



مبانی تعلیم و تربیت



دانشگاه فردوسی مشهد
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

پژوهش نامه

شاپا: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

سال ۸، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷

دوفصلنامه علمی-پژوهشی

۱۵



انجمن ایرانی علوم و تربیت

- ۵ دلالت‌های دانش ضمنی برای یادگیری و تدریس با تأکید بر دیدگاه مایکل پولانی
محسن بهلولی فسخودی، سعید ضراغمی
- ۲۱ بازتعریف دوستی، در حلقه‌های کندوکاو فلسفی
مهرنوش هدایتی
- ۴۳ چیستی و چگونگی فلسفه ورزشی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان
مراد یاری دهنوی، مجتبی پور کریمی هاوشکی
- ۶۷ پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در نسل‌های آموزش از دور
محمد رضا سرمدی، آزاده زارع
- ۹۲ شبکه‌های اجتماعی دانشجویی در فرایند یادگیری-نوآوری: مرور نظام‌مند مقاله‌های علمی-پژوهشی (۱۳۸۵-۹۵)
امین باقری، محمد یمنی دوزی سرخابی، مقصود فراستخواه، اباضلت خراسانی
- ۱۱۶ واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه‌درسی آن در آموزش عالی
محسن نقی زاده، محمدرضا نیستانی، فریدون شریفیان
- ۱۳۶ تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران (وضعیت موجود) مبتنی بر اسناد مکتوب
حامد حاجی پور، رمضان برخوردار، سوسن کشاورز
- ۱۶۰ پاره حقیقت‌گویی در تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی نظام آموزشی ایران
محمود سعیدی رضوانی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

پژوهش نامه

مبانی تعلیم و تربیت

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

گروه علوم تربیتی

سال ۸، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷

شاپا : ۶۳۶۰-۲۲۵۱

پروانه انتشار نشریه: نامه شماره ۱۷۴۴۳ مورخ ۹۵/۱۰/۶

این مجله با همکاری انجمن ایرانی تعلیم و تربیت منتشر می شود
و به استناد مجوز ۳/۳/۱۳۹۵ مورخ ۱۳۹۲/۸/۸ کمیسیون نشریات علمی کشور
دارای اعتبار علمی - پژوهشی است.

این مجله در پایگاه های زیر نمایه می شود :

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه مگ ایران (Magiran)
- پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)

مدیرمسئول و سردبیر: دکتر بختیار شعبانی ورکی، استاد دانشگاه فردوسی مشهد

هیئت تحریریه:

نام	تخصص	مرتبه دانشگاهی
دکتر سید امیر امین یزدی	روان شناسی تربیتی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر خسرو باقری نوع پرست	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه تهران
دکتر علی ذکاوتی قراگزلو	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشیار پژوهشی دانشگاه خوارزمی
دکتر محمود سعیدی رضوانی	برنامه ریزی درسی	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر بختیار شعبانی ورکی	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر هاشم فردانش	تکنولوژی آموزشی	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر نعمت الله موسی پور	برنامه ریزی درسی	دانشیار دانشگاه شهید باهنر کرمان
دکتر محمود مهر محمدی	برنامه ریزی درسی	استاد دانشگاه تربیت مدرس
دکتر بهروز مهران	برنامه ریزی درسی	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر اجرایی مجله: محمدرسول فیاض صابری

ویراستار: دکتر رضوان حسین قلی زاده

مجله در ویراستاری، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است. ترتیب مقاله ها نشان دهنده ارزش علمی یا شخصیت نویسندگان نیست. دیدگاه های مندرج در نوشته ها الزاما مبین نظر مجله نیست.

✧ برای دریافت راهنمایی نحوه نگارش مقاله، لطفا به وبگاه مجله مراجعه نمایید. ✧

نشانی دفتر مجله: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی،

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱ صندوق پستی ۱۵۱۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

آدرس وبگاه مجله: <http://fedu.um.ac.ir>

فهرست مندرجات

پژوهشی:

- ۵ دلالت‌های دانش ضمنی برای یادگیری و تدریس با تأکید بر دیدگاه مایکل پولانی
محسن بهلولی فسخودی، سعید ضرغامی
- ۲۱ بازتعریف دوستی، در حلقه‌های کند و کاو فلسفی
مهرنوش هدایتی
- ۴۳ چیستی و چگونگی فلسفه‌ورزی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان
مراد یاری دهنوی، مجتبی پورکریمی هاوشکی
- ۶۷ پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در نسل‌های آموزش از دور
محمد رضا سرمدی، آزاده زارع
- ۹۲ شبکه‌های اجتماعی دانشجویی در فرایند یادگیری-نوآوری: مرور نظام‌مند مقاله‌های علمی-پژوهشی (۹۵-۱۳۸۵)
امین باقری، محمد یمنی دوزی سرخابی، مقصود فراستخواه، ابابلت خراسانی
- ۱۱۶ واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه‌درسی آن در آموزش عالی
محسن تقی‌زاده، محمدرضا نیستانی، فریدون شریفیان
- ۱۳۶ تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران (وضعیت موجود)
مبتنی بر اسناد مکتوب
حامد حاجی پور، رمضان برخوردار، سوسن کشاورز
- تقد:
- ۱۶۰ پاره حقیقت‌گویی در تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی نظام آموزشی ایران
محمود سعیدی رضوانی

بهلولی فسخودی، محسن؛ ضرغامی، سعید (۱۳۹۷). دلالت‌های دانش ضمنی برای یادگیری و تدریس با تأکید بر دیدگاه مایکل پولانی.



DOI: 10.22067/fedu.v8i1.70812

ژورنال‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۱)، ۲۰-۵.

دلالت‌های دانش ضمنی برای یادگیری و تدریس با تأکید بر دیدگاه مایکل پولانی

محسن بهلولی فسخودی^۱، سعید ضرغامی^۲

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۱۶ تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۳۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی دلالت‌های دانش ضمنی در حوزه تدریس و یادگیری است. با این استدلال که دانش ضمنی را نمی‌توان به شکل صریح و در قالب گزاره‌ها توصیف کرد. تدریس و یادگیری ضمنی پیش از آنکه با سلطه عینی‌گرایی و خردگرایی بر مجموعه قواعد و اصول ثابت و از پیش تعیین شده تأکید داشته باشد بر مؤلفه‌هایی مانند تجربه شخصی، وابستگی به متن و ذهنی بودن دانش استوار است. برای دستیابی به این هدف، از روش تحلیل مفهومی باهدف ایضاح از راه تحلیل مفاهیم تدریس و یادگیری ضمنی بهره گرفته شد. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که باور به وجود بعد ضمنی و نهان دانش می‌تواند نگرش جدیدی در نظام تعلیم و تربیت به همراه داشته باشد. لذا، هدف از یادگیری و تدریس در رویکرد ضمنی نه انتقال دانش بلکه کشف و ایجاد دانش در ارتباط تنگاتنگ میان آموزگار و دانش‌آموز است.

واژه‌های کلیدی: دانش ضمنی، یادگیری ضمنی، تدریس ضمنی، عینی‌گرایی، دانش روبه‌ای.

۱. استادیار بنیاد دانشنامه‌نگاری ایران، دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، mohsenbohlooly@gmail.com

۲. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، saeidzarghamii@yahoo.com

مقدمه

دانش در یکی از مهم‌ترین تقسیم‌بندی‌ها، به دو نوع صریح و ضمنی دسته‌بندی شده است. مسئله دانش ضمنی، امروزه به یکی از مهم‌ترین مباحث فلسفه بدل شده است. در حقیقت، عبارت ضمنی دارای حوزه معنایی بسیار متنوع و گسترده‌ای است که تن به ارائه تعریفی واحد نمی‌دهد. دانش ضمنی به یک سری مسائل نظری و روش‌شناختی در قلمرو بسیاری از رشته‌های دانشگاهی از جمله فلسفه، جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت، زبان‌شناسی، روان‌شناسی، علوم شناختی و مطالعات فرهنگی اشاره دارد. البته رابطه بین دانش ضمنی و صریح بسیار قابل مناقشه و بحث‌برانگیز است (Shim & Roth, 2006). افلاطون در رساله «منون»^۱ معتقد است که آدمی با دانش کثیری به دنیا می‌آید، اما از آنجاکه این نوع دانش به شکل تلویحی و ضمنی در ضمیر او وجود دارد در آغاز هیچ‌گونه آگاهی نسبت به آن ندارد و تنها با روش درست دیالکتیک و گفتگوی فلسفی می‌توان آن را صراحت بخشید. درحالی‌که کسانی مانند کالینز بر این عقیده‌اند که دانش ضمنی در همه‌جا و زندگی هر روزه حضور دارد. بنابراین بهتر است که پرسش اساسی ما این باشد که دانش صریح چیست؟ زیرا به عقیده او با تعریف دانش صریح می‌توان به تعریف مشخص‌تری از دانش ضمنی دست‌یافت (Collins, 2010).

دانش ضمنی به عقیده قائلان به آن، دانشی است کاملاً شخصی که ریشه در تجارب، ایده‌ها، ارزش‌ها و عواطف شخص دارد (Gourlay, 2002). به عبارت دیگر، دانش ضمنی در ذهن، رفتار و ادراک آدمی سکنی دارد (Duffy, 2000). برخی معتقدند دانش ضمنی، دانشی است که افراد آن را به شکل مؤثری به کار می‌برند اما به دشواری می‌توانند آن را بیان کنند (Tsoukas, 2002). عده‌ای بر این باورند که دانش ضمنی را نیز به مانند دانش صریح می‌توان تدوین کرد (Berry, 1997). بعضی نیز عقیده دارند که دانش ضمنی و دانش صریح نه جدا و منفصل بلکه در امتداد یکدیگر قرار دارند (Ambrosini & Bowman, 2001). برخلاف دانش صریح، یکی از ارکان مهم دانش ضمنی، ارتباط و اطمینان به طرف مرتبط است. (Galbreath, 2000). اما به طور عمده عقیده بر این است دانش ضمنی نه در متون درسی بلکه درون آدمیان قرار دارد. لذا نمی‌توان آن را به شکل مدون تنظیم و به راحتی بیان کرد و بیشتر افراد از داشتن آن آگاه نیستند (Hidreth & Kimble, 2002). دانش ضمنی ترکیب سیالی از تجارب شخصی و اطلاعات زمینه‌ای، ارزش‌ها و بینش‌های افراد متخصص است که چارچوبی جدید برای تجارب جدید فراهم می‌آورد (Bush, 2008). میان دانش صریح و ضمنی نوعی نگرش تلفیقی وجود دارد و در هر فعالیتی این دو دانش حضور

دارند. به این معنا که در هر بخش از دانش صریح، وجهی از دانش ضمنی حضور دارد. درحالی که در هر مورد خاص و جزئی که قلمروی دانش ضمنی است، وجهی از کلیت و عمومیت که ویژگی دانش صریح است وجود دارد (Bagheri, 2014). درک گسکوئین و تورنتون از دانش ضمنی نوعی دانستن چگونگی عملی در مقابل دانستن چگونگی نظری است. دانستن چگونگی نظری پاسخ به پرسشی تلویحی در خصوص نحوه و چگونگی انجام گرفتن فعالیتی است که صرفاً مبتنی بر دانش نظری بوده و مستلزم هیچ گونه مهارتی نیست. در مقابل دانستن چگونگی عملی نوعی قابلیت عملی برای انجام یک مهارت است (Gascoigne & Thornton, 2013).

دانش ضمنی ترکیب سیالی از تجربه شکل گرفته، ارزش‌ها، قضاوت‌ها، اطلاعات زمینه‌ای، بینش تخصصی و بصیرت و شهودی است که چارچوبی مناسب برای ارزیابی و به مشارکت گذاشتن تجربه‌ها و اطلاعات جدید میان اعضای یک گروه فراهم می‌آورد و در مقابل توصیف یا توضیح مقاومت می‌کند. از نظر استرنبرگ دانش ضمنی دارای سه مؤلفه اصلی است: نخست، دانش ضمنی امری رویه‌ای^۱ است و اغلب به شکل خودکار و بدون تأمل کافی صورت می‌گیرد. دوم، دانش در موقعیت‌های واقعی زندگی بیش از موقعیت‌های ساختگی و انتزاعی برای دست‌یابی افراد به هدف‌هایشان مفید است. سوم، دانش ضمنی با کمک مستقیم دیگران یا آموزش‌های صریح به دست نمی‌آید (Sternberg, 1998). شاید مهم‌ترین فصل تمایز میان دانش صریح و ضمنی این است که اولی را می‌توان به راحتی به دیگران منتقل کرد، اما انتقال دانش ضمنی به دیگران از آنجا که در قلب و ذهن انسان‌ها جای دارد با دشواری همراه است (Beijers, 2000). در واقع این نوع دانش ریشه در عمل و تجربه شخص دارد و خود را در عمل ماهرانه به نمایش می‌گذارد و بهترین شکل یادگیری آن از راه مشاهده عمل شخص واجد این دانش است (Fleck, 1996).

پژوهش حاضر تلاش دارد تا به این پرسش‌ها پاسخ دهد که کاربرد دانش ضمنی از سوی آموزگاران در فرایند تدریس و یادگیری چگونه است؟ مزیت‌های دانش ضمنی برای فرایند تدریس و یادگیری مؤثر چیست؟ عوامل لازم برای کاربرد مؤثر دانش ضمنی کدام است؟ باور به وجود دانش ضمنی چه نقشی در روش تدریس آموزگاران و یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند؟ به عبارت دیگر، یادگیری و تدریس ضمنی به عنوان رویکردی برگرفته از ایده دانش ضمنی چه ویژگی‌هایی دارند؟ این نوشتار درصدد است با واکاوی مفهوم دانش ضمنی به دلالت‌های آن در عرصه تدریس و یادگیری اشاره شود؛ زیرا آشنایی با مفهوم دانش ضمنی و تدریس یادگیری مبتنی بر آن منجر به رویکردی بدیل و تأثیرگذار میان دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت خواهد شد. برای این منظور، نخست به تعریف ویژگی‌های یادگیری به عنوان هدف تدریس ضمنی

اشاره می‌شود، سپس تدریس ضمنی به عنوان یکی از مهم‌ترین جلوه‌های بروز دانش ضمنی در حوزه تعلیم و تربیت مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در پایان، نیز نسبت میان یادگیری و تدریس از منظر دانش ضمنی و مبانی معرفت‌شناختی آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. دیدگاه نویسندگان بر این است که در سپهر دانش ضمنی یادگیری و تدریس ضمنی دارای ارتباطی وجودی با یکدیگر بوده و مستقل از یکدیگر نیستند.

روش پژوهش

پژوهش تحلیل فلسفی را نمی‌توان با روش‌شناسی مشخصی یکی دانست؛ زیرا شامل مجموعه متنوعی از سؤال‌ها، فنون و شیوه‌های پژوهشی است و چیزی که آن را از سایر انواع پژوهش متمایز می‌کند، محصول یا فایده آن است. هدف پژوهش تحلیلی فلسفی، فهم و بهبود مجموعه مفاهیم با ساختارهای مفهومی است که بر اساس آن، تجربه را تفسیر می‌کنیم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا در می‌آوریم. پژوهش از نوع تفسیر مفهوم، ناظر به فراهم آوردن تبیینی موجه از دامنه ارجاع‌های مربوط به یک اصطلاح در زبان عادی است. به همین دلیل، دستیابی به تفسیر عینی قابل دفاع از یک اصطلاح مستلزم فهم معتبری از استفاده یا معنای آن در زبان عادی است. البته باید به خاطر داشت که هیچ تفسیر دقیقی نمی‌تواند معنای کامل یک مفهوم را نشان دهد. نوع تحلیلی که به واسطه آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم، تحلیل مفهومی نامیده می‌شود. تحلیل مفهومی تلاشی در جهات تغییر مفاهیم ما نیست بلکه کوشش برای فهم آن است. از آنجاکه مفاهیم ما در زبان تجسم یافته، فنون تحلیل مفهومی فونونی برای آزمون دقیق معنای اصطلاحات است. (Coombs & Daniels, 1991). رویکرد حاکم بر این تحقیق کیفی است. در این پژوهش از روش تحلیل مفهومی باهدف ایضاح از راه تحلیل مفاهیم تدریس و یادگیری ضمنی بهره گرفته شد. در این روش مفاهیم به کار گرفته شده در یک ساختار بندی جدید مورد تحلیل و واکاوی مجدد مفهومی قرار می‌گیرند.

یادگیری ضمنی^۱

در خصوص یادگیری و ماهیت آن دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. نگرش مبتنی بر دانش صریح، روش مؤثر در یادگیری و تدریس دانش در حوزه تعلیم و تربیت را معادل دانش گزاره‌ای و عینی می‌داند. اما در نگرش ضمنی، یادگیری فعالیتی است که در آن رابطه دوگانه‌ای بین یاددهنده و یادگیرنده وجود دارد

1. Tacit Learning

و کنش یادگیری حاصل فعالیت مشارکتی در درک و فهم یک موضوع است. یادگیری ضمنی امری برخاسته از دانش ضمنی است که مهم‌ترین ویژگی آن شیوه‌ای از یادگیری بدون هرگونه تلاش آگاهانه از سوی یادگیرنده است. رویکرد یادگیری ضمنی از مبانی شناخت‌شناسانه مایکل پولانی درباره دانش ضمنی الهام گرفته است.

مایکل پولانی برای نخستین بار با عبارت معروف «ما بیش از آنچه به زبان می‌آوریم، می‌دانیم.» (Polanyi, 2009, P. 4) بر ماهیت دانش ضمنی تأکید کرد. از نظر او دانش ضمنی همواره در درون دانش صریح نهفته است. مشخصه دانش ضمنی این است که توسط افراد به کار برده می‌شود اما آن‌ها اغلب نمی‌توانند نظریه صریحی درباره کار خود ارائه کنند بلکه آن‌ها صرفاً می‌دانند که چگونه به شکلی ماهرانه عملی را انجام دهند. به عقیده او دانشی که نتوان آن را به روشنی بیان کرد، دانش ضمنی نامیده می‌شود و این همان دانشی است که ما به داشتن آن واقف نیستیم و بدون آگاهی از وجود آن به کار برده می‌شود؛ زیرا نمی‌توانیم نسبت به آن آگاه باشیم و کاربرد آن را توضیح دهیم. به همین سبب آموزه‌های پولانی عرصه را بر روی گونه دیگری از دانش گشود که در آن تعریف دانش تنها به معرفت صریح مقید و محدود نمی‌شود (Polanyi, 1998). به باور پولانی عمل آدمی در اظهار یک واقعیت لزوماً همراه با نوعی تعهد شخصی برخاسته از چارچوب عقاید آن شخص می‌باشد. به همین خاطر تمامی دانش، امری کاملاً شخصی است که می‌توان آن را دانش شخصی^۱ نامید (Polanyi, 2014).

پولانی بر این باور است که یادگیری از راه کشف امکان‌پذیر است. با این توضیح که بیش از آنچه بر زبان می‌آوریم می‌دانیم و آدمی در کشف کردن از پیش چیزهایی را می‌داند که خود او نسبت به داشتن آن‌ها آگاه نیست شناسایی به مانند کشف اصیل به قدرت و ساختار تلفیق ضمنی بستگی دارد؛ زیرا ما نمی‌توانیم همه یا بخشی از جزئیات متعلق شناخت خود را تشخیص دهیم و نه اینکه می‌دانیم آن‌ها را چگونه در ادراک خود تلفیق نماییم (Polanyi, 1998). پولانی منتقد ایده سنتی دانش به عنوان باور صادق موجه و نگرش مرسوم درباره ادراک به عنوان فهم ساده و مستقیم واقعیت‌ها می‌باشد. به عقیده او کشف کننده قادر به کشف کردن است؛ زیرا او دارای دانش ضمنی از امر کشف شده است. در واقع کشف‌های واقعی را نمی‌توان به کمک مجموعه‌ای از قواعد و الگوها توضیح داد. کشف عهده‌دار مسئولیت جستجوی حقایق پنهان است که دانش شخص ملزم به آشکارسازی آن‌ها است. بر این اساس در حیطه یادگیری ضمنی، مهم‌ترین عامل، قوه اکتشاف دانش‌آموز است. در این گونه از یادگیری به جای بهره بردن از روش دیکته و

1. Personal Knowledge

تلقین کردن اطلاعات به یادگیرندگان، امکان درک شهودی و گسترش فهم موضوع مورد یادگیری بر اساس دانش ضمنی دانش آموز فراهم خواهد شد. به این معنا دیگر نمی‌توان از یک فهم ثابت و چارچوب از پیش مشخص شده برای انتقال و فهم موضوع‌های درسی سخن گفت؛ زیرا محتوای آموزشی نه به شکل یک‌سویه و منفعلانه و تنها به منظور یادگیری انبوهی از حقایق و اطلاعات پیش‌تر اثبات شده، بلکه به صورت یک نوع درگیری فعالانه خود را نشان می‌دهد که در تعامل با تجربه شخصی و دانش ضمنی دانش آموز همواره معنایی جدید به خود خواهد گرفت. محققانی مانند نوناکا و تاکه اوچی بر این عقیده‌اند که مشاهده در یادگیری ضمنی به تنهایی کارساز نبوده و روش‌های دیگری از جمله اکتشاف شخصی، بهره گرفتن از استعاره‌ها، هنر روایت، و تجسم سازی برای انتقال این دانش می‌تواند مفید باشد. با بهره بردن از این روش‌ها می‌توان الگوهای ذهنی و مهارت‌های شخص را در قالب مفاهیم و اصطلاح‌های عمومی با دیگران به اشتراک گذاشت (Nonaka & Takeuchi, 1995).

از نگاه پولانی بعد ضمنی مستلزم این است که یادگیری هرگز نتواند به فرایندی کاملاً صریح بدل شود و یادگیرنده باید در این امر تلاش کند. به ویژه او این امر را در زمینه مهارت‌ها مورد تأکید قرار می‌دهد. به عقیده او افراد ماهر کسانی هستند که چندان به قواعدی که در کاربرد مهارت خود از آن‌ها پیروی می‌کنند، آشنایی نظری ندارند و اگر هم داشته باشند نمی‌توانند آن را بیان کنند. او در خصوص یادگیری معتقد است که دانش آموز باید ارتباط میان کتاب درسی و زندگی واقعی را درک کند. به طور نمونه، دانشجوی پزشکی باید نشانه‌ها را نه در کتاب‌های درسی بلکه باید بتواند آن‌ها را در بیماران واقعی تشخیص دهد و این عمل با مشاهده مکرر موارد متعدد صورت می‌گیرد که در آن تفاوت میان نشانه‌های مختلف بیماری را درک کرده و می‌تواند دانش خود را بهبود بخشیده و در موقعیت‌های عملی به نمایش بگذارد. در این نوع یادگیری، دانش آموز و کارآموز باید تابع مهارت و اقتدار آموزگار و استادکار خود بوده و به این امر اطمینان داشته باشد که آموزش معنادار معنای خود را از نشانه‌های مندرج در عمل آموزگار به دست می‌آورد (Polanyi, 2009).

به عقیده پولانی قواعد صریح و مدون وجود دارند اما یادگیری واقعی نیازی به دانستن آنها به شکل نظری ندارد تا خود را با آن‌ها منطبق کند. این قواعد غیرقابل تشخیص هستند و به شکل ضمنی در رابطه میان آموزگار و دانش آموز وجود دارند. کنش قاعده‌مند نوعی عمل تکراری است که تحت قواعد و اصول یکسان و از پیش تعریف شده روح فعالیتی مانند تدریس و یادگیری را از آن خواهد گرفت و آن را به نوعی عمل مکانیکی تبدیل خواهد کرد که هیچ نوع پیوندی با دنیای شخص آموزنده و یادگیرنده نخواهد داشت (Polanyi, 2009). یکی از معایب مهم یادگیری مبتنی بر عینی‌گرایی علمی مورد انتقاد پولانی تدریس

صریح این است که به آزمون و ارزیابی‌های عینی بیش از هر چیز دیگر بهاء می‌دهد. بازتاب چنین دیدگاهی در عرصه تعلیم و تربیت، فضا را برای نوعی تدریس کمیت‌گرا گشوده است به این معنا که مجال برای روش‌های شخصی پیش‌تر ناآزموده در حیطه تدریس به شدت تنگ و محدود شده و همین مسئله موجب زدودن آزادی عمل در کلاس درس و رابطه میان آموزگار و شاگرد شده است. این فرایندهای ارزیابی به شکل کاملاً مکانیکی و تنها به منظور سنجش عینی در تقابل با قضاوت ذهنی صورت می‌گیرند. اما واقعیت این است که بلوغ یک دانش آموز در اجرای یک مهارت را نمی‌توان تنها با آزمون‌های صریح اندازه‌گیری کرد. درحالی که در فضای کلاس مبتنی بر دانش ضمنی وجود تفاسیر و برداشت‌های گوناگون مانع از آن می‌شود که بتوان روایت‌های مختلف دانش‌آموزان از ابعاد پنهانی یک برنامه درسی را به راحتی در قالب آزمون‌های همگانی به محک سنجش و ارزیابی گذاشت (Polanyi, 2014).

هدف از این نوع یادگیری به خاطر سپردن معارف و معلومات منتقل شده نیست، بلکه مهم مشارکت در شکل بخشیدن به دانش با استفاده از تجمیع تجارب دانش‌آموزان در مقام یادگیرندگانی منحصربه‌فرد برای ایجاد دانشی شخصی خواهد بود. تدریس و یادگیری ضمنی پدیده روزمره هستند. والدین نکات زندگی روزمره را تنها از راه چگونگی عمل کردن به آن‌ها به فرزندانشان یاد می‌دهند. یادگیری واقعی صرفاً رشد عقلانی دانش‌آموزان نیست بلکه مجموعه‌ای از دانش، ارزش و مهارت است. مجموعه این عوامل موجب شکل بخشیدن به شخصیت دانش‌آموز به عنوان مهم‌ترین وظیفه تعلیم و تربیت خواهد شد. در واقع دانستن چگونگی انجام عمل را باید به روش ضمنی تکرار کردن یعنی از راه تماشا کردن و انجام دادن چندین باره آن به دست آورد. با گذشت زمان عملکرد مناسب به عادت می‌شود که بر اساس آن نحوه انجام عمل می‌تواند کاملاً ضمنی و غیرقابل توضیح باشد (Burbules, 2008).

یادگیری ضمنی فراتر از محیط کلاس درس بوده و تمرکز خود را بر روی عامل مشارکت در زندگی افراد، گروه‌ها یا اجتماعات قرار داده است. لذا نوعی از یادگیری که در محیط‌های متن‌محور کلاس درس با تکیه بر دانش نظری و گزاره‌ای آموخته می‌شود، یادگیری صریح خوانده می‌شود اما نوع دیگری از یادگیری که خارج از متون درسی به اموری مانند گرایش، میل، استعداد، بینش، شهود، تجربه، مشاهده، زمینه، عمل و ارتباط دوسویه یاددهنده و یادگیرنده تأکید می‌ورزد، یادگیری ضمنی به شمار می‌آید. در یادگیری ضمنی اینکه موضوعی چگونه و چه زمانی آموخته می‌شود حتی برای یادگیرنده کاملاً مشخص نیست و او نمی‌تواند قاعده‌ای که از آن پیروی کرده است را برای دیگران بازگو کند. یادگیرنده ماهر قواعد عمل خود را به شکل

ماهرانه‌ای به کار می‌برد بدون این که قادر به تشخیص قواعد دقیقی باشد که از آن‌ها پیروی کرده است (Bagheri, 2014).

در جهان یادگیری ضمنی، حقایق در معرض قضاوت شخصی و دنیای ذهنی دانش آموز قرار خواهد گرفت و همین موجب بروز روایتی شخصی از آن حقایق خواهد شد، اما این ابهام و دوپهلویی نه امری زدودنی بلکه کاملاً طبیعی خواهد بود. در این گونه آموزش قضاوت شخصی یادگیرنده امری کاملاً حیاتی و مهم در امر یادگیری محسوب می‌شود که بر اساس آن شخص یادگیرنده خود به تصمیم‌گیری در خصوص داده‌ها و شواهد گوناگون پرداخته و لذا نتایج حاصل از کشف و درک شخصی او امری کاملاً غیرقابل پیش‌بینی خواهد بود. به عبارت دیگر، دانش آموز ماشین استنتاج نخواهد بود که با ورود داده‌های مشخص و درست و به شرط درست عمل کردن دستگاه، به مجموعه‌ای از خروجی‌های کاملاً منطقی، درست، معتبر و عینی دست پیدا کنیم (Ryle, 2009). عدم تلقین مطالب در فرایند یادگیری ضمنی موجب پیدایش حس استقلال شخصیت در یادگیرنده می‌شود. کاملاً مشخص است که یادگیری ضمنی با تأکید بر مسئولیت شخص در شکل بخشی به عقاید خویش بیش از هر چیز بر استقلال شخصیتی فرد تکیه دارد و این امر در تقابل صریح با هر گونه فرایند، روش و معیارهای غیرشخصی قرار دارد. این استقلال در قوای ارزیابی، گزینش و نقادی دانش آموز به عنوان یادگیرنده در تقابل با عقاید و اعمالی قرار دارد که به او منتقل شده است. در یادگیری ضمنی دانش آموز این گونه خواهد آموخت که او صاحب اصلی عقاید و افکار خود می‌باشد و کسی این معلومات را به او تلقین نکرده است. در نگرش مبتنی بر یادگیری ضمنی، عقلانیت دیگر جایگاه یگانه و برتر در مدارس و موضوعات درسی نخواهد داشت. به این خاطر که بسیاری از ابعاد دانش، ضمنی و غیرصریح بوده و به هیچ عنوان قابل قالب‌بندی در بطن گزاره‌های استدلالی و درک عقلانی از جهان نیستند. بنابراین دانش‌آموزان در مقام یادگیرنده، به همان اندازه که با دانش صریح مندرج در متون درسی سروکار دارند، با پیکره‌ای از دانش شهودی و شخصی خود که با معیارهای عقلانیت قابل سنجش نیست دست به گریبان خواهند بود.

تدریس ضمنی^۱

مطالعات رکس وایت و اندوبویسی نشان داد که بسیاری از آموزگاران و استادان با مفهوم دانش ضمنی و به دنبال آن تدریس ضمنی و اهمیت آن برای انتقال یافته‌های جدید خود آشنایی ندارند و این امر

1. Tacit Teaching

نشان‌دهنده این است که توضیح و شرح دقیق مفهوم دانش ضمنی و همچنین یادگیری و تدریس ضمنی می‌تواند راهگشای بسیاری از دست‌اندرکاران حوزه آموزش باشد (Rexwhite & Ndubuisi, 2012). مبانی شناخت‌شناسانه تدریس صریح بر این اصل استوار است که دانش امری عمومی و قابل آزمون همگانی است. در نتیجه آنچه عمومی نیست و قابلیت حمایت همگانی ندارد به لحاظ شناختی و تربیتی محل شک است. بنابراین نمی‌توان آن را در مدارس آموزش داد و آموخت. این شناخت‌شناسی، مبانی اصلی تدریس صریح را شکل می‌دهد. هدف و روش تدریس صریح بر مبنای مؤلفه‌های اساسی دانش صریح یعنی عینیت، شفافیت و صراحت معنا پیدا می‌کند. از ویژگی‌های اصلی تدریس صریح این است که تدریس بر محتوای درسی کاملاً مشخص تمرکز دارد و هدف‌های کاملاً معینی برای آن طراحی شده است.

به عقیده پولانی روح عینی‌گرایی تأثیر گسترده‌ای بر عمل و نظریه آموزش بر جای گذاشته و از پیامدهای عینی‌گرایی در حوزه تعلیم و تربیت، تدریس به معنای انتقال محض دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان است. لذا در این رویکرد توصیف مفاهیم مندرج در هر درس به شکل کاملاً واضح و دقیق صورت گرفته و آزمون‌های مستمر در پی کنترل میزان یادگیری دانش‌آموزان خواهد بود. این نوع تدریس که خالی از ارزش‌گذاری اخلاقی است، نسبت به تنوع و گوناگونی تفاسیر موضوعی تدافعی دارد و یادگیری را بیشتر به نوعی تلقین عقیده شبیه کرده است. در این برداشت از دانش هیچ‌گونه جایی برای برداشت و قضاوت شخصی مبتنی بر امر ضمنی باقی نمی‌ماند و ملاک و اعتبار صحت و درستی دانسته‌ها، مطابقت با امر واقع و حمایت و پشتیبانی از سوی شواهد است (Polanyi, 1998).

پولانی در کتاب «دانش شخصی»^۱ دانش ضمنی را دارای دو ویژگی بیان نشدنی^۲ و مشارکتی می‌داند. ابتدا در خصوص بیان نشدنی بودن نوعی نگرش کل‌گرایانه در عقیده پولانی وجود دارد با این توضیح که شخص صاحب دانش نمی‌تواند اجزای دانش خود را به دیگری توضیح دهد یا تبیینی جزئی از دانش خود ارائه دهد. پولانی عقیده دارد که دانش امری عملی، شخصی و تا حد زیادی ضمنی است به گونه‌ای که یک نفر نمی‌تواند آنچه را که به شکل ضمنی در دانش او موجود است را به شکل صریح بیان کند و تبیینی جزئی و دقیق از دانش خود ارائه کند. مثال اصلی و محوری پولانی دوچرخه‌سواری است که در آن نسبت به کاربرد هر یک از الگوهای فیزیکی یا مکانیکی در راندن دوچرخه خود آگاهی نداریم بلکه این کار را تنها با انجام دادن و تعلیم دیدن و تکرار می‌توان کسب کرد. ما دوچرخه‌سواری را با بیان قواعد دوچرخه‌سواری یا خواندن درباره آن‌ها نمی‌آموزیم بلکه از راه نشان دادن و ارتباط با دیگرانی که پیش‌تر واجد این مهارت

1. Personal Knowledge

2. Inarticulate Knowledge

هستند می‌آموزیم. بر این اساس می‌توان تدریس ضمنی را نیز به دو معنای موردنظر پولانی دارای دو ویژگی بیان نشدنی و اشتراکی دانست. خصوصیت بیان نشدنی به این معناست که روش این نوع مهارت تدریس را نمی‌توان هرگز در قالب گزاره‌ها و کتاب‌های راهنما برای دیگر آموزگاران آموزش داد بلکه این نوع مهارت به قول پولانی نشان دانی است و تنها می‌توان با حضور در کلاس درس آموزگاری که دارای چنین برداشتی از شیوه تدریس است آن را مشاهده و یا به شکل گفتگو و با روایت تجربه‌ها به دیگران منتقل کرد. در این صورت کاربرد هنر تدریس لزوماً به معنای بیان اجزای تدریس یعنی چگونگی انتقال دانش، ارتباط برقرار کردن با دانش‌آموزان، شناخت محیط کلاس، قابلیت‌های ذهنی و عاطفی دانش‌آموزان و بسیاری از عوامل دیگر نیست که به مانند الگوی پیچیده اعمال ماهیچه‌ای و عوامل دیگر فیزیکی و محاسبات ریاضی برای دست یافتن به مرز تعادل بر روی دوچرخه می‌باشد. اما در خصوص اشتراکی بودن می‌توان گفت تدریس ضمنی نوعی فعالیت اجتماعی است؛ زیرا نتیجه ارتباط با دیگر کسانی است که درگیر کنش آموزشی هستند. این مهارتی است که وقتی آموزگار آن را آموخت هرگز فراموش نخواهد کرد و پیکره دانش‌پشتوانه این مهارت هرگز از دست نخواهد رفت. به گفته پولانی اگر بدانم که چگونه دوچرخه برانم این بدین معنی نیست که می‌توانم بگویم چگونه می‌توانم تعادل خود را روی دوچرخه حفظ کنم؛ زیرا هرگز ایده سراسری در خصوص انجام چنین کاری ندارم حتی با داشتن ایده خطا یا ناقص درباره دوچرخه راندن ولی با این حال می‌توانم چنین کاری را انجام دهم (Polanyi, 1998).

پولانی بر قوه شهود بسیار تأکید دارد و آن را ویژگی منحصربه‌فرد دانش ضمنی می‌داند. البته او بیان می‌کند که منظورش از شهود کاملاً متفاوت از دانش استعلایی مطرح شده توسط لایب‌نیتس، اسپینوزا و هوسرل است. شهود از نظر پولانی، مهارتی برای حدس زدن با شانس معقول حق حدس زدن است و این مهارت تحت هدایت حساسیت ذاتی با سازگاری و انسجام صورت می‌گیرد. از این رو، مهم‌ترین خصوصیتی که تدریس ضمنی را از تدریس صریح مجزا می‌کند، تکیه بر قوای خلاقه و شهود آنی آموزگار در مواجهه با موقعیتی است که با درک تلویحی و ضمنی از آن می‌تواند روش خود را برای آموزش بهتر دانش به حداکثر بازدهی برساند. دانش ضمنی تدریس نوعی دانش شهودی به معنای درک آنی برای چگونگی رفتار در موقعیت کلاس درس است. این دانش به شکل شهودی خود را نشان می‌دهد. حرفه آموزگار کاملاً به شرایط خاص زندگی او بستگی دارد. تدریس ضمنی نوعی بداهه عمل کردن است به این معنا که این نوع عمل گرچه باید از سوی دانش‌نظری آموزگار کاملاً حمایت شود اما رفتار و واکنش آموزگار به محیط کلاس در لحظه و موقعیت‌های خاص مبتنی بر هنر و مهارتی غیرقابل بیان است که در همان دم آفریده می‌شود

و قادر است حداکثر رضایت را به مخاطب خود منتقل کند. البته او میان دانش شخصی که تفسیر شخص از واقعیت است و دانش ذهنی^۱ که محدود به احساسات و عواطف افراد می‌باشد، تمایز قائل شده است. خلط و این‌همانی میان این دو نوع دانش سبب می‌شود که دانش ضمنی امری دلبخواهی و اختیاری و غیرقابل اعتماد جلوه کند. بنابراین، دانش شخصی آموزگار امری اختیاری نیست به این دلیل که محصول تلاش‌های مسئولانه و صادقانه او برای درک معنای تدریس است. شخصی بودن در این نوع تدریس به معنای مرکزیت و اولویت قائل شدن برای آموزگار و دانش‌آموز در تدریس است. این رویکرد تدریسی، برخلاف نگرش عینی‌گرایانه بر تجربه‌های شخصی و برداشت‌های حاصل از آن تأکید دارد که امری کاملاً شخصی بوده و به تعداد تمامی دانش‌آموزان و آموزگاران متفاوت خواهد بود (Polanyi, 1998).

مطابق نگرش پولانی مفهوم دانش ضمنی ترکیبی از تجربه سوژه و قواعد جمعی برای عمل کردن درون زمینه و سنت‌های گوناگون است. آموزگار می‌تواند بر اساس شناخت ضمنی از محیط کلاس و زمینه اجتماعی موجود دست به تفسیر گفتگوهای مبادله شده در کلاس درس بزند. به عبارت دیگر، تدریس ضمنی موقعیتی، زمینه‌محور، شخصی، دارای بعد اخلاقی، مبتنی بر عواطف، انسانی، برآمده از سنت و نامعین است. زمینه‌محور بودن دانستن ضمنی امری تأملی نیست بلکه حاصل واکنش بی‌درنگ نسبت به موقعیت‌های غافلگیرکننده حرفه‌ای است. این همان توانایی سریع و مطمئن درک موقعیت‌های دشوار به شیوه مناسب است. زمینه‌ای بودن تدریس و یادگیری ضمنی به معنای اهمیت و نقش پررنگ فرهنگ و جامعه در امر آموزش است. دانش ضمنی موجود در هر فرهنگ با دانش ضمنی فرهنگ دیگر متفاوت است. برای نمونه آنچه برای دانش‌آموزی کاملاً بدیهی و صریح به نظر می‌رسد می‌تواند از زاویه دید دانش‌آموز دیگری که از شهر و فرهنگ متفاوتی در کلاس حضور دارد، امری گنگ و مبهم باشد. به بیان دیگر، امر صریح در متن فرهنگ و سنت و جنسیت و غیره می‌تواند بدل به امر ضمنی شود. دست‌اندرکاران آموزشی و حتی خود دانش‌آموزان نسبت به داشتن دانش ضمنی اغلب آگاه نیستند و آن را به شکلی کاملاً ناخودآگاه به کار می‌گیرند. نحوه زیست یک دانش‌آموز در کلاس درس به ویژه اگر از فرهنگ و شهر و پیشینه متفاوتی آمده باشد به هیچ عنوان از راه آموزش رسمی و یا هرگونه دستورالعملی میسر نخواهد بود و انطباق و هماهنگی با فرهنگ زندگی در محیط کلاس حاصل تجربه اندوخته متراکم طولانی‌مدت است (Polanyi, 2009).

در تدریس ضمنی با دانش‌آموزان در مقام سوژه و نه به عنوان اوبژه رفتار می‌شود. در این صورت آموزگار تلاش دارد تا تمامی نیازها، تمایلات، انتظارات، مشکلات، خواسته‌ها و دیگر مسائل مرتبط با

زندگی واقعی دانش‌آموز را تا حد ممکن دریابد و همین امر موجب نزدیک شدن به دنیای فردی دانش‌آموز و ایجاد ارتباط شخصی با او نه در قالب یک اسم یا نمره امتحانی که به سرعت از ذهن فراموش می‌شود بلکه همانند پاره‌ای از زندگی مشترک اجتماعی خود می‌شود. در واقع آموزگار و دانش‌آموز می‌توانند در یک کلاس درس مشغول فعالیت تدریس و یادگیری باشند، درحالی که در جهان‌های کاملاً متفاوت از یکدیگر ساکن هستند (Belas, 2016). تدریس ضمنی تجربه گذشته آموزگار و دانش‌آموز را شکل داده و آن را به گونه‌ای شخصی‌سازی می‌کند. چنانکه گادامر (معتقد بود درک تفسیری ما از واقعیت مبتنی بر افق جهانی است که در تجربه گذشته ما شکل گرفته است، (Gadamer, 1989)، در تدریس ضمنی این هم‌افقی می‌تواند منجر به نوعی تلفیق ضمنی میان تجربه‌های شخصی آموزگار با دانش‌آموزان شده و به تفسیر مشترکی از معنای درس میان آن‌ها منجر شود. این تفسیر شخصی حاصل تمامی تجارب و باورهای از پیش شکل گرفته آموزگار یا دانش‌آموز و برخاسته از عقاید، خانواده، فرهنگ، زبان، قومیت، دین و دیگر مؤلفه‌هایی است که هیچ‌گاه فضای مدرسه و کلاس درس قادر به زدودن آن نخواهد بود.

در واقع این نوع تدریس بیش از هر چیز بر عامل فردیت و قضاوت‌های شخصی در مواجهه با دریافت معلومات جدید تأکید دارد. هم‌چنین با توجه به ماهیت مشروط بودن دانش ضمنی به موقعیت و زمینه خاص، امکان بازآفرینی چنین موقعیت‌هایی به سختی امکان‌پذیر بوده و هرگونه تلاشی برای بازسازی این شرایط در نهایت منجر به ترسیم نوعی فضای مصنوعی و فاقد خصوصیات یگانه محیط کلاس درس خواهد شد. در حقیقت حرفه آموزگاری عمل متن‌محور و وابسته به شرایط است و آموزگار بسیاری از تصمیم‌های خویش را در واکنش و پاسخ به رفتارهای دانش‌آموزان شکل می‌دهد. دلالت‌های دانش ضمنی در حیطه تدریس و یادگیری در جدول (۱) به طور خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۱: دلالت‌های دانش ضمنی در تدریس و یادگیری

دانش ضمنی	تدریس و یادگیری ضمنی
بیان نشدنی	عدم امکان بیان شیوه تدریس و یادگیری ضمنی در کتاب‌های آموزشی
مهارت محور	تأکید بر مهارت‌های حرفه‌ای، اجتماعی، زیستی
دانش شخصی	ارتباط مستقیم با شخصیت آموزگار و دانش‌آموز دارد.
زمینه‌محور	متناسب با فرهنگ، سنت، مذهب، نژاد آموزگار و دانش‌آموزان
نشان دانی	محتوای این نوع آموزش به جای توصیف گزاره‌ای، نشان دانی است.
تجربه محور	سرشار از تجربه‌های شخصی آموزگار و دانش‌آموز

تفسیری	مبثتی بر تفسیر شخصی آموزگار و دانش‌آموزان از محتوای درسی
تأکید بر قوه تشخیص و قضاوت	پرورش قوای تشخیص و قضاوت آموزگار دانش‌آموز
ضد عینی‌گرایی	مرکزیت ذهنیت مدرس و یادگیرنده به جای محتوای درسی
رویکرد فعال	رویکرد فعال و سازنده محتوا به جای دریافت انفعالی اطلاعات
گفتگو محور	گفتگوی خلاقانه میان آموزگار و دانش‌آموزان به جای مونولوگ
کیفی گرایی	مخالف آزمون‌های همگانی همچون معیار واقعی سنجش دانش‌آموزان
دانستن چگونگی	دانستن چگونگی انجام عمل به جای شناخت امر واقع
اکتشافی	اهمیت قوه تخیل در مقایسه با عقل در مقام کشف محتوا
نا آشکار	تأکید بر برنامه درسی پنهان و ضمنی

نسبت میان یادگیری و تدریس ضمنی

تدریس ضمنی وظیفه اصلی تعلیم و تربیت را آموزش ارزش‌های مثبت به مانند صداقت، احترام به دیگران، عشق به آموختن، بردباری، خلاقیت و پرورش قوه انتقادی دانش‌آموزان می‌داند. هنگامی که آموزگار به دانش‌آموز به عنوان شخصیت منحصربه‌فرد نگاه نکند مدرسه و محیط آموزشی به مکانی تبدیل می‌شود که در آن آموزگار بیش از آن که تربیت‌کننده باشد مدیر اجرایی کلاس درس خواهد بود. در این حالت نظام آموزشی به سیستم تحویل کالاهای خوب آموزشی به مصرف‌کنندگان تبدیل خواهد شد. در یادگیری ضمنی، نظریه آموزشی سرانجام نوعی عمل آموزشی خواهد بود به این معنا که تمامی بصیرت‌های تربیتی و آموزشی و نظریه‌های درسی باید دارای پیامدهایی در نحوه زیستن و زندگی واقعی مشارکت‌کنندگان در امر تعلیم و تربیت باشند. دانش‌آموزان اغلب موضوع‌ها را به گونه‌ای کاملاً متفاوت از آموزگار و یا حتی دیگر دانش‌آموزان یاد می‌گیرند. این تفاوت درک منجر به دشواری در فهم، تفسیر و حتی ارتباط با دیگران در محیط کلاس درس خواهد شد. در ارتباط تدریس و یادگیری ضمنی، هنگامی که برای دانش‌آموز مشکلی در یادگیری پدید آید، لازم است آموزگار معنای تجربه دانش‌آموز از این دشواری را درک کرده و شیوه تدریس خود را مورد بازنگری قرار دهد. تنها هنگامی که آموزگار به دنیای فهم دانش‌آموز راه پیدا کند آنگاه قادر خواهد بود مشکلات او برای یادگیری را بفهمد و بداند که چگونه باید موانع آموزشی میان خود و او را تا حد امکان برطرف کند.

دانش موجود در تدریس و یادگیری ضمنی دارای کتاب دستورالعمل و راهنمای مدیریتی نیست که با خواندن آن بتوان به مهارت مدیریت کلاس درس و مدرسه دست پیدا کرد. در واقع بعد ضمنی آموزش عامل بسیار مهمی است که همواره به عنوان مؤلفه‌ای اساسی در بطن نظام آموزشی حضور داشته است (Olesko, 2015). در دانش ضمنی، یادگیری بیش از آنکه یک فن و حرفه محسوب شود، نوعی درگیری وجودی با موضوع یادگیری است. از آنجا که آموزگار، دانش‌آموزان را در تجربه‌های خود سهیم می‌کند و به تجربه‌های شخصی آن‌ها راه می‌یابد، نقش گزاره‌ها در این نوع آموزش از اهمیت و جایگاه تدریس صریح برخوردار نیست. به همین دلیل، آنچه بیان می‌شود حاصل درک وجودی از موضوع درس است و همواره برای آموزگار و دانش‌آموزان معنادار خواهد بود. در این شیوه از آموزش بخش بسیار مهمی از یادگیری و تدریس قابلیت تدوین همگانی و قاعده‌مند شدن عینی را ندارد. لذا بدون به اشتراک گذاشتن تجربه‌ها و نگرش‌های ارزشی و اخلاقی، نمی‌توان از تدریس و یادگیری سخن گفت. به عبارت دیگر، یادگیری صرف پذیرش عقلانی وقایع نیست بلکه ترکیبی از گرایش‌ها، احساسات، عواطف، و عقایدی است که خود را به جای عقل در وجود آدمی به نمایش می‌گذارد.

نقطه تلاقی و یا به عبارت پولانی تلفیق ضمنی^۱ تدریس و یادگیری نه در محتوای اصلی درس بلکه در متن کلاس صورت خواهد گرفت و آن را از شناخت نظری و منفعلانه به دانش عملی فعالانه بدل می‌سازد. برخلاف مونولوگ آموزگار در کلاس‌های درس معمول و سنتی مطابق با روش تدریس صریح، تدریس و یادگیری ضمنی نوعی دیالوگ است که در آن یاددهنده و یادگیرنده مشارکت دارند. از این رو می‌توان انتظار انکشاف لایه‌های چندگانه و نامکشوف موضوع درسی را داشت. بعد انضمامی دانش ضمنی در مقابل با بعد انتزاعی دانش صریح یادگیرنده را از وضعیت منفعل و گیرنده محض در فرایند تدریس به عامل سازنده محتوای آموزشی بدل می‌کند. در فرایند تدریس ضمنی که آغشته به تجربه‌ها و برداشت‌های شخصی آموزگار و دانش‌آموز است هر لحظه در رابطه و کنش متقابل خلق می‌شود. تدریس و یادگیری ضمنی مبتنی بر عقاید، ارزش‌ها و تجربه زیسته آموزگار و دانش‌آموز است، لذا امری کاملاً شخصی و تعمیم‌پذیر است.

نتیجه

اگر دانش ضمنی محتوای یادگیری را در بر گیرد، تدریس ضمنی فرایند یادگیری را شکل می‌بخشد. آنچه تدریس صریح را از تدریس ضمنی متمایز می‌سازد شیوه انتقال دانش است. در تدریس ضمنی آنچه

1. Tacit Integration

به یادگیرنده منتقل می‌شود نه در کلمات نگاشته شده بلکه در فواصل سفید نانوشته متون درسی حاضر است. این نحوه آموزش برای ترغیب دانش‌آموزان به تجربه شخصی آموزه‌های درسی، نقش برداشت‌های شخصی آن‌ها را بسیار با اهمیت قلمداد می‌کند. در یادگیری و تدریس ضمنی، دنیای ذهنی آموزگار و دانش‌آموز جایگزین متون درسی می‌شود. تدریس ضمنی، آموزشی زمینه و موقعیت محور است و نمی‌توان آن را مستقل از فضای فرهنگی و فکری مخاطبان در نظر گرفت. تدریس و یادگیری ضمنی رابطه و کنش متقابل وجودی میان شخص آموزگار و دانش‌آموز به گونه‌ای خاص است که امکان تعمیم‌پذیری آن در قالب الگوهای کلیشه‌ای تدریس در مراکز تربیت معلم وجود ندارد. بنابراین یادگیری و تدریس ضمنی نه مهارتی مدون و عمومی و الگوپذیر بلکه تجربه‌ای کاملاً شخصی، سوژکتیو، موقعیت محور و یگانه است.

درمجموع مهارت‌های عملی دانش‌آموزان مانند نحوه ارتباط برقرار کردن، مشارکت گروهی و یا همدلی کردن، کمک و هم‌فکری با دیگران برای حل مشکلات زندگی شخصی و یا مسائلی که در محیط مدرسه با آن مواجه هستند به واسطه ماهیت ضمنی خود از آن دسته آموزش‌هایی نیست که به طور رسمی و صریح در مدارس آموزش داده شده و یا بتوان میزان کیفیت آن را با آزمون سنجید. گفتگوی آموزگاران با دانش‌آموزان، نکات برگرفته از روابط فردی با آن‌ها و تشریح و به مشارکت گذاشتن هدف‌های مدرسه و واحد درسی برای دانش‌آموزان و اولیاء به رشد و تقویت هرچه بیشتر دانش ضمنی آن‌ها کمک خواهد کرد. بنابراین دانش ضمنی به جای تحلیل مرسوم وسیله هدف در ساختار آموزشی راهی به سوی درک بهتر مسائل برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت می‌گشاید.

References

- Bagheri, Kh. (2014). A Second-Order Implicit Knowledge: its implications for e-learning. *E-Learning and Digital Media*, 11(6), 633-643. (In Persian)
- Beijers, R. P. (2000), Knowledge management in small and medium sized companies: Knowledge management from entrepreneurs. *Journal of Knowledge Management*, 4(2). 162-79.
- Berry, D. (1997). *How implicit is implicit learning?* New York: Oxford University Press.
- Burbles, Nicholas. C. (2008). Tacit Teaching, *Educational Philosophy and Theory*, 40(5). 666-677.
- Bush, P. (2008). *Tacit Knowledge in Organizational Learning*, New York: IGIP.
- Collins, (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. Chicago: Chicago.
- Coombs, J & Daniels, Le, (1991). Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis. in *Form of Curriculum Inquiry*. (Eds.) Edmund C Short, New York,
- Duffy, J. (2000). Knowledge Management: to be or not to be? *Information Management Journal*, 34(1), pp. 64-7.
- Fleck, J. (1996). Informal Information Flow and the Nature of Expertise in Financial Services, *International Journal of Technology Management*, 11(1-2), .104-128.

- Gadamer, (1989). *Truth and Method*. Trans. By Weinsheimer and D. G.
- Galbreath, J. (2000). Knowledge Management Technology in Education: An Overview. *Educational Technology*, 40(5). 28-33.
- Gascoigne, N., and T. Thornton (2013). *Tacit Knowledge*. Durham: Acumen.
- Nonaka & Takeuchi, (1995). *The Knowledge Creating Company*, New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1998), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Routledge.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*, London Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2014). *The Study of Man*, London Routledge & Kegan Paul.
- Rexwhite & Ndubuisi, (2012). The Effect of Tacit Knowledge for Effective Teaching and Learning Processes among Lectures at the Delta State University, Abraka, Library Philosophy and Practice (e-journal), University of Nebraska.
- Ryle, G, (2009). *Collected Papers, Volume 2*, Routledge.
- Shim, H., & Roth, G. L. (2006). Expert professors and sharing tacit knowledge with mentees. In *Human Resource Development in Asia: Thriving on dynamism and change*. University Putra. Malaysia. 492- 500
- Tsoukas, H. (2002). *Do we really understand tacit knowledge?* Paper presented in the Knowledge Economy and Society Seminar, LSE, Department of Information System, June 14, 2002.



هدایتی، مهرنوش (۱۳۹۷). بازتعریف دوستی، در حلقه‌های کندوکاو فلسفی.

DOI: 10.22067/fedu.v8i1.68972

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۱)، ۴۲-۲۱.

بازتعریف دوستی، در حلقه‌های کندوکاو فلسفی

مهرنوش هدایتی^۱

تاریخ دریافت: ۹۶/۹/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۷/۵/۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی تأثیر پدیده دوستی به عنوان یکی از مهم‌ترین چالش‌های زندگی اجتماعی انسان به‌ویژه در دوران مدرسه، بر پیشرفت معرفتی کودکان و نوجوانان در حلقه‌های کندوکاو فلسفی است. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل و تفسیر متون و استنتاج منطقی بهره گرفته شد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که گفتگوی جمعی نقاد و خلاق در «حلقه‌های کندوکاو فلسفی» همواره با دو دغدغه همراه است: نخست، در صورت مشارکت در گفتگوی انتقادی احتمال تخریب و تکدر دوستی میان هم-کلاسان وجود دارد. دومین نگرانی، رکود پیشرفت معرفت‌شناختی در حلقه‌های کندوکاو به دلیل عدم مشارکت دوستان صمیمی در فرایند نقد و تولید ایده‌های بدیع در حین گفتگو و پیروی از آرای افراد قوی‌تر در کلاس می‌باشد. لذا به‌نظر می‌رسد، همان‌گونه که این جنبش‌های تأملی نیازمند تغییر و تحولاتی در سخت-افزارهای نظام تعلیم و تربیت سنتی هستند، می‌بایست در حوزه نرم‌افزاری تعلیم و تربیت از جمله مفهوم دوستی، تعریف جدیدی ارائه دهند. پرورش تفکر مراقبتی در کنار دو مهارت فکری نقاد و خلاق می‌تواند مفهوم دوستی را در ذهن کودکان به مثابه یک امر مراقبتی با تمام ویژگی‌های آن ارتقاء دهد. برپایه نتایج به‌دست آمده می‌توان بازتعریف مفهوم دوستی از رابطه‌ای سطحی و مبتنی بر تائید را به رابطه‌ای مراقبتی، اندیشمندانه و رشد دهنده پیشنهاد داد.

واژه‌های کلیدی: دوستی، حلقه کندوکاو فلسفی، تفکر مراقبتی، دوستی مراقبتی.

۱. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، mehrnooshedayati77@ygmail.com

مقدمه

توجه به رشد روانی اجتماعی کودکان یکی از عوامل توفیق برنامه‌ریزی آموزشی است. دوستی، به عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های کلی سلامت فردی و اجتماعی، در طول دوران تحصیل از بنیادی‌ترین عناصر شکل‌گیری هویت کودکان و نوجوانان می‌باشد که اثراتی پایدار و ماندگار در شکل‌گیری شخصیت دارد (Leszczensky, Pink and Kalter, 2015, P. 21). رویکرد تربیت تأملی «فلسفه برای کودکان» (فبک) با بهره‌جویی از رویه‌های فلسفی مانند پرسشگری، گفت‌وگو، استدلال، طرح آرای بدیع، و نقد و تحلیل این آراء قصد دارد مهارت‌های سطح بالای شناختی-عاطفی را در کودکان پرورش دهد. این برنامه با تقویت قوای استدلال و منطق، و تشویق خلاقیت در افکار و عمل، در کنار توجه به ابعاد ارزشی و عاطفی عقلانیت، تلاش دارد جسارت در بیان ایده‌های شخصی و تحمل برای شنیدن ایده‌های متفاوت را بالا برده، و تفکر مستقل کودکان را در عین تفکر جمعی بهبود بخشد. لذا، در این برنامه بر تغییر فضای سنتی کلاس به حلقه‌های کندوکاو فلسفی^۱ تأکید می‌شود. ماهیت معرفتی این حلقه، اجتماعی و پژوهشی است، بدین معنا که معرفت امری بین‌الذهانی و حاصل کندوکاو و کاوشگری می‌باشد (Maraashi and Ghaedi, 2015, P.20). بنابراین، پیشرفت معرفتی اعضای حلقه در گرو آزمون ایده‌ها، طرح نظرات بدیع، توجه دقیق به ایده‌های دوستان و نقد مستدل آن‌ها، کشف زوایای مغفول پدیده‌ها، و انعطاف برای خود اصلاحی، و تعهد نسبت به رشد جمعی است. درک تحولات معرفتی حاصل از مشارکت در حلقه کندوکاو فلسفی تنها با مشاهده پیشرفت گفت‌وگو در کلاس قابل‌ردیابی است (Lipman and Sharp, 2015, P. 25). اما پیشرفت معرفتی چندان هم ساده نیست و با موانعی روبروست: یکی از مهم‌ترین این موانع، نگرانی دوستان از نقد و مخالفت با ایده‌های یکدیگر است. با توجه به ویژگی‌های خاص دوران مدرسه، به عنوان اولین و شاید مهم‌ترین تجربه زندگی اجتماعی مستقل، و نقش اساسی آن در تحول شناخت اجتماعی کودکان، که همواره با چالش‌هایی در خصوص تجربه حس نیاز به دوست‌یابی، دوست شدن و دوست ماندن همراه است، شبیهاتی در خصوص تقویت یا تخریب دوستی‌ها در حلقه‌های کندوکاو فلسفی مطرح می‌شود. برخلاف بسیاری از فعالان فبک که دوستی را شرط پیشرفت معرفتی در حلقه کندوکاو می‌دانند (Badhar, 1993; Roumer, 1994)، برخی دیگر تأثیر دوستی در معنای رایج آن را در

۱. Community of Philosophical Inquiry این اصطلاح در ادبیات پژوهشی به زبان پارسی به عنوان اجتماع پژوهشی نیز ترجمه شده است، اما حلقه کندوکاو فلسفی عنوانی است که گروه فلسفه برای کودکان پژوهشگاه علوم انسانی پس از مطالعات و گفتگوهای علمی فراوان به عنوان جایگزین این اصطلاح انتخاب نموده است.

پیشرفت معرفتی دانش آموزان بسیار اندک، و حتی در مواردی مانع می‌پندارند (Davey, 2004b, P. 39). چرا که احتمال دارد مباحثه‌های نقاد یا طرح ایده‌های بدیع و خلاق، نوعی تعارض و مخالفت با دوستان تلقی شود و پیامدهای ناخوشایندی برای دانش‌آموزان در پی داشته، که سبب کناره‌گیری از مشارکت آنان در مباحثه‌های فلسفی به معنای واقعی شود. لذا هدف اصلی این مطالعه بررسی پیامد گفتگوی نقادانه کودکان در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بر روابط دوستانه و صمیمی آن‌ها می‌باشد تا مشخص شود چنانچه کودکان مایل به حفظ روابط دوستانه خود باشند، یا نگران دلخوری، عدم حمایت و یا حتی رفتارهای پرخاشگرانه هم‌کلاسی‌های خود شوند، آیا بحث‌های نقاد آن‌چنان که مدنظر برنامه است، عمق و محتوا پیدا می‌کند؟ سپس با تعریف عمیق‌تر از مفهوم دوستی، راهی برای برون‌رفت از بن‌بست‌های عاطفی، که مانع تفکر منطقی و نقاد میان دوستان می‌شود، ارائه گردد.

ضرورت توجه به مفهوم دوستی

دوستی پدیده‌ای پیچیده و چندعاملی است که فرد در طول زندگی آن را با افراد مختلف تجربه می‌کند (DeSousa and Cerqueira-Santos, 2012, P. 325). محققان بسیاری مهم‌ترین تحول زندگی کودک، به‌ویژه از دوران دبستان را تمرکز بر مفهوم دوستی می‌دانند؛ چرا که در این مرحله کودکان به‌واقع احساس می‌کند به دیگران نیاز دارند و انتظار دارند که دوستان نیازهای آنان را درک کرده و به آن پاسخ دهد، در برخی موارد نیز برای آنکه دوستی را کنار خود نگه‌دارند، حاضرند از تمام علایق خود بگذرند و به نیازهای دوست خود پاسخ گویند (Hartley-Brewer, 2009; Selman, 2007). در نوجوانی پدیده دوستی از این هم مهم‌تر می‌شود و دوست خوب، فردی حامی، قابل‌اعتماد و منبع اصلی صمیمیت تلقی می‌شود. البته تحول ملاک‌های انتخاب، تداوم و کیفیت دوستی در راستای تحول شناختی فرد به وقوع می‌پیوندد؛ هرچه ادراک شناختی فرد در سطوح بالاتر باشد، ملاک‌های ارزشمندتری برای دوستی تعیین می‌کند (Hejazi and Zohrevand, 2001, P. 18). به‌طورکلی، در دوران کودکی و نوجوانی دوستی سبب تقویت و بهبود مشارکت اجتماعی، همکاری و مدیریت تعارض‌ها می‌شود و می‌تواند سبب ایجاد روابط صمیمی، احساس تعهد، توفیق در چالش هویت‌یابی و شناخت خود و دیگری و کسب اعتماد به نفس شود (DeSousa and Cerqueira-Santos, 2012, P. 326). در دوران تحصیل، دانش‌آموزان به‌نوعی خود را با گروه دوستان در برابر تحقیر دوست‌داشتنی نبودن، و حتی محافظت از انواع قلدری فیزیکی یا عاطفی در فضای آموزشی مسلح می‌کنند و حتی در کلاس‌هایی که جو دوستانه بین شاگردان برقرار است، ظرفیت یادگیری بالاتری نیز به چشم می‌خورد (Johnston, 2006). به همین خاطر، دوستی را می‌توان یک منبع رشد

شناختی و عاطفی قلمداد نمود که در کنار سایر منابع، به کودکان و نوجوانان در حین فرایند عبور از تجربیات ناخوشایند کمک می‌کند (Adams, Santo and Bukowski, 2011).

با توجه به اهمیتی که پدیده دوستی در رشد فردی-اجتماعی و سلامت عاطفی-شناختی کودکان و نوجوانان دارد، هر رویکرد تربیتی که برنامه‌ای برای بهبود وضعیت تعلیم و تربیت ارائه می‌دهد، نمی‌تواند از نقش کلیدی آن غافل باشد. در رویکرد تربیتی «فبک»، بر اساس نظریه ویگوتسکی، ارتباط میان دانش-آموزان، عنصری کلیدی در رشد فکری محسوب می‌شود. این موضوع را می‌توان در رویه آموزشی این برنامه که با عنوان «حلقه کندوکاو فلسفی» معروف است، به خوبی مشاهده نمود. لذا، در ادامه نخست ویژگی‌های این رویه تربیتی به اختصار تبیین می‌شود، تا بتوان نقش و جایگاه دوستی را در آن بررسی نمود.

حلقه کندوکاو فلسفی، اجتماعی هدایت‌شده، دارای ساختار باز، و مبتنی بر گفتگو است که به‌زعم لیپمن بهترین رویه برای پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا در کودکان و نوجوانان می‌باشد (Kennedy, 2012, P. 36). حلقه کندوکاو فلسفی برگرفته از ایده فیلسوفانی مانند پیرس، دیویی و ویگوتسکی (Gutiérrez-Santiuste, Rodríguez-Sabiote and Gallego-Arrufat 2015, P. 349)، فضایی هدفمند است که در آن، فرایندی هدایت‌گرانه برای رشد فکری مبتنی بر پیشرفت استدلال‌ها جریان دارد. این فرایند، صرفاً یک بحث و گفتگوی ساده و رایج نیست بلکه یک فرایند دقیق گفت‌و شنود^۱ به شیوه فلسفی است، که هدفی رشدی را دنبال می‌کند (Lipman, 2003, PP. 84-90). حلقه کندوکاو فلسفی، همکاری و همیاری برای یادگیری مشارکتی را در میان کودکان تشویق کرده، و احساس مسئولیت نسبت به خود، دیگری، و به‌طور کلی جامعه را ارتقاء می‌بخشد. شرط لازم برای ظهور ایده‌های فلسفی و طرح ابهام‌های ژرف‌اندیشانه در این حلقه، باز بودن نسبت به تفاوت‌ها می‌باشد (Kizel, 2017, P. 89). نتیجه مشارکت مستمر در چنین اجتماعی، پرورش تفکر نقاد، خلاق، مراقبتی، و مشارکتی از طریق تقویت منطق در کنار عواطف و ارزش‌ها، بهبود قدرت داوری معتبر و منصفانه، و برقراری روابط میان‌فردی بالنده است (Sharp, 2007, P. 255). حلقه کندوکاو در عین پرورش متفکران مستقل، نیازمند و مروج تفکر مشارکتی بوده، و افراد از طریق تمرین‌های متمادی درمی‌یابند که رشد فکری واقعی بدون حمایت سایر افکار صورت نخواهد گرفت، لذا رشد فردی در گرو رشد جمعی است (Gutiérrez-Santiuste et al., 2015, P. 351). در این بافت تربیتی، افراد گفتگوی معتبر، احترام به یکدیگر به عنوان یک شخص، رشد اعتماد متقابل و ظرفیت ارتباط در سطوح متنوع را تجربه می‌کنند (Sharp, 2014, P. 19). شرتز بر این باور است که حلقه کندوکاو فلسفی

یک ابزار بسیار حیاتی و پارادایمی برای تعلیم و تربیت همدلانه میان دوستان است؛ چراکه تربیت همدلانه نیازمند تعاملات پژوهش محوری است که با میانجی گری دانش آموزان هدایت می شود (Schertz, 2006, P. 8). براین اساس حلقه کندوکاو فلسفی با احساس اشتیاق برای کندوکاو و میل وافر به کنکاش حقیقت به صورت مشارکتی آغاز می شود، و با اتخاذ دیدگاهی نقاد برای آزمون موضوع ها از زوایای متفاوت تداوم می یابد. لازمه پیشرفت معرفتی در این حلقه، بیان حقیقت از منظرهای مختلف، حتی به شکل اختلاف نظرهای مستدل می باشد. با وجود آنکه فضای حاکم بر حلقه کندوکاو، دوستی و همکاری میان دانش آموزان به جای رقابت است، اما گاه در خلال کار افراد آن چنان به شدت یکدیگر را به چالش می کشند که ممکن است منجر به برداشت های هیجانی شود (Radji, 2016, PP. 144-146). در نتیجه کودکان و نوجوانان توجه به ابهام های ذهنی و طرح پرسش یا ابراز نظر شخصی را با لذت جذب تائید معلم و دوستان معاوضه می کنند، و با اتخاذ رویه هایی مانند سکوت، توافق، کسب نمره خوب، رقابت، حافظه محوری و مواردی از این قبیل، قدرت تفکر نقاد و خلاق، و حتی حیرت فیلسوفانه خود را سرکوب می سازند (Hedayati, 2017a, P. 341).

بر اساس شواهد پژوهشی موجود، کودکان و نوجوانان جذب افرادی با ویژگی مشترک و مشابه می شوند، که بین آن ها روابط هماهنگ برقرار است، نه اختلاف نظر (Campell et al., 2015, P. 245)، لذا ممکن است گفت و شنود فلسفی و پیشرفت معرفتی در حلقه های کندوکاو کلاسی، در صورتی که درست اجرا نشود، با مشکلاتی از جمله آسیب به روابط دوستانه یا کناره گیری از مشارکت در مباحثه ها مواجه گردد؛ چرا که بعید است تمام افراد گروه با یکدیگر، روی تمام موضوع ها، از جنبه های مختلف تفاهم و توافق داشته باشند.

