



# مبانی تعلیم و تربیت



دانشگاه پژوهش‌محور  
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

پژوهش نامه

شاپا: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

سال ۸، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

دوفصلنامه علمی-پژوهشی

۱۶



دانشگاه پژوهش‌محور

- ۵ فلسفه «تربیت فناورانه» یا «فلسفه فناورانه» تربیت: نقد گفتمان سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران  
سید مهدی سجادی
- ۲۶ ظرفیت فرونیسیس (عقل عملی) دیوید کار و اراده ایمانی علامه طباطبایی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس  
سمانه امینی مشهدی، ابوالفضل غفاری، بختیار شعبانی ورکی، رضا اکبریان
- ۴۹ چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی، رویکردی تاریخی نگاشتی  
آرش رسته مقدم
- ۶۶ بررسی ایده دانش فضیلت بنیان بر مبنای نگرش تاریخی به ماهیت دانش  
شبنم سالار، مسعود صفایی مقدم، یدالله مهرعلیزاده، پروانه ولوی
- ۸۷ سازه‌گرایی در آموزش تاریخ: ترمیم آسیب‌ها بر اساس هرمنوتیک پل ریکور  
علی وحدتی دانشمند، نرگس سجادی، افضل السادات حسینی
- ۱۰۳ بازنمایی مناقشات ناظر بر دوگفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت  
مرضیه کهندل، مرتضی کرمی، محمد رضا آهنگیان، محمود مهرمحمدی
- ۱۲۳ تعلیم و تربیت و کار آفرین رقابتی: تأملی بر تحول مفهوم «انسان اقتصادی» از مکتب تربیتی  
لیبر الیسم کلاسیک تا نولیر الیسم  
حمدااله محمدی، خسرو باقری، محمود تلخایی، محمدحسن میرزاحمدی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

پژوهش نامه

# مبانی تعلیم و تربیت

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه علوم تربیتی

سال ۸، شماره ۲، پاییز و زمستان 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 پایگاه‌های 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  | مطالعات برنامه 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  | مطالعات برنامه درسی | دانشیار دانشگاه شهید باهنر کرمان |
| دکتر محمود مهر محمدی     | مطالعات برنامه درسی | استاد دانشگاه تربیت مدرس         |
| دکتر بهروز مهران         | مطالعات برنامه درسی | دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد      |

داوران این شماره: مقصود امین خندقی، احمد اکبری، رضوان حسینقلی زاده، سعدی ضرغامی، خسرو باقری،

محمود هوشمند، محسن نوغانی، بهروز مهران، راضیه بیرونی، اکبر رهنما

مدیر اجرایی مجله: محمدرسول فیاض صابری

ویراستار: دکتر رضوان حسینقلی 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

- ۵ فلسفه «تربیت فناورانه» یا «فلسفه فناورانه» تربیت: نقد گفتمان سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران  
سید مهدی سجادی
- ۲۶ ظرفیت فرونیس (عقل عملی) دیوید کار و اراده ایمانی علامه طباطبائی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس  
سمانه امینی مشهدی، ابوالفضل غفاری، بختیار شعبانی ورکی، رضا اکبریان
- ۴۹ چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی، رویکردی تاریخ نگاشتی  
آرش رسته مقدم
- ۶۶ بررسی ایده دانش فضیلت بنیان بر مبنای نگرش تاریخی به ماهیت دانش  
شبلم سالار، مسعود صفایی مقدم، یدالله مهرعلیزاده، پروانه ولوی
- ۸۷ سازه‌گرایی در آموزش تاریخ: ترمیم آسیب‌ها بر اساس هرمنوتیک پل ریکور  
علی وحدتی دانشمند، نرگس سجادیه، افضل السادات حسینی
- ۱۰۳ بازنمایی مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت  
مرضیه کهندل، مرتضی کرمی، محمدرضا آهنجیان، محمود مهرمحمدی
- ۱۲۳ تعلیم و تربیت و کارآفرین رقابتی: تأملی بر تحول مفهوم «انسان اقتصادی» از مکتب تربیتی  
لیبرالیسم کلاسیک تا نولیبرالیسم  
حمداله محمدی، خسرو باقری، محمود تلخایی، محمدحسن میرزاحمدی

سجادی، سید مهدی (۱۳۹۷). فلسفه «تربیت فناورانه» یا «فلسفه فناورانه» تربیت: نقد گفتمان سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران.

DOI: 10.22067/fedu.v8i2.72289

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۲)، ۵-۲۵.



## فلسفه «تربیت فناورانه» یا «فلسفه فناورانه» تربیت: نقد گفتمان سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران

سید مهدی سجادی<sup>۱</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۷/۸/۱۳

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۴

### چکیده

هدف اصلی این مطالعه، تبیین و تحلیل انتقادی رویکردهای مربوط به مناسبات فناوری و تربیت و نیز نقد گفتمان حاکم بر سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران از منظر این رویکردها می‌باشد. با این توضیح که یکی از رسالت‌های مهم فلاسفه تعلیم و تربیت، تبیین چند و چون مناسبات بین فناوری و نظام تعلیم و تربیت است. در این میان، برخی بر این باورند که باید فناوری را تنها به مثابه ابزاری در خدمت نظام تربیتی در نظر گرفت (رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه»). در مقابل، برخی دیگر اذعان دارند که فناوری‌های نوین لاجرم نظام تربیتی متناسب با اقتضائات خود را پدید می‌آورد (رویکرد «فلسفه فناورانه» تربیت). امروزه تأکید بر نقش فقط ابزاری فناوری به گفتمان حاکم بر رویکرد فلاسفه تربیتی به ویژه در ایران تبدیل شده است که نماد حاکمیت این گفتمان را می‌توان در تلاش‌های مربوط به تدوین اسناد بالادستی برای نظام تعلیم و تربیت ایران ملاحظه نمود. گرچه این اسناد به ویژه سند تحول بنیادین به‌طور اساسی وارد مسئله مناسبات دانش و فناوری نشده‌اند، اما از محتوای آن چنین استنباط می‌شود که سند بیشتر با ابتناء بر رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» تدوین شده است و از رویکرد دوم یعنی رویکرد «فلسفه فناورانه» تربیت غفلت کرده است.

**واژه‌های کلیدی:** فلسفه «تربیت فناورانه»، «فلسفه فناورانه» تربیت، فناوری، نظام تربیتی، سیاستگذاری، نقد، اسناد بالادستی

۱. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، sajadism@modares.ac.ir

## مقدمه

برخی اندیشمندان بر این باورند که ابزارها متناسب با نوع نگاه انسان به جهان هستی، ساخته می‌شوند و آن‌گونه که فکر می‌کنیم، همان‌گونه نیز ابزار تولید می‌کنیم و پیشرفت و ظهور فناوری را باید در نحوه تفکر انسان درباره جهان هستی جستجو کرد. برخی دیگر نیز بر این باورند که بشر با خلق فناوری به افکار و دانش نوینی دست می‌یابد و تفکر و معرفت، محصول ظهور ابزارها و فناوری‌های نوین است. اما، اینکه کدام تلقی و دیدگاه درباره نسبت میان تفکر و دانش با فناوری باید در کانون سیاستگذاری‌های تربیتی قرار گیرد، از اهمیت بالایی برخوردار است؛ زیرا هر دو رویکرد از یک‌سو، پیامدها و دلالت‌هایی برای نظام تربیتی در پی خواهند داشت و از سوی دیگر، انتخاب هر یک از این دو دیدگاه به رویکرد خاصی از «فلسفه تعلیم و تربیت» ختم می‌شود. این نوشتار به دو دیدگاه و باور فوق پرداخته و سپس دلالت‌های آنها برای فلسفه تربیت را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. همچنین تأکید بر ضرورت بازنگری در اسناد بالادستی نظام تربیتی از منظر مناسبات بین فناوری و دانش و نیز نقد گفتمان حاکم بر سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران از منظر رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت از دیگر هدف‌های تدوین این نوشتار است.

## الف: فلسفه «تربیت فناورانه»

اصطلاح فن و فناوری ریشه در یونان باستان دارد که خود از واژه <sup>۲</sup>تخنه نشأت گرفته است و شامل مجموعه‌ای از مهارت‌ها از جمله هنر، صنعت و همچنین انجام دادن و ساختن <sup>۳</sup>می‌باشد (Parry, 2008). در ادامه، اصطلاح تخنه زمینه‌های دیگری مانند ساختن ابزار موسیقی، کشتی‌سازی، کار روی زمین، کارهای پلیسی و یا حتی کنترل دولت را شامل شده است (Nye, 2006). در فلسفه یونان باستان تفکر پیرامون عمل ساختن، هم تأمل روی عمل انسانی و هم ابتناء بر دیدگاه‌های متافیزیکی مرتبط با جهان را در بر می‌گرفت؛ جهانی که خدایی دارد و همه چیز را او ساخته و خدایی که جهان بی‌شکل را بر اساس یک طرح و نقشه قبلی شکل داده است. چنانکه افلاطون معتقد بود اشیا طبیعی <sup>۴</sup> و اشیا ساخته دست بشر <sup>۵</sup> بر اساس یک طرح از پیش تعیین شده ساخته شده‌اند. بنابراین، به‌زعم افلاطون بین عمل انسان و مسائل مربوط به جهان رابطه وجود دارد. این درحالی است که ارسطو بجای ارتباط متافیزیکی، بین قلمرو اشیا طبیعی و اشیا

- 
1. Philosophy of Technological Education
  2. Techne
  3. Making
  4. Natural Objects
  5. Man –Made Objects

غیرطبیعی (اشیاء دست‌ساخت انسان)، قائل به ارتباط معرفت‌شناختی به ویژه بین شیوه‌های متفاوت دانستن آن اشیاء و دامنه‌های متفاوت جهانی که دانستن در آن اتفاق می‌افتد بود. او در بخش متافیزیک کتاب خود بین قلمروهای فیزیکی<sup>۱</sup> و اشیا غیرطبیعی<sup>۲</sup> تمایز قائل می‌شود و بر این باور است که قلمرو طبیعی بدون دخالت آدمی رشد می‌کند و تغییر می‌یابد، اما قلمرو اشیای غیرطبیعی از بیرون از خود کنترل می‌شوند. او این قلمرو را به تخته مرتبط می‌داند. بر اساس این رویکرد، جهان مصنوعات از حوزه طبیعی جدا می‌شود. به هر حال افلاطون و ارسطو هر دو بین معرفت<sup>۳</sup> و فن<sup>۴</sup> تمایز قائل می‌شوند و در عین حال آنها را مرتبط می‌دانند (Parry, 2008). فناوری معمولاً به عنوان ابزاری ساخته دست بشر قلمداد می‌شود، چنان‌که وسیله‌ای برای هدفی یا مجموعه دست‌سازهای بشری به شمار می‌رود. با این‌همه، فناوری فعالیت‌های ابزاری انسان مانند تولید، ساخت و استفاده از ابزارها و ماشین‌ها را نیز در برمی‌گیرد. از زمان یونان باستان، فناوری جدا از طبیعت و نیازمند دخالت انسان قلمداد می‌شد تا به منصفه ظهور برسد. این در حالی است که طبیعت خودش را سامان می‌دهد.

