

Roy Bhaskar's Critical-Transcendental Agency and Its Implications for Education

Yousef Zareei 

PhD Student, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran. Email: yousefzareei88@gmail.com

Mansour Marashi 

Professor, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran. (Corresponding Author), Email: marashi_s@scu.ac.ir

Jalal Hashemi 

Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran. Email: j.hashemi@scu.ac.ir

Parvaneh Valavi 

Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran. Email: p.valavi@scu.ac.ir

Received: 2025-04-18	Revised: 2025-05-25	Accepted: 2025-07-08	Published: 2025-07-14
----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

Citation: Zareei, Y., & Marashi, M., & Hashemi, J., Valavi, P. (2025). Roy Bhaskar's Critical-Transcendental Agency and Its Implications for Education, <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 99-130. doi: 10.22067/fedu.2025.93079.1414

Abstract

This study employs an analytical-deductive methodology to critically examine Roy Bhaskar's concept of critical-transcendental human agency and to articulate its implications for education. Bhaskar conceptualizes human agency as intentional, ontologically real, and inherently connected to the notion of action. Agents, utilizing their innate capacities, act both individually and collectively within pre-existing social structures, which they simultaneously reproduce and transform. Rooted in an ontological inquiry into human existence, this approach investigates the conditions of possibility for agency through transcendental analysis, identifying a common human core composed of four interrelated strata: material nature, social structure, interpersonal relations, and embodied personality. Drawing on the emancipatory foundations of critical theory, Bhaskar highlights human agency's capacity to interpret and transform a world characterized by persistent crises across these four levels. His framework emphasizes human potential not only in terms of individual self-realization and latent capability actualization but also in the pursuit of a eudaimonic society and collective liberation. Education is integral to the cultivation of human agency. Bhaskar's critical-transcendental perspective offers profound implications for educational aims, principles, and methodologies. Concerning educational aims, it advocates for enlightenment and global self-realization. Concerning educational principles, it underscores the importance of fostering intentional agency through dynamic engagement with learning environments, promoting critical consciousness and self-awareness, nurturing multi-layered cognition, advancing justice and emancipation, and cultivating intuition and creativity within the pedagogical relationship. Regarding educational methodologies, it encourages the integration of creative intuition and explanatory critique as central strategies.

Keywords: human agency, critical-transcendental agency, Bhaskar, education



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Synopsis

This research employs an analytical-deductive methodology to thoroughly examine Roy Bhaskar's critical-transcendental conception of human agency, situating it within both philosophical and socio-educational discourses. Bhaskar's framework presents human agency as an intentional, real, and dynamic force, intrinsically linked to action and embedded within pre-existing social structures. Unlike deterministic or purely voluntarist theories, his approach acknowledges that agents operate within structural constraints while simultaneously possessing the capacity to reproduce, modify, or even radically transform these structures. This dialectical relationship between agency and structure is central to Bhaskar's critical realism, which seeks to reconcile the ontological reality of social systems with the transformative potential of human action. Through transcendental analysis—a method that investigates the necessary conditions for phenomena to exist—Bhaskar identifies a multi-layered human ontology consisting of four interdependent dimensions: material nature, social structure, interpersonal relations, and the inner embodied personality. By integrating insights from critical theory, Bhaskar emphasizes the emancipatory potential of human agency, arguing that individuals and collectives can interpret, critique, and ultimately reshape a world marked by persistent crises across these four levels. His focus extends beyond mere individual self-actualization to encompass collective liberation, envisioning a eudaimonistic society where human flourishing is realized through both personal development and structural transformation. This perspective challenges reductionist views of agency, instead presenting it as a complex, emergent phenomenon that operates within and upon historically constituted social realities.

The educational implications of Bhaskar's theory are profound, offering a robust framework for rethinking pedagogical goals, principles, and methodologies. At the level of educational objectives, his approach advocates for a dual emphasis on enlightenment—understood as critical consciousness—and global self-realization, wherein learners develop not only their cognitive and creative capacities but also their ethical and social agency. Such an education transcends mere knowledge transmission, aiming instead to cultivate individuals who can navigate, question, and transform oppressive structures. In terms of pedagogical principles, Bhaskar's model underscores the importance of fostering intentional agency through dialogical and participatory learning environments, where students actively engage with knowledge rather than passively receive it. This involves nurturing critical agency—helping learners recognize and challenge ideological and structural constraints—while simultaneously promoting deep self-awareness and reflexivity. Additionally, education must facilitate multi-layered cognition, enabling students to understand the interplay between material conditions, social institutions, interpersonal dynamics, and personal identity. A justice-oriented approach is also essential, as Bhaskar's framework insists on education as a means of advancing liberation, equity, and collective well-being. Furthermore, his theory highlights the role of intuition and creativity in the learning process, advocating for pedagogies that value imaginative exploration alongside rational critique. Methodologically, this translates into employing creative intuition—allowing learners to generate novel insights and solutions—and explanatory critique, a tool for uncovering and dismantling hidden mechanisms of domination within social and educational systems. The teacher-student relationship, within

this framework, becomes a collaborative and transformative space, where authority is not imposed but co-constructed through mutual inquiry.

Conclusion

Ultimately, Bhaskar's critical-transcendental perspective positions education as a vital force for both individual empowerment and societal transformation, bridging the gap between personal growth and structural change in the pursuit of a more just and emancipated world. This research has demonstrated that by understanding human agency as intentional, ontologically real, and embedded within dynamic social structures, educational practices can be re-envisioned to cultivate critical consciousness, foster multi-layered cognition, and promote collective liberation. The implications extend to fostering intentional agency through dynamic learning environments, nurturing self-awareness, advancing justice, and integrating creative intuition and explanatory critique into pedagogical methodologies. By adopting Bhaskar's framework, educators can move beyond traditional models of knowledge transmission to create spaces where learners actively engage in interpreting, critiquing, and transforming their world. This comprehensive approach to education, rooted in a profound understanding of human agency, promises to empower individuals to not only realize their full potential but also to contribute actively to the creation of a more equitable and flourishing society.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

عاملیت انتقادی-استعلایی روی باسکار و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت^۱یوسف زارعی 

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. yousefzareei88@gmail.com

سید منصور مرعشی استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)، marashi_s@scu.ac.irسید جلال هاشمی 

دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. j. hahshemi@scu.ac.ir

پروانه ولوی 

دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. p.valavi@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: زارعی، یوسف؛ مرعشی، سید منصور؛ هاشمی، سید جلال؛ ولوی، پروانه. (۱۴۰۴). عاملیت انتقادی - استعلایی روی باسکار و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۹۹-۱۳۰. doi: 10.22067/fedu.2025.93079.1414			

چکیده

این پژوهش با روش تحلیلی-استنتاجی، مفهوم عاملیت انتقادی-استعلایی روی باسکار را در چارچوب رئالیسم انتقادی بررسی کرده و دلالت‌های تربیتی آن را استخراج می‌کند. باسکار عاملیت انسانی را قصدمند، واقعی و مبتنی بر کنش در تعامل با ساختارهای اجتماعی می‌داند که عاملان از طریق آن، این ساختارها را بازتولید یا دگرگون می‌کنند. منظومه فکری او، با تکیه بر هستی‌شناسی لایه‌مند، انسان را در چهار سطح وجودی (طبیعت مادی، ساختار اجتماعی، مردم و شخصیت تجسم‌یافته) تحلیل می‌کند و با رویکرد دیالکتیکی (شامل نااین‌همانی، غیاب، کلیت رابطه‌ای، عاملیت و آگاهی بازتابی)، شرایط امکان‌رهایی و خود-تحقق‌بخشی را تبیین می‌کند. برخلاف دیدگاه‌های مدرنیته که انسان را به سوژه‌ای منفعل یا عقلانیت‌ایزاری تقلیل می‌دهند، باسکار بر ظرفیت انسان برای نقد سلطه و دستیابی به جامعه سعادت‌مند تأکید دارد. در مقایسه با نظریه‌های عاملیت-ساختار، مانند ساخت‌یابی گیدنز، هابیتوس بوردیو و مرفوژنر آرچر، نظریه باسکار با افزودن ابعاد هستی‌شناختی و اخلاقی، چارچوبی عمیق‌تر برای فهم عاملیت ارائه می‌دهد. دلالت‌های تربیتی این نظریه

^۱ این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه شهید چمران اهواز با عنوان «تبیین مفهوم عاملیت انسان از دیدگاه رئالیسم انتقادی باسکار و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت» است.

شامل اهداف (روشنگری و خود-تحقق‌بخشی جهانی)، اصول (برانگیختن عاملیت قصدمندانه، پرورش عاملیت انتقادی، شناخت چندلایه‌ای، عدالت و رهایی‌بخشی و شهود خلاق) و روش‌ها (شهود خلاقانه و نقد تبیینی) است. آموزش در این دیدگاه، فرایندی دیالکتیکی برای توانمندسازی دانش‌آموزان به‌عنوان کنش‌گرانی خلاق و آگاه است که در بازسازی ساختارهای اجتماعی مشارکت می‌کنند. با این حال، چالش‌هایی نظیر تبیین اخلاق فرافرهنگی و توازن میان عاملیت فردی و انسجام اجتماعی، نیازمند توسعه نظریه است. این مطالعه، با تحلیل منظومه فکری باسکار، زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تربیت فراهم می‌آورد.

کلیدواژه‌گان: عاملیت انتقادی-استعلایی، رئالیسم انتقادی، روی باسکار، تعلیم و تربیت، دیالکتیک

مقدمه

رئالیسم انتقادی از جمله جریان‌های چپ اصلاح طلب مارکسیستی است که با درآمیختن رئالیسم فلسفی و استعلایی‌گرایی کانتی با نظریه‌های مارکس به ترکیب جدیدی از مارکسیسم دست پیدا کردند. از این رو می‌توان رئالیسم انتقادی را در زمره‌ی نظریه‌های انتقادی جدید به شمار آورد که موضوع اصلی آن ماهیت نظریه پردازی، تجربه و ارزش، رابطه‌ی علم و فلسفه و نقد دانش است. ضرورت تعمیق بخشیدن به نقد، بازاندیشی و عقلانیت، آزادی و بهبودی زندگی اجتماعی، تقدم کل بر جزء، عاملیت و آگاهی از جمله مبانی مهم نظریه‌های انتقادی جدید است (Moeni, 2009). هدف رئالیسم انتقادی، بهبود و تغییر جهان است و از این نظر اصطلاح «انتقادی» نیز همان مفاهیم رهایی بخش نظریه انتقادی را دارد. با این تفاوت که رئالیسم انتقادی به جای تأثیر مستقیم بر زندگی افراد، یا براندازی وضع موجود، بر درک بهتر رابطه‌ی متقابل ساختار و عاملیت و بازتولید ساختارها تمرکز دارد، در حالی که نظریه پردازان انتقادی برای دستیابی به تغییر بر ایدئولوژی زیربنایی تمرکز می‌کنند (Stutchbury, 2022). پیش‌فرض‌های اصلی رئالیسم انتقادی «رئالیسم هستی‌شناختی^۱» و «نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی^۲» هستند، به این معنا که دنیای واقعی مستقل از دانش ما وجود دارد، اما دانش ما از آن جهان به صورت زمینه‌ای و تاریخی مشروط است؛ همراه با «عقلانیت داور^۳»، به معنای این ادعا که علیرغم نسبی‌گرایی معرفتی، زمینه‌های عقلانی برای ترجیح برخی نظریه‌ها بر برخی دیگر وجود دارد؛ این سه عنصر هنجاری در رابطه با نظریه تحقیق علمی به عنوان «ثلاث مقدس» رئالیسم انتقادی توصیف شده‌اند (Bhaskar, 2008).