موانع مشارکت دوستان در مباحثه های نقاد و خلاق

برای فلسفه ورزی شاید نیازی به تشکیل یک حلقه کندوکاو با تمام ویژگی های آن نباشد، اما بدون شک برای حصول توفیق و پیشرفت معرفتی در این حلقه های گفتگو محور، تمرکز بر ماهیت جمعی اندیشه - ورزی اهمیت وافر دارد، و بیشترین اهمیت آن در ساخت دانش به شکل مشارکتی و همیارانه از ابتدا است (Turgeon, 2012). به عبارت دیگر، شاید بتوان مهارت های فکری را به شیوه فردی آموزش داد، اما عامل تمایز و برتری حلقه کندوکاو از سایر رویه های آموزشی، باور به کاوشگری مشترک است، رویه ای که عزت نفس اعضای خود را ارتقا داده، و منجر به احساس هویت جمعی، هم افزایی هوشی، افزایش توان فهم مشترک، احترام متقابل، و افزایش گستره دامنه فکری می شود. در نتیجه مشارکت همکلاسی ها یا به بیان دیگر دوستان در این حلقه، شرط ضروری تشکیل و تداوم آن است (Hedayati, 2017a, P. 349). اما چنانکه

پیش‌تر اشاره شد، ممکن است پیشرفت مباحثه‌ها به‌ویژه از حیث معرفت‌شناختی در این حلقه‌ها به خاطر تعریفی که از دوستی بین هم‌کلاسان رایج است، با مانع روبرو شود که در ادامه به برخی از این موانع اشاره می‌شود:

(۱) **دوستی به‌مثابه تأیید و حمایت مطلق از یکدیگر:** متأسفانه دوستی‌های سطحی و رایجی که صرفاً مبتنی بر تأیید و حمایت یکدیگر می‌باشد، عامل مخربی برای کندوکاو فلسفی است. چون کودکان در دوران دبستان کسانی را دوست تلقی می‌کنند که به آن‌ها کمک کرده و با آن‌ها علایق مشترک دارند، در مدرسه یا محله از آن‌ها حمایت، تأیید و تمجید می‌کنند (Damon, 1983). در دوره نوجوانی نیز یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های نوجوان، موردپسند واقع شدن است، که بیش‌ازپیش تحسین و تأیید دوستان را مهم می‌سازد. این خشنودسازی دوستان و اتخاذ مواضع فکری مشترک، از موانع اصلی ابراز ایده‌های مخالف و متفاوت است.

(۲) **دوستی به‌مثابه احساس تعلق به گروه:** میل وافر کودکان و به‌ویژه نوجوانان به تعلق و پیوند با گروه هم‌سالان و همچنین رواج پدیده قلدری در مدارس، اصولاً ظرفیت پذیرش نقد در میان دوستان را به حداقل می‌رساند، و فرایند پیشرفت معرفتی حلقه کندوکاو را به دو طریق مختل می‌سازد: نخست، از طریق اعمال قدرت و قلدری فرد قوی‌تر، و دوم از طریق نادیده‌انگاری یا تحقیر افراد ضعیف‌تر. اگر افراد با میل شدید تعلق به گروه دوستان وارد حلقه‌های گفتگو شوند، و برحسب باور رایج، مخالفت با ایده‌ها را همسان مخالفت با فردیت و هویت شخصی تلقی کنند، ممکن است شیرازه روابط میان فردی از هم بپاشد، و یا منجر به رواج خشونت‌های عاطفی، کلامی، یا حتی جسمانی در حین و پس از گفتگوهای نقاد و خلاق شود. در حلقه‌های کندوکاو که صرفاً بر پرسشگری، و نقادی استوار هستند، روابط مبتنی بر قدرت می‌تواند مسیر کاوشگری جمعی را مسدود کند، چراکه افراد قوی‌تر سعی می‌کنند بحث‌ها را در اختیار گرفته و بر ایده خود اصرار کنند و بر جریان فکری جمع تأثیر بگذارند (Yorshansky, 2007, P.19; Fearnley-Sandler, 1998, P. 28). در این صورت، ممکن است سایر افراد موضع سکوت اختیار کنند، یا از روی اجبار یا احساس ضعف به موافقت با دوستان قدرتمند خود تن دهند.

(۳) **دریافت برچسب‌های نامطلوب هویتی توسط هم‌کلاسان:** علاوه بر قدرت‌نمایی برخی هم‌کلاسان، عوامل دیگری نیز در عدم مشارکت دانش‌آموزان در فرایند کندوکاو فلسفی دخیل هستند، عواملی مثل عدم توانایی در ارائه پاسخ صحیح به سؤال‌های دوستان، احساس عدم رضایت معلم از طرح

سؤال‌ها، عدم درک درست و کامل موضوع موردبحث و شرم از بیان این حقیقت، ترس از احمقانه تلقی شدن سؤال‌ها یا نظرات بدیع و متفاوت توسط دوستان، و احساس عدم تمایل هم‌کلاسان به شنیدن ایده‌های آن‌ها (Johnston, 2006, P. 4). این احساس شرم و ترس، یا برچسب‌های پرچانگی و کودنی، در کلاس‌های سنتی نیز وجود دارد، اما میزان شیوع و شدت آسیب‌های ناشی از این برچسب‌های هویتی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بیشتر است؛ چرا که مطابق شیوه‌مآمایی اندیشه سقراطی، پرسشگری و بحث نقادانه و ابراز ایده‌های مستقل، عناصر کلیدی ژرف‌اندیشی و حرکت در مسیر حقیقت‌یابی هستند، لذا تا زمانی که افراد از هیجان‌های منفی مانند شک از پذیرش، شرم یا ترس در رنج هستند، امکان مشارکت واقعی در گفتگوها به حداقل ممکن خواهد رسید. در حقیقت مهم‌ترین عامل رکود گفتگو میان هم‌کلاسان و توسل به محافظه‌کاری، نقصان دانش یا مهارت کلامی نیست، بلکه کمبود اعتماد میان‌فردی بین دوستان و هم‌کلاسان است.

۴) **عدم توجه یا پذیرش مسئولیت دوستانه متقابل برای رشد هم‌کلاسان:** مشکل دیگری که سبب مشارکت کم‌رنگ دوستان در مباحثه‌های انتقادی می‌شود، بی‌تفاوتی نسبت به روشنگری متقابل است. گاهی دیده می‌شود که دوستان متوجه دیدگاه اشتباه یا ناقص دوست خود هستند، اما خود را مسئول اصلاح این دیدگاه یا ارائه آگاهی‌های لازم نمی‌بینند، لذا از ارائه هر ایده بدیع یا متفاوتی خودداری می‌کنند، چون آن‌ها همواره در پی راضی نگه‌داشتن دوستان خود هستند، نه در پی رشد فکری آن‌ها (Pappano, 2004). این در حالی است که کندوکاو یک فعالیت اجتماعی و نیازمند احساس مسئولیت است، و از دانش‌آموزان می‌خواهد در کشف دیدگاه‌های یکدیگر شریک شوند (Naji, 2016, P. 157).

۵) **ابهام در ادراک فضیلت اخلاقی در دوستی:** احساس مسئولیت و حساسیت نسبت به فرایند خوداصلاحی همراه با مشارکت در رشد و بهبود دیدگاه‌های دوستان، نه تنها از منظر معرفت‌شناسی ضرورت دارد، بلکه نوعی رشد اخلاقی محسوب می‌شود که از رسالت‌ها و هدف‌های بنیادین نظام تعلیم و تربیت است (Johnston, 2006). از آنجا که دوستی کامل به فضایل گره می‌خورد، پس پیش‌شرط آن کسب صلاحیت اخلاقی است، و استحصال این صلاحیت نیازمند تمرین و کمک متقابل دوستان، در فضایی امن و محترمانه، اما نقادانه است. باین‌حال، پابندی به فضایل اخلاقی نیز در دوستی با چالشی اساسی مواجه است: تعارض میان عشق به خود (عشق به ارزش‌ها و باورهای خود) یا عشق به دوست (بدون هیچ قید و شرطی). مسئله اساسی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی این

است که اگر افراد صرفاً با سرسپردگی به منظومه ارزش‌ها و باورهای شخصی وارد فضای نقد و گفتگو شوند، مفاهیمی مانند ارتباط اخلاقی و دگرآگاهی در این حلقه‌ها جایگاهی نخواهند داشت و اگر ارتباطات صرفاً بر اساس رعایت اخلاقیات و دگراندیشی باشد، چگونه می‌توان انتظار تجزیه و تحلیل و ارزیابی نظام ارزش‌ها و باورهای نسبتاً پایدار خود را داشت (Marshall et al, 2009). موانع فوق‌نه‌تنها در حلقه‌های کندوکاو بلکه در تمام گفتمان‌های انتقادی وجود دارد، و استقبال از این مباحثه‌ها و حتی پیشرفت سالم آن را با چالش جدی روبرو می‌سازد، به‌طوری‌که اغلب گفتگوها با منظرهای متفاوت، اغلب نه‌تنها دوستانه نبوده بلکه به جدل نیز منتهی می‌شود. به همین دلیل مبدعان و پیشگامان رویکرد تربیتی فبک، در کنار مهارت‌های تفکر نقاد و خلاق، پرورش مهارت فکری دیگری را که از ارزش‌ها و عواطف ریشه می‌گیرد، بسیار مهم و ضروری می‌دانند، مهارتی با عنوان «تفکر مراقبتی» که جهت کاهش تعارض‌های حاصل از تفکر صرفاً منطقی، امری ضروری است. طبق نظر متخصصان، این مهارت فکری برای ترویج و تقویت مهارت‌های فکری نقاد و خلاق، کاوشگری جمعی، پیشرفت معرفتی مباحث، و تحکیم روابط دوستانه، نقش حیاتی دارد (Sharp, 2014).

تفکر مراقبتی

تفکر مراقبتی، نوعی مهارت فکری اخلاقی، عاطفی، هنجاری و مبتنی بر ارج نهادن و مشارکت فعال در جامعه، همراه با درجاتی از دغدغه برای بسط و گسترش خیر همگانی است (Sharp, 2007, P. 249). طبق تعریف لیپمن، تفکر مراقبتی از پنج ویژگی، شامل تفکر مبتنی بر ارج نهادن (تفکر ارزشی)، هنجاری، عاطفی، فعال، و همدلانه، برخوردار است (Lipman, 2003, P. 271). تفکر مراقبتی کودکان را ترغیب می‌کند تا یک نظام ارزشی تأملی برپا کنند و از این طریق امور را مشفقانه و دغدغه‌مند قضاوت و داوری کنند (Marshall et al, 2009). این تفکر، مهارت پیوند زدن میان اندیشه و عاطفه (Fisher, 2013)، و نوعی ایمان و تعهد به قدرت تفکر برای کمک به حصول هدف‌های اخلاقی، بهبود امور، و خوداصلاحی (Sprod, 2001, P. 25) است. این اندیشه گرچه به‌طور رسمی در دهه‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است، اما قدمت توجه به آن برای آحاد بشر، بسیار طولانی است و با تأمل در ادبیات غنی ایران‌زمین به‌خوبی می‌توان دریافت هرآن کس که اندیشه مراقبتی ندارد، از آدمیت، به معنای خاص آن به‌دور است.

مفهوم مراقبت نه به عنوان مفهومی فردی، بلکه از منظری اجتماعی - آن چنان که در حلقه های کندوکاو فلسفی مورد نظر است - معطوف به احساس مسئولیت نسبت به کیفیت و دوام ارتباط و رشد مشترک است، به طوری که هم شکل فعالیت، هم موضوع و هم افراد دخیل در آن، برای فرد ارزش دارند. در اجتماعی که بر پایه اندیشه مراقبتی و حمایت متقابل استوارند، عناصری مانند اعتماد، همکاری، و هدف های مشترک همراه با پذیرش و احترام نسبت به تنوع و تفاوت های موجود در اولویت ارزشی هستند (Treffinger, 2014). این اجتماعات دارای ویژگی هایی مانند ارتباطات میان فردی قوی، در نظر گرفتن آرای تک تک افراد، ارزش های مشترک، وابستگی جمعی، و دخیل بودن اعضا در تصمیم گیری ها می باشند (Brahm and Bowling, 2009).

حلقه کندوکاو فلسفی، اجتماعی است که نه تنها سبب پرورش و تقویت مهارت تفکر مراقبتی می شود، بلکه به دلیل ترویج تفکر نقاد و منطقی، بقای آن نیز وابسته به حضور چنین تفکری است (Davey, 2004b, P. 52) و اگرچه تمامی مهارت های فکری ارزشی برابر دارند، اما تفکر مراقبتی برای پایداری گفت و شنود دموکراتیک در حلقه های کندوکاو، امری حیاتی است (Sharp, 2004a, P. 248). گفت و شنود واقعی در این حلقه نیازمند نوعی تفکر متعهدانه^۱ و مسئولانه نسبت به فرایند کندوکاو و ارزیابی امور است (Sprod, 2001). بنابراین، در صورتی که افراد برای بیان ایده های متفاوت و یا حتی مخالف، یا طرح ایده های جدید احساس امنیت نکنند، یا نسبت به رشد فکری خود و دوستانشان چندان متعهد و مسئول نباشند، انگیزه کافی برای پیشرفت شناختی و ژرف اندیشی نیز وجود نخواهد داشت. اینجاست که دوستی های سطحی و یا میل به حفظ رابطه به هر قیمتی، ممکن است با فرایند کشف حقیقت، اصلاح باورها و قضاوت های نادرست، تفکر مستقل و ابراز آن، توجه به نقطه نظرات سایرین و همچنین علاقه به رشد مشترک، در تعارض قرار گیرد. در نتیجه ممکن است شاهد آن باشیم که دوستان از ابراز نظرات متفاوت حذر کنند، و به طور مداوم سعی در تأیید یکدیگر، به ویژه ستاره گروه داشته باشند؛ چرا که تصور می کنند اظهار نظرات نقاد یا متفاوت می تواند موجب اختلاف و تکدر خاطر دوستان و در نتیجه طرد آن ها شود.

با وجود باور به اهمیت تفکر مراقبتی و حتی تفکر عاطفی در میان افراد، متأسفانه برخی پیشگامان این برنامه، تفکر مراقبتی را صرفاً مراقبت از فرایند و ابزار تحقیق تلقی می کنند (Davey, 2012, P. 143)، و حتی آن را مزاحم گفتگوی نقاد، و نوعی نازپروردن می دانند (Bernifio, 2008, P. 2)، اما از نظر شارپ حوزه های تفکر مراقبتی در حلقه کندوکاو فلسفی، ضمن آنکه دربرگیرنده توجه و اهمیت به ابزارهای کندوکاو، مسائل شایسته کندوکاو، و فرایند کندوکاوست، به همان میزان نیز متوجه و مراقب عواطف و ارزش های

1. Committed Thinking
2. Pampering

اعضا می‌باشد (Sharp, 2014, P. 20). در قیاس این دو نگرش متضاد، از یک منظر، مراقبتی‌اندیشیدن و توجه به ارزش‌هایی مانند دوستی برای حیات فرایند کندوکاو فلسفی مخرب تلقی می‌شود، به این دلیل که ممکن است مانع از نقدهای کوبنده شود؛ و از منظر دیگر، حلقه کندوکاو مبتنی بر تفکر مراقبتی، رویه‌ای در جهت تعمیق و تحکیم دوستی حقیقی و فضیلت‌مندانه انگاشته می‌شود. از این رو، به نظری می‌رسد بازتعریفی از مفهوم دوستی که مانعی برای رشد فکری متقابل دوستان نباشد، ضرورتی اجتناب ناپذیر باشد.

بازتعریف دوستی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی

باوجود آنکه دوستی در تمامی فرهنگ‌ها در کانون زندگی افراد قرار دارد و در شکل‌گیری شخصیت نقش اساسی ایفا می‌کند (Helm, 2005, P.2)، اما همواره در طول تاریخ، عدم توافق قطعی روی معیارهایی که یک رابطه را دوستانه، و یک فرد را دوست واقعی می‌سازد وجود دارد (Allan, 1996). دلیل این وسعت معنایی را می‌توان کاربردهای مختلف دوستی در زندگی دانست که بر اساس میزان تعهد نسبت به رشد طرفین در این رابطه تبیین می‌شود. پیش از بازتعریف دوستی مراقبتی در حلقه کندوکاو لازم است دو پیش‌فرض را مدنظر قرار دهیم: نخست، مفهوم «دوستی حقیقی» به‌زعم کودکان و نوجوانان، نوعی رابطه فضیلت‌مندانه و مسئولانه است. دوم، نقد و مراقبت دو مفهوم متعامل و وابسته هستند که هیچ‌یک فارغ از دیگری ظهور و دوام نمی‌یابد.

مفهوم دوستی حقیقی به‌زعم کودکان و نوجوانان:

علاوه براینکه کودکان و نوجوانان دوستان خود را افرادی معرفی می‌کنند که به یکدیگر کمک نموده و آنچه را که دارند باهم به اشتراک می‌گذارند، و پیشرفت‌های یکدیگر را تحسین نموده و در شکست‌ها در کنار هم می‌مانند، و به یکدیگر اعتماد به نفس و امنیت برای ابراز خود می‌دهند، قابل اعتماد، رازدار، حمایتگر، کنجکاو و اهل کاوشگری مشترک هستند (Brendt, 1999)؛ اما از نظر آن‌ها «دوستی خوب»، دوستی توأم با کیفیت بالا است که در آن دوستان با کمک به ارتقای فکری و حمایت عاطفی برای کنار آمدن با چالش‌های زندگی سبب رشد یکدیگر در جهت دستیابی به ویژگی‌های خوب می‌شوند (Obiunu, 2015, P. 128). این کیفیت، الزاماً به معنای تأیید قطعی و همواره یکدیگر نیست، بلکه اغلب کودکان قبول دارند که حتی بهترین دوستان هم گاهی باهم به تعارض برمی‌خورند و بهترین دوستی‌ها آن است که بعد از این تعارض، با رشدی در جهت صمیمیت و آگاهی بیشتر بین آن‌ها همراه باشد (Brendt, 2002, P.7). به نظر می‌رسد کودکان و نوجوانان به‌طور طبیعی ملاک‌های «دوست خوب» را چیزی فراتر از دوستی‌های سطحی و متمرکز بر رشد فکری و سوق به سمت فضیلت قرار می‌دهند.

تعامل مفهومی نقد و مراقبت

اگر مراقبت تنها به معنای *پروای چیزی را داشتن*^۱ (یا به چیزی اهمیت دادن) تلقی شود، ممکن است تصور شود تفکر مراقبتی افراد را ترغیب می کند تا در حلقه های کندوکاو کلاسی، صرفاً بر پایه ارتباط دوستانه و عاطفی که دارند (کسب رضایت یکدیگر)، نه بر اساس تفکر و تأمل روی باورها و ارزش های خود و سایرین، باهم تعامل و دیالوگی مشفقانه و حمایت گرانه داشته باشند. برای فرار از این دام، برخی تسهیلگران تفکر منطقی، با حذف تفکر مراقبتی، کودکان یا نوجوانان را در گفتگوی نقادی مشارکت می دهند که فاقد هرگونه مهربانی و ادراک عاطفی است؛ و متأسفانه این شیوه نیز به دامی برای کسب هویت مستقل و ابراز قدرت اعضا، بدون در نظر گرفتن ارزش های نهفته در ایده دیگری، و تخریب احساسات او بدل می شود، و حلقه کندوکاو را به مصافی جهت خرده گیری و عناد، به جای تفکر نقاد تبدیل می کند. درست شبیه برخی نظریه پردازان که تفکر مراقبتی را کم و بیش متضاد با تفکر انتقادی و مانع نقد جدی امور می دانند (Cowen, 2014) و نقدی را کارساز تلقی می کنند که درهم شکننده باشد و اتفاقاً در برخوردهای انتقادی، نقد را بدون در نظر داشتن مؤلفه های مراقبتی صحیح می دانند (Bernifie, 2008, P. 11).

اما حقیقت این است که تفکر انتقادی راهی برای رشد است نه تخریب، و شکلی از تفکر روش مند است که به بررسی دقیق یک حقیقت یا یک اصل می پردازد تا قضاوت و داوری مبتنی بر قدر و ارزش آن چیز را شکل دهد (Daniel and Auric, 2011) نه اینکه صرفاً در پی کشف و برجسته سازی اشکالات یک چیز باشد. نقد صحیح اصولاً نقدی است که به شیوه «نقد مراقبتی» مطرح شود. نقدی که نقطه آغاز آن، اشاره به نکات برجسته و ارزشمند هر چیز، و سپس تعیین آن چیزی باشد که شایسته تغییر است و نتیجه آن «صعودی سالم» است نه «سقوطی نرم» (Cooperrider and Srivastva, 1987; Hedayati, 2017b). نقادی نه تنها می بایست توأم با توجه به ارزشمندی های هر چیز صورت گیرد، بلکه خود دارای «ابعاد عاطفی» مانند قدرت تحلیل، کنجکاوی، خردمندی، روشنفکری، نظام مندی، حقیقت جویی، و بلوغ شناختی، است (Facione; Facione and Sanchez, 1994). بُعد عاطفی نقد نه تنها برای حفظ رابطه دوستانه و هم کلاسان، بلکه برای پایداری مباحثه های نقاد به جای جدل های شخصی، لازم و ضروری است.

با مشخص شدن ابعاد عاطفی تفکر نقاد، می توان گفت مهارت تفکر نقاد و مراقبتی چنان به هم مرتبط و آمیخته اند که نمی توان آن ها را به راحتی از هم تفکیک کرد. افرادی که اندیشه خود را مزین به مراقبت کرده اند، نسبت به دوستان خود احساس مسئولیت کرده و دغدغه اصلاح اندیشه خود و روشنگری دوستانشان

1. Caring for

را دارند، و متفکران نقاد به هدف اصیل نقد که روشن تر شدن ابعاد متفاوت یک امر می‌باشد، آگاه هستند و برای تحقق این هدف، ویرایش ایده‌ها را به تخریب هویت ترجیح می‌دهند.

دوستی مراقبتی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی

«مراقبت» دقیقاً نقطه مقابل بی‌تفاوتی و بی‌احساسی، و دارای کاربردهای متفاوتی است. این مفهوم از یک سو منبع دوستی، عشق، درک میان‌فردی، تعهد، حساسیت و شفقت انسانی (Sharp, 2014, P.19) و از سوی دیگر انگیزه‌ای برای کندوکاو و جستجوی حقیقت برپایه ملاک‌های معتبر است (Davey, 2004). رشد فکری در حلقه‌های کندوکاو فلسفی نیازمند مشارکت در گفتگویی نقاد و خلاق است. برخی فیلسوفان معتقدند دوستی و جستجوی حقیقت به‌خوبی در کنار هم قرار نمی‌گیرند، چون حقیقت زنده است و بیان آن جذاب نیست، و گفتن حقیقت باعث می‌شود دشمنان ما بیشتر از دوستانمان باشند (Bernifie, 2008, P. 11). اما این در صورتی است که نقد را عاری از مراقبت سازیم و میان دوستی و بیان حقیقت یا علاقه به جستجوی حقیقت خط قرمز بکشیم و تنها یکی را برگزینیم. به همین خاطر نقد اغلب برای دوستان کار راحتی نیست، مگر آنکه دوستان نقد را نوعی فعالیت دوستانه تلقی کنند که به روشن شدن فضای ذهنی آن‌ها کمک می‌کند، و این تنها در صورتی ممکن است که تفکر فلسفی و شیوه نقادی توأم با مراقبت باشد.

حقیقت این است که نه تنها نیازی به حذف تفکر مراقبتی برای پرورش تفکر انتقادی نیست، بلکه با استعانت از هر دو مولفه به‌خوبی می‌توان دوستی مراقبتی را در میان کاوشگران جوان گسترش داد. حتی سقراط که نقادی و بیان حقیقت را تلخ و دشوار می‌دانست، خود برای تمام افرادی که در جستجوی حقیقت بودند احترام قائل بود و با آنان با شکیبایی برخورد می‌کرد و هرگز به آنان با دیده حقارت نمی‌نگریست (Bernifie, 2008, P. 11). برخلاف افرادی که به قصد تخریب یکدیگر را نقد می‌کنند، دوستان نقاد، افراد قابل‌اعتمادی هستند که پرسش‌های تفکربرانگیز طرح می‌کنند، اطلاعاتی برای نگاه به موضوع از چشم‌انداز متفاوت تهیه می‌کنند، و ایده یا کار دوستشان را به عنوان یک دوست مورد نقد قرار می‌دهند (Costa and Kallick, 1993, P.50). در ادامه، به برخی تمایزهای دوستی‌های مراقبتی از دوستی‌های رایج اشاره می‌شود.

(۱) **تمایل به رشد متقابل به‌جای تائید برای پذیرش:** در گفتگوی نقادانه‌ای که توأم با تفکر مراقبتی باشد، ارائه نظرات متفاوت و یا مخالفت با آرای یکدیگر نه تنها رفتاری غیردوستانه و مسبب رنجش نیست، بلکه نوعی همیاری فکورانه و هدیه دوستانه در مسیر درک بهتر حقیقت است، که با اشتیاق استقبال می‌شود. در این نوع دوستی، به همان اندازه که رشد فکری اهمیت دارد، عواطف و حرمت اشخاص

نیز موردنظر قرار می گیرد. به همین دلیل به زعم بوهم، دوستی ها بعد از مشارکت در دیالوگ های تأملی، قوی تر می شوند؛ چراکه ارتباطات اولیه آن ها تحت بررسی ارزش ها و مفروض ها قرار می گیرد (Davey, 2012, P. 65).

۲) **استقرار تمامی جنبه های تفکر مراقبتی به جای صرفاً تفکر عاطفی در دوستی های مراقبتی:** مفهوم مراقبت در دوستی مراقبتی صرفاً «پروای کسی یا چیزی را داشتن» نیست، بلکه علاوه بر آن «با یکدیگر دغدغه چیزی را داشتن»^۱ و «به فکر چیزی بودن»^۲ نیز هست (Sprod, 2001; Davey, 2007). دوستان مراقبتی حین مشارکت در دیالوگ های فلسفی، ضمن علاقه به دوستان خود و درنظر گرفتن احساسات و عزت نفس آن ها در حلقه (بعد عاطفی)، برای رشد متقابل، کشف ایده های بدیع، و گفتگوی نقاد محترمانه نیز ارزش قائل بوده و مشارکت فعال در گفتگوها را تحسین می کنند (بعد مبتنی بر ارج گذاری و سپاس)، تمام تلاش خود را برای درک کامل تر دیدگاه متفاوت دوستان به کار می گیرند و تلاش می کنند فهم بهتری از دنیای شناختی و هیجانی دوستان خود به دست آورند (بعد همدلانه)، و برای این امر مشتاقانه در بحث ها شرکت می کنند و تا جایی که گفتگو آن ها را هدایت می کند فعالانه پیش می روند (بعد فعال)، و تمام این کارها را برای پر کردن شکاف بین آن چیزی که در حال حاضر هست و آن چیزی که می تواند باشد تا جهان را جای بهتری برای زیستن کند (تفکر هنجاری) انجام می دهند. براین اساس، دوستان مراقبتی تمامی مؤلفه های تفکر مراقبتی را در همه حوزه های حلقه کندوکاو فلسفی به کار می گیرند، تا هم از تخریب روابط میان فردی و هم رکود فرایند کندوکاو تأملی و انتقادی پیشگیری می کنند.

برخی ویژگی های دوستان مراقبتی در حوزه های مختلف حلقه کندوکاو را می توان این گونه

توصیف کرد:

• **مراقبت از فرایند تحقیق**

✓ ارزش نهادن به اصل تحقیق مشارکتی و احساس نیاز به حضور دوستان برای پیشرفت در مسیر حقیقت جویی

✓ علاقه به مباحثه های نقادانه با دوستان

✓ مشارکت فعال در مباحثه ها و ابراز نظر نسبت به ایده های دوستان

✓ تلاش برای درک دیدگاه دوستان

1. Caring with
2. Caring about

- ✓ توجه به مسیر پیشرفت معرفتی مباحثه‌ها به‌جای گفتگوی دوستانه
 - ✓ ایجاد امنیت روانی برای ابراز ایده‌های دوستان و حذر از تحقیر یا پرخاشگری
 - **مراقبت از ابزارهای تحقیق**
 - ✓ ارزش نهادن به ابزارهای فلسفی مانند پرسشگری و دیالوگ
 - ✓ علاقه به تفکر تأملی و مباحثه‌های انتقادی و انتخاب دوستانی با علاقه مشترک به حقیقت‌جویی
 - ✓ بهره‌جویی فعالانه از ابزارهای فلسفی برای تصریح موضوع‌ها
 - ✓ داوری ایده‌ها بر اساس ملاک‌های معتبر در حین مباحثه‌ها و پذیرش دوستان فارغ از ایده‌های مطروحه
 - **توجه به مسائل شایسته تحقیق**
 - ✓ تأمل روی ارزش‌های خود و دوستان
 - ✓ بررسی چستی و چرایی مواضع عاطفی خود و دوستان نسبت به موضوع‌های خاص
 - ✓ انتخاب موضوع‌هایی برای بحث که به بهبود وضعیت فعلی کمک می‌کند و دغدغه مشترک اعضا می‌باشد به‌جای طرح موضوع‌های شخصی
 - ✓ طرح پرسش‌های فلسفی و فاقد پاسخ‌های از پیش‌متعین به‌جای پرسش‌های علمی یا روانشناختی و غیره
 - **توجه به شرکای پژوهش**
 - ✓ شناخت مبانی ارزشی دوستان برای درک بهتر رفتار و مواضع فکری آنان
 - ✓ تلاش برای درک عواطف و افکار دوستان و همدلی با آنان
 - ✓ علاقه به رشد فکری دوستان در کنار خوداصلاحی
 - ✓ احترام به تفاوت‌ها در ابراز عقاید و پذیرش دوستان به‌خاطر «دیگربودگی»
- ۳) **استقرار دوستی حقیقی به عنوان یک فضیلت:** استقرار پدیده دوستی بر مبنای تفکر مراقبتی به تعاریف ارسطو و افلاطون از دوستی حقیقی بسیار نزدیک است. ارسطو در اخلاق نیکوماخوسی دوستی را در سطح اندیشه سیاسی، حافظ دولت‌ها می‌داند (Marsal et al, 2009). منظور او از دوستی، صرفاً سرسپردگی به علایق مشترک نیست بلکه پیوند عمیق با نیکی و فضیلت است (Alavipour, 2010). از نظر ارسطو، دوستی یا فضیلت است یا بافضیلت توأم است، و تنها در پرتو چنین دوستی امکان زندگی شادمانه میسر خواهد بود. دوستانی که فضایل موردنیاز دوست خود را می‌دانند، اما حاضر نیستند برای رسیدن به این فضایل به او کمک کنند، دوست واقعی به حساب نمی‌آیند. به‌طور کلی،

ارسطو سه هدف را برای دوستی قائل می‌شود: خوبی، مطبوع بودن و سطح والای دوستی که جستجوی مشترک فضیلت است (Aristotle, 2011). افلاطون نیز در سه رساله «لیسیس»^۱ (یا دوستی^۲، «صیافت»^۳ و «فایدروس»^۴) علاوه بر مفهوم عشق، به مقوله دوستی توجه خاص نشان داده است. در رساله لیسیس، افلاطون اهمیت «دوستی» را برابر با اهمیت چیزهای بسیار مورد علاقه می‌داند که ویژگی مهم آن «کارایی»^۵ است. برای او، چیز به درد بخور و کارا، چیزی است که فرد را به سوی کمال رهنمون کند، و او را هر چه بیشتر به آنچه باید باشد، نزدیک سازد. از منظر افلاطون نیز دوستی حقیقی، جستجوی مشترکی برای آگاهی است تا جایی که حقیقت به دست آید. این بدان معناست که در دوستی حقیقی صرفاً داشتن فهم مشترک و توافق آراء ارزش محسوب نمی‌شود، بلکه تفاوت آرائی که به بحث و تحقیق گذاشته شود و رشد طرفین را به دنبال داشته باشد از ارزشی والا تر برخوردار است (Nichols, 2006). براین اساس، می‌توان گفت بده‌بستان‌های فکری در حلقه‌های گفتگو محور فلسفی، یک نوع ارتباط مراقبتی دوجانبه برای تبادل فضیلت است که به شکل اهدای یک تحفه دوستانه برای گسترش افق دید دوست، ارائه می‌شود. لذا، مشخص می‌شود که مفهوم دوستی در رویکرد تربیتی فلسفه برای کودکان، چیزی فراتر و مؤثرتر از آن چیزی است که در ادبیات رایج، به‌ویژه رویکردهای روان‌شناختی به دوستی‌های صمیمانه نسبت داده می‌شود. دوستی در این رویکرد از نوع فضیلت‌مندانه و دارای نگرشی مراقبتی و مضمونی رشدی و تربیتی است (Noddings, 1984).

۴) **عدم تقلیل‌گرایی رویکرد تربیتی فبک به رویه پرورش تفکر نقاد:** دیوی با تأکید بر اینکه پیشرفت معرفتی در حلقه کندوکاو بیش از آنکه نیازمند دوستی‌های سطحی باشد، مستلزم مراقبت از فرایند کندوکاو است، لذا برای خروج از تعارض‌ها و ابهام‌ها معتقد است در حلقه کندوکاو به‌جای مراقبت از دوستی‌ها، به پرورش فضیلت مراقبت از کاوشگری جمعی پردازیم؛ این فضیلت را توصیف بهتری از ارتباطات و مشارکت اعضا در حلقه‌های کندوکاو فلسفی می‌داند (Davey, 2004b, PP.39-41). منظور از فضیلت مراقبت در حلقه کندوکاو، به‌زعم دیوی به معنای «با یکدیگر دغدغه حقیقت‌یابی را داشتن» است (Davey, 2012, P.131) نه از یکدیگر مراقبت عاطفی نمودن. در این دیدگاه رسالت

1. Lysis
2. On Friendship
3. Symposium
4. Phaedrus
5. Usefulness

رویکرد فبک، صرفاً به حرکت در مسیر حقیقت‌یابی و کندوکاو فکری تقلیل داده شده، حال آنکه مبدع برنامه به صراحت هدف این رویکرد تربیتی را علاوه بر پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا و بهبود توانایی تعقل و خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی و رشد اخلاقی نیز ذکر می‌کند (Lipman et al., 1980, P.53). به همین دلیل کودکانی که صرفاً داستان‌های فلسفی می‌خوانند یا مهارت‌های فلسفی را می‌آموزند، و از فرصت مشارکت در گفتگو با معلمان و هم‌کلاسان محروم هستند، بسیاری از موهبت‌های حضور در حلقه کندوکاو مانند افزایش آگاهی و حساسیت نسبت به علایق، باورها و ارزش‌های خود و دیگری، قدرت داوری درباره افراد بر مبنای ملاک معتبر، کشف امکان بی‌طرفی، جامعیت فکری و بسیاری از هدف‌های دیگر برنامه فبک را از دست خواهند داد (Ghaedi, 2016, PP.73-74). لذا برخلاف نگاه کاملاً پژوهش‌محورانه دیوی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی، هدف‌های این رویه تربیتی، بدون گفتگوی تأملی و جمعی روی ارزش‌ها و هنجارها در بافتاری مراقبتی قابل استحصال نیست.

۵) **احترام به تفاوت‌ها در دوستی مراقبتی:** دوستی مراقبتی در حلقه کندوکاو نیازمند اصل اشتراک عقاید در میان دوستان نیست، زیرا دوستان مراقبتی به دنبال تشابه سطحی منافع و دیدگاه‌ها نیستند، بلکه به قول ارسطو در پی «درونی‌سازی مجدانه اصل برابری نفوس» و عشق به دوست به خاطر خود او هستند. در سایه باور به این اصل، دوستان می‌توانند حسن نیت خود را برای یک رابطه همدلانه و سازنده نشان دهند. چیدمان دایره مانند کلاس، ایجاد مجال برای بیان ایده‌های تمامی افراد، توزیع برابر وقت، عدم حاکمیت ایده معلم، عدم تحقیر یا تمسخر عقاید، و بسیاری از قواعد دیگر در حلقه کندوکاو فلسفی حاکی از اعتقاد به برابری اصل عقلانیت و ارزش تمامی افراد است، که بتدریج در اذهان کودکان نیز نهادینه می‌شود. این برابری، به معنای یگانگی یا یکسانی زاویه دید یا توان فکری دو دوست، حتی در صمیمی‌ترین حالات نیست، چرا که دوست، «دیگری» است، باین حال قابل درک، احترام، و بالنده است، و اتفاقاً به خاطر نقطه نظرات متفاوت و دیدگاه خاص‌اش، برای ما جذاب و مورد توجه است. برخلاف نگرش سنتی و کلاسیک به دوستی که مبتنی بر خودشیفتگی و متمرکز بر «مشابهت» گمراه کننده میان دوستان است، دوستی حقیقی بدون شک برقراری رابطه با کسی است که «من» نیست و تفاوت او با من، شرط لازم و پرهیز ناپذیر دوستی است (Alavipour, 2010). درک بهتر این امر به مفهوم اجتماع در رویکرد تربیتی فبک و تفاوت آن با جامعه بازمی‌گردد، چرا که در اجتماع برخلاف جامعه درعین برخی وجوه اشتراک در هدف‌ها، تصمیم‌ها و قراردادهای ما بین اعضا،

تفاوت های بسیاری نیز در علایق و باورهای آن ها دیده می شود، که همین تفاوت ها پویایی اجتماع را دامن می زند (Ghaedi, 2016, P.74). لذا ممکن است آن ها در خصوصیات مانده میل به پژوهش، پرسشگری، دیالوگ و ژرف اندیشی مشترک باشند، اما دارای درک و تفسیر متفاوتی از حقیقت هستند که با پذیرش غیرمشروط و محترمانه یکدیگر می توانند ظرفیت ابراز این منظرهای مختلف را برای یکدیگر فراهم کنند. در حقیقت استحکام دوستی مراقبتی منوط به مبادله متاع فکری، همراه با روشنگری محترمانه و پذیرش مشفقانه تفاوت ها، و دغدغه رشد فکری جمعی می باشد که نزد دوستان متفاوت شان (دیگری) به ودیعه است.

نقش تسهیلگران در تغییر رویکردهای سنتی تعلیم و تربیت جهت ترویج دوستی مراقبتی

لازمه پیشرفت معرفتی مباحثات در حلقه های کندوکاو، دوستی مراقبتی است، و شرط شکل گیری دوستی مراقبتی رویه های تربیتی مبتنی بر دموکراسی و ژرف اندیشی می باشد. لذا لازم است تسهیلگران ژرفا و ضرورت تغییر مفهوم دوستی از نوع سطحی به نوع فضیلتمندانه یا مراقبتی را برای رشد فکری و بالندگی شخصیتی بخوبی برای کودکان شفاف و اجرا کنند. جهت آشنایی کودکان با این سطح از دوستی نیازی به آموزش مستقیم نیست، کافی است برای اعضا مشخص شود که در حین فرایند عمیق و جدی ارزیابی ایده ها و جستجوی حقیقت یا معنایی، با اندیشه ای مراقبتی همواره می توانند دغدغه روشن نمودن ابعاد تاریک ذهن خود و دوستانشان را درخصوص حقیقت امور، محترمانه و مشفقانه حفظ کنند. نمی توان از کودکان انتظار داوری اجتماعی معتبر بدون آنکه «خود فردی» آن ها را پرورش دهیم، و چنین خرد و ادراکی تنها از طریق گفتگوی فلسفی در فضایی امن میسر است (Ghaedi, 2016, P.74). بنابراین در حلقه کندوکاو نقش تسهیلگر در برقراری فضای دوستانه مراقبتی بسیار حیاتی است تا برخلاف رویکردهای تربیتی فردگرا که مروج رقابت هستند، کودکان دریابند توانایی های هر عضو سبب تقویت توان کلیه اعضا می شود، و فعالیت فکری و عاطفی هریک از دوستان به رشد فکری همگان کمک می کند. تسهیلگر هوشمند در طول مباحثه ها و همچنین فضاهای خارج از حلقه کندوکاو به دانش آموزان کمک می کند با حفظ و تعمیق روابط، اجرای بازی- های جمعی، فعالیت های درسی مشترک، عدم سوگیری غیرمنطقی نسبت به یکدیگر، و حمایت عاطفی بجا و مناسب متوجه شوند که عدم توافق ها به عنوان تسهیل کننده ای برای تقویت گفت و شنود نگریسته می شود، و انتقادها صرفاً متوجه ایده هاست و به تمامیت فردی آن ها مربوط نمی شود (Davey, 2012, P.130) و آن ها می توانند باوجود اختلاف نظر روی برخی حیطه های موضوعی، همچنان دوستان ارزشمندی برای یکدیگر باشند.

دوستی مراقبتی، دوستی مسئولانه و قابل اعتماد

بر اساس آنچه تاکنون ذکر شد، دوستی در حلقه کندوکاو، از نوع دوستی با تمام ویژگی‌ها و حوزه‌های تحت پوشش تفکر مراقبتی است. دوستی حقیقی یا دوستی مراقبتی مستلزم حضور دو یا چند نفر است که ارزش‌ها و هدف‌های مشترکی دارند، و برای رسیدن به هدف‌های خویش از هیچ کمکی به یکدیگر فروگذار نمی‌کنند (Snyder and Smith, 1986). دوستی‌های مراقبتی، دوستی‌های مسئولانه و قابل اعتمادی هستند که در آن دوستان با نقد و بررسی نقطه نظرها، به ایده‌های قوی‌تر و قابل اعتمادتری می‌رسند. منظور از اعتماد در حلقه‌های کندوکاو فلسفی، تا اندازه‌ای با مفهوم اعتماد در دوستی‌های رایج متفاوت است. اعتماد در دوستی‌های معمول اصولاً بنا به دلایلی مانند رازداری، وفاداری، دل‌نگران سلامت و آسایش هم بودن و چیزهایی از این قبیل است، اما اعتماد در میان دوستان مراقبتی، علاوه بر این موارد، اصولاً اعتماد به دوستان برای کمک‌های فکری و همکاری در روشن نمودن ابعاد مغفول موضوع‌های زندگی، از طریق بیان محترمانه منظرهای متفاوت و ارزیابی ایده‌های موجود است. البته تأکید بر دوستی مراقبتی به معنای کم‌ارزش جلوه دادن دوستی‌های حمایت‌گرا و صمیمانه در سنین اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان نیست، بلکه اگر در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بتوان نوعی از دوستی را بین افراد پدید آورد که بر مبنای تفکر مراقبتی بنیان نهاده شود، به تعریف عمیق‌تری از دوستی میان همسالان، و در نهایت میان افراد جامعه دست خواهیم یافت که بر مبنای احترام به تفاوت‌ها و درک یکدیگر، دغدغه کمک به رشد فکری همدیگر و همچنین علاوه بر منطق، مبتنی بر عواطف و ارزش‌ها است.

نتیجه

ماهیت اجتماعی و ماهیت پژوهشی معرفت در حلقه کندوکاو، پیشرفت معرفتی کودکان حاضر در برنامه فیک را وام‌دار مشارکت تمامی افراد در گفت‌وگویی انتقادی و خلاق می‌سازد که همواره معطوف به ایده مطرح شده است، نه تمامیت افراد. لذا برای آنکه کودکان در مهارت نقد و خلق ماهر شوند، و جسارت بیان ایده‌های بدیع و متفاوت خود را پیدا کنند، باید ویژگی‌هایی مانند اعتماد و احترام متقابل، تعهد به فرایند کندوکاو، تفکر روشن و باز، دغدغه نسبت به رشد یکدیگر، ارزش نهادن به تفکر مشارکتی در عین استقلال فکری، و احساس امنیت در قبال آزاداندیشی بر فضای این حلقه حاکم باشد، و مفهوم دوستی به مثابه امر مراقبتی بازتعریف شود. قرار نیست کودکانی که در حلقه‌های کندوکاو فلسفی شرکت می‌کنند، الزاماً رابطه خود را به علاقه و تعهد مشترک به گفت‌و شنود نقاد و مخالفت با آراء و نظرات یکدیگر محدود کنند (آن‌گونه که مورد نظر ناقدان تفکر مراقبتی برای گفتگوهای فلسفی است)؛ بلکه آن‌ها به مرور یاد می‌گیرند

دوستان خود را به‌ویژه آنهایی که به هر دلیل بیشتر مورد محبت و علاقه می‌دانند، از آراء و نظرات اندیشمندانه خود محروم نسازند و نه تنها با بهره‌جویی از تکنیک‌های زبانی، بلکه از طریق فهم نقادی به معنای نگاه کردن به یک پدیده از زوایای متفاوت، از میزان تلخی نقادی‌ها و تبدیل آن به خرده‌گیری و تحقیر بکاهند.

در ترویج و شکل‌دهی مفهوم دوستی مراقبتی میان کودکان و نوجوانان، تسهیلگر نقش اساسی را ایفا می‌کند. تسهیلگران باید ضمن ترویج مهارت‌های تفکر فلسفی، به هر چهار حوزه از تفکر مراقبتی که پیش‌تر ذکر شد توجه نشان دهند، و حلقه را صرفاً به فضایی برای پرورش تفکر منطقی، یا آموزش استدلال، یا گفتگوهای دوستانه، یا هر هدف تک‌بعدی دیگر تقلیل ندهند. تسهیلگران حلقه‌های کندوکاو باید تربیتی دهند تا کودکان بدون ترس از اظهارنظر، خجالت یا حقارت، پرسش‌های خود را مطرح نموده و نظرات خویش را به دوستان ابراز کنند (Parvinian et al., 2016, P. 43) و به شیوه‌ای مراقبتی، سبکی از ارتباط مسئولانه، مشفقانه و محترمانه را که منجر به سلامت عاطفی در کنار رشد فکری می‌شود با دوستان خود پایه‌گذاری کنند.

برای پرورش دوستی مراقبتی و تعمیق دوستی حقیقی میان کودکان و نوجوانان نیازی نیست که به آن‌ها درس یا دستورالعمل یا جزوه خاصی ارائه دهیم، بلکه تسهیلگر هوشمند مترصد فرصت‌های مناسب برای عطف توجه اعضا به هر پنج عنصر تفکر مراقبتی در چهار حوزه حلقه کندوکاو است، و برای تحقق این امر از برانگیزاننده بحث مانند داستان‌ها کمک می‌گیرد تا کودکان را به تأمل روی عناصر تفکر مراقبتی، از قبیل درک دنیای فکری و احساسی دیگری، شناخت چیستی و جرای نظام ارزشی و عاطفی خود و دیگری، شناخت موضع‌گیری‌های فکری و رفتاری سایرین، هنجارها و اخلاقیات، و به‌ویژه برنامه‌ها و نمودهای رفتاری دوستان وادارد. اما از همه اینها مهم‌تر الگویی از دوستی مراقبتی و مسئولانه است که تسهیلگر به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. او نشان می‌دهد دغدغه رشد فکری تمامی اعضای گروه را دارد و برای شنیدن نظرات تک‌تک آن‌ها مشتاق است و صرفاً به دانش‌آموز خاصی بها نمی‌دهد، و خود را در قبال غنا و پیشرفت مباحثه‌ها، و کشف ابعاد ناشناخته موضوعات مسئول می‌داند. او با هر روش مناسبی به کودکان و نوجوانان نشان می‌دهد دوستی در حلقه کندوکاو، مستلزم ارج نهادن به تفاوت‌های میان‌فردی و احترام به «دیگری» است، و جلوی هر نوع تحقیر و توهین به بهانه نقادی را مسدود می‌کند. تسهیلگر مجرب به اعضا نشان می‌دهد هرگونه نادیده‌انگاری یا سوگیری، یا خرده‌گیری روند بحث‌های منطقی را مخدوش می‌سازد، و به همان میزان نیز حساسیت به نقد و عدم پذیرش انتقادهای مستدل، یا ترس از ابراز نظرهای بدیع و متفاوت، مانع رشد فکری تمامی اعضا می‌شود. او به دانش‌آموزان نشان می‌دهد که آن‌ها همانند اعضای یک خانواده

به یکدیگر پیوند خورده‌اند، و نه صرفاً در اجتماع کلاسی بلکه در سطح جامعه کلان، رشد هر فرد منوط به رشد سایرین است. لذا اعضا می‌بایست خود را در قبال رشد فکری یکدیگر مسئول بدانند. آن‌ها ممکن است روی یک موضوع باهم اختلاف نظر داشته باشند، اما به واسطه اشتراکات بسیار دیگر می‌توانند تعاملات دوستانه خود را حفظ کنند. با این نگاه روابط دوستانه پس از بیان آرای مخالف و یا متفاوت دوستان با یکدیگر، نه تنها از هم نمی‌گسلد، بلکه به واسطه لذت حاصل از فهم و شناخت وجهی از موضوع‌های زندگی که توسط شخص مغفول بوده، و خوداصلاحی پس از آن، مستحکم‌تر نیز می‌شود و البته شرط اساسی چنین ارتباطی، تعامل دوسویه، مباحثه‌های استدلالی قوی، و مدیریت هیجان طی مباحثات می‌باشد. بدان معنا که در حلقه‌های کندوکاو کلیه افراد می‌بایست آماده پذیرش نقدهای مراقبتی باشند و افراد متعصب، پرخاشگر یا زودرنج نمی‌توانند از مواهب این اجتماع کاوشگر بهره ببرند. با این توصیف مشخص می‌شود بسط و تغییر باور دانش‌آموزان نسبت به پدیده دوستی ضرورتی انکارناپذیر، و از رسالت‌های حیاتی تسهیلگر برای سلامت روان و بالندگی فکری آن‌ها در حلقه‌های کندوکاو است.

References

- Adams, R. E; Santo, J. B. & Bukowski, W. M. (2011). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology*, 47(6), 1786- 1791.
- Alavipour, S.M. (2010). The Relation between Self and Political Power in St. Augustines Thought. *Research in Theoretical Politics*, 5(10), 47-76. (In Persian)
- Allan, G. (1996). *Kinship and Friendship in Modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Aristotle (2011). *Nicomachean ethics* (2nd Ed.). (M.H. Lotfi e Tabrizi, Trans). Tehran: Kharazmi Pub. (In Persian)
- Badhar, N. (1993). *Friendship: A Philosophical Reader*. New York: Cornell University Press.
- Bellah, R. N. (2004). Education for justice and the common good. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 25(2), 28-37.
- Brendt, T.J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*. 34, 15-28.
- Brahm, B. A., & Bowling, C. J. (2009). Family and Consumer Sciences fact sheet: Building caring communities to support families. Columbus, OH: Ohio State University Extension.
- Brendt, T.J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Campell, K., Holderness, N. & Riggs, M. (2015). Friendship chemistry: An examination of underlying factors. *The Social Science Journal*, 52, 239-247.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. *Research in Organizational Change and Development*, 1, 129-169.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51(2), 49-51.

- Cowen, J. (2014). Noteworthy matters for attention in reflective journal writing. *Active Learning in Higher Education*, 15(1).
- Damon, W. (1983). *Social & Personality Development*. New York: Norton & Company.
- Daniel, M. & Auric, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Davey, S. (2004a). Creative, critical, and caring engagement— philosophy through inquiry. Retrieved from: <http://www.inter-disciplinary.net/ati/education/cp/ce2/Davey%20paper.pdf>
- Davey, S. (2004b). Consensus, Caring and Community: An Inquiry into Dialogue. *Analytic Teaching*, 25(1), 18-51.
- Davey, S. (2012). *The Socratic Classroom: Reflective Thinking through Collaborative Thinking*. Rotterdam: Sense Publishers.
- DeSousa, D. A. & Cerqueira-Santos, E. (2012). Intimate Friendship Relationships among Young Adults. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(53), 325-333.
- Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California critical thinking disposition inventory. *Journal of Nursing Education*, 33, 345-350.
- Fisher (2013) *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Bloomsbury.
- Fearnley-Sander, M. (1998). Care and the Force of the Argument in Respecting Difference. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 24-28.
- Ghaedi, Y. (2016). *The basical Theory of Philosophy for Children*. Tehran: Meraat Pub. (In Persian)
- Gutiérrez-Santiuste, E., Rodríguez-Sabiote, C.; Gallego-Arrufat, M.J. (2015). Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational–predictive study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 349-362.
- Hartley–Brewer, E. (2009). *Making Sense of Your Child’s Friendships*. Piccadilly Press.
- Hedayati, M. (2017a). *Trust to Children*. Tehran: IHCS. (In Persian).
- Hedayati, M. (2017b). A Healthy Climbing: The Critical Care Approach. *Journal of Critical Literture and Humanities*, 17(7), 235-252. (In Persian).
- Hejazi, E. & Zohrevand, Z. (2001). The survey of friendship Crateria and Qualities in Child and Adolescence Girls. *Journal of Psychology and Education*, 6(1), 1-20. (In Persian)
- Helm, B. (2005). Friendship. In Zalta, E. N. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/>.
- Johnston, D. K. (2006). *Education for a caring society: classroom relationships and moral action*. Teachers College, Columbia University.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Education & Culture*, 28(2), 36-53.
- Kizel, A. (2017). Philosophical communities of inquiry: the search for and finding of meaning as the basis for developing a sense of responsibility. *Childhood & Philosophy*, 13(26), 87-103.
- Leszczensky, L.; Pink, S. & Kalter, F. (2015). *Friendship and Identity in School*. University Mannheim.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in Education (Second Edition)*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Lipman, M.; Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1980) *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. (2015). *Ethical Inquiry: Instructional manual to accompany Lisa*. 2nd Ed. (R. Karimi, Trans). Tehran: IHCS. (In Persian).
- Marsal, E.; Dobashi, T.; Weber, B. (Eds.). (2009). *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*. Peter Lang: Internationaler Verlag.
- Maraashi, M., Ghaedi, Y. (2015). *Community of Inquiry: Basics and Functions*. Tehran: IHCS. (In Persian).
- Naji, S. (2016). *Philosophical Inquiry for Children*. Vol.2. Tehran: IHCS. (In Persian).
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nichols, M. P. (2006). Friendship and Community in Plato's "Lysis". *The Review of Politics*, 68(1), 1-19.
- Obiunu, J.J. (2015). Relationship between Parents and Peer Influences on Qualities of Adolescent Friendship. *Journal of Education and Practice*, 6(8), 128-133.
- Pappano, L. (2004). *Offering aid to parents*. Boston Globe.
- Parvinian, M., Rahimzade, L., Tajbakhsh, F. & Talegani, L. (2016). A discussion plan for the management of the "Philosophy and Child" classes. Tehran: Sadra Pub. (In Persian).
- Radji, M. (2016). *An Inquiry into the Theoretical-Educational Foundations and Origins of Philosophy for Children*. Tehran: IHCS. (In Persian).
- Roumer, L. (1994). *The Changing Face of Friendship*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Schertz, M. (2006). Empathic Pedagogy: Community of Inquiry and the Development of Empathy. *Analytic Teaching*, 26 (1), 8-14.
- Selman, R. L. (2007). *Promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage.
- Sharp, A. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, 22(2), 248-257
- Sharp, A. M. (2014). The other dimension of caring thinking. *Journal of Philosophy in School*, 1(1).
- Snyder, M., & Smith, D. (1986). Personality and Friendship. In Derlega & Winstead (Eds.), *Friendship and Social Interaction* (pp. 63–80). New York: Springer-Verlag.
- Sprod, T. (2001). *Philosophical Discussion in Moral Education: The community of ethical inquiry*. London and New York: Routledge.
- Treffinger, D. J. (2014). *The Role of Creativity and Problem Solving in Building and Sustaining Caring Communities*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Turgeon, W. C. (2012). The Place of 'Philosophy' in Preparing Teachers to Teach Pre-College Philosophy: Notes for a conversation. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 32(2), 68-74.
- Yorshansky, M. (2007). Democratic Education and the Concept of Power, Critical and Creative Thinking. *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 15(1), 15-35.



یاری دهنوی، مراد؛ پورکریمی هاوشکی، مجتبی (۱۳۹۷). چیستی و چگونگی فلسفه‌ورزی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان.

DOI: 10.22067/fedu.v8i1.41746

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۱)، ۴۳-۶۶.

چیستی و چگونگی فلسفه‌ورزی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان

مراد یاری دهنوی^۱، مجتبی پورکریمی هاوشکی^۲

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۷/۶/۱۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین چیستی و چگونگی فلسفه‌ورزی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، نخست ضمن تبیین ویژگی‌های حرفه معلمی، نیازمندی او به ژرف‌اندیشی و فلسفه‌ورزی مورد تأکید قرار گرفت. سپس تلاش شد با فراهم آوردن زمینه‌ای برای نزدیکی به فهم چیستی فلسفه، مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی از جمله تحیر یا شگفت‌زدگی، تردید منطقی یا شک روشمند، پرسشگری، وابستگی تاریخی، استدلال ورزی، نقادی، تحلیل فلسفی، فراخ‌اندیشی یا گشودگی، خیال‌ورزی و نظریه-پردازی با نگاهی تحلیلی و ترکیبی مورد بازشناسی و تبیین قرار گیرند. در پایان، نقش و پیامد این مؤلفه‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری معلمان در عمل مشخص شد. به‌طور کلی، براساس نتایج حاصل از این پژوهش، به نظر می‌رسد معلمان برخوردار از توانایی فلسفه‌ورزی بتوانند در جامعه دانایی‌محور امروز، نقش و رسالت معلمی خود را به مراتب بهتر انجام دهند.

واژه‌های کلیدی: فلسفه، فلسفه‌ورزی، معلمان، فرایند تدریس

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. (نویسنده مسئول)،

myaridehnavi@gmail.com

۲. استادیار پردیس خواجه نصیر دانشگاه فرهنگیان کرمان، poorkarimim@yahoo.com

مقدمه

تفکر فلسفی گونه‌ای خاص از انواع تفکر است. اهمیت اندیشیدن فلسفی همسنگ - و چه بسا فراتر از - فرایند عام تفکر است. فرایند عام تفکر تنها درصدد ارضاء میل کنجکاوی و یا کسب لذت است، به طورنمونه، میل^۱ در قرن ۱۹ با تفکیک لذات وجودی انسان به لذات برتر و لذات دون‌تر زمینه گسترش این ایده را فراهم نمود که تأمل موجب لذت پایدار و رضایت خاطر آدمی می‌شود. به عقیده او، لذات برتر ذهنی، عمیق‌تر و ارضاکننده‌ترند تا لذات دون‌تر جسمانی. جان راولز^۲ فیلسوف نیز به ارتباط بین تفکر و لذت ناشی از آن معتقد است (Fisher, 2007, P. 20)، اما تفکر فلسفی نه به منظور ارضاء میل کنجکاوانه و نه کسب لذت درونی، بلکه به منظور آگاهی و رهایی است. حال آنکه این رهایی می‌تواند رهایی از وجوه مادی حیات و بدن باشد. چنانکه افلاطون معتقد بود، فلسفه یعنی اشتیاق به دانش و رها شدن از بندهای بدن (Plato, 2005, 516). Vol. 1 یا رهایی در عرصه‌های اجتماعی و سیاسی و چنانکه باسکار معتقد بود، وظیفه فلسفه کشف و تبیین ساختارهای محدودیت آفرین و رهایی از آنهاست (Bhaskar, 2009). به دلیل این خصلت رهایی‌بخش است که همواره در نگاه اول، فیلسوفان به مثابه افرادی مزاحم قلمداد می‌شوند. چنان‌که به تعبیر سقراط، فیلسوفان حکم خرمگسان (Plato, 2013) و به تعبیر فوکو نقش برهم‌زننده خواب و آرامش افراد را ایفا می‌کنند (Foucault, 2006). در واقع اگر غرض از تفکر لذت و کنجکاوی است، پس دیگر نباید تبعات اجتماعی چالش‌برانگیز در کار باشد.

خصیصه آگاهی و رهایی‌بخشی، خصیصه‌ای است که برخی اندیشمندان در رشته‌ها و علوم مختلف به ضرورت آن قائل هستند. یکی از این عرصه‌ها عرصه تربیتی است. از این منظر، معلم کسی است که در برخی دیدگاه‌ها، این نقش بر عهده او گذاشته شده است. به طورنمونه، ژيرو^۳ بر این باور است که معلم باید به گونه‌ای انتقادی به تقدس‌زدایی محتوای کتب درسی پرداخته و این محتوا را به مثابه روایت‌هایی قابل نقد که می‌توانند از نو قالب‌بندی شوند، در نظر بگیرد (Giroux, 2003). در واقع دیدگاه‌ها و نگرش‌های متعددی درباره حرفه معلمی وجود دارد که از جمله آن می‌توان به نگرش معلم به مثابه ناجی جامعه، تغییردهنده جامعه، بازسازی‌کننده جامعه، نگهبان ارزش‌ها و بازیگر نقش معلمی که صرفاً باید نقش معلمی را پذیرفته و در آن نقش ایفا کند و به کسب لذت البته همراه با رقابت بپردازد، اشاره نمود. در میان نگرش‌های فوق، سه نگرش نخست همگی بر نقش آگاهی‌دهندگی و رهایی‌بخشانه معلم تأکید دارند.

1. Mill
2. John Rawls
3. Giroux

بر این اساس ما با دو قلمرو و فعالیت یعنی فلسفه ورزشی و معلمی مواجه‌ایم که دارای نقشی مشترک اما کارکردها و موضوع‌های متفاوت می‌باشند. اینک مسئله این است که آیا این دو فعالیت می‌توانند با هم تعامل داشته و از خصایص و منش یکدیگر بهره‌مند شوند یا خیر. اهمیت این مسئله از این جهت قابل تأمل مضاعف است که فلاسفه همواره به عنوان نخستین مربیان تربیتی لحاظ شده و دیدگاه‌های آنها در امر تربیت مورد توجه قرار گرفته است. لذا، هدف اصلی این نوشتار پاسخ به این پرسش است که آیا یک معلم می‌تواند در حوزه کاری خود، به عنوان یک فیلسوف عمل نماید؟ در این صورت، چگونه می‌تواند از فلسفه ورزشی یا تفکر فلسفی در قلمروی عمل خود بهره‌گیرد؟ در ادامه، برای پاسخ به این پرسش‌ها، نخست به تشریح و تبیین جداگانه ماهیت معلمی و فلسفه ورزشی پرداخته می‌شود، سپس نوع و چگونگی تأثیرپذیری معلمی از فلسفه و فلسفه ورزشی مورد بحث قرار می‌گیرد.

تحلیل ماهیت کار معلم و نیازمندی او به سلاح اندیشه ورزشی

مقایسه کار و فعالیت معلم با کار و فعالیت سایر افراد جامعه باعث روشنگری و دید جامع‌تری نسبت به شخصیت حرفه‌ای معلم و نیازمندی او به توانایی تفکر می‌شود. معلم به سبب فعالیت تعلیم و تربیت دانش‌آموزان با متخصصان سایر حوزه‌ها از جهاتی متفاوت است. این تفاوت‌ها را می‌توان در چهار محور یعنی تفاوت در موضوع کار و فعالیت، تفاوت در کیفیت کار و فعالیت، تفاوت در سطح آگاهی نسبت به موضوع و روش‌های کار، و تفاوت در نوع نتایج و بازدهی کار خلاصه نمود (Iravani, 1999, PP. 273-275).

(۱) **موضوع کار و فعالیت:** معلم در کار خود با انسان که پیچیده‌ترین موجود است و به اعتقاد هیوبنر^۱ «... هاله‌ای به دور اوست که امکان شناخت کامل نسبت به او را منتفی ساخته است...» (۱۹۷۵) (Merhrmohammadi, 2009, P.31) سروکار دارد و در امر تعلیم و تربیت، او با کلیت این موجود که دارای اجزای متعدد که با یکدیگر در تعامل‌اند، مواجهه است. از این رو کار معلم نه تنها با متخصصان رشته‌های فنی که صرفاً با اجسام سروکار دارند، قابل مقایسه نیست، بلکه متخصصانی مانند پزشکان که با جسم انسان به عنوان قسمتی از وجود او سروکار دارند، نیز قابل مقایسه نمی‌باشد (Hirst & PETERS, 1998) (و حتی در مقایسه با محققان علوم انسانی که با انسان مجرد و مفروض و نه به عنوان مخاطب در یک موقعیت واقعی سروکار دارند، نیز پیچیده‌تر و متفاوت است. به تعبیر دیویی، تعلیم و تربیت با موجودی سروکار دارد که همواره در حال رشد و در هر مرحله نیازهایی متفاوت دارد و معلم باید متناسب با این

نیازها عمل نماید (Dewey, 1949, P. 20).

۲) **کیفیت و نوع فعالیت‌ها:** موقعیت کاری یک معلم واجد خصوصیات خاصی است که آن را از موقعیت‌های کاری مربوط به مشاغل دیگر متمایز می‌سازد. یکی از این خصایص عدم پیش‌بینی است. چنانکه، دیویی معتقد است، معلم نمی‌تواند برای آنچه نیامده و شاید هیچ‌گاه نیاید، کسب اطلاع و برنامه‌ریزی کند (Dewey, 1949, P. 20) خصایص دیگر شامل پیچیدگی عمل تدریس و تربیت است. دیویی در این باره چنین بیان می‌دارد که جدا کردن یک مسئله تربیتی از مسائل دیگر و بررسی آن به طور جداگانه دشوار است؛ زیرا حل هر مسئله تربیتی بسته به حل مسائل بغرنج دیگری است (Dewey, 1947, P. 30) تنوع و فراوانی عمل‌های تأثیرگذار صریح و ضمنی یک معلم در کلاس درس نیز از دیگر محدودیت‌هاست. محدودیت زمانی معلم برای اندیشه، تصمیم و عمل در یک موقعیت تربیتی، دخالت ملاحظات اخلاقی در کنش‌های معلم و نیاز او به عقلانیت برای اقدام و عمل، از ویژگی‌های خاص عمل معلم می‌باشند که باعث تفاوت کار او با سایر موقعیت‌های کاری می‌شوند.

۳) **سطح آگاهی نسبت به موضوع و شیوه‌های انجام کار:** رابطه معلم با موضوع کار او رابطه‌ای مستقیم و عمیق است؛ زیرا به اقتضای ماهیت انسان و ویژگی‌های او، هر حرکت و عمل معلم بر مخاطب او تأثیر می‌گذارد و این تأثیر صرفاً در مواردی که خود معلم مایل به تأثیرگذاری بر دانش‌آموز است، نمی‌باشد. به تعبیر باسکار، یک معلم صرفاً معلم نیست، بلکه او یک همسر، عضو یک جریان مذهبی، طرفدار یک رشته و غیره است و همه این عوامل بر رفتار و منش معلمی او تأثیر گذارند (Bhaskar, 2010)، لذا به دلیل گستردگی تأثیر عمل معلم بر مخاطب، معلم نیازمند آگاهی‌های بسیار عمیقی است. او باید هر لحظه نسبت به علت و پیامدهای انتخاب کلام و عمل خویش آگاهی داشته باشد و اعمال خود را در راستای هدف‌های غایی و جزئی تعلیم و تربیت تنظیم کند. این امر محدوده اختیارات او را در انتخاب روش و نحوه عمل محدود می‌کند و همچنین نیازمند خودآگاهی و دقت در تمام لحظات و دقایق فعالیت کلاسی و ارتباط با مخاطب می‌باشد. چنین دقت و حساسیتی در حوزه فعالیت کمتر متخصصی ضروری است.

۴) **نوع نتایج و بازدهی کار:** بدیهی است هر متخصصی برای رسیدن به هدف‌های معین و کوتاه‌مدت یا بلندمدت می‌کوشد. این هدف‌ها معمولاً واضح و مشخص و با پیش‌بینی فعالیت‌هایی قابل تحقق‌اند و نیازی به انعطاف و تجدیدنظر آنها نیست و همچنین، عموماً ملموس‌اند و نتایج آنها قابل مشاهده و سنجش می‌باشند. درحالی‌که، هدف‌های تربیتی با توجه ویژگی‌های انسان و تعدد مخاطب معلم در زمان واحد، از چنین ویژگی برخوردار نیستند. به عبارت دیگر، به دلیل پیچیدگی‌های ذاتی موضوع کار

معلم یعنی انسان و تأثیر عوامل متعدد بر کار او، در چگونگی تحقق هدف‌های جزئی و زمان تحقق آنها انعطاف وجود دارد اما هدف‌های واسطی و بلندمدت تربیت همواره ثابت هستند (Irvani, 1999, P. 273-275). دیویی بر این باور است که هر آموزگاری در جهان تعلیم و تربیت دو نکته اساسی و دو اصل مهم را باید همواره مورد دقت و توجه قرار دهد؛ از یک‌سو، دانش آموز در حال تحول و با تمایلات خاص خود و از سوی دیگر، عقاید و دستورات و مقاصد و هدف‌های مسلمی که از تجربیات دیرین کسب شده‌اند (Dewey, 1947, 71).

بررسی این ویژگی‌های شخصیت حرفه‌ای معلم حکایت از آن دارد که موفقیت و اثربخشی معلم در امر تعلیم و تربیت از یک‌سو منوط به شناخت عمیق و همه جانبه او از ماهیت کار و فعالیت خود اوست و از سوی دیگر نیازمند توانمندی‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش ویژه‌ای است که او را برای انجام مسئولیت خطیر آماده می‌کند. شاید بتوان گفت که بنیادی‌ترین آنها، توانایی تفکر یا خردورزی معلم می‌باشد. پرورش توانایی فلسفه-ورزی معلمان خود نوعی تجهیز آنان به سلاح تفکر یا خردورزی است که راهگشا و ضامن عمل توأم با تأمل آنان در موقعیت‌های گوناگون و منحصربه‌فرد فرایند یاددهی - یادگیری است. از این رو در ادامه تلاش می‌شود مؤلفه‌ها و خصلت‌های فلسفه‌ورزی یا تفکر فلسفی و سپس پیامد و نقش آنها در فرایند یاددهی - یادگیری برای معلمان تصریح شود.

