون کارما، توانایی‌های فعلی هر فرد و هر کاری که در زندگی کنونی انجام می‌دهد نتیجه اشکال قبلی وجود روح اوست و در عین حال، عامل تعیین کننده‌ای برای آینده زندگی وی نیز به شمار می‌رود (اشتاینر، ۱۹۰۳ و ۱۹۲۴).

در همین راستا است که اشتاینر از تکامل هوشیاری انسان در درک معنویت سخن می‌گوید و آن را نوعی فرآیند تاریخی تدریجی می‌داند که تکرار دوره‌های سیر تکامل نسل‌ها در رشد تک‌تک کودکان است. این هوشیاری تدریجی در حال تکامل، حقیقت تناسخ^۲ را مفروض می‌انگارد (اشتاینر، ۱۹۱۳ و ۱۹۸۸). طبق این دیدگاه، انسان از مراحل وجودی عبور می‌کند، در یک بدن زمینی تجسم می‌یابد، روی زمین زندگی می‌کند، بدن را پشت سر می‌گذارد و پیش از بازگشت دوباره به دنیای جدید روی زمین، وارد دنیای معنوی می‌شود. روح انسان پس از مرگ جسم فیزیکی، زندگی گذشته را با توجه به رویدادهایی که از اشیاء و اعمال خود تجربه کرده است، درک می‌کند. تحولی پیچیده بین مرور زندگی گذشته و آمادگی برای زندگی بعدی اتفاق می‌افتد. شرایط کارمایی فرد (یعنی در هم‌تنیدگی پی در پی زندگی انسان) در نهایت منجر به انتخاب والدین، جسم فیزیکی، خلق و خوی و ظرفیت‌هایی می‌شود که چالش‌ها و فرصت‌هایی را برای پیشرفت بیشتر فراهم می‌کند که شامل کارهای انتخابی کارما برای زندگی آینده است (مک‌دیرموت، ۲۰۲۱، ص: ۲۲۷).

بدین سبب اشتاینر یکی از تکالیف اصلی انسان را در تکامل تدریجی از تجسندی به تجسد دیگر می‌داند که انسان می‌بایست طی آن با دیدن جهان‌های معنوی و فراحسی، اندام‌های دیگر نفس را به کار گیرد و از این راه به معنای تکامل کل جهان بدل شود (اشتاینر، ۲۰۱۰، ص: ۲۴). طبق این نگاه، انسان نه تنها به عنوان یک کشتی خالی که به تازگی شکل گرفته است، وارد جهان می‌شود بلکه، این تجربیات است که به انسان اجازه می‌دهد با یک سرنوشت خاص

¹. John

². reincarnation

که فردیت او را شکل می‌دهد به زندگی زمینی بازگردد (تناسخ)؛ لذا تجربه‌ها برای رشد فرد و ارتباط با دیگری لازم و ضروری است و اساساً به نفع بشریت است که هر فرد در دنیا دارای ارتباطی معنوی با افراد دیگر باشد (نوردلیند، ۲۰۰۴، ص: ۲۲).

● تعامل پویای عین و ذهن در کشف واقعیت به عنوان مبنای دانش

سنگ‌بنای فلسفه اشتاینر، که بعداً براساس آن، انسان‌شناسی را توسعه داد، نظریه دانش اوست. طبق چارچوب آنتروپوزوفی، عوالم متعددی پیرامون انسان وجود دارد و فقط کسانی که ارگان‌ها و اندام‌های این نوع ادراک پیشرفته را در خود رشد و توسعه بدهند قادر به فهم آن هستند (اشتاینر، ۱۹۶۵). لذا به هر میزان که فرد قادر به درک جهان‌های معنوی متعدد و ارتباط و اتصال با آن‌ها شود، از رشد انسانیت و توسعه ادراک معنوی بیشتری برخوردار است (گیسنبرگ، ۲۰۱۷، ص: ۸۵). همچنین معنویت از منظر او، بیان‌گر نوعی ظرفیت شناخت آگاهانه در مورد خود (ایستون^۱، ۱۹۹۵) و عنصر اصلی آن، تفکر است؛ تفکر، انسان را فراتر از خود سوق می‌دهد و او را به محتوای جهان متصل می‌کند؛ پس، تفکر شامل یک تعامل پویا بین فرد و جهان است (کارل^۲، ۱۹۹۴).

طبق این دیدگاه، ذهن انسان توانایی برقراری ارتباط با جهان معنوی را دارد و انسانیت نیز در گرو مشارکت در این جهان است و مسیر آن با هوشیاری رؤیاگونه ناشی از ادراک معنوی طی می‌شود (نقل از گیسنبرگ، ۲۰۰۷، ص: ۸۹-۸۴). بر این اساس، او دیدگاه «بازنمایی» درباره معرفت را که طبق آن، دانش نوعی تصویر یا «بازنمایی» واقعیت است، رد می‌کند و دانش را محصول خلاقیت انسان می‌داند. با این حال، این امر به معنای دیدگاهی صرفاً سوپژکتیویستی درباره دانش نیست؛ بلکه به معنای ایجاد قلمرو جدیدی درباره واقعیت است که همراه با تجربیاتی که از طریق حواس کسب می‌شود و نیز مشارکت فعال فرد در جهان و فعالیت‌های اجتماعی، پدید می‌آید (داهلین، ۲۰۱۷، ص: ۳۹). او دیدگاه خود را درباره شناخت، در قالب ایده «علم معنوی» بیان می‌کند (اشتاینر، ۱۹۶۵ و ۱۹۷۰ب) و آن را حاصل دانشی می‌داند که دارای دو سطح معنوی و علمی است. به اعتقاد او این نوع معرفت، به همان اندازه که علم طبیعی، شناخت دنیای بیرون را به طور دقیق امکان‌پذیر می‌کند، درک امور ماوراء حس را به وضوح میسر می‌سازد (اشتاینر، ۱۹۷۰ب).

^۱ Easton

^۲ Karl

براساس این ایده، «دانش» (Wissenschaft) به سوی یگانگی با «روح» (Geist) حرکت می‌کند. روح، شکل متفاوت ذهن است و هوش را به کار می‌گیرد و به ورای آن راه می‌یابد. علم معنوی مستلزم یگانگی درک درونی و عینی است. درک درونی به معنای ادراک نیروهای درون و اشکال والاتر [هوشیاری‌های جدید] است که به واسطه بینش حاصل می‌شود. اشتاینر این فرآیند را شهود می‌نامد (ریچاردز^۱، ۱۹۸۰، صص: ۴۳-۴۴؛ اوبرسکی^۲ ۲۰۱۱) و آن را یکی از تجارب معنوی ضروری می‌داند که آنتروپوزوفی از آن به عنوان جنبه‌ای از دانش سخن می‌گوید. به اعتقاد او، ما یک اعتبار جهانی و یک نظم ذاتی را در تفکر خود تجربه می‌کنیم بنابراین، به چیزی فراتر از خودمان هدایت می‌شویم. در تفکر، ما منبع حقیقت جهانی را لمس می‌کنیم. همان‌طور که اشتاینر می‌گوید، نظریه دانش ما به این درک می‌رسد که تفکر، جوهر جهان است و تفکر فردی انسان تنها تجلی مستقیم این ذات است (کارل^۳، ۱۹۹۴). نیل به این مرحله، موجب توسعه هوشیاری و فرارفتن از تقسیم‌بندی عین و ذهن می‌شود. بدین ترتیب، اشتاینر سعی می‌کند مسیر شناخت را از معرفت‌شناسی مبتنی بر دوئالیسم، تغییر دهد (ریچاردز، ۱۹۸۰، صص: ۴۳-۴۴).

بر همین اساس، وی معتقد است که چون کودکان در خود این قابلیت‌ها را به صورت بالقوه دارند باید آن‌ها را در فرآیند تربیت به سمت پرورش نیروهای درون جهت کشف و شناسایی ابعاد رمزآلود حیات، درک شبکه پیچیده‌ای که انسان را به سایر عناصر جهان هستی پیوند می‌زند و نیز توجه به جنبه‌های تبیین‌ناپذیر و نامحسوس وجود بشری و حس‌های برتری که گاه فراتر از ذهن آدمی در جریان هستی رخ می‌دهد، هدایت کرد (پتراس، ۲۰۰۷؛ دیوید، ۲۰۱۳) با این حال، نیل به این مراحل مستلزم آماده‌سازی‌های لازم در مراحل قبل است؛ مراحل ماندن: پرورش حس زیبایی‌شناختی، هم‌دردی با هم‌نوعان، تفکر و ایجاد قدرت مشاهده، زمینه ورود متری به درک دنیای معنویت، یعنی تخیل، الهام و شهود است.

● مبنای دینی رویکرد والدورف

به اعتقاد اشتاینر اگر همه آنچه را که از جهان‌های روح به سمت هوشیاری انسان الهام می‌شود، ادراک و دریافت نماییم، در آن هنگام مذهب حقیقی به ظهور می‌رسد. در این حالت، بحث عقلانی درباره ماهیت مسیح نیز متوقف می‌شود؛ زیرا مسیح در حقیقت از طریق الهام شناخته می‌شود؛ مسیح حامل وجود حقیقی الهی است که از جهان روح به سوی هستی

¹. Richards

². Oberski

³. Karl

خاکی فرود آمده است لذا انسان بدون بهره‌گیری از معرفت فراحسی، قادر به ادراک مسیح نیست (اشتاینر، ۱۹۲۳). او اظهار می‌کند مسیح تمثالی معنوی است که به منظور بیداری انسان‌ها، در جسم انسانی [عیسی ناصری] حلول کرده است و آنچه در این جسم انسانی تجسم یافته است، پیش از این، تناسخ‌هایی را پشت سر گذاشته و در فرآیند تکامل [زمان] آینده، باز هم تناسخ‌هایی را در پیش خواهد داشت. به نظر وی این اتفاق، رخدادی الهی و از سوی جهانی فوق‌العاده معقول صورت می‌گیرد. او مسیح را پروردگار کارما برای انسان‌ها و قاضی‌القضات کارمایی^۱ می‌داند (اشتاینر، 1911a, 1911b)؛ به همین دلیل او بر [بهره‌گیری از منبع] الهام به عنوان بخشی از زندگی دینی حقیقی بشر تأکید و اظهار می‌کند که دین به طور مستقیم از الهام نشأت می‌گیرد (اشتاینر، ۱۹۲۳) و با توجه به این مبنا واژه «مسیح» مانند خود تجربه، دگرگون و نو می‌شود و هوشیاری [روحانی]، جنبه غیرفرقه‌ای و فراگیر خود را نمایان می‌سازد.

وی اظهار می‌کند واژه «دین» از ریشه لاتین «re-ligio» و «re-ligere» به معنای «به هم پیوند زدن، دوباره به یکدیگر پیوند زدن و به هم مرتبط بودن است». از همین روی، دین به دنبال کشف راه‌هایی برای ایجاد انگیزه جهت پیوند دوباره تار و پود طبیعت و حیات با هم، و اتصال ما با خود و دیگران است. بدین‌سان، بیداری باطنی انسان نسبت به جهان‌گرایی و عشق زمینه لازم را جهت بروز و ظهور تجربه دینی در فرد شکل می‌دهد.

بنابراین، می‌توان اظهار نمود که چشم‌انداز آنتروپوزفیک در جستجوی ایجاد مذهبی، مرکب از ادیان مختلف و مبتنی بر اتصال فرد با خویشتن، جهان هستی، طبیعت و محیط پیرامون، و اتصال با «کل» که در همه پدیده‌ها وجود دارد، است (اشتاینر، ۱۹۲۳، صص: ۱۱۷ و ۱۵۸). از دیدگاه اشتاینر در هر فرد حس اتصالی بین خود و جهان هستی وجود دارد و این حس ناظر به معنا و هویت است. همچنین، جهانی باطنی وجود دارد که شامل وجودی معنوی و موجوداتی معنوی است که بشر، طبیعت و جهان هستی نیز در آن مشارکت می‌کنند. حس اتصال با این روح درونی و جهان باطنی همان چیزی است که دین^۲ نامیده می‌شود (اشتاینر، ۱۹۲۳، ص: ۵۹).

^۱ karmic

^۲ religion

نقد رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان از منظر آموزه‌های اسلامی

پس از استنباط مؤلفه‌ها و مبانی فلسفی رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان می‌توان به بررسی وجوه شباهت و تفاوت آن از منظر آموزه‌های اسلامی پرداخت؛ در این‌جا منظور از آموزه‌های اسلامی، عبارت است از نکات و بینش‌هایی برخاسته از دین اسلام درباره موضوعاتی نظیر حقیقت انسان و ابعاد وجودی و هدف آفرینش و کمال نهایی و کیفیت حرکت وی به سوی آن و تربیت اوست که در دیدگاه اندیشمندان تربیتی مسلمان نیز مورد توجه قرار گرفته است. مبنای نظری فوق‌الذکر برای نقد از آن جهت انتخاب شده است که آن نیز درصدد تربیت انسانی کامل در همه ساحت‌ها و دارای ماهیتی معنوی و روحانی است.

وجوه شباهت بین دو دیدگاه

وجوه شباهت بین دیدگاه والدورف و رویکرد تربیتی برخاسته از آموزه‌های اسلامی، شامل موارد زیر است: کل‌گرایی و تأکید بر پرورش کلیت فرد؛ رعایت اعتدال و توازن نسبی بین ابعاد مختلف وجودی متربی؛ ذو ابعاد بودن وجود انسان و اصالت روح در او؛ اهمیت رشد جسمانی به عنوان مقدمه‌ای بر رشد عاطفی، عقلانی و معنوی به ویژه در سال‌های اوان کودکی؛ پرورش بُعد معنوی، توجه به ذوق هنری کودک و استفاده از منابع گوناگون کسب معرفت-شامل حواس، عقل، الهام و شهود- تعامل بین عین و ذهن و مطابقت علم با مراتب گوناگون واقعیت و اعتقاد به برخورداری انسان از قدرت اراده و اختیار و آزادی؛ هدایت به سوی آزادگی از غیر، وجود موجودات و عوالم معنوی متعدد.