در این دیدگاه، فناوری ریشه در ذهن و اندیشه انسان دارد و اندیشه انسان در کنار سایر نیازها، فناوری را به وجود می‌آورد. فناوری قابلیت‌ها و ظرفیت‌های انسانی را توسعه می‌دهد، و در شکل‌گیری آن (خلق، استفاده، طراحی، تعمیر و مانند آن)، اراده و تمایل انسان دخالت دارد. یادگیری یکی از ابعاد وجودی و ظرفیت‌های انسان است و یادگیری و تربیت فناورانه در این بعد وجود دارد. به عبارت دیگر، فناوری حاصل کمال‌گرایی انسان است و انسان برای رسیدن به آسایش و آرامش و تأمین نیازها و خواسته‌های خود و تعامل با جهان، آن را بر اساس مفروضات فلسفی خود (هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی) تغییر می‌دهد. ظهور فناوری در واقع تجلی علایق آدمی است. بنابراین، به نظر می‌رسد تخته مؤخر بر اپیستمه و حتی محصول آن به حساب می‌آید و برای ورود به مباحث مربوط به تخته لازم است ابتدا موضع فلسفی و معرفتی خود را روشن کرده باشیم. بر این اساس، در این رویکرد تنها می‌توان از فلسفه «تربیت فناورانه» و همچنین از مبانی فلسفی تربیت سخن گفت؛ چراکه قبل از ورود به تربیت فناورانه، مبانی فلسفی تربیت بر اساس مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی تدوین و تعیین شده است و بر مبنای آن به ساحت‌های مختلف تربیت از جمله ساحت فناورانه توجه می‌شود. چنان‌که در مبانی نظری سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش نیز برای ورود به مبحث تربیت فناورانه، از چنین الگویی بهره گرفته شده است: «ساحت تربیت علمی و

---

1. Natural  
2. Poiesis  
3. Episteme  
4. Techne

فناوری بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به کسب شایستگی‌ها (صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها) بی‌است که متریان را در شناخت و بهره‌گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه علم و فناوری یاری کند تا بر اساس آن متریان قادر شوند با عنایت به تغییرات و تحولات آینده، نسبت به جهان هستی (نگاه آیه‌ای به هستی) و استفاده و تصرف مسئولانه در طبیعت (نگاه ابزاری) بینشی ارزش‌مدار کسب نمایند (Document of Fundamental Development in Iran Education System, 2012, p.311). در تربیت باید به فناوری و تربیت فناورانه توجه نمود و برای توجیه ضرورت و فواید آن باید دلایل فلسفی موجهی را ارائه کرد؛ چراکه فناوری در این رویکرد تحت تأثیر فلسفه و نگاه فلسفی (نگاه هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه) به جهان هستی قرار دارد و با توجه به مناسبات نزدیک‌ترین تخته و پیست به نظر می‌رسد بحث فناوری بیشترین تأثیر را از مقوله معرفت (دانش) پذیرا باشد. به بیان دیگر، تلقی ما از فناوری و تربیت فناورانه تحت تأثیر نوع نگاه ما به دانش قرار دارد (آن‌گونه که فکر می‌کنیم، ابزار می‌سازیم). در این رویکرد، فناوری پدیده‌ای بشری است و مانند سایر پدیده‌های بشری و طبیعی، موضوع پرسش و اندیشه فلسفه قرار می‌گیرد که سه رویکرد برای آن مطرح است: فناوری به مثابه امری طبیعی - خنثی، فناوری به مثابه امری فرهنگی - تک‌ارزشی، و فناوری به مثابه امری طبیعی - فرهنگی - چند ارزشی (Bagheri, 2003)؛ ابزارها، دستگاه‌ها، سامانه‌ها، روش‌ها و سازمان‌هایی که توانایی انسان را توسعه می‌دهند و هرگونه تجمع فرآیندها به گونه‌ای که راهی جدید برای افزایش توان ما و اجرای آسان برخی از وظایف مهیا کند، نام دیگر فناوری است (Aznar, 2005).

فناوری در تلقی فلسفه «تربیت فناورانه» بیشتر بر اساس بعد انکشافی<sup>۱</sup> آن مورد توجه قرار می‌گیرد. یعنی از واقعیت‌های که وجود دارند، پرده‌برداری می‌کند. بنابراین فناوری در خدمت کشف حقیقت و واقعیت است و به بیان دیگر در خدمت فلسفه (مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی) است. وقتی از فلسفه تربیت فناورانه سخن می‌گوییم، مقصود این است که ما از قبل تلقی‌ای از هستی، معرفت و تربیت در ذهن داریم که یکی از ابعاد و ساحت‌های آن تربیت فناورانه است. به عبارت دیگر، معرفت و دانش مقدم بر فناوری (تخته) است و متناسب با تلقی که از دانش و معرفت و هستی داریم، فناوری را بنا می‌نهیم. بسیاری از رویکردهای معرفتی در طول تاریخ از جمله رویکردهای خطی<sup>۲</sup> به دانش، چنین دیدگاهی را در خصوص نسبت میان معرفت و فناوری داشته‌اند. در رویکرد خطی، دانش حائز ویژگی‌هایی است که به طور طبیعی مقدم بر فناوری است و فناوری باید منطبق با آن معنا شود تا جایی که اگر فناوری ظهور کند که با مفروضات

1. Revealing

2. Linear Approach

فلسفی مربوط به دانش منطبق نباشد، ظهور و تجلی آن فناوری با مشکلات عدیده‌ای مواجه می‌شود. در این مورد می‌توان به واکنش تقابلی بسیاری از فلاسفه اخلاق و اندیشمندان دینی نسبت به ظهور برخی مظاهر فناوری نیز اشاره نمود. در این رویکرد، با فرض وجود رابطه بین فناوری و معرفت، فناوری از معرفت جداست و فناوری تحت تأثیر تلقی ما از دانش قرار دارد.

به نظر می‌رسد مهم‌ترین ویژگی دانش با رویکرد سنتی و درختی - شاخه‌ای<sup>۱</sup> باور به وجود مناسبات سلسله مراتبی بین اجزا و انواع معرفت و برخورداری دانش از مراتب و درجات است و این یعنی برقراری رابطه مرتبتی و منزلتی بین انواع دانش‌ها که خود حکایت از برقراری نوعی مناسبات سلطه و تمامیت‌خواه بین دانش‌های مختلف دارد. اینکه در میان انواع معرفت با درجات متفاوت، یکی از دانش‌ها برتر، اطمینان‌بخش‌تر و موجه‌تر است، یکی از اصول خدشه‌ناپذیر در این تلقی و رویکرد از دانش به شمار می‌آید (Sajjadi, 2017, P. 36). در این تلقی، پیشرفت و تحول و تکامل دانش در یک مسیر خطی و منطقی<sup>۲</sup> رخ می‌دهد و هر مرحله از دانش، تکامل‌یافته‌تر از مرحله قبل است و تمامی مراحل بعدی توسعه و تکامل دانش، نیز از همان منطق پیروی می‌کند و نوعی مناسبات سلسله مراتبی و هژمونیک بین آن مراحل وجود دارد. فناوری هم زاییده کمیت و کیفیت رشد دانش است و به همین جهت فناوری‌ها نیز از مرحله‌ای به مرحله دیگر متفاوت و تکامل‌یافته‌ترند. این تفاوت در کمیت و کیفیت دانش و معرفت است که منجر به فناوری‌هایی با درجات و مراتب تکامل‌یافته‌تر و متفاوت‌تر می‌شوند.

در رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» رسانه‌های نوین از جمله رسانه‌های مجازی به مثابه جلوه‌های فناوری‌های نوین موردنظر هستند. تفکیک رسانه‌ها به «رسانه تربیتی» و «رسانه غیر تربیتی» نیز در این رویکرد در کانون توجه اندیشمندان قرار دارد. اصطلاح «رسانه تربیتی» نیز برآمده از نگاه فلسفی به فناوری است و تربیتی بودن یا نبودن آن نیز به نوع خدماتی وابسته است که آن رسانه به مفروضات فلسفی عرضه می‌کند. انتظاری که از رسانه می‌رود این است که خادم خوبی برای باورها و مفروضات مربوط به دانش باشد و کسانی که به کنترل اینترنت به مثابه یک رسانه معتقدند، به این رویکرد متعلق هستند. به عبارت دیگر، در ابتدا تعریفی از تربیت و دانش تربیتی که خود برآمده از مبانی و مفروضات فلسفی و دینی... است، در نظر گرفته می‌شود، سپس رسانه مناسب آن انتخاب می‌شود.

بر این اساس هرگاه از رویکرد تربیت فناورانه سخن به میان می‌آید، این معنی را به ذهن متبادر می‌سازد که فناوری زیر سایه نگاه ما به دانش و معرفت به‌طور خاص و مفروضات فلسفی ما به‌طور عام قرار

1. Tree-Arborescent Approach

2. Lenear/Logical

دارد. انتخاب یک فناوری خاص بیانگر یک نوع جهان‌بینی یا مجموعه ذهنی خاص است (Siemens and Peter, 2009, p.15). بنابراین باید در امر تربیت نیز آن دسته از فناوری‌هایی که با مبانی و مفروضات فلسفی و دینی ما سازواری دارند، مورد توجه قرار گیرند. بر این اساس رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» به این معنی است که در خصوص چیستی، چرایی و چگونگی مواجهه با فناوری و در ارتباط با تربیت، باید بر اساس مفروضات فلسفی از جمله معرفت‌شناسی فلسفی، تصمیم‌گیری و سیاستگذاری نماییم. این همان چیزی است که ما در اسناد بالادستی برای نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی نظاره گریم.

### ب: «فلسفه فناورانه» تربیت<sup>۱</sup>

مارتین هایدگر اولین کسی بود که فناوری را به موضوعی اساسی برای فلسفه تبدیل نمود. به‌زعم او ماهیت فناوری با فناوری متفاوت است و ماهیت آن به هیچ‌وجه، امری فناورانه نیست. هایدگر به دو دیدگاه رایج «فناوری به عنوان وسیله‌ای برای هدفی» و «فناوری به عنوان یک فعالیت انسانی» اشاره می‌کند و بیان می‌دارد که این دو تعریف از فناوری به یکدیگر تعلق دارند؛ زیرا وضع هدف و تأمین و کاربرد وسایل مناسب برای رسیدن به آن، فعالیت‌های انسانی است و این تعریف را تعریفی ابزار مدار می‌داند و معتقد است شاید تعریف ابزارگونه از فناوری صحیح باشد، اما حقیقی نیست و این چنین تعریفی نمی‌تواند ماهیت فناوری را آشکار نماید. فناوری به معرفت یافتن در مورد چیزی اشاره دارد. از دیدگاه هایدگر، ماهیت فناوری خنثی نیست و امری مبهم و اسرارآمیز است. او علم جدید را به لحاظ ماهیت، فرزند فناوری می‌داند، اگرچه فناوری جدید از نظر زمانی نسبت به علم جدید متأخر است، اما به دلیل ماهیتی از نظر تاریخی بر علم و دانش مقدم است (Kaplan, 2009).