چیستی فلسفه

بی‌بدن به چیستی فلسفه‌ورزی خود مسبوق به درک چیستی فلسفه است؛ یعنی نخست باید بدانیم که فلسفه چیست تا آنگاه بفهمیم که فلسفه‌ورزی مستلزم چگونه عملی است، اما گذر از فهم چیستی فلسفه به سادگی امکان‌پذیر نیست. بسیاری از اندیشمندان قلمرو فلسفه معتقدند پرسش «فلسفه چیست؟»، سخت‌ترین پرسش این حوزه معرفتی است. به عبارت دیگر، «تعریف‌های گوناگون فلسفه از چنان تنوع برخوردارند که انتظار وفاق از جامعه فیلسوفان بر سر تعریف واحد از آن بیهوده به نظر می‌رسد. این تنوع در تعاریف فلسفه به جهت تنوع حوزه‌ها و قلمروهایی است که مشمول تفلسف و فلسفه‌ورزی فیلسوفان شده است.» (Alizadeh, 2005, P. 2). با وجود این، تلاش می‌کنیم با اندکی مسامحه و ضمن پرهیز از پیچیدگی‌های فلسفی، بستر فهم چیستی فلسفه فراهم شود تا بتوان به تبیین مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی پرداخت. یکی از رویکردهای متفاوت نزدیک به فهم چیستی فلسفه، رویکرد تاریخی است. به طور نمونه، از دیدگاه هگل فلسفه همان تاریخ فلسفه و تاریخ تجلی ایده و کمال عقل و آزادی می‌باشد و تاریخ فلسفه بازگوکننده این امر است (Hegel, 2000). برخی متفکران، رویکرد تاریخی به فلسفه را چاره ساز نزدیکی

به فهم ماهیت فلسفه دانسته‌اند. به زعم آنان، مطالعه و ارزیابی اندیشه‌های فلسفی فیلسوفان تاریخ فلسفه، یکی از بهترین راه‌ها و حتی یگانه طریق رسیدن به درکی از ماهیت فلسفه است. گویا این رویکرد تاریخی تا حدی قرین توفیق بوده است چرا که امروزه در دانشگاه‌ها، در همه سطوح مقدماتی و تکمیلی، دانشجویان فلسفه باید درسی به اجبار در تاریخ فلسفه بگذرانند (Bontempo & S. Jack Odel, 2007, P. 20-19). این رویکرد بیانگر اهمیت ضروری و گریزناپذیر تاریخ فلسفه در فهم چیستی فلسفه و فلسفه‌ورزی است. بنابراین، برای نزدیکی به فهم ماهیت فلسفه، ناگزیر به مطالعه تاریخ فلسفه هستیم تا بدانیم که فلسفه چیست. لذا، با توجه به این رویکرد، چنانچه یک معلم بخواهد به فهمی از ماهیت فلسفه برسد ناگزیر باید به مطالعه برخی آرای فیلسوفان بپردازد. البته راسل در دفاع از این رویکرد معتقد است که برای شناخت هر عصر و ملتی باید فلسفه آن عصر و ملت را مطالعه نمود (Russell, 1961, introduced).

از دیگر رویکردهای مقبول نزد بیشتر فیلسوفان در نزدیکی به فهم چیستی فلسفه و تعریف آن کمک گرفتن از اصطلاح «مشابهت خانوادگی»^۱ ویتگنشتاین^۲ است. ویتگنشتاین این اصطلاح را برای تبیین تفاوت‌ها و تشابه‌های «بازی‌های زبانی»^۳ بکار می‌برد. او معتقد است بررسی دقیق اعضای مختلف یک خانواده نشان می‌دهد برخی از آنها سنج‌های اندامی و بدنی مشترکی دارند و برخی دیگر خصوصیات مشترکی در چهره و برخی نیز به طور نمونه در طریقه رفتار. اما چنین مذاق‌ای مؤید آن است که خصوصیت یا مجموعه خصوصیات واحدی وجود ندارد که همه اعضا در آن شریک باشند. با وجود این، مجموعه خصوصیات بین اعضا یک خانواده وجود دارد که به طور شناور میان آنها مشترک است (Fan, 2008).

با کمک گرفتن از تمثیل «مشابهت خانوادگی» اگر به دقت در بسیاری از مشغله‌ها، موضوع‌ها و مسائلی که ذیل عنوان «فلسفه» می‌گنجد و نیز فلاسفه به آن امور می‌پردازند نظر افکنیم، پی می‌بریم که خصوصیت یا خصوصیتی وجود ندارد که همه آن‌ها و فقط آن‌ها، ویژگی‌ها را به اشتراک داشته باشند (Bontempo & Odel, 2007, P. 41). بدین ترتیب، مجموعه ویژگی‌ها و اعمالی وجود دارد که به طور شناور میان آنچه فلسفه نامیده می‌شود و اعمالی که فیلسوفان انجام می‌دهند، مشترک است. در ادامه با پذیرش و تکیه بر تمثیل «مشابهت خانوادگی» ویتگنشتاین، مجموعه اعمالی که بیشتر فیلسوفان در فلسفه‌ورزی بدان می‌پردازند، تبیین می‌شود تا از این طریق مهم‌ترین جنبه‌ها یا مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی روشن شود.

1. Familiar Similarity
2. Wittgenstein
3. Language Games

مؤلفه‌های فلسفه ورزشی (تفکر فلسفی)

الف) نگاه تحلیلی به مؤلفه‌های فلسفه ورزشی

(۱) قدم اول یا سنگ بنای فلسفه ورزشی، تحریر یا شگفت‌زدگی^۱ و عادت‌زدایی شناختی آدمی است. در این زمینه می‌توان به افلاطون استناد کرد آنجا که می‌گوید: «آغاز فلسفه با تحریر و شگفت‌زدگی است.» (Nighibzadeh, 2006, P. 13). براین اساس نخستین مؤلفه فلسفه ورزشی این است که انسان گردوغبار عادت و فراموشی را از چشمان خود بزدايد و به سان کودکان همه چیز را تازه ببیند. لذا برای فلسفه ورزشی به قول سهراب سپهری، چشم‌ها را باید شست، جور دیگر باید دید.

(۲) فیلسوف، تحریر و شگفت‌زدگی را آمیخته با تردید منطقی یا شک روش شناختی^۲ می‌نماید. تردید منطقی و شک روش شناختی به عنوان یکی از ویژگی‌های تفکر فلسفی (Shariatmadari, 2006, P. 47)، به این امر توجه دارد که انسان فلسفه‌ورز نسبت به امور مختلف از جمله فرهنگ و باورهای رایج و حقایق مطرح پیرامون آنها، همواره به دیده تردید منطقی می‌نگرد و آنها را حقیقت نهایی تلقی نمی‌کند. او به دنبال رسیدن به معرفتی معقول، موجه و مبتنی بر دلایل درباره امور مختلف است. این تردید یا شک، یک شک روشی است آن‌گونه که رنه دکارت^۳ فرانسوی (۱۶۵۰-۱۵۹۶) پدر فلسفه جدید مدنظر داشت؛ یعنی در نظر گرفتن شک به مثابه یک روش رسیدن به معرفت متقن‌تر (Nighibzadeh, 2006, P. 101). به عبارت دیگر، برای فیلسوف این شک، یک گذرگاه است نه یک منزلگاه؛ گذرگاه یا معبر رسیدن به روشنایی بیشتر و همین عامل تمایز آن با شک آیینی^۴ آن‌گونه که موردنظر پورهون^۵ است. او براین عقیده بود که آدمی نمی‌تواند به معرفت موجه و بین‌الذهانی^۶ دست یابد، لذا شک را منزلگاه تلقی می‌کند.

(۳) پرسشگری^۷ برخاسته از کنجکاوی^۸ یا میل به دانستن، سومین گام در مسیر فلسفه ورزشی است (Plato, 2005). در واقع یک فیلسوف، ذهنی مسئله آفرین و پرسشگر دارد (Omid, 2007, P. 43). برخی کنجکاوی و پرسشگری را جوهره فلسفه ورزشی می‌دانند (Bagheri, 2009A). پرسشی که مبنا و سرآغاز آن همان حیرت و شک است؛ حیرت و شکی که پرسش‌های کودکان را به کناری زده و به تعبیر ارسطو از بنیان‌ها پرسش می‌نماید (Aristotle, 2000, P. 48). باقری معتقد است فلسفه موضوع خاصی ندارد؛ هر

1. Wonder
2. Methodological
3. Rene Descartes
4. Doctorial
5. Pyrrhon
6. Inter Subjectivity
7. Questioning
8. Curiosity

موضوعی یا هر پدیده‌ای می‌تواند مشمول نگاه فلسفی شود. اما «نحوه نگاه و نوع پرسش یک فیلسوف است که او را فیلسوف می‌کند. مشخصه بارز نگاه فلسفی، ژرف‌کاوی وجوه پنهان امور تا آنجا که برای آدمی ممکن است، می‌باشد؛ نگاهی که پوسته را می‌کاود و معطوف به هسته می‌شود.» (Bagheri, 2006). و به تعبیری حرکت در عمق هر چیز (Plato, 2005, P 700, Vol 3). در این زمینه باسکار^۱ معتقد است فلسفه با پرسش از شرط‌های امکان موضوع‌های مختلف سروکار دارد (Bhaskar, 1998). بنابراین هر پرسشی، پرسش فلسفی نیست؛ «فیلسوف در فلسفه‌ورزی خود به طور عمده متوجه بنیادها، اعماق و لایه‌های زیرین پدیده‌ها، رویدادها و امور است. او در پی یافتن علل و دلایل بنیادین و نهایی است و از ذات، گوهر و کنه اشیا و امور پرسش می‌کند و به دنبال زوایای پنهان و نامحسوس اشياء و امور است و آنها را مورد سؤال قرار می‌دهد.» (Omid, 2007, P.37). یکی از مشخصه‌های پرسش فلسفی این است که پاسخ آن را نمی‌توان با مشاهده و آزمایش تجربی یافت؛ بلکه از راه تأمل فلسفی باید به آن پاسخ داد (Shamshadi, 2007, P.21). راسل معتقد است پاسخ قطعی و تجربی در علم و در آزمایشگاه‌هاست، اما پاسخ‌های عقلی و نه مکاشفه‌ای و نه نقلی مورد توجه فلسفه می‌باشد؛ پرسش‌هایی که نه در آزمایشگاه‌ها، بلکه تنها حاصل تفکر و تعقل می‌باشند (Russell, 1961, introduced). به طور نمونه، فیلسوف در بازدید از یک قبیله بدوی با فرهنگ خاص خود این پرسش را مطرح می‌کند که جهان با مجموعه آداب و رسوم این قوم، چگونه تفسیر می‌شود؟ به عبارت دیگر، جهان چگونه برای افراد این قبیله معنا می‌یابد که براساس آن معنا، نیاز به این گونه آداب و مناسک ضروری تلقی شده است؟ حال آنکه یک جامعه‌شناس در چنین موقعیتی ممکن است این پرسش را مطرح کند که آداب و رسوم این قبیله چگونه است و با فرهنگ فلان جامعه چه تفاوت و تشابهی دارد؟ (Bagheri, 2006). از این رو، ژرف‌کاوی وجوه و جلوه‌های پنهان امور و پرسش از آنها، از دیگر مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی است.

۴) وابستگی تاریخی به پیشینه معرفت فلسفی و اتخاذ موضع در برابر آن، از جنبه متمایز ماهیت تفکر فلسفی و فلسفه‌ورزی می‌باشد. به عبارت دیگر، ارتباطی حیاتی و تنگاتنگ میان تاریخ فلسفه و فلسفه‌ورزی فیلسوفان برقرار است. گویی فلسفه، حیات و بقاء خود را از سرچشمه تاریخی‌اش می‌گیرد (Russell, 1961, introduced). متخصص و اندیشمند بسیاری از حوزه‌های معرفتی از جمله طب، شیمی، زیست-شناسی می‌تواند بدون آگاهی از فراز و نشیب‌های معرفتی و تاریخی حوزه‌اش، شخصی کارآمد در آن قلمرو شود. به طور نمونه، یک پزشک می‌تواند بدون آگاهی از تاریخچه علم پزشکی، یک طبیب حاذق

1. Bhaskar. Roy

و متخصص باشد. اما در قلمرو معرفت فلسفی، فلسفه ورزشی بدون ارتباط داشتن و دست یازیدن به اندیشه‌های فلسفی گذشته، مطلوب و ممکن نیست. هتفیلد^۱ در مقاله‌ای با عنوان «تاریخ فلسفه به منزله فلسفه^۲»، بیان می‌کند که بررسی انتقادی تاریخ فلسفه، برای سلامت فلسفه ورزشی ضروری است. اهمیت مؤلفه وابستگی تاریخی تفکر فلسفی را می‌توان از منظر لایتر^۳ (۲۰۰۴) نگریست. او معتقد است که فلسفه و اندیشه‌های موجود در آن برای فلسفه ورزشی، یا ارزش ابزاری دارند یا ارزش ذاتی (Bagheri, 2008). در حالت اول اعتقاد بر این است که فیلسوفان در فلسفه ورزشی خود دچار انواع کژفهمی‌ها، نادرستی‌ها و به تعبیر ویتگنشتاین دوم، بیماری‌های فکری شده‌اند. حداقل فایده مطالعه تاریخ فلسفه ضمن فلسفه ورزشی این است که ما را از تکرار این خطاها باز می‌دارد و به قول هتفیلد برای سلامت فلسفه ورزشی، چاره‌ساز است. در حالت دوم یعنی باور به ارزش ذاتی اندیشه‌های فلسفی، اعتقاد بر این است که رگه‌هایی از حقیقت در اندیشه فیلسوفان گذشته وجود دارد. بنابراین بر انسان فلسفه ورزش حقیقت جو واجب است که تا حد امکان با ذهنی گشوده و پیراسته از سوگیری‌ها، به مطالعه و تعمق نقادانه در اندیشه پیشینیان پردازد و به صید رگه‌های حقیقت نهفته در آن بنشیند.

۵) استدلال ورزشی یا دلیل گرایی^۴: این ویژگی بیانگر آن است که اندیشه‌های فلسفی بر دلیل و برهان مبتنی هستند نه بر ترجیحات شخصی یا اعتقادات فردی و گروهی. دلیل و برهانی که در ورای تمامی امور وجود دارد و حتی این دلایل خود حکم علت را نیز بازی می‌نمایند (Bhaskar, 1998) قسمتی از فلسفه است که به آموزش شیوه‌های درست استدلال کردن می‌پردازد و به تعبیر کانت، استعمال قواعد عام فاهمه بدون توجه به موارد خاص (Kant, 2009, P.17) و در فلسفه ورزشی اهمیت بسیاری دارد، منطق است. با توجه به اهمیت استدلال و دلیل در فلسفه ورزشی، برخی منطق را بنیاد فلسفه می‌دانند (Hollingdale, P. 27). از این رو، یکی از رسالت‌ها و هدف‌های اصلی برنامه آموزش فلسفه به کودکان که درصدد پرورش توانایی فلسفه ورزشی به کودکان است، آموزش شیوه درست دلیل آوردن و استدلال کردن در تفکر فلسفی‌شان می‌باشد. این ویژگی تفکر فلسفی ایجاب می‌کند که معیار قضاوت یا داوری^۵ شخص پیرامون اندیشه‌های دیگران در مقام تأیید، تکذیب یا تعدیل آنها، بررسی و ارزیابی نقاط ضعف و قوت دلایل و استدلال‌های بنیادین آن اندیشه‌ها قرار گیرد نه پیش‌داوری، حب یا بغض خود شخص یا اقتدار و هیبت گوینده سخن.

1. Gary Hatfield

2. The History of Philosophy as Philosophy

3. B. Leiter

4. Reasoning

5. Judgment

۶) عنایت و دل‌مشغولی به نقد^۱ نیز از دیگر ویژگی‌های مهم فلسفه‌ورزی است. فیلسوفان بعد از تحلیل و روشن نمودن یک مفهوم، به نقد و ارزیابی نهادها، عقاید و باورهای مرسوم، آداب و رسوم گذشته یا سنت، اندیشه‌های فلسفی پیش از خود که با این مفاهیم سروکار دارند، می‌پردازند و راستی‌ها، کاستی‌ها و کژتابی‌های نهفته در آنها را آشکار می‌سازند. به عبارت دیگر، «ارزیابی و نقد تنها به معنای تأکید بر عیوب و نقایص یعنی به معنای خرده‌گیری و عیب‌جویی نیست؛ بلکه به معنای بررسی محاسن و امتیازات و نیز عیوب و نقایص یک چیز و سپس داوری در باب آن چیز، بر اساس همان بررسی، است. به بیان دیگر، ارزیابی و نقد به معنای بررسی قدر یا ارزش یک چیز یا بررسی نقاط قوت و ضعف یک چیز است» (Malekiyan, 2008).

یگانه شیوه مطلوب ارزیابی و نقد که کارآمد، انسانی و مسئولانه است، ارزیابی و نقد عقلانی و استدلالی است. در این نوع ارزیابی و نقد همه اهتمام شخص ارزیاب و ناقد معطوف به این است که واقع‌نگر، منصف و بی‌طرف باشد و از سلیقه ورزی و میدان دادن به ترجیحات شخص و آنچه خود بدان پایبند است، اجتناب ورزد و ارزیابی و نقادی خود را بر اساس میزان قوت دلایل، شواهد و قرائن مربوط به موضوع نقد قرار دهد (Malekiyan, 2008).

سطح و مراتب نقادی فیلسوفان در فلسفه‌ورزی آنها متفاوت است. برخی نقادی خود را در حیطه و قلمرو یک اندیشه یا موضوع، بر اساس معیارهای تفکر فلسفی انجام می‌دهند. این نوع نقد، نقدی درون سیستمی است. به طور نمونه، به تأمل و واکاوی درستی پیش‌فرض‌های پیدا و پنهان یک نظریه یا اندیشه می‌پردازند، یا به بررسی میزان انسجام^۲ یا سازواری افکار دست می‌زنند، یا به ارزیابی تناظر میان افکار و شواهد اقدام می‌کنند و یا به بررسی «رابط^۳» یک اندیشه فلسفی در تدبیر فعالیت‌های روزانه می‌پردازند (Bagheri, 2009, p. 6). این نوع نقد را نقد پاشنه آشیلی نیز نام می‌نهند (Bhaskar, 2010).

برخی دیگر از فیلسوفان نقادی فلسفی خود را از ورای و بر یک حیطه یا یک اندیشه فلسفی انجام می‌دهند. این نوع نقد، نقدی برون سیستمی و بن‌فکنانه است و موجب زیر و رو شدن یک اندیشه یا نظام فلسفی می‌شود (Bagheri, 2009). نقد ارسطو^۴ بر ایده عالم مثل افلاطون استاد خود (Aristotle, 2000, p. 428) از این نوع نقد می‌باشد. البته برخی این نوع نقد را نقدی ضعیف می‌پندارند از این جهت که در آن با مفروضه‌ها و عقاید یک رویکرد به نقد سایر رویکردها پرداخته می‌شود (Bhaskar, 2010).

1. Critique
2. Coherence
3. Relevance
4. Aristotle

۷) تحلیل فلسفی^۱ یکی دیگر از فعالیت‌های مهم فلسفه ورزشی است. تحلیل واژه‌ها، مفاهیم و اصطلاح‌ها، همواره یکی از فعالیت‌های ویژه فیلسوفان در جریان فلسفه ورزشی آنها بوده است. به طور نمونه، پیش‌قراول فلسفه یونان باستان، سقراط، در گفتگوی فلسفی خود با مردم عادی و شاگردانش تلاش می‌کرد تا ضمن تحلیل مفاهیم و روشنگری آنها، تعریف مقبولی از آنها ارائه کند. هرچند تحلیل فلسفی در دوره‌های اخیر با مکتب تحلیلی گره خورده است (Barrow & R. Woods, 1998, P. 18). اما تحلیل به این معنا که از میان انبوه عبارت‌ها و توصیف‌ها، ساختارهایی معنادار را انتخاب نموده و به توضیح و روشن نمودن آنها اقدام نماییم، کاری است که تمامی فلاسفه انجام می‌دهند (Bhaskar, 2010).

۸) فراخ‌اندیشی^۲ یا گشودگی ذهنی از دیگر ویژگی‌های فلسفه ورزشی یک ذهن فلسفی است. فراخ‌اندیشی به این معناست که:

۱) فرد مایل است تصمیم‌هایی بگیرد که بر اساس شواهد و ارزیابی آنها، استوار باشد.

۲) اشتیاق دارد که ایده‌ها و تصمیم‌های خود را مورد چالش قرار دهد.

۳) پذیرش این که عقاید و ایده‌های او توسط سایرین به چالش کشیده شود و در صورت شنیدن شواهد جدید و بدیل، به تغییر آنها بپردازد.

۴) احتمال در اشتباه بودن را همواره مدنظر دارد (Fisher, 2008, PP. 120-121).

۵) آمادگی و جسارت شنیدن بی‌طرفانه سخنان مخالف دیگران را دارد. به عبارت دیگر، از مواجهه با آراء و عقاید مخالف، روی گردان و ترسان نیست. از این ویژگی فیلسوف، به سعه صدر او نیز یاد می‌شود (Shariatmadari, 2006, P. 68).

۶) گشودگی در تفکر و گفت‌وگوی فلسفی به معنای تعلیق مواضع خویش و اجازه سخن به دیگری دادن است. بدین معنا شنیدن بر گفتن اولویت دارد (Pazoki and Haydari, 2011, P.13).

۹) خیال‌ورزی یا تخیل^۳ یکی دیگر از مؤلفه‌های تفکر فلسفی است. خیال‌ورزی در فلسفه ورزشی به این معنی که فرد بتواند مجموعه‌ای از مفروضه‌های بدیل را جایگزین مفروضه‌های کنونی اندیشه خود و دیگران کند. سقراط^۴ (۳۹۹-۴۷۰ قبل از میلاد) همواره دیگران را ترغیب می‌کرد که حالت‌های ممکن و محتمل را از آنچه فعلاً درست در نظر گرفته شده است، جدا کنند (Bagheri, 2009b).

۱۰) ملکیان معتقد است هر کس که در حال فلسفه ورزشی است، لاقلاً به یکی از این پنج کار مشغول

1. Philosophical Analysis

2. Open-Minded

3. Imagination

4. Socrates

است: فهم یا تفسیر یک مدعای فلسفی، قبول یک مدعای فلسفی و دفاع از آن، نقد یک مدعای فلسفی و رد آن، ابداع و پیشنهاد یک راه‌حل فلسفی برای یک مسئله فلسفی و پژوهش درباره یک مسئله فلسفی. او معتقد است در هر یک از این پنج کار، تخیل می‌تواند و باید نقش اساسی داشته باشد (Malekian, 2010). از آنجاکه این اعمال ذکر شده خود به نوعی بیانگر نحوه تفکر و دل‌مشغولی‌های یک انسان فلسفه‌ورز می‌باشند، ضمن بیان مختصر برخی از آنها، نقش مؤلفه خیال-ورزی در تفکر فلسفی آشکارتر می‌شود.

۱) در مقام فهم یا تفسیر یک مدعا یا یک دلیل فلسفی مانند فهم یا تفسیر هر مدعا یا دلیل دیگری و اساساً فهم نشانه‌ها، نمادها، گفتارها، نوشتارها، خط‌مشی‌ها و اعمال باید آنچه را که دربردارنده آن داعیه یا آورنده آن دلیل گذشته است، از سر بگذرانیم^۱ و این دوباره تجربه کردن و زیستن از این طریق می‌تواند انجام شود که پا در کفش او کنیم و خود را جای او بگذاریم و با این جابجایی^۲ و همدلی^۳، دریابیم که چه شده است که او به چنین مدعا یا دلیلی رسیده است و در اصل، مدعا یا دلیل او چه معنایی دارد. بیشتر پیشگامان و بزرگان علم هرمنوتیک از جمله شلایرماخر^۴ (۱۷۶۸-۱۸۴۳)، دیلتای^۵ (۱۸۳۳-۱۹۱۱)، امیلیو بتی^۶ (۱۸۹۰-۱۹۶۸) براین باورند که این جابجایی و همدلی فقط به مدد نیروی تخیل امکان‌پذیر می‌شود. همچنین، هم برای فهم یا تفسیر درست سخن دیگران و هم برای اینکه دریابیم که چرا آنان بر این سخن و عقاید معتقدند، نیازمند این خیال‌ورزی هستیم.

۲) قبول یک مدعای فلسفی و دفاع از آن فقط در صورتی به روش درست فلسفی انجام می‌گیرد که شخص این امور را به ترتیب انجام دهد: ۱) همه بدیل‌ها و رقبای ممکن آن مدعا را در نظر آورده باشد؛ ۲) ادله‌ای را که قائلان احتمالی هر یک از آن بدیل‌ها و رقبای مدعا را خود، می‌توانستند اقامه کنند را تصور کرده باشد؛ ۳) اشکالاتی را که آنان در نقد مدعا یا دلیل او می‌توانند وارد کنند، تصور کرده باشد؛ ۴) نقطه یا نقاط ضعفی در هر یک از مدعیات یا ادله آنان، چه در دفاع از خود و چه در نقد او یافته باشد؛ و ۵) مدعا یا دلیل خود را عاری از هر نقطه ضعفی یا دارای نقطه یا نقاط ضعفی کمتر یا کوچک‌تر از ضعف‌های هر یک از مدعا یا

1. Re-living

2. Transposition

3. Empathy

4. Schleiermacher

5. Dilthey

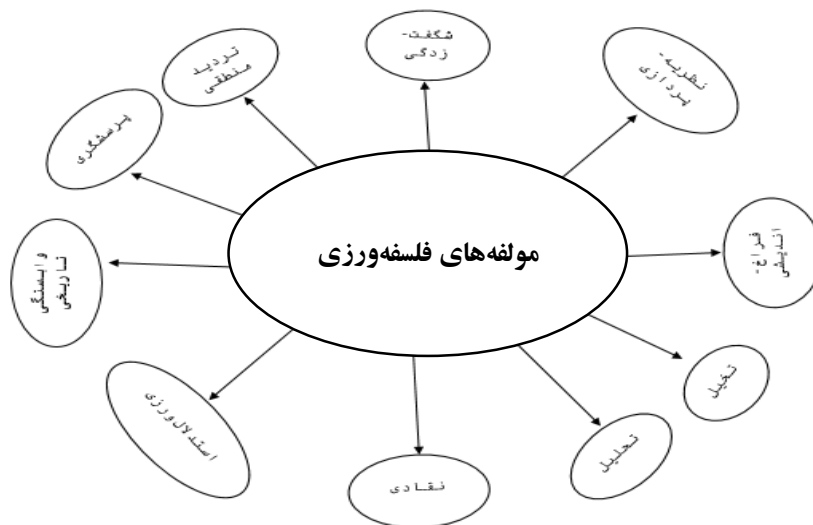
6. Emilio Betti

ادله دیگران دیده باشد. روشن است که مراحل اول، دوم و سوم این کار که مقدمه‌های اجتناب‌ناپذیر مراحل چهارم و پنجم هستند، جز به کمک نیروی تخیل طی شدنی نیستند.

۳) نقد یک مدعای فلسفی و رد آن نیز دقیقاً شبیه پذیرش یک مدعای فلسفی و دفاع از آن است. بنابراین یک ناقد در حین نقد خود که متضمن نوعی مقایسه و سنجش است باید نخست همه بدیل‌ها و رقبای ممکن آن مدعا را در نظر آورد. دوم اینکه ادله‌ای را که قائلان احتمالی آن مدعا، در دفاع از آن می‌توانند اقامه کنند، تصور کند، سوم اینکه، نشان دهد لوازم این مدعا از لوازم هر یک از بدیل‌ها و رقبای ممکن آن ناپذیرفتنی‌تر است و یا ادله این مدعا از ادله هریک از بدیل‌ها و رقبای ممکن آن ضعیف‌تر می‌باشد. بازهم روشن است که مراحل اول و دوم این عمل فلسفی که مقدمه‌های گریزناپذیر مرحله سوم آن هستند، سخت نیازمند کمک قوه تخیل‌اند.

۴) ابداع یا پیشنهاد یک راه‌حل فلسفی برای یک مسئله یا پرسش فلسفی نیازمند توسل به نیروی تخیل است. بیشتر روانشناسان اجماع دارند که خلاقیت و ابداع، چه در زمینه اشیاء و چه در زمینه آرا و افکار با استفاده از قوه تخیل میسر می‌شود (Malekian, 2010, P. 9-11). بنابراین با توجه به نقش تخیل در ساحت اندیشه فلسفی، خیال‌ورزی از جمله مؤلفه‌های مهم و نیروبخش فلسفه‌ورزی به شمار می‌آید.

۱۱) نظریه‌پردازی، برآیند و بنیان مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی محسوب می‌شود. شاید بتوان گفت مجموعه ویژگی‌هایی که تاکنون بیان شدند، به منزله مقدمه و پیش درآمدی بر ارائه نظریه‌های اصیل خُرد یا کلان توصیفی یا تجویزی فلسفی پیرامون یک مسئله محسوب می‌شوند. بیشتر فیلسوفان متناسب با دیدگاه خود، نظریه‌های خُرد یا کلان درباره هستی، انسان، معرفت، ارزش‌ها بیان داشته‌اند. به طور نمونه، کانت در مورد ماهیت فلسفه، فلسفه‌ورزی و فیلسوفی به مفهوم «معماری و معمارانه» اشاره کرده است که بسیار قابل تأمل است. او در آثارش به الگوی معماری برای فلسفه و به تبع آن، معمار برای فیلسوف پرداخته است. معماری در اینجا به معنای ایجاد یک دستگاه شناخت وحدت‌بخش و بنا کردن انتظام و انسجام در آن بر اساس یک ایده و غایت است (Omid, 2017, PP. 161-162). مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی در یک نمای کلی در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱: مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی در یک نمای کلی

ب) نگاه ترکیبی به مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی

پس از بیان تحلیلی هر یک از مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی، در این بخش با نگاهی ترکیبی، هم‌آمیزی و نقش‌آفرینی آنها در فرایند تفکر فلسفی به طور خلاصه بیان می‌شود. نخست، تحریر یا شگفت‌زدگی فلسفی به همراه شک منطقی، شعله فلسفه‌ورزی را در دامن یک ذهن فلسفی روشن می‌کند؛ پرسشگری و کنجکاوی فیلسوفانه موجب شعله‌ور شدن آن نهال اندیشه فلسفی می‌شوند. خیال‌ورزی از یک سو با ترسیم پیش فرض‌ها و امکان‌هایی که سخنان دیگران بر آنها استوارند، موجب فهم اندیشه آنها پیرامون یک مسئله می‌شود و از سوی دیگر با رویش امکان‌های بدیل، زمینه را برای نگاه متفاوت به پدیده‌ها و مسائل فراهم می‌کند. در آمیختن با اندیشه‌های فلسفی پیشینیان سبب غنای فلسفه‌ورزی در همه جنبه‌های آن می‌شود. استدلال‌ورزی یا دلیل‌گرایی نیز باعث استواری و استحکام دستاوردهای فلسفه‌ورزی می‌شود. همچنین نقادی باعث آشکار شدن ناراستی‌ها و کاستی‌ها و راستی‌های اندیشه دیگران می‌گردد که چه بسا چنین عملی خود سرآغاز گشودن یک افق اندیشه‌ورزی جدید بشود که ارمغانی متفاوت و متین به همراه داشته باشد. تحلیل فلسفی، زمینه ژرف‌کاوی در لایه‌های پنهان یک مفهوم یا پدیده را برای انسان فلسفه‌ورز فراهم می‌کند. فراخ‌اندیشی یا گشودگی از یک سو با به چالش کشیدن مفروضه‌ها و اندیشه‌های نسنجیده آدمی موجب رهایی او از پيله باورهای نسنجیده خود می‌شود و او را به بیداری فرامی‌خواند و از سوی دیگر، پرده

عایق گوش آدمی را کنار می‌زند و موجب شنیدن و فهم صداهای دیگران می‌شود. در نهایت با تحقق چنین کارکردهایی در منظومه فکری یک انسان یا معلم فلسفه‌ورز، زمینه رویش و بالیدن نظریه‌های اصیل خرد یا کلان توصیفی یا تجویزی پیرامون مسائل فلسفی در کلاس درس را برای او فراهم می‌سازد.

با تکیه بر اصطلاح «مشابهت خانوادگی» ویتگنشتاین، می‌توان گفت که موارد فوق، برخی از مهم‌ترین مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی یا تفکر فلسفی به شمار می‌روند که بیشتر فیلسوفان در فلسفه‌ورزی خود به آنها توجه داشته و به آن می‌پردازند. لذا اگر انسانی از جمله یک معلم بخواهد به اندیشه فلسفی رو آورد، ضرورت دارد که به مؤلفه‌های بیان شده، در اندیشه‌ورزی خود عنایت داشته باشد و آنها را بکار گیرد.

پیامدهای فلسفه‌ورزی در فرایند تدریس معلمان

معلمان برخوردار از توانایی فلسفه‌ورزی یا ذهنیت فلسفی^۱ واجد سرمایه حرفه‌ای کم‌نظیری هستند که می‌تواند راهگشای اندیشه و عمل آنها در ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های فرایند یاددهی - یادگیری باشد. سرمایه‌ای که می‌تواند به آنها «جسارت عدول از قواعد یا رویه‌های شناخته شده حرفه معلمی را بدهد یا دست‌کم از توان و قابلیت تعدیل آنها متناسب با شرایط و موقعیت خاص و ویژه کلاس درس خود برخوردار کند (Mehrmohammadi, 2005). چنانچه در دوره آمادگی و تربیت معلمان، شیوه تفکر دانشجو معلمان مورد توجه متولیان تربیت معلم قرار گیرد و بر پرورش مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی در ذهن آنها تأکید شود، هر یک از ویژگی‌ها، متضمن یک رویه و راهبرد فکری است که می‌تواند معلمان را در راستای انجام مؤثرتر فعالیت‌های آموزشی و تربیتی کمک کند. همچنان که پیش‌تر بیان شد، از ویژگی‌های خاص کار معلم، تنوع و فراوانی عمل، محدودیت زمانی، قابلیت پیش‌بینی ضعیف و نیاز به عقلانیت می‌باشد (Irevani & Bagheri, 2002). این ویژگی‌ها ضرورت ایجاد و پرورش اندیشیدن فلسفی در دانشجو معلمان را آشکارتر می‌سازد. در ادامه، به پیامد یا نقش این ویژگی‌ها در فرایند تدریس معلمان اشاره می‌شود.

تحریر یا شگفت‌زدگی که سرآغاز و سنگ بنای فلسفه ورزشی است، یکی از استلزام‌های عمل یک کارگزار فکور^۲ چون معلم در فرایند یاددهی - یادگیری است که قابلیت پیش‌بینی ضعیف و عدم قطعیت، یگانه بودن موقعیت‌ها از ویژگی‌های بارز آن محسوب می‌شود. در این خصوص، آیزنر معتقد است که رویکردهای کمی خواهان آن هستند که محتوا به گونه‌ای عینی باشد یعنی جزئی و مشخص. از این رو نقش فعال معلم باید به حاشیه رفته و کتاب‌محوری غالب شود (Eisner, 1984). در همین راستا برخی بر این باورند

1. Philosophic – Mindedness.

2. Reflective Practitioner

که «هنر ادراک»^۱، قابلیت اساسی و پیش‌نیاز پژوهندگی در کلاس درس یا ظاهر شدن در قامت یک کارگزار فکور در عرصه تعلیم و تربیت است. هنر ادراک، قابلیت است که به فرد امکان دریافت غیر کلیشه‌ای از موقعیت به ظاهر آشنا^۲ را می‌دهد. معلم برخوردار از هنر ادراک، موقعیت به ظاهر آشنای کلاس درس را در چهارچوبی غیر آشنا یا تازه می‌نگرد، چشم‌ها را می‌شوید و با پدیده آشنا و مأنوس همچون پدیده‌ای غریب^۳ که نیازمند از نو ادراک شدن و تفسیر شدن است، روبه‌رو می‌شود (Mehrmohammadi, 2005). لذا به نظر می‌رسد که هنر ادراک و شگفت‌زدگی فلسفی، دو روی یک سکه‌اند که می‌توانند یاریگر اندیشه‌ورزی معلم فکور در فرایند یاددهی-یادگیری باشند.

پرسشگری که از دیگر مؤلفه‌های بنیادین و نیروبخش تفکر فلسفی است، واجد نقش اساسی در تعلیم و تربیت است. اهمیت پرسشگری در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند «پرسشگری قلب فرایند یاددهی-یادگیری است» (Fisher, 2008, P. 5). عده‌ای دیگر نیز بر این باورند که «با تغییر رویکرد نظام‌های تعلیم و تربیت از «پاسخ‌محوری» به «پرسش‌محوری» مهم‌ترین مؤلفه یا ملاک تربیت‌یافتگی و فرهیختگی و در نتیجه کارایی نظام تعلیم و تربیت‌هایی است ذهن دانش‌آموزان به خلق و تولید آنها نائل گشته و می‌شود» (Mehrmohammadi, 2010, P. 65). پرسشگری مربی یا معلم در تربیت، آنان را به تأسی از اندیشه‌ورزی و مشی عملی سقراط^۴، فیلسوف و آموزگار بزرگ یونان باستان فرامی‌خواند. سقراط، پرسشگری را عامل زایش اندیشه در ذهن مخاطبان خویش می‌دانست. امروزه در سایه موفقیت‌های عملی و نظری نظریه یادگیری سازه‌گرایی^۵ که معتقد است دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، معنا و دانش را خود می‌سازند نه این که آن را از معلم کسب کنند، رسالت سقراط‌گونه معلمان و مربیان اهمیتی دوچندان یافته است. بنابراین مؤلفه پرسشگری تفکر فلسفی برای معلمان و مربیان تربیت، خواه در قامت خودآموزی و خواه در کسوت دگرآموزی می‌تواند پیامدهای ارزشمندی به همراه داشته باشد.

خیال‌ورزی یکی دیگر از مؤلفه‌ها و پایه‌های اساسی فلسفه‌ورزی است. خیال‌ورزی دارای نقش‌های سازنده در عمل تدریس معلمان می‌باشد. بنر و کنون^۶ از صاحب‌نظران حوزه تدریس، در کتاب خود با عنوان «عناصر تدریس»^۷، تخیل^۸ را یکی از عناصر برجسته نه‌گانه تدریس می‌دانند^۹. اهمیت خیال‌ورزی معلمان از

1. The Art of Perception

2. Familiar

3. Strange

4. Socrates

5. Constructivism

6. Banner, James M., Jr and Harold C. Cannon

7. The Element of Teaching

8. Imagination

۳. این عناصر نه‌گانه عبارتند از: یاددهی- اقتدار- اخلاق- نظم و انضباط- تخیل- عذوفت و مهربانی- صبر و تحمل- منش- لذت

دیدگاه آنان چنان مهم و اجتناب‌ناپذیر می‌نماید که آنها «تدریس غیرمتخیلانه»^۱ را یک متناقض‌نما^۲ می‌دانند (Banner and Cannon, 1997, P. 69). به عبارت دیگر، گویی خیال‌ورزی و تدریس خوب و هنری را دو روی یک سکه می‌دانند. آنان بر این باورند که یکی از کارکردهای خیال‌ورزی معلمان این است که از یک سو به آنها این امکان را می‌دهد که بتوانند به دنیای ذهن و روح دانش‌آموزان متفاوتشان وارد شوند و آنها را درک کنند و از سوی دیگر، با تمام وجود در موضوعی که تدریس می‌کنند، غرق شوند تا بتوانند آن را به خوبی تدریس کنند (Banner & Cannon, 1997, P. 69).

امروزه در سایه جهانی‌شدن، فناوری اطلاعات و ارتباطات، رقیب جدی و سرکوبگر معلم محسوب می‌شود. چنان‌که برخی به همین دلیل خطر «مرگ معلم» را در عرصه تعلیم و تربیت گوشزد کرده‌اند (Bagheri, 2008b, P. 456). در دوران کنونی با گسترش روزافزون فناوری اطلاعات و ارتباطات، امکان دستیابی سریع دانش‌آموزان به منابع و اطلاعات وافر و گوناگون فراهم شده است. لذا به نظر می‌رسد که حضور معلم به عنوان انتقال‌دهنده بی‌رقیب دانش، جای تردید و تجدیدنظر دارد. در چنین فضایی، مؤلفه خیال‌ورزی تفکر فلسفی می‌تواند همچنان ضامن بقا نیاز به معلم در عرصه تعلیم و تربیت باشد. معلمان می‌توانند در پرتو خیال‌ورزی و خلاقیت خویش به سازمان‌دهی‌های متفاوت این اطلاعات گوناگون دست بزنند و بالاترین که به ابداع ترکیب‌های جدید در مورد اطلاعات موجود بپردازند (Bagheri, 2008b, P. 455).

برونر^۳ از نظریه‌پردازان بنام روان‌شناسی تربیتی نیز پرورش خیال‌ورزی دانش‌آموزان را مهم‌ترین رسالت نظام‌های تعلیم و تربیت می‌داند. او در سخنرانی خود با عنوان پرورش امکان^۴ می‌گوید: دانش، آن چیزی که ما در ذهن خود انبار می‌کنیم نیست، بلکه دانش اصیل سکوی پرتابی است به سوی قلمرو امکان‌ها^۵. او پرورش چنین منشی برای نگریستن به دانش به منزله سکویی برای رفتن به سرزمین امکان‌های جدید را رسالت حیاتی مؤسسات تربیتی می‌داند.

مؤلفه استدلال‌ورزی یا دلیل‌گرایی با ویژگی‌هایی که برای آن ترسیم شده است، موجب استحکام اندیشه و سخن معلم می‌شود. دلیل‌گرایی معلمان از یک سو موجب روشن شدن استواری و سبکی اندیشه‌ها و نظریه‌هایی می‌شود که معلم مسئول انتقال یا بازسازی آنها برای دانش‌آموزان است و از سوی دیگر، اندیشه و سخن مبتنی بر استدلال معلم موجب اقتداری واقعی او در منظر دانش‌آموزانش می‌شود و زمینه را برای

1. Unimaginative

2. Oxymoron

3. Jerome Bruner

4. Cultivating Possible

5. Launching Pad Into the Realm of Possible

تأثیر اندیشه و سخن معلم در ذهن و منش دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. علاوه بر این، مؤلفه دلیل‌گرایی فلسفه‌ورزی جلوی ورود خرافات را به ذهن دین‌داران از جمله یک معلم را می‌گیرد. فلسفه‌ورزی در این نقش خود مانند یک تصفیه‌خانه است که هر چه را که بخواهد وارد دین شود، تصفیه می‌کند و به ناپاکی‌ها اجازه ورود نمی‌دهد. ابزار این تصفیه‌گری استدلال است (Rasekhi, 2010, P. 13).

مؤلفه تردید منطقی یا شک روش‌شناختی فلسفه‌ورزی متضمن رهایی معلم از حصار تنگ اندیشه‌های سست خویش و دیگران است. در بسیاری موارد تمایلات شخصی و نیز تعصبات بی‌مورد مانع از آن می‌شود که انسان پی به حقیقت عمیق امور ببرد و به ظاهر آنها بسنده می‌کند. درحالی‌که چه بسا، بنیاد اندیشه‌ای که خود برای خویش‌ترستن ساخته است یا از کسی به او رسیده است، سست و حتی نادرست باشد. اما در صورتی که ذهنی پرورش فلسفی یافته باشد، با تردید منطقی و شک روش‌شناختی، امور مسلم و بدیهی را به طور موقت به قول ادموند هوسرل، داخل پرانتز قرار می‌دهد و صحت و کذب آنها را با محک خرد می‌سنجد و به حقیقت آنها پی می‌برد. در صورتی‌که این ویژگی و مهارت در خصوصیات ذهنی و اندیشه‌ورزی معلمان پرورش یابد، عقاید دیگران را بی‌چون‌وچرا نمی‌پذیرد، در حصار تعصب‌های بی‌پایه قرار نمی‌گیرد و به دانش‌آموزان خود نیز اجازه پرسش از امور مسلم را می‌دهد.

در زمینه شک و عدم قطعیت شواب معتقد است که پیشینه رایج نشان‌دهنده آن است که با حقیقت مبهم و چندپاره‌ای در عرصه تعلیم و تربیت مواجه‌ایم. تأکید بر مطلق‌گرایی زمینه تدوین نظام‌های تربیتی ساختارمند و موضوع‌محور با مؤلفه‌هایی چون نتیجه‌محوری، کمی‌نگری، ضد معلم و شاگردمحوری، ارزشیابی‌های کمی و استاندارد شده و برنامه‌هایی ثابت را فراهم نموده است، اما پیامد اصلی این نگاه مطلق و استاندارد شده فاصله‌گیری نظریه‌پردازان از حوزه عمل و مورد غفلت قرار دادن کنش عناصر درونی و همچنین نادیده گرفتن امور پدیداری و خلاقانه در تعلیم و تربیت بوده است (Schwab, 1989). در نتیجه معلمان باید شک در خود^۱ به عبارت دیگر، شک کردن نسبت به اعتقادات، دیدگاه‌ها و مفروضه‌های خویش را مدنظر داشته باشند. این امر عاملی است که مانع ایجاد جزمیت در تفکر معلمان و دانش‌آموزان شده و موجب توجه به گزینه‌های جدید، رها نمودن مفروضه‌های نادرست و در نتیجه پذیرش یافته‌های نو می‌شود (Chenari & Bagheri, 2009, P.14).

مؤلفه نقادی فلسفه‌ورزی در کنار تحیر یا شگفت‌زدگی فلسفی زمینه‌ساز عمل «تفسیر و تطبیق یافته-های علمی با شرایط و ویژگی‌های خاص کلاس درس می‌باشد» (Mehrmohammadi, 2010, P. 58).

موقعیت‌های پیش‌بینی‌ناپذیر و منحصر به فرد فرایند یاددهی – یادگیری، امکان کاربرد یک‌سویه و عینی یافته‌های علمی و مسائل تربیتی را برای معلمان منتفی می‌سازد. لذا معلمان نیازمند تفسیر و بومی‌سازی موقعیتی دانش از پیش تولید شده‌اند. روشنگری‌های برخاسته از مؤلفه نقادی تفکر فلسفی با عیان‌سازی کاستی نظریه‌های تربیتی عاملی مؤثر در این راستا می‌باشد.

هنری ژيرو از متفکران پست‌مدرن در اثری با عنوان «معلمان به منزله روشنفکران» نقادی و روشنگری را مهم‌ترین رسالت معلمان در این دوره تلقی می‌کند. او بر این عقیده است که معلمی تنها یک نوع فن و مهارت صرف نیست که هر کسی از عهده آن برآید. او مانند بسیاری دیگر از اندیشمندان پست-مدرن معتقد است فرهنگ برآمده از مدرنیسم که همه ما در آن زندگی می‌کنیم، بحران زده است. ما برای این که بتوانیم این تاول‌های بحران زده را شناسایی کنیم و به بحران‌زدایی آنها بپردازیم، باید با تیشه نقادی، ریشه، ساختار و شاخه و برگ این فرهنگ را درهم بریزیم و با تحلیل و نقد دوباره آن را بازنگری کنیم. رسالت معلمان در این گیرودار پالایش فرهنگی این است که با نقادی نسبت به متون درسی از پیش تعیین شده، نقشی که برای دانش‌آموز تعریف شده است، رسالت نقادی خویش را در راستای پالایش فرهنگ به انجام رساند (Bagheri, 2008b, P. 423). بنابراین نقادی معلم، سهمی انکارناپذیر در رسالت واقعی او دارد.

مؤلفه تحلیل فلسفی تفکر فلسفی با ویژگی‌هایی که برای آن ذکر شد، چنانچه در سطح توانایی حرفه‌ای معلمان صورت گیرد، موجب ابهام‌زدایی از مفاهیم مورد استعمال آنان در فرایند تعلیم و تربیت شده و به تبع آن باعث فهم عمیق‌تر آنان از این مفاهیم می‌شود. به تعبیر هرست، یکی از هدف‌های تحلیل مفهومی تلاش به منظور آشکار کردن اصول زیربنایی کاربرد واژه‌ها می‌باشد و رابطه یک مفهوم را با سایر مفاهیم نشان می‌دهد (Hirst & Peters, 2010, P. 20). به طور نمونه، تحلیل مفهوم «تربیت^۱» و ترسیم حدود و ثغور معانی آن موجب تمایز آن از مفاهیم شبه تربیتی همچون «تلقین^۲»، «عادت» و «بار آوردن» شده و به تبع این روشنگری مفهومی، تلقی و بینش معلمان از فرایند تربیت بهبود می‌یابد. به همین ترتیب تحلیل فلسفی و واکاوی عناصر معنایی و پیش‌فرض‌های منطقی بسیاری از مفاهیمی که روزانه، بارها مورد استفاده معلمان و مربیان تربیتی قرار می‌گیرد، می‌تواند موجب شفافیت شبکه مفهومی معلمان شوند.

مؤلفه فراخ‌اندیشی یا گشودگی فلسفه ورزشی موجب انعطاف‌پذیری ذهن معلمان می‌شود. یکی از

1. Teacher and Intellctuals
2. Education
3. Indoctrination

پیامدهای چنین ذهنی، رها ساختن خود از جمود روان‌شناختی است (Shariatmadari, 2005). رهایی از جمود روان‌شناختی زمینه را برای برخورد سنجیده با موقعیت‌های غریب فرایند یاددهی - یادگیری فراهم می‌سازد. شواب، فراخ‌اندیشی را به معلم فکور تعبیر می‌نماید. ایده معلم فکور در واقع حد وسط میان رویکردهای کودک‌محور، کتاب‌محور و ضد معلم می‌باشد (Schwab, 1989). علاوه بر این، با توجه به دیدگاه گادامر، گشودگی و فراخ‌اندیشی، مقدمه تحقق معنای هستی در تجربه آدمی است.

هرمنوتیک فلسفی گادامر، فهم را نه یک امر معرفت‌شناختی بلکه رویکردی هستی‌شناختی به فهم می‌داند. او معتقد است که فهم مشخصه بنیادی وجود انسان است و در سایه فهم است که هستی در تجربه انسان آشکار می‌شود. از نظر گادامر وجود امر ناآشنا یا متفاوت برای تحقق فهم، امری ضروری است و این امر ناآشنا باید انتظارات و پیش‌فرض‌های پیشین را به چالش بکشد. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت فردی که می‌خواهد به فهم واقعی دست یابد، باید نسبت به امور متفاوت، حالت پذیرندگی و گشودگی داشته باشد تا بدین وسیله اعتقادات و مفروضه‌هایش مورد چالش قرار گیرند. لذا گشودگی و پذیرندگی نسبت به دیدگاه‌های متفاوت، تمایل به در معرض خطر قرار دادن اعتقادات، بررسی مفروضه‌ها و باورهای خود از طریق شک در آنها، تحمل تضادها، ابهام‌ها و پیچیدگی‌ها به جای هراسیدن از آنها و سرکوبشان، از مهم‌ترین هدف‌های تعلیم و تربیت در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر می‌باشد (Chenari & Bagheri, 2009, PP. 15-16).

با توجه به اهمیت گشودگی و پذیرندگی در دستیابی به فهمی که هستی انسان را تشکیل می‌دهد، ضرورت توجه و به‌کارگیری مؤلفه فراخ‌اندیشی یا گشودگی فلسفه‌ورزی در فرایند یاددهی و یادگیری معلمان، اهمیتی بنیادین می‌یابد. یکی دیگر از پیامدهای مؤلفه‌های گشودگی و خیال‌ورزی تفکر فلسفی، نگرستن به مسائل مورد بحث از چشم اندازه‌های گوناگون می‌باشد. بیشتر کسانی که ذهنیت فلسفی در آنها تقویت و رشد نیافته در بررسی امور آنها را فقط از دو جنبه نفی یا اثبات می‌نگرند و مسائل مختلف را با یکدیگر متناقض می‌دانند، به گونه‌ای که اثبات یکی، نفی دیگری تلقی می‌شود. درحالی که همیشه این گونه نیست و امور مختلف ممکن است با یکدیگر متضاد باشند؛ یعنی اثبات یکی، نفی دیگری نباشد. از این رو کسانی که دارای تفکر فلسفی هستند، می‌توانند مسائل را از جهت‌ها و چشم اندازه‌های گوناگون بنگرند و فرضیه‌های مختلفی برای حل مسائل ارائه دهند. معلمانی که این مهارت‌های تفکر فلسفی در آنان پرورش یافته باشد، در حل مسائل موقعیت‌های گوناگون با کارایی بهتر و بیشتری عمل می‌کند. آیزنر به تأسی از شواب، این خصلت را گلچین‌گرایی و تمایلات میان رشته‌گی می‌نامد؛ یعنی برای حل یک مسئله باید به اصول و نظریه‌های سایر دیدگاه‌ها مراجعه نمود (Eisner, 1984).

تا این بخش از این نوشتار، نظریه‌پردازی به عنوان مؤلفه کانونی جریان فلسفه‌ورزی معرفی شد. در ادامه، تلاش می‌شود به این پرسش پاسخ داده شود که جایگاه پژوهشگری و نظریه‌پردازی معلم در فرایند یاددهی - یادگیری چیست؟ براساس یکی از دیدگاه‌هایی که به تحلیل و ارزیابی شکاف میان نتایج پژوهش‌های آموزشی و تربیتی و عمل تربیتی می‌پردازد، یکی از عوامل اصلی این رخنه عمیق، عدم ایفای نقش پژوهشگری معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری می‌باشد. «این مفهوم‌پردازی متفاوت، تقویت ویژگی پژوهندگی در معلمان^۱ یا ایجاد وحدت میان عنصر پژوهنده و عنصر کارگزار^۲ را به عنوان راهبرد عملی مناسب و مؤثر در حل مشکل جدایی میان پژوهش و عمل تربیتی ارزیابی می‌کند.» (Mehrmohammadi, 2009, P. 45).

این دیدگاه قابلیت پژوهندگی را در معلمی متبلور می‌بیند که به مدد ظرفیت‌هایی مانند تجربه، بصیرت و ژرفانگری نسبت به موقعیت‌های تربیتی، ادراک‌های شهودی و تخیل، دست به آزمون راه‌حل‌های مختلف در برخورد با مسائل خاص ادراک‌شده در موقعیت‌های ویژه و منحصر به فرد انسانی زده و با تأمل در نتایج مثبت یا منفی به دست آمده، در تولید دانش حرفه‌ای سهم و شریک می‌شود (Mehrmohammadi, 2009, PP. 46-47). این دیدگاه در بطن خویش نظریه «دانش متکی بر پژوهش کلاس درس» را مفروض می‌پندارد (Mehrmohammadi, 2009, P. 34).

به نظر می‌رسد اندیشمندان بزرگی مانند جان دیویی، دونالد شون الیوت آیزنرو ژان پیازه به طور آشکار یا ضمنی چنین نقشی را برای معلم در نظر داشته‌اند (Mehrmohammadi, 2009, P. 47). لازم به ذکر به یادآوری است که این دیدگاه معلم را بی‌نیاز از دانش و نظریه‌های تولید شده توسط پژوهشگران دانشگاهی نمی‌داند بلکه ساده‌اندیشی به قابلیت کاربرد عینی و کلی آنها را در همه موقعیت‌های تدریس مورد انتقاد قرار می‌دهد. مؤلفه نظریه‌پردازی تفکر فلسفی می‌تواند به معلمان جسارت و غنای پژوهشگری در کلاس درس را بیاموزد.

چنان‌که پیش‌تر در ویژگی وابستگی تاریخی تفکر فلسفی بیان شد، فلسفه‌ورزی در گرو درآمیختن با اندیشه‌های فلسفی است، آشنایی معلمان با مختصری از اندیشه‌های فلسفی و تربیتی فیلسوفان محض و فلاسفه تربیتی، ضمن پندآموزی از تجربه‌های عملی آنان، می‌تواند منبع الهام بخشی برای همه مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی معلمان شود و به تبع آن به غنای پیامدهای این مؤلفه‌های در فرایند یاددهی - یادگیری منجر شود.

نتیجه

در این نوشتار نخست با تحلیل ماهیت کار معلم شامل ویژگی‌های پیچیدگی، تعیین‌ناپذیری

1. Teacher as Researcher
2. Practitioner

هدف‌های، کثرت عمل، محدودیت زمانی، دخالت اخلاق و نیاز به عقلانیت و مقایسه آن با سایر پیشه‌ها، نیاز معلمان به برخورداری از توانایی اندیشه‌ورزی در راستای عمل توأم با تأمل در فرایند تعلیم و تربیت شد. با این مقدمه این نتیجه حاصل شد که تفکر فلسفی یا فلسفه‌ورزی می‌تواند برای معلمان واجد روشنگری‌های ارزشمندی باشد. در ادامه تلاش شد مختصات تفکر فلسفی مورد بازشناسی قرار گیرد تا چگونگی کمک فلسفه‌ورزی به معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری تبیین شود. برای این منظور مقدمه‌ای در جهت نزدیکی به فهم چپستی فلسفه بیان شد. با تکیه بر این مقدمه و با نظر به ماهیت عمل فلسفی فیلسوفان، ده مؤلفه فلسفه‌ورزی یا تفکر فلسفی مورد بازشناسی قرار گرفت که عبارتند از: تحیر یا شگفت‌زدگی، تردید منطقی یا شک روش‌شناختی، پرسشگری و کنجکاوی، وابستگی تاریخی، استدلال‌ورزی یا دلیل‌گرایی، توجه به نقد، تحلیل فلسفی، فراخ‌اندیشی یا گشودگی ذهنی، خیال‌ورزی و نظریه‌پردازی. در ادامه، روشنگری‌های برآمده از این مؤلفه‌ها به تفکیک در عمل معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری تبیین شد. به نظر می‌رسد که همه مؤلفه‌های تفکر فلسفی واجد توانایی‌های بالقوه‌ای برای تأثیرگذاری مثبت بر فرایند یاددهی - یادگیری معلمان باشند. از این رو ضرورت دارد در برنامه‌های رسمی و ضمنی تربیت معلم، توجه ویژه‌ای به ایجاد و پرورش مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی در اندیشه و منش معلمان و دانشجو معلمان شود.

References

- Alizadeh, B. (2005). The Domain of Philosophizing and the Criteria of its Multiplicity, *Pajoheshnameh Falsafeh Dein (Nameheh Hekmat*, 3(1), 41-68. (In Persian)
- Aristotle (2000). *Metaphysics*. (S. Khorasani, Trans.) Tehran: Hekmat. (In Persian)
- Bagheri, Kh. & Irvani, Sh. (2002). *The Place of Educational Theories in the Teacher Action*. *Journal of psychology & education*, 31(2), 123-138. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2006). *Lessons of Contemporary Philosophy*, Faculty of Psychology and Education of Tehran University. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2008_A) *Challenges to Philosophy for Children (introduction) in Philip Cam: Thought Stores (2)*, (Z. Bagheri Trans.), Tehran: Elm Publishing. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2008_B). *New Perspectives on Philosophy of Education*. Tehran: Elm Publishing. (In Persian).
- Bagheri, Kh. (2009_A) A childhood a lot. *Iran Newspaper*, V. 4045. (In Persian).
- Bagheri, Kh. (2009_B) Philosophy for children (introduction) in Philip Cam: *Thought Stories (1)* (Eh, Bagheri Trans.). Tehran: Amir Kabir. (In Persian).
- Banner, J. M. & Cannon C. Harold (1997). *The Element of Teaching*, Yale University
- Barrow, R. & Woods, R. (1988) *An Introduction to Philosophy of Education*, (F. Zibakalam Mofrad Trans.). Tehran: Tehran University. (In Persian)
- Bhaskar, R. (1998.) *The Possibility of Naturalism a Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. By Rutledge.
- Bhaskar, R. (2010). *Inter disciplinarily and Climate Change Transforming knowledge and practice for our global future*. By Routledge
- Bhaskar, R. (2009). *Scientific Realism and Human Emancipation*. By Routledge

- Bontempo, C. J. & Odel S. Jack (2007) *The Owl of Minerva* (M. oliya Trans) Tehran: Ghoghnoos. (In Persian).
- Bruner, J. (2007). *Cultivating the Possible*, Oxford University.
- Dewey, J. (1947) *School and the Student*. (M. Hamedani, Trans.) Tehran: Shami Chap. (In Persian).
- Dewey J. (1949). *Schools of tomorrow*. (A. H. AryanPour, Trans.) Tehran: Safi-Alishah. (In Persian).
- Eisner E. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum *Inquiry*, 14(2), 201-210. Stable URL
- Fan, K.T. (2008). *Wittgenstein's Conception of Philosophy*. (Gharagozli Trans), Tehran: Nashre Markaz. (In Persian)
- Fisher, R. (2007). *Teaching and thinking*. (F. Kianzadeh Trans.). Ahvaz: Rasesh. (In Persian).
- Fisher, R. (2008). *Teaching Children to Think*, (M. Safaei Moghadam & A. Najarian Trans.). Ahvaz: Rasesh (In Persian).
- Foucault, M. (2006). *Speech Order*. (B. Parham Trans.). Tehran: Agah (In Persian).
- Giroux H. (2003). Public pedagogy and politics Resistance: Note on critical theory and Educational Struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 1(35), 5-16
- Hatfield, G. (2005). The History of Philosophy as Philosophy. Sorell, T. and Rogers, A.J. (Ed), in *Analytic Philosophy and History of Philosophy*, Oxford: Clarendon Press
- Hegel, (2000) Reason in history. (H. Enayat, Trans.) Tehran: Shafiei. (In Persian)
- Hirst, P. & Peters S. (2010) *The logic of education*. (F. Karimi, Trans.). Tehran: Elmi Farhangi. (In Persian).
- Hollingdale, R. J. (2007). *A History of Western Philosophy*, (A. Azarang Trans.), Tehran: Ghoghnoos. (In Persian).
- Iravani, Sh. (1999). *Study Relationship between Theory and Practice*. (Doctoral dissertation, University of Tehran). (In Persian).
- Iravani, Sh. (2010). *The Relationship Between Theory and Practice*. Tehran: Elmi and Farhangi Publications. (In Persian).
- Kant I. (2009). *Eine vorlesung uber ethic*. (M. Sanei Darrebidi, Trans.). Tehran: Nagsh- O Negar. (In Persian).
- Leitter, B. (2004). *The Future of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, (2th edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malekian, M. (2008). *Talk to Older (Introduction) in Brigitte lobe Michelle posh, Ethics for Kids*. (P. Ourooj Nia Trans.). Tehran: Asemane khiall. (In Persian).
- Malekian, M. (2010). Imagination is not illusion (Introduction) In Brigitte lobe Michelle posh, *Imagine a world that: Philosophy in simple language*, (P. Ourooj Nia Trans.). Tehran: Asemane khiall. (In Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2005). *Researching and artistic Perception in Research Action*, Tehran Institute for Educational Research. (In Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2009) *Reflection on the learned- learning process*, Tehran: Madreseh publishing. (In Persian).
- Naghibzadeh, M. A. (2006). *A look at the Philosophy of Education* (17th edition). Tehran: Tahouri. (In Persian).
- Omid, M. (2007). Reflection on the Features of philosophy and philosophy, *Allameh Quarterly (Islamic Philosophy & Theology)*, 35-46. (In Persian).

- Omid, M. (2017). *Kant and architectural model of doing philosophy. The Quarterly Journal of Philosophy & Theology*, 3 (22), 157-175, (In Persian).
- Pazoki, F. & Heidari, A. A (2011). Philosophical Criteria of Dialogue in Children's Philosophizing. *Tafakor and Kodak*, 2(4), 3-18. (In Persian).
- Plato (2005). *Plato the Complete Works*, Volume 3. (M. H. Lotfi, Trans.) Tehran: Kharazmi. (In Persian).
- Plato (2005). *Plato the Complete Works*, Volume I. (M. H. Lotfi & R. Kaviani, Trans.) Tehran: Kharazmi. (In Persian).
- Plato (2013). *The Complete Works*, Volume 2. (M.H. Lotfi and R. Kaviani Trans.), Tehran: Kharazmi Publishing Co. (In Persian)
- Rasekhi, F. (2017). Mutual Services of Piousnes and Philosophization, *Philosophical – Theological Research*, 9(4), 69-86. (In Persian)
- Russell B. (1961). *A History of Western Philosophy*. (N. Daryabandari, Trans.)Tehran: Pocket Book Company. (In Persian).
- Schwab, J. J. (1989)"Testing and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1(21), 1-10
- Shariatmadari, A. (2005). *Who is Enlightenment*, Islamic Azad University of Damavand Branch.
- Shariatmadari, A. (2006). *Principles and Philosophy of Education*. (27th edition) Tehran: Amir Kabir. (In Persian).
- Shemshad, Kh. (2007) Questioning and philosophy. *The Journal of Philosophy and Islamic Theology*. 33-32, 11-32, (In Persian).
- Smith P. G. (1995). *Philosophy of Education*. (S. Beheshti Trans.). Mashhad: Behnashr Company (Astan Quds Razavi) (In Persian).
- Soroush, A. (2008). *What is Science What is Philosophy* (16th edition). Tehran: Serat publishing. (In Persian).



سرمدی، محمدرضا؛ زارع، آزاده (۱۳۹۷). پیش فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در نسل‌های آموزش از دور. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۱)، ۶۷-۹۱.
DOI: 10.22067/fedu.v8i1.64687

پیش فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در نسل‌های آموزش از دور

محمد رضا سرمدی^۱، آزاده زارع^۲

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۷/۶/۱۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی پیش فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در نظام آموزش از دور است. برای دستیابی به این هدف از روش توصیفی-تحلیلی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که نسل اول آموزش از دور به دلیل متن محور بودن تنها با هرمنوتیک روشمند نزدیکی دارد. در نسل‌های دوم و سوم شاهد تبدیل فهم به مقوله‌ای پراکتیک هستیم که به دلیل تأکید بر مشارکت فرد و موضوع مورد بحث برای حصول فهم به آن ماهیتی نسبی بخشیده است و هدف آموزش مانند هرمنوتیک فلسفی، توانمند نمودن افراد در مهارت‌های زندگی و شغلی است. نسل چهارم با تلقی فرد به عنوان منبعی که شناخت از زندگی او آغاز شده و در زندگی او پایان می‌یابد به هرمنوتیک پدیدارشناسانه نزدیک می‌شود و نقطه برجسته نسل پنجم یعنی تکیه بر پرورش عقلانیت و نگرش انتقادی برای رهایی از عناصر سلطه فرایند آموزش نیازمند مبنای فلسفی انتقادی و منابع انسانی فعال است که نزدیکی بسیاری با هرمنوتیک انتقادی دارد.

واژه‌های کلیدی: هرمنوتیک، آموزش از دور، نسل‌های آموزش از دور.

۱. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، ms84sarmadi@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران جنوب، Azadezare7@gmail.com

مقدمه

آموزش از دور، فرایند نظام‌مندی است که برای ارائه آموزش به فراگیرانی که از نظر زمان و مکان جدا از یکدیگر هستند و به نظام آموزش سنتی دسترسی ندارند با استفاده از رسانه‌های گوناگون، مواد چاپی، نوارهای صوتی، برنامه‌های رادیو و تلویزیونی (Najafi, 2012, P. 113) و شبکه‌های ارتباطی و اطلاع‌رسانی اینترنتی و برخلاف صورت می‌پذیرد. «این نظام آموزشی تلاش خود را برای تقویت یادگیری خودگردان به کار گرفته و به عنوان یک راهکار آموزشی با اصول، مبانی و ارزش‌های جامعه صنعتی سازگار است» (Keegan, 1993, P. 60)؛ زیرا به افراد اجازه می‌دهد با کمترین زمان و هزینه برای حضور در محیط اجتماعی و شغلی آماده شوند. این نظام گرچه در ابتدا مبتنی بر مکاتبه بود، اما به سرعت به استفاده از منابع دیجیتال روی آورد تا دسترسی سریع و گسترده منابع را برای فراگیران امکان‌پذیر سازد. تغییرات نسل‌های آموزش از دور، تنها مرهون تغییرات فناوری نبوده و مهم‌ترین مسئله متمایز در این نسل‌ها، تغییر نظام‌های فکری و مکاتب فلسفی، روان‌شناختی و معرفت‌شناختی حاکم بر آنهاست. چنانکه پژوهش‌های انجام گرفته درباره آموزش از دور نشان می‌دهد «در ابتدای قرن بیستم رویکرد اثبات‌گرایی در پایه‌ریزی مرحله نخستین این نظام آموزشی دخیل بوده است» (Rezaei & Pakseresht, 2007, P. 18) و روی کارآمدن پارادایم تفسیری و اگزیستانسیالیسم، رویکرد معرفت‌شناسانه این نظام را وارد نسل دوم نمود. همچنین نسل سوم آموزش از دور از سازنده‌گرایی تأثیر پذیرفته و هرچند تغییرات به وجود آورنده نسل چهارم بیشتر از تغییرات فناوری متأثر بوده است اما حتی در این نسل نیز نمی‌توان تأثیر تغییرات اصول فلسفی و شناختی را نادیده گرفت. سرانجام، تغییرات اجتماعی در زمان ظهور نسل پنجم آموزش از دور موجب شد «برنامه درسی با رویکرد معرفت‌شناختی نقادی-رهابی‌بخش، تهیه شود؛ رویکردی که در پی پرکردن شکاف بین دو رویکرد اثبات‌گرایی و رویکرد تعبیری یا تفسیری بود» (Rezai, 2007, P. 118).

باوجود شواهد پژوهشی موجود، نمی‌توان پیوند این نظام آموزشی با سایر جریان‌های فکری و فلسفی را انکار کرد. هرمنوتیک از جمله جریان‌های فکری است که به دلیل پرداختن به متن و مسئله شناخت رابطه تنگاتنگی با آموزش دارد و آموزش از دور به دلیل خودگردان بودن فرایند آموزش نمی‌تواند از تأثیر این جریان فکری به دور باشد. در واقع، شناخت پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک این امکان را برای طراحان و مربیان آموزشی فراهم می‌آورد تا با دید تازه‌ای به تهیه محتوای آموزشی و طراحی دوره‌های آموزش از دور پرداخته و مهارت‌های ویژه‌ای را برای فهم و تأویل محتوای درسی در فراگیران به وجود آورند. بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، بررسی رویکرد روش‌شناختی نسل‌های مختلف آموزش از دور و پیش‌فرض‌های تربیتی نسل‌های مختلف هرمنوتیک و مطابقت هریک از این نسل‌ها با انواع شاخه‌های هرمنوتیک می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و استفاده از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی به توصیف عینی، واقعی و منظم پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در آموزش از دور می‌پردازد. با این توضیح که «علاوه بر تصویرسازی آنچه هست به تشریح و تبیین دلایل چگونه بودن و چرایی مسئله نیز پردازد» (Jamehbozorgi & Beheshti, 2013, P. 43). روش گردآوری داده‌های موردنیاز در این پژوهش، اسنادی می‌باشد.

پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک

گرچه هرمنوتیک از آغاز دوره مدرن سیر تحول و تکامل را با شیبی تند طی کرده و ساختار منسجم و قابل بحثی پیدا کرده اما هنوز نتوانسته است در زمینه تعلیم و تربیت دلالت‌های روشنی ارائه دهد. برخی دلیل دست‌یابی کند به دلالت‌های تربیتی هرمنوتیک را پیچیدگی هر دو حوزه «تعلیم و تربیت» و «هرمنوتیک» تلقی می‌کنند. رویکرد شاخه‌های مختلف هرمنوتیک نسبت به فهم و دغدغه‌های متفاوتی که درباره متن دارند، مانع از این بوده که مجموعه‌ای منسجم از آرای تربیتی اندیشمندان این حوزه به دست آید. چنانکه در هرمنوتیک شلاپرماخر، بیش از هر چیز تعلیم و تربیت را در خدمت تربیت دینی می‌بینیم. اندیشه دیلتای، شاهد تلاش برای گسترش قواعد و اصول بنیادی (هرمنوتیک عام) برای علوم فرهنگی-درست به اندازه علوم انسانی- هستیم که با گسترش شاخه‌های تخصصی علوم انسانی مانند تاریخ، هنر، اقتصاد، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم سیاسی به این خواسته نزدیک شده‌ایم. در اندیشه هایدگر با نگاه اگزیستانسیالیستی به انسان و حضور پررنگ پدیدارشناسی فهم، شاهد گریز از تعلیم و تربیت مبتنی بر اصول ثابت برای تمامی انسان‌ها و جایگزینی آموزش متکی به هستی فراگیر به مثابه دازاین هستیم. در هرمنوتیک گادامر نیز با تأکید قدرتمند او بر تفاوت میان تبیین علوم طبیعی و فهم علوم انسانی و شرح اهمیت گفتگوی میان خواننده با متن به عنوان تنها مسیر فهم، مشاهده می‌شود که هدف تعلیم و تربیت در واقع پرورش افرادی است که برای فهم آمادگی داشته باشند و بتوانند به دور از جزمی‌گری تفاوت عقاید خود با دیگران را درک کنند. در اندیشه هابرماس، محوریت نقد ایدئولوژیکی متن، تأکید بر عقلانیت و کنش ارتباطی و البته تلقی حقیقت به عنوان «امر مورد توافق»، تعلیم و تربیت را پدیده‌ای رهایی‌بخش و موظف به پرورش ذهن‌های نقاد معرفی می‌کند؛ ریکور نیز با تبیین فهم سه مرحله‌ای (تبیین، فهم، به خود اختصاص دادن)، وظیفه تعلیم و تربیت را توانمندسازی فراگیر در به خود اختصاص دادن دانش و مهارت می‌داند، چنانکه بتواند این مهارت و دانش را با جهان ذهنی و جهان اجتماعی خود بومی‌سازی کرده و دریابد که چه استفاده‌هایی از آن برای بهبود زندگی‌اش، می‌توان متصور بود. البته این تفاوت‌ها به معنی نبود اشتراک

در اندیشه‌های تربیتی فعالان حوزه هرمنوتیک نیست زیرا همان‌طور که در این بخش مشاهده خواهید کرد، در بسیاری از مسائل، مانند نقش فعال فراگیر در جریان یادگیری، شاهد شباهت برخی عقاید اندیشمندان هرمنوتیک هستیم.

در ادامه به پیش‌فرض‌های تعلیم و تربیت هر یک از شاخه‌های چهارگانه روش‌شناختی، فلسفی، انتقادی و پدیدارشناختی اشاره می‌شود:

۱) هرمنوتیک روش‌شناختی و تعلیم و تربیت

الف) هدف تعلیم و تربیت: شلایرماخر و دیلتای در زمینه آموزش، هدف‌های جداگانه‌ای را دنبال می‌کنند. به طور نمونه، ماخر تنها به تربیت دینی می‌پردازد درحالی که دیلتای در تمام زمینه‌های تربیت بیش از هر چیز به دنبال پرورش قوه فهم در افراد است. شلایرماخر بیش از جنبه عقلانی دین بر جنبه احساسی آن تأکید دارد و معتقد است دیانت نه علم است و نه اخلاق، بلکه عنصری است در تجربه انسانی (Miles, 2004). او دین را احساس وابستگی مطلق به خدا تعریف می‌کند. بنابراین، گوهر و قلب دین، احساسات و عواطف بوده و اخلاق و اعتقادات در حاشیه آن قرار دارند (Hosseini & Mahmoodi, 2014, P. 47). او با به چالش کشیدن دین‌داری سنتی کاتولیک و اصالت دادن به «تجربه دینی»، دین‌داری را به عنوان امری متکی بر احساس و تجربه منحصر به فرد معرفی می‌کند؛ یعنی فرد دین‌دار با ادراک شهودی امر نامتناهی را تجربه می‌کند. ماخر کیفیت دین‌داری هر فرد را به میزان و شدت احساس وابستگی او به امر نامتناهی یعنی میزان و شدت تجربه دینی او وابسته می‌داند. بنابراین، «هرقدر احساس و تجربه دینی فرد درست‌تر، دقیق‌تر و مشخص‌تر باشد، تأثیر آن بیشتر است». شلایرماخر با تأکید بر پلورالیسم دینی ادیان مختلف را که صورت‌های تفرد یافته دین حقیقی هستند، «ادیان مثبت» می‌خواند و آنها را در مقابل مسیحیت سنتی قرار می‌دهد که سعی دارند دستورالعمل‌هایی از پیش تعیین شده برای زندگی افراد تجویز کنند. مسئله بعد اجتماعی وجود انسان و دین نیز نقش مهمی در تعیین هدف‌های تربیتی ماخر دارد. انسان همواره خواهان سهم کردن دیگران در تجارب خویش است. شلایرماخر جامعه‌ای را که مردمانش آماده شنیدن تجارب دینی یکدیگر هستند «شهر خدا» می‌نامد. «در این جامعه هر فرد یک کشیش است تا آنجا که دیگران را به حوزه‌ای که خود ساخته می‌کشاند و خود را به عنوان یک خبره معرفی می‌کند. این جامعه ملتی کشیشی و یک جمهوری کامل است که هرکسی در آن هم هدایت می‌کند و هم هدایت می‌شود» (Schleiermacher, 2003).

شلایرماخر هدف تعلیم و تربیت دینی را پرورش افرادی می‌داند که قادر به خودسامانی تجارب دینی

بوده و بتوانند با مطالعه کتب مقدس بخش‌های واقعی را شناسایی کرده و با استفاده از نقد فنی و دستوری و همدلی با نگارندگان آن تجربه دینی ایشان را درک کرده و نیت آنها را دریابند. تعلیم و تربیت با ایجاد روحیه تساهل و مفاهمه، شهروندانی پذیرای تفاوت تجارب دینی تربیت می‌کند. با این پیش‌شرط که همه در باور به حضور خداوند در تمام هستی هم‌رأی هستند. این درحالی است که هرمنوتیک دیلتای، عصاره‌ای از اندیشه‌های مآخر و گرایش‌های نوکانتی به مسئله شناخت است. او «علوم انسانی را به مثابه فهم معنای عمل و عکس‌العمل انسان می‌بیند و روان‌شناسی را در شکل توصیفی آن بنیان علوم انسانی تلقی می‌کند. دیلتای معتقد است تنها یک رویکرد میان‌رشته‌ای به تاریخ بشر می‌تواند وجودهای منفرد انسانی را از شکل اجزای مستقل تاریخی به فصول مشترک تبدیل کند» (Liashenko, 2018, p. 164). از این رو به دنبال طرح قاعده‌ای کلی برای تفسیر و فهم در علوم انسانی است و در کنار دانستن زبان، تاریخ و سنت را از عوامل مهم دخیل در فهم می‌داند. از نظر دیلتای «اگر تأویل گر فاصله تاریخی میان خود و صاحب اثر را کم کند می‌تواند یک اثر هنری را بهتر از صاحب آن بفهمد و از این جهت با مطالعه گذشته می‌توان فهم بهتری از شرایط تاریخی و معنای کار هنرمند کسب نمود» (Bagheri & Yazdani, 2001, P. 30). مؤول برای فهم نیت مؤلف باید خود را تغییر دهد. دیلتای با وجود به چالش کشیدن ذهن‌گرایی مطلق تنها شرط واقعیت را تجربه‌پذیری نمی‌داند و با نقد تجربه و استقرای پوزیتیویستی تأکید می‌کند از آنجاکه ابژه‌های طبیعی بیرون از انسان هستند، تنها ظاهر آنها برای سوژه (انسان) قابل شناخت است. دیلتای تنها راه‌حل این مشکل را تلقی انسان در جایگاه سوژه و ابژه می‌داند. بنابراین، عینیت شامل تجربه‌های درونی انسان است که به شکل امور عینی در طول زندگی نمایان می‌شوند و از آنجاکه انسان‌ها سرشتی مشترک دارند مؤول می‌تواند خود را در وضعیت تاریخی مؤلف قرار داده و با همدلی به فهم حقیقی دست یابد. دیلتای شناخت را به سه شاخه تقسیم می‌کند: تجارب طبیعی و واقعی، تجربه‌های تاریخی و تجربه‌های زیسته. همچنین او فهم را نیازمند بهره‌گیری از انواع زمینه‌های دانش می‌داند. بنابراین، هدف اصلی تعلیم و تربیت توانمندسازی فرد برای دستیابی به فهم است.

ب) یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی: به باور مسیحیان بعد از پولس، تمام افراد در گناه اصلی شریک هستند و تمام کودکان از بدو تولد گناهکار به دنیا می‌آیند (Afshar, 2012, P. 70). شلایرماخر با تکیه بر دیدگاه رمانتیک کشش انسان به سوی قرب الهی را در ذات او می‌بیند: «انسان با استعداد و توانایی دینی به دنیا می‌آید» (Schleiermacher, 2003, P. 59). او یادگیرنده را محور اصلی آموزش

دین می‌داند و معتقد است افراد باید بتوانند تجارب خود را با دیگران در میان گذاشته و از تجارب آنها بهره‌گیرند. پذیرش محوریت یادگیرنده در تربیت مستلزم شناخت ویژگی‌های رفتاری او از جمله فرایندهای شناختی در سنین مختلف رشد، علایق و میزان انگیزش، بلوغ عاطفی، سوابق فردی، اجتماعی، خانوادگی و تجارب گذشته او است (Sattari, 2001, P. 113). بنابراین، معلم موظف است فراگیران را بشناسد، تفاوت‌های فردی آنها را دریابد، آنها را به فعالیت در جریان یادگیری تشویق کند و براساس سن و رشد آنها تدریس را ساماندهی نماید.

انسان‌شناسی دیلتای مانند شلایرماخر از جریان رمانتیسم آلمان متأثر است. او معتقد است انسان هرگز بدون نیت دست به عمل نمی‌زند. اگرچه ممکن است از زمینه و نیت درونی خود آگاه نباشد. دیلتای فهم را دست‌یابی به همین نیت می‌داند. بنابراین، تمام فرایند یادگیری با محوریت یادگیرنده جریان می‌یابد و لازم است ویژگی‌های رفتاری او از جمله فرایندهای شناختی در سنین مختلف، علایق و میزان انگیزش، بلوغ عاطفی، سوابق فردی و اجتماعی و تجارب گذشته او را شناخت. فراگیران با سوابق مختلف و تجربه‌های بی‌بدیل توانایی‌های قابل توجهی دارند و همین «تفاوت‌های فردی» موجب می‌شود که خوانش‌های متعددی از آثار فرهنگی داشته باشند. نخستین وظیفه تعلیم و تربیت آماده کردن یادگیرنده برای درنوردیدن فاصله تاریخی میان خود و آفریننده اثر فرهنگی (متن یا هر اثر هنری و اجتماعی دیگر) برای درک نیت اصلی او در خلق اثر است. مدرس نیز مفسری است که با پل زدن بین یادگیرنده و خود، جنبه‌های مختلف رفتاری و شخصیتی شاگردان را بهتر از خودشان می‌شناسد. از آنجا که فهم مستلزم افشای ابعاد روانی فرد است، مدرس باید به ابعاد روانی و ویژگی‌های خانوادگی و اجتماعی فراگیران پی ببرد (Sattari, 2001, P. 113) تا بتواند برای مشکلاتشان چاره‌اندیشی کند. تأکید دیلتای بر اهمیت اراده در خلق آثار و تفاوت‌های فردی، فرایند یادگیری را به جریانی باز بدل می‌کند که بر رابطه دوستانه یادگیرنده و مدرس استوار است. مدرس برای «از میان برداشتن فاصله تاریخی» میان خود با فراگیران و محتوای آموزشی باید به دانش‌های مختلفی مانند تاریخ، ادبیات، روان‌شناسی، علوم تربیتی، جامعه‌شناسی و غیره آگاه باشد. دیلتای انسان را دارای واقعیتی اجتماعی-تاریخی می‌داند که هریک از رشته‌های علوم انسانی به جنبه‌ای خاص از زندگی او می‌پردازند. بنابراین، برنامه درسی کل به هم پیوسته‌ای از انواع شناخت است که متناسب با توانایی، استعداد و ویژگی‌های رشدی و فردی فراگیران طراحی می‌شود. این برنامه باید به اندازه کافی برانگیزاننده و انعطاف‌پذیر بوده و «نباید به صورت نسخه‌ای از قبل پیچیده باشد، بلکه فراگیران باید فعال در نظر گرفته شوند و به گزینش در مورد مواد درسی ترغیب شوند» (Bagheri & Yazdani, 2001, P. 36).

۲) هرمنوتیک فلسفی و تعلیم و تربیت

الف) هدف تعلیم و تربیت: «هایدگر با تغییر پدیدارشناسی استعلایی آن را به زندگی فرد می‌آورد؛ زیرا برخلاف شعار ادموند هوسرل «بازگشت به خود اشیاء»، محور بررسی‌های هایدگر «بر خود اشیاء و پدیده‌ها» مبتنی است» (Vladutescu, Negrea & Valeriu, 2017, P.137). به این ترتیب، برخلاف هوسرل که با تأکید بر تعلیق خود اشیاء، حصول یقین را به معطوف کردن توجه فرد به سوی تجارب خود مقید می‌داند، هایدگر، در پرانتز گذاشتن جهان واقعی و تعلیق اشیاء را اشتباه می‌داند و به خود وجود انسانی و شخصی فرد در ارتباط با جهان توجه دارد. در واقع، «هرمنوتیک پدیدارشناختی او چیزی است که هریک از ما باید تجربه کند. چیزی که باید در زندگی روزمره ما، اینجا و اکنون، رویارویی ما با اشیاء و افراد و حتی در اینجا و اکنون حضور خود ما دخیل باشد» (Churchill, 2013, p. 224). چنین هرمنوتیکی به دلیل گره خوردن با زندگی واقعی فرد، ماهیتی عمل‌گرایانه دارد. او «با تأکید بر کاربردی و عملی بودن فهم، نگاه ماشینی مدرنیسم به فرایند یاددهی-یادگیری را مورد نقد قرار داده و انسان را موجودی قابل پیش‌بینی، قابل اندازه‌گیری به شکل تجربی و قابل شکل‌دهی به وسیله نیروهای بیرونی نمی‌داند. از نظر او تعلیم و تربیت مدرن به انسان‌ها همچون اشیایی واجد ویژگی‌هایی برای پرورش می‌نگرد و حاصل چنین تربیتی انسان‌های مسخ‌شده و از دست رفتن معنای زندگی است» (Aboutorabi, Javidi Kalateh, Shabani Varaki & Masoudi, 2015, P.70-71). حال آنکه انسان در مقام دازاین فردی دارای اراده و منحصر به فرد است که خود جهانیت پیرامونش را می‌سازد. به عقیده او تربیت باید فرد را برای تصمیم‌گیری‌های سازنده آماده کند. بنابراین، هدف تعلیم و تربیت دستیابی به فهمیدن است به نحوی که امکانات وجودی، محدودیت‌ها، ظرافت‌های بودن و نحوه‌های بودن انسان را بر او آشکار می‌کند (Sajjadi & Reza Nejad, 2007, P.55). فرد در این دیدگاه به گونه‌ای تربیت می‌شود که برای فهم آمادگی داشته (Sajjadi & Reza Nejad, 2007, P.57) و قادر به قضاوت و تصمیم‌گیری صحیح در موقعیت باشد؛ زیرا او همواره درگیر رویارویی با امر ناآشنا و تلاش برای ساماندهی پیش‌دانسته‌های خود برای دستیابی به شناخت تازه است. گادامر با یکی انگاشتن فهم با تفسیر نسبی بودن آن را تأیید می‌کند. او با رد یادگیری سنتی بیان می‌کند «یادگیری حقیقی مستلزم پرسشگری درباب چیزی است که فکر می‌کنیم قبلاً به درستی یاد گرفته‌ایم» (Chenari & Bagheri, 2007, P.14). یادگیری تجربه‌ای هرمنوتیکی است که در زندگی فرد جریان دارد. وظیفه تعلیم و تربیت پرورش پرسشگرانی دقیق است که از مهارت گشودگی و پذیرش عقاید مخالف برخوردار بوده و به‌دور از خویشتن باوری افراطی با موقعیت‌های ناآشنا

روبرو شده، پیش‌داوری‌های بنیادین خود را مورد تردید قرار داده و در صورت نیاز اصلاح نمایند. در اندیشه گادامر «فهم، واقع‌ای است که در رخداد آن هم فرد و هم آنچه باید فهمیده شود دخالت دارند.» (Chenari & Bagheri, 2007, P.12). این فهم کاملاً مبتنی بر پیش‌فهم‌هایی است که ریشه در تاریخ‌مندی و سنت فرد دارند. همچنین «تفسیر نه فقط باید مشتمل بر این توضیح باشد که متن در جهان خودش چه معنایی می‌دهد بلکه باید مشتمل بر این توضیح باشد که متن بر حسب لحظه کنونی ما چه معنایی می‌دهد. به بیان دیگر، فهم همواره متضمن کاربرد است» (Sajedi & Sarlak, 2012, P.160). بنابراین، جریان تعلیم و تربیت باید یادگیرنده را در مسیری قرار دهد که بتواند با تکیه بر پیش‌داوری‌های تاریخ‌مند خویش دست به تفسیر زده و حقیقتی را بسازد که در لحظه اکنون کاربرد می‌یابد.

ب) یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی: جهان‌مندی، زمان‌مندی و مکان‌مندی دازاین عناصر اصلی انسان‌شناسی هایدگر هستند. از نظر او «جهان پیرامونی دازاین، جهانی است که در آن درگیر است» و «دریافت مکان با رجوع به جهان و به واسطه جهان‌زدایی از جهان پیرامونی امکان‌پذیر می‌شود» (Aboutorabi et al. 2015, P.75). هایدگر با تکیه بر مکان‌مندی، خصلت‌های «دوری‌زدایی»^۱ و «جهت‌داری»^۲ را در جریان یادگیری مهم می‌شمارد. جهان آنتیکی که فرد از آن شکل گرفته و به آن شکل داده است، نوع نگاه او را به جهان توجیه می‌کند و مکان‌مندی موجب می‌شود با برخی پدیده‌ها و اشیای پیرامون سروکار داشته باشد. فرد آنچه را که با آن در تماس بوده بهتر درک می‌کند و از پیش‌دانسته‌ها برای تحقق امکان‌های آینده خود در حال استفاده می‌کند. هایدگر منظور از زمان را «زمان زیسته» یا «زمان وجودی» می‌داند یعنی زمان محدودی که دازاین آن را تجربه می‌کند. در این زمان با وجود اهمیت هر سه بعد زمانی، اولویت با آینده است؛ زیرا «آینده» در فرآیند از قبل بودگی، حال را می‌سازد (Bagheri, Sajjadih & Tavassoli, 2009, P. 278). به عقیده هایدگر، انسان در فرآیند «مواجهه اصیل»^۳ با زمان با پذیرفتن مرگ محدودیت خود را درمی‌یابد و سعی می‌کند امکان‌های وجودی و پیرامونی خود را بشناسد. سپس، با تکیه بر گذشته خود امکان‌هایی را که شناخته در زمان حال محقق می‌نماید. او یادگیرنده را در جایگاه دازاین دارای آزادی و اراده می‌بیند و یادگیری را جریانی می‌داند که در آن مدرس تفکر یادگیرنده را می‌پذیرد و به چالش می‌کشد. چنین یادگیری نیازمند مشارکت فعال یادگیرنده است. معلم باید به شاگردان اجازه دهد

1. De-severance, Ent-fernen

2. Directionality

3. Authentic

یاد بگیرند نه اینکه آنها را مجبور به یادگیری کند (Sajjadi & Reza Nejad, 2007, P.58). هایدگر می‌خواهد فرد به مشکلات تفکر تن دهد تا فهم خود را ساخته و امکان‌های زندگی خویش را دریابد. مدرس به عنوان راهنمای آشنا با هنجارهای زمان و مکان خود دل‌مشغولی‌های یادگیرنده را شناسایی می‌کند تا با توسل به آن، انگیزه و شناخت موردنیاز برای یادگیری را در او پدید آورد. از سوی دیگر، با پذیرش دازاین به عنوان «دل‌مشغولی که در جهان جذب شده» مدرس و یادگیرنده اجزاء دل‌مشغول جذب شده در جهان مدرسه هستند و شباهت جهان پیرامونی مدرس با فراگیران یعنی انتخاب مدرسان بومی شناخت فراگیران را تسهیل می‌کند. همچنین، پذیرش اهمیت «پیش‌داشت»، «پیش‌نگرش» و «پیش‌برداشت» در جریان فهم نمایانگر اهمیت پیش‌ساختار دانش در یادگیری است. هایدگر معتقد است جهان با دو روش «اخلال» و «نشانه» خود را آشکار می‌کند. در دسترس بودن همه چیز یعنی دازاین نیازمند یادگیری نیست. پس مدرس می‌تواند با حذف یک ابزار در آزمایش یا قرار دادن یک عنصر در جای نامناسب توجه فراگیران را جلب نماید. اما استفاده از روش اخلال باید در بستری انجام گیرد که پیش از آن برای یادگیرنده دسترس‌پذیر بوده؛ زیرا اگر با تمام عناصر موقعیت بیگانه باشد، بدون پیش‌ساختار قادر یادگیری نخواهد بود. هایدگر می‌خواهد تدریس را از مواجهه انتزاعی با مسائل مربوط به تدریس و فروکاستن عمل مدرس و فعالیت تدریس به رشته‌ای از فنون و مهارت‌ها که شکل ابزاری به مدرس می‌دهد مصون نگه دارد. او با رد «تدریس به منزله فعل»، بر «تدریس در مفهوم بودن» بدین معنا که «مدرس با کل وجود و موجودیت خویش در موقعیت تدریس حضور دارد» (Badri & Hosseini Nasab, 2006, P. 117) تأکید می‌کند. به عقیده او فرصت یادگیری موقعیتی مبهم است که در زمینه‌ای آشنا نمایان می‌شود و علاقه یادگیرنده را برای شناخت و حل مسئله برمی‌انگیزد. هایدگر بیش از هر روشی به تعامل بالای میان یادگیرنده و مدرس برای دوری‌زدایی و جهت‌دهی به یادگیری به شیوه دیالکتیک تأکید می‌کند و خواهان فعالیت هدفمند و در بستر جهان فراگیران است.

گادامر نیز یادگیرنده را رکن اصلی معناسازی و آغازگر آن می‌داند. به عقیده او «زمانی که صحبت می‌کنیم، در واقع با فردی دیگر و با نفس خود در گفتگو هستیم و زمانی که واژه‌ای را ادا می‌کنیم (می‌نویسیم یا می‌بینیم) اثر واژگانی زبان و توان برقراری ارتباط با دیگران را فعال می‌کنیم» (Regan, 2012, p.287-288). بنابراین، فرایند فهم در لحظه مواجهه یادگیرنده با متن آغاز می‌شود و در نهایت او است که در روایتی با متن و با استفاده از پیش‌دانسته‌های خویش محتوای برنامه درسی آشکار و پنهان را درک و تفسیر می‌نماید.

یادگیرنده «در مقام تأویل گر با کمک سنت تاریخی و پیش فرض‌هایی که از قبل در ذهن دارد گفتار مدرس و البته متون درسی را تفسیر، معنادهی و فهم می‌کند» (Babae, Ghaedy, Zarghami & Nasri, 2013, P. 61). گادامر به جایگاه اراده در یادگیری اشاره می‌کند؛ زیرا دیالکتیک و بازی تفسیر که لازمه فهم و یادگیری است با اراده فرد آغاز می‌پذیرد. بازیگر بیرون از بازی این انتخاب و توانایی را دارد که بازی نکند اما وقتی بازی را انتخاب کرد و به درون آن قدم گذاشت، مقید به قوانین بازی می‌شود (Amini & Shagul, 2010, P. 26). می‌توان مهم‌ترین ویژگی‌های فراگیران را «پذیرا بودن و گشودگی نسبت به تفاوت‌ها، شک در اعتقادات و باورها (ی خود و یا منابع موجود دانش و مهارت)، توانایی تحمل ابهامات و پیچیدگی‌ها» (Chenari & Bagheri, 2007, P. 15)، برخورداری از اراده کافی برای ورود به جریان فهم و توانایی درک لزوم رعایت قوانین حاکم بر فرایند یادگیری و بازی تفسیر و پابندی به این قوانین دانست. آموزش باید از جذابیت برخوردار باشد تا یادگیرنده با میل خود به آن وارد شده و قوانین را بپذیرد. مدرس باید با تکیه بر پیش‌داوری‌های خود به تفسیر موقعیت آموزشی و فراگیران بپردازد. از این رو «تنها مدرسانی که پیوسته پیش‌داوری‌های خود را مورد پرسش قرار می‌دهند می‌توانند به فراگیران کمک کنند تا توانایی قضاوت را در خود ایجاد کرده (Chenari & Bagheri, 2007, P. 16) و مهارت پذیرندگی و پرسشگری را کسب نمایند. گادامر نخستین گام تدریس را فراهم آوردن زمینه تجربه می‌داند. او علاوه بر نفی شیوه سخنرانی، تجربه‌گرایی پوزیتیویسم را مورد انتقاد قرار داده و جریان تدریس را مستلزم پرسشگری صحیح می‌داند. او معتقد است در ماهیت پرسش، می‌توان وجود محدودیت و آگاهی از وجود آن را شناسایی کرد. تجربه متضمن وجود پرسش و اذعان به آگاهی از آگاهی نداشتن است. «ساختار پذیرندگی» به عنوان لازمه تجربه، شباهت زیادی به ساختار پرسش دارد. چنانکه محدودیت زندگی و فانی بودن آن، حاصل تجربه است، نتیجه منطقی پرسش نیز آگاهی از نبودن آگاهی خواهد بود» (Gadamer, 2006). پرسشگری بر نسبی بودن حقایق مبتنی است و فرد را به فعالیت و می‌دارد. پرسش حاوی درجه قابل توجهی شک نسبت به دانسته‌ها و گفته‌هاست. پرسش صحیح ذهن مخاطب را به سوی چارچوبی مشخص هدایت می‌کند؛ زیرا هر پرسش، افق خاص خود را دارد. گادامر معتقد است در برنامه درسی مبتنی بر پرسشگری، نمی‌توان روش پرسش را از محتوای متن تفکیک نمود. مدرس در جریان پرسشگری دست به انتخاب محتوا می‌زند تا دیالکتیک را در مسیر درست قرار دهد. از سوی دیگر، این زبان است که فهم موضوع را به هستی در می‌آورد. پس «پرسش در همان زمانی که طرح می‌شود، جزء لاینفک محتوا می‌شود» (Chenari, 2007, P. 55). گادامر بیشترین فعالیت یادگیری را مربوط به خواندن محتوا می‌داند. هنگام خواندن جریانی از پرسش

و پاسخ میان خواننده با متن رخ می دهد. خواندن بر این اساس فعالیتی نیست که طی آن خواننده بکوشد با همدلی به افکار و احساسات نویسنده دست یابد، بلکه دو دنیای متن و دنیای خواننده در تبادل با یکدیگر خواندن را پدید می آورند (Bagheri & Yazdani, 2001, P.41-42). از آنجاکه تدریس فرایندی هدفمند است فراگیران و مدرس با تبادل نظر «به طور جمعی یا در گروه های کوچک می توانند نظرات و دلایل خود را در مورد مطالب متن نهایی کنند» (Bagheri & Yazdani, 2001, P.44) و مدرس می تواند با طرح پرسش های صحیح، یادگیرنده را در یافتن امکان های مناسب پاسخ یاری دهد. درنهایت، می توان گفت گادامر دیالکتیک و بازی را دو روش اصلی یادگیری می داند.

۳) هرمنوتیک پدیدارشناسانه و تعلیم و تربیت

الف) هدف تعلیم و تربیت: هرمنوتیک ریکور تأویلی با دو ویژگی «عمیق» و «بی پایان بودن تأویل و کشف معنا در زندگی فرد به دست می دهد. او شناخت عینی و تأویلی را در یک پیوستار مورد استفاده قرار می دهد یعنی «شناخت معمولاً با تبیین آغاز می شود» (Razavi, 2009, P. 136). ریکور تبیین را قابل تقلیل به حوزه علوم طبیعی نمی داند و می گوید انسان می تواند تمام شناخت های خود را با «الگوی متن» مورد بررسی قرار دهد. این امر «تبیین» را به عنصری عمومیت یافته در تمام زمینه های شناخت تبدیل می کند؛ زیرا تمام انواع شناخت برای نمود یافتن در قالب های زبانی جای می گیرند و همین به افراد اجازه می دهد از شیوه ای مشابه برای آگاهی از آن بهره گیرند. اما اگرچه «فهم از درون فرد حاصل می شود» (Ghasemi & Imani, 2012, P. 43)، دست یابی به آن مستلزم برخورداری از مهارت های شناخت بیرونی و موفقیت در تبیین است. تأکید ریکور بر زبان به عنوان اصل ترین عنصر فهم به معنای بی اهمیت بودن «عمل» در جریان شناخت نیست؛ زیرا گرچه زبان درهای شناخت را می گشاید اما ابتدا باید عمل شناختی انجام پذیرد تا نتایج آن در قالب زبان ریخته شود. بنابراین، تعلیم و تربیت نمی تواند تنها با تکیه بر «فهم» برنامه ریزی شود؛ زیرا لازمه فهم گذار از تبیین است و «تبیین» ماهیتی پراکسیس دارد. در نتیجه، تعلیم و تربیت علاوه بر مهارت های تأویلی نیازمند ارائه مهارت های عملی و توانمندسازی فراگیران در «مهار» جهان طبیعی پیرامونشان است. نکته مهم دیگر در تعیین هدف های تعلیم و تربیت، تأکید ریکور بر «خلق» به جای «کشف» معناست. او خواهان تربیت افرادی است که با امکان های وجودی خود آشنا بوده و با هر مواجهه تأویلی آنها را اعتلا بخشند که این نیازمند پرورش خلاقیت است. ریکور معتقد است «خود» انسان توسط موجودیت «مادی و موقعیتی» او ساخته می شود و با رد نگاه متافیزیکی بر این باور است که «خود» ضرورتاً در تن... و توسط ماده و موقعیت فرهنگی ممکن شکل می گیرد» (Honarmand, 2016,)

P.26). او با تلقی جسمانی بودن ادراک انسان، به محدودیت‌های آن در بعد زمان اشاره می‌کند. به عقیده ریکور انسان در هر لحظه «تنها با یک جنبه از شیء مواجه می‌شود و وحدت این شیء چیزی بیش از وحدت فرضی نیم‌رخ‌های سیال آنکه در هر لحظه بر فرد نمایان می‌شوند نیست. این نارسایی در ادراک موجب رد یا تأیید قواعد حاصل از احساس می‌شود و ناگاه شیء می‌تواند بسیار متفاوت با آنچه پیش‌تر ادراک شده، بر فرد نمایان شود» (Malan, 2017, P. 2). او با تأکید بر جسمانی بودن ادراک بدن انسان را واسطه میان خود و جهان اطراف می‌داند. بنابراین، تعلیم و تربیت به عنوان مهم‌ترین ابزار هویت‌آفرین علاوه بر آموزش ذهن باید به پرورش جسمی و اجتماعی فرد بپردازد. ریکور «خود» را مجهز به دو ویژگی اساسی پایداری و تداوم می‌بیند. «هویت خود» پیوندی ناگزیر میان «خود-مانندی» و «خود-تداوم» دارد و فرد هویت خود را از طریق تغییر در زمان حفظ «(Honarmand, 2016, P.27) کرده و تداوم می‌بخشد. بنابراین، تعلیم و تربیت باید افرادی را پرورش دهد که جریان مداوم هویت‌سازی اجتماعی خود را کنترل نمایند؛ زیرا انسان با وجود گرفتاری در سایه نظم مادی و تعمیدی دارای اراده و عاملیت است.

ب) **یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی:** ریکور وجود انسان را دارای دو بعد ارادی و غیرارادی می‌داند که بر یکدیگر منطبق هستند. به گفته او «هر فردی ناگزیر است با تنش زیاد میان این دو بجنگد و سرانجام زندگی‌اش را با جهان همخوان کند. این نبرد نتیجه‌ای شکننده دارد که درنهایت آزادی را فراهم می‌آورد و به فرد هویتی قابل توجه می‌بخشد» او انسان را همواره در خطر اشتباه کردن می‌بیند؛ زیرا تمام ابعاد هستی از نوعی بی‌تعادلی که نتیجه «شکاف میان فرم مادی هستی^۱ و منطق^۲ است، در رنج است... اما این بی‌تعادلی ترجمان بی‌معنایی هستی نیست و درعین حال که می‌تواند ما را ناقص و یا به اهریمن تبدیل کند، نیکی، آگاهی و موفقیت‌مان را امکان‌پذیر می‌کند» (Honarmand, 2016, P. 10-11).

به عقیده ریکور، باوجود تفاوت‌های اساسی حاصل از اجماع «خود مادی» و «خود اجتماعی»، افراد می‌توانند با گفت‌وگو به وحدت برسند. او انسان را موجودی زیستی-اجتماعی می‌داند که در عین تابعیت نظم علمی و نظم فرهنگی-اجتماعی در هویت‌سازی خود از آزادی، اختیار و عاملیت برخوردار است. ریکور یادگیرنده را «خود»ی با هویت باثبات می‌داند که خود را تکامل می‌بخشد؛ «به گفته او، این گیرنده-خواننده است که به عنوان موجودی بر ساخته از گوشت و خون «به معنی»، به «چیزی در متن» پاسخ می‌دهد. او این تجربه منحصر به فرد را به خود اختصاص دادن می‌نامد؛ یعنی

1. Bios

2. Logos

دریافت یک چیز بی روح و بیگانه و مال خود کردن آن» (Roberge, 2011, p. 13). بنابراین، یادگیرنده پیش از تربیت تنها با دنیای پیرامونش آشناست اما «با آغاز شروع به تفسیر متون درسی با دنیاهای گشوده شده بسیاری روبرو می شود که می تواند آنها را درونی کرده و به دنیای خود اختصاص دهد» (Ghasemi & Imani, 2012, P. 61). تعلیم و تربیت زمانی ایده آل است که فرد بتواند دانسته های خود را در زندگی به کار گیرد. مدرس نیز باید با احترام به اراده افراد و تهیه زمینه مناسب، آنها را در مسیر درست یادگیری قرار دهد. البته یادگیرنده آزادی بی قید و شرط ندارد و معلم باید «ابتکار و آزادی مشروط در کلاس درس را پذیرفته و او را تشویق کند تا در حلقه های کندوکاو به جستجوی معنای متن درسی بپردازد» (Ghasemi & Imani, 2012, P. 43). ریکور با معرفی گام های سه گانه خواندن (تبیین، فهم، به خود اختصاص دادن) و تکیه بر اولویت گفتمان نوشتاری بر گفتاری، در تعلیم و تربیت نیز اصالت را به متون درسی می دهد. اما این از اهمیت دروس عملی نمی کاهد؛ زیرا به خود اختصاص دادن معنای اثر به امکانی تازه برای زندگی فرد بدل می شود. همچنین، ابعاد دوگانه وجود انسان نیاز به آموزش در حوزه های جسمی و اجتماعی-فرهنگی را نمایان می سازد. در نهایت، یادگیری باید جهان اگزیستانس یادگیرنده را تغییر دهد.

۴) هرمنوتیک انتقادی و تعلیم و تربیت

الف) هدف تعلیم و تربیت: هابرماس علوم اجتماعی را در موازات علوم طبیعی قرار می دهد؛ زیرا به دلیل تفاوت در ماهیت پیش فهم های علوم اجتماعی با علوم طبیعی نمی توان از شیوه ای مشابه برای شناخت این دو بهره گرفت. او با وجود پذیرش اهمیت زبان و سنت به عنوان چارچوب های اصلی فهم معتقد است «آنها همیشه درست نما نیستند و اغلب تصویر منحرف و کج و معوجی ارائه می کنند» (Mousavi, 2006, P. 174) در واقع، «هابرماس زبان را دارای موضع ایدئولوژیکی تلقی می کند و بر این باور است که می توان از طریق بازسازی پیش فرض های گفتگو، تحریف هایی که از طریق اعمال قدرت به متن تحمیل می شود را مورد نقادی قرار داد» (Busacchi, 2015, P.84). پس، اگرچه بدون توسل به سنت و زبان فهم ممکن نیست اما تفسیر باید به شکلی انتقادی صورت گیرد تا اثر ایدئولوژی زدایی شده و شناختی درست تر به دست آید. هابرماس با طرح علایق سه گانه (فنی، عملی و رهایی بخش) نشان می دهد که نمی توان برای همه حوزه های دانش از شیوه مشابه بهره گرفت یا یکی از آنها را نادیده انگاشت. او براساس این علایق، سه سطح را برای شناخت برمی شمرد:

۱. مشاهده مستقیم جهان عینی: تجربه حسی که در حوزه علوم طبیعی و معادل علایق ابزاری است؛

۲. احکامی درباره واقعیت: که معادل حوزه علاقه عملی است. در این سطح شناخت ما از طریق

زبان با واقعیت سروکار داریم؛

۳. سطح بازسازی: به بررسی حوزه‌های «شناخت ماقبل نظری» یا «پیش شناخت شهودی»^۱ می‌پردازد. هابرماس به تأسی از پوپر بر آن است که ما همزمان در سه جهان خارجی امور و اشیاء، جهان درونی اندیشه‌ها و عواطف، و دنیای هنجاری ارزش‌ها و هنجارهایی که به شیوه‌ای بین‌الذهانی تعیین شده است زندگی می‌کنیم. او عقلانیت را در دو نوع «ابزاری» و «ارتباطی» دسته‌بندی کرده و ضمن پذیرش عقلانیت ابزاری دانش حاصل از آن را تنها در حوزه طبیعی می‌پذیرد. اما عقلانیت ارتباطی که لازمه کنش ارتباطی است به فرد این امکان را می‌دهد که در بستری درست با دیگر عقول وارد گفت‌وگو شده و آزادانه به تبادل نظر بپردازد تا حقیقت بین‌الذهانی خود را نمایان نماید. او «در بطن نظریه ارتباط و تعامل خود، نظریه‌ای با عنوان «نظریه صدق» را می‌پروراند. براساس این نظریه یک گزاره زمانی صادق است که همه یا اغلب افراد ذی‌ربط آگاه و خبره در زمانی خاص به صدق آن باور داشته باشند» (Edgar, 2006, P.159) و حصول این باور بین‌الذهانی تنها از طریق گفتگوی آزاد و نقادانه امکان‌پذیر خواهد بود. بنابراین، مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت پرورش عقلانیت انتقادی است. اما تربیت تنها جنبه ذهنی ندارد و باید فرد را برای کسب شناخت عینی آماده نموده و توانایی درک زبانی و همدلی با دیگران را در او ایجاد نماید. تأکید بر پرورش تفکر انتقادی پیش‌فرض‌های روشنی در باب آزادی اندیشه و تساهل دارد؛ زیرا افراد باید «این آزادی را داشته باشند که هر موضوعی را نقد کرده و با دلایل قانع‌کننده بپذیرند... افراد باید در محیط‌های آموزشی به تمرین آزاداندیشی و تقویت توانایی انتقاد، ارائه پیشنهاد و دفاع از حقوق و عقاید خود بپردازند» (Mohammadi, Bagheri & Zibakalam, 2013, P. 18). بنابراین، تعلیم و تربیت بیش از آنکه جنبه فردی داشته باشد ماهیتی اجتماعی و مشارکتی دارد.

هابرماس در بحث علایق از دو مفهوم «علاقه به»^۲ و «علاقه از»^۳ سخن می‌گوید که در تعلیم و تربیت نمود روشنی دارد. «علاقه داشتن به علم از جانب یادگیرنده نمونه‌ای از «علاقه به» است... «علاقه از» در بدنه خود علم قرار دارد و به محتوای یک علم مربوط می‌شود» (Sattari, 2001, P. 114). هرچه ارزش‌های حاکم بر یک شاخه علمی بیشتر باشد «علاقه از» آن بیشتر شده و ضرورت یادگیری آن بیشتر درک می‌شود. هدف

۱. Intuitive Foreknowledge

۲. Interest in

۳. Interest of

دیگر تعلیم و تربیت برانگیختن این علائق در فراگیران است تا اهمیت و ارزش علوم مورد بحث را به ایشان بقبولاند و علاقه برای یادگیری را در ایشان ایجاد کند. از دیگر هدف های تعلیم و تربیت ایجاد فرصت های برابر یادگیری برای همگان است. هابرماس دست یابی به حقیقت بین الاذهانی را تنها در شرایطی ممکن می بیند که افراد بتوانند با یکدیگر وارد گفتمان شده و به اجماع نظر برسند. او با تأکید بر آزادی به عنوان مقوله ای اجتماعی معتقد است «شاهراه تعلیم و تربیت تغییر فرایند ارتباطی از طریق به کارگیری ابزار خوداندیشی هرمنوتیکی عمیق است» (Badri & Hoseini Nasab, 2006, P. 117). بنابراین، وظیفه دیگر تعلیم و تربیت فراهم آوردن شرایط آرمانی گفت و گو است تا فراگیران بتوانند آزادانه و بدون خودسانسوری ابراز عقیده نموده و به نقادی عقاید دیگر بپردازند. این نوع آزادی و اخلاق گفت و گویی راه را بر شناسایی عناصر سلطه گشوده و امکان رهایی از آن را فراهم می آورد. هدف نهایی تعلیم و تربیت از نظر هابرماس آماده کردن فرد برای زندگی اجتماعی در سایه تفکر انتقادی، آزادی، اخلاق گفت و گویی، تساهل و به دور از سلطه پذیری است.

ب) یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی: هابرماس انسان را موجودی اجتماعی و ذهن او را حاصل تجربه زیست-اجتماعی تلقی می کند؛ موجودی فرهنگی که در زمان و مکان مشخص زندگی کرده و تجربه زیستی او بر کاربرد زبان در ارتباطات روزمره متکی است. یادگیرنده در چنین نگاهی از دو شاخصه «زیستی بودن» و «نیاز به اجتماعی شدن» برخوردار است. از این رو تعلیم و تربیت باید زمینه شکوفایی تمامی پتانسیل های زیستی فرد را فراهم آورد. هابرماس با اتکا بر اصل «آزادی در ابراز عقاید و نظرات» معتقد است یادگیرنده علاوه بر آزادی در مشارکت باید اهمیت آزادی دیگران را نیز درک نموده و وارد گفت و گویی شود که در آن «همه افراد حق مساوی برای شرکت دارند؛ از کامل ترین دانش در زمینه گفت و گو برخوردارند و هنگام مواجهه با استدلالی بهتر از استدلال خود به آن احترام می گذارند» (Mohammadi et al. 2013, P.17). یادگیرنده باید «نسبت به مقاصدی که در جریان حیات خود در نظر می گیرد و اعمالی که برای نیل به آنها انجام می دهد احساس مسئولیت کند» (Mohammadi et al. 2013, P.15) این مسئولیت پذیری در کنار علاقه مندی به درس موجب موفقیت جریان یادگیری می شود. از نظر هابرماس همانطور که یک روانکاو سعی دارد برای حل مشکلات بیماران خود محیطی خالی از هر نوع فشار بیرونی و درونی ایجاد کند تا بتوانند اندیشه های آگاهانه و رؤیاهایشان را با تجربه سرکوب یا فراموش شده مرتبط ساخته، در تجربه خود تأمل ورزیده، اطلاعات سرکوب شده را در آگاهی خویش از نو جذب کنند، مدرس نیز باید کلاس

را طوری اداره کند که افراد بتوانند آزادانه به تبادل نظر و نقادی نظرات خود و دیگران بپردازند. در جریان این نقادی است که می‌توانند به اجماع نظر دست یافته و عوامل سرکوب را شناسایی کنند. هابرماس به مدرس جایگاهی حتی فراتر و مهم‌تر از برنامه‌ریز و پژوهشگر تربیتی می‌بخشد؛ زیرا نقش تعیین‌کننده‌ای در انتخاب محتوای تدریس، اولویت‌های آموزشی، ابزار آموزشی، شناسایی ویژگی‌های فراگیران، آگاهی از فرهنگ و سنی که ایشان در آن رشد پیدا کرده‌اند، آگاهی از شیوه‌های برانگیختن علاقه در آنها برای یادگیری، اداره جریان گفت‌وگو در کلاس، هدایت بحث میان فراگیران با یکدیگر و با مدرس و ارزیابی جریان یادگیری، ایفا می‌کند. مدرس «در درجه اول حامل عمل تأویلی-ارتباطی علم است» (Sattari, 2001, P. 115). او زمینه‌ای را فراهم می‌آورد تا یادگیرنده در هر سه حوزه شناخت انتقادی پرورش یابد. هابرماس گفت‌وگو را مهم‌ترین شیوه دستیابی به حقیقت می‌داند؛ زیرا «معرفت با تمامیت خود نزد هیچ ذهن منفردی یافت نمی‌شود» (Akbari Takhtameshlou, 2010, P. 27). مدرس برای هدایت گفت‌وگو باید نواقص دانش خود را پذیرفته و با استفاده از استدلال‌های منطقی فراگیران معرفت خود را اعتلا بخشد. برای این منظور باید کلاس را با روش‌هایی به دور از خشونت اداره کرده و آزادی بیان فراگیران را به رسمیت شمارد. برنامه درسی باید متناسب با شرایط زندگی فردی و اجتماعی فراگیران تهیه شده و توان تفسیر و فهم ایشان را ارتقا بخشد.

آموزش از دور و مبانی فلسفی نسل‌های پنج‌گانه آن

در نگاهی کلی، «آموزش از دور واژه‌ای است که برای معرفی آموزش بدون حضور مدرس به کار می‌رود. هولمبرگ^۱ (۲۰۰۱)، آموزش از دور را ارتباطی ناهم‌جوار می‌داند. بدین معنی که یادگیرنده و یاددهنده از حیث مکان و زمان از یکدیگر جدا هستند» (Farajollahi, Hormozi, Sarmadi & Zarif, 2010, P. 3). در تعریف بازتر اما آموزش از دور فرایند نظام‌مندی است برای «ارائه آموزش به افرادی که از نظر زمان و مکان از یکدیگر جدا هستند و به نظام آموزش سنتی دسترسی ندارند و در محل کار و زندگی‌شان با استفاده از رسانه‌های گوناگون مواد چاپی، نوارهای صوتی، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی» (Najafi, 2012, P. 113) و شبکه‌های اطلاع‌رسانی اینترنتی و برخط به یادگیری می‌پردازند. مهم‌ترین هدف آموزش از دور، ایجاد فرصت آموزش برای همه و در همه جاست و برای دستیابی به این

۱. Holmberg

هدف از جریان‌های فلسفی، رویکردهای معرفت‌شناختی، نظریات مختلف یادگیری و فناوری‌های آموزشی بهره گرفته است.

نسل اول آموزش از دور

این نسل همزمان با ظهور مدرنیته با هدف انتقال دانش و حفظ همگامی آموزش با تغییرات روزافزون علمی و صنعتی آغاز به کار نمود. در این نسل تنها از فناوری چاپ کتاب‌های استاندارد و جزوات یکنواخت استفاده می‌شد. ظهور روان‌شناسی رفتارگرا در نیمه دوم قرن نوزدهم و «نظریه‌های یادگیری در مدل «کارایی» توجه متخصصان آموزشی را به یادگیری فردی، یادگیری اطلاعات، مهارت‌ها و حقایق منزوی، استفاده از کتاب‌ها به منزله منابع اصلی اطلاعات، طراحی فرصت‌های یادگیری برای ارائه محتوای «برنامه درسی آشکار»، روش‌هایی برای ارائه آنچه باید یاد گرفته شود و تلقی معلمان به عنوان متخصصان فنی^۱ که سرعت یادگیری را بالا می‌برند، معطوف کرد» (Safaei Moghadam, 2007, P. 19 & Rezaei & Pakseresht). این نسل براساس انسان‌شناسی رئالیسم علمی انسان را اسیر جبر علی و متأثر از تغییرات محیطی می‌داند. موجودی که دانشمندان می‌توانند با کشف قوانین عام «رفتار او را پیش‌بینی کرده و بدان جهت دهند» (Fatoutian & Abdi, 2011, P.92). این تلقی از انسان موجب شد پرورش کاران با تهیه بسته‌های آموزشی چاپی و «آموزش برنامه‌ای، تقویت برآثر ارائه بازخورد، تدوین هدف‌های کلی و تبدیل هدف‌های رفتاری در سطوح مختلف» (Farajollahi, Noruzzadeh, Ebrahimzadeh & Haghighi, 2011, P. 55) افراد زیادی را تحت پوشش قرار دهند. در این نسل تعاملی میان فراگیران وجود نداشته و تعامل آنها با مدرس بسیار محدود است.

پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی: اگرچه در این نسل، متن تنها ابزار ارائه محتوای آموزشی است اما به دلیل مبتنی بودن بر پوزیتیویسم، کمترین نزدیکی را به مبانی هرمنوتیکی دارد. مهم‌ترین تعامل در این نسل، تعامل یادگیرنده-محتوا بوده و تعامل یادگیرنده با متن از نوع تعامل هرمنوتیکی نیست؛ زیرا متون آموزشی با این پیش‌فرض آماده شده‌اند که حجم مشخصی از دانش را به فراگیران انتقال دهند و فرد تنها در صورتی دوره آموزشی خود را با موفقیت سپری می‌کند که در ارزیابی‌های استاندارد، نمره مشخصی را کسب نماید. باوجوداین، هرگاه صحبت از متن به میان می‌آید زمینه‌هایی از هرمنوتیک خودنمایی می‌کند. در این نسل نیز یادگیرنده با متنی روبرو است که برای دریافت محتوای آن نیازمند تفسیر است. در اینجا، تفسیر دستوری و فنی شلایرماخر قابل مشاهده است. همانطور که ماخر رویکرد مخاطب به متن را مانند تلاش

1. Technician

شرکت کنندگان در یک گفتگو برای فهم حرف یکدیگر می‌بینند، یادگیرنده نیز مجبور است برای فهم آنچه پیش‌رو دارد با اتکا به دانش زبانی معنای واژه‌ها را دریافته و ارتباط آنها را با استفاده از دستور زبان کشف کند. اما این کشف معنا تنها تا سطح عام یعنی سطحی ادامه پیدا می‌کند که یادگیرنده بتواند منظور نویسنده را از پس عبارات دریابد و تجربه‌های فردی او نقشی در یادگیری ندارد. در میان سه سطح شناخت حاصل از تجربه طبیعی، تجربه تاریخی و تجربه زیسته، این نسل تنها به شناخت تجربی اتکا داشته و عینیت‌گرایی آن متأثر از جریان پوزیتیویستی خارج از اراده و تجربه درونی انسان است، حال آنکه دلتای عینیت را به رفتار متأثر از اندیشه و اراده انسان نسبت می‌دهد.

نسل‌های دوم و سوم آموزش از دور

نسل دوم آموزش از دور با اتکا بر فناوری‌های دیداری و شنیداری و درنوردیدن چهارچوب زمانی به افراد اجازه داد کنترل بیشتری بر یادگیری داشته باشند. هم‌زمانی پارادایم تفسیری و اگزستانسیالیسم رویکرد معرفت‌شناختی این نسل را دگرگون کرد. براساس رویکرد تفسیری، پرورش کاران نیازمند بررسی شرایط وقوع یادگیری هستند؛ زیرا «معرفت‌شناسی تفسیری به اصالت انسان و ادراک او اعتقاد داشته و بیشتر بر تحلیل‌های کیفی و زبانی متکی است» (Rezaei, 2007, P. 117). نسل دوم با نگاه تازه خود به انسان و فرایندهای شناختی به دنبال تربیت افرادی است که آزادانه و با انگیزه به یادگیری می‌پردازند. همچنین به دلیل تأکید اگزستانسیالیسم بر تفاوت‌های فردی، کارکرد ساخت‌شناختی فرد در سازمان‌دهی یادگیری، موقعیت برجسته تجربه زیسته در گزینش محرک‌های محیطی در جریان یادگیری و فرایند پردازش اطلاعات شامل تجربه محرک ورودی، حافظه حسی، حافظه فعال و حافظه درازمدت یادگیرنده به عنوان هسته مرکزی و عامل پویا در جریان یادگیری تلقی می‌شود.

نسل سوم با ابداع ریزپردازنده‌ها و اتصال به اینترنت آغاز به کار نموده و شامل موضوع‌های متنی، دیداری، شنیداری و مبتنی بر رایانه و برخی حمایت‌های چهره به چهره فراگیران بود. مشخصه اصلی این نسل را آموزش غیرمتمرکز، مشارکتی و مردمی می‌دانند. رویکرد فلسفی حاکم بر این نسل یعنی سازه‌گرایی با هدف خلق فرصت‌هایی برای فراگیران به منظور ایجاد و بازسازی دانش از طریق بحث و بررسی برنامه‌های درسی مسئله‌محوری که معرف برنامه‌ریزی‌های کیفی نسل سوم بودند، بسط و گسترش یافت (Najafi, 2012, P. 115). به زعم سازنده‌گرایان، اطلاعات اخذ می‌شود سپس تفسیر و پردازش شخصی صورت می‌گیرد. بنابراین، یادگیری امری درونی است و مدرس باید با ایجاد محیطی مناسب یادگیرنده را در معنا کردن داده‌ها یاری دهد. «یادگیرنده باید شخصاً ادراکات خود را بسازد و از طریق داده‌هایی که از کنش اجتماعی به دست می‌آورد

ادراکات خود را بررسی کند و گسترش دهد» (Zoofan, 2004, P. 58). از مهم‌ترین ویژگی‌های رویکرد ساخت‌گرایانه، نسبت‌گرایی و انعطاف در معناپذیری است.

پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی: از نسل دوم به بعد ردپای اومانیزم در آموزش از دور قابل مشاهده است. پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی نسل دوم و سوم آموزش از دور را می‌توان چنین خلاصه کرد:

- **فهم:** از نسل دوم، آموزش از دور ماهیتی پراکتیکی می‌باید و رویکرد شناخت‌گرایانه حاکم بر این نسل موجب می‌شود به جای انباشت دانش سعی بر توانمندی فراگیران در عملکرد شغلی و زندگی باشد. آموخته‌های قبلی فرد، سنت و فرهنگ نقش مهمی بر عهده دارند و موفقیت یادگیرنده تنها منوط به موفقیت در آزمون‌های استاندارد نیست. بلکه رفته‌رفته بر اهمیت تفسیر و تلاش برای یافتن ارتباط میان مطالب و کارکردهای متصور از آنها افزوده می‌شود.
- **محوریت فراگیر:** در رویکرد شناخت‌گرایانه فرد در پیوستاری از تجربه، اکتشاف، حل مسئله، تفکر، جذب و انطباق یادگیری جدید در ساخت‌شناختی و در سایه خودکنترلی و خودنظارتی، یاد می‌گیرد. چنانکه هرمنوتیک فلسفی از یادگیرنده انتظار دارد به‌عنوان محور فرایند یادگیری حضوری پویا داشته باشد. در این نسل یادگیرنده فردی انتخاب‌گر است که دانستن را اراده کرده و برای آن تلاش می‌کند.
- **پیرانگرا نه بودن یادگیری:** در این دو نسل، آموزش علاوه بر مبتنی بودن بر امکانات گذشته فرد باید از خاصیت پیرانگری نیز برخوردار باشد. این همان چیزی است که در رویکرد تفسیری مورد توجه است؛ یعنی توجه به ارتباطات اشیاء و نه فقط توصیف جزئیات و ویژگی‌های آنها. در واقع یادگیری پیرانگرا نه همان یادگیری اکتشافی است که لازمه آن ترغیب فراگیران به کاوش و درک روابط است.
- **ارتباط جهان آنتیکی و آنتولوژیکی یادگیرنده:** رویکرد اگزیستانسیالیستی نسل‌های دوم و سوم اهمیت جهان فرد را در دو معنی «عام» و «زیستی» مدنظر قرار می‌دهد، آنچه هایدگر جهان «آنتیکی» و «آنتولوژیکی» می‌نامد. فرد در جهانی مشترک با سایر موجودات به دنیا می‌آید و با تجربه‌های فردی و اجتماعی جهان منحصر به فرد خود را می‌سازد. یادگیرنده با تجربه و شناخت جهان آنتیکی ساخت جهان آنتولوژیکی خود را آغاز می‌کند. بنابراین، در جریان یادگیری باید به جهان آنتیکی فرد توجه داشت و مباحث آموزشی را بر مبنای تجربیات او انتخاب کرد. در رویکرد شناخت‌گرا نیز یادگیری در موقعیتی نزدیک به زندگی فرد طراحی می‌شود تا انگیزه لازم را برای یادگیری پدید آورد.

نسل چهارم آموزش از دور

این نسل با مدل یادگیری انعطاف‌پذیر توانست سه ویژگی عمده و اولیه شبکه یعنی «بازیابی حجم گسترده‌ای از اطلاعات محتوایی، ظرفیت تعاملی ارتباطات مبتنی بر رایانه و قدرت پردازشگری مربوط به پردازشگرها از طریق نرم‌افزارهای برنامه‌نویسی رایانه، به ویژه جاوا را با یکدیگر تلفیق کند» (Najafi, 2012, P. 115). شیوه ارتباطی نابرخط مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات نه تنها انعطاف‌پذیری زمان، مکان و سرعت مطالعه را برای یادگیری فراهم آورد، بلکه مزایای دیگری از قبیل تعامل یادگیرنده-یادگیرنده و مدرس-محتوا و دسترسی به منابع خارجی وب را فراهم آورد. پیشرفت فناوری‌ها و شیوه نابرخط ارتباط، موجب افزایش کارایی این نسل شده و گسترش تعامل در آن این امکان را فراهم آورد تا افراد با دیدگاه‌های یکدیگر آشنا شده و مسیرهای مختلف رویارویی با موقعیت نامتعیین، دانش و مهارت را دریابند.

پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی: مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی این نسل تفاوت چندانی با نسل‌های پیشین ندارد. در این نسل، فراگیران ورای سن و شکاف زمانی پیش‌آمده در پایه‌های آموزشی می‌توانند در دوره‌های مورد نیاز خود شرکت کنند و مجهز بودن به آموزش نابرخط و برخط در کنار یکدیگر و بهره‌گیری از محتوای متنی و لوح‌های فشرده مدیریت سرعت مطالعه را به‌طور کامل برعهده یادگیرنده می‌گذارد. در این نسل ردپای هرمنوتیک پدیدارشناسانه ریکور قابل مشاهده است. مهم‌ترین پیش‌فرض‌های هرمنوتیک در نسل چهارم عبارت‌اند از:

- **بعد پراکسیسی آموزش:** ریکور شناخت را در سه گام تبیین، فهم و به خود اختصاص دادن امکان‌پذیر می‌داند. این پیوستار اهمیت بعد عملی شناخت را نشان می‌دهد. نسل چهارم به دنبال فراهم آوردن فرصتی است تا افراد بتوانند خود را با تغییرات مداوم اطلاعات و مهارت‌های اجتماعی و شغلی سازگار نمایند، آنچه ریکور «به خود اختصاص دادن» می‌نامد. هدف آموزش در این دوره افزایش امکان‌های یادگیرنده در زندگی است.
- **آزادی یادگیرنده و محدوده اراده:** ریکور وجود انسان را متأثر از نظم مادی و اجتماعی، دارای دو بعد ارادی و غیرارادی می‌بیند. اما درنهایت این خود فرد است که با اراده دست به انتخاب می‌زند. در نسل چهارم یادگیرنده با توجه به همین حوزه‌های نظم تصمیم می‌گیرد که به چه نوع آموزشی نیازمند است و از میان دوره‌های آموزشی موجود بهترین را برمی‌گزیند. دوربرد بودن آموزش و شبکه‌های ارتباطی برخط و نابرخط به فرد این امکان را می‌دهد که بر مشکلات مکانی و زمانی غلبه کرده، مهارت و شناخت مورد نیاز خود را کسب کند.
- **تعامل گسترده و غنای فهم:** ریکور تفاوت‌های موجود در افراد را تابع تفاوت در استدلال‌های منطقی

می‌بیند. به عقیده او تلفیق بعد مادی وجود انسان با استدلال منطقی، خودهای انسانی متفاوتی به وجود می‌آورد. اما علاوه بر تفاوت‌های موجود در میان انسان‌ها، شباهت‌های بسیاری نیز برای آنها می‌توان متصور بود و همین شباهت‌ها امکان گفت‌وگو را محیا می‌سازد. ریکور این گفت‌وگو را در شکل گفتاری و نوشتاری مقوم فهم می‌داند. از مهم‌ترین دستاوردهای نسل چهارم، افزایش حوزه‌های تعامل مدرس-محتوا، یادگیرنده-یادگیرنده و مدرس-مدرس است. در این میان، تعامل مدرس-محتوا اهمیت بسیاری دارد زیرا به مدرس اجازه می‌دهد از میان محتواهای موجود مناسب‌ترین را برگزیند و یا در صورت نیاز محتوای آموزشی را تهیه و تدوین نماید. در چنین حالتی، محتوای تهیه شده بیشترین تناسب را با نیاز فراگیران و هدف آموزشی خواهد داشت. تعامل مدرس-مدرس نیز به مدرسان این فرصت را می‌دهد تا پس از آشنایی با روند کار یکدیگر (تبیین)، بررسی شرایط استفاده از این برنامه درسی، بافت جامعه هدف و ... (فهم) نقاط قوت و ضعف آن را درک نموده و کارکرد جنبه‌های مثبت آن را در دوره آموزشی خود پیدا کنند (به خود اختصاص دادن). تعامل فراگیران با یکدیگر و با مدرس نیز از همین قاعده تبعیت می‌کنند. یادگیرنده نسل چهارم عنصری پویا است که دیگری را می‌شناسد تا خود را بشناسد و خود را می‌شناسد تا دیگری را بشناسد. این جریان تا جایی ادامه دارد که فرد توانایی و امکان بیشتری برای زندگی اجتماعی و شغلی کسب کرده و کاربست آن را درک نماید.

نسل پنجم آموزش از دور

تغییرات اجتماعی در زمان ظهور نسل پنجم موجب شد برنامه درسی آن با رویکرد معرفت‌شناختی نقادی-رهایی‌بخش تهیه شود. این رویکرد در پی پرکردن شکاف بین دو رویکرد اثبات‌گرایی و رویکرد تعبیری-تفسیری است (Rezaei, 2007, P. 118). در این رویکرد «فرض بر این قرار گرفته که صاحبان قدرت از ابزارهای قدرت مانند اسناد یا متون برای مشروعیت بخشیدن به سلطه خود استفاده می‌کنند تا نهادهای اجتماعی نظیر مدارس و دانشگاه‌ها را زیر سلطه درآورند» (Najafi, 2012, P.116). نظریه پردازان نقادی در مواجهه با «برنامه درسی آشکار که به تحکیم وضع موجود می‌پردازد و معرفت آنان را به عنوان معرفت مشروع برای همه افراد سازمان‌دهی می‌کند و برنامه درسی پنهان که بر رقابت، مصرف‌گرایی و مالکیت خصوصی تأکید دارد» (Rezaei, 2007, P. 119)، از عناصر نقادی و اصلاح بهره می‌گیرد. بر این اساس، همه افراد باید از فرصت و کیفیت برابر برای آموزش برخوردار باشند و این مهم از طریق آموزش مجازی امکان‌پذیر می‌شود. برخلاف محتوای استاندارد مورد استفاده در رویکرد پوزیتیویستی، نسل پنجم با بهره‌گیری

از «سامانه‌های مدیریت یادگیری»^۱ محیطی را به وجود می‌آورد که مدرس آزادانه در آن به معرفی منابع محتوایی جانبی و تکمیلی می‌پردازد و از این طریق فراگیران را در دیدن زوایای کمتر دیده شده مسائل یاری می‌دهد.

پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی: نسل پنجم در حوزه‌های برنامه درسی و منابع انسانی فعال نزدیکی بسیاری با هرمنوتیک انتقادی هابرماس دارد. نقطه برجسته و قابل توجه در این نسل تکیه بر پرورش عقلانیت و نگرش انتقادی برای رهایی از عناصر سلطه موجود در فرایند آموزش است. پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی این نسل عبارتند از:

- **شناخت رهایی‌بخش:** براساس هرمنوتیک انتقادی هابرماس فرد به دلیل برخورداری از علائق سه‌گانه فنی-ابزاری، عملی و رهایی‌بخش، شناخت سه‌گانه عینی-تجربی، ارتباطی-زبانی و انتقادی-هنجاری را کسب می‌کند. در حالت ایده‌آل شناخت سه‌گانه در هر می‌جای می‌گیرد که قاعده آن را شناخت عینی تشکیل می‌دهد. این شناخت زمینه‌ساز دستیابی به شناخت هرمنوتیکی (ارتباطی-زبانی) بوده و فرد را برای دستیابی به شناخت انتقادی آماده می‌کند. نسل پنجم آموزش از دور با تنوع محتوای آموزشی، دعوت از متخصصان برای شرکت در دوره‌های مرتبط با تخصص ایشان، استفاده از ویدئو کنفرانس‌ها و غیره زمینه شناخت عینی (تجربی)، با گسترش زمینه‌های تعامل که مستلزم تجهیز فراگیران به دانش زبانی و آگاه کردن آنها از اهمیت تاریخ‌مندی محتوای پیش رو، زمینه شناخت ارتباطی-زبانی (هرمنوتیکی) و با گسترش نظام اطلاعاتی و ارتباطی و دعوت از متخصصان و صاحب‌نظران در حوزه آموزشی دوره، گفتگو در کلاس‌های همزمان و نقد و تحلیل نظرات در تالارهای گفتمان، زمینه دستیابی به شناخت هنجاری (انتقادی) را فراهم می‌آورد.
- **هدف‌های تعلیم و تربیت:** نسل پنجم آموزش از دور تمام هدف‌های تعلیم و تربیت هرمنوتیک انتقادی یعنی ایجاد فرصت برابر آموزش برای همه؛ برانگیختن «علاقه به» و «علاقه از» در فراگیران، تهیه شرایط آرمانی گفت‌وگو و پرورش تفکر و عقلانیت انتقادی را در دستور کار دارد.
- **برنامه درسی پنهان:** برجسته‌ترین مصداق هرمنوتیک انتقادی در نسل پنجم افول نقش برنامه درسی پنهان به عنوان مهم‌ترین ابزار بازسازی سلطه است. با روی آوردن این نسل به مدرس محوری در عرصه برنامه‌ریزی نقش برنامه درسی پنهان کمرنگ‌تر می‌شود. مدرسان می‌توانند به جای برنامه‌ریزان سنتی به طراحی دوره بپردازند و خود محتوای اصلی و کمکی آن را تهیه نمایند. در این نسل فراگیران به دلیل نبود انضباط سنتی اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند، به دلیل استفاده از منابع متفاوت و متعارض، با

۱. Learning Management System

دیدگاه‌های مختلف آشنا می‌شوند، به دلیل تعاملات گسترده، مهارت گفت‌وگوی نقاد را کسب می‌کنند، به دلیل مبتنی بودن دوره بر نیاز فراگیران و استفاده از گفتمان گسترده و عمیق، اسیر «علاقه به» کاذب مورد تأکید نیروهای سلطه نشده و علایق راستین خود را شناسایی می‌نمایند، و به دلیل از پایین به بالا بودن ارتباطات و داشتن توانایی و امکان افزودن مطالب مرتبط با دوره آموزشی به کتابخانه مجازی و بحث درباره زوایای کمتر پرداخته شده موضوع یادگیری در محتوی آموزشی، به اهمیت نقش اجتماعی خود به عنوان شهروند پی برده و به دور از انفعال، نقش اجتماعی پویایی برای خود متصور می‌شوند.

نتیجه

با وجود بی‌توجهی به کارکردهای هرمنوتیک در نظام‌های آموزش از دور، نسل‌های مختلف این نظام آموزشی به دلیل متن‌محور بودن محتوا در ابتدا و حرکت به سوی محتواهای دیداری، شنیداری و برخط - که آثار اندیشه بشری هستند - در ادامه، سویه‌های هرمنوتیکی خود را به‌روشنی نمایان می‌سازند. می‌توان گفت از آنجا که نظام آموزش از دور به عنوان یک نظام آموزشی فردمحور، برای پاسخگویی به نیازهای شناختی و مهارتی افراد مختلف طرح ریزی شده، نزدیکی بسیاری با هدف‌های هرمنوتیک دارد؛ زیرا همانطور که شلایرماخر و دیلتای از مواجهه فرد با متن انتظار دارند، نظام آموزش از دور نیز در تمام نسل‌های خود به دنبال آن است که فراگیران بتوانند محتوای آموزشی را رمزگشایی نموده و درک عمیقی از مضامین آن به دست آورند. این مهم جز با تسلط بر زبان و تأویل امکان‌پذیر نیست. همچنین، درست مانند هرمنوتیک فلسفی، آموزش از دور نیز به دنبال شناسایی توانایی‌ها و نیازهای فردی و اجتماعی فراگیران و ارائه شیوه و سرفصل‌های متناسب با این نیازها و توانایی‌ها است تا فراگیران بتوانند به راحتی با محتوا ارتباط برقرار نموده و دانش خود را بسازند. به طور طبیعی، سنت و زبان (حتی در دوره‌های بین‌المللی که با زبان انگلیسی به عنوان زبان معیار برگزار می‌شوند) در کیفیت درک و کاربست محتوا از سوی فراگیران تأثیری به سزا خواهند داشت. از نسل‌های دوم به بعد، هرچه بیشتر به محوریت یادگیرنده و کیفیت مواجهه او با محتوای آموزشی توجه شده است. چنانکه در نسل چهارم یادگیرنده به جای کاشف، در مقام خالق دانش و مهارت خود ظاهر شده و آموزش بعد پراکسیسی پیدا می‌کند. آنچه ریکور از آن با تعبیر «به خود اختصاص دادن» یاد می‌کند. در نسل پنجم نیز، آموزش از دور علاوه بر ویژگی‌های نسل‌های پیشین به واسطه توسعه زمینه‌های تعامل، توانایی مدرس در طراحی دوره و انتخاب محتوای آموزشی اصلی و کمکی، سویه انتقادی داشته و فراگیران را برای مشارکت در گفت‌وگوی اثربخش توانمند می‌سازد.