^۱ . Ontological realism

^۲ . Epistemological relativism

^۳ . Judgmental rationalism

«روی باسکار^۵» دیدگاهی از انسان مرتبط با نگرش رئالیسم انتقادی و متفاوت از مدل انسان مدرنیته ارائه می‌دهد که به عقلانیت ابزاری تقلیل نمی‌یابد و مبتنی بر ظرفیت عامل انسانی عملی برای تغییر خود و جهان است. با این‌که انسان مدرن متأثر از نظام نئولیبرال با میل، مشارکت و رضایت، لذت و پاداش را تجربه می‌کنند اما همچنان تابع نظم نئولیبرالی است که هویت، خواسته‌ها، انتخاب‌ها، اهداف و رضایت‌ها را از پیش تعریف می‌کند (Arendt & Canovan, 1998) نظریه ی باسکار، این برداشت از عاملیت را در کانون هستی-شناسی‌اش از زندگی فردی و اجتماعی قرار می‌دهد که عاملیت فردی، پیش شرط لازم برای وجود و تداوم ساختارهای اجتماعی است. این ساختارها به دلیل عاملیت انسانی است که عمل می‌کنند (Bhaskar, 1989) تحلیل او از عاملیت انسان، در راستای مفهوم عمل است که طبق آن عامل می‌تواند به طرز متفاوتی عمل کند، جهان باز (نامحتمل) است و عاملیت امری واقعی و هستی‌شناسانه است (Bhaskar, 1989) به عبارت دیگر، عاملیت چیزی است که کنشگران انسانی در مالکیت شان دارند نه اینکه عاملیت چیزی است که «بدست می‌آید». در این دیدگاه، نوعی گشودگی سوژه انسانی و امکان متفاوت بودن و عمل کردن به نحوی دیگر وجود دارد. باسکار با رویکرد استعلایی به دنبال فهمی عمیق و معنایی از وجود و حقیقت انسان؛ و با رویکرد انتقادی در پی شناسایی تحلیل اشکال سلطه در نظم اجتماعی برای رهایی بخشی انسان است. بنابراین به نظر می‌رسد عاملیت استعلایی-انتقادی باسکار با تأکید بر انسان به مثابه‌ی عاملی فعال و نه سوژه‌ای ساختاری از پیش تعیین شده، می‌تواند در برابر قدرت اغواگر فرهنگ نئولیبرالی تملک و مصرف مقاومت کند و فراتر رود. در میان نظریه‌پردازان معاصر، روی باسکار با ارائه نظریه «رئالیسم انتقادی» و «عاملیت استعلایی-انتقادی»، سهم قابل توجهی در بازاندیشی فلسفی در باب انسان، کنش، و رهایی ایفا کرده است. با این حال، کاربردهای تربیتی این نظریه، به‌ویژه در زمینه اخلاق، هنوز جای تأمل و توسعه دارد. علی‌رغم آنکه باسکار در کتاب *A Theory of Education* (2015) به تبیین ابعاد آموزشی دیدگاه خود پرداخته، همچنان زمینه‌هایی برای بسط و نقد وجود دارد. این مقاله در تلاش است تا با بررسی تطبیقی، تحلیلی و انتقادی دیدگاه باسکار، هم نوآوری‌های او را برجسته سازد و هم چالش‌های مفهومی آن را در زمینه تربیت اخلاقی روشن کند. همچنین مقاله حاضر در پی تبیین و تحلیل دقیق‌تر نسبت رئالیسم انتقادی روی باسکار با تعلیم و تربیت است، به‌ویژه از رهگذر بازخوانی مفهوم «عاملیت انتقادی-استعلایی» در منظومه فکری او. اگرچه در سال‌های اخیر تلاش‌هایی برای بهره‌گیری از دیدگاه‌های کلی باسکار در حوزه آموزش و پرورش صورت گرفته است مانند: (Shaabani, 2007), (Zand et al., 2016), (Tohidi-Nasab, 2013). (Zarei Dehbaghi, 2017) اما مفهوم خاص عاملیت، چنان‌که در چارچوب دیالکتیک‌گرایی ساخت‌مند باسکار

^۵ Roy Bhaskar

مطرح شده، کمتر مورد توجه قرار گرفته و دلالت‌های تربیتی آن به نحوی منسجم تحلیل نشده است. از این رو، مقاله حاضر در پی آن است تا با تمرکز بر این مفهوم، چشم‌اندازی روشن‌تر از عاملیت انسانی در بستر فلسفه تربیت ارائه دهد. در این مقاله تلاش شده است تحلیل عاملیت باسکار به صورت درون‌منظومه‌ای انجام شود، به گونه‌ای که ارتباط آن با دیگر مفاهیم کلیدی در نظریه باسکار از جمله «ساختار»، «دیالکتیک»، «تغییر اجتماعی»، «هستی‌شناسی لایه‌ای»، و «اخلاق رئالیستی» آشکار گردد. افزون بر این، چالش‌هایی از قبیل: چگونگی توازن میان عاملیت و ساختار در فرآیند تربیت، نقش عاملیت در تحول اخلاقی، و نسبت میان واقع‌گرایی انتقادی و امکان تربیت‌رهای بخش مورد اشاره قرار گرفته و زمینه‌ساز ورود خواننده به بحث شده است. برای استنتاج دلالت‌های تربیتی نظریه عاملیت باسکار، مقاله از الگوی بازسازی‌شده فرانکن (Bagheri et al., 2011) بهره گرفته است؛ الگویی که با تمایز میان گزاره‌های هنجاری (اهداف، اصول، روش‌ها) و گزاره‌های واقع‌نگر (توصیفی، روان‌شناختی، متافیزیکی و معرفت‌شناختی)، امکان استنتاج اصول تربیتی معنادار را فراهم می‌سازد. در این چارچوب، هدف، اصل و روش‌های تربیتی پیشنهادی بر مبنای پیوند دیالکتیکی میان دیدگاه فلسفی باسکار و مقتضیات عمل تربیتی سامان یافته‌اند.

چارچوب نظری: عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار

باسکار با تکیه بر یک تأمل هستی‌شناسانه در مورد انسان، شرایط امکان عاملیت انسانی را بررسی می‌کند؛ به این معنا، شکل تحلیل استعلایی به خود می‌گیرد (Bhaskar, 1989) اصطلاح انتقادی نیز به مفاهیم رهایی بخش نظریه‌ی انتقادی اشاره دارد که به پیروی از سنت مارکسیستی، به انتقاد از ظلم و بی‌عدالتی و تلاش برای تفسیر جهان و همچنین تغییر آن می‌پردازد. خلاصه‌ی باسکار از شرح زندگی خود که آن را مبارزه برای رسیدن به «دارما»^۶ یا رسالت حرفه‌ای‌اش می‌خواند، به عنوان چارچوبی برای این تحلیل از عاملیت انسان استفاده می‌شود که به طور ضمنی در کل مقاله به آن اشاره می‌شود:

کل قضیه عمیقاً مربوط به دو دغدغه بود: یکی دغدغه‌ی «آزادی»^۷ که ریشه در آزادی خودم داشت. مفهوم دارما، به گمانم، در صورتی با برداشتی از آزادی به خوبی جور می‌شود که آن برداشت هم مستلزم این باشد که چه کسی هستی و چه چیزی می‌توانی بشوی و هم درباره‌ی اینکه چه می‌توانی بکنی یا چه داری. دغدغه‌ی بعدی مربوط به «عدالت اجتماعی» بود؛ زیرا آنجایی که تفاوت نتواند بر پایه‌ی آن بنا شود، با شکلی از بی‌عدالتی مواجه می‌شویم. فهمیدم که آگاهی از امکان‌ها به معنی آن است که می‌توانم نقش بازی کنم... آنچه واقعاً می‌خواستم این بود که نه تنها انسانی خوب باشم بلکه می‌خواستم

^۶ . Dharma

^۷ . Freedom

«کامل»^۸ هم باشم که به این معنا بود که دارم دارمای خودم را به سرانجام می‌رسانم، آن چیزی را انجام می‌دهم که به شکلی طبیعی به ذهنم می‌آید و در آن بهترینم و به آن ذوق و علاقه دارم (Bhaskar, 2008).

آزادی به معنای «چه کسی هستی و چه چیزی می‌توانی بشوی» اشاره به هستی انسان و قابلیت‌های او دارد که می‌تواند آن را در عمل (چه می‌توانی بکنی) متبلور سازد. علاوه بر این، فرد با تکیه بر ظرفیت‌های خود در عمل می‌تواند در جهت رسیدن به عدالت و آزادی دیگران گام بردارد. بدین گونه باسکار هم به «قابلیت‌های انسان در عمل» یعنی بعد فردی عاملیت و هم «عدالت اجتماعی» یعنی بعد جمعی عاملیت انسان نگاه ویژه ای داشت. نگاه باسکار به انسان مبتنی بر هستی‌شناسی بالقوه‌ای است که بر اهمیت فعالیت در به فعلیت رساندن استعداد‌های انسانی در بستر روابط روابط اجتماعی تأکید می‌کند. او پتانسیل‌های ضمنی افراد و چگونگی دستیابی آنها به توانمندی-های خود (برآوردن دارما) را در نظر می‌گیرد و راهی برای نزدیک شدن به حرکت به سوی جامعه خوب یا «سعادتمند»^۹ ارائه می‌دهد (Bhaskar, 2020). بنابراین برای درک عاملیت انسانی باسکار و چگونگی رسیدن به جامعه‌ی سعادتمند، پاسخ به پرسش‌هایی لازم است از جمله: چگونه باید ایده آزادی را درک کنیم؟ ارتباط آن با عدالت اجتماعی چیست؟ این‌ها چه ارتباطی با طبیعت انسان دارند؟ برای پاسخ به این پرسش‌های مربوط به ماهیت آزادی، عدالت اجتماعی و ماهیت انسانی به بررسی و تحلیل انسان‌شناسی باسکار در بستر دیالکتیک او می‌پردازیم.

انسان‌شناسی و دیالکتیک باسکار

انسان‌شناسی باسکار از این جهت که هدفش بیان شرایط امکان وجود مداوم انسان با واسطه‌ی تاریخی است، استعلایی است. اما برخلاف فلسفه استعلایی سنتی، شرایطی که مشخص می‌کند، هستی‌شناختی هستند - یعنی ویژگی‌های هستی (به ویژه انسان) را مشخص می‌کنند. باسکار با تعهد اساسی به طبیعت‌گرایی در پی این است که بتواند پیچیدگی، تنوع و جهان‌شمولی انسان اجتماعی شده را در بستر دیالکتیک توضیح دهد، در حالی که آن را در یک روایت طبیعی‌تر از کل هستی قرار می‌دهد (Reeves, 2013) او به دیالکتیک به سان عملکردی هم در طبیعت و هم در جامعه می‌نگرد و هستی انسانی را همچون داشتن سرشت انسانی جوهری که در معرض تغییر و دگرگونی است، می‌پندارد. دیالکتیک او، مسائل عاملیت، ساختار و علیت را با ماهیت تغییر در یک جهان پویا

⁸. Whole

⁹. Eudaimonistic

و به رابطه‌ی بین انسان و طبیعت از یک سو، و انسان و تاریخ از سوی دیگر، گره می‌زند و در این فرایند به رابطه‌ی بین ظهور تاریخی، ماهیت انسان و رهایی او می‌اندیشد

اولین بُعد اصلی انسان‌شناسی باسکار، «نااین‌همانی»^{۱۰} است. پیش‌فرض نااین‌همانی، تعهد باسکار به هستی‌شناسی را به‌عنوان متمایز از معرفت‌شناسی نشان می‌دهد. این مستلزم آنست که «جهان با ناگذرایی»^{۱۱}، لایه بندی^{۱۲}، فراواقعیتی^{۱۳}، عمق چند لایه^{۱۴}، ظهور^{۱۵} ... و تغییر^{۱۶} مشخص می‌شود. فرض یکسان نبودن هستی از اندیشه، ابژه از سوژه برای موقعیت یابی امکان‌عاملیت، عمل و تغییر بسیار مهم است (Bhaskar, 2008) بر اساس این دیدگاه رئالیستی، اشکال خاصی از زندگی همیشه در چارچوب یک جهان واقعی، ساختاریافته، در حال تغییر قرار می‌گیرند که با ضرورت طبیعی واقعی مشخص می‌شود. برای حفظ ضرورت، لازم است سه لایه از واقعیت متداخل را از هم متمایز کرد: مکانیسم‌ها (واقعی^{۱۷})، وقایع (بالفعل^{۱۸}) و تجربی^{۱۹}. بر این اساس می‌توان انسان را موجودی چندلایه تصور کرد با قدرت‌ها و پتانسیل‌های واقعی که ممکن است اوضاع، احوال و شرایط موجب بروزشان شوند یا نشوند. قدرت‌های بالفعل یا اعمال شده بروز یافته‌اند و اثری بر یک نظام باز برجای می‌گذارند و در نتیجه در برهم‌کنش با دیگر قدرت‌های سازوکارهای دیگر در فضای تحت نفوذشان قرار دارند. این قدرت‌های اعمال شده احتمال دارد در پدیدارهای مشاهده پذیر نتواند خودی نشان دهند، چرا که قدرت‌های دیگر چه بسا علیه آنها عمل کنند. قدرت‌های تجربی یا تحقق یافته، آن‌هایی‌اند که در حال ایجاد اثراتی هستند؛ آن‌ها در نظام‌های باز در کنار دیگر قدرت‌ها با هم عمل می‌کنند، اما در اینجا سرکوب یا خنثی نشده‌اند (Scott & Bhaskar, 2015).