بحث فلسفه فناوری ابتدا در قرن بیستم مطرح شد و یکی از دلایل آن رشد و توسعه سریع فناوری در این قرن بوده است، اما به‌زعم هایدگر به غیر از رشد سریع فناوری در قرن بیستم که بسیار متفاوت از سال‌های قبل بوده است، چنانکه به مسئله و موضوع هر روزه در زندگی ما تبدیل شده است، باید علتی دیگر را نیز در ظهور بحث فلسفه فناوری جستجو کرد، و آن تغییرات عمیقی است که در ماهیت فناوری رخ داده است. او در زمینه فن و فناوری مباحثی را مطرح کرد، اما معتقد است که فلسفه فناوری یک زمینه علمی است که به تأمل فلسفی روی فن و نه فناوری می‌پردازد که او آن را به زبان آلمانی «Technikphilosophie» می‌نامد که همان «Philosophy of technology» است. از دیدگاه هایدگر، فناوری راهی برای دانستن و

1. Technological Philosophy of Education

راهی برای آشکارسازی ماهیت و حقیقت پنهان اشیاء است و دو معنی را داراست؛ ساختن یا تولید اشیا<sup>۱</sup> و راهی برای دانستن<sup>۲</sup> (Habermas, 2003). به زعم او از طریق فناوری ما طبیعت را تغییر می دهیم. از این طریق ما به واقعیت می رسیم و آن را کنترل می کنیم تا آنجا که ماهیت واقعیت آشکار شود. فناوری امروزی به ما کمک می کند تا ابعاد ناشناخته طبیعت را بشناسیم و طبیعت را به شیوه جدیدی عرضه نماییم و حقایق جدیدی را درباره طبیعت کشف نماییم. فناوری به مثابه راهی برای دانستن نیز خود یک طبیعت جدید است. در این فناوری انسان در یک موقعیت معرفتی متفاوت قرار می گیرد؛ چرا که فناوری به مثابه «راهی برای دانستن» خود یک ماهیت جدید را داراست. فناوری قدیم به دنبال الگو گرفتن و تقلید از طبیعت بود، اما فناوری جدید در مقابل، طبیعت را در جایگاه یک فراهم کننده منابع قرار می دهد و از این طریق انسان را در یک موقعیت معرفتی طبیعی که با طبیعت تقلیدی فرق دارد، قرار می دهد. در تقلید از طبیعت، ما پدیده ها و هستی هایی که قبلاً وجود داشته را آزمون می کنیم. اما در محصولات فناوری امروزه از جمله نیروگاه هسته ای، شبیه سازی ها و مانند آن، همه چیز از قبل موجود نیستند بلکه به واسطه فناوری های نوین خلق می شوند (Verbee, 2005).

فلاسفه علم در خصوص فلسفه فناوری رویکردهایی را مطرح نموده اند که به نظر می رسد رویکرد فیلسوف علم وارتوفسکی (۱۹۷۹) در این خصوص نیز قابل توجه باشد. به زعم او به چهار رویکرد در خصوص فلسفه فناوری می توان اشاره نمود: ۱) فناوری به مثابه یک رویکرد کل گرا<sup>۳</sup> که به آن به مانند یکی از پدیده هایی که عموماً در جوامع انسانی یافت می شود مانند هنر، جنگ و سیاست می نگرد؛ ۲) رویکرد جز گرا<sup>۴</sup> که به یک جز و بخش از فناوری های موجود توجه دارد و این پرسش را مطرح می کند که چرا فلان بخش از فناوری ظهور پیدا کرد؛ ۳) رویکرد تحولی<sup>۵</sup> که به فرایند کلی تحول و تغییرات در فناوری و سیر تاریخی آن توجه دارد؛ و ۴) رویکرد اجتماعی-انتقادی به فناوری که آن را به مثابه یک پدیده اجتماعی و فرهنگی می نگرد که محصول قراردادهای اجتماعی ایدئولوژی ها است (Wartofsky, 1979). رابیز (۲۰۰۵) نیز به چهار پارادایم در خصوص فلسفه معاصر فناوری از جمله پارادایم هستی شناسانه<sup>۶</sup>، پارادایم انسان شناسانه<sup>۷</sup>، پارادایم تاریخی-فلسفی<sup>۸</sup> و پارادایم معرفت شناختی<sup>۹</sup> اشاره می کند. در هر یک از این پارادایم ها

1. To Make
2. A way of Knowing
3. Holistic Approach
4. Particularistic Approach
5. Developmental Approach
6. Ontological Papradigm
7. Anthropological Paparadigm
8. Historical/ Philosohical Paradiagm
9. Epistemological Paradigm

سؤال‌های خاصی در ارتباط با فناوری مطرح می‌شود (De Vries, 2005).

تحولات اخیر فناوری، فضای تنفسی جدیدی را برای زندگی انسان‌ها به وجود آورده است. چالش‌ها و پرسش‌هایی را نیز به ویژه از منظر اخلاقی پیش روی انسان قرار داده است. همگرایی نانو فناوری، بیوفناوری، فناوری اطلاعات، فناوری‌های شناختی، علوم عصب‌شناختی و مانند آن با هم، راه‌های فراوانی را برای مداخله در زندگی انسان‌ها و تغییر کنش آدمی به وجود آورده‌اند. تأثیر این فناوری‌ها تنها به بهبود زندگی آدمی منحصر نمی‌شود، بلکه به ارائه تصویری جدید از انسان نیز کمک می‌کنند؛ چراکه حتی در بدن انسان نیز دخل و تصرف می‌کنند و موجب تغییر نگاه انسان به خود و دیگران می‌شوند و حتی ما را نسبت به محدودیت‌های وجودمان نیز آگاه می‌سازند. به طور نمونه، این سؤال را مطرح می‌کنند که آیا انسان‌هایی که محصول شبیه‌سازی هستند و با ترکیبات چند چیز با هم پدید می‌آیند، انسان<sup>۱</sup> هستند یا اینکه انسان بودن مرزهایی دارد که نباید به لحاظ اخلاقی از آن عبور کرد. فناوری‌های جدید چالش‌هایی را برای فلسفه فناوری پدید می‌آورد. بنابراین، ضروری است که روابط انسان با فناوری را بازتعریف و یا نومفهوم پردازی نماییم؛ چراکه از خصایص ذاتی انسان‌ها، جستجو راه‌هایی برای باز شکل‌دهی خود انسان است و فناوری‌های نوین امروز چنین نقشی را ایفا می‌کنند.

در دهه‌های اخیر فلسفه فناوری توجه زیادی به تجزیه و تحلیل روابط بین انسان‌ها و فناوری‌ها نموده است. از منظر ایده پدیدارشناسی، هستی انسان می‌تواند تنها در قالب ارتباط ما با واقعیت‌ها فهمیده شود و امروزه این ارتباط به خوبی توسط فناوری مدیریت می‌شود (Ihde, 1990). به عبارت دیگر، فناوری با بعد اکتشافی<sup>۲</sup> خود (کمک به کشف واقعیت‌ها) در واقع ماهیت جدیدی از جهان و بخصوص انسان خلق می‌کند. فناوری‌های نوین علاوه بر تنظیم روابط انسان‌ها با واقعیت‌ها، خود زمینه‌ای برای تجربه ورزی انسان‌ها محسوب می‌شود. فناوری امروزه نقش اساسی در ایجاد چارچوب‌های تفسیری، دانش علمی و اعمال فرهنگی ایفا می‌کند. همچنین فناوری‌هایی مشتمل بر «Bio»، «Nano»، «Info» و «Cogno»، نقشی فزاینده و بیشتر در برقراری روابط انسان- ماشین و نه صرفاً مبتنی بر شناسایی<sup>۳</sup> آدم‌ها بر اساس معیارهای از قبل تعریف شده فناورانه، ایفا می‌کنند؛ چراکه با انسان‌ها در تعامل بوده و چیزی بیشتر از فقط زمینه<sup>۴</sup> هستند. پتر اسلوتریک (1999) بر این باور است که فناوری‌های موجود آدمی را بار دیگر در سطح فیزیکی طراحی می‌کند. این فناوری‌ها خارجی یا محیطی نیستند، بلکه درونی (در درون آدمی) هستند. این روابط چیزی بیشتر

1. Human

2. Discovery

3. Configuration

4. Context

از کاشت عصبی برای شبیه‌سازی‌های عمیق در مغز است. وقتی انسان ناشنوا با کاشت عصب‌های شنوایی می‌تواند از آن به بعد بشنود، در واقع پیوندی بین انسان و فناوری به وجود می‌آید که از هم ناگسستگی است (Verbeek, 2008).

مسئله استقلال رفتاری و هویتی ما از فناوری یکی از دغدغه‌های مهم در فلسفه فناوری است و اینکه ماهیت این وابستگی بین انسان و فناوری چیست و چگونه است، خود موضوع مهمی در ارتباط با نقش فناوری در زندگی آدمی است. هم فناوری‌هایی که سمت‌وسوی آنها خارج آدمی است و هم آنهایی که جهت‌گیری آنها به درون و بدن آدمی مربوط می‌شود، از ابهام در ارتباط با رابطه انسان با فناوری برخوردارند. یکی از نکات اساسی که در فلسفه فناوری معاصر مورد توجه قرار دارد، اذعان به این نکته است که فناوری نقش واسطه‌ای بسیار بنیادین در تجربه و فعالیت آدمی بازی می‌کند. تماس‌های ما به وسیله تلفن‌ها و رایانه‌ها واسطه‌گری می‌شود. عقاید و ایده‌های ما به وسیله روزنامه‌ها، تلویزیون و صفحات رایانه واسطه‌گری می‌شوند و حرکات و جابجایی‌های ما نیز به وسیله ماشین‌ها، قطار و هواپیما صورت می‌گیرد. در حوزه اخلاق نیز فناوری نقش ایفا می‌کند. اینکه آیا در صورت مواجه شدن جنین با خطرات ژنتیکی، حاملگی باید متوقف شود یا نه، دیگر در اختیار ما نیست و ما در تصمیم‌گیری استقلال نداریم (Verbeek, 2010). فناوری شرایط انسان را تغییر می‌دهد و این نشان‌دهنده آن است که ما یک واقعیت تاریخی هستیم. اما بدین معنی نیست که نوع بشر مطیع فناوری است، بلکه به این معنی است که ما باید در پی یافتن راه‌های جدید شکل دادن به فناوری‌هایی باشیم که بخشی از هستی ما هستند. چراکه چالش اصلی امروز این است که چگونه می‌توانیم خود را شکل بدهیم. به عبارت دیگر، ما باید برای بهتر شدن خودمان از فناوری استفاده کنیم. فقدان تحول در فناوری به معنی فقدان تحول در فرایند بهتر شدن و ابرمن شدن آدمی است و این یعنی پیوند ناگسستگی بین هویت آدمی و فناوری (Gehlen, 2003).

اینکه آیا معرفت حاصل تخته است یا تخته حاصل معرفت را می‌توان با بحث اکتشاف و انکشاف پیگیری نمود. هایدگر معتقد است که امکان هرگونه سازندگی مولد ریشه در اکتشاف دارد (Heidegger, 1999, p.13). اکتشاف به ویژگی اشاره دارد که دستگاه شناخت به امری بیرون از خود دست می‌یابد و امر تازه‌ای را که برای او محقق نبوده است، به دست می‌آورد. بدین نحو که از خود عبور می‌کند و به واقعیتی ورای خود می‌رسد، اما انکشاف این گونه نیست. گرچه در انکشاف نیز به امر تازه‌ای دست می‌یابیم، اما این امر تازه چیزی بوده که برای ما حاصل بوده، اما صرفاً پنهان بوده است. اینکه ارسطو تخته را در برخورداری از توانایی نفی و اثبات حقیقت، هم ردیف اپیستمه قرار می‌دهد، بدین معناست که نوع خاصی از شناسایی

در این بخش از دستگاه شناخت انسان برقرار است و تخته نیز به مناسبت موضوع‌هایی که با آنها در ارتباط است، واجد نوعی نفی و اثبات گزاره‌های معرفتی است و با این توانایی می‌تواند نوع خاصی از دانش که متفاوت از دانش اپیستمه است، برای ما به ارمغان آورد (Aristotle, 2009). با این وصف، همان‌گونه که شاهد اکتشاف در علوم طبیعی هستیم، در امور تخته‌ای نیز اکتشاف رخ می‌دهد. به عبارت دیگر، تخته نیز دانش و معرفت خاص خود را تولید می‌کند که در رویکرد "فلسفه فناورانه" به تربیت باید مورد توجه قرار گیرد.