آموزش باز و از دور، به عنوان انعطاف‌پذیرترین و پذیرنده‌ترین نظام آموزشی به فراگیران و مدرسان

اجازه می‌دهد در فضایی امن به تمرین گفت‌وگو و تأویل پردازند. در این نظام آموزشی تمامی عناصر اعم از یادگیرنده، مدرس و محتوای آموزشی از اهمیتی یکسان برخوردار بوده و در چرخه‌ای بی‌پایان به تأویل یکدیگر می‌پردازند. اگرچه در پیوستار این نسل‌ها، کم‌کم از محوریت یادگیرنده کاسته شده و در نسل پنجم این اهمیت بین عناصر سه‌گانه آن تقسیم می‌شود. در این نسل یادگیرنده، مدرس و محتوای آموزشی دایره‌وار به تأویل یکدیگر می‌پردازند تا شناخت انتقادی به دست آید. بنابراین، لازم است متولیان نظام آموزش از دور، بیش از پیش بر لزوم تقویت مهارت‌های زبانی و توانایی تفسیر و نقادی عقلانی محتوای آموزشی توجه داشته و فرصت‌های مناسبی را برای تعامل گسترده‌تر فراگیران فراهم آورند.

Reference

- Amini, A., & Shagul, Y. (2010). The Concept of Play in Gadamer as an Alternative for Aesthetic Consciousness, *Journal of Philosophical Investigations*, 5(9) 17-41. (In Persian).
- Aboutorabi, R., Javidi Kalateh, T., Shabani Varaki, B & Masoudi, J. (2015). Criticizing and Developing Being- in- the- world's Implications in Education on Heidegger's View, *Foundations of Education*, 4(2) 69-94. (In Persian).
- Akbari Takhtameshlou, J. (2010). Habermas' methodological and philosophical views, *Journal of Philosophy of science*, 1(1) 1-35. (In Persian).
- Babaei, M., Ghaey, Y., Zarghami, S & Nasri, A. (2014). Investigating The Concept of Game According to Gadamer's Philosophical Hermeneutics and Exploring Its Implications in The Acquisition of onsciousness/Understanding, *Journal Foundations of Education*, 4 (2) 51-68. (In Persian).
- Badri, R. & Hoseini Nasab, D. (2001). Hermeneutics as a method of educational research, *Journal of Psychology*, 13(50) 103-124. (In Persian).
- Bagheri, Kh & Yazdani, A. (2001). Education in terms of interpretation, *Education Journal*, 3(3-4) 23-48. (In Persian).
- Bagheri, Kh., Sajadieh, N., & Tavassoli, T. (2009). *Approaches and methods of research in philosophy of education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (2009). (In Persian).
- Busacchi, V. (2015). The Ricœurian Way: Towards A Critical Hermeneutics for the Human and Social Sciences, *American International Journal of Social Science*, 4(6) 82-88.
- Chenari, M. & Bagheri, Kh. (2007). Gadamer's Philosophical Hermeneutics and Educational Objectives, *Journal of Psychology & Educational science*, (78) 1-20. (In Persian).
- Chenari, M. (2009). Teaching method based on the Godamer's hermeneutic philosophy, *Journal of New Thoughts on Education*, 10(37) 45-62. (In Persian).
- Churchill, S.D. (2013). Heideggerian Pathways Through Trauma and Recovery: A "Hermeneutics of Facticity", *The Humanistic Psychologist*, 41(3) 219-230.
- Edgar, A. (2006). *Habermas: The key Concept*, first published, London and New York Routledge.
- Farajollahi, M., Noruzzadeh, R., Ebrahimzadeh, E. & Haghighi, F.A. (2011). Visioary, Philosophic, Pshcological and Sosial Foundations of Open and Distance Education, *Journal of Higher Education Curriculum Stufies*, 3(6) 47-79. (In Persian).
- Farajollahi, M., Zare, H., Hormozi, M., Sarmadi, M.R. & Zarif Sanayei, N. (2010). *Distance*

- education in era of information and communication, Tehran: Payame Noor. (In Persian).
- Fatoutian, A. (2012). The study of the relationship between anthropology and methodology in the paradigms of positivism and critical realism, *Journal of Cultural and Social Knowledge*, 3(3) 78-100. (In Persian).
- Ghasemi, A & Imani, M. (2013). A Reflection on the Fundamental Aspects of Ricoeur's Hermeneutic Method for Understanding Text Book, *Journal of Foundations of Education*, 3(1) 43-64. (In Persian).
- Honarmand, S. (2016). *Paul Ricoeur's Thoughts on Metaphor, Self, Politics and Discourse*, Canada: Young Publishing. (In Persian).
- Hosseini, A. & Mahmoodi, N. (2014). *Hermeneutics is the basis for dynamic and creative education*, Tehran: University of Tehran Press. (In Persian).
- Keegan, D. (1990). *Theoretical Foundations of Distance Education*, (M. Khozooei, Trans) Tehran: Literacy Movement Organization.
- Liashenko, I. (2018). Wilhelm Dilthey: Understanding the Human World, *Philosophy and Cosmology*, Vol 20. 163-169.
- Malan, G.J. (2017). Ricoeur on time: From Husserl to Augustine, *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*. 73(1).
- Mohammadi, A., Bagheri Noaparast, Kh. & Zibakalam, F. (2014). Principles and Methods of Social Education on Habermas's Communicative Action Theory, *Journal of Foundations of Education*, 4(2) 5-28. (In Persian).
- Mousavi, S.M. (2006). Hermeneutics as a method in political thought, *Journal of political science*, 4(7) 161-186. (In Persian).
- Najafi, H. (2013). Methodological and philosophical foundations of Distance Education and its Theories, *journal of Higher Education Letter*, 6(22) 107-127. (In Persian).
- Razavi, S.A. (2011). Hermeneutics and understanding of historical knowledge, *Journal of Religious Thought*, ser 37, 103-146. (In Persian).
- Regan, p. (2012). Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics: Concepts of reading, understanding and interpretation, *META: Reaserch in hermeneutics, phenomenology and practical philosophy*, 4(2) 286-303.
- Rezaei, M.H., Pakseresht, M.J., & Safaei Moghadam, M. (2007). Epistemological views on teaching and learning strategies in the open and distance education system, *Journal of Daneshvar Raftar*, 15(30) 29-44. (In Persian).
- Rezaei, M.H. (2007). Epistemological views of curriculum in the open and distance education system, *Journal of Peike Noor*, 6 (3) 110-121. (In Persian).
- Roberge, J. (2011). What is critical hermeneutics, *Leading research in climate change*, 106(1). 5-22.
- Sajedi, A. & Sarkal, M. (2008). Critical Examination of Gadamer's Hermeneutic Philosophical System, *Journal of Islamic theology*, 22(85) 149-173. (In Persian).
- Sajjadi, S.M & Rezanejad, N. (2008). Heidegger's hermeneutic view and education, *Journal of Psychology & Educational Science*. 38(1) 45-65. (In Persian).
- Sattari, A. (2001). Hermeneutics and education, *Journal of Education*. No.68. 103-121.
- Vladutescu, S., Negrea, X. & Valeriu, V. (2017). Main Element of H.G. Gadamer's Communication hermeneutics, *CoaCtivity: Philosophy, Communication*, Vol. 25, 135-144. (In Persian)
- Zoofan, Sh. (2004). *Application of new technologies in education*, Tehran: SMT. (In Persian).



باقری، امین؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ فراستخواه، مقصود؛ خراسانی، اباصلت (۱۳۹۷). شبکه‌های اجتماعی دانشجویی در فرایند یادگیری- نوآوری: مرور نظام‌مند مقاله‌های علمی- پژوهشی (۹۵-۱۳۸۵)
DOI: 10.22067/fedu.v8i1.66921 پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۱)، ۹۲-۱۱۵.

شبکه‌های اجتماعی دانشجویی در فرایند یادگیری- نوآوری: مرور نظام‌مند مقاله‌های علمی- پژوهشی (۹۵-۱۳۸۵)

امین باقری^۱، محمد یمنی دوزی سرخابی^۲، مقصود فراستخواه^۳، اباصلت خراسانی^۴
تاریخ دریافت: ۹۶/۵/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۲۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی نقش شبکه‌های اجتماعی در فرایند یادگیری- نوآوری دانشجویان در مقاله‌های علمی- پژوهشی مرتبط می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش مرور نظام‌مند بهره گرفته شد که بر مبنای مفهوم نظری «شبکه یادگیری- نوآوری»، جست‌وجو در مقاله‌ها و ترکیب و بررسی یافته‌ها صورت گرفت. جامعه آماری مورد مطالعه شامل مجموعه مقاله‌های علمی- پژوهشی منتشر شده در سال‌های ۹۵-۱۳۸۵ می‌باشد که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب شدند. نتایج حاصل از تحلیل، ترکیب و مقوله بندی داده‌های مورد نظر حاکی از عدم توجه عمیق به خصوصیات و پویایی‌های متنوع شبکه‌های اجتماعی در فرایند یادگیری- نوآوری در مقاله‌های مورد بررسی است. همچنین، در ادامه برخی کارکردهای تأثیرگذار شبکه روابط دانشجویان اشاره شده است و در مقابل، یافته‌های متناقض نیز مشاهده می‌شود که نیازمند تأمل و بررسی عمیق‌تری در شبکه‌های دانشجویی در مسیر ارزش آفرینی است.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، شبکه‌های اجتماعی دانشجویی، شبکه یادگیری- نوآوری، شبکه‌سازی اجتماعی

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، (نویسنده مسئول)

baghab128@gmail.com

۲. استاد گروه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، M-Yamani@sbu.ac.ir

۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

۴. دانشیار گروه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

محیط و بستر آموزش عالی دارای ظرفیت‌های گوناگون یادگیری و دانش‌آفرینی برای دانشجویان است. این پویایی می‌تواند سبب شکوفایی و تقویت توانایی و مهارت‌های کلیدی دانشجویان شود. درحالی‌که اتکای صرف به راهبردهای معمول و سنتی باعث خاموشی انگیزه، تلاش و جست‌وجوگری می‌شود. از این‌رو، طراحی و مدیریت محیطی پویا دارای اهمیتی ویژه است. چگونگی دستیابی به پویایی موردنظر، کنجکاو پژوهشگران مختلفی را برانگیخته که در این میان نگاه ویژه‌ای به خصوصیات منحصر به فرد تفکر شبکه‌ای شده است. ساویوتی توجه فزاینده به موضوع شبکه در ادبیات پژوهش را تأیید نموده که دامنه‌ای وسیع از علوم، فیزیک و زیست‌شناسی تا علوم اجتماعی، را شامل می‌شود (Saviotti, 2009). اسلیوکا نیز معروفیت شبکه‌سازی به‌عنوان نوعی همکاری و مشارکت اجتماعی میان افراد یا سازمان‌های مختلف را تصدیق می‌کند (Sliwka, 2003).

در این راستا، توجه فزاینده‌ای به استفاده از روش‌های یادگیری شبکه‌ای در آموزش عالی معطوف شده است (Zenios, Goodyear & Jones, 2004) که از نگاه پژوهشگران مختلف، شبکه‌های یادگیری از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های ویژه‌ای برخوردار هستند: تقویت یادگیری، دوستی و رفاقت، و تبادل اطلاعات با سایر دانشجویان (Hommes, Rienties, Grave, Bos, Schuwirth & Scherpier, 2012)؛ تأثیرگذاری بر فرایندهای یادگیری، ایجاد فرصت‌های حل مسئله و ارائه ایده‌های جدید، پرورش هم‌افزایی، مشارکت و همکاری، و ارتقای انتشار نوآوری (Kolleck, 2013)، نقش کلیدی در حمایت از نوآوری‌های آموزشی (Hopkins, 2003)، شکل‌دهی فرصت‌های یادگیری مبتنی بر عمل و تجربه در راستای کارآفرینی به‌واسطه مشارکت در باشگاه‌ها و انجمن‌های دانشجویی (Pittaway, Rodriguez-Falcon, Aiyegbayo & King, 2010). از این‌رو، خلاقیت و نوآوری نیز به‌عنوان فرایندی اجتماعی و تعاملی نگریسته می‌شود که در مسیر یادگیری در شبکه‌های اجتماعی شکل گرفته و تحول می‌یابد: «یکی از شیوه‌های جدید و امیدبخش نوآوری شناخته می‌شود که افراد و سازمان‌ها شبکه‌های اجتماعی را جهت توسعه دانش به کار می‌گیرند.» (Sie, Bitter-Rijpkema & Sloap, 2010). بر این اساس، شبکه‌سازی اجتماعی در ابعاد مختلف زندگی تحصیلی دانشجویان از شروع یادگیری تا نیل به ایده‌های نوآورانه و تحقق عملیاتی آن جریان دارد. چنان‌که، پژوهشگران مختلف نقش و جایگاه شبکه‌سازی اجتماعی را در طول فرایند یادگیری-نوآوری تا تحقق عملیاتی در قالب کارآفرینی بررسی نموده‌اند. به‌طورنمونه، برخی محققان، نقش انجمن‌های علمی-دانشجویی را مثبت و اثربخش ارزیابی نموده (ShareaPoor & fazali, 2006؛ Rahmani, 2006؛ Zamani, 2007) و در مقابل، برخی دیگر ادعا نموده‌اند که انجمن‌های علمی هنوز با هدف‌های راهبردی خود فاصله

بسیار دارند و با مشکلاتی نظیر نبود ارتباط مناسب میان دانشجویان و اساتید گروه، عدم انسجام درون گروهی در میان اعضا روبه‌رو هستند (Abdollahi, 2002). قانع‌راد و خسروخواهر تصریح می‌کنند که فقدان فضای فرهنگی-اجتماعی، فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی را به رفتاری فردی و تصادفی بدل نموده که تولید و انتقال دانش به‌عنوان یک فعالیت جمعی را دچار بحران می‌کند (Qaneierad & Khosro Khavar, 2011). همچنین، پورعزت، قلی‌پور و ندیرخانلو بوروکراسی و عدم انعطاف سیستم مدیریت دانشگاه، ضعف ارتباطات و فقدان شبکه‌های ارتباطی میان سرمایه‌گذاران، فعالان صنعت و دانشگاهیان را به‌منزله مهم‌ترین موانع تجاری‌سازی دانش در دانشگاه تهران شناسایی نمودند (Pourezat, Qolipour & Nadir khanlou, 2010).

باوجود اهمیت و ضرورت ویژه شبکه‌های اجتماعی در فرایند یادگیری-نوآوری، با نتایج و رویکردهای متفاوتی روبرو می‌شویم که هریک از منظرهای متفاوت به این موضوع پرداخته‌اند. از سوی دیگر، مسئله پرورش دانشجویان نوآور و کارآفرین در نظام آموزشی دانشگاه، توجه و حساسیت روزافزون پژوهشگران و صاحب‌نظران مختلف را برانگیخته است. لذا، پژوهش‌های متنوعی در این رابطه انجام شده که نیازمند تأملی فزاینده در نتایج آن‌هاست. مرور این مطالعات حاکی از آن است که هیچ پژوهشگری نقش شبکه‌های اجتماعی را مورد انکار قرار نداده، اما سؤال مهمی که به ذهن متبادر می‌شود این است که شبکه‌های اجتماعی در یافته‌های این پژوهش‌ها چگونه تبلور یافته و نقش آن در فرایند یادگیری تا دست‌یابی به ارزش‌آفرینی چگونه توصیف شده است. با توجه به مسئله مطرح شده، هدف اصلی این پژوهش، مرور شبکه‌های اجتماعی در فرایند یادگیری-نوآوری دانشجویی در یافته‌های مقاله‌های علمی-پژوهشی است. از این‌رو، پژوهشگر از مسیر جست‌وجوی مقاله‌های مرتبط با شبکه‌های اجتماعی و فرایندهای یادگیری-نوآوری دانشجویی به دنبال ترکیب و تحلیل یافته‌های مقاله‌های مرتبط می‌باشد.

مفهوم شبکه یادگیری-نوآوری

شبکه به بیانی ساده عبارت است از مجموعه‌ای از گره‌ها و پیوندهای موجود میان آن‌ها. البته شبکه، مفهومی فراتر از تعامل اجتماعی صرف میان افراد است. ساویوتی شبکه را به‌مثابه ساختار روابط در درون و میان سیستم‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی توصیف می‌کند. لذا، عناصر به هم پیوند خورده هر چیزی را در برمی‌گیرد: انسان، گروه، سازمان، اشیای فیزیکی و موارد ذهنی و غیرعینی (Saviotti, 2009). بر این اساس، «هر کنشگر بیانگر یک فرد یا گروهی اجتماعی است و هر پیوند، اتصال یا کمان، بیانگر وجود یا استحکام رابطه میان دو کنشگر است. گره‌ها به‌منظور بازنمایی واحدهای اجتماعی بزرگ‌تر، اشیاء، یا موجودیت‌های انتزاعی مورد استفاده قرار می‌گیرند.» (Handcock & Raftery, 2007)؛ «انواع سیستم‌های

مختلف مانند شبکه‌های حمل و نقل، شبکه‌های ارتباطی، شبکه‌های زیست- شیمیایی، شبکه‌های اجتماعی و شبکه‌های زیرساختی» (Criado & Romance, 2012) در زمره انواع شبکه مورد بحث قرار می‌گیرند. در میان ویژگی‌های متمایز شبکه‌های اجتماعی با سایر شبکه‌ها، یکی از خصوصیات آن جریان تبادل منابع مادی و غیرمادی متنوع است که یادگیری به عنوان مهم‌ترین منابع تبدلی میان دانشجو و سایر کنشگران در فضای تحصیل محسوب شده و فرصت‌های پویا و غنی نسبت به رویکردهای مرسوم یادگیری فراهم می‌کند. این ویژگی بیانگر فرصت‌های تعامل و همیاری منحصربه‌فردی فراتر از رقابت بازدارنده و مخرب است. زیرا «منطق و تجربه بیانگر سودمندی مشارکت هدفمند نسبت به رقابت برای یادگیری است» (Jackson & Temperley, 2007, P. 45).

تلقی شبکه اجتماعی به عنوان بستر یادگیری (شبکه یادگیری^۱) متمایز از مفهوم «یادگیری شبکه‌ای^۲» است که به عنوان کنش و جست‌وجوی شبکه‌محور توصیف می‌شود: «فرایند ایجاد ارتباط با افراد مؤثر و صاحب نفوذ؛ افرادی که ممکن است جایگاه مهمی داشته یا نداشته باشند، اما اغلب به اطلاعات مفید و سودمند دسترسی دارند» (Hoy & Miskel, 2005). از این رو، هنگام سخن از شبکه اجتماعی، بستر تسهیل و بهبود فرایند یادگیری مورد نظر می‌باشد و اما یادگیری شبکه‌ای برخلاف نگاه ابزارگرایانه، فرایند یادگیری را کنشی شبکه‌محور در فرایند تحصیل می‌نگرد. تمایز دیگری که بایستی مورد توجه قرار داد، تبلور یادگیری شبکه‌ای بر مبنای فضای واقعی و مجازی است؛ زیرا در بیشتر موارد یادگیری شبکه‌ای مترادف با یادگیری الکترونیکی/ مجازی تعریف می‌شود: «یادگیری که با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات به ارتقای تعاملات یادگیرنده با سایر یادگیرندگان، مربیان، اجتماع یادگیری و منابع یادگیری می‌پردازد» (Goodyear, Banks, Hodgson, & McConnell, 2004). اما مفهوم یادگیری شبکه‌ای فراتر از اتکای صرف به شبکه‌های مجازی و الکترونیکی است. شبکه‌های دیجیتال بیانگر نوع خاصی از مفهوم شبکه است که به واسطه بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات، فرصت ویژه‌ای جهت افزایش تعاملات یادگیری فراهم می‌کند. البته، گودیر و همکاران در ادامه تصریح نموده‌اند که استفاده از منابع برخط، خصوصیت کافی این تعریف نیست. جونز و همکاران نیز تصدیق می‌کنند که «یادگیری شبکه‌ای متفاوت از دو رویکرد معروف به کارگیری رایانه و شبکه‌های دیجیتال در آموزش و یادگیری مشارکتی مبتنی بر رایانه است.» (Jones, Ferreday, & Hodgson, 2008). به بیان دیگر، شبکه‌های مجازی ابزاری بیش نبوده و توانایی انسانی دارای اهمیت بیشتری است. لذا، یادگیری شبکه‌ای صرفاً محدود به آموزش مبتنی بر وب نیست، بلکه آنچه موجب تمایز یادگیری شبکه‌ای از سایر روش‌ها می‌شود، اهمیت رفتار و کنش شبکه‌ای است. رفتار شبکه‌ای مهارت

1. Learning Network
2. Networked Learning

و توانایی است که صرفاً با اتصال به اینترنت کسب نخواهد شد و نیازمند شناخت محیط، شناسایی کنشگران، برقراری تعامل، تشکیل جریان یادگیری متقابل و کسب دانش است.

در این راستا، پژوهشگران مختلف خصوصیات ویژه یادگیری شبکه‌ای را چنین برمی‌شمرند: دستیابی به منابع متنوع اطلاعاتی، تأمین دامنه وسیع فرصت‌های یادگیری، مبنای انعطاف‌پذیر یادگیری تعاملی، سازوکار خلق و دستیابی به دانش ضمنی (Van Alast, 2003)؛ بهبود یادگیری، موفقیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران و بهبود اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس، افزایش انگیزش و احساس فزاینده کارایی حرفه‌ای و هویت (Jackson & Temperley, 2007)؛ نقد مشارکت خود و سایر دانشجویان، درخواست توضیحات اضافه، بیان استدلال‌های متضاد و برانگیختن خود و سایر دانشجویان، تشویق و همیاری یکدیگر در انجام وظایف (Goodyear, et.al., 2004)؛ فراهم نمودن حمایت‌های وضعی برای یادگیرنده از طریق گفت‌وگو و مشارکت فعال و ایجاد دانش مشترک (Petrovoulou, Altanis, Retalis, Nicolaou, Kannas, Vasiliadou, & Pattis, 2010). علاوه بر مزایای مطرح شده برای یادگیری شبکه‌ای، می‌توان به ظهور و بروز نوآوری در نتیجه جنبه‌های کلیدی فوق اشاره نمود؛ یادگیری دانشجو زمانی به نحو اثربخش تحقق خواهد یافت که در قالب ایده‌های نوآورانه منتج به ارزش‌آفرینی شود. از این‌رو، فرایند یادگیری تا تحقق نوآوری پایان نخواهد یافت. در این راستا، یادگیری شبکه‌ای و تعاملی دانشجویان جایگاه ویژه‌ای در تسهیل و تقویت ظهور و بروز نوآوری خواهد داشت. این نکته بیانگر مفهومی با عنوان «نوآوری شبکه‌ای»^۱ است که فرایند آفرینش ایده‌های خلاقانه و پرورش آن در مسیر نوآوری تا پیاده‌سازی و تحقق عملیاتی را وابسته به یادگیری تعاملی در بستر اجتماعی می‌داند. برخلاف رویکرد مرسوم که نوآوری را امری در انزوای فرد می‌نگرد، «تحلیل تاریخی آفرینش‌های عظیم نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین نوآوران بخشی از اجتماع فرهیخته‌ای بوده‌اند که قادر به تسهیم افکار و اکتشافات خود بوده‌اند. در محور این شبکه خلاقانه، رهبران کاریزماتیک و ژرف‌نگری قرار دارند که توانایی انطباق با زمان و فرهنگ زندگی را داشته و بیشترین چالش‌ها و فرصت‌ها را ایجاد می‌کنند.» (Gaggioli, Riva, Milani, & Mazzoni, 2013).

از این‌رو، چنین کارکردهایی برای شبکه‌سازی اجتماعی در فرایند یادگیری-نوآوری فرض می‌شود:

- ۱) جست‌وجوی شبکه‌محور یادگیری همیارانه و مشارکتی
- ۲) جست‌وجوی ایده‌های نوآورانه در تعاملات اجتماعی شبکه‌محور
- ۳) پیاده‌سازی نوآوری در قالب طرح کارآفرینی در بستر شبکه‌سازی اجتماعی
- ۴) بهره‌گیری از ظرفیت شبکه‌سازی مجازی در سرتاسر فرایند یادگیری-نوآوری.

در این راستا، هاپکینز نقش و جایگاه شبکه‌های اجتماعی در فرایند نوآوری را در سه مرحله شکل‌گیری، اجرا و پیاده‌سازی، و نهاده‌سازی توضیح می‌دهد (Hopkins, 2003). همچنین، تید و بسنت چهار دلیل اصلی شبکه‌سازی با هدف نوآوری را کارایی جمعی^۱، یادگیری جمعی^۲، ریسک‌پذیری جمعی^۳، و شکل‌گیری فصل مشترک مجموعه‌های مختلف دانشی مطرح می‌کنند (Tidd & Bessant, 2013). بنابراین، چنان‌که اشاره شد، مفهوم شبکه یادگیری-نوآوری بیانگر این است که نوآوری در فرایند مستمر یادگیری از طریق محیط پیرامون حاصل می‌شود. به همین جهت، نوآوری و- به‌طور خاص کارآفرینی- در فرایند آموزش رسمی دانشگاهی و انتقال مجموعه گسترده و متنوعی از مفاهیم و مهارت‌های مورد نیاز حاصل نمی‌شود، بلکه ظرفیت محیطی پیرامون، معلمان آشکار و پنهان متعددی را ورای چشمان دانشجو قرار می‌دهد که توانایی شناسایی و برقراری تعامل متناسب سبب یادگیری و پرورش دانش و مهارت‌های مورد نیاز در راستای تحقق ارزش‌آفرینی در پایان تحصیل می‌شود.

روش

این پژوهش به شیوه مرور نظام‌مند (سیستماتیک) انجام شد. برای این منظور، با توجه به مبنای نظری «شبکه یادگیری-نوآوری» به ترکیب، سازمان‌دهی و بررسی نتایج پژوهش‌های انجام شده در قالب مقاله‌های داخلی نمایه‌شده در پایگاه‌های اطلاعاتی «بانک اطلاعات نشریات کشور»^۴، «پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی»^۵ و «پایگاه مجلات تخصصی نور»^۶ پرداخته شد. این مطالعه برخلاف روش فراتحلیل، متوجه بررسی تحقیقات کمی و کیفی مرتبط، با بهره‌گیری از رویکرد کیفی مقوله‌بندی یافته‌های مقاله‌ها است. جامعه تحقیق عبارت است از مجموعه مقاله‌های علمی-پژوهشی مرتبط که در ده سال اخیر (۹۵-۱۳۸۵) در مجلات معتبر نمایه شده در پایگاه‌های اطلاعاتی مطرح، منتشر شده‌اند. از آن‌جا که مجله علمی-پژوهشی تخصصی در این زمینه وجود ندارد، توزیع پراکنده مقاله‌های مرتبط را در مجلات مختلف علوم انسانی می‌توان مشاهده نمود. در این میان، دو مجله که دارای بیشترین فراوانی در انتشار مقاله‌های مورد نظر بودند، عبارت‌اند از: فصلنامه توسعه کارآفرینی و فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.

-
1. Collective Efficiency
 2. Collective Learning
 3. Collective Risk-taking
 4. Magiran
 5. Sid
 6. Noormags

فرایند جست‌وجوی مقاله‌ها در چندین مرحله انجام یافت. جست‌وجوی اولیه با کلیدواژه‌های (۱) شبکه اجتماعی، (۲) شبکه‌سازی اجتماعی، شبکه یادگیری، (۳) نوآوری شبکه‌ای، شبکه نوآوری، (۴) نوآوری شبکه‌ای و شبکه روابط دانشجویی، صورت گرفت.

بیشتر مقاله‌های یافت شده معطوف به سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی بودند. در مرحله دوم، کلیدواژه‌های دیگری مانند «سرمایه اجتماعی، تشکلهای دانشجویی، انجمن‌های علمی- دانشجویی و تعاملات دانشجویی» به مجموعه کلیدواژه‌های جستجو اضافه شدند. تا این مرحله، برخی مقاله‌های مرتبط شناسایی و تا حدودی اشباع و اطمینان نسبت به مقاله‌های یافت‌شده حاصل شد. اما به واسطه مطالعه و بررسی اولیه آن‌ها، کلیدواژه‌های جدیدی شناسایی و مورد جستجوی بیشتر قرار گرفتند.

این کلیدواژه‌ها عبارت بودند از: «روابط تحصیلی، روابط استاد- دانشجو، نوآوری، کارآفرینی، آموزش/ پرورش کارآفرینی، آموزش/ پرورش نوآوری».

این فرایند جستجو به‌طور پیوسته و همراه با مطالعه و بررسی مقاله‌ها تا بدان جا ادامه یافت که پژوهشگر در بازه زمانی تعریف‌شده «۹۵-۱۳۸۵» مقاله جدیدی پیدا نکرد. جهت تحلیل منابع موردمطالعه، نخست برحسب نتایج پژوهش‌ها، مقاله‌ها در چهار دسته کلی «شبکه روابط اجتماعی، انجمن‌ها و تشکلهای دانشجویی، آموزش و توسعه کارآفرینی و سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی» دسته‌بندی و مقوله‌بندی شدند. نتایج این مقوله‌بندی در جدول (۱) به‌طور خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۱: مقوله‌بندی مقاله‌های موردمطالعه درخصوص شبکه‌های یادگیری- نوآوری دانشجویی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	تعداد مقاله	درصد	فرایند زمانی
شبکه روابط اجتماعی دانشجویی	سرمایه اجتماعی، شبکه روابط بین‌فردی و ارتباطات تحصیلی دانشجویان	۲۱	۲۳/۶۰	۱۳۸۵-۱۳۹۴
انجمن‌های علمی و تشکلهای دانشجویی	کارکردها	۸	۱۱/۲۳	۱۳۸۵-۱۳۹۴
	آسیب‌ها و چالش‌ها	۲		۱۳۸۷-۱۳۹۲
آموزش و توسعه کارآفرینی	عوامل توسعه‌دهنده و بازدارنده کارآفرینی	۳۰	۳۳/۷۰	۱۳۸۷-۱۳۹۳
سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی (مجازی)	دلایل عضویت در شبکه‌های اجتماعی	۹	۳۱/۴۶	۱۳۹۱-۱۳۹۴
	تأثیرگذاری مثبت و منفی بر فرایند یادگیری	۱۹		۱۳۸۷-۱۳۹۵
جمع مقاله‌ها		۸۹	٪ ۱۰۰	۱۳۸۵-۱۳۹۵

یافته‌ها

جایگاه شبکه‌های اجتماعی در فرایند یادگیری- نوآوری دانشجویی چگونه توصیف شده است؟ دانشجویان در فضای تحصیل دارای روابط متعدد و گوناگونی با کنشگران پیرامون هستند که در این میان، طیف متنوعی از دانشجویان مشاهده می‌شود؛ ارتباطات بسیار زیاد تا گوشه‌گیری و تنهایی. اما مفهوم شبکه اجتماعی فراتر از روابط بین فردی معنایی متفاوت می‌یابد که در جدول (۲) دو مؤلفه وضعیت ارتباطی دانشجویان با سایر کنشگران و تأثیر متقابل سرمایه اجتماعی و عملکرد تحصیلی به طور خلاصه اشاره شده است.

جدول ۲: مقوله‌بندی یافته‌های مقاله‌های مرتبط با سرمایه اجتماعی و شبکه روابط تحصیلی دانشجویان

عنوان	مقوله	جایگاه	تعداد گزاره	پژوهشگر
سرمایه اجتماعی و شبکه روابط تحصیلی دانشجویان	وضعیت روابط اجتماعی و علمی	مطلوب	۲	Moradian, et.al. 2012, Ghaempour 2015
		غیرمطلوب	۴	Qaneirad 2006a, Bozorg & Khakbaz 2013, Ghaempour 2015, Bani Asadi & Zarghami 2015
	رابطه/ تأثیر با تحصیل و یادگیری	مثبت	۹	Qaneirad 2006b, Qaneirad 2006a, Haerizadeh 2009, Navah, et.al. 2012, Qaneirad & Ibrahim Abadi 2010, Pirzahi & Behravan 2014, Heydari & Rezaei 2012, Salimi & Khodaparast 2016, Navah, et.al. 2012
		مثبت	۱	Najarzadeh, et.al 2013
	رابطه/ تأثیر تحصیل بر سرمایه اجتماعی	منفی	۲	Zaker salehi 2009 Renani, et.al 2010
		مثبت	۵	Bagheri Yazdi 2011, Sharepour, et.al. 2010, Sharifian & Fotovvat 2011, Saferi & Sadeghe 2009, Sharbatian 2012
	جایگاه در یافتن شغل متناسب	مثبت	۱	Azadeh & Dehghan 2008

درخصوص وضعیت روابط اجتماعی و تحصیلی دانشجویان یافته‌های متناقضی مشاهده می‌شود، چنان‌که برخی پژوهش‌ها وضعیت مطلوب و برخی دیگر نامطلوب را گزارش نموده‌اند. و اما در بخش دیگر جدول (۲)، بیشتر پژوهش‌ها، نقش و جایگاه مثبت روابط و سرمایه اجتماعی در فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی و همچنین سایر موارد مرتبط نظیر کیفیت زندگی تحصیلی، و یافتن شغل متناسب را نشان می‌دهند. اما از سوی دیگر، می‌بایست به این نکته توجه نمود که یادگیری و تحصیل دارای هر دو اثر مثبت و منفی بر

بهبود و ارتقای سرمایه اجتماعی دانشجویان است. بدین معنا که تحصیل برحسب ضرورت موجب بهبود سرمایه اجتماعی دانشجو نمی‌شود. در مجموع، با وجود این که، یافته‌های پژوهشی نقش روابط اجتماعی در عملکرد تحصیلی را مورد تأیید قرار داده‌اند، اما یافته‌های متناقض درباره سنجش وضعیت موجود روابط اجتماعی، این سؤال را مطرح می‌کند که وضعیت ضعیف روابط اجتماعی چگونه می‌تواند نقش مثبتی در بهبود فرایند یادگیری دانشجویان داشته باشد. جنبه دیگر شبکه‌سازی اجتماعی دانشجویان در بستر انجمن‌ها و تشکلهای دانشجویی صورت می‌گیرد که درواقع، فرصت‌های منحصربه‌فردی برای تبادل تجربه و دانش در فرایند یادگیری و تحصیل فراهم می‌کند؛ زیرا هم‌افزایی ایجاد شده در بستر این انجمن‌ها زمینه‌ساز شکل‌گیری جنبش‌های اجتماعی خاصی در فرایند یادگیری-نوآوری دانشجویان می‌شود. با وجود این، در نتیجه ترکیب و مقوله‌بندی یافته‌های پژوهش‌های انجام شده، دو مقوله کلی «کارکردهای انجمن‌ها و تشکلهای» و «آسیب‌ها و چالش‌های فعالیت در این انجمن‌ها و تشکلهای» شناسایی شدند که به‌طور خلاصه در جدول (۳) مطرح شده‌اند.

جدول ۳: مقوله‌بندی یافته‌های مقاله‌های مرتبط با موضوع انجمن‌ها و تشکلهای دانشجویی

عنوان	مقوله اصلی	مقوله فرعی	تعداد گزاره	پژوهشگر
کارکردها	سرمایه اجتماعی	جامعه‌پذیری و هویت‌یابی علمی و اجتماعی	۷	ShareaPour & Fazeli 2006, Zamani 2007, Abolhasani 2010
		رشد فکری و تأثیرگذاری اجتماعی	۶	Abolhasani 2010, Ranjbaran 2015
	علمی	ارتباط و مشارکت اجتماعی	۵	Amirian Zadeh, et.al. 2011, Morshedi & Shiri 2010, Shiri & Morshedi 2011, Abolhasani 2010, Ebrahimi, et.al. 2016
		رشد و بالندگی حرفه‌ای و چندبعدی	۵	Amirian Zadeh, et.al. 2011, Zamani 2007, Abolhasani 2010
آسیب و چالش‌ها	ضعف فعالیت گروهی درون انجمن‌ها و تشکلهای	علمی- پژوهشی	۴	Zamani 2007, Abolhasani 2010
		انرژی عاطفی و هیجانی نسبت به علم و تحصیل	۴	ShareaPour & Fazeli 2006, Abolhasani 2010
		چالش‌های محیطی دانشگاه	۳	Ashuri & Qaedali 2013

بیشتر مقاله‌های مورد بررسی، نقش انجمن‌ها و تشکلهای دانشجویی را در بهبود و ارتقای فرایند تحصیل مثبت ارزیابی نموده‌اند، که در میان کارکردهای مؤثر، تقویت سرمایه و مشارکت اجتماعی نیز لحاظ

شده که دارای نفوذ غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی است. در این راستا، شارع‌پور و فاضلی در مطالعه‌ای با تبیین نظری مفهوم کارکردی انجمن‌های علمی - دانشجویی از منظر نظریه‌های جامعه‌شناسی علم، کارکرد «شکل‌گیری شبکه‌های افقی و عمودی در شبکه کلی دانش و علم» را از نگاه کالینز بررسی نموده‌اند (ShareaPoor & fazali, 2006). اما در بخش دوم جدول (۳)، یافته‌های برخی مقاله‌ها متوجه آسیب‌ها و چالش‌های درونی و محیطی این انجمن‌ها و تشکّل‌ها است که کارکردهای مطلوب و اثربخش آن‌ها را در فرایند تحصیل تحت شعاع قرار می‌دهد. بررسی این مقاله‌ها از حیث تعداد، حاکی از آن است که با حجم معدود و محدودی از مطالعات در این زمینه مواجه هستیم.

بخش دیگری از یافته‌های مقاله‌ها، جایگاه شبکه‌های اجتماعی در فرایند توسعه قابلیت کارآفرینی دانشجویان را موردنظر قرار داده است. در این راستا، تحقیقات گسترده‌ای در سالان اخیر درباره کارآفرینی و عوامل مؤثر بر آن صورت گرفته و پژوهشگران مباحث مختلفی نظیر «آموزش و برنامه درسی»، «مهارت‌های کارآفرینی»، «عوامل توسعه‌دهنده و بازدارنده» را مورد مطالعه قرار داده‌اند. در نتیجه ترکیب و مقوله‌بندی یافته‌های مقاله‌های، جایگاه مقوله شبکه‌سازی در کنار سایر مقوله‌ها به شرح جدول (۴) حاصل شد.

جدول ۴: مقوله‌بندی یافته‌های مقاله‌های مرتبط با عوامل توسعه‌دهنده و بازدارنده کارآفرینی

مؤلفه	مقوله اصلی	مقوله فرعی	تعداد گزاره	پژوهشگران
عوامل مؤثر در کارآفرینی دانشجویان	عوامل توسعه دهنده	دانشگاهی	۸	Khani Jazani, 2007, Hosseini, et.al. 2008, Rezaie, et.al. 2013, Karimi, et.al. 2012
		آموزشی	۱۸	Khaledi, et.al. 2010, Hosseini, et.al. 2008, Khenifar, et.al. 2013, Arasti, et.al. 2014, Baqersad, et.al. 2012, Oladian, et.al. 2010, Khaledi, et.al. 2014
		فردی - شخصیتی	۲۵	Barani, et.al. 2010, Mohseni, et.al. 2013, Baqersad, et.al. 2012, Rabiei & Nazarian, 2014, Oladian, et.al. 2010, Mahbubi & Sharifzadeh, 2013, Mardanshahi, et.al. 2014, Arabiun, et.al. 2009, Maharlouei, et.al. 2014, Khaledi, et.al. 2010
		سرمایه اجتماعی و شبکه روابط	۱۳	Hosseini, et.al. 2008, Mashdaie, A. 2011, Karimi, et.al. 2012, Rezaie, et.al. 2013, Azadeh & Dehqan, 2008, Amini Nejad, et.al. 2010, Rabiei & Sadeqzadeh, 2011, Yadollahi Farsi & Razavi, 2012
		اجتماعی - اقتصادی	۵	Arabiun, et.al. 2009, Maharlouei, et.al. 2014
	عوامل بازدارنده	دانشگاهی	۷	Jafari Moqadam, et.al. 2011, Sharif, et.al. 2011, Razavi, et.al. 2012, Amiri A, Moradi Y. 2008
		آموزشی	۱۴	Sharif, et.al. 2011, Safari & Samia zadeh, 2012, Razavi, et.al. 2012, Ansari & Fakour, 2013a, Mardanshahi, et.al. 2014, Khaledi, et.al. 2010, Amiri A, Moradi Y. 2008
		فردی - شخصیتی	۵	Khaledi, et.al. 2010, Razavi, et.al. 2012, Ansari & Fakour, 2013b, Amiri A, Moradi Y. 2008

Razavi, et.al. 2012, Karimi, et.al. 2012	۲	شبکه روابط اجتماعی		
Karimi, et.al. 2012, Ansari & Fakour, 2013a, Ansari & Fakour, 2013b	۱۱	محیطی، اجتماعی و اقتصادی		

با نگاهی به دو دسته عوامل توسعه‌دهنده و بازدارنده، در میان مجموعه متنوعی از عوامل، شبکه روابط اجتماعی در هر دو دسته قرار می‌گیرد. اما فراوانی گزاره‌ها در عوامل توسعه‌دهنده نشان از اهمیت فزاینده آن در توسعه کارآفرینی دارد. درحالی‌که، در مقایسه با سایر عوامل «فردی- شخصیتی و آموزشی» دارای اهمیت نسبی کمتری است. بیشتر یافته‌های مرتبط صرفاً معطوف به برخی عوامل صوری و کلی تأثیرگذار در بهبود کارآفرینی هستند از جمله «مدیریت آموزش، رهبری فنی، محتوای دروس و ویژگی‌های دانشجو» (Baqersad, Alizadeh, & Saeed, 2012)، «آموزش سبک تفکر و فرهنگ کارآفرینانه، و تدوین طرح تجاری» (Hosseini Lorgani, Mirarab, & Rezaie, 2008) و سایر موارد قابل مشاهده در جدول (۴). محمدی الیاسی، ابیلی و مثنوی در تأیید این نکته تصریح می‌کنند که با وجود مطالعات گسترده در پیشینه موضوع یادگیری، تاکنون پژوهشی شفاف و جامع درباره سنخ‌شناسی جذاب و کاربردی روش‌های یادگیری کارآفرینان انجام نشده و الگوهای موجود محدود به نگاهی جزءنگر هستند. درحالی‌که عملکرد کارآفرینی صرفاً حاصل یادگیری یک یا دو روش نبوده، و نتیجه استفاده همزمان از چند روش و منابع چندگانه می‌باشد (Mohammadi, Abili, & Masnavi, 2014). لذا، بیشتر پژوهشگران به جای توجه به رویکردهای اجتماعی- فرهنگی و شبکه‌محور، متمرکز بر مؤلفه‌ها و متغیرهای فردی و شخصیتی هستند و در صورت مطالعه مؤلفه‌های اجتماعی و دانشگاهی صرفاً نگاهی عمومی و ابزاری داشته‌اند. بلکه در عین پذیرش نقش مثبت مولفه دانشگاهی در توسعه کارآفرینی، نگاه عمیق‌تری نسبت به پیچیدگی‌های این محیط انتظار می‌رود. در همین راستا، مشاهده می‌شود که مؤلفه شبکه اجتماعی و مفاهیم مرتبط نظیر سرمایه اجتماعی نیز بیشتر به عنوان متغیرهایی منفصل و متعین بررسی شده‌اند. بدین صورت که رابطه میان آن‌ها به مثابه دو شیء فیزیکی منفک و ثابت از یکدیگر تصور می‌شود. این انفصال و تعین را می‌توان نتیجه نگاه مهندسی و چنبره نظریه‌های تحصیلی بر مفاهیم انتزاعی علوم انسانی دانست.

در حوزه شبکه‌های اجتماعی توجه گسترده‌ای به سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی شده که به سبب نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در ایجاد ظرفیت‌های نوظهور در عرصه شبکه‌سازی و گسترش شبکه‌های تعاملی حاصل شده است. به طوری که اصطلاح شبکه اجتماعی، بلافاصله ذهن را معطوف به فضای مجازی می‌کند. اما مفهوم شبکه واقعیتری فراتر از دنیای مجازی است که به زعم شهریار، بیانگر روند ایجاد، حفظ

و گسترش مجموعه‌ای از روابط دوجانبه است که با ورود به عصر رسانه‌های تعاملی و جامعه اطلاعاتی تحولات اساسی را به همراه خواهد داشت (Shahriari, 2013). با وجود این، پیچیدگی‌های یادگیری در شبکه‌های مجازی نیازمند تأمل دقیق‌تری است. براساس مرور نتایج پژوهش‌های انجام‌شده، یافته‌های حاصل در قالب دو مقوله اصلی دلایل عضویت و بهره‌گیری دانشجویان و کارکردهای تأثیرگذار مثبت و منفی در فرایند تحصیل طبقه‌بندی شده‌اند. این نتایج در جدول (۵) نشان داده شده است.

جدول ۵: مقوله‌بندی یافته‌های مقاله‌های مرتبط با سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی در فرایند تحصیل

عنوان	مقوله اصلی	تعداد گزاره	پژوهشگر
دلایل عضویت	تفریح، سرگرمی و گذران زمان	۸	Javadinia, et.al. 2012, Moradi, et.al. 2014, Rasuli & Moradi, 2012, Dastani, et.al. 2016, Kian, et.al. 2015
	مدیریت آزادانه کنش و ارتباط در شبکه	۵	Kia & Noori, 2012, Moradi, et.al. 2014
	دوست‌یابی و تعامل با دوستان	۵	Javadinia, et.al. 2012, Qazinuri, et.al. 2014, Rasuli & Moradi, 2012, Dastani, et.al. 2016
	جست‌وجو و دستیابی به اطلاعات	۴	Qazinuri, et.al. 2014, Moradi, et.al. 2014, Rasuli & Moradi, 2012
	برقراری تعامل و گفت‌وگو	۳	Moradi, et.al. 2014, Rasuli & Moradi, 2012, Kazemi, et.al. 2015
	خودنگری و هویت فردی	۳	Moradi, et.al. 2014, Zolqadr & Qasemzadeh, 2013
	تبادل اطلاعات و اخبار	۲	Kia & Noori, 2012, Kazemi, et.al. 2015
	تولید محتوا	۱	Rasuli & Moradi, 2012
	رفع نیازهای اجتماعی	۱	Zolqadr & Qasemzadeh, 2013
تأثیر گذاری مثبت بر فرایند یادگیری	تسهیل و تقویت تعامل و یادگیری مشارکتی	۹	Yazdani & Tamannayifar, 2013, Afshari, et.al. 2015, Mahdavinassab & Ali'abadi, 2014, Mahmodi, M. et.al. 2015, Saeed, et.al. 2011
	رشد مهارت‌های فکری	۵	Yazdani & Tamannayifar, 2013, Cheraq Mollaie, et.al. 2014
	تقویت راهبردهای آموزش و یادگیری اثربخش	۳	Saemi, et.al. 2014
	افزایش کیفیت یادگیری و عملکرد تحصیلی	۵	Yazdani & Tamannayifar, 2013, Eslami, S. et.al. 2014, Cheraq Mollaie, et.al. 2014, Malmir, et.al. 2016, Cheraghmollaie, 2016
	تقویت روحیه و توان پژوهشی	۱	Cheraq Mollaie, et.al. 2014
	هویت‌بازاندیشانه	۱	Adlipour, et.al. 2014
	آسیب‌پذیری عاطفی، هیجانی و اجتماعی	۶	Afshari, et.al. 2015, Shaverdi, 2017, Rohani & Alizadehfard, 2012

Sarokhani, et.al. 2008, Afshari, et.al. 2015, Kian, et.al. 2015, Javadinia, et.al. 2012, Rezvany & Ajam, 2017	۵	آسیب‌پذیری تحصیلی و یادگیری	تأثیر منفی بر فرایند یادگیری
Afshari, et.al. 2015, Barat Dastjerdi & Sayyadi, 2012, Emamirizi 2016	۳	سرگرمی و اعتیاد مجازی	

چنان‌که در جدول (۵) ملاحظه می‌شود، از دلایل عمده عضویت دانشجویان در سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی می‌توان به تفریح، سرگرمی و وقت‌گذرانی اشاره نمود. سپس، کنش و ارتباط آزادانه به‌عنوان دلیل دوم مدنظر قرار می‌گیرد. همچنین، نقش منفی و بازدارنده و در عین حال مثبت و مؤثر سایت‌های مذکور را در فرایند یادگیری و تحصیل می‌توان خاطرنشان ساخت که حاکی از تناقض در کارکردهای موجود است و این سؤال قابل طرح می‌باشد که چگونه ممکن است دانشجویان سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی را برای تفریح و سرگرمی انتخاب کنند و در عین حال کارایی و سودمندی آن‌ها در تسهیل یادگیری مورد تأیید قرار گیرد. تناقض دیگری که در نتایج پژوهش‌های مورد مطالعه مشاهده می‌شود، به گزارش اثرات مثبت و در عین حال منفی این سایت‌ها در فرایند یادگیری و تحصیل دانشجویان بازمی‌گردد. به‌طور نمونه، چراغ ملایی و همکاران مدعی‌اند که «شبکه‌های مجازی از راهبردهای درگیرشدن در یادگیری و فعال بودن حمایت می‌کنند، اشکال جدیدی برای بیان خلاقیت ارائه نموده و یادگیرندگان و معلمان را برای آزمایش‌های مختلف، نوآور و روش‌های نوین بیان افکار و ایده‌های خود تشویق می‌کند» (Cheraq Mollaie, Kadivar, & Sarami, 2014). درمقابل، با تردید در استدلال‌های مطرح، برخی دیگر از پژوهشگران، بین حوزه عمومی اینترنت و تعلیم و تربیت همبستگی مستقیم و ضعیفی گزارش نموده‌اند: «انگیزه اطلاع‌رسانی و آموزش ارزش‌های انسانی و مذهبی و ایجاد هیئت تحقیق و مطالعه از طریق اینترنت امکان‌پذیر نبوده و بایستی به تکمیل آن در جامعه واقعی پرداخت. انتقال محیط‌های واقعی به مجازی که دریایی از کنش غیرقابل کنترل را می‌سازد، گرایش خطرناکی است.» (Sarokhani, Tavassoli, & Seyyed Arabinejad, 2008).

نتیجه

در این مطالعه، از چند جهت به جایگاه مفهوم شبکه اجتماعی در فضای تحصیل دانشجویان نگرسته شد: شبکه روابط و سرمایه اجتماعی دانشجویان، انجمن‌ها و تشکل‌های دانشجویی، فرایند پرورش و توسعه کارآفرینی، و سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی. مرور نتایج پژوهش‌های انجام شده در این حوزه در وهله نخست حاکی از حجم محدود مقاله‌های علمی-پژوهشی عمیق و دقیق نسبت به بررسی وضعیت موجود، خصوصیات، پویایی‌ها و آسیب‌های شبکه‌های دانشجویی است. با توجه به یافته‌ها چنین فرض می‌شود که پژوهشگران و صاحب‌نظران تمایل و حساسیت اندکی نسبت به بررسی عمیق و اکتشافی انجمن‌ها، تشکل‌ها

و شبکه‌های دانشجویی دارند. در صورتی که بیانگر ظرفیت بسیار ویژه‌ای به منظور دگرگونی فرایند یادگیری-نوآوری و همچنین ساختارها و کارکردهای آموزشی دانشگاه هستند. از این رو، ضرورت بیشتری به توصیف و تبیین اکتشافی مفاهیم و پدیده‌های اجتماعی در مقایسه با سنجش کمی و بررسی رابطه و تأثیر یک متغیر با/ بر سایر متغیرها احساس می‌شود. چنان که در حوزه علوم انسانی و به طور خاص حوزه مورد مطالعه، توصیف و تبیین دقیقی نسبت به پدیده مبتنی بر بافت اجتماعی دیده نمی‌شود. لذا، مشاهده یافته‌های مقاله‌ها بیانگر سنجش کمی وضعیت موجود و یا رابطه و تأثیر این مفاهیم با وضعیت تحصیلی دانشجویان است. به طور قطع، نقش کارکردی روابط و سرمایه اجتماعی در عملکرد تحصیلی انکار نمی‌شود، اما ظرفیت و پویایی این نقش محتاج تمرکز بیشتری است. به جای محدود نمودن ذهن به بررسی رابطه/ تأثیر دو متغیر منفصل شبکه اجتماعی و عملکرد تحصیلی، می‌بایست مطالعات بیشتری بر روی آسیب‌ها و پویایی‌های درهم تنیده یادگیری دانشجویان در بستر تعامل اجتماعی با سایر کنشگران انجام داد. شبکه اجتماعی به مانند بسیاری دیگر از حوزه‌های علوم انسانی صرفاً به عنوان متغیری منفصل از زیست بوم اجتماعی و تمرکز صرف بر استفاده از ابزارهای کمی مورد سنجش قرار گرفته که این رویکرد نسبت به مطالعه مفاهیم انتزاعی در بلندمدت راه به جایی نخواهد برد. «در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی در زمینه سرمایه اجتماعی دانشجویان انجام شده، اما بیشتر آن‌ها تنها به عنوان جامعه آماری خود به دانشجویان مراجعه و سرمایه اجتماعی را به عنوان یک پدیده عمومی بررسی کرده‌اند. در این دسته از پژوهش‌ها تشکیل سرمایه اجتماعی در بین دانشجویان مطالعه نشده است.» (Qaneierad, 2006). در صورتی که بررسی شبکه‌های اجتماعی واقعی و مجازی و توانایی شبکه‌سازی دانشجویان در بستر دانشگاه و فرایند تحصیل نیازمند نگاه روشکافانه‌تری است.

با توجه به محدود شدن بیشتر مطالعات داخلی به سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی به نظر می‌رسد که مشابه بررسی شبکه‌های اجتماعی واقعی، ویژگی‌ها، ظرفیت‌ها و آسیب‌های این سایت‌ها در فرایند یادگیری-نوآوری نیازمند بررسی دقیق‌تری است. بیان این نکته که «سایت‌های شبکه‌سازی اجتماعی (مجازی) موجب تسهیل و تقویت تعامل و یادگیری مشارکتی دانشجویان می‌شود» (نتایج مندرج در جدول ۵)، بیانگر ادعایی کلی، عام و فاقد ارزشمندی ویژه است؛ چراکه مؤید نگاه گسسته و خطی به بسیاری از پیچیدگی‌ها و پویایی‌های شبکه‌های مجازی است. پیش‌تر در مبانی نظری و همچنین یافته‌های پژوهش، استدلال‌های مخالف توضیح داده شد. اما نکته‌ای که می‌بایست به آن توجه نمود این است که دو متغیر سایت‌های شبکه‌سازی و یادگیری را نمی‌توان دو مقوله گسسته و مجزای از همدیگر دانست که رابطه‌ای خطی و صوری میان آن‌ها وجود دارد. برخلاف نگاه مدگرایانه و پذیرش گسترده اهالی علم نسبت به وجود رابطه مثبت و

معنادار میان این سایت‌ها و عملکرد تحصیلی، رابطه‌ای درهم‌تنیده، پیچیده و مبتنی بر شرایط و اقتضائات محیطی حاکم است که چنین استدلالی را به‌شدت مورد شک و تردید قرار می‌دهد.

توجه به محیط و بستر شکل‌گیری و جریان پدیده‌های مختلف دارای اهمیتی ویژه است. در این راستا، مفهوم یادگیری دچار دگرگونی‌های ویژه‌ای شده است. در رویکردهای نظری جدید، فرایند یادگیری مبتنی بر بافت اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی و در تعامل با آن معنا می‌یابد. «الگوهای حاکم بر نظام و فرایند آموزش در دوره صنعتی فاصله می‌گیرند و الگوی نوینی از یادگیری که مرکز ثقل آن یادگیرنده و محتوای آن در تعامل بیشتر با جامعه و فرهنگ است را مطرح می‌سازند. فرایند یادگیری به‌منزله فرایند معناسازی در بافت‌های اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی انگاشته می‌شود.» (Ibrahim abadi, 2010).

لذا، آنچه در بیشتر پژوهش‌ها مشاهده می‌شود، نگاه مستقل و گسسته از عناصر محیطی و فرهنگی نسبت به پدیده شبکه اجتماعی در فرایند بررسی و سنجش پژوهشی است. در این راستا، پژوهش‌های مطرح محدود به این هستند که شبکه‌های اجتماعی (واقعی/ مجازی) به‌عنوان امری خارجی و عینی دارای چه نقش و کارکرد تسهیل‌کننده و یا بازدارنده‌ای در فرایند یادگیری دانشجویان هستند. اما با نگاهی متفاوت، می‌توان به این موضوع پرداخت که فرایند یادگیری دانشجو در نحوه تعامل با سایر کنشگران و موقعیت‌های مختلف تحصیلی- فارغ از نتایج مثبت و منفی- چه شکل و معنایی می‌یابد. دانشجویان به‌واسطه مشارکت و همیاری در اجتماع و حلقه‌های خودجوش و غیررسمی یادگیری تعاملی، دارای ظرفیت و توان اثرگذاری بر جریان علمی دانشگاه، ایجاد جنبش‌های علمی متحول‌کننده فرایند تربیتی، و همچنین ظهور و بروز نوآوری‌های خاص در سطح دانشگاه و جامعه هستند. از این‌رو، یکی از مفاهیم مطرح در شبکه‌های اجتماعی (واقعی/ مجازی)، پدیده جنبش‌های نوین اجتماعی است. اگرچه این مفهوم ابتدا در بستر سیاسی شکل گرفت، اما در ادامه در بسیاری از فضاها دیگر مانند بستر علمی دانشگاه نیز توسعه یافت. بستر شبکه‌های اجتماعی دانشجویان در فرایند یادگیری- نوآوری می‌تواند زمینه‌ساز دگرگونی‌های علمی و ایجاد جریان‌های اجتماعی خاصی شود که سایر عوامل را نیز تحت تأثیر قرار دهد. به بیان دیگر، فقدان توجه و بررسی فرایند یادگیری دانشجویان تا دستیابی به نوآوری و ارزش‌آفرینی در بستر جریان‌های اجتماعی در یافته‌های مقاله‌ها و مطالعات انجام شده به‌شدت احساس می‌شود. شاید در نگاه اول، ارتباط میان زندگی تحصیلی و جریان اجتماعی آن‌چنان عیان و آشکار نباشد، اما به‌واقع جریان‌های اجتماعی به‌شدت نگاه و رویکرد دانشجویان نسبت به کارآفرینی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

با توجه به نکات مطرح شده، یادگیری و نوآوری در فرایندی بلندمدت و با گذر زمان و تجربه حاصل می‌شود و شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان فرایندی چرخه‌ای و مبتنی بر پویایی‌شناسی سیستم‌های پیچیده لحاظ می‌شوند. نکته مهم برآمده از ضعف یافته‌های مقاله‌ها، ضرورت کنار نهادن نگاه خطی و مکانیکی به پرورش توانایی‌های نوآوری و کارآفرینی دانشجویان را صدچندان می‌نماید. برگزاری چند دوره و کارگاه آموزشی و یا بازنگری صرف در سرفصل‌های درسی رشته‌های مختلف - اضافه نمودن درس کارآفرینی - راه به جایی نخواهد برد. بلکه، تربیت شایستگی‌های کارآفرینانه در چرخه یادگیری همیارانه و تعامل هم‌افزای دانشجو با سایر کنشگران اجتماعی تحقق می‌یابد و در فرایندی منطقی و غیرخطی به نوآوری منتج می‌شود. «آموخته شدن نمی‌تواند و نباید در کلاس درس صورت گیرد. به هیچ‌وجه درست به نظر نمی‌رسد که به‌طور مثال دو واحد به دروس عمومی برای فراگرفتن زندگی صنفی افزوده شود.» (Khalili, 2010).

بنابراین، تحقق اثربخش فرایند یادگیری - نوآوری مستلزم تعامل فعالانه یادگیرنده با شرایط، اقتضائات و نیازهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است. این مهم با گذراندن دروسی مانند جامعه‌شناسی، اقتصاد و نوآوری حاصل نمی‌شود، بلکه دانشجو به‌واسطه تعامل نزدیک با زیست‌بوم و در فرایند تجربه و معناسازی به این ارزش افزوده دست می‌یابد.

به همین جهت، شبکه اجتماعی و شبکه‌سازی دانشجویان مستلزم نگاهی فراتر از رویکردهای خطی و مکانیکی است که در جریان برهم‌کنشی پویا با فرایند یادگیری - نوآوری لحاظ می‌شود. براین اساس، یعنی تصریح می‌کند که: «دانشگاه سیستمی با ویژگی‌های خاص است. مبنای وجودی آن، روابط تعاملی است؛ بین دانشجویان، بین استادان و دانشجویان، بین استادان، بین کارکنان و مدیران، بین مدیران و نمادهای فرهنگ سازمانی، بین عناصر انسانی و عناصر مادی، و بین عناصر انسانی و اطلاعات. پویایی سیستم دانشگاه به وسعت و تنوع ارتباط‌های درونی آن بستگی دارد. بر این اساس، وضعیتی با عنوان پیچیدگی سیستم به وجود می‌آید.» (Yamani, 2003). از این رو، رسالت دانشگاه به‌جای هدف انتقال صرف مجموعه‌ای از اطلاعات گسسته از یکدیگر، معنی‌دار ساختن فعالیت‌های فردی و جمعی» (Yamani, 2009) و تربیت «افرادی است که قادر به تفکر فردی و مشارکتی، یا گفت‌وگوی با خود تا تعامل با سایرین در فرایند حل مسئله باشند.» (Jones, 2009). بنابراین، برخلاف یافته‌های مقاله‌ها - نقش ابزاری شبکه‌های اجتماعی در ارتقای فرایند یادگیری و نوآوری - پویایی، آسیب و ظرفیت‌های جریان یادگیری - نوآوری در بستر شبکه اجتماعی نیازمند بررسی اکتشافی و در عین حال نقادانه است.

References

- Abdollahi, M. (2002). Scientific Associations Performance to Promotion and Development of Science and Scientific Ethics, *Iranian Journal of Sociology*, 4(1), 47-64. (In Persian)
- Abolhasani, R. (2010). The Functions of Student Organizations, *Politic Quarterly*, 39(4), 1-24. (In Persian)
- Adlipour, S., Yazdkhasti, B. & Khaksar, F. (2014). Facebook and Formation of Rethinking Identity among Tabriz University Students, *Communication Research*, 20(75), 101-128. (In Persian)
- Afshari, M., Mirzaei, M., Kangavari, M. & Afshari, M. (2015). Students' experiences of the consequences of social networks: A qualitative study. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences*, 4(3), 256-265. (In Persian)
- Amini Nejad, R., Qolipour, A. & Islami, Q. (2010). Social Capital of Nascent Entrepreneurs and Informal Finance, *Journal of Entrepreneurship Development*, 3(10), 49-70. (In Persian)
- Amini, M. Tamaniifar, M.R. & Qolami, S. (2013). Evaluation of Entrepreneurship Capabilities of Students: Rethinking Curriculum Commissions of High Education. *Journal of Entrepreneurship Development*, 6(1), 145-164. (In Persian)
- Amiri A, Moradi Y. (2008). The Survey of Entrepreneurial Attitudes Barriers of Students. *IRPHE*, 14(3), 45-67 (In Persian).
- Amirianzadeh, M., Jafari. P. & Qourchian, N. (2011). The Role of Student Associations to development of Students Leadership, *Journal of Educational Leadership & Management*, 5(1) 25-46. (In Persian)
- Ansari, M.T. & Fakour, B. (2013a). A Survey on Contextual Barriers to Business Startup by Iranian Graduates, *Journal of Research & Planning in Higher Education*, 20(2), 117-141. (In Persian)
- Ansari, M.T. & Fakur, B. (2013b). A study on Anti-Motivational Factors on Establishing Entrepreneurship Enterprises by Iranian Young College Students and Graduates, *Journal of Entrepreneurship Development*, 1(1), 133-148. (In Persian)
- Arabium, A., Abdollahzadeh, Q. & Sharifzadeh, A. (2009). Explaining Factor Affecting on Entrepreneurial Intentions, *Journal of New Economy and Commerce*, 5(17, 18), 138-157. (In Persian)
- Arasti, Z. Heidari, H. & Mobaraki, M.H. (2014). Evaluation of effectiveness of "Guest Speaker" teaching method in entrepreneurship students, *Journal of Entrepreneurship Development*, 7(3), 389-406. (In Persian)
- Ashuri, M. & Qaedali, H. (2013). Challenges in University Student's Group's Management. *Management in the Islamic university*, 2(1), 107-126 (In Persian).
- Azadeh, M.A. & Dehqan Dehnavi, A. (2008). Student Employment: relationship between social networks and job status, *Journal of The Faculty of Literature and Humanities*, 16(63), 5-32. (In Persian)
- Bagheri Yazdi, H.S. (2011). The Relationship between Social Capital and Risk Taking Behaviors in Undergraduate Students of Tehran's Allamah Tabatabaai University, *Social Welfare Quarterly*, 11(41), 223-250. (In Persian)
- Bani Asadi, A. & Zarghami Hamrah, S. (2015). Critical Inquiry of Supervisor-Student Academic Relationship in the Course of Dissertation Writing: From the Perspective of Students of Philosophy of Education, *Journal of New Thoughts on Education*, 11(2), 125-148. (In Persian)

- Baqersad, V., Alizadeh, M. & Saeed, S. (2012). Identifying the Key Success Factors of E-Learning Entrepreneurship In the state-run Universities of Tehran, *Journal of Entrepreneurship Development*, 5(3), 85-104. (In Persian)
- Baqersad, V., Zali, M.R. Razavi, M. & Saeed, S. (2013). The Effects of Entrepreneurship Education on Technical and Vocational Students' Entrepreneurial intention, *Journal of Entrepreneurship Development*, 6(22), 21-36. (In Persian)
- Barani, S., Zafafshani, K., Delangizan, S. & Hosseini Lorgani, M. (2010). The Influence of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Behavior of College Students in Kermanshah's Paiaam-Noor University: Structural Equation Modeling Approach, *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 16(3), 85-105. (In Persian)
- Barat Dastjerdi, N. & Sayyadi, S. (2012). Relationship between using social networks and internet addiction and depression among students, *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 10(5), 332-341. (In Persian)
- Bozorg, H. & Khakbaz, A.S. (2013). Hidden supervisor: the emergent curriculum of advising graduate students thesis (case study: training science course), *Curriculum Planning*, 10(36), 38-50. (In Persian)
- Cheraghmollaie, L. (2016). Effectiveness of instructional design based of social networking in learner Production of knowledge. *New thoughts on education*, 2(12), 189-208 (In Persian).
- Cheraghmollaie, L., Kadivar, P. & Sarami, Q. (2014). On the Use of Virtual Social Networks in Education: Benefits and Challenges, *Journal of New Thoughts on Education*, 10(3), 29-51. (In Persian)
- Criado, R. & Romance, M. (2012) Structural Vulnerability and Robustness in Complex Networks: Different Approaches and Relationships between them. In Thai & Pardalos (Ed.). *Handbook of Optimization in Complex Networks Communication and Social Networks*, New York: Springer.
- Dastani, M., Keramati, J., Pourfatemi, A. & Ekrami, A. (2016). The reasons and motives of virtual social networks among students of Gonabad University of Medical Sciences, *Caspian Journal of Scientometrics*, 2(2), 24-27. (In Persian)
- Ebrahimi, G., G., Babazadeh Baei, A. & Mir Mohammad, S.A. (2016). Social Trust and Student Organizations: Experimental Explanation of Social Trust in Member and Non-Member Students of Student Organizations in Mazandaran University. *Journal of Social Sciences*, 12(2), 27-51 (In Persian).
- Emamirizi, C. (2016). The Effect of Use Social Networks on the Girls Students Academic Achievement. *Educ Strategy Med Sci*, 9(3), 206-213 (In Persian).
- Eslami, S., Mohajeran, B., Nami, K. (2014). The Relationship between the Use of Information and Communication Technology by Students and their Academic Performance at Behavioral and Social Sciences Faculties of Tehran University, *Media*, 5(4): 19-27. (In Persian)
- Gaggioli, A., Riva, G., Milani, L., & Mazzoni, E. (2012). *Networked flow: Towards an understanding of creative networks*. Springer Science & Business Media.
- Ghaempour, M.A. (2015). Social and scientific communications in Sharif University: students' points of view, *Journal of Research and Planing in Higher Education*, 20(4), 95-121. (In Persian)
- Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. & McConnell, D. (2004) Research on networked learning: An overview. In Goodyear, Banks, Hodgson & MacConnell (Ed.)