او متعاقباً به سمت مرحله‌ی بعدی حرکت می‌کند که خود «نفی واقعی»^{۲۰} می‌نامد و تضادی که اشیا در جهان بر ملا می‌سازند. «نفی» در حوزه‌ی انسان‌شناسی از دو جهت مهم است: اول اینکه تمایز بین واقعی و بالفعل دلالت

¹⁰. Non-identity

¹¹. Intransitivity

¹². Stratification

¹³. Transfactuality

¹⁴. Multi-tiered depth

¹⁵. Emergence

¹⁶. Change

¹⁷. Real

¹⁸. Actual

¹⁹. Empirical

²⁰. Real absence

بر عدم وجود امر واقعی در بالفعل دارد و از این نظر است که ایده غیاب نقشی تعیین کننده در مفهوم سازی تغییر انسان ایفا می کند. چرا که ماهیت انسانی نه به عنوان حوزه ای از پیوندهای ثابت، بلکه لزوماً از نظر تاریخی واسطه می شود و تغییر واقعی ممکن است. دوم اینکه «نفی» فرایندی از غیاب را برجسته می کند که نقش عامل انسانی به مثابه ی علی و حذف کننده موانع و کاستی ها بر سر راه آزادی است. این شامل نفی دگرگون کننده یا «حذف کردن» به ویژه محدودیت های امیال، خواسته ها، نیازها و علایق» است. همین طور «مهمترین محدودیت ها، آن هایی هستند که از روابط قدرت ساخت یافته یا کلاسیک ارباب-رعیتی سرچشمه می گیرند» که به عنوان قدرت های «استثمار، سلطه، انقیاد، سرکوب و کنترل» توضیح داده می شوند (Bhaskar, 2008).

«کلیت»^{۲۱} به عنوان سومین بُعد دیالکتیک باسکار، در پی توسعه ی مجموعه ای از مفاهیم است که هدف آن درک ساختار درونی هستی اجتماعی است. مفاهیم کلیت به دنبال نظریه پردازی روش هایی هستند که واقعیت ماهیت انسان در قالب های اجتماعی عینی ساختار می یابد. باسکار استدلال می کند که کلیت، تمام نایافته، باز و واقعی، یک «گونه ی منحصر به فرد» است و ویژگی اساسی آن «رابطه گرایی» است. درک رابطه هستی یعنی «دیدن اشیا به طور وجودی توسط روابط آنها با دیگران شکل گرفته و نفوذ کرده است». زندگی اجتماعی همیشه بر حسب کلیت های نوظهور ساختار یافته است. به ویژه درک اینکه در زندگی انسان، عاملان، فرایندها و روابط از نظر دیالکتیکی به هم مرتبط هستند و اینکه آزادی به دیگری وابسته است. کلیت برای باسکار یک مفهوم طبیعی، ماتریالیستی یا مجموعه ای از مفاهیم است که به گونه ای «همبستگی» دارند. وابستگی متقابل عناصر در یک کلیت و کلیت با عناصر آن و روابط آنها، بر حسب چیزی که باسکار «علیت کل نگر»^{۲۲} می نامد، به طور علی درک می شود. بنابراین، کلیت یک سطح نوظهور از وجود از طریق وابستگی متقابل وجودی و ساختار اساسی انسان شناسی است، زیرا هیچ انسانی در غیاب آن ممکن نخواهد بود.

بُعد چهارم و مهم در انسان شناسی باسکار، تقلیل ناپذیری «عاملیت»^{۲۳} است؛ یعنی اصرار ورزیدن بر ظرفیت عاملیت انسانی برای تغییر عالم. استدلال اصلی او در «امکان طبیعت گرایی» (1998) ارائه شده است، جایی که باسکار از «مدل تحول آفرین کنش اجتماعی»^{۲۴} (TMSA) دفاع می کند، ادعای اصلی آن این است که در حالی

²¹. Totality

²². Holistic causality

²³. Agency

²⁴. Transformational model of social activity

که ساختارهای اجتماعی گونه‌ی منحصر به فرد واقعی هستند، برای بازتولیدشان (و احتمالاً دگرگونی) به عاملیت وابسته هستند:

«جامعه... شرایط لازم را برای کنش قصدمندانه‌ی انسان فراهم می‌کند و عمل قصدمندانه‌ی انسان شرط لازم آن است. علاوه بر یک حالت ارتباط (یعنی دگرگونی)، یک تمایز و وقفه هستی‌شناختی بین جامعه و مردم وجود دارد که... دیگر مدل‌ها معمولاً آن را نادیده می‌گیرند»^{۲۵}. «جامعه هم شرایط همیشه حاضر (علت مادی) است و هم نتیجه بازتولید پیوسته عامل انسانی» (Bhaskar, 2009a)

باسکار در دیالکتیک، برای اینکه دوگانه‌ی ساختار و عاملیت را بهتر با کلیت مرتبط سازد، «مدل تحول‌آفرین کنش اجتماعی» را با قرار دادن آن در زمینه «هستی اجتماعی چهارسطحی»^{۲۶} عمق و گسترش داد. «هستی اجتماعی چهار سطحی»، انسان عامل را در دنیایی طبیعی-اجتماعی قرار می‌دهد که با چهار نوع رابطه تقلیل ناپذیر متقابل مشخص می‌شود: الف) معاملات مادی با طبیعت،^{۲۷} ب) تعاملات اجتماعی بین افراد^{۲۸}، ج) ساختار اجتماعی مناسب^{۲۹} و د) لایه‌مندی شخصیت مجسم شده^{۳۰} که به معنای ساختار رابطه‌ای خود است. چهار سطح متقابل در رابطه باهم درک می‌شوند و یکدیگر را در زمان و مکان، تاریخ و طبیعت تغییر شکل می‌دهند. «هستی اجتماعی چهارسطحی»، متضمن فهمی از این است که مردم چگونه در رابطه با طبیعت، دیگر اشخاص، در روابط اجتماعی و در نهایت، با خودشان به مثابه‌ی موجودات ذهنی تحول‌یابنده، شکل می‌گیرند (Norrie, 2015) در واقع، او «هستی اجتماعی چهارسطحی» را به عنوان توسعه «مدل تحول‌آفرین کنش اجتماعی» در جامعه‌شناختی، به یک الگوی انسان‌شناختی تفسیر می‌کند، زیرا او وجود چهار سطحی را با خود «طبیعت انسانی» یکسان می‌داند (Bhaskar, 2008) یعنی هستی چهارسطحی به عنوان تعمیم ویژگی‌های هستی‌شناختی انسان، فردیت انسان را در نقشی علی در بستری لزوماً رابطه‌ای قرار می‌دهد.

^{۲۵} باسکار، استدلال می‌کند که یک عدم تقارن هستی‌شناختی بین امر شخصی و امر اجتماعی وجود دارد؛ به گونه‌ای که اجتماع از نظر وجودی به شخص وابسته است، همانطور که امر شخصی به طور وجودی یا ظهوری به امر بیولوژیکی وابسته است، در حالی که امر اجتماعی به لحاظ وجودی وابسته نیست، بلکه فقط از نظر زمینه‌ای و توسعه‌ای به امر شخصی وابسته است

^{۲۶} Four planar socials being

^{۲۷} Material transactions with nature

^{۲۸} Social interactions between persons

^{۲۹} Social structure proper

^{۳۰} The stratification of the embodied personality

در بُعد پنجم، باسکار در یک فرایند «بازتابی»^{۳۱}، با افزودن یک تأثیر معنوی به سایر سطوح دیالکتیک، به دنبال دستیابی به وحدت نظریه و عمل، در عمل است. در واقع، نقد بازتابی در عمل می‌تواند در جوابی به این پرسش باشد که آیا عمل من، بازتابی از قصدمندی من است؟ آیا قصدمندی مرا تحقق می‌بخشد یا نه؟ آنچه در این جا مطرح می‌شود امکان‌های عاملیت است که بیانگر ظرفیت یک عامل برای زیر نظر گرفتن و توجیه کردن فعالیت‌های خود است و بدین وسیله تجربه‌ی خود را به فهم گسترده‌تری از جهان پیوند می‌زند (Scott & Bhaskar, 2015) اشاره او به فرایند «بازتابی» در انجام کنش هدفمند، هم قابلیت‌هایی است که در نتیجه تاملات بازتابی و آگاهانه در موقعیت‌های اجتماعی ایجاد می‌شوند و هم به طور مؤثر و در عین حال غریزی، عمل کردن با تکیه بر تجربیات گذشته و معیارهای شخصی به شیوه‌ای ناخودآگاه است (Archer, 1995)

بنابراین تا این‌جا، بر اساس مبانی انسان‌شناسی رئالیستی و رابطه‌ای باسکار، پنج اصطلاح اساسی دیالکتیک عبارت است از: ناین‌همانی، غیاب، کلیت رابطه‌ای، عاملیت و آگاهی بازتابی که به طور کلی شرایط ضروری انسان هستند. یعنی هیچ انسانی قابل تشخیص در جهانی که فاقد هر یک از این پنج ویژگی کلیدی باشد، وجود ندارد. اما برای درک ایده آزادی و عدالت اجتماعی باسکار، باید ماهیت عاملیت را با دقت بیشتری در نظر بگیریم.