از منظر رویکرد اسلامی و با تأکید بر دیدگاه اندیشمندان مسلمان، جامعیت در تربیت و اعتدال آن مورد قبول اسلام‌شناسان است. در این راستا شهید مطهری اظهار می‌کند که منظور از جامعیت، همه‌جانبه‌نگری تربیت اسلامی به ماهیت انسان است. هیچ یک از جنبه‌های شخصیت انسان از نظر اسلام دور نمی‌ماند و هر کدام باید به رشد مقرر خود برسند. این‌که در قرآن، انسان «رشد» معرفی می‌شود مراد همین انسان است. رشد یعنی کسی که همه ابعاد وجودی او رشد کرده است. اگر یک جنبه رشد کند و سایر جنبه‌ها راکد و معطل بماند و یا این‌که در جهت غیر اصولی خود رشد یابد، با استفاده از بُعد رشد یافته، از توانایی خود برای رسیدن به برخی اهداف مادی و غریزی به عنوان ابزار استفاده می‌کند. از این منظر جامعیت در قرآن با اعتدال در تربیت، رابطه بسیار نزدیک دارد؛ با تربیت جامع است که می‌توان انسان معتدل به وجود آورد؛ لذا مهم‌ترین رکن، توجه به همه جوانب مادی و روحی و فردی و اجتماعی در فرآیند تربیت است (مطهری، ۱۳۸۰، ص: ۵۹).

همچنین، بنا بر حدیثی از پیامبر اکرم (ص)، تعلیم و تربیت در کودکی همانند حکاکی بر روی سنگ است.^۱ این حدیث دال بر اهمیت شروع آموزش از دوران کودکی است که تأثیر آن تا سال‌ها باقی می‌ماند. همچنین تربیت در دوران کودکی به واسطه برخورداری کودک از فطرت پاک و الهی و لذا انعطاف و تربیت‌پذیری بیشتر متربی، دارای اهمیت اساسی است و مبنای رشد در مراحل آتی زندگی انسان و سعادت و شقاوت ابدی او را تشکیل می‌دهد (مطهری، ۱۳۷۴، صص: ۷۸-۷۷). در عین حال، مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت می‌دانند که تربیت، فرآیندی تدریجی و مرحله‌ای است به نحوی که هر مرحله‌ای پایه‌ای برای تربیت در مراحل بعدی و حصول توفیق در آن است (باقری، ۱۳۸۵، صص: ۲۴۱-۲۴۵). همچنان که، در حدیثی از امام صادق (ع) به برخی از مراحل تربیت اشاره شده است.^۲

در این راستا، ملاصدرا نیز مطابق با چهار مرحله از حرکت استکمالی نفس-یعنی نفس نباتی، حیوانی، انسانی و ملکوتی- مراحل را برای رشد فرد از کودکی تا بزرگسالی در نظر می‌گیرد و سلامت و کمال بدن را در خدمت استکمال نفس می‌داند لذا اظهار می‌کند برای انسان که، موجودی دو بُعدی است، بدون تربیت بدن، سفر نفس و سلوک الی‌الله تمام و کامل نخواهد بود (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص: ۵۰۱؛ به نقل از داوورنیا، ۱۳۹۶) بنابراین، تقدم پاسخ‌گویی به نیازهای مادی بر سایر نیازها به ویژه در دوران اولیه مورد تأکید و پیش‌نیاز پاسخ‌گویی به نیازهای روحی، عاطفی و ارادی انسان دانسته می‌شود (مطهری، ۱۳۷۴، صص: ۷۸-۷۷). همچنین طبق دیدگاه اسلامی، کودک انسانی از اول با فطرت خوب یعنی فطرت الهی به دنیا می‌آید؛ کل مولود یولد علی الفطره؛ یعنی همان فطرت انسانیت، صراط مستقیم و توحید. این تربیت است که یا این فطرت را شکوفا می‌کند و یا جلوی شکوفایی آن را می‌گیرد (امام خمینی، ۱۳۶۹-۱۳۶۱، ج ۸، صص: ۸۸-۸۹؛ به نقل از وکیلی و همکاران، ۱۳۹۶). فطرت، شامل شناخت‌ها و گرایش‌های متعالی (و غیراکنسابی) است همواره در انتظار تحقق خارجی و ظهور و شکوفایی می‌ماند. آزادی انسان سبب می‌شود این بنیاد مشترک هویت آدمی، فعلیت یابد یا به فراموشی سپرده شود (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۵۷)؛ این آزادی که، قرآن کریم نیز بر آن تصریح دارد^۳ متربی را به مرتبه‌ای برتر، یعنی کسب آزادی حقیقی (آزادگی) دعوت کرده است و نخستین مرحله آن را در رهایی روح انسان از شهوات و تمایلات نفسانی و سپس نفی

۱. العلم فی الصغر کالمنقش فی الحجر؛ کنز العمال، ج ۱۰، ص: ۲۹۴، حدیث ۲۹۳۳۶.

۲. طفل هفت سال بازی کند، هفت سال خواندن و نوشتن بیاموزد و هفت سال مقررات زندگی و حلال و حرام قانونی را یاد بگیرد (کافی، ج ۴).

۳. آیات ۳ رعد؛ ۱۱ کهف؛ ۲۸ هود؛ ۳ انسان و آیات فراوان دیگر.

اطاعت غیر خدا و بندگی و خضوع در برابر خالق هستی می‌داند (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰، صص: ۶۴-۶۵). بدین ترتیب، فطرت مسیر روشنی در نهاد همه انسان‌هاست و تربیت دوران کودکی، می‌تواند انسان را در مسیر صحیح فطرت قرار دهد و در مسیر رشد به کسب مقام خلیفه‌اللهی نزدیک کند (وکیلی و همکاران، ۱۳۹۶).

از این منظر بین تربیت و هسته معنوی انسان [فطرت او] رابطه ذاتی وجود دارد و این رابطه زمانی برقرار است که در همه اجزا و عناصر تربیتی جهت فعالیت‌ها به سوی خداوند معطوف باشد. توجه به این امر، قطع نظر از اینکه پرورش یک حس اصیل (عبادت) است در عین حال، تأثیر زیادی بر سایر ابعاد وجودی فرد دارد (مطهری، ۱۳۷۴، ص: ۳۴۱). از این رو می‌توان اظهار داشت که مطابق با آموزه‌های اسلامی انسان ذاتاً موجودی معنوی است؛ زیرا مرجع امر معنوی ناظر به خداوند است و در عین حال، انسان دارای فطرتی است که مطابق با آن در پی حقیقت غایی و پاسخ‌گویی به سؤالات اساسی زندگی است. بر این اساس، تربیت معنوی برای کودکان به لحاظ هستی‌شناختی، ناظر به جستجوی حقیقت درباره وجود خداوند به عنوان مبدأ و منشأ، حقیقت و غایت هستی؛ در بُعد معرفت‌شناختی ناظر به گسترش شناخت صحیح درباره خداوند؛ و متناظر با بُعد انسان‌شناختی ناظر به پرورش روح کودک؛ و تقویت گرایش او به خداوند (پرورش فطرت الهی کودک)؛ و متناظر با بُعد ارزش‌شناختی، تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه ابعاد و شئون زندگی کودک است (کیانی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۱۷۳).

همچنین، طبق دیدگاه برخی اندیشمندان مسلمان مانند ملاصدرا، انسان در هر مرحله از رشد-نباتی، حیوانی، انسانی و ملکوتی- از یک سری ابزارها و ارگان‌ها برای نیل به شناخت و درک حقیقت برخوردار می‌شود؛ از این رو، چون خصوصیت نفس در مرحله حیوانی برخوردار است از قوای حرکت و احساس است، لذا دارای حواس بیرونی مانند حواس پنج‌گانه و احساس و درک درونی مانند خیال و وهم است. در این سیر استکمالی و نیل نفس به مرحله انسانی، متربی از نیروی تفکر و عقل برای جستجوی حقیقت برخوردار می‌شود و در مراحل بالاتر و در اثر ممارست بسیار، نفس به وجودی سراسر عقلی و مجرد محض (عقل بالمستفاد: یعنی مشاهده معقولات و اتصال به مرتبه اعلای هستی) می‌رسد و از علم حضوری نسبت به عالم آفرینش و مبدأ عالم هستی -یعنی خداوند- برخوردار می‌شود (بابازاده و نوروزی، ۱۳۹۲). از این جهت در فرآیند رشد و تربیت متربی باید متناسب با مرحله حیوانی به پرورش حواس متربی و به کارگیری صحیح آن‌ها در مواجهه با عالم هستی اقدام کرد تا زمینه ورود او به مرحله

ژرف‌اندیشی و حرکت از جزئیات امور به سوی امور کلی فراهم گردد. نیز متناسب با مراحل بعدی، فعالیت‌ها و اقداماتی را برای پرورش قدرت تخیل، تفکر و نیل به علم حضوری و شهود فراهم کرد تا این نوع ادراک‌ها و ارگان‌ها در مرتبه‌ی برای درک سطح متناسب از حقیقت در او شکل گیرد و رشد یابد. شایان ذکر است که در این‌جا تفاوتی بین دیدگاه والدورف و دیدگاه اسلامی وجود دارد و آن اینکه، مطابق با آموزه‌های اسلامی علاوه بر منابع فوق، وحی نیز منبع معرفت تلقی می‌شود.

وجوه تفاوت بین دو دیدگاه

تفاوت‌های دو دیدگاه ناظر به موارد مختلفی است اما در اینجا به طور خاص به دو مورد مهم در بخش مبانی فلسفی، یعنی چیستی مرجع امر معنوی و نیز باور به تناسخ و حلول‌های مکرر روح آدمی در اجساد مختلف اشاره می‌شود.

- مرجع امر معنوی در رویکرد معنوی اشتاینر «مسیح» و از منظر دین اسلام، «الله» است؛

والدورف هم از نیروی حیات‌بخش ساری و جاری در همه اجزای حیات و اتصال با او به مثابه یک کل سخن می‌گوید و هم مسیح را واجد روح حقیقی الهی می‌داند. در عین حال، مسیح را تمثالی معنوی می‌داند که در کالبد یک انسان حلول کرده است و در آینده نیز در کالبد‌های دیگری تجسم خواهد یافت. وی همچنین، مسیح را «من جهان» و نقطه تکامل تاریخ و بشر می‌داند و درباره لزوم تطابق «من انسانی» با مسیح آموزش می‌دهد. بنابراین، به نظر می‌رسد که طبق دیدگاه اشتاینر، «مسیح» غایت حقیقی زندگی و مرجع غایی معنویت است. طبق آموزه‌های دین اسلام نیز مرجع امر معنوی ناظر به شناخت خداوند یکتا و تقرب به او در همه ساحت‌های وجود و حرکت در مسیر تحقق حیات طیبه است (کیانی، مهرمحمدی، صادق‌زاده و نوذری، ۲۰۱۵، ص: ۱۹۷)؛ حیات طیبه به حیاتی حقیقی اشاره دارد که در اثر ارتباط با خدا در همه ابعاد وجود حاصل می‌شود و از این‌رو، معنویت و حیات طیبه دو روی یک سکه دانسته می‌شوند (باقری، ۲۰۱۳). بنابراین از این جهت بین دو دیدگاه تفاوت وجود دارد.

- اعتقاد به تناسخ

طبق دیدگاه والدورف-همان‌طور که در متن مقاله آمد- انسان دائماً در تناسخ و حلول‌های متعدد در جسم‌های دیگر در زندگی زمینی است اما مطابق با دیدگاه اسلامی، زندگی هر انسان از هنگام تولد در دنیا آغاز می‌شود؛ ولی ادامه و استمرار حیات او در عالم برزخ و معاد خواهد بود. از این جهت، زندگی انسان را پایانی نیست و آغاز او از خداوند و بازگشت هم به

سوی اوست. لذا اعتقاد به تناسخ‌های مکرر و پی در پی برای انسان، با اقامه دلایل عقلی و نقلی از منظر اسلام رد می‌شود:

(الف) *تعلق نفس به بدن، تعلق ذاتی است؛ ترکیب نفس و بدن، ترکیبی اتحادی و طبیعی است؛ بدین معنا که نفس و بدن، هر دو به یک وجود موجودند و در ابتدا نسبت به کمال خود در وضعیت بالقوه هستند و در اثر حرکت ذاتی جوهری و به صورت توأمان رو به کمال و فعلیت دارند؛ بر این اساس، تا زمانی که، نفس به بدن عنصری تعلق دارد درجات قوه و فعلیت او متناسب با درجات قوه و فعلیت بدن خاص اوست؛*

(ب) *همچنین، هر نفسی در مدت حیات دنیوی‌اش با افعال و اعمال خود به فعلیت و کمال می‌رسد؛ پس، سقوط آن به حد قوه محض محال است.*

(ج) *از طرفی، اگر نفس پس از مفارقت از بدن بخواهد به بدن دیگری در مرتبه جنینی و مثل آن تعلق بگیرد ناگزیر بدن در مرتبه قوه و نفس در مرتبه فعلیت خواهد بود. حال آن‌که، ترکیب اتحادی بین دو موجود بالقوه و بالفعل محال است.*

(د) *همچنین از آن‌جا که سیر تحول نفس، از وضعیت طبیعی دنیوی به سوی وضعیت اخروی است در اثر حرکت جوهری و با حرکت ذاتی، صورت‌های متناسب با اعمال و ملکات و شرایطش در دنیا را به خود می‌گیرد و در آخرت با همان ملکات کسب شده، به صورت خوب، زیبا، نورانی یا زشت، ظلمانی، و حیوانی محسوس می‌شود (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ج ۹، صص: ۴-۲). از طرفی، طبق آیات قرآن کریم^۱ نفس انسان متناسب با اعمال، صفات و ملکاتی که در دنیا کسب کرده است و به تناسب غلبه هر یک از آن‌ها، صورتی متناسب را به خود می‌گیرد و در قیامت نیز با همان صورت محسوس می‌شود (صدرالمتألهین، ۱۳۴۵، صص: ۲۳۳-۲۳۲). این امر ناظر به تناسخ ملکوتی است. به اعتقاد ملاصدرا نفس در این دنیا از بدنی به بدنی دیگر تناسخ نمی‌یابد خواه آن نفس، نفسی انسانی، حیوانی، نباتی یا جمادی باشد (صدرالمتألهین، ۱۳۶۴، صص: ۶۸-۶۹).*

علاوه بر موارد فوق، طبق آموزه‌های دین اسلام، قبول تناسخ به معنای نفی معاد است (برخوردار و جعفری، ۱۳۹۷)؛ با این توضیح که، اصل اعتقاد به معاد، ارتباط نزدیکی با مسأله تجرد نفس انسانی و بقای آن به عنوان یک جوهر مجرد بعد از زوال بدن دارد (برخوردار و جعفری، ۱۳۹۷). همچنین، در مفهوم معاد اصولاً انتقال از یک عالم به عالم دیگر مطرح است

^۱ «وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمٌّ أَمْثَلُكُمْ مَا قَرَرْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ...» (انعام/ ۳۸)، «... قَلْنَا لَهُمْ كُونُوا قِرَدَةً خَاسِئِينَ» (بقره/ ۶۵)، «... وَجَعَلَ مِنْهُمْ الْقِرَدَةَ وَالْخَنَازِيرَ وَعَبَدَ الطَّاغُوتِ أُولَئِكَ شَرٌّ مَكَانًا وَأَضَلُّ عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ» (مائدة/ ۶۰)

و این عالم، در طول عالم شهادت است اما در تناسخ، صرفاً به انتقال-از بدنی به بدن دیگر- توجه شده و به تعدد عوالم و در طول یکدیگر بودن آنها توجه نمی‌شود (حیدری نوری، ۱۳۹۰).