- Advances in research on networked learning*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Haerizadeh, S.A., Asgharpour, A. Noghani, M. & Miranvari, A. (2009). Investigating the Impact of Student-Faculty Member Interactions on Students' Educational Achievement, *Journal of Social Sciences*, 6(1), 27-53. (In Persian)
- Hajilori, A. (2008). The Survey about Cultural Barriers of Collective Work & Group Formation in Students Clubs, *Islamic University*, 12(4), 101-120. (In Persian)
- Handcock, M. S., Raftery, A. E., & Tantrum, J. M. (2007). Model-based clustering for social networks. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 170(2), 301-354.
- Heydari, H. & Rezaei, A. (2012). Sociological Analysis of Professional Identity of the Students, Case Study: Students of University of Mazandaran, *Journal of Iran Cultural Research*, 1-29. (In Persian)
- Hommes, J., Rienties, B., de Grave, W., Bos, G., Schuwirth, L., & Scherpbier, A. (2012). Visualising the invisible: a network approach to reveal the informal social side of student learning. *Advances in Health Sciences Education*, 17(5), 743-757.
- Hopkins, D. (2003). Understanding Networks for Innovation, In *Policy and Practice in Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, Paris: OECD.
- Hosseini Lorgani, M., Mirarab, R. & Rezaie, S. (2008). Entrepreneurship Education in New Millennium as an Infrastructure for University Graduates Employment, *Journal of Research and Planing in Higher Education*, 14(4), 119-137. (In Persian)
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005) Educational Administration: Theory, Research and Practice (7th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Ibrahim Abadi, H. (2010). University, Social Transformations and New Approaches. In Javid (Ed.) *Students Organizations* (pp. 17-39). Iran, Tehran: institute for social and cultural studies. (In Persian)
- Jackson, D. & Temperley, J. (2007). "From professional learning community to networked learning community" In Stoll & Louis (Ed.) *Professional Learning Communities (Divergence, Depth and Dilemmas)*, Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Jafari Moqadam, S., Zali, M.R. & Jalilzadeh, M. (2011). Deterrent Factors of Entrepreneurial Intention among Students: The Case of the University of Tehran, *Journal of New Economy and Commerce*, 7(25, 26) 27-51. (In Persian)
- Javadinia, S.A. (2013). Pattern of Social Networking Sites Usage among Students of Birjand University of Medical Sciences, *Journal of Medicine and cultivation*, 22(2), 39-44. (In Persian)
- Javadinia, S.A., Erfanian, M., Abedini, M.R. & Bijari, B. (2012). The Effects of Social Networks on Academic Achievement of Students, a Study in Birjand University of Medical Sciences, *Iranian Journal of Medical Education*, 12(8), 598-606. (In Persian)
- Jones, C. R., Ferreday, D., & Hodgson, V. (2008). Networked learning a relational approach: weak and strong ties. *Journal of computer assisted learning*, 24(2), 90-102.
- Jones, R. (2009). Personal knowledge management through communicating, *Online Information Review*, 33(2), 225-236.
- Karimi, S., Biemans, H.Chizari, M. & Mulder, M. (2012). The Effects of Contextual Factors and Cultural Aspects on Entrepreneurial Intention of Agricultural Students, *Journal of Entrepreneurship Development*, 5(17), 105-124. (In Persian)

- Kazemi, S., Solati, N. & Taleb Doost, M. (2015). The Amount and Method of Using Virtual Social Networks among Farhangian University Students, *Technology of Instruction & Learning*, 1(3), 57-68. (In Persian)
- Khaledi, K., Agahi, H. & Eskandari, F. (2014). Entrepreneurship Management Educational Needs of Agricultural Students at Faculties of Agriculture, West of Iran, *Journal of Agricultural Education Administration Research*, 9(30), 3-15. (In Persian)
- Khaledi, K., Athari, Z., Zarafshani, K. & Ghahramani, M. (2010). The application of Witkin's Field-dependent, Field-independent learning style in entrepreneurship education: A case of agricultural extension and education students at Razi University, *Journal of Management & Planning in Educational Systems*, 3(5), 7-21. (In Persian)
- Khalili, I. (2010). Student Life as a Transition Period. In Javid (Ed.) *Students Organizations* (pp. 165-178). Iran, Tehran: institute for social and cultural studies. (In Persian)
- Khani Jazani, J. (2007) Effect of Entrepreneurship Education on the Improvement of Entrepreneurial Culture in Iran's Universities, *Journal of New Economy and Commerce*, 3(10, 11), 242-265. (In Persian)
- Khenifar, H., Resaie Fard, R. & Safian, M. (2013). Interdisciplinary Approach of Entrepreneurship Education in Higher Education, *Higer Education Letter*, 6(24), 11-34. (In Persian)
- Khodayari, K., Daneshvar, F. & Saeedi, H. (2014). Virtual Social Networks' Type and Extent of Usage A Case Study of Mash'had's Azad University Students, *Communication Research*, 21(77), 167-192. (In Persian)
- Kia, A. & Noori Moradabadi, Y. (2012). Factors Associated with the Tendency of Students to the Social Network Facebook (Comparative Study of Iranian and American students), *The Journal of Culture-Communication Studies*, 13(17), 181-212. (In Persian)
- Kian, M., Ya'ghoubi Malal, N. & Riyaheeniya, N. (2015). Analysis of the Role and Use of Virtual Social Networks among University Students, *Technology of instruction and learning*, 1(3): 69-88. (In Persian)
- Kolleck, N. (2013). Social network analysis in innovation research: using a mixed methods approach to analyze social innovations. *European Journal of Futures Research*, 1(1), 25-33.
- Maharlouei, A.S., Seyf, M.H., Rastegar, M. & Ahmad Abadi, K. (2014). Factors influencing academic entrepreneurial intention among the students of Shiraz Medical Sciences University, *Journal of Medical Education Development*, 7(15), 71-85. (In Persian)
- Mahbubi, M. & Sharifzadeh, A. (2013). Entrepreneurship Spirit among Students of Agricultural Sciences, Gorgan University of Agricultural Sciences and Natural Resources, Iran, *The Journal of Agricultural Education Administration Research*, 25, 39-52. (In Persian)
- Mahdavinasab, Y. & Ali'abadi, K. (2014). The Effect of Weblog on Cooperative Learning of Students of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, *Educational Psychology*, 10(31), 191-209. (In Persian)
- Mahmodi, M., Ebrahimzadeh, E., Mosakazemi, M. Farajollahi, M. & Mahmoudi, H. (2015). The Relationship between Instructional Interaction Method and Students' Persistence in Online Education. *New thoughts on education*, 10(4), 9-31 (In Persian).

- Malmir M, zare M, Feizabadi N, Sarikhani R. (2016). The Effects of Social Networks on Nursing Students' Academic Achievement and Retention in Learning English. *Iranian Journal of Medical Education*, 16(33), 265-272 (In Persian).
- Mardanshahi, M.M., Tajik Ismaeli, A. & Mobaraki, M.H. (2014). in Junior and Senior Students of State Universities (Case Study: State Universities of Mazandaran Province), *Journal of Entrepreneurship Development*, 7(4), 755-771. (In Persian)
- Mashdaie, A. (2011). Analysis of the Effects of Social Networks on Entrepreneurial Opportunity Identification, *Journal of Industrial Management Faculty of Humaities*, 6 (15), 69-82. (In Persian)
- Mirakzadeh, A., Shiri, N. & Hedayatinia, S. (2014). Effect of Social Capital Dimensions on Entrepreneurial Intention of Agricultural Students, *Iranian Journal of Agricultural Economics and Development*, 45(2), 235-246. (In Persian)
- Mohammadi Elyasi, Q., Abili, K. & Masnavi, N. (2014). Identifying the Learning Sources and Methods of Novice Entrepreneurs, *Journal of Entrepreneurship Development*, 6(4), 75-93. (In Persian)
- Mohseni, A., Mousavi, S.H. & Jamali, M. (2013). The role of entrepreneurship training on students' entrepreneurial attitude and general self-efficiency beliefs, *Journal of Research and Planing in Higher Education*, 19(3), 63-80. (In Persian)
- Moradi, S., Rajabpour, M., Kian Ersi, F., Haj Loo, N. & Radbakhsh, N. (2014). Motivational Factors in Using Virtual Social Networks, *Culture in the Islamic University*, 4(1), 95-118. (In Persian)
- Moradian Sorkhkalaee, M., Eftekhari Ardebili, H., Nedjat, S. & Saiepour, N. (2012). Social capital among medical Students of Tehran University of Medical Sciences in 2011, *Razi Journal of Medical Sciences*, 19(102), 30-36. (In Persian)
- Morshedi, A. & Shiri, H. (2010). The Comparative Study of Social Capital Among Tehran University's Students And Members of Artistic and Cultural Clubs of Universities of City of Tehran, *Iranian Journal of Sociology*, 9(3,4), 194-225. (In Persian)
- Navah, A., Rezadoost, K. & Porterkarouni, M. (2012). Evaluation of Sociological Factors Affecting Students' Interactions and Relationships with Faculty Members, *Quarterly Journal of Research and Planing in Higher Education*, 18(1), 25-41. (In Persian)
- Neamati, M.A. (2013). Factors Affecting the Successful Management of Incubators in Iran, *Iranian Higher Education*, 5(1), 165-186. (In Persian)
- Oladian, M., Seif Naraghi, M., Naderi, E. & Shariatmadari, A. (2010). Tehran University Entrepreneurship Graduates' and Tehran Entrepreneurs' Viewpoints to Provide an Appropriate Curriculum for Educational Management and Programming at BA Level, *Journal of Modern Thoughts in Education*, 5(2), 81-104. (In Persian)
- Pirzahi, A. & Behravan, H. (2014). Sociological Factors Influencing the Academic Motivation of Students Studying at Ferdowsi University of Mashhad, *Journal of Social Sciences*, 10(2), 23-56. (In Persian)
- Pittaway, L., Rodriguez-Falcon, E., Aiyegbayo, O. & King, A. (2010). The role of entrepreneurship clubs and societies in entrepreneurial learning, *International Small Business Journal*, 29(1), 37-57.
- Pourezat, A.A., Qolipour, A. & Nadirkhanlou, S. (2010). Representating Barriers to Academic Entrepreneurship and Knowledge Commercialization at University of Tehran, *Journal of Science & Technology Policy*, 2(4), 65-75. (In Persian)

- Qaneirad, M.A. & Ibrahim Abadi, H. (2010). The Impact of Social Structure of Education on Students' Performance, *Iranian Higher Education*, 2(4), 1-27. (In Persian)
- Qaneirad, M.A. & Khosro Khavar, F. (2011). *Sociology of Scientific Actors in Iran*, Tehran: Science Press, 1st ed. (In Persian)
- Qaneirad, M.A. (2006). Student Interactions, Motivation and Disciplinary Activism, *Journal of Research and Planing in Higher Education*, 12(40), 1-22. (In Persian)
- Qaneirad, M.A. (2006-b). The Role of Students-Teachers Relationships in Formation of Academic Social Capital, *Iranian Journal of Sociology*, 7(1): 3-29. (In Persian)
- Qazinuri, S., Rezaie Nik, N. & Roshani, S. (2014) Exploring Requirements, Challenges and functions of Social network of Technology management Actors, *Iranian Journal of Cultural Research*, 7(2), 49-73. (In Persian)
- Rabiei, A. & Nazarian, Z. (2014). Evaluating the Ability of Entrepreneurial and Effectiveness of the Education System on the Rise of it in Payame Noor University Students, *Journal of Technology of Education*, 9(1), 49-61. (In Persian)
- Rabiei, A. & Sadeqzadeh, H. (2011). A Study of Social Capital's Effect on Entrepreneurship, *Social Welfare Quarterly*, 11(4), 191-221. (In Persian)
- Rahmani, E. (2006). Survey about Current Situation & Evaluation of Strengths & Weaknesses of Scientific Associations form the Perspective of Students, The first Conference of Student-Scientific Pathology in Iran, Shahre Kord. (In Persian)
- Ranjbaran, D. (2015). Effects of Potential and Practical Abilities of Student's Societies on Cultural Engineering in Universities. *Culture in the Islamic university*, 5(1), 37-55 (In Persian).
- Rasuli, M. & Moradi, M. (2012). The Rate of Communication Students Coordination in Producing Social Media Content, *Culture-Communication*, 13(19), 113-140. (In Persian)
- Razavi, M., Fallah, N., Rezvanfar, A. & Kalantari, K. (2012). Analyzing Entrepreneurship Obstacles in Agricultural Faculties of Iran (Students' viewpoints), *Journal Public Administration*, 4(10), 59-78. (In Persian)
- Renani, M., Daliri, H. & Rozita, M. (2010). Identity and Knowledge Sources Role in Social Capital Formations, *Social Welfare Quarterly*, 10(38), 105-140. (In Persian)
- Rezaie, B., Abaspour, A., Niknami, M., Rahimian, H. & Delavar, A. (2013). Improvement of academic entrepreneurship in the field of humanities and analyzed to provide a grounded theory, *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 3(2): 185-215. (In Persian)
- Rezvani, M. & Toqraie, M.T. (2011). The role of organizational social capital in organizational innovation orientation in knowledge-based enterprises (Case of: university of Tehran, science and technology park), *The Journal of Transformation Managemet*, 3(6), 28-53. (In Persian)
- Rezvany, A. & Ajam, A. (2017). The Relationship between the Use of Virtual Social Networks with Academic Achievement and Students' Confidence in Interpersonal Relations at Birjand University of Medical Sciences. *J Med Educ Dev*, 9(24), 33-43 (In Persian).
- Rohani, R.S. & Alizadehfard, S. (2012) Relationship between loneliness feeling and web log using among students and non students, *Social Psychology Research*, 2(5), 12-25. (In Persian)
- Saeed, N., Zare H, Moosapour N, Sarmadi M, Hormozi M. (2011). The Study of Relationship between Students' Cognitive and Meta-cognitive Strategies and

- Interactions in Virtual Education with Academic Achievement. *IRPHE*, 16(4), 73-96 (In Persian).
- Saemi, H., Fathi, K., Attaran, M. & Foroughi, A.A. (2014). Compiling the Curriculum Planning Pattern Based on Social Network to Train and Improve the University Teachers, *Iranian Bimonthly of Education Strategies In Medical Sciences*, 7(3), 191-198. (In Persian)
- Saemi, H., Fathi, K., Attaran, M. & Foroughi, A.A. (2015). The study of the impact of the disincentive factors and strategies for using social networks on the teaching and the effective learning, *The Journal of Curriculum Planning*, 12(44), 1-14 (In Persian)
- Safari, S. & Samia zadeh, M. (2012). Needs Assessment of Entrepreneurship knowledge and Skill Education a Comparative Approach in Different Fields of Humanities, *Journal of Technology of Education*, 7(1), 65-79. (In Persian)
- Saferi, K. & Sadeghe, M. (2009). Girl Students' Social Participation of Social Sciences Faculties in Tehran, *Journal of Applied Sociology*, 20(2), 1-34. (In Persian)
- Salimi, M. & KhodaParast, M. (2016). The effect of teacherstudent relationship on educational motivation and research selfefficacy in graduated students of Physical Education and Sport Sciences. *Research on Educational Sport*, 4(9), 109-126 (In Persian).
- Sarokhani, B., Tavasoli, G.A. & Seyyed Arabinejad, A. (2008) The effects of virtual spaces (Internet) on social action of young girls, *Social Sciences Bulletin*, 2(1), 131-152. (In Persian)
- Saviotti, P.P. (2009). Knowledge Networks: Structure and Dynamics in Pyka, A. & Scharnhorst, A. (Ed.). *Innovation Networks: New Approaches in Modelling and Analyzing* (pp. 19-41), Heidelberg: Springer.
- Shahriari, Z. (2013). The Role of Communication Devices Diversity to Individualism with Emphasis on Social Ability Approach, M.A. Thesis, Alzahra University.
- Sharbatian, M.H. (2012). The Semantic Components Reflecting the link between Social Capital and the Rate Social health of the Benefit of Students of Payam Noor University, Mashhad, *Sociological Studies of Youth Journal*, 2(5), 149-174. (In Persian)
- Shareapour, M. & Fazeli, M. (2006). Functions University Students' Scientific Associations: The Case of Gilan, Mazandaran, and Tehran Universities, *Journal of Iranian Social Studies*, 1(2), 62-82 (In Persian).
- Sharepour, M., Azad Armaki, T. & Askari, A. (2010) A study on relationship between social capital and tolerance among the students of Social Sciences Faculties of Tehran and Allameh Tabatabaei Universities, *Iranian Journal of Sociology*, 10(1), 64-98. (In Persian)
- Sharif, M., Jamshidian, A., Rahimi, H. & Naderi, N. (2011). An Analysis of Entrepreneurship Education Status in Iran's Higher Education System, *The Journal of Entrepreneurship Development*, 3(11), 87-106. (In Persian)
- Sharifian, A. & Fotovvat, H. (2011). Social Capital and Quality of Life Case Study of Shiraz University Students, *Social Development & Welfare Planing*, 2(8), 153-188. (In Persian)
- Shaverdi, T. (2017). Social Capital in the Online and Offline Social Networks (The Case Study: Female University Students in Tehran), *Journal of Social Development*, 11(3), 67-96. (In Persian)
- Shiri, H. & Morshedi, A. (2011). Cultural and artistic centers and developing social capital (The study of social capital forms in the cultural and artistic centers of Tehran's universities), *Journal of Applied Sociology*, 21(4), 145-176. (In Persian)

- Sie, R.L.L.; Bitter-Rijkema, M. & Sloap, P.B. (2010). A Simulation for Content-based and Utility-based Recommendation of Candidate Coalitions in Virtual Creativity Teams, *Procedia Computer Science* 1(2), 2883-2888.
- Sliwka, A. (2003) Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis, In *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*. (pp. 49-63), Paris: OECD.
- Tidd, J. & Bessant, J.R. (2013). *Managing innovation: Integrating technological, market and organizational change*, translated by Arasti, et.al., Tehran: Rasa. (In Persian)
- Van Aalst, H.F. (2003). Networking in Society, Organisations and Education in Policy and Practice, In *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, Paris: OECD.
- Yadollahi Farsi, J. & Razavi, M. (2012). The Role of Human and Social Capital in Youth Entrepreneurship in Korbal Rural Areas, *Human Geography Research*, 44(79): 103-115. (In Persian)
- Yamani Duzi Sorkhabi, M. (2003). *University Development Planning, Theories & Experiences*, Iran, Tehran: Shahid Beheshti University. (In Persian)
- Yamani Duzi Sorkhabi, M. (2009). Adaptive University: A Complex Process, In Yamani (Ed.). *New Approaches & Perspectives in Higher Education*, Iran, Tehran: Institute for Social & Cultural Studies. (In Persian)
- Yazdani Kashani, Z. & Tamannayifar, M.R. (2013). Importance and status of web 2 tools in virtual education; implementing an interactive approach at virtual Universities of Iran, *Iranian Bimonthly of Education Strategies In Medical Sciences*, 6(2), 119-128. (In Persian)
- Yousefi Aghdam, R. (2015). "The Temporary" and Developing the Theory of Doctoral Student Professional Identity in Iran, *Journal of Science & Technology Policy*, 7(2), 65-82. (In Persian)
- Zaker salehi, G. (2009). The Paradox of Social Capital of Iranian Educated People: Survey and Study on the Relationship between Higher Education and Social Capital in Iran, *Iranian Journal of Engineering Education*, 10(40), 25-51. (In Persian)
- Zamani, E. (2007) Understanding the Functions of Student-Scientific Associations & Comparing the Engineering Associations to other Disciplines, *Iranian Journal of Engineering Education*, 9(35), 55-81. (In Persian)
- Zenios, M.; Goodyear, P. & Jones, C. (2004). Researching the impact of the networked information environment on learning and teaching, *Computers & Education*, 43(1), 205-213.
- Zolqadr, H. & Qasemzadeh Araqi, M. (2013). Examining Users Motivation for Using Social Media a case study of Facebook users, *The Journal of Communication Research*, 20(3), 35-58 (In Persian).

تقی زاده، محسن؛ نیستانی، محمدرضا؛ شریفیان، فریدون (۱۳۹۷). واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه درسی آن در آموزش عالی.

DOI: 10.22067/fedu.v8i1.67897

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۱)، ۱۳۵-۱۱۶.



واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه درسی آن در آموزش عالی*

محسن تقی زاده^۱، محمدرضا نیستانی^۲، فریدون شریفیان^۳

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۱۳ تاریخ پذیرش: ۹۷/۶/۱۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه درسی آن در آموزش عالی می باشد. در این پژوهش، ضمن تحلیل و ارزیابی عناصر و چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر عمل، نتایج به دست آمده حاکی از آن است که آموزش عالی فاصله زیادی با برنامه درسی مبتنی بر عمل دارد و لازم است از این منظر برنامه های درسی آموزش عالی مورد بازنگری قرار گیرند. برای تجدیدنظر در برنامه های درسی دانشگاهی می توان چنین استدلال کرد که در آموزش عالی رویکرد پداگوژی مبتنی بر عمل به مثابه امکانی متناسب با ماهیت متحول و روابط اجتماعی پیچیده قرن بیست و یکم در نظر گرفته شود.

واژه های کلیدی: پداگوژی، آموزش مبتنی بر عمل، چهارچوب برنامه درسی، برنامه درسی مبتنی بر عمل، عملکرد حرفه ای.

*. این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشگاه اصفهان می باشد.

۱. دانشجوی دکتری رشته ی مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان

mohsentaghizadeh339@gmail.com

۲. عضو هیات علمی و استادیار گروه علوم تربیتی (نویسنده مسئول)، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان

m.neyestani@edu.ui.ac.ir

۳. عضو هیات علمی و استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان

مقدمه

یک قرن پیش دیویی^۱ (۱۹۱۶، ۱۹۶۶) فیلسوف تعلیم و تربیت که نظریه‌هایش زیربنای بسیاری از تحقیقات اندیشمندان، یادگیری عملی و اجتماعات کاری شد، بر این عقیده پافشاری کرد که هدف تعلیم و تربیت باید فراتر از توسعه دانش و مهارت‌ها باشد. در کتاب «دموکراسی و تعلیم و تربیت»، دیویی خاطر نشان می‌سازد که تعلیم و تربیت باید هم زندگی یک شخص و هم توانایی او را برای شکل‌گیری یک «زندگی پر از معنا» بهبود بخشد. مهارت‌های زندگی مانند خودآگاهی، کنجکاوی، تفکر خلاق، استدلال انتقادی و تأمل فکورانه می‌تواند به متخصصان و شاغلان به‌عنوان یک شهروند حرفه‌ای کمک کند تا به‌طور آگاهانه در جهت رفع نیازهای پیچیده جامعه گام بردارند (Dewey, 1916; 1966).

بر مبنای نظریه سازنده گرایی اجتماعی، دستیابی به موفقیت تحصیلی بدون توجه به چشم‌انداز وسیع «یادگیری برای زندگی»، هدفی توخالی است. تعلیم و تربیت می‌بایست فراگیران را برای زندگی پر معنا و پرورش انسان‌هایی «خردمند و دانا که عهده‌دار مسئولیت زندگی خود و جامعه مدنی هستند» آماده کند (Lewis, 2007). از این منظر، فرد و اجتماع و زمینه ساختاری و زمانی به‌عنوان یک کل درهم آمیخته و ناگشودنی در نظر گرفته می‌شوند که از طریق تجارب زندگی درون یک جهان مشترک و بین‌الذهانی، و در بستر تعامل با دیگران (در خانواده، دانشگاه، محل کار و اجتماعات) هویت خود را می‌سازند.

نظریه‌های ساخت‌گرایی اجتماعی به‌طور سنتی بر مبنای کارهای پیاژه^۲ (۱۹۲۹) و ویگوتسکی^۳ (۱۸۷۹) طراحی شدند که بر اهمیت رشد شناختی و اجتماعی تأکید داشتند. پیاژه معتقد بود که یادگیری از طریق فرایندهای درگیری و انطباق رخ می‌دهد؛ زیرا ما در جستجوی این هستیم که اطلاعات جدید را با دانشی که از قبل وجود داشته است، در هم آمیزیم. ویگوتسکی به فرایندهای تعامل در توسعه مهارت‌های فردی تأکید داشت. تعامل اجتماعی، دیالوگ و چالش شناختی، نمایش، مدل‌سازی و تقویت همه به یادگیری سازنده گرایانه کمک می‌کند (Renshaw, 2004; Johnson & Johnson, 1971). در این زمینه، بی‌تردید رویکردهای پداگوژیست‌های انتقادی در بازنگری دیدگاه‌های موجود آموزش عالی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی در مسیر عمل و اصلاح جامعه، نقش بسیار تأثیرگذاری داشته است.

نظریه پداگوژیست‌های انتقادی، در حقیقت بازتاب ایده‌های مکتب فرانکفورت^۴، در تعلیم و تربیت است؛ مکتبی که مضامینی مانند نظریه تعارض طبقاتی را از مارکس به عاریت گرفت و آن را برای تحلیل

1. Dewey
2. Piaget
3. Vygotsky
4. Frankfurt School

اجتماع به کاربرد. بدین‌سان تحلیل مارکس از مبارزه طبقاتی بر سر کنترل ابزارها و شیوه‌های تولید اقتصادی، مبنای فکری عده‌ای از اندیشمندان متأثر از مکتب انتقادی، از جمله پائولو فریره^۱ و هنری ژیرو^۲ شد تا به ارائه رویکردی تازه از نقش تعلیم و تربیت در «سلطه زدایی و مبارزه با تمامیت‌خواهی» پردازند. نظریه نقادی ابتدا از اروپا برخاست و توسط نظریه‌پردازانی مانند هابرماس^۳، هورکهایمر^۴، آدورنو^۵ و گرامشی^۶ توسعه یافت. این نحل بعدها در آمریکای لاتین توسط افرادی چون ایوان ایلچ^۷ و هربرت مارکوزه^۸ تداوم یافت و پائولو فریره با تأثیر از مارکوزه و بر مبنای تفکر انتقادی و با توجه به شرایط ویژه‌ی سیاسی و اجتماعی که در آن قرار داشت، ایده تربیتی ویژه به نام «آموزش‌رهایی‌بخش»^۹ را مطرح ساخت که مبنای آن در آثار او از جمله «تربیت‌رهایی‌بخش»، «آموزش ستمدیدگان» به‌صورت پراکنده قابل‌بازایی است (Götz, 2002).

در دهه‌های اخیر با افزایش نرخ بیکاری دانش‌آموختگان مدارس و دانشگاه‌ها، توجه به نظریه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی و به دنبال آن رویکردهای یادگیری و آموزش عملی و کارآفرینانه افزایش یافته است. برخی از مسئولان و متخصصان کوشیده‌اند با بهره‌گیری از الگوها و رویکردهای نوین برنامه‌های درسی به پیوند میان نظام آموزش عالی با مقتضیات جامعه و دنیای کار، کمک کنند. این امر، ضمن ممانعت از بیکاری دانش‌آموختگان، به تقاضای بخش‌های مختلف اقتصادی کشور به نیروی انسانی ماهر و متخصص پاسخ می‌دهد. (Abuelma'atti, 2002). درواقع، تلاش بر آن است تا آموزش عالی بتواند نیروی انسانی قابل‌اعتماد و مقرون‌به‌صرفه‌ای تربیت کند که درنهایت منجر به پرورش شهروندان مشارکت‌جو و اخلاق‌مداری شود (Hodson, 2011; Marginson, 2011; Strain, Barnett & Jarvis, 2009; Nussbaum, 2010; Enders, de Boer & Westerheijden, 2011).

دستیابی به نظام یادگیری اثربخش، نیازمند بازنگری در برنامه درسی است. برنامه درسی به‌عنوان یک مفهوم، از معانی و مفاهیم متعددی مانند مجموع فعالیت‌های، یاددهی-یادگیری، یادگیری طراحی‌شده، طرح کلی برای یادگیری، تجربیات یادگیری، مجموع دروس پیشنهادی و برنامه زمانی آن‌ها، محتوای یک دیسیپلین خاص، برخوردار است. امروزه مسئولان مربوطه در دانشگاه‌ها، صرف‌نظر از این که کدام‌یک از تعبیر مربوط به برنامه درسی را بپذیرند، تلاش می‌کنند آن را به‌عنوان یک سازه اجتماعی بشناسند و در

-
1. Paulo Freire
 2. Henry Giroux
 3. Habermas
 4. Horkheimer
 5. Adorno
 6. Gramsci
 7. Ivan Illich
 8. Herbert Marcuse
 9. Emancipatory Education

معرض بازنگری و اصلاح قرار دهند تا بتواند به صورت پویا در مقابل تغییر و تحولات عوامل خارجی، واکنش مناسب نشان دهد (Zais, 1976; Toombs & Tierney, 1991). یکی از این سازه‌های اجتماعی که می‌تواند نقش بسیار اساسی در شرایط متغیر جهان ایفا کند، آموزش مبتنی بر عمل است. برای این که بتوانیم آموزش مبتنی بر عمل را برای شهروندان و فراگیران فراهم کنیم ناگزیریم برای پیاده‌سازی آن به تدوین برنامه درسی مبتنی بر عمل پردازیم.

رویکرد برنامه درسی مبتنی بر عمل در نظام آموزش عالی ما هنوز نهادینه سازی نشده است. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته (Ahchian; Abdollahiyan & Tavakoli, 2006; Cheraghi, 2010; Ostad Hassanlou, Faraji Khayavi, Mohammadzadeh Ghasr, Gravand, Hosseini, 2011; Shkarpolahi, 2012; Irevani, Marjani, 2015; Salehi Imran, Rahmani Ghahridjani, 2012; Elahi, Alhani, Ahmadi, 2012) حاکی از آن است که برنامه درسی در کشور ما بیشتر به مطالب نظری و محتوای کتاب‌ها اهمیت می‌دهد و حوزه عمل در برنامه‌های درسی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. بیشتر استادان و دانشجویان به نظریه‌ها و محتوای کتاب‌ها وابسته‌اند و به همین دلیل دانشجویان، وقتی پای عمل می‌رسد و یا دانش آموخته می‌شوند برای انجام وظایف مربوط به شغل مورد نظر خود، سردرگم و آشفته می‌شوند؛ چون در عمل چیزی را در محیط‌های دانشگاهی تجربه نکردند. بنابراین در این نوشتار سعی می‌شود به تبیین و واکاوی پداگوژی و برنامه درسی مبتنی بر عمل پرداخته شود و چهارچوب برنامه درسی آن در آموزش عالی تشریح شود.

آموزش مبتنی بر عمل

در آموزش عالی شاهد تنوعی از فعالیت‌های مبتنی بر عمل هستیم که هر یک نام‌های متفاوتی دارند: کارآموزی^۱، کارورزی^۲، دوره انترنی^۳، آموزش مشارکتی^۴ / عناصر ساندویچی یک دوره^۵، کار میدانی^۶، آموزش بالینی^۷، نظارت بالینی^۸ که باعث گسیختگی و پراکندگی در افکار و درک و فهم می‌شود. بنابراین برای پیشگیری از سردرگمی معنایی لازم است نگاه مختصری به مفهوم آموزش مبتنی بر عمل بیندازیم. آموزش مبتنی بر عمل، آموزش به عنوان پیش‌زمینه‌ای برای آمادگی دانشجویان در انجام وظایف

-
1. Practicum
 2. Work Placement
 3. Internship
 4. Cooperative Education
 5. Sandwich Elements of a Course
 6. Fieldwork
 7. Clinical Education
 8. Clinical Supervision

شغلی‌شان محسوب می‌شود (Boud, 2012). در آموزش مبتنی بر عمل تلاش می‌شود دانشجویان را برای درگیری در حوزه عمل آماده کنند. درواقع، آموزش مبتنی بر عمل به عملکرد و رفتار اجتماعی دانش-آموختگان بعد از دوره دانشگاهی تأکید دارد. در این نوع آموزش، فقط حیطه نظری و دوره دانشگاهی مطرح نیست؛ بلکه عملکرد اجتماعی و شغلی نیز مدنظر است. به‌عنوان مثال در انگلستان به اهمیت کار برای دانشجویان در دوره کارشناسی زیاد تأکید می‌شود و همه دانشجویان باید قبل از فارغ‌التحصیلی تجربه کاری داشته باشند ((National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997).

مفهوم آموزش مبتنی بر عمل، نخستین بار از طریق فلوشیپ تدریس^۱ توسط شورای تدریس و یادگیری استرالیا^۲ مطرح شد و از چهار مفهوم کلیدی تشکیل شده که در نگاه اول همپوشانی زیادی باهم دارند. این مفاهیم عبارت‌اند از: آموزش، برنامه درسی، پداگوژی و عمل. آموزش مبتنی بر عمل به عملکرد اجتماعی و شغلی مطلوب برای دانشجویان و فارغ‌التحصیلان تأکید دارد و برای رسیدن به این مهم از آموزش، برنامه درسی و پداگوژی استفاده می‌کند. آموزش، دانشجویان را برای اشتغال و عملکرد مطلوب که یکی از وظایف اصلی آن است آماده می‌کند. برای رسیدن به این مهم به طراحی فعالیت‌های آموزشی و یادگیری (برنامه درسی) می‌پردازد که این طراحی پیرامون نظریه یا دیدگاه‌هایی شکل می‌گیرد (پداگوژی). در ادامه به نظریه‌های اساسی اشاره می‌شود که در شکل‌گیری مفهوم آموزش مبتنی بر عمل تأثیرگذار بوده‌اند.

۱) یادگیری تجربی

شان^۳ (۱۹۸۷/۱۹۸۳)، کلب^۴ (۱۹۸۴)، بود و گریچ^۵ (۱۹۹۹) فرایندی را معرفی می‌کنند که شاغلان، کار عملی را از طریق یادگیری تجربی^۶ و تأمل فکورانه یاد می‌گیرند. امروزه مفهوم یادگیری تجربی، تأمل فکورانه و خودارزیابی به‌عنوان عاملی معتبر و ضروری از توسعه حرفه‌ای و عمل حرفه‌ای در نظام‌های آموزش عالی جهان پذیرفته شده است. تأمل فکورانه، دانشجویان را قادر می‌سازد تا به ارزیابی منتقدانه عملکرد خود، نتایج آن و قضاوت در مورد عملکرد خود یا نظرات دیگران بپردازند. این تأمل فکورانه که در تجربه و حل مشکل رخ می‌دهد، از نظر کاکس^۷ (۱۹۸۸) منجر به شکل‌گیری «دانش کار» می‌شود و در آینده در اثربخشی شغل افراد بسیار مؤثر است. دانش کار بیانگر نمونه‌ای از مثال‌ها، تجارب و دربرگیرنده طیف وسیعی از

1. Teaching fellowship

2. Australian Learning and Teaching Council

3. Schön

4. Kolb

5. Boud and Garrick

6. Experiential Learning

7. Cox

مواردی است که شاغلان برای حل مسائل کاری استفاده می کنند. در محیط های عملی، سرپرستان در کنار انتقال دانش، نقش مهمی در توسعه مهارت های فنی شاغلان تازه کار بازی می کنند.

۲) یادگیری موقعیتی

یادگیری موقعیتی^۱ بر مشارکت فراگیران با سرپرستان و شاغلان و تعامل فعالانه آن ها با یکدیگر و گفتگو در محل کار متمرکز است. یادگیری موقعیتی برای معلمان و سرپرستان به معنای معرفی فراگیران به سازمان ها و نهادهای واقعی، به اشتراک گذاری فهم و درک و تفسیر معانی است و به آن ها در شناسایی واقعیت های زندگی در عرصه عمل کمک می کند. در چنین رویکردی، نقش سرپرست ایجاد محیط های یادگیری مؤثر در محل کار از جمله سازمان دهی و مدیریت یادگیری، هدایت پیشرفت فراگیران و درک روش های کار و توسعه مهارت های خودتنظیمی از طریق شرکت در فعالیت هایی است که به پیشرفت یادگیرنده از یک نوآموز و تازه کار به یک فرد حرفه ای کمک می کند (Lave & Wenger, 1991).

بلت^۲ (۲۰۱۱) به نقش مؤثر سرپرست در یادگیری موقعیتی اشاره می کند و خاطرنشان می سازد که سرپرست می تواند با ارائه مسائل معمول و غیرمعمول، در کنار آموزش رویه های کاری، «دانش پنهانی» را نیز که فراگیران ممکن است به تنهایی قادر به یادگیری آن نباشند به آن ها یاد بدهد. چراکه باید به خاطر داشته باشیم بسیاری از دانش هایی که از عمل حمایت می کنند، ضمنی هستند.

۳) یادگیری محل کار

یادگیری محل کار^۳ به طور سنتی با صنایع در ارتباط بوده است. در گذشته، کارآموزان توسط اعضای صنفی باتجربه (شاید استادکار) آموزش داده می شدند که این روش یادگیری، دارای نقاط قوت و ضعف هایی بوده است. باوجوداین، نتایجی که از یادگیری محل کار به دست می آید در عناصر برنامه های درسی رسمی حاصل نمی شود (Evans, 1994; Boud & Garrick, 1999; Lave & Wenger, 1991) محیط کاری، نقش کلیدی در کمک به توسعه نوآموزان ایفا می کند.

بهترین کار، ممکن است زمانی رخ دهد که محل کار، نوآموز را برای شرکت، تعامل و یادگیری به عنوان بخشی از کار حرفه ای روزمره فرامی خواند. ویژگی های مقرون به صرفه یا جذاب عمل حرفه ای برای زمانی که یادگیرنده فاقد اعتماد به نفس، خجالتی یا فاقد آسودگی اجتماعی است، بسیار خوشایند می باشد. حتی فراتر از مزایای روابط مثبت کار و عملکرد مؤثر در کار، فراگیران از پذیرش یک گروه کاری و داشتن توانایی کامل در آن بهره مند می شوند. چنین مشارکتی نخست توانایی های فردی را از طریق یادگیری از

1. Situated Learning

2. Billett

3. Workplace Learning

متخصصان باتجربه، به‌طور مستمر ارتقا می‌دهد. همچنین همکاری بین فراگیران و افراد درگیر در کار منجر به رشد درک متقابل آن‌ها می‌شود.

یادگیری در محل کار، فراگیران را فراتر از کتاب‌های درسی می‌برد و به آن‌ها کمک می‌کند تا مبانی نظری را در عمل ببینند. فراگیران اگر فقط به نوشتن و حفظ کردن مطالب درسی اکتفا کنند، چیزی نخواهند آموخت؛ فقط از طریق مشارکت در عمل و همراهی با شاغلان حرفه‌ای است که درک راحت‌تر و آسان‌تر محقق می‌شود. بلت (۲۰۰۱) خاطرنشان می‌سازد که یادگیری در محل کار همچنین سبب می‌شود همکاری متخصصان دانشگاهی با هم‌تایان باتجربه تسهیل شود (Billett, 2001).

با توجه به آنچه گفته شد، یک عامل کلیدی برای تسهیل یادگیری مبتنی بر عمل این است که فرصت‌هایی برای فراگیران مهیا شود تا از طریق تجربه در موقعیت‌های واقعی به‌ویژه محل کار با واقعیت‌های عملی و شغلی آینده مواجه شوند و از این طریق به یادگیری بپردازند. سه نظریه یادگیری مطرح‌شده می‌توانند این امکان را برای فراگیران مهیا کنند.

شان (۱۹۸۳) به توصیف فرایند بسیار شخصی در حوزه یادگیری حرفه‌ای در عمل می‌پردازد که معمولاً در یک فرایند تأمل فکورانه در اجتماع اتفاق می‌افتد. شان در بررسی نحوه تصمیم‌گیری متخصصان مختلف به شباهت‌هایی بین گروه‌های مختلف مانند پرستاران، معماران و حقوقدانان رسید. او چنین نتیجه گرفت که در فعالیت‌های پیچیده، شاغلان بر طبق عادت و تجربیاتشان عمل می‌کنند. قوانین را مستقیماً مانند کتاب‌های درسی استفاده نمی‌کنند، بلکه دانش موجود خود را با دانش تجربی کسب شده مرتبط می‌سازند و در نتیجه برای تصمیم‌گیری، قوانین خود را می‌آفرینند. این قوانین که به‌مرور زمان ثبت می‌شوند، در آینده به‌عنوان بخش ذاتی از دانش حرفه‌ای موردپذیرش قرار می‌گیرند.

متخصصان باتجربه، برای پیدا کردن راه‌های درست، نخست به واکاوی مسئله می‌پردازند، راه‌های برون‌رفت از مسئله را در موقعیت واقعی می‌آزمایند، سپس نتایج آن آزمایش‌ها را در عمل به کار می‌گیرند و به این صورت به اصلاح فرایندهای کاری خود می‌پردازند. شان، اصطلاح عمل تأمل فکورانه را برای این فرایند تعریف و دو نوع تأمل فکورانه در عمل و پس از عمل را مطرح کرد.

تأمل فکورانه در عمل، توجه خود را به آنچه اتفاق می‌افتد و زمانی که اتفاق می‌افتد، جلب می‌کند که مستلزم مشاهده فعال، جستجو برای معنا و یادداشت ذهنی جزئیات است. تأمل فکورانه پس از عمل بعد از این که رویدادی رخ داد، انجام می‌گیرد تا حوادث رخ داده را مرور کرده و درک عمیق‌تری از آن رخداد به دست آورد (Schön, 1987, 1983).

یادگیری از طریق اجتماعات کاری

کارآموزی به عنوان یک مدل یادگیری توسط لوا و ونگر^۱ (۱۹۹۱) ارائه شد. آن‌ها اجتماع کاری^۲ را به عنوان مفهومی برای درک این موضوع مطرح کردند که مردم چگونه در یک محیط اجتماعی یاد می‌گیرند. آن‌ها به مطالعه بهبود و پیشرفت افراد کارورز و اعضای تازه‌وارد در میان قابله‌ها، خیاط‌ها، قصاب‌ها و الکی‌ها پرداختند. آن‌ها ملاحظه کردند با آن‌که فرایند تدریس در میان آن‌ها کاملاً ناقص انجام شده است، باوجوداین، بهترین فرایند یادگیری رخ داده است. آن‌ها دریافتند که بسیاری از تبادلات اطلاعات عملی و حل مسئله‌ها در میان کارورزان و اعضای تازه‌وارد طی جمع‌آوری اطلاعات به‌طور غیررسمی رخ داده است. درواقع، پیشه‌وران، داستان‌هایشان را با تازه‌کاران در یک محیط غیر تهدیدکننده ارائه می‌دادند و آن‌ها را برای انجام بهتر کار راهنمایی می‌کردند. با انجام این کار، شکاف‌های دانش شناسایی شده، راه‌حل‌ها ارائه می‌شوند، راه‌حل‌ها مورد آزمایش قرار می‌گیرد و درنهایت بازخورد به گروه داده می‌شود. این ارتباطات غیررسمی منجر به اشتراک‌گذاری دانش و خلق آن می‌شود.

ونگر (۱۹۹۸) به ارائه سه بعد از یادگیری در اجتماعات کاری می‌پردازد که به هم وابسته هستند:

- ۱) تعامل متقابل که منجر به درک و معنای مشترک بین افراد می‌شود. ونگر و اسنایدر^۳ (۲۰۰۰) اجتماعات کاری را به عنوان «گروهی از افراد که به‌طور غیررسمی باهم در یک گروه که دارای تخصص و علاقه مشترک هستند و باهم یک شرکت مشترک را ایجاد می‌کنند» تعریف می‌کند. تعامل با یکدیگر نه تنها در دوره انجام کار بلکه برای روشن ساختن کار، توصیف نحوه انجام کار و حتی تغییر نحوه انجام کار را نیز شامل می‌شود.
- ۲) شرکت مشترک یعنی تعامل و کار در جهت هدف مشترک. در یک شرکت مشترک اعضای اجتماع کاری با یکدیگر فعالیت می‌کنند تا چیزی را به‌طور مداوم انجام دهند؛ آن‌ها کار را به اشتراک می‌گذارند و به‌وضوح هدف بزرگ‌تری را از این کار می‌بینند.
- ۳) خزانه مشترک که بیانگر اصطلاح‌ها و منابع مشترک است. یک خزانه مشترک نه تنها وظایف کاری مشترک اعضا را بلکه روش‌ها، ابزارها، فنون و حتی زبان، داستان‌ها و الگوهای رفتاری مشترک را نیز توصیف می‌کند (Wenger, 1998).

بنابراین، اجتماعات کاری، یک ایده مفهومی است که از چگونگی دستیابی شاغلان به دانش و به اشتراک گذاشتن آن سخن می‌گوید. با به اشتراک‌گذاری داستان‌ها و تجربیات (تعامل متقابل) شاغلان

1. Lave and Wenger
2. Community of Practice
3. Wenger and Snyder

می‌توانند تأمل فکورانه انجام دهند و از دیگر اعضای گروه (خزانه مشترک) که دارای موضوع و علاقه مشترک‌اند، بازخورد دریافت کنند. این به اشتراک‌گذاری منجر به راه‌های جدیدی برای انجام کار می‌شود. بنابراین در این الگو، افراد، خود آفریننده یادگیری و هدایتگر دوره به حساب می‌آیند. لوا و ونگر (۱۹۹۱) معتقدند یادگیری و توسعه هویت حرفه‌ای، از طریق مشارکت کامل افراد در بستر گفتگو تحقق می‌یابد. در این فرایند، تازه‌واردان نه تنها اعمال جامعه را یاد می‌گیرند، بلکه از طریق تعامل با اعضای ثابت و مشاهده جوامع حاشیه‌ای به عضویت در آن جامعه درمی‌آیند. با توجه به مطالب بیان‌شده، آموزش مبتنی بر عمل، تفسیری ارائه می‌دهد که فراتر از یک رویکرد آموزش عالی است. در این تفسیر، آموزش مبتنی بر عمل به عنوان یک دیدگاه پداگوژیکی است که شامل ابعاد کلیدی است. چنانکه در جدول (۱) ملاحظه می‌شود، هشت بعد کلیدی عمل اجتماعی در آموزش مبتنی بر عمل به عنوان یک پداگوژی به طور خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۱. ابعاد کلیدی عمل اجتماعی در آموزش مبتنی بر عمل به عنوان یک پداگوژی (Higgs, 2013)

ابعاد	توضیحات
چهارچوب پداگوژیکال	پداگوژی، بیانگر شکلی از عمل اجتماعی است که به دنبال هویت‌بخشی به فراگیران است. درواقع، آموزش مبتنی بر عمل یک پداگوژی است که دانشجویان را برای عمل و شغل آماده می‌کند.
هدف‌ها و عمل برتر	هدف‌های آموزش مبتنی بر عمل، رشد قابلیت‌های حرفه‌ای، علمی و اجتماعی دانشجویان، تشکیل هویت‌های شغلی و حمایت از رشد آنان برای مشارکت مثبت به عنوان شهروندان جهانی است.
آموزش در زمینه یا بافت	آموزش مبتنی بر عمل، با توجه به علائق و نیازها و رویه‌های کاری دانشجویان، استادان، شاغلان، محیط دانشگاهی و واقعیت‌های محل کار رخ می‌دهد.
درک عمل	دانشجویان عمل‌نگر به طور مستمر نیازمند مشاهده و ارزیابی هستند تا به درک چهارچوبی ناآشنا شوند که در ارتباط با منابع، تجربیات پداگوژیکال و برنامه درسی است.
جامعه‌پذیری	از طریق شیوه‌های پداگوژیکال، برنامه درسی به جامعه‌پذیری دانشجویان در زمینه شغل، جوامع و بازار کار می‌پردازد.
ایجاد ارتباط	روابط در زمینه عمل و پداگوژی امری ضروری است. این مهم از طریق یادگیرندگان دانشگاهی، مربیان محل کار، کارورزان دانشگاهی، مشارکت بین دانشگاه و صنعت، اختیارات قانونی دانشگاه و مشارکت گروه‌ها و جوامع شغلی به وجود آید.
سنخیت ^۱ و ارتباط	سنخیت و ارتباط تم‌هایی هستند که هدف‌ها، فضاها، فعالیت‌ها، ارزیابی دانشجویان و ارزیابی برنامه‌های آموزش مبتنی بر عمل را در برمی‌گیرند. به همین دلیل است که در برنامه درسی و چشم‌انداز کلیدی پداگوژی آن بر روی ارتباط فارغ‌التحصیلان با عمل آینده تمرکز می‌شود.

1. Authenticity

استانداردها، ارزش‌ها و اخلاقیات فکورانه	یک‌بعدی که نیاز است در همه جنبه‌های برنامه‌های درسی و پداگوژی‌ها گنجانده شود مفهوم استانداردها است؛ استانداردها به‌عنوان بازتابی از انتظارات عمل، حرفه‌گرایی و منشور اخلاقی رفتار یا استانداردهای صنعتی است که بخشی از عمل یا جامعه‌پذیری شغلی را در برمی‌گیرد.
---	---

برنامه درسی مبتنی بر عمل

برنامه درسی عبارت است از مجموعه‌ای از تجربیات سازماندهی شده که دانشجویان آن‌ها را به‌عنوان نتایج یادگیری به دست می‌آورند. برای رسیدن به نتایج یا هدف‌ها، نیازمند طراحی برنامه درسی هستیم. برنامه درسی شامل عناصری است (منطق، هدف‌ها، محتوا، روش، مواد و منابع یادگیری، فرصت‌های یاددهی - یادگیری، گروه‌بندی، زمان، فضا یا محیط، ارزشیابی) که کاملاً درهم‌تنیده هستند. در ادامه سعی می‌شود دورنمایی از عناصر برنامه درسی مبتنی بر عمل به نمایش گذاشته شود و در پایان چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر عمل تشریح می‌شود.

۱) منطق، هدف‌ها و محتوای برنامه درسی مبتنی بر عمل

منطق (چرایی) برنامه درسی مبتنی بر عمل را می‌توان تلاش برای برطرف کردن دوگانگی نظر و عمل دانست. این دوگانگی، درواقع میراثی است که از طریق شکاف‌های پیشین بین دوره‌های دانشگاهی و حرفه‌ای پیش آمده و وضعیت آموزش عالی را به‌صورت نامناسبی درآورده است. بی‌تردید نظریه‌ای که در عمل یاد گرفته می‌شود، احتمالاً نسبت به موضوع‌هایی که در خارج از واقعیت‌های کاری آموخته می‌شود، مؤثرتر و ماندگارتر است (Bowden & Marton, 1998).

طی دهه گذشته، در آموزش عالی، چرخشی هستی‌شناسانه رخ داده است که توجهش فراتر از رشد دانش، مهارت و نگرش‌ها است (Dall'Alba & Barnacle, 2007). بارنت^۱ (۲۰۰۴) بیان می‌کند که برای رویارویی با پیچیدگی‌ها و بی‌ثباتی‌های فراوان جامعه نوظهور، نیازمند یک پداگوژی متفاوتی هستیم. او معتقد است که خودشکوفایی یک متخصص در جامعه به توانایی او برای زندگی و تعامل با جهان به شیوه هدفمند و مؤثر نیاز دارد. یکی از رویکردهایی که می‌تواند هدف بزرگ دیویی یعنی یادگیری برای «زندگی پر معنا» را تحقق بخشد، توجه به رویکرد قابلیت‌های عملکردی اقتصاددان اجتماعی سن^۲ (۱۹۹۱) و فیلسوف اخلاق ناسبام^۳ (۲۰۱۱) است. قابلیت‌های کارکردی به آزادی مردم برای انتخاب مسیرهای باارزش زندگی، توانایی عمل بر مبنای هدف‌های شخصی و رشد با هدف‌های عملی متمرکز است. دیدگاه توانمندی برای

1 . Barnett

2 . Sen

3 . Nussbaum

آموزش عالی به‌عنوان راهی به رسمیت شناخته‌شده است که بتواند هدف‌های پداگوژیکال گسترده را با دگرگونی اجتماعی و هستی‌شناسانه محقق سازد (Walker, McLean, Dison, & Peppin-Vaughan, 2009). ناسبام (۲۰۰۶) سه قابلیت کلیدی را مطرح می‌کند که از دگرگونی و تغییر زندگی دانشجویان و به‌طور بالقوه جامعه، حمایت می‌کند: اولین قابلیت، توانایی است که به بررسی زندگی منجر می‌شود که با خودآگاهی، آگاهی منتقدانه و ذهن باز انجام می‌گیرد. دومین، توانایی فکر کردن و عمل کردن به‌عنوان یک شهروند جهانی است که با آگاهی از اشتراکات انسان‌ها صورت می‌پذیرد. سومین، رشد تصورات روایی است که دانشجویان را قادر می‌سازد تا دانش را با جستجوی معنای زندگی دیگران پیوند دهند و احتمالات جدید و کشف نشده را پیش‌بینی کنند.

۲) راهبردها و فرصت‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی مبتنی بر عمل

برنامه درسی مبتنی بر عمل، طیف وسیعی از تجربیات مختلف را در برمی‌گیرد. هدف تجربیات یادگیری، فراهم آوردن فرصت‌هایی است که دانشجویان را با دنیای واقعی کار از طریق شبیه‌سازی و ایفای نقش آشنا می‌کند. این تجربیات یادگیری به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند با مسائل و چالش‌های کار در محیط واقعی مواجهه شوند. در این زمینه تلاش می‌شود دانشجویان با ابزارها و راهبردهای مواجهه با موقعیت کاری آشنا شوند و برای حل مشکلات واقعی، به مطالعه و تأمل فکورانه مجهز شوند. همچنین برای آن‌که آن‌ها محیط کار واقعی را به‌خوبی تجربه کنند و موقعیت‌های مختلف کاری را از نزدیک ببینند، این فرصت به آن‌ها داده می‌شود تا به‌طور مشارکت جویانه در طراحی و توسعه ابزارها و راهبردهای عملی، همکاری کنند. به آن‌ها همچنین فرصت داده می‌شود تا به اصلاح ابزارهایی بپردازند که برای موقعیت‌های پیچیده و چالش‌برانگیز تهیه شده‌اند. راهبردها و فرصت‌های یاددهی - یادگیری، چنانکه در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، می‌تواند به برآورده شدن هر چه مطلوب‌تر آموزش مبتنی بر عمل، عمل اجتماعی و عملکرد شغلی کمک کند و تجربیات عملی را برای دانش‌آموختگان در حوزه عملکرد آماده سازد.

جدول ۲. راهبردها و فرصت‌های کلیدی برنامه درسی مبتنی بر عمل (Higgs, 2013)

فرصت‌های یادگیری	راهبردها
شامل یادگیری دانشجویان از طریق درگیری در عمل در محیط واقعی کار «شغل» است که با نظارت رسمی و غیررسمی مربیان محل کار و یا شاغلان باتجربه‌تر انجام می‌گیرد. نمونه‌ها در این زمینه عبارت‌اند از: کارآموزی پرستاری و تجربیات حرفه‌ای معلمان قبل از خدمت. در این زمینه، نقش مربیان یا شاغلان به‌عنوان مربی و الگو است.	یادگیری در محل کار تحت نظارت
در برخی رشته‌ها، ظرفیتی برای یادگیری در محل کار تحت نظارت وجود ندارد. در چنین مواردی،	تجربیات و یادگیری

محل کار مستقل	دانشجویان باید در تجربیات کار بدون نظارت یا در پروژه‌ها و برنامه‌های یادگیری مشارکت نمایند که خودشان سازمان‌دهی می‌کنند. در برخی برنامه‌های درسی، به دانشجویان اعتباراتی برای کار پرداخت می‌شود که وسیله‌ای برای یادگیری و کسب تجربیات در دنیای واقعی کار است.
محل کار شبیه‌سازی شده	دانشگاه‌ها می‌توانند محل کار واقعی یا شبیه‌سازی ایجاد کنند که در آن‌ها دانشجویان خدماتی را برای مشتریان فراهم کنند. محل کارهای واقعی شامل کلینیک‌های سلامت (مانند فیزیوتراپی)، مزارع و کلینیک‌های دامپزشکی است. دانشگاه‌ها همچنین می‌توانند محل کارها را شبیه‌سازی کنند (مانند ایستگاه‌های رادیویی) که خدماتی در دانشگاه و جامعه ارائه می‌دهند که تجربیات عملی و واقعی را شبیه‌سازی می‌کند.
شبیه‌سازی یادگیری مبتنی بر عمل	عمل می‌تواند به وسیله ایجاد محیط‌های عملی، شبیه‌سازی شود (مانند شبیه‌سازی آموزش پلیس در یک روستا)، برنامه‌های یادگیری الکترونیکی و ابزارهایی برای شبیه‌سازی وظایف عملی (مانند یادگیری آنلاین تصمیم‌گیری حرفه‌ای)، یادگیری مبتنی بر مسئله (با تمرکز روی حل مسائل برای ارتقای یادگیری مبتنی بر عمل)، کلاس‌های عملی (مانند یادگیری احیاء بیمار)، ایفای نقش، پروژه‌های آموزش هم‌تایان برای مشتریان (مانند فیلم‌ها)، جلسات بحث با اینترنت برای یادگیری در مورد خدمات مشتریان.
فاصله و انعطاف‌پذیری یادگیری مبتنی بر عمل	آموزش مبتنی بر عمل در بسیار مواقع از راه دور انجام می‌گیرد، نیازها و ترجیحات دانشجویان برای یادگیری در زمان‌ها، مکان‌ها و فضاهایی که خودشان انتخاب می‌کنند، شناسایی می‌شود و به صورت انعطاف‌پذیر در بین آن‌ها توزیع می‌شود. این یک روند معمولی است برای ورود فارغ‌التحصیلان بین‌المللی، بین ایالتی، مناطق جداشده و دانشجویانی که به سن بلوغ رسیدند.
آموزش هم‌تایان ^۱	آموزش هم‌تایان از طریق مشارکت دانشجویان و کاهش اقتدار استادان می‌تواند منجر به کشف هویت‌های شغلی، قابلیت‌ها و دانش جدید در دانشجویان شود. چنین یادگیری می‌تواند از راه دور و با انعطاف‌پذیری از طریق آموزش الکترونیکی به طور نمونه پروژه‌های همکار، تماس‌های صوتی، تصویری ^۲ و گفتگو در فضای مجازی اتفاق بیفتد. ارزیابی هم‌تایان یک ابزار مفید و درحال توسعه برای نقد دیدگاه‌های مشترک است.
یادگیری مستقل	شاغلان حرفه‌ای و کارگران در بسیاری از مشاغل باید به قضاوت درمورد خود، فن انتقاد، استانداردها و توسعه خود متکی باشند. یادگیری مبتنی بر عمل می‌تواند شامل تشویق یادگیری خود هدایتی یا خود راهبری، خودارزیابی، تفکر فکورانه و خودشکوفایی شود.
یادگیری آمیخته یا تلفیقی	آموزش انفرادی برای مشاهده کامل نیازهای دانشجویان در ارتباط با نتایج یادگیری و هدف‌های برنامه درسی کافی نیست. یادگیری آمیخته بیانگر چالش‌ها و ارتباط بین پداگوژی‌های سنتی و نوآوری‌ها، یادگیری در دانشگاه و بیرون از دانشگاه، یادگیری گروهی و فردی، موقعیت‌های یادگیری واقعی، نظریه و شبیه‌سازی شده است.

۳) روش مشارکتی، فضای عملی و کلینیکی منابع مهم برنامه درسی مبتنی بر عمل

کار با دیگران، بخش اصلی آموزش مبتنی بر عمل است. یادگیری با دیگران و از طریق دیگران، هنجاری است که از طریق عمل کردن با دیگران فراگیر می‌شود. درواقع، برنامه درسی مبتنی بر عمل، به جای

1. Peer Learning
2. Conference Calls

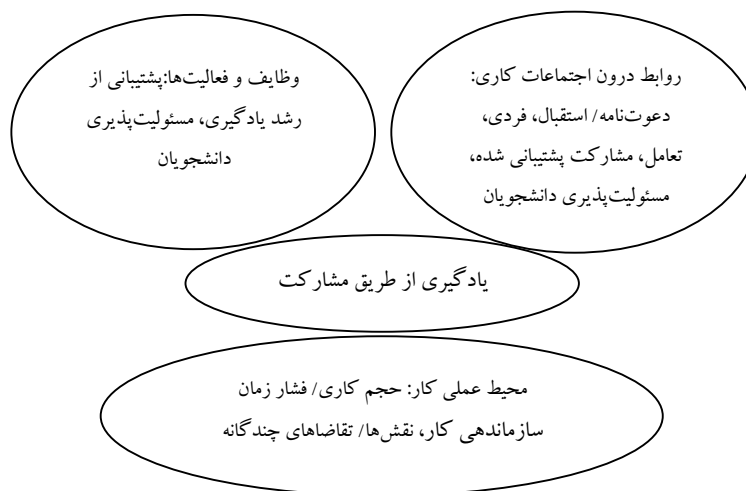
اتکا به آموزش مبتنی بر مونولوگ و سخنرانی به کار گروهی متکی است. اراوت^۱ (۲۰۰۲) چنین استدلال می‌کند که بهتر است دانش نظری به‌عنوان یک ویژگی اجتماعی و نه یک ویژگی فردی مفهوم‌سازی شود. استدلال او بر مبنای تجربه‌ای است که از کار با کسانی به‌دست آمده که دانش خود را در موقعیت‌های عملی به دست آورده‌اند. از دیدگاه او، یادگیری اساساً نه به گونه فردی بلکه در مجموعه‌ای از روابط اجتماعی به دست می‌آید. چنین نظریه‌ای بر کار ویگوتسکی (۱۹۳۴) استوار است که استدلال می‌کند یادگیری در انزوا رخ نمی‌دهد، بلکه از طریق تعامل با محیط اجتماعی محقق می‌شود. بر اساس نظریه ویگوتسکی، رشد و پرورش فرد اصولاً از طریق نیروهای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی اتفاق می‌افتد. به‌تازگی نویسندگانی مانند کمیس^۲ (۲۰۰۵) یادگیری را به‌عنوان فرآیندی اجتماعی تر توصیف کرده‌اند. درواقع، ایده‌ها و استدلال‌هایی که به اندیشه‌های ما شکل و محتوا می‌دهند، به‌صورت اجتماعی ارائه می‌شوند؛ آن‌ها بر ساخته معانی و مفهوم‌های دنیای اجتماعی ما استوار هستند.

بر این اساس، برنامه درسی مبتنی بر عمل به دنبال آن است که فراگیران در محیط عملی و در اجتماعات کاری به تجربه کردن بپردازند (Webster- Wright, 2009; Hafler, 2011). در محیط عملی و اجتماعات کاری است که دانشجویان/ تازه‌کاران در کنار سایر متخصصان باتجربه کار می‌کنند و از آن‌ها در مورد عملکرد خود بازخورد و راهنمایی دریافت می‌کنند. در بیشتر حرفه‌ها، دانشجویان این تجارب را به‌عنوان آموزش واقعی می‌بینند؛ جایی که آن‌ها عملاً یاد می‌گیرند. این تعجب‌آور نیست؛ زیرا حرفه‌ها شامل عمل‌هایی است که در آن حرفه انجام می‌شود. بسیاری از حرفه‌ها دارای برخی عمل‌های هستند که در محیط کلینیکی و یا زمینه خاصی تحت نظارت قرار دارند. در حرفه‌های سلامت و بهداشت، دانشجویان در این محیط‌ها راهنمایی و هدایت می‌شوند که همین عامل باعث پیشرفت در فعالیت مراقبت از بیماران می‌شود. در محیط‌های کلینیکی و کاربردی از دانشجویان خواسته می‌شود تا آنچه را که در دانشگاه به‌طور نظری آموخته‌اند، به محیط عملی انتقال دهند. انطباق دانش آموخته شده در دانشگاه با واقعیت‌های محیط کار باعث شکل‌گیری دانش کلینیکی می‌شود. دانشی که دانشجویان برای کار در دنیای واقعی، سخت به آن محتاج‌اند. این گونه یادگیری نیازمند تجربه و درگیری با شغل و اجتماعات کاری است. چنین تجربه‌هایی همچنین به دانشجویان نحوه تعامل و ارتباط با محیط کار را می‌آموزاند. در محیط‌های عملی است که نظریه‌های یادگیری فرهنگی اجتماعی و یادگیری موقعیتی، معنا می‌یابد (Webster- Wright, 2009; Hafler, 2011).

1. Eraut

2. Kemmis

اوبراین^۱ (۲۰۱۱) برای یادگیری محل کار، چهارچوبی پیشنهاد می‌دهد که به‌خوبی نشانگر محیط کلینیکی و مشارکتی است (Grossman, 2005, Foster, et al, 2005, Billett, Harteis, & Gruber, 2010) در قلب این چهارچوب، یادگیری در محیط کار و از طریق مشارکت اتفاق می‌افتد. شکل (۱) ابعاد یادگیری محل کار را به‌طور خلاصه نشان می‌دهد.



شکل ۱. ابعاد یادگیری محل کار (اقتباس از O'Brien, 2011)

۴) ارزیابی برنامه درسی مبتنی بر عمل

ارزیابی برنامه‌های درسی مبتنی بر عمل بسیار پیچیده است؛ زیرا این نوع ارزیابی‌ها، دیگر ارزیابی فردی نیستند، بلکه ارزیابی فرد در موقعیت اجتماعی و عملی است. درواقع، ارزیابی‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل، به دنبال پیش‌بینی عملکرد موفق دانشجویان در بازار کار هستند. آموزش مبتنی بر عمل و یادگیری محل کار به‌عنوان یکی از اجزاء آموزش مبتنی بر عمل، زمانی می‌تواند موثق باشند که توانایی‌های بالقوه دانشجویان را در محیط کار مورد ارزیابی قرار دهند (Crossley & Jolly, 2012)، از این‌رو، باید به ارزیابی‌ها اجازه داده شود تا به قضاوت در مورد «دستیابی به یادگیری» دانشجویان در عمل پردازند. بنابراین، ارزیابی برنامه درسی مبتنی بر عمل، نیاز به روش‌های پیچیده دانستن، انجام دادن، بیان کردن و ارتباط و سنجش روایی و پایایی آن‌ها دارد (Fish & Coles, 2005).

امروزه، آموزش مبتنی بر عمل موجب تغییر پارادایم ارزیابی در آموزش عالی شده است و حتی

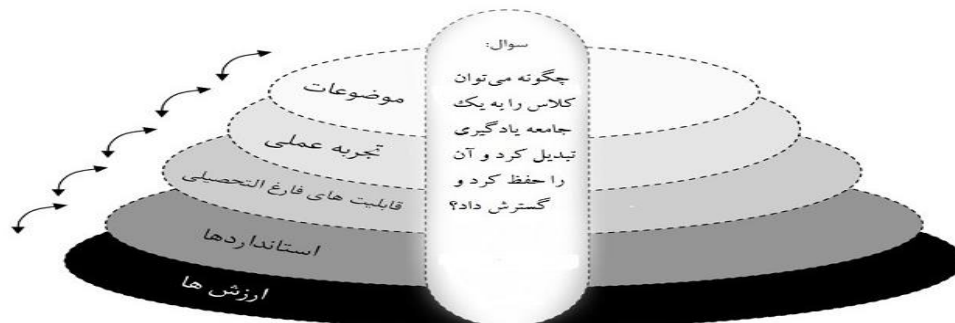
1. O'Brien

می‌تواند انگیزه‌ای برای چنین تغییراتی نیز باشد (Yorke, 2011). بزرگ‌ترین چالش ارزیابی آموزش مبتنی بر عمل تجدیدنظر در ارزیابی دانشگاه برای تبدیل شدن به ارزیابی آموزش مبتنی بر عمل است؛ برای این که امروزه ارزیابی نه برای دانش بلکه برای دانش عملی، نه برای پیشرفت‌های فردی بلکه برای قابلیت‌های حرفه‌ای بین‌المللی، نه برای داشتن شایستگی در حوزه‌های عمل بلکه برای مشارکت فعال در جهت خیر عمومی است. چنین ارزیابی‌هایی به تشخیص این که یادگیری اتفاق افتاده است، کمک‌کننده است. چهارچوب ارزیابی برنامه درسی مبتنی بر عمل، هدف‌های کلیدی ارزیابی را شناسایی می‌کند به طوری که دانشجویان بتوانند یادگیری خود را با توجه به موقعیت تغییر دهند و آمادگی حرفه‌ای برای عمل را فراتر از یک دانش-آموخته داشته باشند. در وضعیت کنونی آموزش عالی، هدف‌های مختلفی برای ارزیابی آموزش مبتنی بر عمل وجود دارند که بسیاری از احزاب (ذینفعان، دانشگاه‌ها، صنایع، دانشجویان و غیره) به آن‌ها علاقه‌مندند. ارزیابی می‌تواند ترکیبی از ارزیابی از یادگیری، ارزیابی به عنوان یک محصول، ارزیابی برای یادگیری و یا ارزیابی به عنوان یک فرایند باشد. برخی از نمونه‌های ارزیابی که در آموزش مبتنی بر عمل مورد استفاده قرار می‌گیرند عبارتند از: آزمون کتبی از دانش نظری زیربنای عمل، آزمون‌های کلینیکی ساخت‌یافته عینی، عملکردی، زبانی، سناریوهای شبیه‌سازی شده عمل، گزارش عملکرد در محیط کار، کارپوشه فکورانه، گزارش پروژه‌ها، سخنرانی و نگارش مقاله.

چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر عمل

برای برنامه درسی مبتنی بر عمل می‌توان مانند شکل (۲)، چهارچوبی را تدوین کرد. این چهارچوب، به شکل یک سری لایه‌هایی است که به صورت عمودی در روی یک هرم چیده شده‌اند. هر لایه‌ای از یک کل به هم پیوسته تشکیل شده است. در اولین لایه، ارزش‌ها قرار می‌گیرند؛ یعنی می‌توان گفت قبل از هر چیز باید به بررسی ارزش‌ها پرداخت. در واقع، لایه‌ی ارزش‌ها به طور گسترده، تعهدات ما به دانشجویان را به تصویر می‌کشد. بعد از آن، لایه استانداردها قرار دارد. استانداردها با توجه به ارزش‌ها تدوین می‌شوند. تدوین استانداردها می‌تواند راهنمای عمل ما قرار گیرند که به نوبه خود منجر به شکل‌گیری قابلیت‌هایی می‌شوند که هدفی برای دانش‌آموختگان است. قابلیت‌های دانش‌آموختگان تأثیر زیادی روی ساختار کل دوره مطالعاتی، موضوع‌ها و قسمت‌های عملی دانشگاه دارد و از طریق یک دوره مطالعاتی و موضوع‌های ساخت‌یافته که در یک نظم خاص و در ارتباط با یکدیگر قرار می‌گیرند، برآورده می‌شوند. یکی از نکات قابل تأمل در شکل (۲) این است که همه لایه‌ها روابط متقابل با یکدیگر دارند و نکته دیگر اینکه، این چهارچوب به شکل یک پیوستار قابل تصور است و همه لایه‌های آن قابل دست‌یابی هستند. از ویژگی‌های دیگر این چهارچوب این است که

از طریق یک پرسش که در مرکز قرار دارد، اجرا می‌شود.



شکل ۲. (Letts, 2012)

اگر بخواهیم با توجه به چهارچوب برنامه درسی مبتنی بر عمل (شکل ۲) برنامه های درسی موجود در آموزش عالی کشورمان را بررسی کنیم می توان گفت که در برنامه های درسی به لایه سوم و چهارم یعنی قابلیت های دانش آموختگی و تجربه عملی، توجه نمی شود. در این برنامه ها به ارزش ها توجه می شود و با توجه به ارزش ها، استانداردها مشخص می شوند، اما با توجه به این استانداردها، قابلیت های فارغ التحصیلان بسیار روشن تدوین نمی شود. برای دستیابی به قابلیت ها نیز به ندرت در برخی رشته های دانشگاهی (به ویژه حوزه آموزش به صورت عام و در رشته برنامه درسی به طور خاص) تجربه عملی برای دانشجویان فراهم می شود.

نتیجه

آموزش مبتنی بر عمل به دور از نوآوری ها محافظه کارانه و کمتر انقلابی می تواند ناهماهنگی های که در درازمدت در آموزش عالی ایجاد شده است را جبران کند. این یعنی بازگشت آموزش عالی به درک درستی از اینکه چه باید آموزش دهد. اگر بخواهیم این نکته را ردیابی کنیم از زمان های قدیم حتی در قرون وسطا و یونان، تحصیلات عالی برای این بود که فرد را برای زندگی آماده کند. تحصیل نشانه ای بود از این که فرد می تواند به خوبی در جهان کار کند. فرد تحصیل کرده انواع خاصی از کیفیت ها و فضیلت ها را دارا بود. براین اساس آموزش مبتنی بر عمل برای ما یادآور ارتباط بین سطح تحصیلات عالی و سطح بالایی از عملکرد شناختی است. ایده ای که زنده کننده ریشه یونانی، معرفت شناسی مبتنی بر عمل است (Brady & Pritchard, 2003). امروز نیز در بسیاری از مراکز آموزش عالی، دانشگاه را محلی برای تجربه آموزی در نظر می گیرند. به طور نمونه نمونه، رسالت نامه دانشگاه پنسیلوانیا که جهت گیری های این دانشگاه را تا سال ۲۰۱۰ مشخص

کرده است، توجه به موضوع‌هایی مانند دانشگاه به مثابه محلی برای کسب تجربه برای فرصت‌های شغلی، تربیت سرمایه‌های فکری برای ایفای نقش‌های چندگانه‌ای در زندگی، ارائه خدمت به جامعه، سامان‌دهی به شخصیت حرفه‌ای مطرح شده است. همچنین، در رسالت دانشگاه میثیگان به ارزش‌های یادگیری مستمر در طول دوران زندگی، مسئولیت‌های شهرنشینی، ارائه خدمات عمومی و درک مسائل موجود در گروه‌های اجتماعی به عنوان یک رسالت مهم اشاره شده است.