شکل‌گیری عاملیت و عمل

باسکار، عاملیت انسانی را بر «علیت قصدمندانه»^{۳۲} یا علیت مبتنی می‌داند که مستلزم این موضع طبیعت‌گرایانه است که دلایل می‌توانند علت باشند؛ یعنی باید به عنوان مجموعه‌ای از قدرت‌ها، گرایش‌ها و ظرفیت‌های ویژه از جمله توانایی طراحی و ساخت، به کارگیری ابزار کشف مکانیزم‌های مولد رخدادها، قابلیت اکتساب زبان، تعامل ارتباطی، انتقال معنا و... که متمایز از سوژه‌های انسانی و از نظر هستی‌شناسی واقعی است (Bhaskar, 1978) مفهوم اصلی، «عاملیت عمدی تجسم یافته‌ی علی اثربخش»^{۳۳} است (Bhaskar, 2008)، که عامل‌ها را الزاماً جسمانی می‌پندارد که در دنیایی مادی واقع شده‌اند و بنابراین مشمول قانون ضرورت می‌شوند و به موجب قوه علی فعل عمدی در نظم ضرورت مشارکت دارند. در واقع، رد ادعای کانت که دلایل (عقل) را حوزه‌ای متمایز از طبیعت می‌بیند و هرمنوتیک که تفسیر معنا را متمایز از تبیین علل می‌داند (Bhaskar, 2008) او در

³¹. Reflexivity

³². Intentional causality

³³. Intentional embodied causally efficacious agency

«ماتریالیسم نیروهای نوظهور همزمانی»^{۳۴} استدلال می‌کند که دلیل و آگاهی یک خاصیت غیر قابل تقلیل، سطح بالاتر و نوظهور به مغز مادی است که مبتنی بر طبیعت گرایی بیولوژیکی است (Bhaskar, 1989) باسکار با ترسیم «دلایل» به عنوان مکانیسم‌های علی و باتوسل به «ظهور» به عنوان کیفیتی که به موجب آن علیت با انتخاب مقدر نشده سازگار است، ادعا می‌کند که انسان دارای آزادی و ظرفیت همه جانبه برای ایجاد تغییر و به نحو متفاوتی عمل کردن است (Pleasants, 2002) مفهوم عاملیت تجسم یافته، اشاره‌ی باسکار به شکل‌گیری ذهنیت انسان در ارتباط با چهار سطح وجودی او یعنی رابطه با طبیعت مادی، مردم، ساختار اجتماعی و خود است. از نظر او، تنها «علت کارآمد» در جهان اجتماعی، عاملیت انسانی است.^{۳۵} هر آنچه در جهان اجتماعی روی می‌دهد به موجب عاملیت انسانی، یعنی اعمال انسان‌ها اتفاق می‌افتد.

به نظر می‌رسد باسکار مقوله‌ی دلایل را به نوعی شامل همه‌ی توان‌های ذهنی انسانی دانسته و معتقد است تبیین کنش انسانی، براساس آن صورت می‌گیرد. از نظر باسکار دلیل، هم مؤلفه‌ی شناختی، مانند باور و هم مؤلفه‌ی غیر شناختی، مانند میل و خواسته دارد. امیال و خواسته‌ها، علایق عملی را سامان می‌دهند. دلایل، باورهایی هستند که ریشه در علایق عملی زندگی دارند و ذات شخص، تنها شامل آن چیزی می‌شود که فرد به بنیادی‌ترین صورت، تمایل به انجام (و یا شدن) آن را دارد. (Bhaskar, 2013)، (Tohidi-Nasab, 2013) بنابراین موتور قصدمندی انسان عامل، «میل»^{۳۶} است که می‌تواند شکاف منطقی نظریه و عمل را پر کند.

در یک روایت کلی تر از اجزای ضروری و تکوینی کنش، باسکار، پنج نوع مؤلفه یا مبنای دخیل در هر عمل را مشخص می‌کند که عبارت است از: مؤلفه‌های «شناختی»^{۳۷}، «عاطفی»^{۳۸} و «ارادی»^{۳۹} از مدل سنتی رفتار، همراه با مؤلفه‌های «بیانی»^{۴۰} و «اجرایی»^{۴۱} (Bhaskar & Hartwig, 2016) مبنای «اجرایی» شامل توانایی‌های ضروری برای انجام دادن یک عمل در شرایط مناسب (عادی یا خاص) است. این توانایی‌ها را می‌توان به دو دسته‌ی

^{۳۴}. Synchronic Emergent Powers Materialism

^{۳۵} مفهوم علت مؤثر از ارسطو گرفته شده است. به تعبیر ارسطویی، فعالیت انسان علل نهایی (غایاتی که به دنبال دستیابی به آن است)، علل مادی (آنچه که فعالیت بازتولید یا تغییر می‌دهد) و علل صوری (مثلاً قوای توانمند و محدودکننده یک ساختار اجتماعی) دارد (Bhaskar, 2009. pp. 5-54).

^{۳۶}. Desire

^{۳۷}. Cognitive

^{۳۸}. Affective

^{۳۹}. Conative

^{۴۰}. Expressive

^{۴۱}. Performative

کلی تقسیم بندی کرد: «شایستگی‌ها» شامل ظرفیت‌های عملی، مهارت‌ها و توانایی‌های متنوع و «تسهیلات» شامل منابع سیاسی، اقتصادی، هنجاری (اخلاقی، حقوقی و ...) و به صورتی کلی امکان‌ها. شایستگی‌ها شامل شایستگی‌های درونی، پویایی بیرونی بنیان‌های کنش را تسهیل می‌کند (Afrogh, 2019)

در «مدل تحول‌آفرین کنش اجتماعی» (TMSA)، ساختار اجتماعی، کنش‌ها را مشروط می‌کند، اما این شرطی‌سازی همیشه به واسطه واقعی بودن یا امکان تأمل بازتابی توسط عامل در مسیر عملی است که باید دنبال شود. البته این تأمل انعکاسی متأثر از ارزش‌های عامل، و به‌ویژه آنچه که دغدغه‌ها و تعهدات نهایی او نامیده می‌شود در رابطه با ظرفیت‌ها یا قابلیت‌های او و امکان‌سنجی (از جمله شانس موفقیت) مسیر اقدام در نظر گرفته شده است. با این حال، تصمیم بالفعل اتخاذ شده ممکن است نتیجه عناصر ناخودآگاه و همچنین آگاهانه باشد. اقدامات اصولاً مستلزم دلایل و توجیه هستند، بنابراین مسئولیت‌پذیری یک عمل ملاحظات مهمی خواهد بود. به طور کلی، عامل باید عاملیت خود را به گونه‌ای مستقر کند که حداقل در اصل «قابل جهانی شدن»^{۴۲} باشد، به طوری که او آماده باشد عمل خود را به هر عامل دیگری در شرایط مشابه توصیه کند (Bhaskar & Hartwig, 2016)

موارد زیر را می‌توان به عنوان یک فرمول تقریبی برای شکل‌گیری عمل مطرح کرد:

شرطی‌سازی ساختاری اجتماعی + شرایط + تأمل بازتابی + ارزش‌ها (در رابطه با ظرفیت‌ها / قابلیت‌ها + امکان‌سنجی = تعیین مسیر عمل مناسب

انسان و فراواقعیت

«فراواقعیت»^{۴۳} که از آن به عنوان «چرخش معنوی» باسکار نام برده می‌شود؛ مرحله‌ای است که در آن نقدی قدرتمند به مدرنیته با شرحی بدیع از «خود»^{۴۴} ارائه می‌شود. الگوی انسان در فراواقعیت مبتنی بر هستی‌شناسی «اشخاص»^{۴۵} است. او با رد دوگانه‌ی فردگرایی و جمع‌گرایی از «شخص‌گرایی»^{۴۶} دفاع می‌کند. «فردگرایی»^{۴۷} که عمیقاً در گفتمان فلسفی مدرنیته جا افتاده است بر یک خود محوری اتمیستی و یک جهان شمولی انتزاعی متمرکز است. او با رد نقطه شروع دکارتی این گفتمان، استدلال می‌کند:

⁴². Universalisable

⁴³. Meta-Reality

⁴⁴. The self

⁴⁵. Persons

⁴⁶. Personalism

⁴⁷. Individualism

ما نباید اشخاص را به‌عنوان سوژه‌های «ایگوی دکارتی»^{۴۸} در مقابل جهان‌ای که شامل سوژه‌های دیگر است ببینیم. «من فکر می‌کنم پس من هستم» امتیازات تفکر بر بودن، معرفت‌شناسی بر هستی‌شناسی (مغالطه یمعرفتی)، ذهن بر بدن (عاطفه و روح)، «من» بر شما، ما، جامعه و دیگر گونه‌ها است. در واقع باید به هستی‌شناسی اشخاص از نظر اندیشه ای تجسم یافته پردازیم که در برخی از زبانهای آفریقایی جنوبی به مفهوم «اوبونتو»^{۴۹} که به طور تقریبی به معنی «من هستم چون تو هستی» نزدیک می‌شود (Bhaskar, 2020).

بدین شرح باسکار با اشاره به «لایه‌مندی شخصیت تجسم یافته» به عنوان یکی از ابعاد مهم هستی اجتماعی انسان که به ساختار درونی‌اش می‌پردازد؛ سه لایه از شخصیت انسان یا خود را مشخص می‌کند (Bhaskar, 2020):

(۱) «نفس»^{۵۰} به معنای خود به عنوان چیزی جدا و متفاوت از دیگران که نوعی توهم محسوب می‌شود. این مفهوم از خود که در تمدن ما غالب است؛ یکی از پایه‌های کاپیتالیسم است.

(۲) «شخصیت تجسم یافته»^{۵۱}، که واقعی است اما نسبی و متغیر است. مشکل این مفهوم به متغیر بودن شدید آن و تغییر آن در موقعیت‌های مختلف و همزمان با پیر شدن انسان مربوط می‌شود. برای بسیاری از افراد، در برخی زمینه‌ها، شغل یا شریک زندگی آنها بخشی از خودشان است، در حالی که در برخی دیگر اینطور نیست.

(۳) «خود واقعی متعالی»^{۵۲}، که باسکار آن را «حالت پایه»^{۵۳} خود می‌نامد. این حس از خود می‌تواند در حالت عادی تصور برتر یا بهتر خود ما معرفی شود که میل به صیانت ذات را در فرد بوجود می‌آورد. آزادی، خلاقیت، عشق، عمل درست، تحقق قصدمندی از کیفیات بنیادی این لایه از شخصیت انسان هستند.

بنابراین تصویر انسان در فراواقعیت از نگاه باسکار، یک شخصیت ایده‌ال و معنوی، که در پی فرایند دیالکتیک «تحقق خود»^{۵۴} است؛ یعنی شخصیت او در حالت یکپارچگی و هماهنگی با خود واقعی استعلایی و دور از نفس و طمع باشد. در غیر این صورت، شخصیت تجسم یافته دچار تضاد با حالت پایه می‌شود و عاملیت قصدمندانه‌ی او شکافته می‌شود و کارایی عمل را تضعیف می‌کند. از آنجا که این خود باسکاری فردگرایانه نیست و پیش شرط آن هستی اجتماعی چهار وجهی (طبیعت، ساختار اجتماعی، مردم، لایه مندی خود) است؛ بنابراین شخصی

⁴⁸. Cartesian egos

⁴⁹. Ubuntu

⁵⁰. Ego

⁵¹. Embodied personality

⁵². Transcendentally real self

⁵³. Ground state

⁵⁴. Self-realisation

که در چنین حالتی از خودسازگاری قرار دارد، رفتار یکنواختی در تمام سطوح دیگر هستی اجتماعی نیز خواهد داشت. چنین افرادی بر اساس ساختارهای اجتماعی عمل کرده و جامعه‌ی برابرتر یا عادلانه‌تری را ایجاد می‌کنند (Scott & Bhaskar, 2015).

آرمان شهر انضمامی

«آرمان‌شهری انضمامی»^{۵۵}، در تلاشی برای ارائه ایده‌آل‌های واقع‌گرایانه که می‌تواند الهام‌بخش عمل به سوی عدالت اجتماعی باشد، از سنت اندیشیدن تخیلی به آینده‌ای بهتر و امیدوارانه‌تر پیروی می‌کند. آنچه باسکار می‌کوشد نشان دهد این است که آرمان‌شهری انضمامی به‌عنوان بخشی از پروژه فلسفی و علمی- اجتماعی نظریه انتقادی جایگاه مهمی دارد و نیازی به حدس و گمان بیهوده یا تجویز جزئی ندارد؛ زیرا ادعای هیچ مرجعیتی خاصی ندارد و منظور آن صرفاً تصویری پیشنهادی از یک زندگی اجتماعی است که به طور واقع‌بینانه‌تری به نیازهای انسان پاسخ می‌دهد.