دانستن را نمی‌توان به اپیستمه که بیشتر جنبه فلسفی و هستی‌شناسانه دارد، محدود کرد. دانستن گاهی محصول ساختن و تولید اشیاء است. اگرچه تولید اشیاء ابتدا به ساکن ممکن است نیازمند اپیستمه باشد، اما خود می‌تواند منشأ ظهور و بروز دانش و معرفت نو باشد (Lehmann, 2012, p. 8)؛ اتفاقی که امروزه با فناوری‌های نوین و پیشرفته در حال وقوع است. چنانکه زیمنس در خصوص نقش فناوری‌ها در تحول ماهیت، معنی و نوع دانش بر این باور است که بعد از ظهور فناوری چاپ توسط گوتنبرگ، به کارگیری این فناوری در حوزه تعلیم و تربیت در حد ابزار صرف و تسهیل‌گر فرایندهای یاددهی و یادگیری باقی نمانده و در درازمدت نتایجی را به همراه داشته است. به طور نمونه، بعد از اختراع این فناوری و در نتیجه افزایش دسترسی به ایده‌های مدون در قالب متن، فرایند یادگیری از گفتگوی صرف یا شفاهی محوری متعلق به زمان سقراط و افلاطون به سوی تأکید بر متن حرکت کرد. بازنمایی دانش در قالب متن و نوشتار و استفاده روزافزون از فراورده‌های صنعت چاپ، به مرور زمان تصور ثبات<sup>۱</sup>، ایستایی<sup>۲</sup> و قطعیت<sup>۳</sup> درباره دانش را به وجود آورد که تا پیش از آن در سنت و فرهنگ شفاهی، از ویژگی‌های اصلی و ذاتی دانش به شمار نمی‌آمد (Siemens, 2006).

نظام معرفتی ژیل دلوز (1994) به فلسفه مکانمند<sup>۴</sup> اشاره می‌کند و دانش و حقیقت را اساساً نه یک امر پیشینی<sup>۵</sup> بلکه یک مقوله اکولوژیک، زمینه‌ای، فناورانه و وابسته به تلاش خلاقانه آدمی می‌داند. دلوز درواقع به ظهور دانش‌هایی اشاره می‌کند که خود ناشی از ظهور فناوری‌های نوین است. اینترنت خود موجب خلق دانشی می‌شود که با دانش به معنی قدیمی و سنتی آن متفاوت است (Deleuze, 1996). تعبیر دانش توزیع شده<sup>۶</sup> که زیمنس (Siemens, 2009) از آن سخن می‌گوید خود محصول تحولات در عرصه فناوری است.

1. Stability

2. Static

3. Certainty

4. Geo Philosophy

5. Apriori

6. Distributed Knowledge

ارتباط‌گرایی دیدگاهی است که دانش و شناخت را توزیع شده در سطح شبکه‌ای از افراد و فن‌آوری می‌بیند و یادگیری را فرایند ارتباط، رشد و رهیابی به آن شبکه‌ها می‌داند. (Ibid, p.11). دانش ارتباطی یا دانش توزیع شده در واقع ناظر به دانش شبکه‌ای یا دانشی است که در شبکه‌ها توزیع شده است. خواه این شبکه، شبکه‌ای از عصب‌ها یا گره‌های درون مغز باشد و خواه شبکه‌ای از افراد و خواه شبکه‌ای از رایانه‌های متصل به هم. از نظر ارتباط‌گرایی، با وجود تفاوت‌های فراوان، همه شبکه‌ها از ویژگی‌های مشترک برخوردارند. طبق رویکرد ارتباط‌گرا، یادگیری در درون شبکه‌ای توزیع می‌شود که هم از لحاظ اجتماعی و هم از لحاظ فناوری غنی شده و تقویت می‌شود. از نقطه نظر یادگیری، به‌زعم استرانگ و هاپینز یادگیری دیگر به یک فرایند درونی محدود نمی‌شود. در حال حاضر بسیاری از یادگیری‌ها به شکل بیرونی رخ می‌دهند. یادگیری دیگر فردی نیست، بلکه در سطح گروه‌ها، جوامع و شبکه‌ها توزیع می‌شود. دانش یک هدف (یا یک نقطه یا یک حالت پایانی) نیست که بتوان به آن نائل آمد (Strong & Hutchins, 2009).

داونز چنین بحث می‌کند که اگر یک ذهن بشری بتواند به «دانستن» نائل آید، و اگر یک ذهن بشری اساساً یک شبکه باشد، پس هر شبکه هم می‌تواند به «دانستن» دست یابد و از این رو یک جامعه [که می‌تواند یک شبکه باشد] نیز می‌تواند یاد بگیرد. درست همان‌طور که معنای یک کلمه می‌تواند هم مبتنی بر فرد و هم مبتنی بر فرهنگ باشد، خود دانش نیز می‌تواند هم مبتنی بر فرد و هم بر فرهنگ باشد. علاوه بر این، از آنجاکه ما می‌دانیم که افراد قادرند یاد بگیرند، پس می‌دانیم که جوامع نیز می‌توانند یاد بگیرند و همچنین از طریق مطالعه اینکه جامعه چگونه می‌تواند یاد بگیرد، می‌توانیم به فهم عمیق‌تری از چگونگی یادگیری فرد و نقش فناوری در تولید دانش برسیم (Downes, 2006).

با ظهور و رشد سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات بخصوص در اواخر قرن بیستم و با توجه به تأثیر شگرف این دسته از فناوری‌ها بر تغییر و استحاله در معنی و مفهوم دانش، می‌توان علائم روشنی از ظهور موج سوم از تغییر در معنی و مفهوم دانش را شاهد بود تا جایی که مرزهای معنایی دانش دیگر نه بر رویکرد خطی و نه بر رویکرد رشته‌ای<sup>۱</sup> مبتنی نبوده و دانش نیز مانند بسیاری از دیگر پدیده‌ها حساب خود را با رویکردهای قبلی جدا نموده و به سوی مقصدی نو بار سفر بسته است. این مقصد جایی نیست جز آنجا که فناوری نو به ویژه فناوری اطلاعات و ارتباطات تعیین کننده است. بنابراین امروز قاطعانه می‌توان از آغاز ورود دانش به موج سوم تغییر و تحول معنایی و مفهومی خود سخن گفت که تداعی‌کننده نوعی همزادی دانش با فضاها و نوظهور فناورانه است. فضاهایی با نام‌های مختلف مانند فضای سایبر، فضای مجازی، فضای

ابرممتی و اخیراً متناظر با فلسفه پساساختارگرایی ژیل دلوز فرانسوی (۱۹۸۷) «فضای ریزوماتیک» (Deleuze & Guattari, 1987).

مهم‌ترین و بارزترین خصیصه این دوره از تلقی دانش و معنی و مفهوم آن، عبور از نظام معرفتی سنتی خطی و سلسله مراتبی (تلقی اول) و همچنین عبور از نگاه رشته‌ای به دانش (تلقی دوم) است که هر دو بر عقلانیت و استدلال، ابتناء بر منطق و روشمندی و اثبات صدق گزاره‌های معرفتی به نحو موجه و باورمندانه و تعمیم‌پذیر تأکید دارند، اما با ظهور فناوری‌های نو و در نتیجه ورود بشر به فضاها، جدید، به نظر می‌رسد بشر بجای اینکه به نظام معرفتی درختی - شاخه‌ای و یا نظام معرفتی پارادایمیک بیندیشد، بیشتر به نظام معرفتی جدیدی می‌اندیشد که دیگر آن مناسبات سنتی خطی و سلسله مراتبی و همچنین پارادایمی (رشته‌ای) را برنمی‌تابد. به عبارت دیگر به جای مناسبات سلسله مراتبی بین دانش و روابط منطقی بین آن و مناسبات بین رشته‌های مختلف دانش، امروزه بیشتر به زمینه‌ها، منظرها، روابط بینا متنی، اقتضائات توجه می‌شود. لذا، انسان با اتکا به ظهور و پیشرفت فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی در پی آن است تا درخت دانش را بلرزاند و از آن یک ریزوم بسازد (Gough, 2010) و دانش گسترانده شده در بستر چمن همراه با مناسبات افقی نه عمودی را تولید نماید. از این به بعد، مناسبات دانش و دانش‌ها دیگر نه سلسله مراتبی و عمودی و نه رشته‌ای پارادایمیک بلکه افقی برابر و هم‌شان و منزلت است. بیهوده نیست که امروزه دانش را با محصولاتی مانند تبیین‌کنندگی، تفسیری بودن و خلاقانه بودن می‌سنجند. برای دانش نه قلمروی می‌ماند و نه نقشه مهندسی شده راه. آنچه در مسیر دانش ورزی اتفاق می‌افتد، خلاقیت خود خواننده در تولید معنا و تولید دانش و سیر در افق‌های بی‌انتهای بیابان دانش و دانش ورزی و سپس تولید مرزهای نو برای دانش است (Sajjadi, 2015). رابطه دانش و دانش‌طلب مانند رابطه بیابان و بیابان‌گرد است؛ نه بیابان قلمرو و حدود مرز مشخصی دارد و نه بیابان‌گرد مقصد محدود و معین. بیابان‌گرد با رفتن و شدن مدام خود قلمرو بیابان را می‌گستراند و بیابان نیز این خصیصه را به دلیل بی‌انتهایی خود دارد تا بیابان‌گرد را به شدن و رفتن‌های مدام<sup>۱</sup> دعوت نماید. قلمرو زدایی و در پی آن قلمرو زدایی از خصایص ممتاز تلقی ریزوماتیک به دانش است (Sajjadi & Imanzadeh, 2010, p.38).

در نگاه دلوزی، رابطه انسان و فناوری مانند رابطه بیابان‌گرد و بیابان است که هر دو چنان به هم وابسته‌اند که نمی‌توان آن دو را از هم تفکیک کرد. دانش همزاد فناوری است نه چیزی مستقل و جدای از آن. فناوری نیز امری مکان‌مند، زمینه‌ای و حادث است. انسان امروز با کمک فناوری قلمروها را درمی‌نوردد<sup>۲</sup>

1. Becoming of Becoming

2. Re-Territorialization

و دانش جدید تولید می‌کند. این تولید بدون قلمرو زدایی<sup>۱</sup> میسر نمی‌شود (Semetsky, 2003). این پیوند چنان است که بسیاری امروزه از دانش فناورانه<sup>۲</sup> سخن به میان می‌آورند. دانشی که خود زاییده رشد و ظهور فناوری است. چنانکه هرش باخ، در مقاله خود با عنوان «فناوری به مثابه دانش: دلالت‌هایی برای آموزش» از اصطلاح فناوری به مثابه دانش<sup>۳</sup> یاد کرده است (Herschbach, 1995, p.32). به نظر می‌رسد دانش به مثابه یک امر پیشینی معطوف به مبانی فلسفی و معرفتی مفروض، دیگر موضوعیت و اصالت ندارد.