در نظام‌های آموزش عالی دنیا، آموزش مبتنی بر عمل از طیف وسیعی از راهبردها و نظریه‌ها به عنوان مبنای زیربنایی خود استفاده کرده است که بیشتر این راهبردها و نظریه‌ها به فراهم شدن تجربه عملی در محل کار و اجتماعات شغلی تأکید می‌کنند. اما نتایج پژوهش‌های انجام گرفته شده (Abdollahiyan and Cheraghi, 2010; Ahchian, Mohammadzadeh Ghasr, Gravand, Hosseini, Tavakoli, 2006; Salehi, Irevani, Marjani, 2015؛ Ostad Hassanlou, Faraji Khayavi, Shkarpolahi, 2012؛ 2011 Elahi, Alhani, Ahmadi, 2012؛ Imran, Rahmani Ghahridjani, 2012) در کشور نشان می‌دهد که در طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی به تجربیات محل کار و اجتماعات شغلی کمتر توجه می‌شود. اگر بخواهیم به نمونه عینی در این باره اشاره کنیم، می‌توان به برنامه درسی رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی در دانشگاه‌های کشور توجه نمود که به جز چند واحد کارورزی، که آن‌هم به شکل جدی و کاملی اجرا نمی‌شود، توجهی به تجربیات محل کار در برنامه درسی این رشته نشده است. درحالی که مهم‌ترین مبنای آموزش مبتنی بر عمل، نظریه‌هایی مانند یادگیری تجربی، یادگیری موقعیتی، یادگیری محل کار، یادگیری اجتماعات کاری و حتی نظریه‌های اجتماعی است. بنابراین می‌توان با این جمله بلت و همکاران (۲۰۱۰) هم‌نوا شد که معتقد است: «مدت طولانی است که در قسمتی از برنامه‌های آماده‌سازی فارغ‌التحصیلان به عنوان پزشکان، وکلا و مهندسان، و اخیراً پرستاران، فیزیوتراپیست‌ها، روزنامه‌نگاران و مهمتر از همه معلمان که برخی از این نمونه‌ها هستند، هیچ چیز خاص و جدیدی در مورد توجه به کار یا تجربیات مبتنی بر عمل به عنوان قسمتی از برنامه‌های آموزش عالی وجود ندارد». بنابراین، آموزش عالی می‌تواند به رویکرد پداگوژی مبتنی بر عمل به عنوان امکانی بنگرند که می‌تواند در ماهیت متحول و روابط اجتماعی پیچیده قرن بیست و یکم کارگشا باشد و فراتر از برنامه‌های درسی سنتی، فراگیران را برای عمل در شرایط پیچیده شغلی و اجتماعی آماده کند. این تعامل عمیق با روش‌های آموزش مبتنی بر عمل که موجب درک بیشتر آن می‌شود، دورنمایی از تجربیات را ممکن می‌سازد که هم دارای چالش و هم فرصت‌های زیادی است.

References

- Abdollahiyan, H. Tavakoli, A. (2006). Self-actualization to reality: an epistemological attempt to understand the production of theoretical knowledge. *Sadeg Letter* 30, 47-67. (In Persian)
- Abuelma'atti, M. T. (2002). Higher engineering education: Which type is really needed? *The 6th Saudi engineering conference, Saudi Arabia*.
- Ahchian, M. R. Mohammadzadeh Ghasr, A. Gravand, H. Hosseini, A. Ak. (2011). The dominant learning styles of nursing and midwifery students and their relationship with the functioning of thinking styles and academic achievement. *Iranian Journal of Medical Education*. 8, 577- 589. (In Persian)
- Billett, S. (2011). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413.
- Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (2010). Professional and Practice-based Learning. *Springer is part of Springer Science+Business Media (www.springer.com)*
- Boud, D. (2012). *Problematising practice-based education*. In *Practice-Based Education* (pp. 55-68). SensePublishers.
- Boud, D., & Garrick, J. (Eds.) (1999). *Understanding learning at work*. New York: Routledge.
- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Brady, M., & Pritchard, D. (Eds.) (2003). *Moral and epistemic virtues*. Malden, MA: Blackwell.
- Cheraghi, M. A. (2010). Theorization on the process of transferring theoretical knowledge to the field of practice in nursing: grounded theory approach. *Scientific Journal of Hamadan Nursing & Midwifery Faculty*. 1 and 2, 24-34. (In Persian)
- Cooke, M., Irby, D., & O'Brien, B. (2010). *Educating physicians: A call for reform of medical school and residency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cox, K. (1988). What is included in clinical competence? *The Medical Journal of Australia*, 148(4), 25-27.
- Crossley, J., & Jolly, B. (2012). Making sense of work-based assessment: Ask the right questions, in the right way, about the right things, of the right people, *Medical Education*, 46, 28-37.
- Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679-691.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2010). Learning through and about practice: A lifeworld perspective. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice* (pp. 104-119). Dordrecht: Springer.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Elahi, N. Alhani, F. Ahmadi, F. (2012). Effective Education Challenges, Reflection on Perceived Experiences of Nursing Instructors: Content Analysis. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences*. 3, 229-239. (In Persian)
- Enders, J., de Boer, H., & Westerheijden, D. F. (Eds.) (2011). *Reform of higher education in Europe*. Rotterdam/Boston: Sense.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.

- Evans, G. (1994). Institutions: Formal or informal learning? *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 2(1), 36-65.
- Fish, D., & Coles, C. (2005). *Medical education: Developing a curriculum for practice*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Foster, C., Dahill, L., Goleman, L., & Tolentino, B. (2005). *Educating clergy: Teaching practices and the pastoral imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Götz, G. F. (2002). *Philosophical schools and educational opinions*. (M. J. Pak Serishesh, Trans). Tehran: the side.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teaching education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Hafler, J. (Ed.). (2011). *Extraordinary learning in the workplace*. New York, NY: Springer.
- Higgs, J. (2013). Practice-based education pedagogy. In *Realising Exemplary Practice-Based Education* (pp. 3-12). SensePublishers.
- Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Rotterdam: Sense.
- Irevani, Sh. Marjani, B. (2015). Place of knowledge in learning skills. *Culture strategy*. 30, 68-90. (In Persian)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kemmis, S. (2005). Knowing practice: Search for saliences. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 391-426.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Letts, W. (2012). *Translating PBE Standards into Curricular Strategies*. In *Practice-Based Education* (pp. 213-226). SensePublishers.
- Lewis, H.R. (2007). *Excellence without a soul: Does liberal education have a future?* New York: PublicAffairs.
- Marginson, S. (2011). Higher education and the public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433.
- NCIHE. (1997). Higher education in the learning society. *Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. [Dearing Report], London: HMSO.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- O'Brien, B. (2011). Envisioning the future. In J. Hafler (Ed.), *Extraordinary learning in the workplace* (pp. 165-194). New York, NY: Springer
- Ostad Hassanlou, H. Faraji Khayavi, Z. Shkarpolahi, R. (2012). Analysis of the content of the fourth and fifth experimental science books based on Merrill's educational goals. *Research in curriculum planning*. 6, 116-130. (In Persian)
- Renshaw, P. D. (2004). Dialogic learning, teaching and instruction: Theoretical roots and analytical frameworks. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp. 1-15). Dordrecht: Kluwer Academic.

- Salehi Imran, I. Rahmani Ghahridjani, E (2012). The issue of employment of graduates of higher education and the need to pay attention to the employment skills of the labor market in the logistics design of higher education. *Higher Education of Iran*. 3, 27-58. (In Persian)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Strain, J., Barnett, R., & Jarvis, P. (Eds.) (2009). *Universities, ethics, and professions: Debate and scrutiny*. New York: Routledge.
- Toombs, W., & Tierney, W. G. (1991). Meeting the Mandate: Renewing the College and Departmental Curriculum. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6, 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Walker, M., McLean, M. J., Dison, A., & Peppin-Vaughan, R. (2009). South African universities and human development: Towards a theorisation and operationalisation of professional capabilities for poverty reduction. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 565-572.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organisational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- Yorke, M. (2011). Work-engaged learning: Towards a paradigm shift in assessment. *Quality in Higher Education*, 17(1), 117-130.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell Company.



حاجی پور، حامد؛ برخوردار، رمضان؛ کشاورز، سوسن (۱۳۹۷). تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران (وضعیت موجود) مبتنی بر اسناد مکتوب. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۱)، ۱۵۹-۱۳۶.
DOI: 10.22067/fedu.v8i1.63384

تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران (وضعیت موجود) مبتنی بر اسناد مکتوب

حامد حاجی پور^۱، رمضان برخوردار^۲، سوسن کشاورز^۳

تاریخ دریافت: ۹۶/۳/۶ تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۲۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش پاسخ به این پرسش اساسی است که زبان در ارتباط با امر جنسی چگونه به کار می رود و این چگونگی چه تصویری از آن را ترسیم کرده و به کدام اصول و روش ها در تربیت جنسی گرایش بیشتری دارد. در این پژوهش، پیچیدگی های کاربرد زبان در تربیت جنسی و نیز ضرورت درک زمینه های فرهنگی و اجتماعی در این نوع نگاه به تربیت جنسی به ویژه اثر ساختار قدرت در این سبک از کاربرد زبان مورد نظر قرار گرفته است. وضعیت موجود ناظر به متونی است که همچنان از اعتبار قانونی برخوردار بوده و قابل استناد می باشند. برای دستیابی به این هدف، از روش تحلیل گفتمان انتقادی مبتنی بر رویکرد نورمن فرکلاف بهره گرفته شد. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که گفتمان حاکم بر تربیت جنسی آموزش و پرورش ایران را باید «گفتمان مهار» نامید. از ویژگی های این گفتمان در تربیت جنسی توجه بیشتر به جنبه های سلبی تربیت جنسی می باشد. بازنمایی این گفتمان از واقعیت میل جنسی به گونه ای است که بیش از آنکه به فرصت های میل جنسی در زندگی سعادتمندانه متری نگاه کند به تهدیدهای غریزه جنسی توجه دارد. **واژه های کلیدی:** تربیت جنسی، گفتمان، تحلیل گفتمان انتقادی، روش های سلبی، روش های ایجابی

۱. دانش آموخته دانشگاه خوارزمی، hhajipoor@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه خوارزمی، ramazanbarkhordari@gmail.com

۳. استادیار دانشگاه خوارزمی

مقدمه

در موضوع تربیت جنسی می‌توان از دو زاویه متفاوت ورود پیدا کرد. نخست، نگاهی تجویزی که وضعیت مطلوب تربیت جنسی را با پذیرش یک نگاه فلسفی یا دینی خاص ترسیم می‌کند و چنین نتیجه می‌گیرد که تربیت جنسی باید چنین باشد و چنان نباشد. نگاه دیگر، توصیفی-تبیینی است. بدین معنی تبیین وضع موجود تربیت جنسی با دیدی تحلیلی مورد توجه واقع شده است به طوری که بتوان مبانی و پیش فرض‌ها و گرایش اساسی آنچه در حال حاضر عمل شده و واقع می‌شود را تشخیص داد و آشکار کرد.

حال اگر بپذیریم یکی از مهم‌ترین جلوه‌های واقع شدن در زبان رخ می‌دهد و تمام آن چیزهایی که زبان در مورد آنها به کار می‌رود، صورتی از واقع شدن را تجربه می‌کنند بنابراین بررسی نقش زبان و شکل کاربرد آن در تربیت جنسی موضوعی قابل توجه خواهد شد.

نظام‌های تربیتی پس از اینکه در ذهن نظریه پردازان انسجام منطقی لازم را یافته و طراحی شدند آنگاه که از ذهن خارج می‌شوند صورتی از واژه‌ها و گزاره‌ها را به خود گرفته و در قالبی زبانی بیان می‌شوند. این قالب زبانی لزوماً گزارش دقیقی از واقع نبوده و متأثر از ارزش‌ها و گرایش‌های کاربر و نیز بسترهای اجتماعی-سیاسی کاربرد آن می‌باشد و با تغییر هر یک، بازنمایی زبان از امر واقع متفاوت خواهد شد. از این رو، هدف اصلی پژوهش حاضر این است تا با متن پژوهی مبتنی بر روش تحلیل گفتمان انتقادی^۱ نقش و کارکرد زبان را در ارتباط با امر جنسی مورد بررسی قرار دهد. کاویدن زمینه‌های اجتماعی سیاسی این نوع کاربرد زبان در تربیت جنسی آموزش و پرورش ایران موضوع بعدی است که مورد توجه قرار گرفته است. بدین ترتیب، سؤال‌های اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

(۱) دال‌های اساسی در تربیت جنسی نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟

(۲) تدوین کنندگان و مخاطبین متون تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران چه کسانی و نهادهایی هستند؟

(۳) متون و گزاره‌های تربیت جنسی در آموزش و پرورش ایران بر اساس کدام شرایط اجتماعی و فرهنگی، نگرش‌ها و ایدئولوژی‌ها تولید شده‌اند؟

در بررسی متون نیز صریح‌ترین دلالت‌های متن در تربیت جنسی مورد توجه واقع شده است. دلالت‌هایی که می‌توان با کمترین تفسیر آنها را در ارتباط با تربیت جنسی دانست.

روش

تحلیل گفتمان انتقادی از نظر فلسفی ریشه در نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین^۱ متأخر دارد و از دیدگاه زبان‌شناسانه ساختارگرای سوسوری^۲ نیز تأثیر پذیرفته است. از حیث انتقادی بودن و نگاهی که به نقد قدرت دارد نمی‌توان سهم میشل فوکو^۳ را در پایه‌ریزی مبانی نظری آن نادیده گرفت. یکی از نظریه‌پردازانی که توانست بر بنیاد مبانی نظری و تاریخی پیش گفته، یک روش مدون تحقیق ذیل عنوان تحلیل گفتمان انتقادی ارائه نماید، نورمن فرکلاف^۴ است. نورمن فرکلاف در تحلیل گفتمان انتقادی یک روش سه مرحله‌ای را پیشنهاد می‌کند. این سه مرحله عبارت‌اند از توصیف، تفسیر و تبیین. «چنین تحلیلی باید بر ویژگی‌های زبان متن (متن)، فرایندهای مرتبط به تولید و مصرف متن (پرکتیکس گفتمانی)، و پرکتیکس اجتماعی گسترده‌تری که آن رخداد ارتباطی به آن تعلق دارد (پرکتیکس اجتماعی) تمرکز یابد.» (Jorgensen & Phillips, 2010, P. 123).

در مرحله توصیف، تحلیل‌گر به دنبال نشان دادن اثر ایدئولوژی در ظاهر متن است. در این مرحله تحلیل‌گر سعی می‌کند با نشان دادن انتخاب‌های گفتمان‌مدار متن (نوع انتخاب و چینش واژگان و ساختار متن) اثر ایدئولوژی را در ظاهر متن نشان دهد. مرحله تفسیر نیز شامل دو مرحله تفسیر بافت موقعیتی و تفسیر بافت بینامتنی است. تفسیر بافت موقعیتی نشان می‌دهد که چه کسانی متن را تولید کرده و متن به مصرف چه کسان دیگری می‌رسد. اینکه تدوین‌کنندگان و مخاطبین متن (کنشگران گفتمانی) دارای چه ارزش‌ها و آرمان‌هایی هستند و نحوه خاص کاربرد زبان چه ارتباطی با آن ارزش‌ها برقرار می‌کند در این مرحله مورد بررسی قرار می‌گیرد. اینکه متن از چه متون دیگری تأثیر گرفته و در شکل‌گیری آن تا چه حد صدای متون پیشین شنیده می‌شود، هدف تفسیر بافت بینامتنی است. در مرحله سوم، تحلیل بر زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم بر متن متمرکز شده و به آشکار کردن فراروایت‌های حاکم بر متن و بسترهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آن می‌پردازد. بدین ترتیب، مفهوم تحلیل و سطوح تحلیل در تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف مشخص می‌شود.

مروری بر گرایش‌ها و گفتمان‌های تربیت جنسی

بررسی گرایش‌ها و گفتمان‌های تربیت جنسی بدون در نظر گرفتن متافیزیک امر جنسی امکان‌پذیر نیست. همواره دو نگاه فلسفی به امر جنسی وجود داشته است: فلسفه بدبینانه و فلسفه خوش‌بینانه. از نگاه

2. Wittgenstein

3. Saussure

4. Faculty, M

5. Fairclough, N

بدبینانه، علاقه جنسی به یک فرد او را در حد یک شیء تنزل می‌دهد. اغفالگری جزء مقدمات رابطه جنسی محسوب می‌شود و فرد در یک رابطه جنسی هویت انسانی خویش را از دست می‌دهد. لذت جنسی تنها از آنجا که مقدمه تولیدمثل است مورد توجه قرار می‌گیرد. باید غریزه جنسی را به اجبار هدایت کرد. اما از نگاه خوش‌بینانه رابطه جنسی موجب مستحکم‌تر شدن پیوند عاطفی بین دو طرف شده و لذت جنسی موضوعیت داشته و هدف است. بنابراین، ارضای جنسی محدود به ازدواج نبوده و تولیدمثل یکی از کارکردهای میل جنسی است (Soble, 2009). این دو نگاه را باید دو جانب افراط و تفریط طیفی از دیدگاه‌ها دانست که در خصوص متافیزیک امر جنسی مطرح می‌شوند. نگاه بدبینانه به طور کامل به دنبال نادیده انگاشتن امر جنسی و حذف و طرد آن است و فقط از حیث تولیدمثل به آن نگاه می‌کند. در مقابل، نگاه خوش‌بینانه به صورت افراطی سعی در حذف محدودیت‌ها و ارضای کامل آن داشته و اساساً لذت محور است. این‌ها دو سرحدی یک طیف هستند و حالت‌های میانه‌ای را نیز می‌توان در این طیف تصور کرد که یا گرایش بیشتر به سر بدبین طیف و یا در مقابل گرایشی به سمت سر خوش‌بین طیف دارند.

بر این اساس نگاه بدبینانه بر اصول و روش‌هایی در تربیت جنسی تأکید دارد که هدف آن ایجاد محدودیت در ارضای جنسی بوده (رویکرد سلبی) و در مقابل تربیت جنسی مبتنی بر نگاه خوش‌بینانه اصول و روش‌هایی را مورد تأکید قرار می‌دهد که تسهیل‌گر ارضای جنسی باشند (رویکرد ایجابی). نگاه‌های میانه نیز بر این اساس که بیشتر محدودیت جنسی را توصیه می‌کنند و آن را در اولویت قرار می‌دهند یا تسهیل ارضای جنسی را مدنظر قرار داده و به راهکارهای مبتنی بر آن اهمیت می‌دهند، باید تحلیل شوند. به عبارت دیگر، در این وضعیت‌ها با ترکیبی از اصول و روش‌های سلبی و ایجابی مواجه خواهیم بود. به طور نمونه، ممکن است در نظامی از تربیت جنسی، ضمن اینکه خانواده‌گرایی نفی نمی‌شود، داشتن روابط جنسی قبل از ازدواج و حتی بعد از ازدواج با توجه‌های مختلف پذیرفته شود. به طور مسلم، چنین نظامی ارضای جنسی را در مرکز اهمیت قرار داده و سایر ارزش‌ها و اصول خود را پیرامون آن می‌بیند. در چنین نظامی، همسر شرعی و قانونی فرد عضوی از مجموعه بزرگ‌تری است به نام شریک جنسی که لزوماً به مفهوم همسر شرعی و قانونی فرد نبوده و حتی لازم نیست غیر هم‌جنس باشد. در مقابل، می‌توان نظامی دیگر از تربیت جنسی را تصور نمود که خانواده‌گرایی در مرکز توجه آن قرار داشته و هرگونه رابطه جنسی خارج از خانواده، خواه قبل و خواه بعد از ازدواج رد می‌شود و تنها به همسر شرعی و قانونی و غیر هم‌جنس فرد محدود می‌شود. واضح است که مثال اول نزدیک به فلسفه‌های خوش‌بینانه به امر جنسی است و مثال دوم گرایش آشکاری به فلسفه‌های بدبین به امر جنسی دارد.

نتایج چنین نگاه‌هایی تنها مختص به شکل ارضای جنسی در چارچوب خانواده یا خارج از آن نیست. نگاه خوش‌بینانه منجر به روش‌هایی در تربیت جنسی می‌شود که متربی نسبت به میل جنسی و عواطف و احساسات جنسی خود از اساس نگاهی مثبت داشته و آن را به عنوان فرصتی برای زندگی سعادتمندانه خود بشناسد. در مقابل، نگاه بدبینانه منتهی به روش‌هایی در تربیت جنسی می‌شود که توجه مخاطب بیشتر به تهدیدها و مخاطره‌های غریزه جنسی معطوف شده و آن را به عنوان جنبه‌ای حیوانی از زندگی خویش محسوب می‌کند که باید به عنوان شری ناگزیر که بقای نسل بشر در گرو آن است، به آن تن داد. به این ترتیب ممکن است با دو نظام تربیت جنسی متفاوت مواجه باشیم که برحسب اتفاق، هر دو ارضای جنسی را به دوره‌ای خاص از زندگی فرد محدود می‌کنند، اما یکی با رویکردی سلبی و دیگری با رویکردی ایجابی. این برداشت‌ها از متافیزیک امر جنسی، مولد گفتمان‌های گوناگون در تربیت جنسی خواهند بود.

چهار گرایش یا گفتمان را می‌توان در تربیت جنسی برشمرد. گفتمان محافظه‌کار که اساس آن انتقال ارزش‌های موجود به متربی در تربیت جنسی است. این گفتمان بر دوگانه زن-مرد در رابطه جنسی تأکید دارد و زهد اخلاقی و مذهبی، خویش‌داری پیش از ازدواج و خانواده گرایی را مورد توجه قرار می‌دهد. بر اساس گفتمان لیبرال که هدف آن ایجاد زمینه کافی برای بروز فردیت و علایق شخصی متربی می‌باشد، هر آنچه انتخاب شخص را محدود کند ضد تربیت مطلوب محسوب می‌شود، رابطه جنسی می‌تواند از دوگانه زن-مرد عبور کند، دستورات مذهبی محوریت ندارند و آمیزش امن و بی‌خطر مورد توجه است. در گفتمان انتقادی که اساس آن ایجاد عدالت و برابری است و به گروه‌های به حاشیه رانده شده مانند هم‌جنس‌گراها توجه می‌کند، امر جنسی به مثابه امری سیاسی تلقی شده و غیر هم‌جنس‌گرایی در رابطه جنسی به عنوان راهی که نظام قدرت از طریق آن به بی‌عدالتی و تبعیض دامن می‌زند، طرد می‌شود. آخرین گفتمان مطرح، گفتمان پست‌مدرن می‌باشد که هرگونه حقیقتی فراتر از فرهنگ را نپذیرفته و هنجارهای جنسی موجود را میراث فرهنگ مردسالارانه و ضد هم‌جنس‌خواهانه معرفی می‌کند. از این دیدگاه، همه الگوهای مختلف رابطه جنسی هم‌عرض بوده و هیچ برتری نسبت به یکدیگر ندارند. (Jones, 2011)

بر اساس آنچه گذشت، تنها گفتمان محافظه‌کار است که قائل به دوگانه زن-مرد در رابطه جنسی بوده و خانواده گرایی را مورد تأکید قرار می‌دهد و سایر الگوهای رابطه جنسی را نفی می‌کند. از سوی دیگر، تنها در گفتمان لیبرال است که خواسته‌های فرد در اولویت قرار گرفته و لذت فردی در رابطه جنسی حائز اهمیت ویژه می‌شود و انواع روابط جنسی در راستای تأمین خواسته‌های متربی مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین، گفتمان محافظه‌کار بیشترین گرایش را به فلسفه بدبینانه داشته و گفتمان لیبرال نزدیکی زیادی به

فلسفه خوش‌بینانه دارد. هرچند نمی‌توان گفتمان‌های انتقادی و پست‌مدرن را کاملاً دارای رویکردی خوش‌بینانه دانست اما از آنجا که در شکل ارتباط جنسی تنها به ارضای جنسی در چارچوب خانواده مقید نبوده و سایر انواع رابطه جنسی را نیز با توجه‌های متفاوت می‌پذیرند، باید معطوف به سر خوش‌بین طیف دانست هرچند که لذت و ارضای جنسی در این گفتمان‌ها مانند گفتمان لیبرال مرکزیت ندارند.

بر اساس آنچه در تحلیل متافیزیک امر جنسی و نیز گفتمان‌های تربیت جنسی بیان شد در این پژوهش برای تحلیل متون در مرحله توصیف این پرسش موردنظر قرار گرفته است که واژه‌های به‌کاررفته در متون مورد مطالعه بیشتر ترسیم‌کننده نگاهی بدبینانه به امر جنسی هستند یا خوش‌بینانه؟. همچنین بر اساس نشانه‌های به دست آمده در مرحله توصیف و تفسیر بافت بینامتنی، آیا متن را باید متمایل به گفتمان محافظه‌کار تلقی کرد یا دارای گرایشی آشکار به گفتمان لیبرال در تربیت جنسی؟ به بیان دیگر، صدای کدام‌یک از این دو گفتمان در متن مورد تحلیل طنین بیشتری دارد؟

پیشینه پژوهش

نظر به اینکه تاکنون پژوهشی به زبان فارسی مبتنی بر تحلیل گفتمان انتقادی در زمینه تربیت جنسی یافت نشد، لذا در این پژوهش، تنها به بررسی سه نمونه از پژوهش‌هایی که در این زمینه به زبان انگلیسی انجام شدند، پرداخته می‌شود.

مورفی^۱ (۲۰۱۲) در پژوهشی با رویکرد تحلیل گفتمان فوکویی، به این پرسش پرداخته است که چگونه برنامه درسی تربیت جنسی جاری در مدارس انگلستان، انتظارات جوانان از تجارب جنسی را شکل می‌دهد. به عقیده او این برنامه که مبتنی بر هنجارهای دگرجنس خواهی است و بر مبانی اخلاقی خانواده و ازدواج تأکید می‌کند، گستره وسیعی از خواسته‌های جوانان در ارتباط با جنسیتشان را در نظر نگرفته و به علت شهوت زدا بودن محتوایش مخاطره‌آمیز است.

در پژوهش دیگری در آفریقای جنوبی، پژوهشگر با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی این مسئله پرداخت که با وجود نرخ رو به رشد جرائم جنسی، دلایل سکوت معلمان در اجرای برنامه درسی مصوب «راهنمای زندگی» در زمینه آموزش جنسی چیست؟ یافته‌های پژوهش سه عامل اساسی را شناسایی کرد: نخست، تجربه کم، سن کم و جنسیت معلم در مواردی مانع مطرح کردن آموزش‌های جنسی شده است. دوم، عقاید و تابوهای فرهنگی معلمان خود به عنوان یک مانع برای آموزش جنسی شده است و

1. Murphy

سوم اینکه، معلمان احساس می‌کنند فرهنگشان در آموزش‌های رسمی انعکاسی نداشته بنابراین در اجرای آن مقاومت می‌کنند (Tshelane, 2014).

پژوهش دیگری در انگلستان با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی این موضوع پرداخت که نویسندگان متون درسی مربوط به تربیت جنسی از چه راهبردهایی جهت مشروعیت بخشی به تربیت جنسی در این متون استفاده می‌کنند؟ او با بررسی برخی متونی که در این زمینه نوشته شده‌اند پنج راهبرد را اساسی می‌داند که عبارت‌اند از: موقعیت ویژه، طبیعی سازی، تسهیل کردن، ضرورت، زمینه‌سازی و تفسیر مجدد^۱ (Oakley, 2013). مروری بر این مطالعات نیز حاکی از ظرفیت‌های روش تحلیل گفتمان انتقادی در پژوهش‌های تربیتی به ویژه موضوع تربیت جنسی می‌باشد. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که چگونه با استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی می‌توان به لایه‌های زیرین و ارزش‌های ضمنی عمل تربیتی پی برد.

مروری بر متون تحلیل شده و طبقه‌بندی آنها

برای دستیابی به متون مرتبط با تربیت جنسی در آموزش و پرورش ایران، کلیه اسناد و متون مختلف به ویژه در حوزه‌های مختلف وزارت آموزش و پرورش مانند معاونت‌ها، دفاتر وزارتی، ادارات کل و سازمان‌های تابعه وزارت آموزش و پرورش که به نظر می‌رسد تربیت جنسی می‌تواند به نوعی در محدوده وظایف آنها بگنجد مورد بررسی قرار گرفتند. این بررسی اولیه نشان داد هرچند هیچ متن مشخص و معین مرتبط با تربیت جنسی در آموزش و پرورش ایران وجود ندارد، اما در اسناد گوناگون سرنخ‌ها و نشانه‌هایی را می‌توان یافت که آشکارکننده نگاه حاکم بر تربیت جنسی در نهاد آموزش و پرورش در وضعیت فعلی می‌باشد. از این رو، با تحلیل این نشانه‌ها به شیوه تحلیل گفتمان انتقادی سعی شد تا ارزش‌ها و نگاه حاکم بر تربیت جنسی در آموزش و پرورش ترسیم شود. متون مورد بررسی در جدول (۱) نشان داده شده است. این متون از حیث میزان اعتبارشان در سه دسته تقسیم‌بندی شدند: دسته اول اسنادی هستند که توسط بالاترین نهادهای سیاست‌گذار در ساختار حاکمیتی جمهوری اسلامی مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش مصوب شدند و دارای ابلاغیه یا تأییدی از جانب رئیس‌جمهور یا وزیر آموزش و پرورش می‌باشند و مخاطبان آنها شامل کل نظام تعلیم و تربیت است. اسناد مبانی نظری تحول بنیادین، سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی و اسناد مربوط به هدف‌های دوره‌های تحصیلی و نیز راهنمای برنامه درسی تعلیمات دینی در این دسته قرار می‌گیرند. اعتبار این اسناد درجه یک محسوب می‌شود.

1. Rcontextualization

گروه دوم اسنادی هستند که مورد تصویب نهادهای عالی سیاست گذار قرار نگرفته‌اند و دارای ابلاغ ویژه‌ای هم از جانب رئیس‌جمهور یا وزیر آموزش و پرورش نمی‌باشند. اما بر اساس یکی از اسناد گروه اول تولید شدند مانند راهنمای تدریس آداب و مهارت‌های زندگی و آشنایی با خدمات مشاوره در آموزش و پرورش. این اسناد دارای اعتبار درجه دو می‌باشند. در گروه سوم اسنادی وجود دارند مانند اسناد حوزه معاونت تربیت بدنی و سلامت که ویژگی‌های اسناد قبلی را ندارند و از نظر گستره مخاطبین نیز یا محدود به گروه خاصی از دانش‌آموزان یا محدود به گروه خاصی از مجریان در ارتباط با آن سند یا به صورت کلی اولیاء و مربیان می‌باشند. این اسناد از پایین‌ترین درجه اعتبار، درجه سه، برخوردارند.

جدول ۱: فهرست اسناد مورد مطالعه در این پژوهش

ردیف	نام سند	تدوین کنندگان	مخاطبین	درجه اعتبار
۱	مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران	شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش	تمام سیاست‌گذاران و برنامه ریزان وزارت آموزش و پرورش	۱
۲	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش	تمام سیاست‌گذاران و برنامه ریزان وزارت آموزش و پرورش	۱
۳	برنامه درسی ملی	سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، شورای عالی آموزش و پرورش	تمام برنامه ریزان و مؤلفین کتب درسی، معلمان در کلیه سطوح	۱
۴	هدف‌های آموزش و پرورش در مقاطع ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش‌دبستانی	شورای عالی آموزش و پرورش	سیاست‌گذاران و برنامه ریزان وزارت آموزش و پرورش	۱
۵	راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت اسلامی و دینی	شورای عالی آموزش و پرورش	مؤلفین کتب درسی و تمام برنامه ریزان آموزشی و تربیتی وزارت آموزش و پرورش	۱
۶	معرفی برنامه آداب و مهارت‌های زندگی (سبک)	دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی	معلم‌های مدرسه درس تفکر و سبک زندگی	۲

	زندگی) در دوره اول متوسطه			
۷	دستورالعمل اجرایی ارتقاء سلامت نوجوانی	دفتر سلامت و تندرستی معاونت تربیت بدنی و سلامت آموزش و پرورش	کارکنان و دانش‌آموزان دبیرستان‌های شبانه‌روزی دوره متوسطه دوم	۳
۸	طرح مدارس مروج سلامت	دفتر سلامت و تندرستی معاونت تربیت بدنی و سلامت آموزش و پرورش، دفتر سلامت جمعیت، خانواده و مدارس وزارت بهداشت	کارکنان، دانش‌آموزان و اولیاء و مربیان مدارس مجری طرح	۳
۹	راهنمای خود مراقبتی برای زندگی عاری از اچ آی وی و ایدز	دفتر سلامت و تندرستی معاونت تربیت بدنی و سلامت آموزش و پرورش، دفتر سلامت جمعیت، خانواده و مدارس وزارت بهداشت	دانش‌آموزان دوره متوسطه	۳
۱۰	کتابچه آشنایی با خدمات راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش	اداره کل امور تربیتی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش	متصدیان امر مشاوره در آموزش و پرورش و مشاوران مدارس	۲

تحلیل گفتمان انتقادی اسناد ردیف ۱، ۲ و ۳ از جدول شماره ۱

این سه سند، از یک نوع پیوستگی منطقی برخوردار می‌باشند. به این معنی که «برنامه درسی ملی» مبتنی بر «سند تحول بنیادین» بوده و سند تحول نیز بر اساس «مبانی نظری تحول بنیادین» نگاشته شده است. بنابراین، باید آنها را در کنار هم و به صورت یک بسته تحلیل کرد.

در بین اسناد فرادستی تنها سندی که به تربیت جنسی به طور واضح اشاره کرده است، سند «مبانی نظری تحول بنیادین» می‌باشد که «تربیت جنسی» ذیل قلمرو ساحت تربیت زیستی و بدنی معرفی شده است (Islamic Republic of Iran, 2011, P. 305). اما از آنجا که در متون و منابع علمی مربوط به تربیت جنسی از هدایت و جهت‌دهی میل یا غریزه جنسی صحبت به میان می‌آید، تمام مواردی که سند به امیال و غرایز اشاره دارد را باید دارای دلالت‌هایی عام برای تربیت جنسی دانست. به ویژه در هدف‌های تربیت زیستی و بدنی به «پاسخ‌گویی مسئولانه به نیازهای جسمی و روانی خویش از طریق تعدیل غرایز و تمایلات و عواطف طبیعی»

(The Theoretical Basics of Fundamental Evolution in the Formal Education System of the Islamic Republic of Iran, 2011, P. 156) همچنین، در توضیح هدف‌های ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی که دارای محوریت و اولویت نسبت به سایر شئون می‌باشند، (The Theoretical Basics of Fundamental Evolution in the Formal Education System of the Islamic Republic of Iran, 2011, P. 122, 123) نیز بر «مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات، تقویت اراده و خویشتن‌داری» (The Theoretical Basics of Fundamental Evolution in the Formal Education System of the Islamic Republic of Iran, 2011, P. 154) تأکید شده است.

در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» تنها گزاره‌هایی که می‌توان آنها را با تربیت جنسی مرتبط دانست، اشاره به موضوع‌هایی مانند حیا، عفاف و حجاب می‌باشد. علاوه بر آن تنها مورد دیگری که می‌توان آن را به تربیت جنسی مرتبط دانست، توجه به بلوغ و اقتضائات آن می‌باشد. صریح‌ترین توجه سند به مقوله عفاف و حجاب را می‌توان در بند نهم از بیانیه ارزش‌های فصل دوم، بند یکم از هدف‌های کلان فصل پنجم، راهکار ۲-۱ از هدف عملیاتی یکم فصل هفتم، راهکار سوم از هدف عملیاتی دوم فصل هفتم، راهکار ۱۴-۲ از هدف عملیاتی چهاردهم فصل هفتم مشاهده نمود. در بندهای ۱۶-۲ و ۱۶-۳ از هدف عملیاتی شانزدهم فصل هفتم به رعایت و توجه به اقتضائات دوران بلوغ اشاره شده و از آن حیث که بلوغ جنسی از ابعاد مهم دوران بلوغ است می‌تواند دلالت‌هایی برای تربیت جنسی نیز داشته باشد. همین نگاه دوباره در سند «برنامه درسی ملی» به عنوان یکی از زیر نظام‌های سند تحول تکرار شده است. در بخش دوم سند با عنوان «چشم‌انداز» در توصیف صفات نسل ایده آل (National Curriculum, 2013, P. 8) و فصل هفتم ذیل عنوان «شایستگی‌های پایه» (National Curriculum, 2013, P. 18) به پاک‌دامنی و حیا اشاره می‌شود. در قسمت پنجم از بخش هشتم سند و در توضیح قلمرو حوزه یادگیری «سلامت و تربیت بدنی» در آخرین مورد «بهداشت بلوغ و سلامت نوجوانی» دیده می‌شود.

در مرحله توصیف، نشانه‌های گفتمان مدار متن - یعنی واژه‌هایی که بار ارزشی و مفهومی مشخصی دارند- مورد توجه است. استفاده از اصطلاح «تربیت جنسی» در سند «مبانی نظری تحول بنیادین»، نشان از پذیرفته شدن اهمیت هدایت بعد جنسی متربیان در سطح آموزش و پرورش دارد. استفاده از عبارت «تعدیل غرایز و تمایلات و عواطف طبیعی» در هدف‌های ساحت زیستی و بدنی نشان می‌دهد که میل یا غریزه جنسی حالت‌هایی افراطی و تفریطی دارد که هیچ کدام مورد تأیید نبوده و تعدیل مورد نظر است. اما با توجه به حاکمیت ساحت اعتقادی، عبادی، اخلاقی بر سایر ساحت‌های تربیت و اینکه در این ساحت به «مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات، تقویت اراده و خویشتن‌داری» اشاره شده است، دامنه تعدیل محدودتر

شده و مهار در مواردی جای آن را می‌گیرد. همچنین، تأکید سند بر تقویت اراده و خویش‌داری نشان می‌دهد تعدیل از جنس مهار و تقویت نیست. بنابراین، سه راهبرد در برابر سه موضوع پیشنهاد شده است مهار، تعدیل و تقویت در برابر غرایز، عواطف و تمایلات؛ و اراده. آنچه مسلم است غرایز، عواطف و تمایلات از جنس اراده نیستند که تقویت شوند. به بیان دیگر، در معنی تعدیل و مهار، مفهومی از تقویت نباید وجود داشته باشد. ضمن اینکه، اشاره به مهار نشان می‌دهد تعدیل بیانگر مفهوم موردنظر نویسندگان از راهبرد اصلی در برابر غرایز نبوده و با اشاره به مهار، مفهوم تعدیل روشن‌تر می‌شود؛ یعنی گرایش به سمت مهار نزد نویسندگان بیشتر استنباط می‌شود.

با نگاهی به برخی کاربردهای واژه «مهار» در فارسی می‌توان دریافت که این واژه معمولاً در مواقعی به کار می‌رود که با پدیده‌ای منفی مانند «مهار بیماری»، «مهار تورم»، «مهار سیلاب» و «مهار حریق» مواجه باشیم. واژه‌ای که می‌تواند وضعیت مقابل «مهار» را توصیف کند، «طغیان» است. اصولاً وقتی چیزی قابلیت «طغیان» دارد باید به فکر «مهار» آن بود. از این رو، در بازنمایی نهایی نویسندگان از غرایز، امیال و عواطف انسانی که بعد جنسی را نیز شامل می‌شوند، ویژگی طغیان‌کنندگی آنها بیشتر مورد توجه بوده است. بنابراین، در این قسمت گرایش به دیدن تهدیدهای میل جنسی بیشتر استنباط می‌شود. این گرایش در اسناد بعدی نیز دیده می‌شود، چنانکه، در آن اسناد تنها نشانه واضحی که می‌توان آن را در راستای تربیت جنسی دانست، اشاره‌هایی به موضوع حیا، عفاف و حجاب می‌باشند که دلالت‌های آشکاری در محدود کردن ارضای جنسی به شمار می‌روند. عفت معانی گسترده‌ای دارد اما «در بیشتر روایات، عفت، به معنای «ترک محرمات جنسی» آمده است و به کسی عقیف می‌گویند که پاک‌دامن باشد.» (Faqihi, 2013, P 208). همراهی عفاف و حجاب نیز دلالت جنسی عفاف را بیشتر می‌کند. مطهری با اشاره به فلسفه حجاب نشان می‌دهد که هدف اساسی در حجاب معطوف به امر جنسی است. «حجاب در اسلام از یک مسئله کلی‌تر و اساسی‌تری ریشه می‌گیرد و آن این است که اسلام می‌خواهد انواع لذت‌های جنسی، چه بصری و لمسی و چه نوع دیگر به محیط خانوادگی و در کادر ازدواج قانونی اختصاص یابد.» (Motahhari, 2006, P. 76). به بیان دیگر، پیام و هدف اساسی حجاب ایجاد قالبی خاص برای ارضای جنسی است. به این ترتیب باید گفت گرانیگاه مفهومی حیا، عفاف و حجاب، منحرف نشدن میل جنسی از مسیر صحیح بوده و بر این اساس باید آنها را راهبردهایی سلبی در تربیت جنسی دانست. تکرار این واژه‌ها در موارد مختلف نشان از نوعی گرایش و اولویت بخشیدن به راهکارهای سلبی در تربیت جنسی دارد. بدین ترتیب، شاهد عبارت بندی افراطی در متن به معنی «کاربرد نامعمول شمار زیادی از کلمات تقریباً هم‌معنا در عبارت بندی» هستیم. این پدیده نشان‌دهنده

شیفتگی به جنبه‌ای از واقعیت است (Fairclough, 2000, P. 176). به بیان دیگر، جنبه‌های فساد انگیز واقعیت میل جنسی بیشتر مورد توجه متن بوده که با نگاه مبتنی بر «مهار غرایز» در سند «مبانی نظری تحول» تطابق دارد. از سوی دیگر، در جنبه‌های ایجابی تنها به عبارت کلی «توجه به اقتضائات و شرایط روحی دوران بلوغ» در سند تحول و «بهداشت بلوغ و سلامت نوجوانی» در سند برنامه درسی ملی اشاره شده است. واضح است که این عبارت بسیار کلی بوده و مرتبط کردن آنها با تربیت جنسی وابسته به تفسیر مجریان خواهد بود. بنابراین، در پرداخت به جنبه‌های ایجابی شاهد عدم صراحت و مبهم‌گویی هستیم.

از نظر تفسیر بافت موقعیتی، به نظر می‌رسد هدف اساسی تدوین سند «مبانی نظری تحول» این است که برای نظام تربیت رسمی و عمومی مبنایی نظری به دور از ارزش‌ها و آرمان‌های مدرنیته غربی و مبتنی بر ارزش‌های اسلامی و انقلابی فراهم شود (The Theoretical Basics of Fundamental Evolution in the Formal Education System of the Islamic Republic of Iran, 2011, PP. 14, 15) که بر اساس آن بتوان تحولی بنیادی در آموزش و پرورش با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی- ایرانی ایجاد نمود (Document of Fundamental Evolution in Education, 2011). دست‌اندرکاران تولید این اسناد یعنی شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش هر دو از نهادهای حاکمیتی جمهوری اسلامی ایران بوده و رئیس‌جمهور ریاست هر دوی آنها را بر عهده دارد. بنابراین، در راستای حاکمیت ارزش‌ها و آرمانهای جمهوری اسلامی فعالیت می‌کنند. در متن این سند، زبان به نحوی به کار رفته و واژه‌گزینی‌ها طوری انجام شده‌اند که گفتمان انقلاب اسلامی و گفتمان بومی و استقلال‌طلبانه در مقابل فرهنگ غربی و وابسته به غرب تقویت شود. از این رو، نگاه متن به تربیت جنسی متأثر از ارزش‌ها و چهارچوب جمهوری اسلامی ایران می‌باشد.

توجه به بافت بینامتنی اسناد نیز نشان می‌دهد که هر چه اسناد از حالت نظری خارج شده و به سطح عملیاتی نزدیک می‌شوند، گفتمان حاکم بر متون از گفتمان‌های لیبرال فاصله گرفته و به گفتمان‌های محافظه‌کار نزدیک می‌شود. شاهد این ادعا آن است که در سند «مبانی نظری تحول» که یک سند کاملاً نظری می‌باشد، تربیت جنسی ذیل ساحت تربیت زیستی و بدنی به طور آشکار مورد تأکید قرار می‌گیرد و نوع پرداختن به آن نشان از تقویت مفاهیمی چون سلامت جنسی، بهداشت باروری و بهداشت جنسی دوران بلوغ دارد. هر چند که راهبرد اساسی آن مهار غریزه جنسی است، اما این نگاه در «سند تحول بنیادین» و «برنامه درسی ملی» که به حوزه‌های عملیاتی آموزش و پرورش نزدیک‌اند، تنها به راهبردهای محدودکننده

ارضای جنسی با تأکید بر حیا، عفاف و حجاب منحصر می‌شود. بدین ترتیب، مجموعه این متون دارای سطح پایینی از بینامتنیت بوده و گرایش آشکاری به گفتمان‌های محافظه‌کار اخلاق‌گرا در تربیت جنسی دارند. برای تحلیل فراروایت‌ها و ایدئولوژی حاکم بر این متون در مرحله تبیین، توجه به این نکته راهگشا است که این اسناد طی سال‌های ۸۶ الی ۹۱ تدوین شدند که مصادف است با روی کار آمدن دولتی که شعار اصلی آن عدالت‌خواهی و بازگشت به شعارها و ارزش‌های دهه اول انقلاب اسلامی است. به‌طوری‌که این دولت «طرح‌هایی را به منظور ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزشی مبتنی بر آن ارزش‌ها [ارزش‌های دهه اول انقلاب اسلامی] پیشنهاد داد.» (Sajjadi, 2015, P. 827).

از آنجا که رئیس‌جمهور در هر دو نهاد دست‌اندرکار تولید این اسناد، مقام ریاست را بر عهده داشته است، به نظر می‌رسد این اسناد متأثر از شعارها و آرمانهای جنبش عدالت‌خواهی در آن دوران بوده و سعی دارد تا فاصله خود را با متون رقیب غربی حفظ کند.

توجه ویژه این اسناد به موضوع عفاف و حجاب با در نظر گرفتن جایگاه این ارزش‌ها در گفتمان جمهوری اسلامی ایران، فهم ایدئولوژی حاکم بر این اسناد را تسهیل خواهد کرد. کشف حجاب رضاخانی در ۱۳۱۴ ه.ش که قسمتی از پروژه غربی سازی ایران محسوب می‌شود (Abrahamian, 1982)، آغازگر تبدیل حجاب از حکمی صرفاً فقهی به موضوعی سیاسی است. مبارزه مردم به رهبری روحانیون با این طرح (Salah, 2009) موضوع حجاب را به کانون کشمکش نیروهای غرب‌گرا و نیروهای مذهبی تبدیل نمود.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی و پیروزی نیروهای مذهبی کوشش شد تا نمادهای اسلامی احیا و نمادهای غربی امحاء شوند. حجاب یکی از نمادهایی است که در دوره جدید احیا می‌شود. قوانین متعددی که در رابطه با حجاب تصویب شدند از تبصره ذیل ماده ۶۳۸ قانون مجازات اسلامی (Kaviyani, 1997, P. 153) تا مصوبات جلسات ۴۱۳ و ۵۶۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و جلسه ۴۲۷ شورای فرهنگ عمومی همه نشان از اهتمام ویژه جمهوری اسلامی به مقوله حجاب دارد.

حجاب پس از انقلاب اسلامی به نشان ویژه جمهوری اسلامی و معیاری برای سنجش پابندی آن به آرمان‌ها و ارزش‌های اسلامی - انقلابی تبدیل شد. تبدیل شدن عفاف و حجاب - که از راهبردهای سلبی در تربیت جنسی به شمار می‌رود - به ارزش‌هایی ایدئولوژیک و در پیوند با ساخت نظام قدرت در ایران پس از انقلاب اسلامی از بسترهای اجتماعی - سیاسی شکل‌گیری گفتمان مهار محور این متون در تربیت جنسی است.

تحلیل گفتمان انتقادی اسناد ردیف‌های ۴ و ۵ از جدول شماره ۱

در مجموعه مصوبه‌های شورای عالی آموزش و پرورش، مصوبه‌های مربوط به «هدف‌های آموزش و پرورش در مقاطع ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش‌دبستانی» و «راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت اسلامی و دینی در مقاطع تحصیلی مختلف» مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. در مجموعه هدف‌های آموزش و پرورش آنچه می‌تواند برای تربیت جنسی دلالت داشته باشد، به طور عمده حول محور حیا، عفاف و پوشش و آراستگی اسلامی و محرم و نامحرم از یک سو و توجه به سلامتی و بهداشت از سوی دیگر بوده است (Set Approvals of Higher Council of Education, vol 2, 2011).

در سند «راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت اسلامی و دینی» ضمن تأکید بر مفاهیم حیا، عفاف و حجاب، به موضوع‌هایی مانند «بلوغ و احکام خاص آن» و «غریزه جنسی، ازدواج و خانواده» نیز پرداخته شده است که دلالت‌های جزئی‌تری برای تربیت جنسی دارند (Set Approvals of Higher Council of Education, vol 2, 2011). از نظر توصیف ظاهر متن و نشانه‌های گفتمان مدار آن، تأکید سند بر مفاهیم محرم و نامحرم، حیا و عفاف، پوشش و وضع ظاهری و آراستگی اسلامی و منطبق بر موازین دینی همه یک نقطه اشتراک مهم دارند و آن تأکیدی است که این مفاهیم بر راهبرد پیشگیری و مهار دارند. مفاهیم محرم و نامحرم بر محدودیت‌هایی در روابط و معاشرت‌های دو جنس زن و مرد تأکید دارد و با پذیرش آن روابط جنسی زن و مرد به صورت مشخص و معینی محدود می‌شود. نگاه سلبی حاکم بر حیا و عفاف نیز پیش‌تر توضیح داده شد.

در این گزاره‌ها نوع نگاه به بلوغ بیشتر بیانگر تمایل تولیدکنندگان متن به محور قرار دادن احکام بلوغ دارد، البته این توجه به احکام بلوغ دور از انتظار هم نمی‌تواند باشد؛ زیرا نویسندگان در مقام بیان هدف‌های درس تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشند. علاوه بر این، عبارت «احکام خاص بلوغ» حاکی از آن است که نویسندگان از به کار بردن عبارتی که نشان‌دهنده احکام جنسی دوره بلوغ باشد پرهیز نموده‌اند که خود بیانگر تمایل به کمرنگ کردن توجه مستقیم به مقوله‌های جنسی است. تنها در مواردی به لفظ غریزه جنسی اشاره شده است که نخست به نقش آن در تکامل و انحطاط فرد اشاره شده (حیطه شناختی) سپس گرایش به هدایت صحیح غریزه جنسی (حیطه عاطفی) و سرانجام به حفظ کرامت و منزلت انسانی با دوری از گناه اشاره شده است (حیطه رفتاری). با توجه به پیوستگی حیطه‌های یادگیری و تجلی‌نهایی آن در رفتار، چنین به نظر می‌رسد دغدغه نویسندگان سند این بوده که فرد دچار گناه در زمینه جنسی نشود.

کاربرد اصطلاح «غریزه جنسی» نشان دیگری است بر وجود نگاه بدبینانه به واقعیت میل جنسی انسان. مطهری ضمن توضیح در مورد فطرت به غریزه اشاره کرده و می‌نویسد: «[غریزه] بیشتر در مورد حیوانات به

کار برده می‌شود و کمتر در مورد انسان به کار می‌رود.» (Motahhari, 1991, P. 31) و اصولاً برخلاف فطرت که اشاره به مسائل انسانی محض دارد «غریزه در حدود مسائل مادی زندگی حیوان است.» (Motahhari, 1991, P. 34). بنابراین، «غریزه جنسی» به جنبه حیوانی زندگی انسان در مقابل گرایش‌ها و تمایلات عالی انسانی اشاره دارد. این امر حاوی پیامی مبنی بر دور بودن حقیقت این میل از فضایل و ارزش‌های انسانی می‌باشد.

تأکید بر ازدواج و تشکیل خانواده پس از پرداختن به «غریزه جنسی» نشان از آن دارد که از نظر تولیدکنندگان سند، میل جنسی نباید سرکوب شود و کارکرد اساسی آن ازدواج و تشکیل خانواده است. از این رو، باید گفت بازنمایی نهایی بعد جنسی انسان در نظر تولیدکنندگان سند به گونه‌ای است که اگر در خدمت تشکیل خانواده قرار نگیرد، ضد ارزش بوده و به صورت مستقل از خانواده مفهومی ندارد. از حیث نشانه‌شناسی، اساسی‌ترین نشانه‌ای که بر تعدیل جنسی دلالت دارد، همین اشاره به ازدواج و تشکیل خانواده است که باید آن را نگاهی در راستای توجه به فرصت‌های میل جنسی برای زندگی سعادتمندانه‌تر تلقی نمود.

از نظر تفسیر بافت موقعیتی، توجه به این نکته که این اسناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی هستند، حاکی از آن است که هدف از تدوین این اسناد جدای از هدف‌های حاکم بر آموزش و پرورش جمهوری اسلامی نبوده و دست‌اندرکاران تولید این اسناد در چهارچوب ارزش‌ها و آرمانهای جمهوری اسلامی حرکت می‌کنند. ضمن اینکه مخاطبین این اسناد یعنی برنامه ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و مؤلفین کتب درسی نیز همگی زیرمجموعه آموزش و پرورش بوده و متأثر از ارزش‌ها و ایدئولوژی حاکم بر آن می‌باشند. بنابراین، زبان نیز مطابق نظم گفتمانی متأثر از آن ارزش‌ها و آرمان‌ها به کار رفته است. از آنجا که در هر دو متن بر مجموعه‌ای از ارزش‌های دینی و اخلاقی در تربیت جنسی تأکید شده و دستورات و احکام دینی مربوط به موضوع‌های جنسی در کنار ازدواج و خانواده تبیین شده‌اند، بنابراین باید گفت اسناد از بینامتنیت پایینی برخوردار بوده و گرایشی اساسی به گفتمان‌های محافظه‌کار در تربیت جنسی داشته و فاصله معنی‌داری با گفتمان‌های لیبرال یا انتقادی و پست‌مدرن دارند.

در مرحله تبیین، علاوه بر آنچه پیش‌تر پیرامون تأثیرپذیری متن از ایدئولوژی حاکم بر جمهوری اسلامی در موضوع‌های حیا، عفاف و حجاب گفته شد، پرداختن به احکام فقهی مربوط به موضوع‌های جنسی با عنوان «احکام خاص دوران بلوغ» بیانگر است که سند متأثر از دیدگاه فقه‌ای حاکم بر نظام سیاسی جمهوری اسلامی است. در خدمت ازدواج دیدن میل جنسی و خانواده‌گرایی آن نیز نشان دیگری است از

تأثیرپذیری سند از خانواده گرایی جمهوری اسلامی که در مقدمه و اصل دهم قانون اساسی خود را نشان داده است (The Set of Basic and Civil Rules, 1991, PP. 15, 16).

تحلیل گفتمان انتقادی اسناد ردیف ۱۰ و ۶ جدول شماره ۱ (اسناد درجه ۲)

در سند «معرفی برنامه آداب و مهارت‌های زندگی (سبک زندگی) در دوره اول متوسطه» از فصل اول بخش دوم کتاب راهنمای تدریس «تفکر و سبک زندگی» پایه هفتم، مفهوم سبک زندگی بر اساس شش وظیفه اصلی انسان طرح شده است که آخرین مورد آن وظیفه مهرورزی و تولید نسل است. در این قسمت، متن متأثر از اندیشه‌های آلفرد آدلر^۱ در مورد درخت سبک زندگی، بین رفتار جنسی و رفتار مهرورزانه ارتباط برقرار کرده و سخن از «وظیفه جنسی» به میان می‌آورد که برای انجام آن نیاز به بیشترین صمیمیت و همکاری بین دو جنس وجود دارد (Thinking and Life Style, 2013).

در توضیح هدف‌ها و رویکردهای برنامه درسی آداب و مهارت‌های سبک زندگی، مفاهیمی مانند حیا، عفاف و پوشش مورد تأکید قرار گرفته‌اند. علاوه بر این، از لزوم برخورد عاقلانه با پدیده بلوغ، شناخت فرایند آن و مراقبت‌های بهداشتی در این دوره نیز سخن به میان آمده است (Thinking and Life Style, 2013).

در مرحله توصیف، واژه‌گزینی‌های انجام شده در توضیح ابعاد نظری سبک زندگی نشان از به رسمیت شناختن میل جنسی و ابعاد مختلف آن دارد. تأکید بر «وظیفه جنسی»، تحولات جنسی مانند عادت ماهیانه و محتلم شدن، رفتار جنسی و مهرورزی همه نشانه‌هایی از این رویکرد هستند. اما در بیان هدف‌ها و رویکردها که حالت تجویزی دارند، به موضوع حیا، عفاف و حجاب و پوشش توجه شده و در مواردی که به بلوغ اشاره می‌کند، عدم صراحت در پرداختن به جنبه‌های جنسی آن مشاهده می‌شود. تفسیر بافت موقعیتی سند نیز حاکی از آن است که با توجه به اینکه برنامه آموزش مهارت‌های زندگی ریشه در آموزه‌های «صندوق کودکان ملل متحد»^۲ و «سازمان بهداشت جهانی»^۳ دارد، اما متن بر حفظ هویت اسلامی ایرانی و دوری از فرهنگ غالب غربی با تمرکز بر ارزش‌های خاص جمهوری اسلامی تأکید بسیاری دارد (Thinking and Life Style, 2013) و زبان همچنان در جهت تثبیت ارزش‌ها و نگاه خاص جمهوری اسلامی در موضوع‌های جنسی به کار رفته است.

1. Adler.

2. United Nations Children's Fund (UNICEF)

3. World Health Organization (WHO)

سطح نسبتاً بالایی از بینامتنیت در سند دیده می‌شود؛ زیرا هم از افکار آلفرد آدلر و گرایش لیبرال او به موضوع‌های جنسی در بعد نظری تأثیر پذیرفته و هم در ابعاد تجویزی بر آموزه‌های اسلامی تأکید دارد. بنابراین، کشمکش بین گرایش به گفتمان‌های محافظه‌کار و لیبرال تربیت جنسی مشاهده می‌شود. البته این بینامتنیت خود ناشی از تأثیرپذیری سند در سطح فرامتنی از ارزش‌های جمهوری اسلامی و نگاه ویژه آن به مقوله‌های جنسی می‌باشد. علاوه بر این، آموزش آداب و مهارت‌های زندگی از اساس موضوعی غربی و مبتنی بر توصیه‌های «صندوق کودکان ملل متحد» و «سازمان بهداشت جهانی» تلقی می‌شود و صراحت متن در حوزه نظری نیز ناشی از همین تأثیرپذیری است.

دومین سند در مجموعه اسناد درجه دو، کتابچه «آشنایی با خدمات راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش» است که توسط اداره کل امور تربیتی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش و بر مبنای راهکار ۴-۲۱ سند تحول بنیادین، با موضوع راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش، به منظور اجرایی کردن آن تدوین شده است. در متن سند اشاره مستقیمی به موضوع‌های مرتبط با تربیت جنسی نشده است و تنها در ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره بر ضرورت توجه به نیازهای سنی دانش‌آموزان به ویژه در دوره بلوغ و ویژگی‌های بلوغ و اقتضائات آن تأکید شده است. این امر می‌تواند دلالتی عام برای تربیت جنسی در دوره بلوغ محسوب شود (An Introduction to Consultation Service, 2015). این درحالی است که در پیوست شماره ۲ این کتابچه با عنوان «دستورالعمل صندوق ارتباط با مشاور» در این خصوص که چگونه باید مشاوران موضوع‌های مطرح شده در صندوق ارتباط با مشاور را دسته‌بندی کنند و به مقامات مافوق گزارش دهند، نگاه خاص سند به موضوع‌های جنسی آشکار شده است. در این دستورالعمل توصیه شده است چنانچه نامه‌های دانش‌آموزان حاوی مسائل «اخلاقی-جنسی» بود، مشاوران به لحاظ حساسیت موضوع با رعایت رازداری کامل به مطالعه در آیات و روایات در مورد جایگاه توبه در مکتب انسان‌ساز اسلام و شیوه‌های مشورت بپردازند (An Introduction to Consultation Service, 2015, P.53).

چنانکه ملاحظه می‌شود سند در زمینه جنبه‌های ایجابی تربیت جنسی مانند اطلاع‌رسانی در زمینه بلوغ جنسی، بهداشت و سلامت جنسی، معرفی جایگاه و فرصت‌های میل جنسی برای دانش‌آموزان سکوت کرده و تنها با کلی‌گویی در توجه به بلوغ از این موضوع عبور کرده است. این تمایل به سکوت و سخن نگفتن در حالی است که برای بیان احتمالی موضوع‌های جنسی در صندوق ارتباط با مشاور راهکارهایی فراهم شده است. اما در بیان صریح موضوع‌های مرتبط با تربیت جنسی در فضای علنی و رسمی فرصتی ایجاد نمی‌شود. لذا، متن ضمن اینکه از طرح صریح جنبه‌های ایجابی موضوع‌های جنسی طفره می‌رود، نسبت به جنبه‌های

انحرافی آنکه ممکن است در صندوق ارتباط با مشاور مطرح شود، موضع دارد. به عبارت دیگر، بیش از پیشگیری به درمان و بیش از فرصت‌ها به تهدیدها توجه شده است.

مطرح شدن «توبه» در زمینه‌ای که سخن از امر جنسی است، نشان از پیوندی دارد که متن بین امر جنسی و «گناه» برقرار کرده و شاهد دیگری است از بازنمایی منفی امر جنسی در متن. این بازنمایی منفی وقتی بیشتر تقویت می‌شود که متن ناهنجاری‌های اخلاقی را با انحراف جنسی معادل قرار می‌دهد (An Introduction to Consultation Service, 2015, P. 55) آن‌چنان که گویی انحراف جنسی منجر به از بین رفتن تمام اخلاق می‌شود. در تحلیل بافت موقعیتی توجه به این نکته لازم است که این سند با هدف پیاده‌سازی راهکارهای سند تحول در حوزه مشاوره نوشته شده است. بنابراین، انعکاس‌دهنده نگاه مهار محور سند تحول در امر جنسی می‌باشد و زبان نیز در خدمت همان نگاه به کار رفته است. بدین ترتیب، متن گرایش زیادی به گفتمان‌های محافظه کار در تربیت جنسی دارد و از بینامتنیت پایینی برخوردار است. علاوه بر این، چون این سند به عنوان یکی از اسناد منتج از سند تحول بنیادین محسوب می‌شود متأثر از همان فراروایت‌ها و ایدئولوژی‌هایی است که سند تحول بنیادین بر مبنای آنها نگاشته شده است.

تحلیل گفتمان انتقادی اسناد ردیف ۸۰۷ و ۹ از جدول شماره ۱ (اسناد درجه ۳)

در دستورالعمل اجرایی برنامه «ارتقای سلامت دوره نوجوانی»^۱ بهداشت بلوغ، باروری و پیشگیری از بیماری‌های خاص این دوران از هدف‌های طرح ذکر شده‌اند. با بررسی این طرح مشاهده می‌شود با وجود اشاره به سلامت باروری و بلوغ در هدف‌های آن، انتظار می‌رود به مسائل ویژه سلامت یا بهداشت جنسی پرداخته شود، این درحالی است که در جداول مربوط به غربالگری بیماری‌های گوناگون که در بخشنامه پیوست آن وجود دارد، به هیچ‌یک از اختلالات دستگاه تولیدمثلی یا اندام‌های جنسی اشاره نشده است و در متن نوعی سکوت در این موارد مشاهده می‌شود. نکته دیگر اینکه این طرح یک طرح آزمایشی و فقط خاص مدارس شبانه‌روزی است. البته مطرح شدن موضوع سلامت باروری خود نیز دلالت‌هایی دارد. از جمله اینکه موضوع سلامت جنسی موضوعی مهم بوده و نمی‌توان از آن چشم‌پوشی کرد. ضمن اینکه عدم اشاره مستقیم به بحث سلامت جنسی و استفاده از واژه بهداشت باروری نشان‌دهنده وجود تمایلی در متن به سکوت درباره مسائل جنسی است.

۱. این دستورالعمل توسط معاون تربیت بدنی و سلامت وزارت آموزش و پرورش به شماره ۱۸۳۴۲۳ و در تاریخ ۹۳/۹/۸ به

ادارات کل آموزش و پرورش استانهای سراسر کشور ابلاغ شده است.

در کتابچه «مدارس مروج سلامت» ویژه مجریان در بحث از اولویت‌های بهداشتی نوجوانان به موضوع‌های جنسی مانند حاملگی‌های ناخواسته، پیشگیری از ایدز و بیماری‌های آمیزشی (Health Promoting School (for Executor), 2012, PP. 21, 22) و نیز آشنایی دانش‌آموزان با نحوه تغییرات جسمی در دوران بلوغ و چگونگی حفاظت از خود در برابر تهدیدات مواد مخدر و ایدز (Health Promoting School (for Executor), 2012, P. 74) اشاره شده است. در قسمت‌هایی از متن تأکید می‌شود که نوجوان باید با تغییرات بدنی و بلوغ جنسی و توانایی‌های تولیدمثلی خود و نیز علت گرایش به جنس مخالف آشنا شود.

در کتابچه «مدارس مروج سلامت» ویژه اولیا و مربیان، صریح‌ترین اشاره‌ها به موضوع‌های جنسی مشاهده می‌شود. در فصل اول به تشریح کامل اندام‌های تناسلی مردان و زنان پرداخته شده است. در فصل سوم با عنوان «پیشگیری از ناهنجاری‌های رفتاری، آسیب‌ها و بیماری‌ها» بیماری ایدز محور توجه واقع شده است. اساسی‌ترین نکته‌ای که در پیشگیری از بیماری ایدز اشاره شده است، پرهیز از تماس جنسی غیر ایمن با این عبارت «تماس جنسی بدون استفاده از کاندوم با شریک جنسی که از وضعیت ابتلای او به ایدز و یا سایر بیماری‌های آمیزشی اطلاعی نداریم.» می‌باشد (Health Promoting School (for Parents and Teachers), 2012, P. 73). در فصل ششم این کتابچه با عنوان «تربیت دینی و جنسی» بیان می‌شود که آشفته‌گی‌های دوره بلوغ بیشتر ریشه جنسی دارند، زیرا «نوجوانان و جوانان به دلیل احساس توانایی برای عمل جنسی، تشدید انگیزه‌های جنسی، کنجکاوی در مورد مسائل جنسی، تلاش برای تعیین نقش جنسی و ترس شدید از نتایج فعالیت جنسی نسبت به امور جنسی حساس هستند.» (Health Promoting School (for Parents and Teachers), 2012, P. 113). این حساسیت که همراه با ترشح هورمون‌های جنسی می‌باشد، موجب تشدید تمایلات جنسی نوجوان شده که اگر راهی شرعی و قانونی برای «تشفی» آن مقدور نباشد، ممکن است به انحراف منجر شود (Health Promoting School (for Parents and Teachers), 2012). ملاحظه می‌شود که محور اساسی متون مدارس مروج سلامت در موضوع‌های جنسی، بحث سلامت و بهداشت جنسی است و جنبه‌های اخلاقی فروگذارده می‌شود. استفاده از عبارت «تماس جنسی غیر ایمن» به جای استفاده از «تماس جنسی غیر شرعی یا غیرقانونی» از نشانه‌های این فروگذاری است. علاوه بر این، اشاره صریح به تحولات جنسی - جسمی دوره بلوغ و تأکید بر اینکه باید زمینه لازم برای آشنایی نوجوان با این تحولات فراهم شود، نشانه‌ای از به رسمیت شناخته شدن جنبه جنسی تربیتی و توجه به جنبه‌های ایجابی تربیت جنسی می‌باشد. نکته دیگری که قابل توجه است این است که در سخن گفتن از بعد جنسی نوجوان از واژه

میل جنسی به جای غریزه جنسی استفاده شده و به جای مهار غریزه جنسی از واژه «تشفی» میل جنسی به معنای آرام کردن آن استفاده شده است. استفاده از میل در برابر غریزه و تشفی به جای مهار، صورتی انسانی تر به امر جنسی بخشیده و ارضای جنسی را در اولویت قرار داده است. بنابراین، در این دو سند فرصت‌های میل جنسی بیش از تهدیدها و زمینه‌های انحرافی آن مورد توجه قرار گرفته است.

با توجه به بافت موقعیتی سند که در آن وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی نقش داشته و نهادهایی مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش نقش نداشته‌اند، غلبه گفتمان بهداشت و سلامت جنسی در مقابل گفتمان مهار مبتنی بر حیا و عفاف قابل درک است. توجه صرف به جنبه‌های آناتومیک و بهداشتی تربیت جنسی و کمرنگ بودن توجه به جنبه‌های اخلاقی و خویشتن‌دارانه آن، گرایش سند به گفتمان‌های لیبرال را تقویت کرده و گفتمان‌های محافظه‌کار را به حاشیه رانده به همین دلیل، سند از بینامتنیت پایینی برخوردار است. این بینامتنیت متأثر از تأثیرپذیری سند از استانداردهای سازمان بهداشت جهانی می‌باشد؛ زیرا به اذعان مقدمه سند، این طرح ریشه در توصیه‌ها و برنامه‌های سازمان بهداشت جهانی دارد و این امر موجب شده تا سند از ایدئولوژی حاکم بر ساختار جمهوری اسلامی در مسائل جنسی کمتر تأثیر پذیرد.