باسکار سه معیار برای آرمان شهر انضمامی در رئالیسم انتقادی در نظر می‌گیرد: اولاً، «انضمام» بر خلاف «انتزاعی» برای «نشان دادن دقیق امکانات واقعی، اما غیر فعلیت‌یافته ذاتی یک موقعیت، و در نتیجه برانگیختن امید بنیادی برای اطلاع‌رسانی به عمل‌رهایی‌بخش» (Bhaskar, 2009b) عمل می‌کند. ثانیاً، بر «رئالیسم گرایشی»^{۵۶} استوار است، یعنی «احتمالاتی که قابل تحقق و واقعی هستند: «واقعی» در اینجا به معنای «تحقق‌پذیر» است، و مشخص می‌کند که کدام احتمالات ممکن است با توجه به محدودیت خاصی به فعلیت برسند» (Bhaskar & Hartwig, 2016) «تحقق‌پذیری» آنها چیزی است که احتمالات (واقعی) را از خیالات و آرزوها متمایز می‌کند. ثالثاً، ظهور یک آرمان شهر انضمامی معین «وابسته به عاملیت» است، زیرا مستلزم جستجوی فعالانه برای «امکانات تا به حال تحقق نیافته برای تغییر در شیوه سازماندهی زندگی در حال حاضر» است. اینجاست که آرمان‌شهری انضمامی، نظریه‌گذار و رابطه با یک مبارزه عمیق در حال انجام، حیاتی می‌شود» (Bhaskar & Hartwig, 2016).

آزادی، عدالت اجتماعی، آرمان شهر انضمامی

آزادی از دیدگاه باسکار، جوهر انسان است و بصورت قابلیت‌ها و پتانسیل‌های نهفته در نیازهای واقعی آدمی است که به فعلیت رساندن آن به صورت خودکار نیست، بلکه به نقد دیالکتیکی و عاملیت دگرگون‌کننده بستگی

^{۵۵}. Concrete Utopia

^{۵۶}. Dispositional realism

دارد. ادعای باسکار این است که عاملیت، فرآیندی است که در آن امیال تجربه شده باید «غایب» یا به طور واضح تر حذف شوند، و این به ما مفهومی پایه از آزادی می دهد، زیرا حاوی بذری است که انگیزه آزاد بودن از آن رشد می کند. آزادی، بر اساس این دیدگاه، مبتنی بر میل است که از نظر انسان‌شناختی عمیق و نهادینه شده است و محتوای آن حذف عاملی غیبت‌ها است. دانش تبیینی و انتقادی به عنوان یک شرط فرا میل برای غلبه بر محدودیت‌ها و موانع بر سر راه آزادی لازم و ضروری است؛ چرا که تضادها و ضرورت‌های کاذبی از جمله «روابط تعمیم یافته ارباب و برده» وجود دارد که موجب از خود بیگانگی شخص از ماهیت واقعیشان می شود. هدف یک نقد تبیینی دیالکتیکی، شناسایی باور نادرست و قرار دادن آن درون عملی است که آن باور نادرست را توضیح می دهد و در این صورت امکان اندیشیدن در مورد چگونگی تغییر آن به یک امکان واقعی برای عامل دگرگون‌کننده تبدیل می شود.

آرمان‌شهری انضمامی باسکار، شکل‌های بالفعل آزادی را نشان می دهد که شرایط اجتماعی را پیش‌فرض می گیرند که هنوز به فعلیت نرسیده‌اند. این به معنای در نظر گرفتن همان امکانات واقعی و قابل تحقق آزادی که در عاملیت عقلانی و مشتاق به میل انسان نهفته است. باسکار از سنت ایده آلیسم در درک هسته‌ی آزادی به مثابه‌ی «استقلال»^{۵۷} و استقلال به عنوان «خود-تعیین‌گری»^{۵۸} پیروی می کند. اما او استدلال می کند استقلال به معنای تقلیل یافتن به عقلانیت نیست، بلکه مستلزم توانایی عمل بر اساس دلایل واقعی ارائه شده در ماهیت شخص است، قابلیت‌هایی که «جنبه‌های شناختی، توانمندساز و گرایشی یا انگیزشی را در بر می گیرد» (Bhaskar, 2008) «خود-تعیین‌گری» مستلزم این است که فرد بتواند خود را بر اساس خود واقعی متعالی، یعنی ماهیت واقعی خود تعیین کند، و این شامل فقدان نوعی از بیگانگی‌هایی است که از شکاف‌های سازنده روابط ارباب و برده و ضرورت کاذب ایجاد می شود (Bhaskar, 2008) بیگانگی، نوعی جدایی فرد از خود واقعی یا طبیعت ذاتی اوست، و «به معنای از دست دادن بخشی از استقلال خود است» (Bhaskar, 2008) توانایی ما برای عمل کردن در آزادی وابسته به حفظ رابطه‌ی ما با جهان چهار-سطحی از جمله طبیعت، مردم، ساختارهای اجتماعی و خود است. این امر موجب «خود-تحقق بخشی»^{۵۹} شخص می شود که این متضمن تحقق امکان‌های تشخیص یافته‌ی انضمامی برای توسعه‌ی فرد است. اینچنین بالندگی نمی تواند آزادی‌های موجود تشخیص یافته‌ی انضمامی دیگران را نادیده

⁵⁷ autonomy⁵⁸ self-determination⁵⁹ Self-realization

بگیرد. این در نهایت ما را به عمومیت بالندگی در بالاترین سطح آزادی می‌رساند که بالندگی انسانی عام یا «جامعه‌ی سعادت‌مند» است. در این مرحله ما در قلمرو عام انضمامی به مثابه تشخیص قرار داریم که نسبت آزادی هر یک شرط آزادی همگان، کلیدی است (Norrie, 2015) این می‌تواند نه با تفسیر مجدد آزادی برای تطبیق نهادهای ما، بلکه تنها با تغییر نهادها برای تطبیق با آزادی انسان محقق شود. بنابراین، خود تحقق بخشی ارتباط نزدیکی با ماهیت واقعی فرد دارد و «همبستگی» ما را به دیگران نشان می‌دهد؛ مضمونی که به باسکار اجازه می‌دهد تا آزادی را به مفهومی ذاتا اخلاقی که به طور ضمنی جهانی است، توسعه دهد.

بازاندیشی انتقادی در نظریه عاملیت باسکار: چالش‌هایی در تربیت اخلاقی در بافت‌های چندفرهنگی

هرچند رئالیسم انتقادی باسکار و به‌ویژه نظریه عاملیت استعلایی-انتقادی او، چارچوبی قدرتمند برای فهم انسان در نسبت با آزادی، ساختار، دیالکتیک و کنش فراهم می‌آورد، اما در گذار از فلسفه به تربیت، چالش‌هایی مفهومی و کاربردی به‌وجود می‌آید که نیازمند بازاندیشی و نقد درونی است. کتاب *A Theory of Education* (2015) اگرچه کوشیده است این گذار را تسهیل کند، اما در برخی ابعاد، همچنان محل مناقشه است. در ادامه، سه چالش محوری در نسبت عاملیت باسکار و تربیت اخلاقی در بافت‌های چندفرهنگی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱. مسأله‌ی امکان اخلاق فرافرهنگی در پرتو عاملیت باسکاری

نظریه عاملیت باسکار بر ظرفیت انتقادی انسان و توان او برای نقد، رهایی، و بازسازی ساختارهای سلطه تأکید دارد. با این حال، در بافت‌های فرهنگی متکثر که هنجارهای اخلاقی متفاوت، گاه ناسازگار و متضادند، این پرسش مطرح می‌شود که آیا نظریه‌ی باسکار می‌تواند مبنایی برای اخلاق تربیتی جهانی یا دست‌کم بین‌فرهنگی ارائه دهد؟ در سنت واقع‌گرایی انتقادی، ارزش‌ها برآمده از داوری عقلانی در بستر واقعیت‌های ساختاری و تاریخی‌اند؛ اما این خود مستلزم نوعی امکان هم‌سخنی اخلاقی در سطح جهانی است. غفلت از این بعد ممکن است نظریه‌ی عاملیت باسکار را در دام نوعی «فراتاریخی‌گرایی» بی‌پشتوانه یا بالعکس «نسبی‌گرایی اخلاقی» نادقیق قرار دهد. این نقد، نیازمند آن است که نظریه عاملیت باسکار نه تنها امکان نقد، بلکه مبنای عقلانی اخلاقی برای کنش در بسترهای متکثر را نیز تبیین کند.

۲. تعارض میان عاملیت فردی و انسجام اجتماعی در تربیت اخلاقی

در سطح عمل تربیتی، پرسش این است که نظریه عاملیت باسکار تا چه حد می‌تواند میان توان کنش‌گری آزاد فرد (که محور فلسفه اوست) و ضرورت انسجام اخلاقی-اجتماعی که در نهادهای آموزشی لازم است، توازن ایجاد کند؟ تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی همواره مستلزم نوعی جهت‌دهی ارزشی است. اما اگر این جهت‌گیری صرفاً بر عاملیت انتقادی فردی مبتنی باشد، ممکن است به تضعیف انسجام ارزشی در سطح مدرسه یا جامعه منجر شود. بالعکس، اگر ساختارهای آموزشی وظیفه تعریف ارزش‌های کلیدی را بر عهده بگیرند، عاملیت انتقادی به حاشیه می‌رود. نظریه‌ی باسکار، بدون ارائه راهبردی برای حل این تعارض، ممکن است در مقام عمل به ابهام برسد.

۳. فقدان روش‌شناسی اخلاقی در آثار باسکار برای تربیت ارزش‌مدار

در کتاب *A Theory of Education*، اگرچه باسکار و اسکات به دلالت‌های عاملیت در طراحی هدف، محتوا و روش‌های یاددهی-یادگیری اشاره می‌کنند، اما فاقد بحث مستقلی درباره روش‌شناسی تربیت اخلاقی‌اند. پرسش اینجاست که چگونه می‌توان از دل نظریه‌ی عاملیت باسکار، مدلی برای تربیت اخلاقی استخراج کرد که هم از قدرت انتقادی فرد حمایت کند و هم توان نهادسازی در سطح آموزش رسمی داشته باشد؟ عدم پاسخ روشن به این پرسش، می‌تواند مانعی برای تبدیل فلسفه عاملیت باسکار به نظریه‌ای مؤثر در تربیت اخلاقی باشد؛ به‌ویژه در جوامعی که با بحران‌های هویتی، فرهنگی و ارزشی روبه‌رو هستند.

نقد‌های بالا به‌معنای نادیده‌گرفتن ارزش‌های نظریه باسکار نیست، بلکه کوششی در راستای توسعه، تعمیق و بسط چالش‌برانگیز آن است. فلسفه‌ی عاملیت استعلایی-انتقادی، اگر بخواهد به‌راستی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت حضوری اصیل یابد، باید پاسخ‌گوی مسائل جدید نیز باشد: از جمله مسئله‌ی تربیت اخلاقی در عصر جهانی‌شدن، بحران‌های هویت فرهنگی، و تکرار ارزش‌ها. پاسخ به این پرسش‌ها، زمینه‌ای برای نوآوری نظریه‌پردازان فلسفه تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد تا میراث باسکار را به افق‌های تازه‌تری پیوند دهند.

جایگاه نظریه عاملیت باسکار در سپهر نظری عاملیت-ساختار

در فهم تحلیلی از نظریه عاملیت باسکار، ضروری است این دیدگاه را در بافت گسترده‌تری از نظریه‌های اجتماعی معاصر قرار داد که مسأله نسبت میان «عاملیت» و «ساختار» را به صورت بنیادی واکاوی کرده‌اند. سه جریان نظری شاخص در این زمینه عبارت‌اند از: ساخت‌یابی گیدنز، میدان و هابیتوس بوردیو^{۶۰} و مرفوژنز^{۶۱} آرچر.