نتیجه‌گیری

در بخش نخست مقاله پس از تبیین و تصریح مؤلفه‌ها و مبانی فلسفی رویکرد معنوی والدورف روشن شد که تربیت معنوی مورد نظر وی تربیتی کل‌گراست که در آن به پرورش جسم، روح و ذهن کودک جهت ادراک کل حاضر در هستی و اتصال به آن از طریق دانش شهودی برخاسته از علم معنوی و بنابراین نیل «من انسانی» به «من جهانی» تأکید می‌شود و بر اصولی از قبیل تکریم کودک به عنوان موجودی معنوی؛ پرورش روح او برای حلول‌های آینده؛ توجه به معناسازی و معنایابی در فرآیند یاددهی-یادگیری، ارائه تجربیات و فرصت‌های آموزشی متناسب با سن کودک و اقتضائات هر کالبد در فرآیند تربیت، و پرورش ذوق هنری تمرکز دارد.

در بخش دوم مقاله نیز روشن شد که، رویکرد معنوی والدورف، از جهات مختلفی دارای شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی است. در ادامه و مطابق با آنچه گذشت، به برخی از نقاط قوت و ضعف رویکرد معنوی والدورف به تربیت کودکان اشاره شد. اگرچه رویکرد والدورف تلاش می‌کند تا کودک و مربی را به شناخت حقیقت از طریق دانش شخصی شده و مبتنی بر تعامل پویای فرد با جهان سوق دهد اما در عین حال، ضروری می‌نماید که در کنار این شرط لازم و به منظور جلوگیری از گمراهی فرد در مسیر شناخت یا فروکاهش حقیقت به نظرهای شخصی، قوانین و قواعدی را برای ارزیابی اعتبار معرفت به دست آمده، ارائه کند تا مربیان در هر دوره سنی، مطابق با سطح ادراک خود قادر به تشخیص درست از نادرست باشند. این نکته از آن جهت دارای اهمیت مضاعف است که طبق رویکرد والدورف، مربیان به واسطه به کارگیری قدرت تفکر منطقی خود می‌توانند مانع از کجروی در نیل به شناخت نسبت به عوالم و موجودات معنوی گردند. حال آن‌که، گاه بخاطر این‌که مربیان در این زمینه از توانایی و مهارت لازم برخوردار نیستند، نمی‌توانند شناخت خود را تحت کنترل و ضبط تفکر منطقی‌شان قرار دهند و بنابراین در کسب شناخت صحیح دچار انحراف می‌شوند.

در عین حال، یکی از نقاط قوت رویکرد معنوی والدورف نسبت به برخی رویکردهای موجود، تأکید بر وجود مراتب مختلف واقعیت در لایه‌های گوناگون عالم هستی و تعامل پویای بین ذهن و عین برای شناخت آن و لذا حرکت در مسیر ادراک معنوی است. از این جهت، دیدگاه

او هم‌سو با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی (کیانی و همکاران، ۱۳۹۵) و مخالف دیدگاه‌هایی است که حقیقت را امری نسبی، دست‌ساز بشر و سراسر آن را حاصل تعامل و خلاقیت ذهن بشر می‌دانند (ر. ج. راستر، ۲۰۱۱). طبق بینش‌های برخاسته از آموزه‌های اسلامی، معرفت هم دارای وجه واقع‌گرایانه و هم سازه‌گرایانه است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص: ۸۰).

همچنین روشن شد که اشتاینر از «مسیح» به عنوان غایت کمال انسانی و جهان سخن می‌گوید و او را «من جهان» می‌نامد که بشر درصدد وصول به تطابق «من انسانی» خود با اوست اما در عین حال، اظهار می‌دارد که مسیح خود در حال تناسخ مکرر است. از آنجایی که تناسخ، خود بر این فرض استوار است که سطحی از کمال وجود دارد که انسان هنوز به آن راه نیافته و لذا این حلول‌های مکرر تا نیل به آن کمال غایی صورت می‌گیرد بیان‌گر آن است که غایت مورد نظر اشتاینر نیز خود هر لحظه در حال تکامل است و لذا موجودی است نیازمند و ضعیف. بنابراین تا آنجا که پژوهش حاضر آثار اشتاینر و دیگر تحقیقات مرتبط با آن را مطالعه کرده است، این نکته، یکی از نقاط ضعف رویکرد معنوی اشتاینر به لحاظ هستی‌شناختی است و در عین حال، با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی که طبق آن خداوند به عنوان مرجع امر معنوی، بی‌نیاز مطلق، کمال مطلق و قائم به ذات است، در تضاد است. علاوه بر این، با توجه به توضیحاتی که در متن مقاله آمد روشن شد که طبق دیدگاه والدورف، معنویت امری ذاتی در وجود انسان و فرآیندی ارتباطی - ارتباط با خود، دیگران، طبیعت و امر متعالی - تعالی‌بخش و کل‌گراست و در این رابطه با دیدگاه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی هم‌سوست.

همچنین، رویکرد والدورف به یک معنا ادعای جمع بین تکثر، به مثابه امری عینی، واقعی و تاریخی با وحدت که فی‌نفسه مقتضی معنویت است، را دارد؛ آن‌جا که معنویت و روح را اساس عالم هستی، انسان و نظام آفرینش می‌داند. از این‌رو این قرائت از وحدت وجود که، بیان‌گر آن است که همه واقعیت یکی است و همه عناصر واقعیت به لحاظ معنوی به یکدیگر وابسته هستند و ناظر به یگانگی عالم طبیعت، انسان و امر متعالی است، با وحدت وجود مورد نظر اسلام دارای اشتراک لفظ است؛ زیرا طبق آموزه‌های اسلامی، خداوند مبدأ و منشأ، حقیقت و غایت و خالق هستی است و کل جهان هستی ماهیت «از اوبی» و «و به سوی اوبی» دارد (کیانی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۲۳۷).

از زاویه‌ای دیگر، رویکرد تربیتی والدورف، به تکثر درباره مرجع امر معنوی از منظرهای مختلف توجه نداشته است و آن را در معرض سؤال و تأمل و تردید قرار نمی‌دهد. از این‌رو،

یکی از نقاط ضعف این دیدگاه آن است که معنویت در آن به مثابه موضوعی بحث‌برانگیز درباره معنا، هدف و حقیقت غایی زندگی به اندازه کافی مورد پرسش و بحث قرار نمی‌گیرد و بیشتر در پی انتقال دیدگاهی خاص درباره معنویت به متربی است (عدم توجه به پرورش سواد معنوی لازم در متربی) و در نتیجه به لزوم تجهیز متربیان به قدرت نقد نسبت به آنچه به عنوان معنویت در سایر چشم‌اندازها و دیدگاه‌ها مطرح می‌شود، توجه لازم مبذول نمی‌گردد و این نکته خود می‌تواند تربیت معنوی متربی را از مسیر درست آن منحرف سازد.

دیگر این‌که، رویکرد تربیتی والدورف از آن جهت که سعی در زدودن انقطاع و جدایی کودک و متربی، از خودش، دیگران، محیط و کل را دارد و لذا سعی در ایجاد ارتباط و پیوستگی بین موضوعات درسی، به کارگیری هنر و حفظ یکپارچگی کودک در فرآیند یاددهی-یادگیری و عبور از مرحله معناسازی به سوی معنایابی در کشف و شناخت واقعیت دارد، مفید و کمک دهنده است.

منابع

- فرقدانی، آزاده؛ شاطریان محمدی، فاطمه و زیادبخش، مهین (۱۳۹۵). مقایسه ابعاد خلق و منش و پرخاشگری در کودکان تحت آموزش با الگوهای آموزشی والدورف، مونته سوری و سنتی. *فصلنامه تعالی مشاوره و روان درمانی*، ۵ (۱۷): ۴-۲۳.
- قاسم پور مقدم، حسین (۱۳۹۶). مبانی و عناصر برنامه درسی مدارس والدورف آلمان، *نشریه برنامه ریزی درسی*، ۱۴ (۲۷): ۵۷-۱-۷.
- حبیبی، پریسا؛ امین فر، مرتضی و مفیدی، فرخنده (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی سه رویکرد رجویوامیلیا (ایتالیا)، والدورف (آلمان)، و بانک استریت (آمریکا) به منظور ارائه راهکارهایی برای آموزش و پرورش پیش از دبستان در جمهوری اسلامی ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد، به راهنمایی مرتضی امین فر، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- کیانی، معصومه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادقزاده قمصری، علیرضا و نوزدی، محمود (۱۳۹۵). تبیین رویکردهای موجود درباره تربیت معنوی کودکان و نقد آنها با تأکید بر آموزه‌های اسلامی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۶۲، صص ۳۰-۹.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۰). *پانزده گفتار، انتشارات صدرا: تهران*.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). *تعلیم و تربیت در اسلام، انتشارات صدرا: تهران*.
- وکیلی، هادی؛ داوونیا، مریم و برخوردار، زینب. (۱۳۹۶). معنویت برای کودکان در عرفان اسلامی با تکیه بر دیدگاه آیت‌الله شاه‌آبادی (س) و امام خمینی (ره). *فصلنامه حکمت معاصر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*: ۸ (۲): ۱۰۸-۸۷.
- رحیم پور، فروغ السادات و بیادار، هنگامه (۱۳۹۵). روش‌های تربیت نفس از دیدگاه ملاصدرا. *دوفصلنامه انسان پژوهی دینی*، ۱۳ (۳۶): ۷۳-۸۹.
- بابازاده، طاهره و نوروزی، علیرضا (۱۳۹۲). تحلیلی بر اهداف و روش‌های تربیتی مبتنی بر کمال نفس از دیدگاه ملاصدرا. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۸ (۱۶): ۵۶-۳۱.
- *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)*. شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۸۵). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، ج ۱، انتشارات مدرسه: تهران.
- Bagheri Noaparast, K. (2013). Physical and spiritual education within the framework of pure life. *International journal of children's spirituality*, 18 (1), 46–61.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia, *Early childhood research and practice*. 4 (1): 1-24.
- Steiner, R. (1923). Science, art, religion and morality. In: *A modern art of education* (pp. 1-17). A lecture presented by Rudolf Steiner, Ilkley, Yorkshire, 5th-17th August 1923. *Anthropomorphic Press*, 2004. P. 1-17.
- Steiner, R. (1922). *"The Essential Nature of Man"*. Theosophy - An Introduction to the Supersensible Knowledge of the World and the Destination of Man.
- Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. *Journal of religion and education*, 44(3), 346–363.
- Uhrmacher, P. B. (2014). Waldorf education: Rudolf Steiner. In D. C. Phillips (Ed), *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Sage Publications, Inc.
- Irvanie, SH., & Vahdati Daneshmand, A. (2017). Relationship between the philosophical foundations of children's education approaches in the Western world and the philosophy of Islamic education as a native philosophy in Iranian society. *Journal of philosophy and history of education*, 1(1), 1-17. (In Persian).
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner the relevance of Waldorf education*. Switzerland, Springer.
- Steiner, R. (1996). *The child's changing consciousness*. New York: Anthroposophic press.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94.
- Hughes, G. R. (2012). Rudolf Steiner's epistemology and its relation to feminist thought in America. In R.

- Rawson, M. & Avison, K. (Eds.). (2014). *The tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum*. London: Floris Books.
- Richter, T. (2010). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele: vom Lehrplan der Waldorfschule*. 3. Aufl. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, (Menschenkunde und Erziehung, 69).
- Kiyani, M. (2015). *Exploring the concept of spiritual education for children in the West and critique of it with an emphasis on philosophy of education of republic of Iran*. A doctoral thesis, Faculty of literature and humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. (In Persian).
- Steiner, R (1987). *The nature of man: Body, soul and spirit*. A lecture presented in 31th July, 1987.
- O'Shiel, P., & O'Flynn, S. (1998). Education as an art: An appraisal of Waldorf education. *Irish educational studies*, 17(1), 337-352.
- Richards, M. C. (1980). *Toward wholeness: Rudolf Steiner education in America*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Christian, C. (ed.), *Rudolf Steiner: Schriften über Mystik, Mysterienwesen und Religionsgeschichte*. Frommann-holzboog Verlag, Stuttgart-Bad Cannstatt, (2013). ISBN 978-3-7728-2635-1.
- Howard, M. (Ed.). (1998). *Art as spiritual activity: Rudolf Steiner's contribution to the visual arts*. Hudson, NY: Antroposophic Press.
- Abbs, P. (2003). *Against the flow: Education, the arts, and postmodern culture*. London: Routledge Falmer.
- Steiner, R. (1947). *The spiritual ground of education: The teacher as an artist in education*. Lecture 6. London: The Anthroposophical Publishing Company.
- Ullrich, H. (2010). *Rudolf Steiner: Leben und Lehre*. Munich: C. H. Beck. p. 9.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik (GA 304a)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Barz, H. (Ed.). (2013). *Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Part C. Wiesbaden: Springer
- Rawson, M. (2019a). A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice. *Research on Steiner education*, 9(2), 1-23.
- Rawson, M. (2020). *PREPRINT. Waldorf education and postmodern spirituality*, See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340101439>.
- Loebell, P. (2012). *Identität, Individualität und Selbstgestaltung*. In M. Basfeld & W. Hutter (Eds.), *Identitätsbildung im pädagogischen Prozess* (pp. 21-40). Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren.
- Ashley, M. (2009). *Education for Freedom: The Goal of Steiner/Waldorf Schools*. In P. A. Woods, & G. J. Woods (Eds.), *Alternative Education for the 21st Century* (pp. 209-225). New York: Palgrave Macmillan.
- McDermott, R. (2021). *The Essential Steiner*, ISBN 0-06-065345-0, pp. 3–11, 392–5.
- Giuseppe, B. (2020). *Steiner Education: freedom, spirituality and creativity*. PhD thesis. University of Glasgow.