آخرین سند، بروشور «راهنمای خود مراقبتی برای زندگی عاری از اچ.آی.وی و ایدز» است که مخاطبان اصلی آن دانش‌آموزان مدارس هستند، بازنمایی کاملاً منفی از میل جنسی دارد. این ادعا مبتنی بر نشانه‌هایی است که در سند وجود دارد از جمله اینکه «چیزی به نام رابطه جنسی ایمن وجود ندارد.» (The Pamphlet of Self-Care Guide for Free Life of H.I.V/AIDS, P. 3) و نیز در روش‌های پیشگیری از بیماری ایدز تأکید می‌شود که «مهم‌ترین راه آلودگی به این عفونت، ارتباط جنسی است. بنابراین خویشتن‌داری و پرهیز از روابط جنسی ضروری است.» (The Pamphlet of Self-Care Guide for Free Life of H.I.V/AIDS, P. 4) که آشکارا رابطه جنسی را بدون هیچ وصف مشخصی نفی می‌کند. چنانکه ملاحظه می‌شود، اساساً متن منکر وجود رابطه جنسی ایمن شده و خواستار پرهیز از هرگونه روابط جنسی شده است. در صورتی که می‌توانست خواستار پرهیز از روابط جنسی غیرشرعی یا خارج از محدوده خانواده شود. همراهی بیماری کشنده ایدز با رابطه جنسی منجر به تقویت بازنمایی منفی از رابطه جنسی در ذهن مخاطب می‌شود. با توجه به بستر موقعیتی این متن که مخاطبان آن را دانش‌آموزان مدارس تشکیل می‌دهند، نقش زبان در بازنمایی منفی میل جنسی به گونه‌ای است تا شرایطی فراهم شود که دانش‌آموزان به هیچ‌وجه به روابط جنسی گرایشی نداشته باشند. این بازنمایی کاملاً منفی سبب شده تا متن از گفتمان لیبرال خوش‌بین

به میل جنسی فاصله بگیرد و به گفتمان‌های محافظه‌کار بدبین به میل جنسی نزدیک شود و شاهد سطح پایینی از بینامتنیت باشیم.

از آنجا که مخاطب اصلی این متن دانش‌آموزان مدارس هستند، در تهیه آن اقتضائات خاص مدارس رعایت شده و به تبعیت از نگاه کلان آموزش و پرورش که تأکید پررنگ بر حیا و عفاف و حجاب دارد و به صراحت به موضوع‌های جنسی نمی‌پردازد، ترجیح داده شده که از اساس هرگونه رابطه جنسی نفی شود.

نتیجه

تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران در وضعیت موجود نشان می‌دهد که دو دال در این گفتمان قابل توجه هستند: دال مهار غریزه جنسی و دال سلامتی و بهداشت جنسی. متونی که بر مهار تأکید دارند از متون درجه یک و دو هستند؛ یعنی از اعتبار بالاتری برخوردارند و تولیدکنندگان آن از نهادهای حاکمیتی جمهوری اسلامی بوده و به دنبال پیاده‌سازی آرمان‌ها و ارزش‌های خاص انقلابی و اسلامی می‌باشند. ضمن اینکه دامنه مخاطبین این اسناد نیز حوزه وسیعی شامل تمام سیاست‌گذاران، کارکنان آموزش و پرورش و دانش‌آموزان را در برمی‌گیرد. درحالی که متونی که دال بهداشت و سلامت جنسی دارند، از اعتبار درجه سه برخوردارند و از نهادهای خاص حاکمیتی فاصله آشکاری دارند. به بیان دیگر، به دنبال ارزش‌ها و آرمانهای خاص جمهوری اسلامی نبوده و وظایف و هدف‌های عمومی دارند. چنانکه اگر در هر حکومت دیگری غیر از جمهوری اسلامی هم باشند، همین وظایف و هدف‌ها را دنبال می‌کنند. مخاطبین این اسناد نیز قلمرو محدودی داشته و حتی طرح‌های مبتنی بر بهداشت و سلامت جنسی طرح‌هایی آزمایشی و پایلوت هستند. بنابراین، دال اساسی در تربیت جنسی نظام آموزش و پرورش ایران را باید «مهار غریزه جنسی» دانست و گفتمان حاکم را باید «گفتمان مهار» نامید. نکته دیگر اینکه متونی که دال آنها مهار غریزه جنسی است، متأثر از ایدئولوژی و ارزش‌های جمهوری اسلامی بوده و به گفتمان‌های محافظه‌کار در تربیت جنسی نزدیک هستند و در مقابل متونی که دال آنها بهداشت و سلامت جنسی است، بیشتر متأثر از ارزش‌ها و استانداردهای سازمان بهداشت جهانی‌اند و به گفتمان‌های لیبرال در تربیت جنسی گرایش دارند.

بر پایه نتایج این پژوهش می‌توان برخی ویژگی‌های گفتمان مهار را چنین برشمرد:

- ۱) امر جنسی از میلی انسانی به غریزه‌ای حیوانی فروکاسته شده و تهدیدی علیه زندگی اخلاقی و فضیلت‌مندانه انسان است. بنابراین، پیشگیری از گناه جنسی گرایش غالب است.

۲) موضوع‌های جنسی باید در فضایی غیررسمی بیان شوند و تمایل به پرده‌پوشی و سکوت وجود دارد. بیش از دانش آموز، اولیا و مربیان مخاطب مستقیم پیام‌های جنسی آشکار هستند. این سکوت در صورتی خواهد شکست که دانش آموز با انحراف جنسی مواجه شود. پس نگاه بیش از آنکه مبتنی بر پیشگیری باشد به درمان متمرکز است.

۳) این گفتمان در پی سرکوب غریزه جنسی نبوده بلکه ازدواج و تشکیل خانواده مورد تشویق و توجه است و کارکرد اساسی امر جنسی تشکیل خانواده محسوب می‌شود.

۴) این گفتمان متأثر از شرایط اجتماعی و سیاسی ایران پس از انقلاب اسلامی بوده و در چارچوب ارزش‌ها و آرمانهای جمهوری اسلامی باید فهم شود.

این پژوهش نشان می‌دهد که چگونه پیچیدگی‌های کاربرد زبان در مقوله‌های جنسی می‌تواند معانی و مفاهیمی بسازد و گرایشی ایجاد نماید که شاید هیچ‌گاه به طور آگاهانه مورد اهتمام و توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیتی آموزش و پرورش نبوده است. در اینجا ذکر این نکته مفید است که گفتمان‌ها بیش از آنکه مبتنی بر فلسفه باشند مبتنی بر ایدئولوژی هستند و هدف این پژوهش نقد فلسفه تربیت جنسی آموزش و پرورش در وضعیت موجود نیست بلکه تحلیل گفتمان حاکم بر آن است. درواقع ممکن است آنچه به واقع بر تفکر یک فرد یا یک نهاد حاکم است، در زبان وی جلوه نکند و زبان به دلیل ملاحظات خاص سیاسی و اجتماعی طوری به کار رود که نمایانگر فلسفه و تفکر واقعی آن فرد یا نهاد نباشد. از منظر تحلیل گفتمان، زبان از جنس کنش است و چه بسا کنش‌هایی که به طور منطقی از افکار ما نشأت نگرفته باشند. باید بین فلسفه حاکم بر تربیت جنسی با گفتمان تربیت جنسی تفاوت قائل شد ممکن است فلسفه ما در تربیت جنسی تعدیل باشد اما زبانی که به کار می‌بریم گرایش بیشتری به نفی و مهار داشته باشد؛ زیرا زبان همواره متأثر از اقتضائات موقعیتی است.

مقایسه سند «مبانی نظری تحول» با «سند تحول بنیادین» می‌تواند شاهی بر این ادعا باشد. به‌طوری‌که با وجود اشاره مستقیم به تربیت جنسی در مبانی نظری که می‌تواند نشانگر رویکردی ایجابی به تربیت جنسی باشد، اما در سند تحول بنیادین که به عرصه عمل نزدیک می‌شود، تنها بر عفاف و حجاب و حیا به عنوان راهبردهایی سلبی در تربیت جنسی اشاره می‌شود. به‌طور کلی، این پژوهش نشان داد که چگونه کاربرد زبان در اشکال خاص آن و در بازی‌های زبانی متأثر از بافت سیاسی-فرهنگی ویژه جمهوری اسلامی ایران منجر به ایجاد گفتمانی شد که با وجود گرایش به تعدیل میل جنسی در ساحت تربیت زیستی و بدنی مبتنی بر سند مبانی نظری تحول، آنچه در مجموع از سایر متون شنیده شده و برداشت می‌شود، تأکید بر راهبردهای سلبی

مبتنی بر عفاف و حجاب و حیا می‌باشد که نشان می‌دهد سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیتی بیشتر به جنبه‌های تهدیدآمیز میل جنسی توجه دارند تا جنبه‌های مثبت و ایجابی آن. عفاف، حیا و حجاب از ارزش‌های اصیل اسلامی هستند که تربیت جنسی صحیح بدون در نظر گرفتن آنها امکان‌پذیر نیست؛ زیرا هیچ نظام تربیتی نمی‌تواند خالی از نبایدها و سلب‌ها باشد. اما به نظر می‌رسد توجه صرف به این ارزش‌ها در تربیت جنسی ضمن اینکه لازم است اما کافی نیست.

References

- Abrahamian, E. (1982). *Iran between two revolutions*. New Jersey: Princeton University Press.
- An Introduction to Consultation Service in Education (2015). Tehran: Educational Administration and Consulting Ministry of Education (In Persian). Retrieved from <http://moshaver.medu.ir/IranEduThms/theme2/cntntpg.php?pgid=26&rcid=64&stid=moshaver>
- Document of Fundamental Evolution in Education (Holy Mashhad Document). (2011). Tehran: Higher Council of Education. (In Persian)
- Fairclough, N. (2000). Critical and Descriptive Goals in Critical Discourse Analysis (F.Shayesteh Piran). In M.Nabavi, M. Mohajer (Eds), *Critical Discourse Analysis* (pp. 25-70). Tehran: Center for Media Studies and Research. (In Persian)
- Faqihi, AN. (2013). *Sexual Education: Fundamentals, Principles& Methods in the Quran and Hadith*. Qom: Darolhadith. (In Persian)
- Health Promoting School (HPS) in Islamic Republic of Iran (for Executor). (2011). Tehran: Ministry of Education (In Persian). Retrieved from: http://mboh.umsha.ac.ir/uploads/14_144_64_madares%20moravej%20salamat.pdf
- Health Promoting School (HPS) in Islamic Republic of Iran (for Parent& Teacher). (2012). Tehran: Ministry of Education (In Persian). Retrieved from: [http://www.gums.ac.ir/Upload/Modules/Contents/asset96/_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_4%20-%20Copy.pdf](http://www.gums.ac.ir/Upload/Modules/Contents/asset96/_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_%20_4%20-%20Copy.pdf)
- Jones, T. (2011). A Sexuality Education Discourses Framework: Conservative, Liberal, Critical, and Postmodern. *American Journal of Sexuality Education*, 6(2), 133-175. doi:10.1080.15546128.2011.571935
- Jorgensen, M., Phillips, L. (2010). *Discourse Analysis as Theory and Method* (H.Jalili). Tehran: Ney Publication. (In Persian)
- Kaviyani, M. (1997). *Lawyer Handbook*. Tehran: Publishing center of Islamic Propaganda Organization. (In Persian)
- Motahhari, M. (1991). *Fetrat*. Thran: Sadra Publication. (In Persian)
- Motahhari, M. (2006). *Masaleh Hejab*. Thran: Sadra Publication. (In Persian)
- Murphy, S. M. (2012). *Encountering sex education and imagining positive sex: A discursive exploration of young people's accounts* (Professional Doctorate thesis, University of East London, London, United Kingdom). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10552/3051>
- National Curriculum of Islamic Republic of Iran. (2013). Tehran: Higher Council of Education. (In Persian)

- Oakley, L. (2013). Strategies of legitimization in sex education texts (Master Philosophy thesis, University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom). Retrieved from <http://etheses.bham.ac.uk/4502/>
- Sajjadi, M. (2015). Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects. *Policy Futures in Education*, 13(7), 819-834. Doi: 10.1177/1478210315569413
- Salah, M. (2009). Unveiling Fields, Consequences and Reactions. Tehran: Institute of Political Studies and Researches. (In Persian)
- Shorakaee Ardakani, J., Riyahi Nejad, H & Razzaghi, H. (2013). Set Approvals of Higher Council of Education (vol1& 2). Tehran: Higher Council of Education. (In Persian)
- Soble, A. (2009). Philosophy of Sexuality. Retrieved from <http://www.iep.utm.edu/sexualit/>
- The Pamphlet of Self-Care Guide for Free Life of H.I.V/AIDS. Ministry of Health and Medical Education and Ministry of Education. Tehran: Jarf Andishane Borna
- The Set of Basic and Civil Rules. (1991). Tehran: Publication Jahade Daneshgahi (In Persian).
- The Theoretical Basics of Fundamental Evolution in the Formal Education System of the Islamic Republic of Iran (2011). Tehran: Higher Council of Education. (In Persian)
- Thinking and Life Style, Paye Haftom, Teacher Book (Guide for Teaching). (2012). Tehran: Publishing and Distributing Textbook's Company. (In Persian)
- Tshelane, E. (2014). Enhancing Teachers' Professional Curriculum Practice in Sex Education in a Grade Ten Life Orientation Class. *Journal of Educational and Social Research*, 4(6), 287-294. doi:10.5901/jesr.2014.v4n6p287.



سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۷). پاره حقیقت‌گویی در تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی نظام آموزشی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۱)، ۱۷۳-۱۶۰.

پاره حقیقت‌گویی در تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی نظام آموزشی ایران^۱

محمود سعیدی رضوانی^۲

تاریخ دریافت: ۹۷/۴/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۷/۵/۱

چکیده

هدف اصلی این نوشتار، نقد مقاله «تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران (وضعیت موجود) مبتنی بر اسناد مکتوب» می‌باشد. بر اساس نتایج به دست آمده، مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف مقاله موردنظر را چنین می‌توان برشمرد: دست آورد مثبت و سترگ مقاله، ایجاد گفتمان ضرورت توجه به مسائل و نیازهای جنسی دانش‌آموزان به ویژه با توجه به محیط به شدت نابسامان و تحریک‌های کنونی است. با توجه به یافته‌ها و پیام‌های ضمنی این مقاله، آموزش و پرورش سیاست کتمان حقایق جنسی و عدم توجه کافی به نیازهای مذکور را در پیش گرفته است. بنابراین، نتایج این مطالعه، تلنگری جدی به مسئولان متقی و خدوم آموزش و پرورش به منظور بازاندیشی در مواجهه صحیح با مسائل جنسی به شمار می‌آید. با وجود این، مقاله با پذیرش بنیانی نادرست و غفلت از نگاه اسلامی به امر جنسی، بخش عمده‌ای از حقیقت را نادیده گرفته و در «پاره حقیقت‌گویی آشکاری» در غلطیده است و این امر، عمده‌ترین نقطه ضعف مقاله به شمار می‌آید؛ چراکه اگر بر اساس بنیان ضیق مقاله «در تربیت جنسی چهار گفتمان محافظه‌کار، لیبرال، پست‌مدرن و انتقادی وجود دارد و سه گفتمان اخیر بر آزادسازی روابط شنیع تأکید می‌کنند»، به ناچار باید تسلیم گفتمان محافظه‌کار (یا به تعبیر مؤلف بدبینانه) شویم. به بیان دیگر، بر اساس مدلولات بخش‌های ناصواب مقاله، چنانچه متصدیان تعلیم و تربیت نمی‌خواهند امر جنسی را به غریزه‌ای حیوانی فرو کاهند، به ناچار باید رویکرد رقیب را بپذیرند؛ رویکردهایی که زندگی انسانی، اخلاقی و بافضیلت را در هم جنس‌خواهی و سایر روابط حیوانی جستجو می‌کنند!

واژه‌های کلیدی: تربیت جنسی، نظام آموزشی ایران، برنامه درسی

۱. و جیزه‌ای ناقابل به‌عنوان دفاع از حریم عفاف و حجاب، تقدیم به پیشگاه شهدای مدافع حرم عالی‌ترین نماد عفت و حکمت در صحنه‌ی کربلا حضرت زینب کبری (ع).

۲. دانشیار و مدیر کارگروه تربیت جنسی و عفاف‌گرایی پژوهشکده مطالعات اسلامی دانشگاه فردوسی مشهد، saeedy@um.ac.ir

مقدمه

سیاست‌گذاری در خصوص برنامه درسی همواره با چالش‌های فراوانی روبرو بوده است. برنامه درسی، معادل برنامه زندگی است؛ زیرا بر اساس آن افراد می‌آموزند (یاد می‌دهند) و می‌آموزند (یاد می‌گیرند)، یعنی زندگی می‌کنند. پاسخ به سؤال خطیر چه چیزی باید آموخته شود، اگرچه آبشخوری فلسفی دارد، اما فایده عملی آن در برنامه‌های درسی (یا همان برنامه زندگی) بروز می‌کند. در میان مسائل و مفاهیم تربیتی، سیاست‌گذاری برنامه‌های درسی در موضوع‌های مربوط به امر جنسی - یا همان برنامه درسی تربیت جنسی - به دلیل حساسیت‌های خاص مسائل آن سروصدای فزون‌تری نسبت به سایر ابعاد تربیتی دارد. ویژگی امر جنسی آن است که گرچه از خصوصی‌ترین امور هر فرد به شمار می‌رود، اما گستره اجتماعی به عرض و طول کل جامعه انسانی دارد و در تمام ابعاد تعلیم و تربیت - ساحت‌های مختلف - ریشه دارد و برگ و میوه آن زیست جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی آحاد جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در جامعه‌ای با حساسیت‌های دینی، با عنایت به قدرِ والای حیا و عفاف در ادیان الهی، سخن گفتن از تربیت جنسی و نقد گفتمان‌هایی که مدعی هستند از دین وام گرفته‌اند، عملی ارزشمند است تا چنانچه پیرایه‌ای بر دین توسط دین‌داران بسته شده است، از هم دَرَد و حقیقت ناب دین که به‌طور قطع عقل به تأیید آن خواهد آمد، روشن شود. از این منظر، تلاش مؤلف محترم، سترگ و ستودنی است و امید که نقد این ناقد، سبب ارتقای عیار تلاش مذکور شود.

مؤلف محترم، تحلیل گفتمان انتقادی^۱ تربیت جنسی در آموزش و پرورش ایران را وجهه همت خود قرار داده است و اصرار دارد نگاه توصیفی اتخاذ کرده و به دنبال تجویز و ترجیح یک گفتمان بر گفتمان موجود نمی‌باشد (صفحه دوم بند نخست) و به‌جای آن، کشف گفتمان موجود را مدنظر قرار داده است. این ادعا در حالی است که به نظر می‌رسد ترجمه بهتر برای «Critical discourse Analysis» تحلیل انتقادی گفتمان باشد. چنانکه، در سطر اول صفحه سوم، به انتقادی بودن این نوع گفتمان اشاره شده است؛ بنابراین باید پذیرفت که در این مقاله به تبعیت از روش آن، کشف گفتمان و نقد آن توأمان صورت پذیرفته است. سیاق مقاله و مطالعه نقد حاضر نیز به‌روشنی جهت‌گیری نقد به گفتمان آموزش و پرورش ایران را در مقاله نشان می‌دهد. به هر سوی امید می‌رود آنچه در ادامه آمده است، نقد منصفانه‌ای نسبت به تلاش فکری مؤلف محترم در توصیف و انتقاد به گفتمان موجود آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران باشد:

1. Critical discourse Analysis

نقد چارچوب تحلیلی: انتخابی ناصواب

مؤلف محترم در بخش بعد از روش و قبل از پیشینه، مروری بر گفتمان‌های تربیت جنسی دارد. این مرور در واقع چارچوب مقاله تألیف شده را معرفی کرده است، هرچند که هیچ اشاره‌ای به عنوان‌هایی مانند چارچوب نظری، مفهومی، تحلیلی و غیر آن ندارد، در حالی که به منزله نظریه پشتیبان برای مقاله عمل می‌کند و تا مرحله نتیجه‌گیری - که اشاره خواهد شد - ذهن مؤلف را به خود مشغول می‌کند و تحلیل‌ها و نقدها، از همین چارچوب تحلیلی سرچشمه می‌گیرد. صورت و نتیجه استدلال‌های این چارچوب را می‌توان در گزاره‌های زیر موردنظر قرار داد:

- ۱) نگاه به امر جنسی، درون طیفی است که در دو سوی خود، دو نگاه بدبینانه و نگاه خوش‌بینانه را جای داده است. در نگاه بدبینانه، علاقه جنسی موجب تنزل انسان به شیء و لذت جنسی تنها مقدمه تولیدمثل است. در نگاه خوش‌بینانه، رابطه جنسی قرین با پیوند عاطفی است. لذت جنسی، هدف است و محدود به ازدواج نیست و تولیدمثل تنها یکی از کارکردهای میل جنسی است.
 - ۲) نگاه بدبینانه (رویکرد سلبی)، در ارضای میل جنسی محدودیت ایجاد می‌کند و نگاه خوش‌بینانه (رویکرد ایجابی) ارضای میل جنسی را تسهیل می‌کند.
 - ۳) رویکرد سلبی شامل یک گفتمان (= محافظه کار) است که بر خویش‌داری جنسی پیش از ازدواج و انحصار روابط بین زن و مرد و در قالب ازدواج تأکید می‌کند.
 - ۴) رویکرد ایجابی شامل سه گفتمان لیبرال (= آزادی حداکثری در انتخاب روابط جنسی و تأکید بر امن و بی‌خطر بودن رابطه مابین دو غیر هم‌جنس یا دو هم‌جنس یا ...)، انتقادی (= حمایت از گروه‌های اقلیت هم‌جنس‌گرایان و ...) و پست‌مدرن (حمایت از انواع الگوهای متفاوت رابطه جنسی) می‌باشد. در نتیجه، نگاه خوش‌بینانه (ایجابی) در مقابل نگاه بدبینانه‌ای (سلبی) شامل هرگونه رابطه‌ی جنسی - مثلاً مرد با مرد، زن با زن، انسان با حیوان - است و نگاه بدبینانه (سلبی) در واقع محدود به نگاه دینی است که به طور طبیعی بر رابطه‌ی دوگانه مرد - زن در چارچوب ازدواج تأکید می‌کند.
- آیا نمی‌توان به جای نگاه خوش‌بینانه (ایجابی) که نوعی بار ارزشی مثبت را نسبت به انواع روابط ناپاک القا می‌کند، از نگاه حیوانی، کثیف، پست و امثال آن استفاده کرد؟ و به جای استفاده از اصطلاح محافظه کار، سلبی و بدبینانه برای نگاه دینی که به رابطه‌های جنسی انسانی تأکید می‌کند، از واژه‌هایی مانند انسانی، موافق طبیعت انسانی، پاک و امثال آن استفاده کرد؟
- از منظر دیگر، طبقه‌بندی رویکردها به «خانواده سلبی» و «خانواده ایجابی» از استدلال‌های کاملاً مغالطه آمیز این مقاله است؛ زیرا بدون آن که قبلاً رویکرد «سلبی» و رویکرد «ایجابی» به طور مستقل تعریف

شوند! و بر اساس تعریف، «صفت‌های مذکور» نسبت داده شوند. یک گفتمان محکوم به عنوان سلبی و سه گفتمان دیگر مفتخر به لقب ایجابی شده‌اند. در واقع نویسنده در عبارت «بر اساس آنچه گذشت این تنها گفتمان محافظه‌کار است که قائل به دوگانه زن و مرد در روابط جنسی بوده و خانواده‌گرایی را تأیید می‌کند و سایر الگوهای رابطه جنسی را نفی می‌کند.» (صفحه ۵)، به این موضوع اشاره دارد که اگر گفتمانی اجازه رابطه جنسی با هم‌جنس، حیوان، اشیاء و مانند آن را ندهد، دارای رویکرد سلبی است و اگر گفتمانی سایر روابط جنسی - به‌ویژه هم‌جنس‌گرایی را توصیه و تجویز کند - دارای رویکرد ایجابی یا قرین آن است.

با جستجو در منابع درمی‌یابیم «سلبی» بر اساس فرهنگ معین، معادل نفیی و منفی است و مطابق لغت‌نامه دهخدا «ایجابی» مقابل «سلبی» است. اگر بر اساس معنای لغوی (سلبی = منفی) قضاوت کنیم، نویسنده سلبی را به معنای منفی لحاظ نموده و بدون هیچ استدلالی، هر نوع جلوگیری از بزه‌های گوناگون جنسی را امری منفی (شاید معادل نکوهیده) نامیده است. با نگاهی سهل‌گیرانه‌تر و با الهام از معنی دوم (= نفیی)، سلبی معادل «منعی» می‌شود؛ یعنی نویسنده - شاید ناخودآگاه - منع شدن برخی روابط شنیع جنسی را «سلبی» و آزاد گذاشتن انواع روابط را «ایجابی» می‌نامد. در واقع نویسنده با ارائه این پیش‌فرض، تمام احکام ادیان الهی را دارای رویکرد سلبی و در بهترین حالت نزدیک به آن دانسته است؛ چراکه همه ادیان الهی (و حتی بیشتر مکاتب مختلف بشری)، سرانجام برخی رفتارها را تأیید و تجویز و از برخی امور دیگر، جلوگیری می‌کنند. به بیان دیگر، ادیان الهی هم احکام ایجابی (حلال‌ها، به معنای تأیید برخی رفتارها) و هم احکام سلبی (حرام‌ها، به معنای نهی از برخی رفتارها) دارند! اگر پدر و مادران (نه حتی یک دین یا یک نحله فکری) رفتاری را برای فرزندشان ناپسند می‌دانند، آیا باید با نسبت دادن اصطلاح «سلبی» به آن‌ها، این ادیان، نحله‌ها و پدران و مادران را تخفیف و محکوم نمود؟ واقعاً کدام عقل بشری می‌پذیرد که نهی از برخی روابط جنسی نظیر نزدیکی با هم‌جنس و نظایر آن (حیوان، شیء) و از سوی دیگر منع از ریاضت جنسی^۱ و حتی ترغیب و اختصاص برخی پاداش‌ها^۲ در انجام روابط جنسی حلال (بین زوجین) را یک رویکرد سلبی - و یا با ارفاق!

۱. جالب آن که حتی در مورد خداوند تبارک و تعالی نیز از صفات ایجابی و سلبی بحث می‌شود.

۲. به عنوان نمونه صاحب نظر شهر اسلامی شهید مطهری (۱۳۸۹) «ریاضت جنسی» را به طور کاملاً صریح رد می‌کند و معتقد است این موضوع (غریزه یا میل جنسی) قابل ریاضت نیست (یعنی ریاضت و رهبانیت اسباب تعالی فرد نمی‌شود و به عکس نتایج منفی دارد) و این نیاز باید پاسخ‌گویی مناسب شود.

۳. قال رسول الله (صلی الله علیه و اله وسلم) اِنَّ اَهْلَكَ تُوَجَّرُ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ ص آتَيْتُهُمْ وَأَوْجَرُ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ص كَمَا أَتَيْتَ إِذَا أَتَيْتَ الْحَرَامَ أَزَرْتَ وَكَذَلِكَ إِذَا أَتَيْتَ الْحَلَالَ أُجِرْتَ (نقل در وسائل الشیعه). رسول گرامی اسلام به ابوذر غفاری فرمود: با

نزدیک به آن - معرفی کنیم؟ چنانکه نویسنده در متن زیر بدون ذکر نامی از دین و اسلام و ... مستقیماً نگاه دینی را در اردوگاه سلبی - بدبینانه قرار داده است:

«بر این اساس نگاه بدبینانه بر اصول و روش‌هایی در تربیت جنسی تأکید دارد که هدف آن‌ها ایجاد محدودیت در ارضای جنسی بوده (رویکرد سلبی) و در مقابل تربیت جنسی مبتنی بر نگاه خوش‌بینانه اصول و روش‌هایی را تأکید می‌کند که در جهت تسهیل ارضای جنسی باشند (رویکرد ایجابی). نگاه‌های میانه نیز بر این اساس که بیشتر محدودیت جنسی را توصیه می‌کنند و آن را در اولویت قرار می‌دهند یا تسهیل ارضای جنسی را مدنظر قرار داده و به راهکارهای مبتنی بر آن اهمیت می‌دهند باید تحلیل شوند؛ یعنی در این وضعیت‌ها با ترکیبی از اصول و روش‌های سلبی و ایجابی مواجه خواهیم بود. به طور نمونه، ممکن است در نظامی از تربیت جنسی ضمن این که خانواده‌گرایی نفی نمی‌شود اما داشتن روابط جنسی قبل از ازدواج و حتی بعد از ازدواج با توجه‌هایی مختلف پذیرفته شود. مسلماً چنین نظامی ارضای جنسی را در مرکز اهمیت قرار داده و سایر ارزش‌ها و اصول خود را پیرامون آن می‌بیند. در چنین نظامی همسر شرعی و قانونی فرد عضوی از مجموعه بزرگ‌تری است به نام شریک جنسی که لزوماً به مفهوم همسر شرعی و قانونی فرد نبوده و حتی لازم نیست غیرهمجنس باشد. در مقابل می‌توان نظامی دیگر از تربیت جنسی را تصور نمود که خانواده‌گرایی در مرکز توجه آن قرار داشته و هرگونه رابطه جنسی خارج از خانواده چه بعد و چه قبل از ازدواج رد می‌شود و تنها به همسر شرعی و قانونی و غیر هم‌جنس فرد محدود می‌شود. واضح است که مثال اول نزدیک به فلسفه‌های خوش‌بینانه به امر جنسی است و مثال دوم گرایش آشکاری به فلسفه‌های بدبین به امر جنسی دارد.» (صفحه ۴).

چگونه می‌توان اسلام را دارای گرایشی آشکار به فلسفه‌های بدبین به امر جنسی دانست درحالی‌که دین ما، پیوسته همراه با یادآوری آثار گناه و عذاب‌های غیرقابل تحمل اخروی برای گناهان جنسی، بهترین رهنمودها را به همسران، برای کسب لذت ارائه می‌نماید. به بیان دیگر آموزه‌های حدیثی باوجود آن که ارضای جنسی را محدود به ازدواج می‌کنند (نگاه به اصطلاح بدبینانه در مقاله)، به مسئله لذت و کامیابی جنسی در رابطه‌ی جنسی بین زوجین، نه بین دو هم‌جنس، نه دو فرد غیر مزدوج و نه یک انسان و حیوان، اصالت قائل می‌شوند و به نوعی پافشاری دارند.

امام صادق (علیه السلام) می‌فرماید: مَا تَلَذَّذَ النَّاسُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ بِلَذَّةٍ أَكْثَرَ لَهُمْ مِنْ لَذَّةِ النِّسَاءِ وَ

همسرت آمیزش کن تا خدا پاداشت دهد. ابوذر با شگفتی پرسید: با همسر آمیزش کنم و پاداش برم؟! رسول خدا (فرمود):

آری! همان‌گونه که اگر زنا کنی عذاب می‌شوی، چنانچه با همسرت آمیزش کنی پاداش می‌بری).

هُوَ قَوْلُ اللَّهِ عَزَّ وَ جَلَّ - زَيْنَ النَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ إِلَى آخِرِ آيَةٍ ثُمَّ قَالَ وَ إِنَّ أَهْلَ الْجَنَّةِ مَا يَتَلَذَّذُونَ بِشَيْءٍ مِنَ الْجَنَّةِ أَشْهَىٰ عِنْدَهُمْ مِنَ النِّكَاحِ لَا طَعَامٍ وَلَا شَرَابٍ (Vasaele Al-Shi'a, v. 20, p. 23).

(6): «مردم در دنیا و آخرت، لذتی بهتر از کامجویی با همسر، نجشیده‌اند ... حتی بهشتیان در بهشت از چیزی به اندازه نکاح، لذت نمی‌برند، نه از خوراکی‌ها و نه از آشامیدنی‌های آن».

سیدجواد مصطفوی در این باب می‌گوید: «دین مقدس اسلام، دین صریح‌اللهجه اسلام و دین بدون نفاق و دورویی اسلام، زن و شوهر را در خلوت‌خانه، رهبری و راهنمایی فرموده است؛ رهبری‌هایی بسیار دقیق و مفصل که شاید ریاکاران و کج‌اندیشان را خوشایند نباشد، اما به نظر ما اگر اسلام این رهبری‌ها را نمی‌نمود، دینی ناقص و نارسا بود، کوتاه‌بین و کم‌اندیش بود، عالم به جمیع مصالح انسان نبود، خیرخواه و مصلحت‌اندیش و بالاخره قابل نبود و مورد اعتماد قرار نمی‌گرفت» (Mohammadi Moghaddam, 2017).

با نظر به مناسب نبودن فضای نشریه حاضر با تطویل و تدقیق این مبحث به ذکر این نکته اکتفا می‌شود که صاحب‌نظران اسلامی مطالب مربوط به روابط زناشویی را در یازده بخش مفصل تدوین نموده‌اند (Mohammadi Moghaddam, 2017).

جالب آن‌که علامه مرحوم شیخ حرّ عاملی، صاحب مجموعه شریف «وسائل الشیعه»، در کتاب «النکاح»، دو باب را فقط به بخش نخست این یازده بخش، اختصاص داده است: باب ۵۶، با عنوان «باب استحباب المکث» و باب ۵۷ با عنوان «باب استحباب الملاعبه».

نکته قابل‌توجه در تحلیل بیش‌ادیان در مورد امر جنسی، توجه به تأکید ادیان به رعایت چارچوب‌هاست. در واقع، ادیان، روابط جنسی را در قالب ازدواج‌های شرعی (بر اساس مشی و روش مذاهب مختلف) تأیید و ترغیب جدی می‌نمایند و از سایر روابط جنسی که باعث تقطیع و درهم‌آمیختگی نسل و سایر مسائل و مشکلات می‌شود، به شدت نهی می‌کنند.

بسیار جالب توجه است که اسلام به قرارهای ازدواج (عقود دینی ادیان و مکاتب مختلف) احترام می‌گذارد. به بیان دیگر بر اساس فتوای مراجع تقلید فرزندان دو مسیحی که در کلیسا ازدواج کنند حلال‌زاده است و فرزندان دو مسیحی که بدون تشریفات لازم مسیحیت ازدواج نمایند، حرام‌زاده است! روایت زیر یکی از احادیثی است که در «وسائل الشیعه» ذکر شده است و فقیهان بر اساس آن چنین فتوا داده‌اند:

«اسحاق بن عمار می‌گوید حضرت امام صادق (علیه‌السلام) فرمود: تصرف اموال شخص ناصبی و هر آنچه ملک او باشد جایز است، اما ازدواج او صحیح است؛ زیرا ازدواج مشرکین اگر بر اساس مقررات خودشان باشد قابل احترام است (Horre Ameli, 1414)».

بررسی بدنه مقاله: ادعاها و استدلال‌های ناستوار

الف) نقد گفتمان مقاله:

مؤلف محترم در موارد متعددی نقدها را به گونه‌ای تقریر نموده است که گویی معتقد است متون آموزشی باید به گونه‌ای تدوین شوند تا دانش‌آموزان گرایش مثبت به روابط جنسی داشته باشند. با پذیرش نادرست بودن این قضاوت، راجع به مؤلف، اساساً باید پذیرفت مؤلف به دلالت‌های زبان نوشتاری خود - بر اساس پذیرش حجیت مفهوم مخالف - توجهی نداشته است. توضیح آن که گرچه، بحث درباره حجیت انواع مختلف مفهوم مخالف، مبحثی بلند دامنه است اما باید پذیرفت که از نظر افراد بسیاری، پیام عبارت‌های زیر در مقاله آن است که عمل صحیح تربیتی، درست عکس آن چیزی است که انجام می‌شود و/این یعنی ترغیب به انجام انواع روابط جنسی توسط برنامه‌های درسی. نمونه‌های این نوع تقریر رهن، در زیر آمده است:

«مطرح شدن توبه در زمینه‌ای که سخن از امر جنسی رفته است نشان از پیوندی دارد که متن بین امر جنسی و «گناه» برقرار کرده و شاهد دیگری است از بازنمایی منفی امر جنسی در متن. این بازنمایی منفی وقتی بیشتر تقویت می‌شود که متن ناهنجاری‌های اخلاقی را با انحراف جنسی معادل می‌کند آن‌طور که گویی انحراف جنسی منجر به از بین رفتن تمام اخلاق می‌شود.» (صفحه‌ی ۱۷).

«در روش‌های پیشگیری از بیماری ایدز تأکید می‌شود که «مهم‌ترین راه آلودگی به این عفونت، ارتباط جنسی است، بنابراین خویشتن‌داری و پرهیز از روابط جنسی ضروری است که آشکارا رابطه جنسی را بدون هیچ وصف مشخصی نفی می‌کند.... همراهی بیماری‌کشنده ایدز با رابطه جنسی منجر به تقویت بازنمایی منفی از رابطه جنسی در ذهن مخاطب می‌شود. با توجه به بستر موقعیتی این متن که مخاطبان آن را دانش‌آموزان مدارس تشکیل می‌دهند، زبان طوری به کار رفته است که بازنمایی منفی میل جنسی به گونه‌ای انجام گیرد تا شرایطی فراهم شود که دانش‌آموزان به هیچ‌وجه به روابط جنسی گرایشی نداشته باشند» (صفحه‌ی ۲۰).

ب) عدم توجه دقیق به بررسی بستر اجتماعی:

نویسنده برای مبحث بستر اجتماعی سند، به این امر اشاره نموده که سند در بازه سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۱ و در زمان دولتی با شعارهای دهه اول انقلاب تهیه شده است. در صورتی که انتخاب مسئولان سند تحول - که در ابتدا با عنوان سند ملی آموزش و پرورش شروع شد - شامل مدیر و مسئول اصلی، دکتر مهرمحمدی و سایر همکاران دکتر صادق‌زاده قمصری، دکتر حسینی، دکتر علم‌الهدی، مهندس نفیسی و سایر متصدیان اصلی و شروع به کار آن‌ها حداقل حدود یک سال قبل از ۱۳۸۴ بوده است و همچنین تا

به حال از سوی مسئولان سند گزارشی مبنی بر فشار دولت دکتر احمدی‌نژاد (۸۴ به بعد) بر متصدیان سند اعلام نشده است.

ج) ادعای فاقد هرگونه استدلال و استناد:

نویسنده در انتهای مقاله ادعای بس عجیبی را بدون ارائه هیچ‌گونه دلیلی مطرح کرده است: «این پژوهش نشان می‌دهد که چگونه پیچیدگی‌های کاربرد زبان در مقوله‌های جنسی می‌تواند معانی و مفاهیمی را بسازد و گرایشی را ایجاد نماید که شاید هیچ‌گاه به‌طور آگاهانه مورد اهتمام و توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیتی آموزش و پرورش نبوده است.» (صفحه‌ی ۲۲).

۱) عبارت فوق اشاره به این دارد که گویی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان، باورهایی غیر از آنچه در اسناد متبلور شده است داشته و متوجه نبوده‌اند جهت‌گیری اسناد نوشته آنان، باورهای دیگری را تقویت می‌کند. نویسنده محترم در اثبات این ادعا می‌بایستی از آثار این افراد، شواهدی دال بر تضاد و تخالف افکار ایشان با مبانی و محتوای اسناد ارائه نماید، درحالی‌که درست به عکس نویسنده در انتهای همان صفحه، خلاف آن را تصریح می‌کند و نشان می‌دهد دیدگاه سند، موردنظر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان بوده است نه در ناخودآگاه آنان!

۲) «این پژوهش نشان داد چگونه کاربرد زبان در اشکال خاص آن و در بازی‌های زبانی متأثر از بافت سیاسی - فرهنگی ویژه جمهوری اسلامی ایران منجر به ایجاد گفتمانی شد که باوجود گرایش به تعدیل میل جنسی در ساحت تربیت زیستی و بدنی مبتنی بر سند مبانی نظری تحول اما آنچه در مجموع از سایر متون شنیده شده و برداشت می‌شود تأکید بر راهبردهای سلبی مبتنی بر عفاف و حجاب و حیا می‌باشد که نشان می‌دهد سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیتی بیشتر به جنبه‌های تهدیدآمیز میل جنسی توجه دارند تا جنبه‌های مثبت و ایجابی آن.» (صفحه‌ی ۲۲).

۳) نویسنده بارها تصریح کرده است که تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان اسناد درجه ۱ به لحاظ اعتبار (شامل اسناد مبانی نظری تحول بنیادین، سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی، اسناد دوره‌های تحصیلی و سند راهنمای برنامه درسی تعلیمات دینی) و درجه ۲ از حیث اعتبار (راهنمای تدریس آداب و مهارت‌های زندگی و آشنایی با خدمات مشاوره در آموزش و پرورش) به نوعی طرفدار ارزش‌های حاکم بر جمهوری اسلامی و اسناد بالادستی هستند. به‌طور نمونه، در مورد اسناد درجه ۲ می‌نویسد:

۴) «از نظر تفسیر بافت موقعیتی توجه به این نکته که این اسناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی هستند، نشان می‌دهد که هدف از تدوین این اسناد جدای از هدف‌های حاکم بر

آموزش و پرورش جمهوری اسلامی نبوده و متصدیان تولید این اسناد، در چهارچوب ارزش‌ها و آرمان‌های جمهوری اسلامی حرکت می‌کنند. ضمن این که مخاطبین این اسناد یعنی برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و مؤلفین کتب درسی نیز، تماماً زیر مجموعه آموزش و پرورش بوده و متأثر از ارزش‌ها و ایدئولوژی حاکم بر آن می‌باشند. بنابراین زبان نیز مطابق نظم گفتمانی متأثر از آن ارزش‌ها و آرمان‌ها به کار رفته است.» (صفحه ۱۵)

۵) به نظر نمی‌رسد بتوان با پذیرش عبارت فوق، ناآگاهی از مبانی و محتوای اسناد و نوعی عمل ناخودآگاهانه و تحت تأثیر پیچیدگی‌های زبان در تربیت جنسی را به آنان نسبت داد.

۶) نویسنده در صفحه بعد می‌نویسد: «در مرحله تبیین علاوه بر آنچه پیش‌تر پیرامون تأثیرپذیری متن از ایدئولوژی حاکم بر جمهوری اسلامی در موضوع‌های حیا، عفاف و حجاب گفته شد، پرداختن به احکام فقهی مربوط به موضوع‌های جنسی تحت عنوان «احکام خاص دوران بلوغ» نشان‌گر این است که سند متأثر از دیدگاه فقه‌ای حاکم بر نظام سیاسی جمهوری اسلامی است. در خدمت ازدواج دیدن میل جنسی و خانواده‌گرایی آن نیز نشان دیگری از تأثیرپذیری سند از خانواده‌گرایی جمهوری اسلامی که در مقدمه و اصل دهم قانون اساسی خود را نشان داده است.»

حال با این وصف (تبعیت اسناد پایین‌دستی از اسناد بالادستی) باید پرسید در مورد این اسناد در چه زمانی، چه بازی‌های زبانی صورت پذیرفته است؟ کدام معانی و مفاهیم ساخته شده که هیچ‌گاه به‌طور آگاهانه مورد اهتمام و توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزی تربیتی نبوده است؟ و بار دیگر این سؤال را تکرار می‌کنیم که با کدام استناد برنامه‌ریزان در پی ارزش‌های دیگری بوده‌اند؟

د) اعتراف دیر هنگام:

مؤلف محترم در سطرهای انتهایی مقاله با نوعی چرخش آشکار به نوعی از عفاف‌گرایی و وجود خط قرمزها در تربیت جنسی حمایت می‌کند. بی‌هیچ توضیحی، واضح است که فضای این تذکر با فضای بقیه مقاله، متفاوت و بلکه متضاد است: «عفاف، حیا و حجاب از ارزش‌های اصیل اسلامی هستند که تربیت جنسی صحیح بدون در نظر گرفتن آن‌ها امکان‌پذیر نیست؛ چون هیچ نظام تربیتی نمی‌تواند خالی از نبایدها و سلب‌ها باشد. اما به نظر می‌رسد توجه صرف به این ارزش‌ها در تربیت جنسی ضمن اینکه لازم است اما کافی نیست.»

همسو با دیدگاه مؤلف محترم باید اضافه کرد در متون درسی آموزش و پرورش از زیبایی‌ها و ابعاد جذاب هیجانی این مفاهیم سترگ و نیز راهبردهای بسیار پویای آن‌ها تا حد زیادی غفلت شده است و در عمل بیشتر جنبه‌های نهی و نفی و سلب این مفاهیم در ذهن دانش‌آموزان ماندگار می‌شود (برای آگاهی

بیشتر در مورد راهبردهای فعال در خویش‌داری نگاه کنید به (Ram, 2017 & Saeedi Rezvani, 2017). این اعتراف از آن رو دیر هنگام است که در جای خود یعنی در بحث‌های نظری این مقاله نیامده و تنها نقش یک تذکر - ناهمخوان با بافت مقاله - را یافته و تأثیری بر ساخت مباحث نداشته است. گر چه نشان از نوعی روحیه مثبت «انتقاد از خود» در مؤلف گران قدر دارد.

ه) عدم توجه به امکان‌سنجی استفاده از رویکردهای ایجابی دینی:

در سراسر مقاله موردنظر، چنین نمایان می‌شود که سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیتی آموزش و پرورش به‌ویژه در سطوح بالادستی، نگاهی به میل جنسی داشته که با نگاه‌های حاکم بر اصل نظام جمهوری اسلامی منطبق است. نویسنده به‌خوبی نشان داده است که از نظر دین و سند آموزش و پرورش، میل جنسی باید کنترل (مهار) شود.

این نگاه، ارضای غریزه جنسی را فقط در چارچوب ازدواج مجاز می‌شمارد. بنابراین، برای دانش‌آموزان - که در شرایط کنونی ازدواج نمی‌کنند - یادگیری راهبردهای خویش‌داری جنسی را توصیه می‌کنند^۱ و نویسنده به‌خوبی نشان داده است که در سندهای مختلف، این نگاه با تأکید بیشتر و کمتر غلبه و سیطره دارد، البته فقط در سندهای تهیه‌شده توسط وزارت بهداشت که هماهنگ با سازمان بهداشت جهانی و دیگر اسناد جهانی است، تا حدی کمرنگ شده است و جلوگیری از بارداری‌های ناخواسته و روابط جنسی ایمن و بهداشتی نیز توصیه می‌شود.

حال، بسیار جای تعجب است در مقاله‌ای که بر راهبردهای ایجابی تأکید می‌شود، به موضوع‌های مهم ازدواج موقت و سن ازدواج پرداخته نشده است. این درحالی است که موضوع ازدواج موقت و نیز ازدواج دائم در سنین پایین - قبل از ۱۸ سال و فراغت از تحصیل - موضوع‌هایی هستند که اگر بدون لحاظ شرایط اجتماعی ملاحظه شوند، چه‌بسا نوعی تفاوت را در گفتمان دین با گفتمان اسناد آموزش و پرورش نشان دهند. چنانکه اشاره شد در اسناد آموزش و پرورش فرض بر این است که تصور کنیم دانش‌آموزان می‌باید یا نمی‌توانند قبل از ۱۸ سال، ازدواج - چه دائم چه موقت - نمایند^۲ و لذا عمده‌ی تأکید بر عفت ورزی و به قول مؤلف محترم گفتمان مهار است.

۱. مؤلف محترم نیز در برخی تحلیل‌ها به شرایط دانش‌آموزان و بنابراین نوعی ناچاری آموزش و پرورش از پا فشاری بر خویش‌داری جنسی به‌جای ترغیب به امور جنسی صحه گذارده است.

۲. در این موارد معمولاً به مناسب نبودن شرایط اجتماعی استدلال می‌شود و بخش عمده این مسئله حاصل نگاه روشنفکر نمایی طرفداران اسناد جهانی در سطح برخی اساتید دانشگاهی و حتی مسئولان دولتی و نمایندگان مجلس شورای اسلامی است که در طی دهه‌های گذشته بیشینه تلاش خود را علیه ازدواج موقت و قانونگذاری علیه ازدواج دختران زیر ۱۸ سال به کار بسته‌اند.

ره‌آوردها و راهبردها

اگر نقد جدا کردن سره از ناسره و تصویر روشن نکات مثبت و نقاط منفی تعریف شود، عدم تبیین نکات مثبت مقاله، نقد حاضر را برچسب نقصان و کوتاهی خواهد زد. خوشبختانه دو نکته مثبت در مقاله، ره‌آوردهایی را تقدیم می‌کند که می‌تواند راهبردهای اساسی را پیش پای آموزش و پرورش ما قرار دهد.

ره‌آورد نخست:

تعامل مجموعه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی با تربیت جنسی، دارای نوعی حیاء بی‌جهت، پوشیدگی امر جنسی و تأکید کلی - بدون برنامه - بر حفظ حیا و عفت، بدون بررسی امکان ارضای غریزه جنسی در چارچوب صحیح شرعی و عقلی است. این نوع تعامل، تعاملی ناقص و نافی طبیعت انسانی و بدون لحاظ شرایط وحشتناک تحریکات جنسی در گستره تمامی اجتماع امروز ماست.

واقعیت این است که آموزش و پرورش، برنامه خاصی برای پرورش تربیت جنسی صحیح به‌منظور پرورش عفاف در دانش‌آموز ندارد و همان‌طور که در همین نقد به اجمال آمد، از پرداخت دقیق به راهبردها و راه‌کارهای پرورش عفاف‌ورزی غفلت نموده است. از سوی دیگر از شرایط اجتماعی غرب‌گرایانه ضد ازدواج موقت و عقده‌های شرعی زیر ۱۸ سال - که نافرمانی از خدای متعال را به‌راحتی پذیراست، ولی ازدواج دختران ۱۶ تا ۱۷ سال را گناه نابخشودنی می‌شمرد - نیز رُعب و وحشت دارد. باید گفت به‌جای لحاظ رویکرد بازسازی اجتماعی، مقهوریت اجتماعی را در پی گرفته است. با لحاظ دو امر فوق، پرداخت اندک و ناقص به مبحث خویش‌داری جنسی و نوعی همسویی با نگاه‌های غرب‌گرایانه در راستای پذیرش پیش‌فرض مقابله با ازدواج در سنین زیر ۱۸ سال، نتایج دهشتناک پژوهش‌های مربوط به رفتار جنسی (Hamidi and Faraji 2007., Azad Armaki and Sharifi Saei, 2011., Azad Armaki et al., 2011., Moradi, 2012., Khalaj Abadi and Mehryar, 2010) به‌خوبی تبیین می‌شوند!

راهبرد پیشنهادی به نظام جمهوری اسلامی، مواجهه شجاعانه (پذیرش وجود مسائل جنسی) و طراحی روش‌های نوین و رویکردهای یاددهی - یادگیری خویش‌داری بر اساس آموزه‌های دینی و یافته‌های روانشناسی همسو با مبانی دینی و نیز بررسی کارشناسانه چگونگی به‌کارگیری و طراحی مدبرانه^۱ راهبردهای فعال (ازدواج دائم و موقت) در امر مقابله با آسیب‌های جنسی است.

ره‌آورد دوم:

مقاله مورد نقد به‌خوبی نشان داد که آموزش و پرورش ما بخشی از مواجهه‌های - احتمالاً - لازم در مورد مسائل جنسی را در عمل بر عهده وزارت بهداشت (به نمایندگی سازمان بهداشت جهانی) گذارده

۱. با لحاظ شرایط اجتماعی، قوانین و موانع پیش رو

است. اما نوع محتوای ارائه شده از سوی کارشناسان وزارت مذکور هماهنگ با اسناد بالادستی آموزش و پرورش نیست بلکه در مواردی نوعی تضاد را نشان می‌دهد. «متونی که دال آن‌ها مهار غریزه جنسی است، متأثر از ایدئولوژی و ارزش‌های جمهوری اسلامی بوده و به گفتمان‌های محافظه‌کار در تربیت جنسی نزدیک هستند و در مقابل متونی که دال آن‌ها بهداشت و سلامت جنسی است، بیشتر متأثر از ارزش‌ها و استانداردهای سازمان بهداشت جهانی بوده و به گفتمان‌های لیبرال در تربیت جنسی گرایش دارند.» (صفحه ۲۱). این امر، قطعاً پدید آورنده مشکلات جدیدی در عرصه آموزش و پرورش رسمی خواهد بود و احتمالاً عوارض منفی آن، بیش از نتایج مثبت آن خواهد بود.

به‌طور کلی، تصویر سلامت جنسی در متون مربوط به سازمان بهداشت جهانی، تصویری ناقص و رهن است. این متون ابعاد سلامت جنسی را در سالم و ایمن بودن (بهداشت رعایت شود، اجباری نباشد، بارداری ناخواسته نباشد) خلاصه می‌کنند و طبیعی است که با توجه به اتخاذ نگاه سکولار، امر مشروع بودن یا نبودن رابطه جنسی را نادیده می‌گیرند. در واقع با این نوع آموزش، با نوعی برنامه درسی پنهان مواجه هستیم که حاوی این پیام پنهان است که در رابطه صحیح جنسی، امر مشروع بودن، حاوی ارزش خاصی نیست! (اگرچه احتمالاً، تصریحی نسبت به عدم اهمیت مشروع بودن ندارد)؛ اما از دیدگاه اسلامی «سلامت جنسی» مفهومی عام مشتمل بر نبود مشکل، اختلال و انحراف جنسی و همچنین وضعیت مطلوب و رضایت‌بخش جنسی همراه با مهارت در رفتار جنسی سالم موفق و سازنده است. لازم به ذکر است که در این دیدگاه با توجه به سوره مؤمنون آیه ۵، هرگونه لذت‌جویی و ارضای تمایلات جنسی که برخلاف اصول و ارزش‌های اسلامی باشد، انحراف جنسی است؛ بنابراین در دیدگاه اسلامی علاوه بر تأکید بر بهداشت و کامیابی جنسی بر مشروعیت نیز تأکید ویژه می‌شود (Noor Alizademyangi, 2017).

متأسفانه در گزارش پیش‌نویس طرح بررسی وضعیت و طراحی مداخلات حفظ و ارتقای سلامت جنسی ایرانیان توسط وزارت کشور نیز با الهام از تعاریف انجمن جهانی سلامت جنسی، سازمان بهداشت جهانی و سایر مجامع غربی، باوجود پرداخت بسیار مفصل به مفهوم سلامت جنسی، ردّ پای از مقوله مشروعیت (رضایت پروردگار) در نقشه مفهومی سلامت جنسی پیدا نمی‌شود و بیشتر به مسئله بهداشت و کامیابی تأکید می‌شود. باید اضافه نمود که استفاده - بدون توجه به آثار منفی - از متون آموزشی سازمان بهداشت جهانی، ریشه در عدم توجه برنامه‌ریزان آموزش و پرورش به مسائل جنسی نوجوانان دارد. گویا فرهنگ خاموشی و کتمان وقایع برخی مسئولان آموزش و پرورش به گونه‌ای است که ترجیح می‌دهند، متون آموزشی در درون آموزش و پرورش - با نگاه به اسناد بالادستی - تدوین نشود تا گردی بر تقوای عمیق این دوستان ننشیند!

نتیجه

بپذیریم که در تربیت جنسی چهار گفتمان وجود دارد و گفتمان تربیت جنسی آموزش و پرورش در ایران منطبق بر گفتمان محافظه کار (نگاه بدبینانه) است؛ یعنی در اسناد آموزش و پرورش ما این نقص وجود دارد که «امر جنسی به غریزه‌ای حیوانی فرو کاسته شده و تهدیدی علیه زندگی اخلاقی و فضیلت‌مندانه است.» (مربوط به بخش نتیجه مقاله)، متصدیان تعلیم و تربیت که نمی‌خواهند امر جنسی را به غریزه‌ای حیوانی فرو کاهند، به ناچار باید رویکرد رقیب را بپذیرند. رویکردهایی که زندگی انسانی، اخلاقی و با فضیلت را در هم جنس‌خواهی و سایر روابط حیوانی جستجو می‌کنند! بنابراین مقاله با پذیرش بنیانی نادرست و وام‌گیری از نگاه‌های ضد دینی و غفلت از نگاه اسلامی بخش عمده‌ای از حقیقت را نادیده گرفته است و در «پاره حقیقت‌گویی آشکاری» در غلتیده است و این امر عمده‌ترین ضعف مقاله به شمار می‌آید. از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داد برخی کم‌دقتی‌ها مانند عدم توجه به زمان دقیق انجام مقدمات سند تحول، منجر به این قضاوت نادرست شده است که «بستر اجتماعی سند مقارن با دوره دولت دکتر احمدی‌نژاد بین سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۲ بوده است.»

در بخش پایانی مقاله، ادعایی بدون ارائه هیچ‌گونه شاهی صورت پذیرفته است. بر اساس این ادعا نگاه برنامه‌ریزان وزارت آموزش و پرورش به امر جنسی به‌طور کلی با آنچه در اسناد جلوه گر شده متفاوت است و پیچیدگی زبان و بازی‌های آن باعث این امر شده است.

از نکات مثبت مقاله، تبیین نگاه دوگانه‌ای است که در اسناد آموزش و پرورش وجود دارد؛ به گونه‌ای که برخی اسناد، ریشه در ارتباط با وزارت بهداشت دارند و رویکردی متضاد با اسناد دیگر اتخاذ کرده‌اند. ره‌آورد بسیار ارزشمند و مهم مقاله‌ی مذکور ایجاد گفتمان ضرورت توجه فوری به نیاز و مسائل جنسی دانش‌آموزان در محیط به شدت نابسامان و تحریک‌های کنونی، پرهیز از سیاست کتمان و حیای حُقم و در نتیجه ضرورت ورود سنجیده آموزش و پرورش و عدم انفعال در برابر فشارهای بین‌المللی و اتکا به آموزه‌های اسلامی و آموزه‌های روان‌شناسی همراه برای طراحی برنامه‌ها و تدوین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری متناسب در جهت تربیت جنسی صحیح است.

References

- Azad Armaki, T., & Sharifi Sae, M. (2011). Sociological Explanation of Anomic Sexual Relationships in Iran. *Quarterly Family research*, 7, 435 – 462. (In Persian)
- Azad Armaki, T., & Sharifi Sae, M., & Isari, M., & Talebi, S. (2011). Characteristics of Premarital Sexual Patterns in Iran. *Cultural Community Studies*, 2, 341 – 350. (In Persian)
- Damari, B. (2015). *Status Report and Design Interventions to Maintain and Promote Iranian Sexual Health. Social-cultural deputy of the Ministry of the Interior*. Tehran:

- Publication of Medicine and Society. (In Persian)
- Dehkhoda, A. (1993). *Dehkhoda dictionary*. Tehran University Press and Publishing. (In Persian)
- Hamidi, N., Faraji, M. (2007). Lifestyle and Women's Coverage in Tehran. *Cultural research Quarterly*, 1, 65 - 99.
- Khalaj Abadi, F., & Mehryar, A. (2010). Studying the role of family in communication with the opposite sex before marriage in female students in Tehran. *Family research Quarterly*, 6 (24), 449 – 468. (In Persian)
- Moein, M. (1971). *Moein dictionary*. Amir Kabir Publishing House. (In Persian)
- Mohammadi Moghaddam, F. (2017). *The love of the wives*. Amin Cultural Center, General Directorate of Islamic Propaganda of Khorasan Razavi. (In Persian)
- Moradi, G. (2012). Female students use of cosmetics and its sociological factors affecting it. *Woman in development and summer politics*, 87 – 106. (In Persian)
- Motahhari, M. (2010). *Sexuality in Islam and the Western world*. Sadra Publications.
- Noor Alizademiyangi, M. (2017). *Spouses' health and sexual dysfunction: Islamic and psychological approaches*. Dar al-Hadith Qom, Publications in Hand Publishing. (In Persian)
- Ram, S., & Mehrmohammadi, M., & Sadeghzadeghamsari, A., & Talaee, E. (2017). An explanation of the concept of piety from an anthropological perspective with a reflection on Quranic verses and its implications for the cultivation of piety. *Research Principles of Education*, 7 (1), 103 – 125. (In Persian)
- Saeedy Rezvani, M. (2017). *Proposed Elementary Elementary Education Curriculum Offer*. Institute of Islamic Studies in the Humanities University of Ferdowsi University of Mashhad, (In press Report).
- Sheikh Horre Ameli, M. *The Hadith Collection, Vasaele Al-Shi'a*. (1414 Lunar), Qom: Al-Alibat. (In Persian)

Critical Discourse Analysis (CDA) of Sex Education in I.R. of Iran's Educational System
(Status Quo)

Hamed Hajipour *
Ramazan Barkhordari
Sousan Keshavarz

Kharazmi University

Abstract

The main purpose of current inquiry is to answer the question that how language use in relation to sexual phenomena and what is desirable picture according that and which principles and procedures are oriented in education. In the study, the complexity of language usage in sex education and necessity of understanding of cultural and social contexts and the role of structure has been considered. The status quo refers to texts that are still legally valid and can be cited. In order to achieve these goals the critical discourse analysis (CDA) base on Norman Fairclough as methodology was used. The results indicate that the dominant discourse of sex education in Iran education should be called “discourse of restraint”. The characteristic of the mentioned discourse are more focus on negative aspects of sex education. The representation of this discourse reflects the reality of sexual desire in a way that looks at the threats of sexual instinct rather than its opportunities for student in a happy life.

Keywords: sex education; discourse; critical discourse analysis (cda); iran’s educational policy; restriction discourse

* . hhajipoor@yahoo.com

Analysis Practice-Based Pedagogy and Determining a Framework for Higher Education Curriculum

Mohsen Taghizadeh*
Mohammad Reza Neyestani
Fereydoun Sharifian

University of Isfahan

Abstract:

In this paper we argued that knowledge alone can not provide a useful framework for higher education curriculum. We need to provide students with the opportunity to get involve in practical work experience. The results indicate that there is a very concern about the practice-based pedagogy in higher education in Iran. Therefore, we need to inhance in quality of the higher education curriculum based on the pedagogical practice-based approach and the complexity of social relationships in the twenty-first century.

Keywords: pedagogy, practice-based education, curriculum framework, practice-based curriculum, professional practic

* . mohsentaghizadeh339@gmail.com

Students' Social Networks in Learning- Innovation Process:
Systematic Review of Scientific Articles

^aAmin Bagheri*

^aMohammad Yamani Duzi Sorkhabi

^bMaghsoud Farastkhah

^aAbasalt Khorasani

^aShahid Beheshti University

^bInstitute of Research and Planning in Higher Education

Abstract

The purpose of paper was to investigate the role of social networks in students' learning-innovation process in related scientific articles. To achieve this goal, systematic review method was used, conducted a search for articles, as well as synthesis, and review the findings based on the theoretical concept of "learning-innovation network". The research population is about a collection of scientific articles that were published through 2006-2017 which were selected by purposeful and available sampling. The data were synthesised, categorized and investigated by using the qualitative categorization method. The results indicated a lack of deep attention to various characteristics and dynamics of social networks in learning-innovation process of articles which were under study. Some of the influential functions of students' relation networks had been raised, but on the contrary, there were also contradictory findings that requires deeper reflection on students' networks toward value creation.

Keywords: higher education, social network, learning-innovation network, student network

* . baghab128@gmail.com

Educational Presuppositions of Hermeneutics' in Distance Education Generations

Mohammad Reza Sarmadi*
Azadeh Zare

Payame Noor University of Tehran

Abstract

The main purpose of this paper is to investigate educational Presuppositions of hermeneutics in distance education. To do this we argued that the first generation of distance education is in close relation with methodological-based Hermeneutics. In second and third generations like philosophical hermeneutics, we see the considerable shift comprehension to practical concept. The main educational in educational issues and considering them as a main research by whom ontological knowledge would be formed, limited and finished within their lives. This is in close correlation with "Epistemological Hermanutics". The main goal of fifth generation is to train wisdom and intellect, developing critical views among trainees, because for any kind of salvation and getting free from educational dominance, the critical philosophy foundations and active, participating human resources are highly required. The last issue is in close relations with critical hermeneutic.

Keywords: hermanutic, distance education, distance education generation.

*. ms84sarmadi@yahoo.com

Philosophizing and Its Effects on Teaching

^aMorad Yari Dehnavi*^bMojtaba Porkarimi Haveshki^aShahid Bahonar University of Kerman^bFarhangiyan University**Abstract**

The main purpose of this paper is an explanation of the philosophizing and Its effects on teaching. To do this first we explained how philosophizing is vital for teaching profession. It was then attempted to provide a basis for the understanding of philosophy, according to this foundation, the elements of philosophizing, with an analytical and syntactic aspect was recognized and explained. These elements are wonder, logical or methodological doubt, questioning, historical dependency, reasoning, critique, philosophical analysis, open mindedness, imagine and theorizing. In the final, the effects of these elements was explained for teaching process. The results of this study show that teachers with the ability to philosophize can make their role and mission better in contemporary knowledge centered society.

Keywords: philosophy; philosophizing; teachers; teaching process

* . myaridehnavi@gmail.com

The Friendship: Necessity or Obstacle for Philosophizing in Community of Inquiry
Redefinition of Caring Friendship in "Philosophy for Children" Program

Mehrnoosh Hedayati*

Institute of Humanities and Cultural Studies

Abstract

The aim of this article is to study the status of the phenomenon of friendship, as one of the most important challenges of human's social life, especially during school time, on epistemological development in the "Community of Philosophical Inquiry"(CPI). To achieve this goal, the method of content analysis and logical deduction was used. According to the study, communal critical and creative dialogue, in Community of Philosophical Inquiry leads always to two challenges: firstly, in the case of participation in a critical dialogue, there is a possibility of demolition friendship, and the second concern is the reduction of epistemic progress in the CPI, because the friends will not be able to participate in the critique process and innovative different ideas during the dialogue, and follow the more powerful classmate's idea. It seems, therefore, that as these reflection movements require changes in the hardware of the traditional education system, changing in the field of educational softwares, such as the concept of friendship, is necessary. Nurture Caring Thinking, besides critical and creative thinking Skills, can modified and redefines the concept of friendship in the minds of children as a caring phenomenon with entire aspects. In this present article, while explaining the necessity of the friendship in school, will affirm the particular impact of this phenomenon on the epistemological and philosophical advancement in CPI, and the redefinition of the concept of friendship from surface and confirmed based relation to caring, thoughtful and developmental relation.

Keywords: friendship, community of philosophical inquiry, caring thinking, caring friendship

* . mehrnooshhedayati77@gmail.com

Tacit Knowledge Implications for Implicit Learning and Teaching with an Emphasis on the
View of Michael Polanyi

^aMohsen Bohlooli Faskhoodi*

^bSaeed Zarghami

^aIran Encyclopedia Compiling Foundation

^bKharazmi University

Abstract

The main purpose of this study is to examine the implications of tacit knowledge in the field of teaching and learning. The argument is that tacit knowledge cannot be described explicitly in the form of propositions. Tacit teaching and learning is based on factors such as personal experience, relation to text, and subjectivity of knowledge than being dominated by scientific objectivity and rationalism on a series of fixed and predetermined rules and principles. In this research, conceptual analysis method with the aim of clarification was used through the analysis of the concepts of teaching and tacit learning. In this method, the concepts used in a new structure are analyzed and redefined. The results of this research are that belief in the existence of a tacit and implicit dimension of knowledge can lead to a new attitude in the education system. Therefore, the purpose of learning and teaching in the tacit approach is not the transfer of knowledge but the discovery and creation of knowledge in the close relationship between the teacher and the student.

Keywords: tacit knowledge, implicit learning, implicit teaching, objectivity, procedural knowledge.

* . mohsenbohlooly@gmail.com

Table of Contents

Tacit Knowledge Implications for Implicit Learning and Teaching with an Emphasis on the View of Michael Polanyi Mohsen Bohlooli Faskhoodi, Saeed Zarghami	I
The Friendship: Necessity or Obstacle for Philosophizing in Community of Inquiry Redefinition of Caring Friendship in “Philosophy for Children” Program Mehmoosh Hedayati	II
Philosophizing and Its Effects on Teaching Morad Yari Dehnavi, Mojtaba Porkarimi Haveshti	III
Educational Presuppositions of Hermeneutics’ in Distance Education Generations Mohammad Reza Sarmadi, Azadeh Zare	IV
Students’ Social Networks in Learning- Innovation Process: Systematic Review of Scientific Articles Amin Bagheri, Mohammad Yamani Duzi Sorkhabi, Maghsoud Farastkhah, Abasalt Khorasani	V
Analysis Practice-Based Pedagogy and Determining a Framework for Higher Education Curriculum Mohsen Taghizadeh, Mohammad Reza Neyestani, Fereydoun Sharifian	VI
Critical Discourse Analysis (CDA) of Sex Education in I.R. of Iran's Educational System (Status Quo) Hamed Hajipour, Ramazan Barkhordari, Sousan Keshavarz	VII



Manager in charge and Chief Editor:

Professor Bakhtiar Shabani Varaki, Ferdowsi University of Mashhad

Editorial Board:

- **Dr. Seysd Amir Aminyazdi**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Khosrow Bagheri**
Professor, University of Tehran
- **Dr. Hashem Fardanesh**
Associate Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Behrooz Mahram**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Mahmood Mehrmohammadi**
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Nematollah Mousapour**
Associate Professor, Shahid Bahonar University
- **Dr. Mahmood Saeedy Rezvani**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Bakhtiar Shabani Varaki**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Ali Zekavati Gharagozloo**
Associate Professor, Kharazmi University

Excutive Manager : Mohammad rasool Fayyaz saberi

Excutive: Dr. Rezvan Hoseingholizade

This JOURNAL is published biannually by Ferdowsi University of Mashhad, Iran

The editorial board reserves the right to accept or reject publications, if necessary to make all editorial changes, and to arrange articles in an appropriate order.

Mailing Address : Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, P.O.Box. 9177948974-1518, Mashhad.

All submissions and correspondence should be online and Registered at :

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



In the Name of Allah

Ferdowsi University of Mashhad
Faculty of Education and Psychology

Foundations of Education

A Bi-annual Journal

Vol. 8, No 1, Spring & Summer 2018

ISSN: 2251-6360

Journal of Foundations of Education is indexed in

**ISC
&
SID
&
Magiran
&
Noormags**



Foundations of Education

Vol 8., No. 1, Spring & Summer 2018

ISSN: 2251-6360

15



Tacit Knowledge Implications for Implicit Learning and Teaching with an Emphasis on the View of Michael Polanyi I

Mohsen Bohlooli Faskhoodi, Saeed Zarghami

The Friendship: Necessity or Obstacle for Philosophizing in Community of Inquiry Redefinition of Caring Friendship in "Philosophy for Children" Program II

Mehrnoosh Hedayati

Philosophizing and Its Effects on Teaching III

Morad Yari Dehnavi, Mojtaba Porkarimi Haveshki

Educational Presuppositions of Hermeneutics' in Distance Education Generations IV

Mohammad Reza Sarmadi, Azadeh Zare

Students' Social Networks in Learning- Innovation Process: Systematic Review of Scientific Articles V

Amin Bagheri, Mohammad Yamani Duzi Sorkhabi, Maghsood Farastkhah, Abasalt Khorasani

Analysis Practice-Based Pedagogy and Determining a Framework for Higher Education Curriculum VI

Mohsen Taghizadeh, Mohammad Reza Neyestani, Fereydoun Sharifian

Critical Discourse Analysis (CDA) of Sex Education in I.R. of Iran's Educational System (Status Quo) VII

Hamed Hajipour, Ramazan Barkhordari, Sousan Keshavarz

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