۱. عاملیت به مثابه فرآیند بازتولید ساختار (گیدنز)

آنتونی گیدنز در نظریه ساخت‌یابی، رابطه‌ای دیالکتیکی میان ساختار و عاملیت برقرار می‌کند. به باور او، ساختارها نه مستقل از کنش، بلکه از طریق بازتولید مداوم آن‌ها به وجود می‌آیند. عاملیت در این چارچوب، نوعی «توان بازتابندگی» فرد در چارچوب قواعد ساختاری است. در قیاس با باسکار، گیدنز بر تحلیل نهادی/رویه‌ای تمرکز دارد، در حالی که باسکار تلاش می‌کند از سطح توصیفی-اجتماعی عبور کرده و لایه‌های عمیق‌تر هستی‌شناختی را وارد بحث کند (Giddens, 1984).

۲. عاملیت در درون میدان: رابطه سلطه و سرمایه (بوردیو)

پی‌یر بوردیو با نظریه میدان و هابیتوس، عاملیت را محصول درونی شدن ساختارهای اجتماعی در کنشگر می‌داند. در نظریه او، عاملیت متکی بر سرمایه اجتماعی/فرهنگی و موقعیت کنشگر در میدان قدرت است. عاملیت بوردیویی عمدتاً در سطح «سازگاری خلاق» شکل می‌گیرد، نه در سطح نقد ساختار. اما عاملیت باسکار، بر توان کنشگر در «فرا رفتن از شرایط» و «دیالکتیک رهایی» تأکید دارد؛ یعنی بر عاملیتی که ریشه در لایه‌های عمیق‌تر وجود انسانی دارد (Bourdieu, 1990).

۳. عاملیت متمایز از ساختار (آرچر)

مارگارت آرچر با طرح نظریه «مرفوژنز»، میان ساختار و عاملیت تمایز قائل می‌شود. او بر خلاف گیدنز و بوردیو، قائل به استقلال نسبی عاملیت است و معتقد است کنشگران می‌توانند با تأخیر زمانی، ساختارها را دگرگون سازند. نظریه عاملیت استعلایی باسکار با آرچر نقاط اشتراک بسیاری دارد، به ویژه در تأکید بر نقد و دگرگونی، اما باسکار با افزودن ابعاد هستی‌شناختی (مانند واقع‌گرایی لایه‌مند) و اخلاقی (رهایی، مسئولیت، خیر)، افق عاملیت را فراتر از جامعه‌شناسی به سوی فلسفه و تربیت گسترش می‌دهد (Archer, 1995).

^{۶۰} Bourdieu's Field and Habitus

^{۶۱} morphogenesis

اگرچه گیدنز، بوردیو و آرچر هر یک کوشیده‌اند تا نسبت عاملیت و ساختار را در چارچوب‌های تجربی یا جامعه‌شناختی روشن سازند، اما رویکرد باسکار با افزودن سه مؤلفه بنیادین **واقع‌گرایی هستی‌شناختی، عاملیت اخلاقی و رهایی به‌مثابه غایت تربیت** چارچوبی متفاوت و عمیق‌تر ارائه می‌دهد. از این رو، می‌توان دیدگاه باسکار را گامی در جهت بازاندیشی ریشه‌ای‌تر در نسبت انسان، ساختار و تربیت دانست.

دلالت‌های عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار برای تعلیم و تربیت

فلسفه‌ی رئالیسم انتقادی باسکار دارای مفاهیم ضمنی در راستای نحوه درک ما از نحوه ساختار جهان و به نوبه خود، چگونگی تبدیل آن به منظور یک تمایل برای توزیع بهتر منابع برای رفاه بشریت و رسیدن به یک جامعه‌ی سعادتمند است؛ بنابراین، هم یک نظریه‌ی ذهن و جهان است و هم یک دیدگاه تعلیم و تربیت (Scott & Bhaskar, 2015) در این بخش، با مبنا قرار دادن دیدگاه باسکار در باب عاملیت استعلایی - انتقادی انسان و نیز با اشاراتی که از مفاهیم آزادی، دیالکتیک، عدالت اجتماعی و آرمان‌شهر انضمامی به دست داده شد، دلالت‌هایی در حوزه تربیت استنتاج می‌شود. منظور از دلالت‌ها همان اهداف، اصول و روش‌های تربیتی مستخرج از دیدگاه عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار است که می‌تواند هدایت‌کننده‌ی جریان تعلیم و تربیت - و به ویژه معلم و دانش‌آموز - واقع شود.

اهداف تربیتی عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار

هدف غائی: روشنگری و خود-تحقق بخشی جهانی

ردیف	هدف تربیتی	گزاره واقع‌نگر مبنایی بر حسب انگاره تعامل	گزاره هنجاری (اصل تربیتی)
۱	مطابق دیدگاه عاملیت باسکار نیل به خودشکوفایی استعدادهای نهفته‌ی آدمی مستلزم عاملیت انسان و کنشگری او در تعامل با محیط و ترکیب دانش و عمل است.	فرایند یادگیری براساس عاملیت قصدمندانه‌ی دانش‌آموز در سه حیطه‌ی شناختی، مهارت محور و آمادگی ذهنی (گرایش‌ها - تمایلات) در تعامل با محیط‌های یادگیری اتفاق می‌افتد. معلم بر فعالیت‌های کاربردی و نشان‌دادن تأثیرات عملی مکانیزم‌ها و روابطی که تدریس می‌شوند تمرکز دارد و دانش‌آموز تشویق می‌شود تا دانش مدرسه را با مشکلات واقعی زندگی ربط دهد راه‌حل برای آنها (به جای فقط حفظ کردن) بیابد.	در آموزش و یادگیری باید عاملیت قصدمندانه‌ی دانش‌آموز در تعامل با محیط‌های یادگیری توجه شود. دانش‌آموزان نباید صرفاً به «دانستن» محدود شوند، بلکه باید یاد بگیرند چگونه دانش خود را در عمل و زندگی واقعی به کار ببرند.
۲	عاملیت انتقادی و خودآگاهی: مطابق دیدگاه عاملیت باسکار، به نقد و تبیین خود، پدیده‌های آموزشی و ارائه‌ی راهکارهایی برای تحقق بخشیدن به آرمان‌های تربیتی توجه می‌شود.	اتخاذ یک رویکرد انتقادی مستلزم این است که در وضع جاری امور، نقصان و کاستی‌ای باشد و از این رو نیاز باشد که یک وضع بدیل جایگزین آن شود که به همان ترتیب، نقصان و کاستی‌ای در آن نباشد. عامل انتقادی در پی رهایی از سلطه و در جستجوی آزادی است. در این راستا معلم برنامه درسی را به گونه‌ای طراحی می‌کند که امکان پرسشگری انتقادی را فراهم نماید. و دانش‌آموز می‌کوشد مشارکت در گفت‌وگوها را تمرین کند، ایده‌ها را به چالش بکشد و به فهمی مستقل از مفاهیم برسد.	در آموزش باید عاملیت انتقادی برای رفع نیازهای آموزشی چه در سطح فردی و چه در سطح ساختاری توجه کرد. یادگیری باید فراتر از پذیرش دانش از پیش موجود باشد. باید ذهن دانش‌آموزان را به چارچوب‌های انتقادی و بررسی پیش‌فرض‌ها هدایت

نماید. دانش‌آموزان باید توانایی مواجهه و تجزیه و تحلیل ایده‌ای متناقض را داشته باشند.			
آموزش باید از طریق بررسی واقعیت‌ها در سطوح مختلف (لایه تجربی: تولید و انتقال دانش‌هایی که تجربه می‌شوند؛ لایه بالفعل: بررسی آنچه واقعاً در محیط مدرسه و جامعه رخ می‌دهد؛ لایه واقعی: کشف ساختارهای زیرین و مکانیزم‌های عمیق‌تر (مثل عوامل اجتماعی و فرهنگی که بر یادگیری تأثیر می‌گذارند)) شناخت عمیق و تبیین مناسب به دست دهد.	با آموزش و تسهیل کاربست مهارت‌های تفکر انتقادی و پرسشگری متاملانه (پرسیدن «چرا»ها و «چگونه»ها) می‌توان به فهم ژرف‌تر امور مبتلا به دست یافت.	شناخت چندلایه‌ای در آموزش و یادگیری: آموزش و پرورش باید دانش‌آموزان کمک کند تا بتوانند به عمق مفاهیم بروند و دلایل و مکانیزم‌های پنهان پدیده‌ها را کشف کنند	۳
آموزش باید به دانش‌آموزان برای فهم نابرابری‌های	نیل به عدالت و رهایی بخشی در گرو آنست که معلم به دانش‌آموزان قدرت دهد تا دیدگاهی انتقادی نسبت به بی‌عدالتی‌های اجتماعی پیدا کنند و نقش خود را به عنوان	مطابق دیدگاه عاملیت باسکار، آموزش و پرورش باید به تقویت عدالت و	۴

اجتماعی و مکانیزم‌های علی پشت آنها کمک کند تا بتوانند نقشی در رفع این نابرابری‌ها ایفا نمایند. و همان‌طور که دانش‌آموزان تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی و آموزشی هستند، خودشان نیز می‌توانند در تغییر این ساختارها نقش داشته باشند.	تغییردهنده‌ای بالقوه در جامعه ببینند. و چگونگی تأثیر ساختارها (مثل نهاد مدرسه یا طبقات اجتماعی) بر فرد را توضیح دهد، اما فرصت‌هایی نیز برای مشارکت دانش‌آموزان در تغییر این ساختارها فراهم کند. دانش‌آموز نیز تأثیرگذاری مثبت بر محیط را فراگیرد و در یافتن راه‌حل برای مسائل اجتماعی و محیطی اطراف خود مشارکت فعالانه داشته باشد.	رهایی بخشی در فرآیند آموزش مدد برساند. رابطه دوسویه میان فرد و ساختار	
یادگیری یک فرآیند مداوم و تکاملی است که باید همراه با بازنگری دانش و تأثیرات آن باشد. دانش‌آموزان نه تنها دریافت‌کننده دانش، بلکه خالق دانش هستند. رئالیسم انتقادی بر توانایی انسان برای شناخت و تغییر تأکید دارد.	- برای معلم: به دانش‌آموزان بیاموزید که هیچ پاسخ نهایی وجود ندارد و دانش همواره در حال تغییر و بهبود است؛ و خود دانش‌آموز می‌تواند ایده‌هایی ارائه دهد و در حل مسائل خلاقیت داشته باشد. دانش‌آموز نیز توانایی پذیرش عدم قطعیت و ادامه یادگیری در تمام مراحل زندگی را پیدا کند به طور منتقدانه در تولید و پذیرش دانش تعامل کند.	آموزش باید به پیوستگی فرآیند یادگیری و توسعه ظرفیت خلاقیت و کنشگرایی دانش‌آموزان در محیط جامعه بپردازد.	۵

از دیدگاه باسکار، لازمه‌ی رسیدن به روشنگری و خود-تحقق بخشی جهانی، کشف پتانسیل‌های ضمنی اشخاص برای دستیابی به جامعه‌ی آرمانی سعادتمند است. در این رویکرد، با توجه به قصدمندی، ذات باوری استعلایی و ظرفیتی که انسان برای عاملیت دارد؛ آموزش و پرورش فرایند شکوفا شدن استعدادهایی است که به صورت نهان در نهاد انسان وجود دارد. بنابراین، نقش آموزش یا تعلیم و تربیت این است که کمک کند چیزهایی را که در بر گرفته است و آنچه را که در درون وجود دارد را آشکار کند (Bhaskar & Hartwig, 2016) وی با اشاره به آموزه‌های افلاطونی از دانش به عنوان نظریه‌ی «تذکار» یا یادآوری حقایقی که در ضمائر انسان‌ها بصورت نهفته و ناخودآگاه وجود دارد؛ اذعان دارد که اگرچه دانش از بیرون به ما می‌رسد، اما در نهایت همیشه به یک معیار درونی نیاز دارد. ذهن انسان از راه شهود، درون‌نگری و بصیرت می‌تواند به درون خویش بنگرد و نسخه‌ای از خود واقعی استعلایی که دارای ظرفیت‌های چون آزادی، خلاقیت، عشق، عمل درست، تحقق قصدمندی اوست را در آن بیابد.