- Steiner, R. (2002). *An outline of esoteric science* (C. E. Creeger, Trans.). Hudson, NY: Anthropomorphic Press.
- Stein, W. J. (1921). *Die moderne naturwissenschaftliche Vorstellungsart und die Weltanschauung Goethes*, wie sie Rudolf Steiner vertritt, reprinted in Meyer, Thomas, W.J. Stein / Rudolf Steiner, pp. 267-75; 256-7.
- Giesenberg, A. (2007). *The phenomenon of preschool childrens spirituality*. A doctoral thesis, Queensland University of Technology.
- Oberski, I., and McNally, J. (2007). Holism in teacher development: A Goethean perspective. *Teacher and teacher education*, 23: 935-943.
- Paull, J. (2012). Walter burley griffin and Marion Mahony Griffin, Architects of Anthroposophy archived 2021-03-07 at the Wayback Machine, *Journal of bio-dynamics Tasmania*, 106: 20-3.
- Rawson, M. (2020). *PREPRINT. Waldorf education and postmodern spirituality*, See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340101439>
- Steiner. R. (1970). Education and practical life from the perspective of spiritual science. A public lecture presented by Rudolf Steiner, Hague, Holland, February 27, 1921, In: *Waldorf education and anthroposophy 1: nine public lectures*, February 23, 1921-september 16, 1922/ Rudolf Steiner. Anthropomorphic press. P. 32-67.
- Steiner, R. (1965). *Philosophie und anthroposophy: Gesammelte Aufsätze, 1904-1918* (in German). Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- David, H. (2013). *"Arts Ablaze, Kandinsky: The Path to Abstraction 1908-1922"*. Gbh-Chs: Artsablaze.co.uk. Archived from the original on 2013-10-14. Retrieved 2013-12-31.
- Steiner, R. (2011). *Theosophy: An introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination of man* (M. Cotterell & A. P. Shepherd Trans. revised 150th anniversary edition ed.). Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Cruse, D., & Zimmer, R. (2002). *Evolution and the new gnosis; Anti-establishment on essays on knowledge, science, religion, and causal logic*. San Jose New York: Writers Club Press.
- John, W. (1961). Evolution and The Image of Man in A. C. Harwood *The faithful thinker: Centenary essays on the work and thought of Rudolf Steiner* Hodder and Stoughton, p. 45.
- Steiner, R. (1903). *Reincarnation and karma; from the point of view of modern scientific thought*. A lecture presented by Rudolf Steiner, Berlin, March 26th.
- Steiner, R. (2010). *True and False Paths in Spiritual Investigation*, (first English edition 1927), 2010 edition Kessinger Publishing Company.
- Nordlund, C. (2004). *Biographical sketches of the Shimmering Lakes School founders*. Unpublished manuscript, University of Missouri at Columbia.
- Steiner, R. (1965). *The education of the child in light of anthroposophy*. London: Rudolf Steiner press.
- Steiner, R. (1911). *From Jesus to Christ*. A lecture presented by Rudolf Steiner, Karlsruhe, 14th October.
- Steiner, R. (1911). *From Jesus to Christ*. A lecture presented by Rudolf Steiner, Karlsruhe, 7th October.
- Steiner, R. (1923). Science, art, religion and morality. In: *A modern art of education* (pp. 1-17). A lecture presented by Rudolf Steiner, Ilkley, Yorkshire, 5th-17th August 1923. Anthropomorphic Press, 2004. P. 1-17.

بررسی انتقادی ساختار - محتوا در کتاب

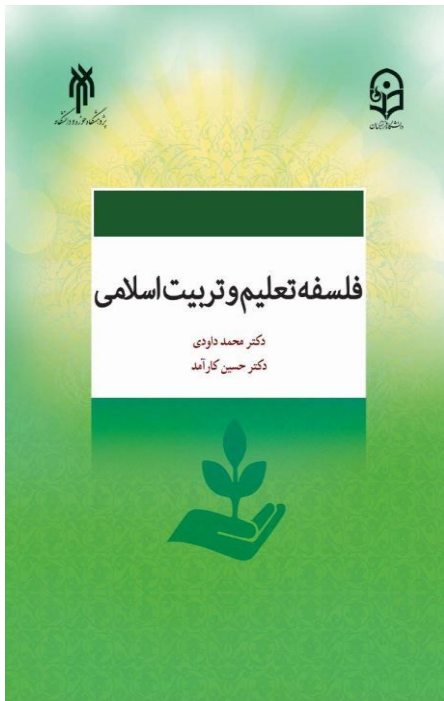
«فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»

محمود هدایت‌افزا^۱

حسن حاجی‌زاده اناری^۲

چکیده

در دانشگاه فرهنگیان، آموزش دروسی تحت عنوان «واحد‌های علوم تربیتی» برای همه گروه‌های آموزشی، الزامی است. مهم‌ترین این واحدها، درس «فلسفه تعلیم و تربیت» است. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه در سال ۱۴۰۰ کتابی با عنوان *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، برای آموزش در دانشگاه فرهنگیان منتشر کرد. گرچه عناوین فصول کتاب، در مجموع هدف مزبور را تأمین کرده، اما متن اصلی آن به لحاظ برخی الگوهای روشی و محتواهای غیر فلسفی، قابل نقّادی است. نوشتار پیش‌رو، با روش تحلیل مفاهیم، تأکید بر موضوع و روش درس و توجّه به واقعیات عینی جامعه، عهده‌دار ارزیابی ساختار اثر مزبور و اشکالات محتوایی مترتب بر آن است. ورود نامناسب مؤلّفان به موضوع درس، بی‌اعتنایی به سیر تاریخ تکوّن فلسفه‌های مضاف، عدم دقّت لازم در طرح آرای متفکران غربی درباره فلسفه آموزش و پرورش، تقسیم‌بندی فصول کتاب از حیث تمایز مبانی نظری از اصول تجویزی و رویکرد کمی به نصوص دینی؛ از جمله ایرادات ساختاری اثر مزبور به شمار می‌آیند. این ساختارهای نامناسب، سبب ناکامی در تبیین فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان معرفتی از نوع درجه دوم، بی‌توجهی به تفاوت مباحث فلسفه تعلیم و تربیت از خود آن دانش و خطای فاحش در تبیین روش فلسفه تعلیم و تربیت با قید اسلامی شده است. نکته مهم آن‌که برای رفع بسیاری از این نواقص، امکان بهره‌مندی از منابع متعدّدی به زبان فارسی وجود داشت، چنان‌که اندکی از آن کتب و مقالات، در پژوهش نقّادانه پیش‌رو، معرفی و بعضاً مورد استفاده قرار گرفته‌اند.



واژگان کلیدی: فلسفه‌های مضاف، مکاتب غربی، فلسفه

تعلیم و تربیت، روش فلسفه اسلامی، مبانی نظری، اصول تجویزی.

مقدمه و طرح مسئله پژوهش

می‌دانیم دانشگاه فرهنگیان بر پایه اهدافی خاص در نظام آموزشی کشور و بنابر اسناد بالادستی تأسیس شد و هدف اصلی آن، تربیت افرادی مستعد برای حرفه خطیر معلمی است.

^۱ دکترای فلسفه و کلام اسلامی؛ mahmudhedayatfza@yahoo.com

^۲ استادیار گروه معارف اسلامی پردیس پسرانه دانشگاه فرهنگیان تهران؛ hajizadeanari@gmail.com

مطابق با یکی از مصوّبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، می‌باید علاوه بر واحدهای معارف اسلامی، ۱۹ واحد دروس علوم تربیتی نیز به همه دانشجویان معلمان، آموزش داده شود. طبعاً پس از تهیه سرفصل‌های دروس تربیتی بر پایه اهداف مطلوب، می‌بایست دو تمهید اساسی برای ارائه آن‌ها در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان تدارک می‌شد:

- نخست، گزینش و به خدمت گرفتن استادان متخصص و متعهد، به قدری که نیاز همه گروه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان مرتفع شود.

- دوم که شاهد سخن است، تهیه متون درسی لازم برای سامان دادن سرفصل‌های مورد نظر در هر درس بود؛ زیرا دست‌کم برای برخی از واحدهای علوم تربیتی، اساساً متن‌های موجود در بازار کتاب، کارآیی لازم را نداشتند و تاکنون نیز چنین است. فقدان صیغه اسلامی در بیشتر آن آثار، عدم هم‌خوانی لازم میان مفاد کتاب‌های مربوطه با سرفصل‌های مصوّب و نیز زبان سنگین اغلب آن کتاب‌ها که مناسب مقاطع ارشد و دکتری می‌نمایند، مهم‌ترین موانع استفاده از آن آثار برای دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان هستند. برای رفع این نقیصه، مسئولان وقت دانشگاه فرهنگیان با پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قراردادی امضاء می‌کنند تا به موجب آن، کتبی جامع سرفصل‌های مربوطه و به زبان دانشجویان مقطع کارشناسی تألیف شوند.

چنان‌که در میان دروس معارف اسلامی، واحدهای «اندیشه اسلامی» از سایر دروس اهمیت بیشتری دارند، واحدهای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز، مهم‌ترین واحدهای علوم تربیتی را در دانشگاه فرهنگیان شامل می‌شوند. بدین لحاظ گزینش استادان و متن درسی ناظر به فلسفه تعلیم و تربیت نیز، حساسیت شایان توجهی می‌یابند؛ اما در پژوهش پیش‌رو، تنها معضل ضعف متن درسی استاندارد برای تدریس این واحدها مورد نظر است. این نوشتار با هدف ارتقای سطح کیفی متن درسی ناظر به «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»، به نقد و ارزیابی کتابی به می‌پردازد که با همین عنوان، توسط محمد داودی و حسین کارآمد برای تدریس به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، در نیمه دوم سال ۱۴۰۰ منتشر شده است.

۱. مروری نقادانه بر فرایند تکون کتاب و دعاوی ناشران و مؤلفان

در ابتدای کتاب، سه متن کوتاه دیده می‌شود که فی‌الجمله گویای فرآیند تکون آن است. تأملاتی گذرا در این گفته‌ها، دست‌مایه‌ای برای ارزیابی دقیق‌تر کتاب تدارک می‌کند.

الف. سخن ناشران: در این متن، به انعقاد قراردادی میان دانشگاه فرهنگیان با پژوهشگاه حوزه و دانشگاه اشاره شده است و این‌که کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، چهارمین تألیف از

میان هشت عنوان کتب ناظر به واحدهای علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان است (ص: سه).
 ب. پیش‌گفتار: در این متن که از سوی برخی مدیران پژوهشگاه حوزه و دانشگاه تدارک گردیده، اطلاعات بیشتری درباره قرارداد مزبور که در سال ۱۳۹۴ منعقد شده، مشاهده می‌شود (صص: پنج- شش).

این گزارش‌ها نشان می‌دهند که وقت کاملاً موسّعی برای برنامه‌ریزی، انتخاب مؤلفان زبده و ویرایش کتاب‌ها وجود داشت؛ از این‌رو مدیران پژوهشگاه و مؤلفان مربوطه می‌بایست نسبت به آثار تولیدی خویش پاسخ‌گو باشند. اساساً تألیف آن کتاب‌ها بیش از هر چیز، نیازمند انتخاب مؤلفان پرتوان و متعهد با وقت آزاد بود و مسئولان پژوهشگاه در این‌باره می‌بایست تنها به اعضای هیئت علمی پژوهشگاه و دوستان خویش، بسنده نمی‌کردند. یقیناً برای تألیف فلسفه تعلیم و تربیت / اسلامی، بهره‌مندی از تجربیات استادانی با اطلاعات وسیع‌تر و البته رویکردهای متفاوت، ضرورت داشت و نیز طلب مشورت از پژوهشگرانی که پیش‌تر در این‌باره، آثار قابل قبولی ارائه کرده‌اند، به منظور نظارت بر ساختار و محتوای کتاب، لازم بود.

ج. مقدمه مؤلفان: پس از فهرست تفصیلی کتاب که از محسّنات آن به شمار می‌آید، شاهد پیش‌گفتار مؤلفان محترم هستیم. مطالب این متن چهار صفحه‌ای، فراتر از کلی‌گویی‌های دو مقدمه پیشین است. مؤلفان ضمن توضیح اجمالی فصول کتاب ادعا دارند که مطالب این اثر، تمامی سرفصل‌های درس فلسفه تعلیم و تربیت را، با متنی روان، پیراسته و متقن پوشش داده است و حتی برخی نارسایی‌های موجود در سند «مبانی نظری تحوّل بنیادین نظام تعلیم و تربیت کشور» در متن اثر مورد نظر، ترمیم شده‌اند.

از آنجا که پیش‌تر کتابی با عنوان تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی توسط پژوهشگاه مزبور، برای دانشگاه فرهنگیان منتشر شده بود و از این‌رو شائبه مشابهت بین این دو کتاب وجود داشت، مؤلفان فلسفه تعلیم و تربیت / اسلامی با تأکید خاص و ذکر شواهدی، آن دو اثر را بسی متفاوت دانسته‌اند:

این اثر در عین پای‌بندی به «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و حفظ مضامین اصلی آن، اثر جدیدی است و صرفاً بازگویی و شرح آن نیست و به همین جهت وقت زیادی از مؤلفان را به خود اختصاص داده است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۳).