همان‌گونه که با ظهور فناوری و صنعت چاپ، تلقی‌ها نسبت به دانش و معرفت و ویژگی‌های آن تغییر کرد و از آن به بعد دانش به مثابه یک مقوله ذهنی، شفاهی و نامتعیین به دانش به مثابه مقوله‌ای ثابت، انکشافی و عینی تغییر کرد، با ظهور فناوری‌های نوین از جمله فضای مجازی نیز تلقی دانش به مثابه مقوله‌ای شفاهی، سیال، اکتشافی، خلق‌شدنی و پویا دوباره در حال ظهور است و این حقیقت خود بیانگر نحوه تأثیر ظهور فناوری‌های نوین بر شکل‌گیری دانش‌های نوین است. امروزه فضای مجازی از جمله وب صرفاً یک صنعت مجزا و خاص نیست، بلکه کاملاً به مفروضات فلسفی مربوط می‌شود و حتی آن را از یک سو ادامه فلسفه و از سوی دیگر به عنوان یک پروژه پیشرفته فلسفی می‌دانند که به مرکز زدایی از دانش کمک می‌کند. چنانکه عده‌ای دوران حاضر را دوره «روشنگری دیجیتال»<sup>۴</sup> نامیده‌اند (Bus & Carmpton, 2012). اگر کانت روشنگری را رهایی از عدم بلوغی می‌دانست که خود ناشی از عدم استقلال ذهنی و عقلی است و عقل و دانش عقلانی را موجب بلوغ بشر می‌دانست، امروزه این فناوری‌های دیجیتال است که به واسطه نقشی که در تولید و تسریع در انتقال دانش ایفا می‌کند، وظیفه رهایی انسان از دانش‌ها و باورهای پیش‌ساخته و مفروض را بر عهده دارد. چنانکه لاتور معتقد است امروزه وب<sup>۵</sup> با ایجاد پیوند بین فناوری‌های نوین مانند ویکی‌پدیا و تولید دانش، سکوی پرش برای رسیدن به دانش است (Latour, 2014, P.14).

تمرکززدایی<sup>۶</sup> از دانش در طراحی معماری گونه اینترنت و وب امروزه به موفقیت‌های تاریخی و جهانی خود رسیده است. نوشتن<sup>۷</sup> بیش از سه میلیارد انسان در یک محیط معرفت‌شناختی جهانی، شاهدهی بر این مدعاست. امروزه ویکی‌پدیا به مثابه یک محیط معرفت‌شناختی جهانی به دانش انسانی مربوط می‌شود که در عصر دیجیتال به وجود آمده است. به هر حال گام بعدی در تحول و تکامل دانش آن چیزی است که

1. De-Territorialization
2. Technological Knowledge
3. Technology as Knowledge
4. Digital Enlightenment
5. Web
6. De centralization
7. Writing

مونین (۲۰۱۵) از آن به وب معنایی<sup>۱</sup> یاد می‌کند که به صورت یک فضای جهانی داده‌ها رشد کرده است (Berners, P.37, 2001). آنچه در این فضا و بستر ظهور می‌یابد، همان نمودارهای دانش<sup>۲</sup> است که دانش تولید شده در ویکی‌پدیا را تبیین می‌کند. ابرمتن<sup>۳</sup> نیز به عنوان محصول ظهور فناوری‌های نوین در ابتدا به مثابه یک متن الکترونیک<sup>۴</sup>، فضایی معرفت‌شناختی است که نوشتن<sup>۵</sup> را جایگزین خواندن<sup>۶</sup> می‌کند. به نحوی که بجای اینکه خواننده متنی باشیم که دیگران (دیگران به عنوان مؤلفان) برای ما نوشته‌اند، ما خود مؤلف متنی هستیم که خود آن را در نظر گرفته‌ایم، چراکه هدف اصلی خواندن، کشف و پی بردن به نیت مؤلف است. در حالی که در نوشتن، خلق معنا هدف نوشتن محسوب می‌شود. در واقع، فضای فناوریانه ابرمتنی فضای معرفت‌شناختی جدید مبتنی بر خلق و تولید دانش است.

### نقد گفتمان سیاستگذاری

در خصوص گفتمان سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران می‌توان به دو معضل اساسی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اشاره نمود. نخست، فقدان رویکرد واحد، شفاف و مدون فلسفه تعلیم و تربیت به طور عام برای سیاستگذاری تربیتی است که البته سعی شده است با تدوین اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین این معضل مرتفع گردد. دوم، عدم توجه متاملانه و فکورانه به رویکردهای مربوط به مناسبات دانش و فناوری در سیاستگذاری‌های تربیتی است که چنانکه قبلاً اشاره شد، هر یک از دیدگاه‌های مربوط به مناسبات دانش و فناوری خود به رویکرد خاص در فلسفه تربیت منجر می‌شوند. به نظر می‌رسد معضل دوم به طور منطقی ریشه در معضل اول دارد و از تدوین کنندگان اسناد بالادستی انتظار می‌رفت که مسئله مناسبات فناوری و دانش را نیز مورد تأمل قرار دهند.

نقد این نوشتار بیشتر متوجه این نکته است که گرچه اسناد بالادستی به ویژه سند تحول بنیادین به طور اساسی وارد مسئله مناسبات دانش و فناوری نشده‌اند، اما از محتوای آن چنین استنباط می‌شود که سند بیشتر با ابتناء بر دیدگاه اول مربوط به مناسبات تفکر با فناوری نوشته شده است (آن گونه که فکر می‌کنیم، ابزار می‌سازیم) و از دیدگاه دوم (آن گونه که ابزار می‌سازیم، همان گونه نیز فکر می‌کنیم) و دلالت‌های آن برای فلسفه تربیت، غفلت کرده است. در حالی که امروزه نمی‌توان به فناوری تنها به مثابه محصول دانش ورزی

- 
1. Semantic Web
  2. Knowledge Graphs
  3. Hyper-Text
  4. Electronic Text
  5. Writing
  6. Reading

فکوران انسان یاد کرد. چنانکه اشاره شد، محتوای سند تحول بیانگر تمایل تدوین کنندگان سند به رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» است. با تحلیل ساختار محتوایی سند تحول می توان نشانه‌هایی را برای تایید این مدعا پیدا نمود. چنانکه در محتوای مبانی نظری تحول بنیادین با عنوان اصالت فرهنگ و تربیت آمده است، تقدم و اصالت با نظام معرفتی و تربیتی و فرهنگی است و بنیان همه ساحت‌های تربیت [از جمله تربیت فناورانه] نیز تربیت و نظام معرفتی مفروض است. همچنین زمانی که سند تحول به انواع تربیت اشاره می کند و آن را از منظرهایی چون حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی، مراحل رشد متربیان، میزان و نحوه شمول نسبت به افراد جامعه، نحوه حضور متربیان و سرانجام نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی مورد بررسی قرار می دهد، هیچ اشاره‌ای به نقش و نسبت فناوری با تربیت نمی کند (Document of Fundamental Development in Iran Education System, p.320 و یا هنگامی که از زیر نظام تأمین فضا، تجهیزات و فناوری سخن به میان می آورد، فناوری را صرفاً در بعد سخت آن مدنظر قرار می دهد که تنها رسالت آن پشتیبانی از فرایند آموزش و یادگیری است و اقلامی مانند متن، اینترنت و رسانه را شامل می شود و این اقلام نیز باید زمینه‌ساز تحقق هدف‌های ساحت‌های تربیتی باشد (Ibid, p.350). بنابراین واضح است تصویری که سند تحول از فناوری ارائه می کند، صرفاً در حکم ابزاری است که تأمین کننده و خادم هدف‌های از پیش تعیین شده تربیت است و این همان چیزی است که ما از آن به عنوان رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» یاد کرده ایم و به نظر می رسد رویکرد مورد توجه فلاسفه تعلیم و تربیت جامعه ما نیز باشد.

علاوه براین، می توان به مؤلفه‌های بنیادین رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» اشاره نمود که در سایه آن فناوری تنها به مثابه ابزاری سخت است که در خدمت آرمان‌های معرفتی پذیرفته شده معنا می شود (آنچه در سند تحول آمده است). از جمله آن مؤلفه‌ها، نگاه تاریخی به تربیت است. به زعم باگ، تاریخ گرایی نوعی ساختارگرایی و فهم ساختارگرایانه است که جهان را بر اساس مبناها و هویت‌های ثابت و پایدار هماهنگ می کند (Bogue, 1989). به زعم لینگ، تاریخ گرایی نشان دهنده نوعی مناسبات سلسله مراتبی، منطقی، خطی و استعلایی از امور است که می توان آن را در مفهوم ترسیم<sup>۱</sup> خلاصه نمود (Ling, 2009). بونداس نیز بر این باور است که نگاه تاریخی، نگاه ترسیمی و متکی بر نمونه‌های از پیش ساخته شده و تدوین شده است (Boundas, 1996). در مبناگرایی تاریخی<sup>۲</sup> مبانی و حقایق وجود دارند که نیازی به اثبات ندارند؛ زیرا آنها درست و حقیقی اند و فقط باید به طریقی به نسل‌های بعد انتقال یابند (Stiffler, 1984). غایت گرایی<sup>۳</sup>

1. Tracing

2. Historical Fundamentalism

3. Teleology

نیز از دیگر مؤلفه‌های رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» است. انسان‌هایی که به دنبال حقیقت هستند و به حقایق تاریخی باور دارند، به طور طبیعی غایت مندانه می‌اندیشند و زندگی می‌کنند.

دیویی بر این باور است که کسانی از بازتولید<sup>۱</sup> و بازنمایی<sup>۲</sup> سخن می‌گویند، تفکر در نزد آنان فرایندی ذهنی مشتمل بر تصورات<sup>۳</sup> و ایده‌ها<sup>۴</sup> و دانسته‌های<sup>۵</sup> پذیرفته شده مفروض و حرکت به سمت یافتن پاسخ به پرسش‌هاست. او این تفکر را «تفکر همراه با تصور»<sup>۶</sup> می‌داند که نوعی حقیقت‌گرایی متافیزیکی را در برمی‌گیرد (Dewey, 1991). تنها کسانی می‌توانند بازنمایی حقیقت‌گرایانه را رد کنند که تفکر را مقوله‌ای بدون همراهی تصورات اولیه<sup>۷</sup> بدانند. همان تلقی‌ای که ژیل دلوز و گوتاری نیز آن را مساوی با نفی حقیقت‌گرایی و مبنایگروی می‌داند (Deleuze & Guattari, 1987). به نظر می‌رسد فناوری در قالب مؤلفه‌هایی مانند تاریخ‌گرایی، مبنایگرایی و غایت‌گرایی (که از جمله مؤلفه‌های رویکرد فلسفه تربیت فناورانه اند)، دیگر نه از خود هویتی دارد و نه هویت‌ساز است، بلکه صرفاً ابزاری در خدمت تربیت است. شاید بتوان ناتوانی سند تحول در پرداختن به مناسبات فناوری و تربیت و همچنین عدم پیش‌بینی چالش‌های فناورانه پیش روی تربیت و ناتوانی در مواجهه منطقی با پیامدهای فناوری را که امروزه جامعه ما با آن مواجه است، را در حاکمیت گفتمانی بدانیم که خروجی رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» است. در حالی که لازم است برای فناوری هویتی غیر از هویت صرفاً ابزاری در نظر بگیریم که آن هویت معرفت‌سازی فناوری است.