بنابراین یک تحول درونی یا خودتحقق بخشی مورد نیاز است که متکی بر عاملیت قصدمندانه است؛ یعنی بدون خواست و اراده‌ی فرد هیچ اتفاقی نمی‌افتد. تغییر درونی مطلوب از نظر باسکار، محوشدن یا ازدست دادن صفات نامطلوب در شخصیت فرد و حرکت به سوی خود واقعی استعلایی انسان است. آموزش از نظر باسکار چیزی است برای چالش کشیدن سرکوب، بردگی، ناآزادی و ساختارهای ستم که در درون و بیرون، ما را احاطه کرده‌اند. آموزشی که به دنبال صلح با خود به معنای خلاص شدن از شر تمام زبانه‌های درون است. وقتی از شر تمام این زبانه‌ها خلاص شدیم، ریشه‌های اصلی بیداد، بردگی و اسارت را از بین می‌بریم. هنگامی که همه عناصر ناهمسانی را در درون خود دور انداختیم، حداکثر عامل موثر تغییر اجتماعی خواهیم بود. باسکار با اشاره به دیدگاه مارکس که «رشد آزاد هر شخص را مقدمه‌ای برای رشد آزاد همه‌ی انسان‌ها است»، معتقد است که انسان «خودتحقق یافته» بصورت خود انگیزه به سوی «خودتحقق بخشی جهانی» حرکت می‌کند (Scott & Bhaskar, 2015) طرح «آرمان شهر انضمامی جمعی» او با توجه به ظرفیت نامحدود و پتانسیل بالقوه‌ی انسان‌ها برای ایجاد جامعه‌ی سعادتمند و کمال‌گرا حکایت از اهمیتی دارد که باسکار برای عاملیت انسان در بعد فردی و جمعی دارد؛ بطوری که در این طرح، نقش مشروعی را برای روشنفکران با بصیرت، آینده‌نگر و عاملان دوراندیش در نظر می‌گیرد (Bhaskar, 2020)

اصول تربیتی عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار

جدول شماره ۱: مؤلفه های عاملیت استعلایی – انتقادی باسکار و استنتاج اصول تربیتی با بهره گیری از روش فرانکنا

روش های تربیتی عاملیت استعلایی – انتقادی باسکار

روش اول: شهود خلاقانه

جدول ۳: استنتاج روش شهود خلاقانه برگرفته از اصل خلاقیت و عاملیت قصدمندانه

گزاره تجویزی	در آموزش باید به بازشناسی و یادآوری محتوای ذهنی دانش آموز بوسیله ی خود او و به کمک معلم توجه کرد.
گزاره واقع نگر روشی	کاربرد روش شهود خلاقانه در یادآوری ضمیر نهان دانش آموز مفید است.
گزاره تجویزی روشی	در آموزش باید روش شهود خلاقانه را به کار گرفت

تبیین روش شهود خلاقانه

تجربه های شهودی می توانند محرک و منبعی برای خلاقیت باشند. در آموزش هایی که بر اساس تجربیات فراحسی و فرا منطقی استوارند، دانش آموزان ممکن است قادر باشند راههای نوآورانه تری برای حل مسایل پیدا کنند و از محدودیت های منطق سنتی فراتر روند. فلسفه ی فراواقعیت باسکار، شهود را یک فعالیت فکری نمادین، تخیلی، خودانگیخته و کل نگر می بیند که مربوط به سطح آگاهی فرامادی یا متعالی است و آن زمانی اتفاق می افتد که ما به چیزی فکر نمی کنیم و در حالت غیردوگانگی و جریال سیال ذهن هستیم (Bhaskar & Hartwig, 2016) هیچ چیز خلاقانه ای هرگز از فکر به دست نمی آید. کنش یا کشف خلاقانه یعنی؛ فوران ناگهانی چیزی جدید، فقط می تواند از غیاب ماوراء یا بین افکار (زمانی که از فکر کردن یا فکر نکردن دست می کشیم)، از چیزی که از نظر معرفتی تجلی نمی یابد، حاصل شود (Bhaskar & Hartwig, 2016) باسکار این روش را « آشکارسازی امر پوشیده^{۶۲} » می نامند و در توضیح آن به لحظات کشف و الهام خلاقانه در فرایند یادگیری اشاره می کند. در این روش، یادگیری را نه همچون یادگیری چیزی بیرونی، بلکه به مثابه آشکارسازی یک قابلیت ضمنی (برای مثال: یادگیری زبان) که انسان ها از آن برخوردارند، می فهمیم. البته که حضور معلم هنوز برای یادگیرنده مهم است. از نظر باسکار، معلم یک کاتالیزور (عامل تسریع کننده) است که شرایط و

⁶². Unfolding of the enfolded

ابزارهایی را فراهم می‌کند که به موجب آن فرایند آشکار سازی روی می‌دهد. علاوه بر معلم، کاتالیزور برای یادگیرنده می‌تواند یک متن، شیء در طبیعت، یک آرای خاص از منابع، یک مصنوع ساخته دست انسان، اختصاص یک نقش یا کارکرد به یک فرد یا یک شیء حسگر باشد.

باسکار پنج مرحله یا چرخه را برای این روش در نظر می‌گیرد: ۱- تمایل^{۶۳}: در این مرحله، شما قصد و اراده برای یادگیری دارید، یعنی میل به انجام آن کار. برای مثال: آموختن یک زبان یا مهارت دوچرخه سواری.^{۶۴} ۲- خلاقیت^{۶۵}: درحالی که ممکن است ناامید شوید، اتفاقی معجزه‌آسا و ناگهانی (بطور ناخودآگاه) رخ می‌دهد. مثلاً می‌توانید ۵ یا ۱۰ ثانیه روی دوچرخه بمانید. ۳- تکوین^{۶۶}: در این مرحله شما آگاهانه چیزی را در ذهن خود شکل می‌دهید. مثلاً شما، رانندگی در مسیرهای مختلف را امتحان می‌کنید. ۴- (انجام) ایجاد^{۶۷}: در این مرحله، لازم نیست تا چیزی را در ذهن داشته باشیم که کاری را انجام دهیم، فقط آن را به صورت خود به خود و بدون تفکر انجام می‌دهیم. برای مثال: رانندگی به شکل روزمره یا صحبت کردن عادی با یک زبان. ۵- انعکاس^{۶۷}: اینجا، زمانی است که شما در آن کار متخصص می‌شوید و می‌توانید چیزی را در دنیا تولید نمایید که به طور کامل قصدمندی شما را نشان می‌دهد. مثلاً رانندگی به قصد مسافرت یا یادگیری یک زبان برای برقراری ارتباط با انسان‌های دیگر (Bhaskar, 2013).

روش دوم: نقد تبیینی

جدول ۴: استنتاج روش نقد تبیینی برگرفته از اصل عاملیت انتقادی و رهایی بخشی

گزاره تجویزی	در آموزش باید به نقد تبیینی بین روابط میان معلم، دانش آموز و سیستم آموزشی برای برقراری عدالت آموزشی و رهایی بخشی توجه جدی نمود.
گزاره واقع‌نگر روشی	کاربرد روش نقد تبیینی در تربیت دانش آموزان به عنوان شهروندانی آگاه و فعال برای ایجاد یک محیط اجتماعی سالم و منصفانه تر در جامعه مفید است.
گزاره تجویزی روشی	در آموزش باید روش نقد تبیینی را به کار گرفت.

⁶³. Courting

⁶⁴. Creativity

⁶⁵. Formation

⁶⁶. Making

⁶⁷. Reflection

تبیین روش نقد تبیینی

نقد تبیینی نوعی نقد است که به جای تمرکز صرف بر نقاط قوت و ضعف، به دنبال کشف دلایل پشت یک ایده و نحوه ی تاثیرگذاری آن بر سایر پدیده ها است و اشاره به افزودن دیدگاهی انتقادی و هنجارین نسبت به موضوع تبیین شده دارد. «نقد تبیینی» باسکار دارای دو وجه است: یکی شناخت و توصیف و تبیین همراه با نقد و اصلاح پدیده های تربیتی (وضع موجود) است. وجه دوم شامل شناخت و تبیین و ارائه راهکارها و چشم اندازهایی برای تحقق بخشیدن به آرمانهای تربیتی (وضع مطلوب) است (Poorkarimi et al., 2015).

برای این روش، شش مرحله را می توان در نظر گرفت: ۱- طرح پرسش اساسی (مساله محوری). برای مثال معلم پرسش های زیر را مطرح می کند: چرا تغییرات آب و هوایی اتفاق می افتد؟ چه عواملی در ایجاد آن نقش دارند؟ چگونه می توان از پیامد های آن جلوگیری کرد؟ ۲- شناسایی لایه های پدیده. معلم به دانش آموزان کمک می کند تا پدیده ی تغییرات آب و هوایی را در سه سطح تحلیل کنند: سطح تجربی (آنچه مشاهده می شود) مانند افزایش دمای کره زمین، ذوب شدن یخ های قطبی... سطح بالفعل (روابط علی و ساختاری) مانند افزایش انتشار گازهای گلخانه ای، وابستگی به سوخت های فسیلی، جنگل زدایی ... سطح واقعی (مکانیسم های زیربنایی) مانند سیستم های اقتصادی مبتنی بر مصرف گرایی و رشد صنعتی، سیاست های ضعیف بین المللی در مقابله با آلودگی، منافع شرکت های نفتی و مخالف با انرژی پاک. ۳- تحلیل علی و تبیین مکانیسم ها. دانش آموزان بررسی می کنند که: چگونه افزایش گازهای گلخانه ای به گرم شدن زمین منجر می شود؟ نقش قدرت های اقتصادی و سیاست گذاری در مقابله با تشدید بحران چیست؟ ۴- نقد و ارزیابی دیدگاههای مختلف. دانش آموزان دیدگاههای مختلف درباره ی تغییرات آب و هوایی را بررسی و نقد می کنند: دیدگاه علمی: تغییرات آب و هوایی نتیجه ی فعالیت های انسانی است. دیدگاه تردیدکنندگان: تغییرات آب و هوایی یک پدیده ی طبیعی و چرخه ای است. دیدگاه اقتصادی: توقف صنایع آلاینده می تواند به بیکاری و رکود منجر شود. ۵- کاربرد در زندگی واقعی و تصمیم گیری آگاهانه. دانش آموزان پیشنهادهایی برای کاهش تغییرات آب و هوایی ارائه می دهند: کاهش مصرف پلاستیک و استفاده از انرژی های تجدید پذیر، فشار بر دولت ها برای اجرای سیاست های محیط زیستی، تغییر سبک زندگی. ۶- جمع بندی و بازاندیشی. دانش آموزان نتایج بحث را خلاصه کرده و پاسخ های اولیه ی خود را بازنگری می کنند. آیا دیدگاههای ان ها درباره ی تغییرات آب و هوایی تغییر کرده است؟ چه پرسش های جدیدی برایشان مطرح شده است؟

نتیجه‌گیری

منظومه فکری باسکار، که در رئالیسم انتقادی ریشه دارد، انسان را در بستری دیالکتیکی و رابطه‌مند تعریف می‌کند. او با بهره‌گیری از تحلیل استعلایی، شرایط امکان عاملیت انسانی را در چهار لایه‌ی وجودی (طبیعت مادی، ساختار اجتماعی، مردم و شخصیت تجسم‌یافته‌ی درونی) تبیین می‌کند. این لایه‌بندی که هسته‌ی انسان‌شناسی باسکار را تشکیل می‌دهد، انسان را موجودی چندوجهی معرفی می‌کند که نه تنها تحت تأثیر ساختارها قرار دارد، بلکه از طریق کنش قصدمندانه قادر به بازسازی آن‌هاست. برخلاف دیدگاه‌های مدرنیته که انسان را به سوژه‌ای منفعل یا عقلانی‌ی ابزار تقلیل می‌دهند، باسکار بر پتانسیل‌های نهفته‌ی انسان برای خود-تحقق‌بخشی و رهایی جمعی تأکید دارد.