باری، پس از مقدمات یاد شده شاهد متن اصلی کتاب در قالب سیزده فصل هستیم. البته پس از اتمام فصل سیزدهم، فهرست نسبتاً بلندی از منابع و مآخذ کتاب ارائه شده است. بخش پایانی کتاب، اختصاص به نمایه‌ها دارد. در این بخش، دو فهرست مشتمل بر آیات و

روایات مورد استشهاد در متن کتاب، تدارک شده‌اند. این فهرست‌ها فارغ از کمیت و کیفیت بهره‌مندی مؤلفان از نصوص دینی، به خودی خود متضمن شباهت چشم‌گیر اثری فلسفی در حوزهٔ تعلیم و تربیت، با آثار کلاسیک معارف اسلامی است.^۱

نکتهٔ دیگر آن‌که، کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، به دلایلی که خواهد آمد مشتمل بر متنی نامرتب و قدری مشوش است، از این‌رو اشاره به همهٔ نقاط ضعف آن در یک مقاله، میسر نیست. ویژگی مثبت کتاب، به ظاهر پوشش دادن سرفصل‌های طرح شده در سند «مبانی نظری تحوّل بنیادین نظام تعلیم و تربیت» است. اما این‌که مفاد آن سند تا چه اندازه، قابل دفاع، شفاف و کاربردی تبیین شده‌اند، بحثی خارج از این مقال است. آنچه در این نوشتار، مورد تأکید است، برجسته کردن ایرادات ساختاری تألیف مزبور به عنوان یک کتاب درسی مستقل، فارغ از میزان تطابق آن با سند تحوّل و حتی میزان شباهت آن با کتاب پیشین فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی است. نیز ذیل هر اشکال، پیشنهادهاتی برای اصلاح کتاب بیان می‌شود.

۲. اشکالات ساختاری کتاب و محتوای نادرست مترتب بر آن

نزد اهل دقت مبرهن است که طرح اشکالات ساختاری در نقد آثار علمی، از حیث روش‌شناسی جدید، مهم‌تر از ایرادات محتوایی است و دست‌کم اشکالات ساختاری بایستی مقدم بر نقدهای محتوایی مورد توجه قرار گیرند. از آنجا که توافق بر ساختارها، بسی بیشتر از توافق محتوایی و تحلیل‌های نظری افراد است و حتی منشأ شکل‌گیری بعضی از اشکالات محتوایی، به ساختارهای نادرست باز می‌گردد؛ از این‌رو تأکید نویسندگان نوشتار پیش رو نیز، متوجه معضلات ساختاری اثر مورد نقد است و البته چند نکته محتوایی نیز در تعقیب نقدهای ساختاری بیان خواهد شد.

۱.۲. ورود نامناسب به موضوع درس

به لحاظ منطقی شایسته بود که در فصل اول کتاب، عنوان *فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی* تشریح می‌شد. چهار مفهوم اساسی در تبیین عنوان درس حائز اهمیت است. به لحاظ ادبی، «فلسفه» در این ترکیب، نقش «مضاف» را دارد و «اسلامی» نقش «صفت» را؛ پس «تعلیم و تربیت» از حیثی مضاف‌الیه و از حیثی دیگر موصوف است؛ بنابراین باید سخن را با توضیح مفهوم دو بخشی «تعلیم و تربیت» آغاز کرد. مؤلفان نیز در فصل اول، چنین عمل کرده‌اند ولی معنای تعلیم و تربیت به لحاظ مضاف‌الیه و موصوف بودن مشخص شود.

^۱ روش بهره‌مندی مؤلفان از نصوص دینی و اصل دیدگاه ایشان در این‌باره، با تفصیل بیشتری نقّادی خواهد شد.

در ادامه شایسته بود که معنای «اسلامی» به عنوان صفت آموزش و پرورش تبیین می‌شد. پر واضح است که «اسلام» نه فقط در روزگار ما، بلکه به فاصله اندکی پس از رحلت حضرت ختمی مرتبت (ص)، تطوّر معنایی فراوانی یافت و بدتر آنکه تفاسیر مختلف و اغلب نادرست اسلام، مورد عمل نیز قرار گرفته‌اند. دامنه اختلافات به حدّی است که صاحب‌المیزان در دیباچه آن اثر وزین می‌گوید: تنها وجه جامع میان فرقه‌های مختلف اسلامی، دو جمله شهادتین بود و الا در همه معارف دینی از اصول تا فروع، اختلاف نظر گسترده‌ای تبلور یافته بود (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱، ص: ۷). مؤلف معالم‌المدرستین نیز، از آن انشعاب بزرگ به دو مدرسه با آموزه‌های بس متفاوت یاد می‌کند: مدرسه اهل بیت (عهم) و مدرسه خلفا. او در تألیف سترگ خود، به خوبی نشان می‌دهد که چگونه در همان قرن اول ه.ق. اختلافات بنیادین در هر موضوعی از اصول و فروع دین، رسوخ کرد و رفته‌رفته با تفاسیر متنوع از آیات قرآن، تدوین تراث روایی هر مذهب و تأسیس مکاتب کلامی و فقهی جدید، اختلاف نظرات فزونی یافت. عسگری پس از بحثی مبسوط درباره پنج اصطلاح کلیدی کتاب، سنت، بدعت، فقه و اجتهاد چنین نتیجه می‌گیرد:

اجتهادهای خلفا و عالمان پیرو مکتب آنان، در تقابل با احکام کتاب و سنت نبوی، بسی گسترش یافت و تغییر احکام اسلامی، گاهی به بهانه «تأویل» و گاه با عنوان «اولیّات» و البته مشهورتر از همه، ذیل عنوان «اجتهاد» رواج پیدا کرد (عسگری، ۱۴۲۶ق، ج ۲، ص: ۴۷۳).

با وجود این پیشینه تاریخی، هر عالم و پژوهشگری، در هر بحثی که از قید «اسلام» بهره می‌برد، ابتدا باید منظور خود را از این مفهوم روشن کند. طبعاً چراغ خاموش عمل کردن در این موارد، شیوه مفیدی نیست؛ چون نه تنها مخاطب در ابهام می‌ماند بلکه خود شخص نیز، دست‌کم ناخودآگاه به ورطه دیگری سوق می‌یابد. تبیین معنای دقیق اسلام از آن رو اهمّیت شایانی دارد که مؤلفان در خلال کتاب، «اسلام» را به مثابه دینی یکپارچه در برابر تمدن غرب قرار داده‌اند و نصوص اسلامی موجود را در عصر غیبت امام (ع)، پاسخ‌گوی همه پرسش‌ها و نیازهای جامعه بشری می‌انگارند (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۱۱۴-۱۱۱). در پی این ادعا، بر عنصر «اجتهاد» تأکید فراوان شده است و مؤلفان چنین نتیجه‌گیری می‌کنند:

اجتهاد ساز و کاری اسلامی است که علمای دین با استفاده از آن می‌توانند به پرسش‌ها و نیازهای تازه مسلمانان، پاسخ‌هایی مناسب بدهند و تغییرات سازگار با دین را از تغییرات ناسازگار تشخیص داده، راه پیشرفت و تحوّل را متناسب با نیازهای هر عصر برای مسلمانان باز کنند، بدون اینکه دچار تحجّر یا بدعت و التقاط شوند (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۱۶).

این‌گونه تأکيدات بدون لحاظ معانی مختلف اجتهاد و پیشینه تأسّف‌انگیز آن در طول تاریخ اسلام، موهّم پذیرش اجتهاد منافی با آموزه‌های امامیه است. گرچه نویسندگان در ادامه مطالب، بر مفاد حدیث ثقلین و التزام به طریقه اهل بیت (عهم) تأکید کرده‌اند (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۱۱۷، ۱۱۶)؛ ولی به هر حال، در روایات امامیه، سخنی از «اجتهاد» با توصیف یادشده نیامده است. اساساً «اجتهاد» در ادبیات اهل بیت عصمت (عهم)، همواره معنایی مذموم داشته (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، صص: ۵۸، ۵۶)؛ ولی عالمان متأخّر امامیه، گونه‌ای از اجتهاد را با تدابیر خاصّ معرفت‌شناختی و جعل اصطلاحی نو پذیرفته‌اند؛ از این‌رو اجتهاد، راهکاری موقت و از روی ناچاری در عصر حیرت و غیبت امام (ع) است و الاّ حقیقت اسلام، تسلیم در قبال اولیای معصوم است. تأمل در این دقیقه، محدودیت‌های ما را در این دوران آشکارتر می‌کند و مانع از برخی بلندپروازی‌های بیهوده و تنش‌زا می‌شود.

امّا سومین مفهوم در تبیین عنوان درس و کتاب، مفهوم «فلسفه» است. این مفهوم از حیث تاریخی، به گونه‌ای باید تشریح شود تا به تفهیم معنای دقیق فلسفه‌های مضاف بیانجامد؛ از این‌رو لازم بود تا مؤلّفان محترم نیم‌نگاهی به تاریخ فلسفه غرب می‌انداختند، بدین ترتیب که: ابتدا کلیّتی از فلسفه یونان و به ویژه تقسیمات ارسطو از علوم اصیل بیان می‌شد؛ آنگاه با معرفی دکارت به عنوان پدر فلسفه جدید، خلاصه‌وار مختصات فلسفه جدید و ادوار آن گزارش می‌شد. در ادامه ضمن تبیین تفاوت اساسی فیلسوفان اصالت تجربی با طرفداران اصالت عقل، لازم بود که شاهد تبیین رویکرد کانت به فلسفه از حیث محدودیت‌های تفکر متافیزیکی و طرح سوبیه‌هایی از نگاه انضمامی او در فلسفه باشیم؛ این‌که فیلسوف آلمانی خود درباره فلسفه اخلاق، فلسفه دین، فلسفه حقوق و فلسفه سیاست، دیدگاه‌های نوینی ارائه داد و به دنبال کانت، فیلسوفان بعدی شاخه‌های جدیدی به فلسفه‌های مضاف افزودند. در انتها نیز طرح این مطلب لازم بود که فلسفه آموزش‌وپرورش، قریب به یک قرن پیش، به نحو آکادمیک در برخی دانشگاه‌های مغرب زمین متولّد شد و از چند دهه اخیر نیز، در دانشگاه‌های ایران مورد تدریس و پژوهش قرار گرفته است.

۱.۱.۲. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک رشته علمی

علمای متقدّم برای معرفی یک دانش، هشت شاخص بیان می‌داشتند که از آنها، به «رئوس ثمانیه علم» یاد می‌شد. شاخص‌های هشت‌گانه عبارت بودند از: تعریف، موضوع، ابواب، مرتبه علم در میان سایر علوم، فایده، واضح، غرض علم و روش‌های آموزش (قطب‌الدین شیرازی،

۱۳۶۹، ج ۱، صص: ۲۵۲-۲۵۴). چنین رویکردی در آثار معاصران و از جمله کتاب مورد نقد دیده نمی‌شود.

اما اندیشمندان متأخر برای تبیین هر رشته علمی نظام‌مند^۱، به سه شاخص اهمیت می‌دهند: موضوع، روش و غایت. به دیگر بیان، برای اصالت و استقلال هر رشته علمی می‌بایست موضوع واحد، روش واحد و غایت واحدی برای آن ترسیم کرد و در مقام عمل نیز، بدان‌ها وفادار ماند. البته دو شاخص نخست، بیشتر مورد تأکید اهل نظر است و درباره وحدت غایت، چندان سخت‌گیری نمی‌شود و حتی برخی اهل نظر به غایات هم‌سو نیز بسنده کرده‌اند؛ پس بحث اصلی بر سر تبیین موضوع دانش و به ویژه روش آن است.

اما مؤلفان فلسفه تعلیم و تربیت / اسلامی، در پردازش هر دو مطلب قصور کرده‌اند. در این اثر، برای تبیین «موضوع»، سخن با نقل دیدگاه‌هایی از برخی متفکران غربی آغاز می‌شود و بدون تحلیل دقیق آن گفته‌ها، به نحو مبتدیانه جمع میان آنها را پذیرفته شده است: فلسفه تعلیم و تربیت در دو معنا به کار می‌رود. اگر مراد از مضاف‌الیه آن، «فرآیند تربیت» باشد، فلسفه تعلیم و تربیت به معنای فلسفه فرآیند تعلیم و تربیت است که به بررسی عمل یا فرآیند تعلیم و تربیت می‌پردازد، ولی اگر مراد از مضاف‌الیه آن «علم تعلیم و تربیت» باشد، فلسفه تعلیم و تربیت به معنای فلسفه علم تعلیم و تربیت است که وظیفه‌اش بررسی پیش‌فرض‌ها، تعاریف و روش تحقیق علم تعلیم و تربیت است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۱). حال آن‌که با قدری تأمل در معنای «فلسفه مضاف» به گونه بهتری می‌شد موضوع مورد نظر را تبیین کرد. اساساً مؤلفان در ابتدا باید متذکر می‌شدند که فلسفه هر دانشی با خود آن دانش، متفاوت است و در سطحی فراتر، عهده‌دار توضیح مفاهیم بنیادین است و به پرسش‌هایی ناظر بدان دانش، پاسخ می‌دهد که در خود آن دانش، بدان‌ها پاسخ داده نمی‌شود؛ از این‌رو فلسفه تعلیم و تربیت با خود تعلیم و تربیت، فرق اساسی دارد، چنان که فلسفه اخلاق با دانش اخلاق متفاوت است ولی عهده‌دار پاسخ‌گویی به پرسش‌های بنیادین درباره اخلاق و تحلیل مفاهیم اساسی آن دانش است. به دیگر بیان، آنچه در درون رشته تعلیم و تربیت، به دلیل جزئی‌نگری آن، قابل طرح و پژوهیدن نیست، در دانش درجه دوم فلسفه تعلیم و تربیت، به دلیل بنیادی بودن آن، مورد توجه قرار می‌گیرد.

باری، در این باره مطالب متنوعی مطرح است ولی مؤلفان اثر مورد نقد، گویا آشنایی یا توجه چندان بدانی مطالب نداشتند. حتی با قدری تتبع در آثار فارسی سنوات اخیر، به سادگی

^۱ Discipline

می‌شد از دیدگاه‌های مختلف دربارهٔ حدود و قلمرو این رشتهٔ علمی آگاهی یافت. بسته به آن‌که مراد از «تعلیم و تربیت» چه باشد، معانی فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز نسبتاً متفاوت خواهند شد: اگر مفاهیم تعلیم و تربیت مورد نظر باشد، مفاهیم بسیاری نظیر دانش، استعداد، آموزش، برنامه‌درسی، فهم و خلاقیت؛ پیش روی ما قرار دارند که نیازمند تحلیل دقیق فلسفی هستند (همتی‌فر، ۱۳۹۴، ص: ۱۸۲).