چنانکه اشاره شد، هر شاخ از دانش فناورانه یاد می‌کند. به‌زعم او دانش فناورانه شکلی از دانش رسمی، سنتی و رایج و یا شبیه دانش‌های مربوط به رشته‌های علمی مانند فیزیک نیست. دانش فناورانه حاصل فعالیت عملی آدمی در ساختن و خلق<sup>۸</sup> پدیده‌هاست. به عبارت دیگر، دانش فناورانه مؤخر بر عمل و اقدام و فعالیت آدمی است نه مانند دیگر دانش‌ها که از هستی مقدم بر عمل آدمی برخوردارند و چه بسا به شکل رسمی، منضبط، نظام‌مند مدلل، ذهنی و انتزاعی به توصیف جهان می‌پردازند. دانش فناورانه همزاد با استفاده، کاربرد و کارایی<sup>۹</sup> است (Hreschbach, 1995, p.32). مهم‌ترین وجه تمایز دانش فناورانه از دانش‌های مزبور، این است که دانش‌های دارای هستی متافیزیکی بیشتر خارج از زمینه‌هایی که در آن بکار می‌روند، رویش می‌کنند و به همین دلیل همیشه شکاف بین نظر و عمل در حوزه‌هایی که مبتنی بر چنین دانش‌هایی

- 
1. Re-Production
  2. Re-Presentaion
  3. Images
  4. Ideas
  5. Known
  6. Thought Along Images
  7. Thought Without Images
  8. Making/Creation
  9. Use/Performance/Efficiency

هستند، وجود دارد، خواه این دانش، دانش فلسفی باشد خواه علمی. چنانکه در رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» نیز می‌توان به وجود چنین تلقی از دانش پی برد. درحالی‌که، دانش فناورانه نه تنها خارج از زمینه‌های کاربرد خود نیست، بلکه از درون کاربرد و عمل و فعالیت در زمینه‌ها زاده می‌شود و فقدان زمینه‌های فناورانه به معنی فقدان دانش فناورانه است. رویکرد فلسفه «فناورانه تربیت» بر دانش‌هایی استوار است که محصول و همزاد فناوری است و اندیشمندان طرفدار این رویکرد نیز سعی دارند تا برنامه‌ها و سیاستگذاری‌های تربیتی موردنظر خود را با اقتضائات و ملزومات فناوری منطبق و سازگار نموده و متناسب با آن دانش را تعریف کنند. امروزه از مقوله‌هایی مانند سواد رسانه‌ای<sup>۱</sup>، سواد اطلاعاتی<sup>۲</sup>، سواد دیجیتال<sup>۳</sup>، سواد بصری<sup>۴</sup>، سواد شبکه‌ای<sup>۵</sup> و سواد فناوری<sup>۶</sup> سخن گفته می‌شود که بیانگر این حقیقت است که نخست، در صورت نبود فناوری‌های نوین، چنین سوادهایی وجود نخواهند داشت و دوم، دانش امروز در قالب مفهوم سواد و اطلاعات در حال تجلی است و به طور اجتناب‌ناپذیری بخش اعظمی از محتوای نظام تربیتی را در برمی‌گیرد. بنابراین لازم است برای یادگیری‌های چنین مواردی فلسفه‌ای تدوین شود که می‌توان از آن به «فلسفه فناورانه» یادگیری (تربیت) تعبیر نمود.

موج سومی که تافلر از آن یاد می‌کند، تحولی پس از دوران صنعتی و مبتنی بر اطلاعات است که به‌زعم او در دهه ۱۹۵۰ آغاز شده است. این موج سوم مربوط به عصر اطلاعات است که با حضور رایانه معرفی شده به سرعت در حال گسترش و توسعه بوده و به پیش می‌رود و حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات را به شدت تحت تأثیر خود قرار داده است، اینترنت مشخص‌ترین نماد این عصر است. هدف از به وجود آمدن این عصر، رفع نیاز اطلاعاتی بشر بوده است که به کمک رایانه و اینترنت همراه با بانک‌های اطلاعاتی و شبکه‌های تار عنکبوتی<sup>۷</sup> جهانی این نیاز تا حدودی مرتفع شده و در آینده تأثیر خود را با انتقال فضای یک بعدی (متن، پست الکترونیکی و اتاق‌های گفتگو) به دو بعدی (فیلم، تصویر و آدمک‌های شبیه‌سازی شده) که مشخصه این عصر است، بیشتر نمایان خواهد نمود. عمر این عصر کوتاه خواهد بود و تنها از چند دهه تجاوز نخواهد کرد. موج چهارم در راه است و به زودی دنیای سه بعدی را به جهان عرضه خواهد کرد و شرایطی را فراهم می‌کند تا تخیل انسان بتواند به حقیقت پیوسته و فضای جدیدی را معرفی نماید که بسیار توسعه یافته‌تر و متفاوت با جهان امروز است. جامعه اطلاعاتی امروز باید چشم‌انداز روشنی برای ادامه مسیر

1. Media Literacy
2. Information Literacy
3. Digital Literacy
4. Visual Literacy
5. Network Literacy
6. Technology Literacy
7. WWW

خود به سمت رشد و پویایی داشته باشد، عصر مجازی می‌تواند دورنمای تحول درازمدت جامعه اطلاعاتی امروز باشد (Toffler, 1980, p.84). در آینده بشر دیگر به دنبال انکشاف حقیقت نیست که بخواهد پرده از واقعیت‌های موجود اما نامکشوف را کنار بزند، بلکه بشر سعی می‌کند تخیلات خود را به واقعیت تبدیل کند. تخیلاتی که هم زاینده فناوری است و هم به واسطه فناوری محقق می‌شود.

یکی از موارد ضعف در سیاستگذاری‌های تربیتی که خود را در قالب اسناد بالادستی نشان می‌دهد و از آن با عنوان شکاف نظر و عمل یاد می‌شود، توجه صرف به دانش‌هایی از جنس نظری، ذهنی، انتزاعی و متافیزیکی/فلسفی و بی‌توجهی به دانش‌های فناورانه است، درحالی‌که با عنایت به سیطره نسبتاً کامل و گریزناپذیر فناوری‌های نوین بر زندگی انسان‌ها و اثرات شگرف آن بر تغییر در تفکر، رفتار و باورهای آدمی و ظهور دانش‌های نوین (سوادهای جدید)، توجه به رویکرد «فلسفه فناورانه» تربیت که از اصول، مبانی، روش‌ها و محتوا و برنامه‌های خاص خود نیز برخوردار است، و تنظیم مناسبات منطقی آن با رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» از اهمیت و ضرورت بسزایی برخوردار است که باید در کانون توجه فلاسفه تعلیم و تربیت دخیل در سیاستگذاری‌های تربیتی قرار گیرد. چراکه واسطه‌گری فناوری بین انسان و جهان را نمی‌توان انکار کرد. ابزار همیشه و همه جا در زندگی انسان وجود داشته است و بدین جهت، جز در موارد محدود و محدود که می‌توان از نسبت بی‌واسطه انسان و جهان سخن راند، باید از نسبت انسان و جهان و ابزار سخن به میان آورد. این درهم تنیدگی انسان و ابزار به ویژه در جهان جدید که فناوری بخش جدایی‌ناپذیر زندگی ماست بیش‌ازپیش خود را نشان می‌دهد. در این جهان که فناوری همه جای آن را فراگرفته نمی‌توان بدون در نظر گرفتن نسبت‌هایی که انسان با فناوری ایجاد می‌کند، نظر درستی از موقعیت و شرایط انسان در جهان ارائه داد. در استفاده از فناوری و وساطتی که از طریق فناوری ایجاد می‌شود، ادراک، رفتار، شخصیت، تفکر و هویت انسان دچار دگرگونی می‌شود و نمی‌توان نقش واسطه‌ای و میانجی گرانه فناوری را در بین انسان و جهان انکار کرد. مصنوعات واسطه هستند نه وسیله صرف. آنها فقط منتقل‌کننده و انجام دهنده یک نیرو یا کار نیستند، بلکه تغییردهنده نیز هستند. به عبارت دیگر، انسان در پیوند با مصنوعات صرفاً وارد یک تغییر مسیر نمی‌شود تا به هدفش برسد، بلکه خود او نیز تغییر می‌کند و تبدیل به موجود دیگری و با هویتی دیگر خواهد. (Ihde, 2009). با تغییر اجتناب‌ناپذیری که در هویت و رفتار و تفکر آدمی با واسطه‌گری فناوری‌های نوین صورت می‌گیرد، جا دارد که اندیشمندان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت نیز درصدد درانداختن رویکردی نوین برای فلسفه تعلیم و تربیت آن هم با نام «فلسفه فناورانه» تعلیم و تربیت باشند. یکی از راهکارهای مقدماتی اما اساسی ورود به «نهضت تدوین فلسفه فناورانه تعلیم و تربیت» نیز کوچ کردن از پارادایم «فناوری

به مثابه ابزار خنثی» و حرکت به سوی پارادایم «فناوری به مثابه واسطه بین انسان و جهان» (Verbeek, 2005) است. در «فناوری به مثابه ابزار خنثی» این نظام تربیتی است که ابزار یا فناوری را به خدمت می‌گیرد که حاصل آن رویکرد فلسفه «تربیت فناورانه» است، درحالی که در پارادایم «فناوری به مثابه واسطه و میانجی»، این تعلیم و تربیت است که از دریچه فناوری نگریسته می‌شود و رویکرد «فلسفه فناورانه» تربیت نیز یعنی نگرشی نو به تربیت از دریچه فناوری. خواه این دریچه فناوری به تعبیر آیدی (۲۰۰۹) و تحت عنوان نظریه ارتباط تجسیدی<sup>۱</sup> فناوری با انسان به مثابه عینکی<sup>۲</sup> باشد که بخشی از وجود ماست و ما از پشت آن به جهان می‌نگریم، خواه به مثابه دما سنجی<sup>۳</sup> باشد که خبر از واقع (دمای هوا) می‌دهد و ما را به نقطه اکتشاف و تفسیر دمای هوا می‌رساند، خواه به مثابه ترموستات<sup>۴</sup> باشد که اگرچه توسط انسان ساخته شده است، اما دیگر بدون تعامل با انسان، کار خود را می‌کند و از آن به بعد این انسان است که باید مطابق با نشانگرهای آن زندگی خود را تنظیم نماید (Ihde, 2009)، و همه این‌ها بیانگر این واقعیت است که امروزه بدون نگاه فناورانه به زندگی، زندگی بی‌هویت و بدون معنی است.

#### References:

- Aristotle, S (2009) *Nicomachus*. (Lotfi, M. H. Trans) Tarh Press. Tehran. (In Persian)
- Aznar, M. F. (2005). *Technology Challenged Understanding Our Creations Choosing Our Future*. California: Knowledge Context.
- Bagheri, Kh. (2003). Philosophy of Technology and Technologic Education. *Journal of Education and Pshycology*. Vol.1. p.98.
- Berners, L. (2001). "The Semantic Web" *Scientific American*, 284 (5), P. 37
- Bogue, R. (1989). *Deleuze and Guattari*. London: Routledge.
- Boundas, C.V. (1996). *Deleuze-Bergson: an ontology of the virtual*. In. P. Patton (ED). *Deleuze: A Critical Readers*. Cambridge. Blackwell Publishers Ltd.
- Bus, J. & Crompton, M. (2012). *Digital Enlightenment*. Yearbook 2012. Amsterdam: IOS Press
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (Brian Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, (1991). *How We Think*. New York. Prometheus Book.
- Document of Fundamental Development in Iran education system. (2012).
- Downes, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge, Retrieved February 20, 2009, from <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.Html>.
- Gehlen, A. (2003). A Philosophical-Anthropological Perspective on Technology. In: R.C. Scharff and V. Dusek (eds.), *Philosophy of Technology: The Technological Condition*.