دیالکتیک باسکار، که در مقاله به‌عنوان ستون فقرات منظومه فکری او معرفی شده، با پنج مفهوم کلیدی (نااین‌همانی، غیاب، کلیت رابطه‌ای، عاملیت و آگاهی بازتابی) ساختار می‌یابد. نااین‌همانی، با تأکید بر تمایز هستی از معرفت، جهانی باز و نامحتوم را ترسیم می‌کند که امکان تغییر در آن وجود دارد. غیاب، به‌عنوان فرایندی برای حذف محدودیت‌ها، به رهایی از سلطه و بی‌عدالتی منجر می‌شود. کلیت رابطه‌ای، وابستگی متقابل انسان‌ها و ساختارهای اجتماعی را نشان می‌دهد، در حالی که عاملیت و آگاهی بازتابی، ظرفیت انسان برای تأمل و کنش هدفمند را تقویت می‌کنند. این مفاهیم، در کنار مفهوم آرمان‌شهر انضمامی، منظومه فکری باسکار را به چارچوبی منسجم برای فهم عاملیت و تغییر اجتماعی تبدیل می‌کنند که آموزش را به ابزاری برای تحقق آزادی و عدالت اجتماعی بدل می‌سازد.

مقاله با قرار دادن نظریه باسکار در سپهر نظری عاملیت-ساختار، جایگاه متمایز آن را در مقایسه با نظریه‌های آنتونی گیدنز، پی‌یر بوردیو و مارگارت آرچر برجسته می‌کند. گیدنز در نظریه‌ی ساخت‌یابی، ساختار و عاملیت را در رابطه‌ای دیالکتیکی می‌بیند که ساختارها از طریق بازتولید مداوم کنش‌ها شکل می‌گیرند. با این حال، تأکید او بر تحلیل نهادی و رویه‌ای، فاقد عمق هستی‌شناختی‌ای است که باسکار با رئالیسم لایه‌مند خود ارائه می‌دهد. بوردیو، با مفاهیم میدان و هابیتوس، عاملیت را به سازگاری خلاق در چارچوب سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی محدود می‌کند، در حالی که باسکار بر توانایی انسان برای فرارفتن از شرایط موجود و نقد ساختارهای سلطه تأکید دارد. آرچر، با نظریه‌ی مرفوزنز، به استقلال نسبی عاملیت از ساختار قائل است و در این نقطه با باسکار اشتراک دارد، اما باسکار با افزودن ابعاد اخلاقی و رهایی‌بخش، افقی گسترده‌تر ارائه می‌دهد که عاملیت را نه تنها

در چارچوب جامعه‌شناختی، بلکه در بستری فلسفی و تربیتی بازتعریف می‌کند. این مقایسه نشان می‌دهد که منظومه فکری باسکار، با تلفیق رئالیسم هستی‌شناختی، دیالکتیک و اخلاق، چارچوبی عمیق‌تر و جامع‌تر برای فهم عاملیت انسانی ارائه می‌دهد.

دلالت‌های تربیتی نظریه باسکار، که در مقاله با استفاده از الگوی بازسازی‌شده‌ی فرانکنا استخراج شده‌اند، در سه سطح اهداف، اصول، و روش‌های تربیتی تبیین شده‌اند. در سطح اهداف، باسکار بر روشنگری و خود-تحقق‌بخشی جهانی تأکید دارد. آموزش در این دیدگاه، فرایندی است برای آشکارسازی استعدادهای نهفته‌ی انسان و هدایت او به سوی خود واقعی‌ستعلایی، که ویژگی‌هایی چون آزادی، خلاقیت، و عمل درست را در بر می‌گیرد. این هدف، آموزش را به ابزاری برای رهایی از ساختارهای ستم و دستیابی به جامعه‌ی سعادتمند تبدیل می‌کند که در آن رشد آزاد هر فرد، مقدمه‌ای برای رشد آزاد همگان است.

در سطح اصول تربیتی، مقاله پنج اصل کلیدی را پیشنهاد می‌دهد:

۱. **برانگیختن عاملیت قصدمندانه:** آموزش باید دانش‌آموزان را به کنش‌گرانی فعال تبدیل کند که دانش را در تعامل با محیط‌های یادگیری به کار می‌برند.

۲. **پرورش عاملیت انتقادی و خودآگاهی:** یادگیری باید ذهن دانش‌آموز را به سوی پرسشگری انتقادی و نقد پیش‌فرض‌ها هدایت کند.

۳. **شناخت چندلایه‌ای:** آموزش باید به تحلیل پدیده‌ها در سطوح تجربی، بالفعل، و واقعی بپردازد تا فهمی عمیق از مکانیزم‌های زیربنایی ایجاد شود.

۴. **عدالت و رهایی‌بخشی:** آموزش باید دانش‌آموزان را برای فهم و رفع نابرابری‌های اجتماعی توانمند سازد.

۵. **پرورش شهود و خلاقیت:** یادگیری باید به‌عنوان فرایندی تکاملی دیده شود که دانش‌آموزان را به خالقان دانش تبدیل می‌کند.

در سطح روش‌های تربیتی، دو روش اصلی پیشنهاد شده است:

- **شهود خلاقانه:** این روش، با تکیه بر دیدگاه فراواقعیت باسکار، یادگیری را به‌عنوان آشکارسازی قابلیت‌های ضمنی می‌بیند. معلم به‌عنوان کاتالیزور، شرایطی را فراهم می‌کند تا دانش‌آموز از طریق شهود و خلاقیت به کشف درونی دست یابد.

• **نقد تبیینی:** این روش، با تحلیل لایه‌های مختلف پدیده‌ها، دانش‌آموزان را به نقد ساختارهای موجود و ارائه‌ی راهکارهای رهایی‌بخش تشویق می‌کند.

این دلالت‌ها، آموزش را به فرایندی دیالکتیکی تبدیل می‌کنند که در آن دانش‌آموز و معلم به‌صورت متقابل در بازسازی ساختارهای آموزشی مشارکت دارند. این رویکرد، با تأکید بر عاملیت فعال، از نظام‌های آموزشی سنتی که دانش‌آموز را دریافت‌کننده‌ی منفعل دانش می‌دانند، فاصله می‌گیرد.

در نهایت، مقاله به چالش‌های مفهومی و عملی نظریه‌ی باسکار در حوزه‌ی تربیت اخلاقی نیز توجه کرده است. یکی از چالش‌های اصلی، امکان ارائه‌ی اخلاقی فرافرهنگی در بافت‌های چندفرهنگی است. منظومه فکری باسکار، اگرچه بر ارزش‌های عقلانی و رهایی‌بخش تأکید دارد، در تبیین مبانی اخلاقی برای کنش در جوامع متکثر با ابهاماتی مواجه است. این مسئله، نیازمند توسعه‌ی نظریه برای ارائه‌ی چارچوبی بین‌فرهنگی است که هم نقد ساختارها را ممکن سازد و هم هم‌سخنی اخلاقی را تسهیل کند. چالش دیگر، تعارض میان عاملیت فردی و انسجام اجتماعی در نظام‌های آموزشی است. تأکید بیش‌ازحد بر عاملیت انتقادی ممکن است به تضعیف ارزش‌های مشترک در سطح مدرسه یا جامعه منجر شود، در حالی که تمرکز بر ساختارهای ارزشی می‌تواند عاملیت فردی را محدود کند. مقاله پیشنهاد می‌دهد که این تعارض از طریق طراحی برنامه‌های درسی که نقد و همکاری را توأمان تقویت کنند، حل شود.

نهایتاً، فقدان روش‌شناسی مشخص برای تربیت اخلاقی در آثار باسکار، مانعی برای تبدیل نظریه‌ی او به یک مدل عملی در آموزش رسمی است. این نقص، نیازمند بسط منظومه فکری باسکار در جهت ارائه‌ی راهکارهای مشخص برای نهادسازی اخلاقی در آموزش است. این مقاله، با تحلیل دقیق و منسجم، نه تنها نوآوری‌های باسکار را برجسته می‌سازد، بلکه زمینه‌ای برای گفت‌وگوی نظری و عملی در فلسفه‌ی تربیت فراهم می‌آورد. آموزش مبتنی بر این دیدگاه، می‌تواند دانش‌آموزان را به کنش‌گرانی آگاه و خلاق تبدیل کند که نه تنها خود را محقق می‌سازند، بلکه در ساخت جامعه‌ای سعادتمند مشارکت می‌کنند.

References

- Afrogh, E. (2019). *The relationship between theory and practice from ancient sages to critical realism*. Humanities and Cultural Studies Research Institute.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Arendt, H., & Canovan, M. (1998). *The Human Condition: Second Edition*. University of Chicago Press.
- <https://books.google.com/books?id=1-kBjcPieJwC>

- Bagheri, K., Sajadieh, N., & Tavassoli, T. (2011). Research approaches and methods in philosophy of education. *Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian)*.
- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. Harvester Press.
<https://books.google.com/books?id=db5nnAEACAAJ>
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy* (Vol. 55). Verso.
- Bhaskar, R. (2008). *Dialectic: The pulse of freedom*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2009a). *Plato, etc: problems of philosophy and their resolution*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2009b). *Scientific realism and human emancipation*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2013). *Reflections on metaReality: Transcendence, emancipation and everyday life*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2020). Critical realism and the ontology of persons. *Journal of Critical Realism*, 19(2), 113-120.
- Bhaskar, R., & Hartwig, M. (2016). *Enlightened common sense: The philosophy of critical realism*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1984). The constitution of society, Polity Press. *Cambridge (oorspronkelijke uitgave 1984)*.
- Moeni, A. J. (2009). New critical theory: Beyond postmodernism and post-critical thinking.
- Norrie, A. W. (2015). *Dialectics and Difference*, Alam Publications.
- Pleasants, N. (2002). *Wittgenstein and the idea of a critical social theory: A critique of Giddens, Habermas and Bhaskar*. Routledge.
- Poorkarimi, M., Saadeghzaadeh, A., Baagheri, K., & Mehrmohammadi, M. (2015). Bhaskar's Views on Transcendental-Critical Research in Education. *Quarterly Journal of Education*, 31(2), 9-38.
- Reeves, C. (2013). Freedom, dialectic, and philosophical anthropology. *Journal of Critical Realism*, 12(1), 13-44.
- Scott, D., & Bhaskar, R. (2015). *Roy Bhaskar: A theory of education*. Springer.
- Shaabani, V. B. (2007). Transcendental realism and false dualism in educational research.
- Stutchbury, K. (2022). Critical realism: An explanatory framework for small-scale qualitative studies or an 'unhelpful edifice'? *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 113-128.
- Tohidi-Nasab, Z., & Foruzandeh, M. (2013). *Critical realism: Social ontology and the possibility of empirical verification in social sciences*. Bostan Ketab.
- Zand, A., Mehrmohammadi, M., & Fardanesh, H. (2016). Educational Implications of the Concept of Powerful Knowledge for Curriculum Theory. *Journal of Curriculum Studies*, 11(42), 1-30.
- Zarei Dehbaghi, A., Zarghami Hamrah, S., Ghaedi, Y., & Bagheri Noopart, Kh. (2017). Research goals in social sciences from the perspective of critical realism: An interdisciplinary perspective. *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*.