اگر مقصود نظریه‌های تعلیم و تربیت باشد، نظریه‌های علمی مختلفی که به ویژه توسط فیلسوفان مغرب زمین، طرح و برخی سال‌ها به بوته آزمایش نیز گذاشته شده‌اند، باید مورد ارزیابی عقلانی قرار گیرند. نظریه‌های تربیتی عموماً بر دو قسم‌اند: نظریه‌های فلسفی و نظریه‌های غیرفلسفی که شامل تفکرات دینی یا آرای متخذ از دیدگاه‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و زیست‌شناسی است. در این میان، رویکرد استنتاجی، رواج بیشتری دارد. پرسش اساسی در این رویکرد چنین است:

کاربرد و دلالت‌های یک دیدگاه فلسفی در تعلیم و تربیت چیست؟ در نتیجه طرفداران این رویکرد به دنبال بررسی و تبیین ارتباط بین مباحث مربوط به آموزه‌های فلسفی (متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) و مسائل تعلیم و تربیت (اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت) هستند (همتی‌فر، ۱۳۹۴، صص: ۱۸۳-۱۸۴).

بدین ترتیب، «تعلیم و تربیت» می‌تواند به معنای «عمل تعلیم و تربیت»، «نهاد تعلیم و تربیت» و رشتهٔ دانشگاهی «علوم تربیتی» به کار رود که هر یک در پیوند با فلسفه، جداگانه باید مورد کاوش قرار گیرند.

۲.۲. دلایل ضرورت فلسفهٔ تعلیم و تربیت خاص برای ایران اسلامی

مؤلفان محترم در فصل اول، پیش از تبیین رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت و بهره‌مندی کشورهای پیشرفته از فوائد آن، ضرورت تدوین چنین دانشی را با وصف اسلامی، برای جامعهٔ ایرانی تجویز کرده‌اند؛ حال آن‌که تبیین آن ضرورت، پس از معرفی دقیق چینی فلسفهٔ تعلیم و تربیت و سیر تحولات آن، قابل فهم خواهد بود. این خطا در ترتیب مطالب، از جمله مواردی است که ساختار نامناسب کتاب، منجر به پراکنده‌گویی در محتوا گردیده است. اگر ابتدا سیر تکون فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تشریح می‌شد، براساس همان گزارش، به سهولت و با سه دلیل متقن، ضرورت طرح چنان دانشی با وصف اسلامی، قابل استنتاج بود:

نخست آنکه سیر تحولات و پیشینه‌های فرهنگی هر جامعه در تدوین فلسفه آموزش و پرورش آن، تأثیر وافر دارند؛ از این‌رو نظریه‌های فلسفی بیگانه با فرهنگ آن جامعه، قادر به حل مشکلات آن نیست.

با توجه به معنای معرفت درجه دوم درباره فلسفه‌های مضاف، باید اذعان داشت که بدون نگاه بنیادین به آموزش و پرورش، نمی‌توان آن را ارتقا داد؛ به بیان ساده‌تر:

فلسفه تعلیم و تربیت یک رشته مبنایی برای علوم تربیتی است. آموزش و پرورش ما جز با فلسفه تعلیم و تربیت متحول نمی‌شود. این تحول همچنین در مورد علوم تربیتی اتفاق نمی‌افتد، مگر آن‌که فلسفه تعلیم و تربیت این کار را رقم بزند. بدین ترتیب با دید فلسفه تعلیم و تربیت، می‌توانیم نگاهی عمیق به مسائل و مشکلات علوم تربیتی و آموزش و پرورش بیندازیم (مینایی، ۱۳۹۴، ص: ۱۷۴).

سوم این‌که در غرب، تنها یک نظریه مطرح نیست که همه بدان تمسک کرده باشند و ما نیز همان را بعینه در آموزش و پرورش ایران اجرا کنیم؛ بلکه نظریه‌های متنوعی از سوی فیلسوفان غربی با مبانی مختلف فکری ارائه شده‌اند که اجماع اهل نظر در انتخاب یکی از آنها، بسی دور از ذهن است و در نهایت، به ترجیح بلا مرجح می‌انجامد.

اما مؤلفان به دلیل اتخاذ ساختار اشتباه در ترتیب طرح مسائل، به جای تبیین علمی ضرورت یادشده، به پاره‌ای مطالب نامستند و بعضاً خلاف واقعیات فعلی جامعه ایرانی، با ادبیات ناهم‌خوان با فضای دانشگاهی و متمایل به نگاه ایدئولوژیک پناه برده‌اند. نمونه‌هایی از سخنان مورد نظر چنین‌اند:

فرهنگ ایران پس از پذیرش مشتاقانه اسلام توسط ایرانیان، اسلام و فرهنگ اسلامی است. آثار و نشانه‌های اسلامی بودن فرهنگ ایران را می‌توان در ابعاد مادی و فیزیکی فرهنگ و تمدن در پدیده‌هایی چون کثرت و آبادانی مساجد، حسینیه‌ها، مشاهد مشرفه و نوع معماری ساختمان‌ها؛ در بُعد اقتصادی آن، در اموری چون مذموم بودن ربا و معاملات ربوی، ممنوعیت خرید و فروش غذاهای حرام و حفظ محیط زیست؛ در بُعد اجتماعی و فرهنگی آن در اموری مانند مراسم عزاداری محرم و صفر، حضور در نمازهای جماعت، روزه‌داری ماه رمضان، اعیاد اسلامی و ملی، آداب و رسوم مربوط به ازدواج و تولد ... مشاهده کرد (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۰).

پر واضح است که ورود اسلام به ایران، به نحو طبیعی انجام نگرفته است و با فرض پذیرش مشتاقانه، اساساً به لحاظ علمی، پذیرش مردمان ۱۴ قرن پیش، دلیل مقبولیت آن نزد ایرانیان

معاصر نیست. همچنین معماری خاص ایرانی و اماکن مشرفه، ربط وثیقی به اسلام ندارد، بلکه حاصل تلاش متفکران مسلمانی است که به علوم بشری دوران خویش واقف بودند؛ مضافاً همان سبک معماری نیز، در مقایسه با سبک مدرن آپارتمان‌ها در سده اخیر و تداوم آن حتی در ادارات حکومتی، تنها به قصه‌های تاریخی شبیه است. از قضا برخی افراد باورمند به معماری اسلامی، اذعان دارند که در دهه‌های اخیر، تنها دو بنای مهم برپا شده است: برج میلاد و مصلای تهران که متأسفانه هیچ یک حائز شاخص‌های دینی ما نیستند (نجفی، ۱۳۹۳، ص: ۲۴۳). ظاهراً مؤلفان دربارهٔ اقتصاد و ربا و محیط زیست نیز، از آرزوهای خود به ضم «إن شاء الله» سخن می‌گویند، چه آن گفته‌ها واقعیت ندارند. همچنین کم‌رنگ شدن مراسمات مربوط به احیای شعائر و افت معنوی فضای مساجد، بر اقشار مذهبی پوشیده نیست و نزد دلسوزان دین، حالتی بس ناگوار می‌نماید.

به واقع اگر بخواهیم این‌گونه امور اجتماعی را در ساحت فلسفهٔ تعلیم و تربیت ملاک بگیریم، باید به سراغ هر رویکردی برویم جز رویکرد اسلامی، چون متأسفانه همهٔ نابسامانی‌های دهه‌های اخیر به نام اسلام تحقق یافته است و بر پایهٔ آن تجربه‌ها، اقبالی به فلسفهٔ آموزش و پرورش با وصف اسلامی نخواهد شد. از قضا می‌باید با اذعان به معضلات واقعی و انتقادات جدی به وضع موجود، ابتدا زمینهٔ مساعد را برای طرح مطالب محصل تدارک کرد و در پی آن نتیجه گرفت که: از جمله امور بهبودبخش به وضعیت فرهنگ دینی در جامعهٔ ایرانی، خانه‌تکانی آموزش و پرورش و تدوین فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی به قدر میسور و با نگاهی معقول و با غایاتی متواضعانه‌تر است. در جامعهٔ امروز ما، انتظار برخی اقشار مردمی - و نه همگان - آن است که مدارس کشور، در کنار رشد علمی، جایگاهی برای ارتقای تربیت دینی کودکان و نوجوانان باشد؛ اما این انتظار باید بر پایهٔ واقعیت‌های عینی جامعه و میزان اعتماد رعیت به مسئولان سامان‌دهی شود نه برخی آمارهای غیر دقیق، سوگیرانه و تبلیغاتی که فاصلهٔ قابل توجهی با واقعیت‌های عینی جامعه دارد. اگر گونه‌های صواب و ناصواب انتظار ما از نهاد آموزش و پرورش، به درستی تفکیک نشوند، تقاضاهای ما از نهاد مزبور، بسی ساده‌لوحانه خواهند بود.^۱

^۱ نویسندهٔ کتاب یک رؤیا و دو بستر، تحلیل‌های خوبی در این باره ارائه کرده است. البته موضوع سخن او دانشگاه است ولی بیشتر آن مطالب دربارهٔ وضعیت مدارس کشور نیز صادق است؛ نک: باقری، ۱۴۰۰، صص: ۲۹۸، ۲۹۱.

۳.۲. روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

مؤلفان محترم پس از تبیین موضوع و ضرورت فلسفه تعلیم و تربیت، با نقل نظرانی از متفکران غربی، به تبیین روش آن پرداخته‌اند. ماحصل برخی گفته‌ها و تحلیل‌های مؤلفان، در این قطعه نمودار است:

فلسفه تعلیم و تربیت در بررسی مسائل تعلیم و تربیت، اولاً: از روش عقلی استفاده می‌کند، نه تجربی و نقلی؛ ثانیاً: مسئله را به صورت جامع و کامل و شامل، نه از زاویه‌ای خاص و محدود بررسی می‌کند؛ ثالثاً: سعی می‌کند با کاوش در عمق مسئله و باقی نماندن در سطح، ریشه و اساس مسئله را کشف کند (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۳).

در این قطعه، سخن بر سر فلسفه تعلیم و تربیت به نحو کلی است و هنوز وصف «اسلامی» برای آن، منظور نشده است. اما در همان نکته نخست، خطای آشکاری مشاهده می‌شود که در فصول بعدی کتاب نیز، ظهور و بروز دارد. از آن‌جا که فلسفه تعلیم و تربیت، یکی از شاخه‌های فلسفه مضاف در عصر مدرن است، طبعاً دربارهٔ ارکان آن از جمله «روش»، می‌بایست از مبدعان آن رشته پرسش کرد نه آن‌که خود به جای آنان سخن بگوییم. اساساً مراد از تفکر عقلانی در عصر مدرن، تنها استدلال استنتاجی نیست، بلکه علاوه قیاس ارسطویی، تفکری مشتمل بر حس، تجربه و استقراء است؛ ولی مؤلفان کتاب مورد بحث، بر پایهٔ منطق قدیم چنین می‌اندیشند که روش فلسفه‌های مضاف، در تقابل با تجربه و دستاوردهای حسی است. حتی در همان فلسفه سنتی و ماقبل دکارت نیز چنین نبوده است و قریب به اتفاق فیلسوفان از طبیعیات عصر خویش - دست‌کم به عنوان اصل موضوع - بهره برده‌اند. تقلید از برخی فیلسوفان یونانی نیز، امری متداول بود. ظاهراً به همین دلیل، اغلب فیلسوفان مسلمان در مقام تعریف، «فلسفه» را به موضوع، مسائل و غایت آن تعریف کرده‌اند و از روش فلسفی، سخن نگفته‌اند.^۱

بنابر آثار در دسترس، تا قبل از صدرالدین شیرازی، تنها ابن‌رشد، روش فلسفی را منحصر در برهان عقلی و استدلال استنتاجی خوانده بود (ابن‌رشد، ۱۹۹۳م، ص: ۲۳۲)؛ ولی پس از تصریح صاحب أسفار بدان مطلب (ملّصدر، ۱۹۸۱م، ج ۱، ص: ۲۰)، در میان پیروان او شایع شد که روش فلسفی تنها عقلی و استنتاجی می‌آید از استدلال استقرایی و شهود تجربی است.^۲

^۱ برای اطلاع بیشتر از تعریف‌های مختلف متافیزیک در آثار فیلسوفان مسلمان، خصوصاً بدین دو اثر بنگرید: یثربی، ۱۳۸۸، صص: ۵۹۳۷ و خسروپناه، ۱۳۸۹، صص: ۱۷۷، ۱۴۶.

^۲ این مطلب با رویکرد انتقادی، در مقاله «کژی‌ها در جدال با مّذعی» تحلیل شده است؛ نک: هدایت‌افزا، ۱۳۹۳، صص: ۶۱۵۷.

به هر حال، آثار فلسفی، مستند اصلی در این مباحثه است و آن آثار، به روشنی بیانگر تأثیر فیلسوفان از تجربه و حتی حدسیات است؛ حتی در برخی آثار فلسفی، گاه دستاوردی عرفانی یا آیه‌ای از قرآن، در یکی از مقدمات استدلال مشاهده می‌شوند.

نکته اخیر، به روش فیلسوفان اختصاص ندارد و در سایر علوم انسانی نیز، هر جا سخن از روش عقلی می‌شود؛ منظور «عقل بالمعنی الاعم» است که در تقابل با نقل و نصوص دینی قرار دارد؛ چنان که در توصیف روش متکلمان، که آن را «عقلی و نقلی» دانسته‌اند، چنین گفته شده است:

منظور از «روش عقلی» اعم از روش عقلی به معنای رایج کلمه است که در آن تنها از مبادی عقلی استفاده می‌شود و گزاره‌های صرفاً عقلی در قالب اشکال منطقی تنظیم می‌گردد تا به کشف مجهولات بینجامد. به بیانی دیگر، مقصود از روش عقلی در اینجا همان روش «غیر نقلی» است؛ چرا که متکلم در مقام دفاع از دین، از همه روش‌های مقبول از جمله روش تجربی و روش تاریخی نیز استفاده می‌کند؛ برای مثال متکلم می‌تواند از گزاره‌های قطعی روان‌شناسی، فیزیک و شیمی و نیز حتی روش‌های آماری و تحقیقات میدانی ... استفاده کند (برنجکار، ۱۳۹۳، ص: ۱۳).

آری، معنای عقلی بودن روش فیلسوفان نیز، چنان نیست که مؤلفان *تعلیم و تربیت اسلامی* پنداشته‌اند و بر پایه همان تلقی نادرست، عقل فلسفی را در مقابل «تجربه» قرار داده‌اند؛ زیرا در فلسفه جدید و به ویژه فلسفه‌های مضاف، «تجربه» بخشی از فعالیت فلسفی متفکران را شامل می‌شود. از قضا این ویژگی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، در مقام گردآوری داده‌ها و رصد نتایج عملی نظریه‌ها، تبلور شایان توجهی دارد.