---

1. Embodied Relation  
2. Eyeglass  
3. Thermometer  
4. Thermostat

- Oxford: Blackwell, PP. 213-220.
- Gough, N. (2006). Shaking the tree, making a rhizome: Towards a nomadic geophilosophy of science education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(5), 625-645.
- Habermas, J. (2003). *The Future of Human Nature*. Cambridge: Polity Press.
- Heidegger, M (1999) *Question about Technology*. (Etemad, Shapour. Trans).Center Press.Tehran. (In Persian)
- Herschbach, D. R. (1995). Technology as knowledge: Implications for instruction. *Journal of technology education*, 7(1), 31-42.
- Ihde, D. (2009). *Postphenomenology and Technoscience*, The Peking university lectures. Suny Press.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth* (No. 560). Indiana University Press.
- Kaplan, D. M. (Ed.). (2009). *Readings in the Philosophy of Technology*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Latour, B. (2014). Agency at the Time of the Anthropocene. *New literary history*, 45(1), 1-18.
- Lehmann, U. (2012). Making as knowing: epistemology and technique in craft. *The Journal of Modern Craft*, 5(2), 149-164.
- Ling, X. J. (2010). Thinking like Grass, with Deleuze in Education? *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 7(2), 31-48.
- Nye, D. E. (2007). *Technology matters: Questions to live with*. MIT Press.
- Parry, R. (2008). " *Episteme and Techne* "In: Zalta, E. (ED): Stanford encyclopedia of Philosophy. Fall Edition, New York.
- Sajjadi, S. M (2017) Virtual Space and Reconceptualization in Religious education Components: Ignored Challenge and Necessity in Educational theorizing. *Educational Innovation Journal* .4 (2):
- Sajjadi, S. M. (2015). Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects. *Policy Futures in Education* .13: 819-834
- Sajjadi, S. M & Imanzadeh, A. (2010). *The study of Rhizomatic Space and its Educational Implications in Curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*.vol.12
- Semetsky, I. (2003). Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 17-29.
- Siemens, G. (2006d). *Connectivism: Knowing Knowledge*. Paper presented at the meeting of the European Institute for e-Learning on e-Portfolios, Oxford, U.K., Oct. 2006.
- Siemens, G. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. University of Manitoba p.436.
- Siemens, G. & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. University of Manitob
- Stiffler, E. (1984). A definition of foundationalism. *Metaphilosophy*, 15(1), 16-25.
- Strong, K., & Hutchins, H. M. (2009). Connectivism: A theory for learning in a world of growing complexity. *Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, 1(1), 53-67.
- Toffler, Alvin (1980). *The Third Wave*. (Kharazmi, Shahindokht .Trans). Simorgh Press.Tehran. (In Persian)
- Verbeek, P. P. (2005). *What things do: Philosophical reflections on technology, agency, and design?* Penn State Press.
- Verbeek, P. P. (2008). *Cyborg Intentionality – Rethinking the Phenomenology of Human-*

- Technology. Relations. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 7:3, pp. 387-395
- Verbeek, P. P. (2010). *Moralizing Technology: Understanding and Designing the Morality of Things*. Chicago: University of Chicago Press
- Vries, M. (2005). *Teaching about Technology: An Introduction to the Philosophy of Teaching for Non-Philosophers*, Netherland: Springer
- Wartofsky, M. W. (1979). Philosophy of technology In Asquith, P. D & Kyburg, H. E. (Current Research in Philosophy of Science, East Lansing: *Philosophy of science Association*, PP.171



## ظرفیت فرونیسی (عقل عملی) دیوید کار و اراده ایمانی علامه طباطبایی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس

سمانه امینی مشهدی<sup>۱</sup>، ابوالفضل غفاری<sup>۲</sup>، بختیار شعبانی ورکی<sup>۳</sup>، رضا اکبریان<sup>۴</sup>  
تاریخ دریافت: ۹۷/۵/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۷/۷/۱۴

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، واکاوی نقش فرونیسی (عقل عملی) و نیز اراده ایمانی در موقعیت‌ها و دوره‌های اخلاقی تدریس است که معلمان با آن‌ها مواجه می‌شوند. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش استنتاجی بهره گرفته شد. بنابراین، نخست با تکیه بر دیدگاه‌های دیوید کار، ظرفیت فرونیسی (عقل عملی) در اخلاق تدریس مورد بحث قرار گرفت. سپس در چارچوب دیدگاه‌های کار و بر اساس مواضع علامه طباطبایی نسبت به اراده ایمانی، دلالت‌هایی برای قضاوت‌های اخلاقی اثربخش در فرایند تدریس استنتاج شد. بنابر یافته‌های این پژوهش، به زعم کار، فرونیسی ارسطویی، نظم‌دهنده و کنترل‌کننده احساسات، تمایلات و خواسته‌ها در شرایط و موقعیت‌های تدریس می‌باشد که با پیشرفت منش معلمان سروکار دارد. از مواضع علامه طباطبایی نیز می‌توان استنباط نمود که در قضاوت‌های حرفه‌ای تدریس، علاوه بر عقل عملی به عنوان بُعدی ادراکی، ایمان، اراده و عمل نیز حائز اهمیت اند؛ هر قدر ایمان در مراحل قلب، لسان، فکر و عمل، با وساطت اراده تقویت شود، تعالی اخلاق حرفه‌ای معلمان در مواجهه با موقعیت‌ها و دوره‌های اخلاقی تدریس نیز تقویت می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** اخلاق تدریس، دیوید کار، فرونیسی، عقل عملی، علامه طباطبایی، اراده ایمانی

۱. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، sa.aminimashhadi@mail.um.ac.ir

۲. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، ghaffari@um.ac.ir

۳. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد

۴. استاد گروه فلسفه و حکمت دانشگاه تربیت مدرس

## مقدمه

تدریس به عنوان نمودی قدیمی از روابط میان انسان‌ها، ظریف‌تر و پیچیده‌تر از تسلط معلمان بر برنامه‌های درسی و یا توانایی «فنون آموزش»<sup>۱</sup> بیان شده است و این حرفه در برگیرنده مسائل پیچیده‌ای است که با امور اخلاقی فراوانی عجین شده است. اگرچه به طور ضمنی، ابعاد «اخلاق تدریس»<sup>۲</sup> و طبیعت اخلاقی مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان، در بیشتر جوامع علمی و تخصصی، دارای اهمیت بوده، اما در عمل، کمتر به یادگیری و تدریس از منظر اخلاقی توجه شده و بیشتر از نظریه‌های شناختی مرتبط با یادگیری و تدریس، رویکردهای مؤثر برای ارزیابی کلاس و نیز فنون مدیریت کلاس بهره گرفته شده است (Campbell, 2008, PP. 357-358). از این رو، معلمان ممکن است بدون آگاهی از پیامدهای اخلاقی عملکرد خود به فعالیت روزانه خویش ادامه دهند (Campbell, 2004, P.1).

با وجود درهم‌تنیدگی ماهیت تدریس و اخلاق، ساکت و لی‌پگک در زبان مفقوده در کلاس<sup>۳</sup> به کشف و بررسی کمبود زبان اخلاق در توصیف و تفسیر کلاس‌ها پرداخته و براین باورند که معلمان باید به جای داشتن یک کلاس فقط فنی<sup>۴</sup>، ترسیمی از کلاس اخلاقی را در ذهن خود رشد دهند و آگاهانه<sup>۵</sup> به شیوه اخلاقی تدریس نمایند (Socket & LePage, 2002, PP. 159-160).

از اواخر قرن بیستم، نقش معلم به عنوان یک مربی اخلاقی و نقش مدرسه به عنوان جایگاهی برای نهادینه سازی فضایل و اصول اخلاقی در میان دانش‌آموزان مهم جلوه داده شد و پژوهشگران به جای ضمنی نگریستن و تمرکز روی مطالعات تجربی صرف و توجه به نظریه‌های اخلاقی، بر روابط مستقیم عمل حرفه‌ای و عمل اخلاقی معلمان، تأکید نمودند (Campbell, 2008, P. 360). درباره اخلاق حرفه‌ای تدریس، به عنوان یکی از شاخه‌های اخلاق کاربردی، یک دیدگاه قوی مطرح شد که نقش آن، خواه در چارچوب یک برنامه‌درسی منسجم، خواه برای یک برنامه درسی خاص و اساساً در روابط معلم با فراگیران، ایجاد اطمینان نسبت به این امر بود که معلم باید نسبت به مجموعه‌ای از هنجارهای حرفه تدریس آگاه بوده و آن‌ها را درک کند. از این منظر، تدریس مانند دیگر حرفه‌ها، دارای مفاهیم اخلاقی و ارزش‌های حرفه‌ای است که تعیین‌کننده و انسجام‌دهنده رفتارهای اخلاقی مسئولانه‌ای معلمان است و اغلب به شکل طیف وسیعی از هنجارهای قابل پذیرش از رفتارهای حرفه‌ای، بروز می‌کند (Maxwell & Schwimmer, 2016, P. 468). موضوع اخلاق تدریس و اخلاق حرفه‌ای آن، به عنوان موضوع پژوهشی قدمت چندانی ندارد. قلمرو

1. Pedagogy
2. Ethics of Teaching
3. The Missing Language of the Classroom
4. Technical
5. Consciously

پژوهش در این موضوع به دهه ۱۹۸۰ باز می‌گردد و گستردگی آن در ترکیبی از پژوهش‌های فلسفی و تجربی دیده می‌شود (Colnerud, 2003, P. 559). برخی پژوهشگران تربیتی مانند کار<sup>۱</sup>، کریستینسن<sup>۲</sup>، کمبل<sup>۳</sup>، هیگینز<sup>۴</sup> و مکثول<sup>۵</sup>، در دو دهه اخیر توجه ویژه‌ای به ماهیت اخلاقی تدریس و اخلاق حرفه‌ای تدریس<sup>۶</sup> داشتند. آن‌ها، ضمن بررسی بیشتر تدریس به عنوان فعالیت اخلاقی، براین باورند معلم با مسائلی مانند تصمیم‌ها و قضاوت‌ها در مواجهه با موقعیت‌ها و دوره‌های اخلاقی<sup>۷</sup> روبرو است. موقعیت‌ها، چنان‌که ویگینز معتقد است، نیازمند فعالیت‌هایی هستند که اغلب «ممکن‌های<sup>۸</sup>» زیادی پیرامون آن‌هاست و معلم به عنوان شخص متفکر می‌تواند این فعالیت‌های ممکن را درک نموده و در گام بعدی با تأمل در این ممکن‌ها، روشی را برگزیند که او را به غایت خیر انسانی رهنمون سازد (Wiggins, 1980, P. 234).

کوک و کار در توضیح موقعیت‌ها و قضاوت‌های اخلاقی در تدریس و درهم‌تنیدگی مسائل تدریس و اخلاق به مثالی اشاره دارند. تبیین آن‌ها این است که کلاسی را می‌توان تصور نمود که در حین تدریس دو دانش‌آموز در آن با یکدیگر سخن می‌گویند و فضای کلاس را برای دیگر دانش‌آموزان متشنج می‌کنند. این مثال می‌تواند نمونه‌ای از رفتار ناخوشایند و غیرمسئولانه در فضای یادگیری باشد که اغلب به عنوان یک مسئله جدی برای معلمان قلمداد می‌شود. چنین مواردی گرچه رایج هستند، اما در مواردی نیز اعمال خشونت توسط دانش‌آموزانی با رفتارهای نامرتب با فضای یادگیری، از مسائل جدی‌تر به شمار می‌آید. به زعم این دو اندیشمند تربیتی، برای چنین رفتارهای نامناسبی حداقل سه بستر فکری وجود دارد: نخست، این قبیل دانش‌آموزان درصدد یادگیری آنچه معلم قصد یاد دادن آن‌ها را دارد، نیستند و در نتیجه آموزشی رخ نمی‌دهد. دوم، رفتار این دانش‌آموزان باعث عدم توجه دیگر دانش‌آموزان به یادگیری می‌شود و در یادگیری و فهمیدن آن‌ها خللی صورت می‌گیرد و سوم، معلم باید بپذیرد که ورای اجرا و اعمال برنامه‌ریزی درسی روزانه، موانع بازدارنده‌ای در میان هدف‌های آموزشی وجود دارد. در همه موارد، آیا معلم باید به دنبال استانداردها، اصول و یا راهنمایی از دیگران باشد و آیا می‌تواند ورای این‌ها از ظرفیت‌های عقل عملی و دیگر ظرفیت‌های حرفه‌ای برای داشتن قضاوتی مناسب در موقعیت‌ها استفاده کند؟ این پژوهشگران، تدریس را به عنوان فعالیتی فکری<sup>۹</sup> معرفی می‌کنند که در شرایط مختلف نیازمند قضاوت‌هایی حساس و قابل انعطافی

1. Carr

2. Kristjansson

3. Higgins

4. Maxwell

5. Professional Ethics of Teaching

6. Ethical Dilemmas

7. Possibles

8. Reflective Practice

می‌باشد (Cooke & Carr, 2014, PP. 91-93).