۱.۳.۲. انضمام روش نقلی به روش عقلی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

مؤلفان محترم، بر پایه برخی آرای متفکران غربی، سه عرصه «نظری و توصیفی»، «هنجاری و دستوری» و «تحلیلی و انتقادی» را برای فلسفه تعلیم و تربیت، تصویر کرده‌اند. با لحاظ این سه قلمرو، روش این دانش با قید اسلامی تبیین شده است. به باور مؤلفان، اگر این رشته علمی متّصف به وصف «اسلامی» گردد، آنگاه از هر سه جهت مزبور، تفاوت‌های مهمی پدید می‌آید. این تفاوت‌ها بیشتر از حیث مبانی نظری، حاصل می‌شود، زیرا نگاه خاص اسلام به خداوند، جهان، انسان، دانش‌ها و ارزش‌ها؛ بستری متفاوت از سایر مکاتب فلسفی، تدارک خواهد کرد (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۱۵۱۴).

تا بدین جا سخنان نویسندگان محترم، متین به نظر می‌رسند. آری، برای تبیین فلسفه تعلیم و تربیت با وصف «اسلامی»، می‌باید مبانی نظری مرتبط را از خلال نصوص دینی استنباط کرد؛ اما در کمال تعجب شاهدیم که مؤلفان با وجود تأکید پیشین بر روش عقلی، روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را «عقلی و نقلی» می‌خوانند؛ یعنی به یک‌باره روش نقلی به روش عقلی منضم می‌شود. تنها توجیه مؤلفان از ایشان در این‌باره چنین است:

ابتنای بخش نظری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر آموزه‌های اسلامی، اقتضا می‌کند که فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی افزون بر روش عقلی، از روش نقلی نیز استفاده کند؛ زیرا مراجعه به متون دینی، یعنی کتاب و سنت، برای کشف دیدگاه دین درباره جهان و انسان، مستلزم استفاده از روش‌های ویژه‌ای غیر از روش عقلی رایج در فلسفه است که به آن‌ها، روش‌های نقلی گفته می‌شود (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۵).

همین ادعای ناموجه دست‌آویزی می‌شود تا پنج فصل بعدی کتاب، به مبانی نظری اسلام درباره بنیادهای تعلیم و تربیت اختصاص یابد. نویسندگان در فصول دو تا شش، برای اتقان دعاوی خود، به نحو گسترده‌ای به طرح آیات و روایات پرداخته‌اند؛ در نتیجه برخی مطالب مرتبط با درس اندیشه اسلامی، در این‌جا تکرار شده‌اند. این رویکرد، کتاب مزبور را از حالت یک متن فلسفی حقیقی فلسفه مضاف خارج کرده است. ظاهراً مؤلفان چنین اندیشیده‌اند که چون عنوان «اسلامی» وصف تعلیم و تربیت قرار گرفته است، پس مجازیم که هر اندازه مجال داشتیم در تبیین مبانی نظری، از نصوص دینی بهره ببریم؛ حال آن‌که بحث اصلی کتاب، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است نه تعلیم و تربیت اسلامی؛ از این‌رو می‌بایست ابتدا مفاهیم فلسفی ناظر بدان حوزه، مورد واکاوی و تحلیل مفهومی قرار گیرند و در ادامه نظریه‌های مرتبط، تبیین و نقادی شوند.

باری، اگر قرار شد فلسفه تعلیم و تربیت با قید «اسلامی» مورد کنکاش علمی قرار گیرد، باز هم آن گفتمان فلسفی و تحلیلی، نباید مخدوش شود و نویسندگان نباید به سبک متکلمان یا فقیهان سخن بگویند.

طبعاً این پرسش مقدر در قبال خرده‌گیری بالا مطرح می‌شود که: «با صرف نظر از نصوص دینی، وصف «اسلامی» چگونه برای تعلیم و تربیت، تأمین و توجیه می‌شود؟» در جواب گوییم: معارف اسلامی که امروزه در قرآن و کلمات معصومین (عهم) ملاحظه می‌شوند، از حیثی بر سه قسم‌اند:

یک، برخی نصوص دینی به خودی خود، مورد قبول همه عاقلان و اهل علم قرار می‌گیرند؛ همچون آیه «الذین یستمعون القول و یتبعون أحسنه» (زمر: ۱۸) یا حدیث علوی «خذ الحکمة ممن أتاک بها و أنظر إلی ما قال و لاتنظر إلی من قال» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص: ۳۶۱).
 دو. بعضی از آیات و روایات همراه با استدلال یا تبیین عقلی همراه‌اند؛ همچون آیه «لو کان فیهما آلهة الا لله لفسدتا» (انبیاء: ۲۲) یا فرمایش حضرت امیر (ع) مبتنی بر نفی صفات از ذات احدی:

کمال توحیده الإخلاص له و کمال الإخلاص له نفی الصفات عنه لشهادة کل صفة أنّها غیر الموصوف و شهادة کل موصوف أنّه غیر الصفة (شریف الرضی، ۱۴۱۴ق، ص: ۳۹).
 سه. نصوصی که فاقد دو حالت پیشین است و تنها اهل ایمان به نحو تعبیدی آن را می‌پذیرند؛ همچون بسیاری از احکام شرعی و مطالب معارفی خاص.

بدین لحاظ نصوص دو دسته اول، قابلیت طرح در اثری فلسفی از جمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را دارا و از قضا مثال‌های یادشده نیز حائز چنین خصوصیتی هستند الا اینکه بهره‌مندی از نصوص دسته دوم، تنها از عهده استادانی برمی‌آید که قدرت علمی لازم را بر تبیین و تحلیل عقلانی آن آموزه‌ها داشته باشند.

۴.۲. عدم توجه لازم به مکاتب غربی مرتبط با فلسفه آموزش و پرورش

در برخی فصول کتاب به ویژه فصل اول و فصول پایانی، شاهد طرح نقطه نظرانی از متفکران غربی هستیم. این نکته‌ها گاه بدون نقد و ارزیابی و صرفاً جهت اطلاع طرح شده‌اند و در مواردی نیز گویا بدان گفته‌ها استشهاد شده است، بدین ترتیب که مؤلفان کتاب، پس از طرح و توضیح ایده‌ای برگرفته از نصوص دینی، سخنی از متفکران غربی را ذیل آن مطلب بیان کرده‌اند تا به مخاطب تفهیم شود که آن ایده، تنها مورد قبول اندیشمندان مسلمان نیست. در این چارچوب مشخص، نقد چندانی بر مؤلفان کتاب، روا نیست چه به هر حال، طرح این‌گونه مطالب تطبیقی ذیل اندیشه‌های دینی، از حیث روان‌شناختی مخاطبان و اقناع آنها، گاه کارآیی خاص خود را دارد.

آنچه مورد تأمل جدی است، برخی گفته‌های صریح یا غیر مستقیم در فصول دوم تا ششم کتاب است. مؤلفان در این فصول عهده‌دار تشریح مبانی نظری تعلیم و تربیت با قید اسلامی هستند و از این‌رو گاه و بیگاه، نکاتی اساسی درباره شناخت خداوند، جهان، انسان، معرفت یا ارزش‌ها را؛ در تقابل با آرای متفکران غربی بیان می‌دارند. اما چون دیدگاه‌های آن متفکران، پیش‌تر توضیح داده نشده است، مخاطبان اصلی کتاب (دانشجو معلّمان مقطع کارشناسی)،

مقصود مؤلفان را از طرح آن مطالب، به خوبی در نمی‌یابند و گاه شاید از برخی توضیحات به ظاهر روشن، تعجب نمایند.

به عنوان نمونه، در فصل چهارم کتاب که به مبانی معرفت‌شناختی اختصاص یافته، هشت مبنا طرح شده است. مؤلفان در توضیح مبانی اول می‌گویند:

دستیافتنی بودن معرفت، محدود به امور محسوس و مادی نیست، شامل امور ماورای طبیعی، غیرمادی و غیرمحسوس هم می‌شود ... براساس این مبنا، تعلیم و تعلّم حقایق مادی و ماورای طبیعی، ممکن و مطلوب است. هم می‌توان علوم طبیعی را کسب کرد و به دیگران آموزش داد، هم می‌توان به حقایق ماورای طبیعی، مانند خدا و ملائکه و برزخ و عالم ملکوت معرفت پیدا کرد و آن را به دیگران آموزش داد ... بنابراین، آموزش دین و آموزه‌های دینی، مانند آموزش آموزه‌های تجربی و طبیعی، امری ممکن است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۷۶).

نویسندگان اشاره کرده‌اند که این نگاه، نافی آرای برخی متفکران غربی است؛ ولی چون هیچ اشاره‌ای به گفته‌ها و دلایل سخنان آن متفکران نشده، منظور مؤلفان به درستی فهم نمی‌شود. طبعاً می‌بایست در ابتدا، مختصری از دیدگاه متفکران تجربه‌گرا و تمایز آن با رویکرد باورمندان به اصالت عقل بیان می‌شد، این‌که تجربه‌گرایان برآنند که فلسفه باید از تجربه آغاز شود و در تجربه نیز بماند و فیلسوف در موارد اختلاف میان دست‌آورد تجربی و استدلال عقلی، جانب اولی را بگیرد (چترجی، ۱۳۹۳، ص: ۲۱۹)؛ یا کانت در نظریه معرفت خود مدعی شد که متعلق معرفت بشری، تنها امور زمان‌مند و مکان‌مند را شامل می‌شود و شناخت حاصل از فاهمه محض یا عقل محض را، سراسر توهم خواند (کانت، ۱۳۸۸، ص: ۲۳۲).

در ادامه همان فصل، به «مطابقت علم با واقع» اشاره شده است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۷۷)؛ ولی نزد مخاطبان اصلی کتاب، مطالب ذیل آن عنوان، یا نامحصل یا توضیح واضحات به نظر می‌رسد؛ زیرا دانشجوی معلمان با مکاتب مختلف معرفت‌شناسی، آشنایی ندارند. دست‌کم لازم بود که در ابتدای آن بحث، به تفاوت دو نگاه عمده رئالیستی و ایده‌آلیستی و موافقت فیلسوفان مسلمان با نگاه اول، توضیحات هر چند کوتاهی ارائه می‌شد.

البته در موارد معدودی نیز به گفته‌های متفکران غربی، اشاراتی شده، سپس دیدگاه متفکران مسلمان در ادامه آن آمده است؛ اما آن مطالب اشاره‌وار برای دانشجوی معلمان قابل فهم نیست؛ گاه نوع بیان مؤلفان، موهم این معنا می‌شود که ایشان خود نیز، فهم درست و کاملی از آن دیدگاه‌ها ندارند! به طور مثال در ابتدای فصل پنجم، دیدگاه هیوم در چند سطر بدون مراجعه به آثار او یا کتب متنوع ناظر به تاریخ فلسفه غرب، در پنج سطر، بیان و در ادامه،

دیدگاه اشاعره نزدیک بدان دانسته شده است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۹۱-۹۲). پر واضح است که این دو نگاه، ربط چندانی به یکدیگر ندارند و نویسندگان محترم، مرتکب خلط آشکاری بین دو مقام ثبوت و اثبات شده‌اند.

۵.۲. تقسیم‌بندی فصول کتاب از حیث تمایز مبانی نظری از اصول تجویزی

در معرفی اجمالی فصول کتاب گفته شد، فصول دو تا شش به مبانی نظری و فصول نه تا یازده به «اصول» اختصاص یافته است؛ حال آن‌که مؤلفان گرامی در ابتدای فصل نهم، به درستی توضیح داده‌اند که «اصول» به نحو کلی و تجویزی، با لحاظ اهداف مورد نظر در تعلیم و تربیت، از مبانی نظری استنباط می‌شوند. خوب، اگر چنین است باید مبانی و اصول هر ساحت، در یک فصل به دنبال هم تبیین می‌شد.^۱

باری، به دلیل فاصله فاحش میان طرح دو مبحث کاملاً مرتبط «مبانی نظری» و «اصول تجویزی»، مؤلفان مجبور شده‌اند که خلاصه‌ای از مطالب مربوط به مبادی نظری را مجدداً در اوائل فصول نه تا یازده کتاب، تکرار کنند. طبعاً تکرار برخی مطالب پیش‌گفته، سبب فرجه شدن بیهوده متن و ملال دانشجویان و استادان می‌گردد. چه بسا به درخواست برخی دانشجویان، استادان مجبور به حذف فصولی از کتاب شوند و همه فصول به تمامه آموزش داده نشوند یا دست‌کم به تمامه مورد آزمون قرار نگیرد. آن حذفیات به احتمال زیاد از فصول پایانی کتاب انجام می‌پذیرد، یعنی دقیقاً همان قسمت‌هایی که جنبه کاربردی‌شان، بیشتر و با اهداف ارائه درس فلسفه تعلیم و تربیت، هم‌خوانی عمیق‌تری دارند!

ظاهراً مؤلفان محترم در این باره از کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت* چاپ سمت ایده گرفته‌اند، چه در بخش سوم آن اثر، درس‌های سیزده تا پانزده، عهده‌دار تبیین مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی از منظر اندیشمندان مسلمان است و در پی آن اصول تجویزی مربوطه، با همان ترتیب در دروس شانزده تا هجده آمده است.^۲ اما اگر کمی دقت شود، در همان کتاب نیز، ساختار کمی و کیفی مطالب به گونه‌ای سامان یافته است که اولاً، میان فصول ناظر به مبانی و فصول مربوط به اصول، فاصله زیادی ایجاد نشود و ثانیاً، به تکرار مطالب منجر نگردد.

^۱ چنان که در کتاب *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت ج ۱/۱* فصول شش تا هشت، مشتمل بر مبانی نظری و اصول عملی مربوط به «انسان‌شناختی»، «معرفت‌شناختی» و «ارزش‌شناختی» است؛ نک: باقری، ۱۳۹۸، صص: ۲۵۸-۱۴۷.

^۲ مجموع مطالب ناظر به مبانی و اصول آن کتاب، در شش درس متوالی و حجمی کمتر از ۱۰۰ صفحه بیان شده است؛ نک: رهنمایی، ۱۳۹۷، صص ۱۹۷-۲۹۰. اما در کتاب مورد نقد، همان مطالب، فارغ از فاصله میان آنها، قریب ۱۶۰ صفحه را پوشش داده است؛ نک: داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۲۳۱-۱۶۹ و ۲۳۳-۱۲۸.

نتیجه‌گیری

بر پایه تأملات نقادانه پیشین، مهم‌ترین معضلات ساختاری کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، عبارتند از:

الف. در فصل نخست، «موضوع» درس از حیث پیشینه تاریخی و کیفیت تکون آن، به درستی تبیین نشده است؛ اگر فردی با تحولات فلسفه غرب پس از دوران کانت و رشد شاخه‌های جدید «فلسفه‌های مضاف» آشنا نباشد، از مطالعه فصل مزبور درک روشنی نسبت به دانش «فلسفه تعلیم و تربیت» نمی‌یابد تا تفاوت آن از خود «تعلیم و تربیت» مشخص شود. عجیب آن‌که در فصول متعددی از کتاب، دو حوزه یادشده با هم خلط شده‌اند و نویسندگان بیشتر به تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته‌اند تا فلسفه آن.

ب. توضیحات مؤلفان محترم در خصوص «ضرورت» طرح فلسفه آموزش و پرورش با وصف اسلامی، ناقص ادا شده است؛ برخی دعاوی، نامرتب با درس مورد نظر یا مشتمل بر گزارشی کاذب از واقعیت‌های جامعه ایرانی است. این نکته مهم در سخنان مؤلفان، مغفول مانده که بحران‌های موجود در نحوه دین‌داری و اخلاق جامعه کنونی ایران، پرسش‌های بنیادینی پیش روی ما قرار می‌دهد ولی در دروس تعلیم و تربیت، بدان‌ها پاسخ داده نمی‌شود و اینها می‌بایست در دانش بالاتری تحت عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» مورد توجه قرار گیرند. طبعاً نظریه‌های مشهور غربی، به تنهایی پاسخی برای آن پرسش‌ها نیست؛ چه هیچ یک از آن نظریه‌ها، به‌تمام با آموزه‌های اسلامی و فرهنگ ایرانی توافق ندارد.

ج. مؤلفان محترم در مقام تبیین «روش» فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دچار اشتباه فاحش شده‌اند؛ اینکه با توسل به قید اسلامی، علاوه بر روش عقلی، روش نقلی نیز تجویز شده و از این‌رو بخش قابل توجهی از فصول دو تا شش کتاب، از حالت فلسفی خارج شده است؛ همچنین تکرار بعضی از آن مطالب در نیمه دوم کتاب، سبب تورم بیهوده متن در حجمی قریب ۷۰ صفحه گردیده؛ حال آن‌که بسیاری از نصوص دینی ناظر به قواعد تعلیم و تربیت، قابل تبیین و تحلیل عقلی هستند و فرد مدعی استادی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، لازم است اولاً، بر شناسایی آن قواعد از خلال نصوص دینی، متبحر و ثانیاً، واجد توان فلسفی لازم برای ارائه نظام عقلانی از آن آموزه‌ها باشد.

د. در فصولی از کتاب، آرای از متفکران غربی درباره فلسفه تعلیم و تربیت یا مسائل معرفت‌شناختی، مورد بحث قرار گرفته است ولی نحوه مواجهه مؤلفان با آن نظرات، روش‌مند و تابع الگوی روشنی نیست. در مواردی ایده‌ای از آن متفکران، مورد نقادی واقع شده ولی چون

اصل دیدگاه آنان پیش‌تر توضیح داده نشده است یا احياناً مؤلفان نیز به درستی آن را درک نکرده‌اند؛ نقدها در نظر آشنایان با آن نظرات، چندان موجه نمی‌نماید و برای مخاطبان اصلی کتاب (دانشجو معلّمان فرهنگیان) که قریب به اتفاق آنان از فلسفه غرب، چیز زیادی نمی‌دانند، بسی نامفهوم جلوه می‌کند. نیز در مواردی به برخی سخنان آن فیلسوفان استشهاد شده، ولی وجه پذیرش آن نظرات تبیین نشده است. عجیب‌تر آن‌که در مواردی، سخنانی از آن متفکران بدون نقد و نظر، تنها گزارش می‌شود.

ه. علاوه بر ساختار نامناسب، می‌توان محتوای کتاب *تعلیم و تربیت اسلامی* را نیز در نوشتار مستقلّی مورد نقّادی قرار داد؛ امّا توجّه بدین نکته حائز اهمّیت است که اغلب ایرادات محتوایی نیز، مولود همان اشکالات ساختاری متن است و اگر مؤلفان محترم، از ساختارهای نادرست اجتناب می‌کردند، اثر مورد نظر به لحاظ محتوایی، اتقان لازم را می‌یافت و نسبت به آثار مشابه متقدّم، بسی پیراسته‌تر می‌شد؛ ولی اینک با آثار پیشین درباره فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، چندان قابل رقابت نمی‌نماید.

منابع

- قرآن کریم
- ابن رشد، محمد بن ولید (۱۹۹۳م). *تهافت التّهافت*، (محمد العریبی، مصحح)، بیروت: دارالفکر.
- باقری، خسرو (۱۳۹۸). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، مبانی و اصول)*، مجلد اول، تهران: علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۴۰۰). *یک رؤیا و دو بستر (تنش زدایی از دانشگاه و علوم انسانی)*، تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- برنجکار، رضا (۱۳۹۳). *روشن شناسی علم کلام (اصول استنباط و دفاع در عقاید)*، تهران: سمت.
- تیممی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۴۱۰ق). *غررالحکم و دررالکلم*، (سید مهدی رجایی، مصحح)، قم: دار الکتب الاسلامی.
- چترجی، گ.ک. (۱۳۹۳). *تجربه گرایی*، (جواد یوسفیان، مترجم)، در سروپالی رادا کریشنان (ویراستار)، تاریخ فلسفه شرق و غرب، مجلد دوم، تهران: علمی و فرهنگی.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۹). *فلسفه فلسفه اسلامی*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- داودی، محمد و کارآمد، حسین (۱۴۰۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رهنمایی، سید احمد (۱۳۹۷). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (غربی و اسلامی)*، تهران: سمت.
- شریف الرضی، محمد بن حسین (۱۴۱۴ق). *نهج البلاغه*، (علی نقی فیض الاسلام، مترجم)، قم: هجرت.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۴۱۷ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- عسکری، سید مرتضی (۱۴۲۶ق). *معالم المدرستین*، قم: مرکز الطباعه و النشر للمجمع العالمی لأهل بیت علیهم السلام.
- قطب الدین شیرازی، محمود بن مسعود (۱۳۶۹). *درة التاج*، (سید محمد مشکات، مصحح)، تهران: حکمت.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۸). *تمهیدات*، (غلام علی حدّاد عادل، مترجم)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق). *الکافی*، (علی اکبر غفّاری و محمد آخوندی، مصححان)، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- ملّاصدرا، محمد بن ابراهیم (۱۹۸۱م). *الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة*، بیروت: دار احیاء التراث.
- مینایی، زهرا (۱۳۹۴). *«فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تعلیم و تربیت اسلامی نیست!»*، در *روایت‌هایی از فلسفه تعلیم و تربیت*، قم: کتاب فردا.
- نجفی، موسی (۱۳۹۳). *نظریه تمدن جدید اسلامی*، اصفهان: آرما.
- هدایت‌افزا، محمود (۱۳۹۳). *«کژی‌ها در جدال با مدعی»*، *ماهنامه کتاب ماه فلسفه*، شماره ۸۲، تهران: خانه کتاب.
- همّتی فر، مجتبی (۱۳۹۴). *«هفت تصوّر من از فلسفه تعلیم و تربیت»*، در *روایت‌هایی از فلسفه تعلیم و تربیت*، قم: کتاب فردا.
- یثربی، سید یحیی (۱۳۸۸). *تاریخ تحلیلی انتقادی فلسفه اسلامی*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

چکیده‌های انجمن علمی

Explanation of Waldorf's Spiritual Approach to Children's Education and its Critique with Emphasis on Islamic Teachings

Masume Kiyani ¹

Moslem Sahrakarie ²

Abstract

The main purpose of this research is explanation of Waldorf's spiritual approach to children's education and its critique with emphasis on Islamic teachings. For this purpose, the descriptive-analytical method is used to identify and describe the components of Waldorf's spiritual perspective on children's education. Then, using the regressive analysis in Frankena's method, the philosophical foundations of Waldorf's spiritual approach to children's education are investigated. In the second part, Waldorf's spiritual approach to children's education is criticized by using the method of critical philosophical enquiry emphasizing the Islamic point of view. The results of this research indicate that Waldorf's spiritual approach pays attention to features such as: the development of children's whole beings, strengthening their artistic potentialities, developing their spiritual perception, emphasizing meaning-making and finding meaning, and freedom as the goal of education. These features are based on philosophical foundations such as: The existence of a spiritual world beyond the material world, the existence of various spiritual beings, the unity of the universe in a spiritual sense, looking at the child as a spiritual being, the repeated reincarnation of humans, emphasizing the senses, intellect, inspiration and intuition as sources of knowledge, the interaction between objectivity and subjectivity in the pursuit of knowledge, and the matching of human "I" with "Christ" as the ultimate goal of human life. In criticizing Waldorf's spiritual approach based on the Islamic point of view, it became clear that Waldorf's views on the nature of the transcendental and the belief in reincarnation are not acceptable in the Islamic view. At the same time, some educational implications of the mentioned approach, such as looking at the child as a spiritual being and honoring him, paying attention to the development of the child's whole being and especially his spiritual dimension, emphasizing artistic education and education based on the stages of child development, have commonalities with the Islamic perspective.

Keywords: Waldorf's spiritual approach, Children's education, Philosophical foundations, Islamic teachings.

¹ Member of the Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran; m.kiyani@basu.ac.ir

² Master's student in History and Philosophy of Education, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran; Moslem.sahra@yahoo.com

Explaining the Foundations of Metamodern Theory and Their Implications for Defining Curriculum Elements

Mostafa Zabandan¹

Ainullah Abedi²

Mostafa Ghaderi³

Abstract

The purpose of this research, in addition to presenting a metamodern curriculum, is to empower teachers to overcome the difficulties and negative side effects of modern and postmodern curricula. For this purpose, to answer the questions, a multi-method approach including the documentary method, the interpretive conceptual analysis, and the progressive type of practical syllogism are used. As the results, in addition to revealing the crises of the modern and postmodern curriculum, a model of the metamodern curriculum including the elements of curriculum is presented in such a way that through this curriculum, the community of teachers and students can consider the reflection of learning in thoughts and actions in social, cultural, and institutional contexts. By means of this model, distinct opportunities are provided for people with mental abilities as well as for people with learning disabilities. The result of this research is the presentation of three bases for developing a metamodern curriculum, which include: 1-Considering the modern and postmodern curriculum as effective historical experiences; 2- The metamodern curriculum as a care approach; 3-The metamodern curriculum as hope.

Keywords: Meta-modernism, Foundations, Curriculum, Education, Postmodern.

¹ Ph.D. philosophy of education, Faculty of Humanities, Shahed University of Tehran, Esfahan, Iran, (Corresponding Author); zabandan.edu@gmail.com

² Ph.D. student of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Shahid University of Tehran; abedinet.ir@gmail.com

³ PhD in Curriculum Planning, Associate Professor of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, Iran; m.ghaderi@atu.ac.ir

A Comparative Study on Human Agency in Bandura's Cognitive-Social Theory and the Islamic Approach of "Human as agent"

Mahdi Naserzaeim¹

Reza Mohammadi Chaboki²

Khosrow Bagheri Noaparast³

Jalil Fathabadi⁴

Omid Shokri⁵

Abstract

The purpose of this article is to compare the concept of agency in Bandura's cognitive-social theory and the Islamic approach of "human as agent". According to Bandura, agency refers to a voluntary effect on one's performance and environmental events, which has the main aspects of intentionality, foresight, self-reaction, and self-reflection. On the other hand, in the Islamic perspective, human action or agency is based on three fundamental bases: cognition, tendency, and volition. In terms of methodology, the current study is a comparative study that deals with similarities and differences of two viewpoints with a glance on their roots. In the educational section, Frankena's practical syllogism is used as the method. The basics and aspects of agency in both perspectives have a lot in common, in such a way that foresight and self-reflection in the first perspective can be compared with the cognition in the second approach; as self-reactivity and intentionality in the first approach can be compared with the emotional and volitional bases in the second approach. Despite this, the two views have differences in issues such as the concept of action and performance, the nature of interactive, cognitive, emotional and volitional aspects, the nature of interaction, responsibility and ethics, which will have relevant consequences for education. While, for instance, the first approach emphasizes the importance of structure, the second approach gives more weight to individual agency, and as a result of this difference, the role and influence of the individual within social structures will be different. Given the importance of human agency which is at issue in the two approaches, their commonalities are emphasized in the educational inferences.

Keywords: Agency, Bandura's cognitive-social theory, Islamic approach of "human as agent", Comparative study.

¹ PHD student of Educational Psychology, Shahid Beheshti University (corresponding author); naserzaeim3@gmail.com

² Assistant Professor of Philosophy of Education, Shahid Beheshti University; r_mohammadi@sbu.ac.ir

³ Professor of Philosophy of Education, Faculty member of Psychology and Education, University of Tehran; khbagheri@ut.ac.ir

⁴ Jalil Fathabadi, Associate Professor of Psychology at Shahid Beheshti University; j_fathabadi@sbu.ac.ir

⁵ Omid Shokri, Assistant Professor of Psychology, Shahid Beheshti University; o_shokri@sbu.av.ir

Contents

Editorial	3
------------------	----------

Khosrow Bagheri Noaparast

Original Articles

A Comparative Study on Human Agency in Bandura’s Cognitive-Social Theory and the Islamic Approach of “Human as agent”	5
--	----------

Mahdi Naserzaeim; Reza Mohammadi Chaboki; Khosrow Bagheri Noaparast; Jalil Fathabadi; Omid Shokri

Explaining the Foundations of Metamodern Theory and Their Implications for Defining Curriculum Elements	25
--	-----------

Mostafa Zabandan; Ainullah Abedi; Mostafa Ghaderi

Explanation of Waldorf's Spiritual Approach to Children's Education and its Critique with Emphasis on Islamic Teachings	55
--	-----------

Masume Kiyani; Moslem Sahrakarie

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: Saeideh Bagheri, Ph.D

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

Tel/Fax: 021-88928521

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

E-mail: pesi.anjoman@gmail.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of Education

Volume 7, Issue 2, Autumn & Winter 2024 – ISSN: 2538-2802