در راستای اهتمام اندیشمندان تربیتی مغرب زمین در دهه‌های اخیر به اخلاق حرفه‌ای تدریس به طور کلی و توجه به تصمیم‌ها و قضاوت‌های حرفه‌ای در موقعیت‌ها و دوره‌های تدریس به طور خاص و نیز با عنایت به خلأ نسبی بحث و نظریه پردازی در این زمینه و اهمیت و ضرورت آن در نظام تربیتی ایران، در این نوشتار، دیدگاه‌های دیوید کار<sup>۱</sup> به عنوان یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان تربیتی و نیز مواضع علامه طباطبایی<sup>۲</sup> به عنوان فیلسوف و مفسر مسلمان معاصر مورد بررسی قرار گرفته است. هدف اصلی این پژوهش این است که در چارچوب دیدگاه‌ها و نظریه‌های مستقیم کار، در زمینه اخلاق حرفه‌ای تدریس و توجه ویژه او به فرونسیس<sup>۳</sup> (عقل عملی)<sup>۴</sup> ارسطویی<sup>۵</sup> و نیز با عنایت به مفاهیم قرآنی و تبیین فلسفی علامه طباطبایی از اراده ایمانی، دلالت‌هایی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس استنتاج گردد. در این نوشتار، ظرفیت فرونسیس (عقل عملی) و کاربرد آن به عنوان فضیلتی ادراکی، فکری و عقلانی و جایگاه ایمان به عنوان حقیقتی ورای ادراک که علاوه بر علم با اراده و عمل همراه است، به عنوان دو الگوی آموزشی برای تصمیم‌ها و قضاوت‌های حرفه‌ای اثربخش در موقعیت‌ها و دوره‌های تدریس، مورد بررسی و واکاوی قرار گرفته‌اند.

### اخلاق حرفه‌ای در تدریس

در ابتدا باید به این پرسش پاسخ داده شود که منظور از کاربرد اخلاق حرفه‌ای در تدریس چیست؟ برخی اندیشمندان تربیتی کاربرد کدهای اخلاقی، برخی دیگر، تحلیل موقعیت‌ها و برخی نیز استفاده از نظریه‌های اخلاقی را به عنوان کاربرد اخلاق حرفه‌ای تدریس دانسته‌اند. ریچ<sup>۶</sup> معتقد است به منظور داشتن اخلاق حرفه‌ای در تدریس، معلمان باید به «کدهای اخلاق حرفه‌ای»<sup>۷</sup> مانند آنچه توسط انجمن ملی تعلیم و تربیت<sup>۸</sup> بیان شده است، توجه کنند. به نظر او کدهای اخلاقی در مسائل آموزشی، نشان دهنده عدم دخالت ترجیحات و نظریه‌های شخصی افراد در مسائل آموزشی است و نقش این کدها، شفاف سازی ابعاد اخلاقی مبهم در تدریس است. واترس<sup>۹</sup> در انتقاد به استفاده انحصاری از چنین کدهایی، خاطر نشان می‌سازد که آن‌ها همه ابعاد حرفه‌ای اخلاق در تدریس را شامل نمی‌شوند، هرچند سازمانی مانند انجمن ملی تعلیم و تربیت،

1. David Carr

2. Allama Tabatabaie

3. Phronesis

4. Practical Wisdom

5. Aristotelian

6. Rich

7. Professional Codes of Ethics

8. National Education Association (NEA)

9. Watras

فهرستی از کدهای اخلاقی را ارائه داده است، اما به‌سختی می‌توان هویت پیچیده حرفه تدریس را تنها در این کدها خلاصه نمود (Warnick & Silverman, 2011, P. 274). سولتیس به این نکته اشاره دارد که ممکن است عناصر کدهای اخلاقی با یکدیگر ناسازگار باشند و صرف استفاده از کدهای اخلاقی، معلمان را در مواجهه با مباحث اخلاقی مهم و اساسی و افرادی که وفادار به کدهای اخلاقی نیستند، با مشکل مواجه سازد (Soltis, 1986, PP. 3-4). از سوی دیگر استرایک<sup>۱</sup> ادعا می‌کند که اخلاق حرفه‌ای تدریس می‌تواند با تحلیل دقیقی از واقعیت دو راهه‌های اخلاقی در کلاس، سروکار داشته باشد. او این عمل را توانایی گفتگویی<sup>۲</sup> می‌نامد. اما در انتقاد نسبت به این رویکرد، وارنیک و سیلورمن براین باورند که تحلیل یک موقعیت، نظیر تحلیل دوره‌های اخلاقی در کلاس، هرگز نمی‌تواند راه‌حل عقلانی برای آن‌ها ارائه دهد و این تحلیل نمی‌تواند به عنوان الگویی برای دیگر موقعیت‌ها و موارد به کار رود. آن‌ها براین باورند که استفاده از اخلاق حرفه‌ای فرصتی مناسب برای کاربرد نظریه‌های اخلاقی مانند سودگرایی<sup>۳</sup> و وظیفه‌گرایی<sup>۴</sup> در تدریس است تا دست‌کم، افراد با دوره‌های اخلاقی و نوع مواجهه با آن‌ها آشنا شوند (Warnick & Silverman, 2011, P. 274).

سولتیس بر این عقیده است که گرچه یادگیری نظریه‌های متعدد اخلاقی می‌تواند تجربه‌ای مطلوب از آموزش آزاد<sup>۵</sup> را در اختیار معلمان قرار دهد، اما معمولاً نمی‌توان از آن‌ها برای ملاحظات حرفه‌ای مانند کارکرد آن برای تدریس استفاده کرد. به زعم او، کاربرد این نظریه‌ها به طور عمده، به تثبیت سطحی و ظاهری در موقعیت‌های اخلاقی منتهی می‌شود و حتی می‌تواند فضایی ناسالم از نسبت‌گرایی اخلاقی را ترویج دهد که آن‌ها پاسخی واحد و متقن برای مسائل و دوره‌های اخلاقی ارائه نمی‌دهند (Soltis, 1986, PP. 3-4). کار، براین باور است که با نگاهی منفی، استفاده هم‌زمان از چند نظریه اخلاقی می‌تواند به‌طور نمونه، افراد را در معرض انتخاب گزینه‌ای از نظریه‌های اخلاقی قرار دهد که فعالیت‌های غیر فضیلت‌مندانه خود را توجیه نمایند و شاید استفاده صرف از یک نظریه اخلاقی نیز به عدم انعطاف‌پذیری اصول اخلاقی منتهی شود، اما با نگاهی مثبت، باید توجه نمود که نظریه‌های اخلاقی می‌توانند تبیین منطقی خاصی<sup>۶</sup> از مباحث اخلاقی را در اختیار ما قرار دهند (Carr, 2000, P.33). وارنیک و سیلورمن ضمن تأیید نظر کار، براین باورند که اگرچه با استفاده از نظریه‌های اخلاقی، نمی‌توان راه حل قطعی و ثابتی را برای مسائل اخلاقی در تدریس یافت و نمی‌توان کل زندگی اخلاقی را با یک نظریه اخلاقی سامان بخشید، اما رویکردهای

1. Strike

2. Dialogical Competence

3. Utilitarianism

4. Kantian Deontology

5. Liberal Education

6. Partial Accounts of the Logic

عمده فلسفه اخلاق می‌توانند ابعاد ناشناخته و جوانب مخفی مسائل و دوره‌های اخلاقی در حین تدریس را وضوح بخشند (Warnick & Silverman, 2011, PP. 274-275).

### موقعیت‌ها و دوره‌ها در تدریس

پیش از بررسی مفهوم فرونسیس (عقل عملی) و چگونگی کاربرد آن در تدریس از منظر کار، این پرسش مطرح می‌شود که قضاوت‌ها و تصمیم‌های اخلاقی در کدام موقعیت‌های تدریس نمود می‌یابند. بیشترین نوع مواجهه در تدریس که معلمان نیازمند قضاوت‌های حرفه‌ای و اخلاقی می‌شوند، دوره‌های اخلاقی است که به عنوان بخش مهمی از قلمرو اخلاق تدریس، می‌توانند در بسیاری از موقعیت‌های تدریس رخ دهند. این دوره‌های اخلاقی اغلب از مسایل متداول و ساختاریافته کلاس متمایز می‌شوند؛ زیرا دارای ابهامات و پیچیدگی‌هایی هستند که نمی‌توان راه‌حل‌های ساده‌ای برای آن‌ها یافت (Campbell, 2008, P. 367).

در میان اندیشمندان تربیتی یک توافق عمده وجود دارد که هدف از اخلاق حرفه‌ای در قلمرو تعلیم و تربیت و تدریس این است که مربی و مربی، دانش، مهارت‌ها و زمینه‌هایی را کسب کنند تا بتوانند تصمیم‌های مسئولانه اخلاقی را در موقعیت‌های خاص و در مواجهه با دوره‌های اخلاقی اتخاذ کنند (Cooke, 2017, P. 430). هیگینز در تأکید ادعای فوق بر این باور است که دیگر لزومی ندارد که خود را صرفاً میان گزینه‌هایی در چارچوب اندیشمندان وظیفه‌گرا، سودگرا و یا نوکانتی، محصور نماییم. ضمن آن که هیچ‌کس نمی‌تواند انکار کند که تفکر درباره وظایف ما نسبت به دیگران دارای اهمیت است و یا در تصمیم گرفتن، این عمل درست است که دارای ارزش است و بدیهی است نباید خود را در چارچوب چنین ملاحظات اخلاقی محصور کنیم (Higgins, 2003, P. 132). دادینگتون نیز بر این باور است که برخی فیلسوفان تربیتی خط فکری نظام‌وارانه‌تری را دنبال کرده‌اند. آن‌ها تأکید دارند که دیدگاه ارسطویی، دیدگاهی مناسب برای توجه به مسایل و داوری‌های اخلاقی در تدریس است. به نظر آن‌ها این ارسطو<sup>۱</sup> بود که برای اولین بار به این نکته اشاره نمود که برخی قلمروهای درک و رفتار انسانی از راه‌های علمی و مشاهده قابل توجیه نیست و روش متفاوتی برای تفکر جهت عاقلانه عمل کردن وجود دارد؛ اصطلاحی که ارسطو استفاده نمود همان «فرونسیس» است (Doddington, 2013, PP. 223-224). هریسون و خارتون نیز بر این باورند که فرونسیس به عنوان یک فرافضیلت<sup>۲</sup> برای ایجاد توازن میان دیگر فضایل مطرح است که در موقعیت‌ها و برای رسیدن به پیامدهای فضیلت‌مندانه، یاری‌دهنده حرفه‌ای مانند تدریس است و ظرفیت لازم برای ایجاد تصمیم‌های عقلانی و اخلاقی

1. Aristotle

2. Meta-Virtue

در مواجهه با دوره‌های اخلاقی را داراست (Harrison & khartoon, 2017, P.11).

### تمایز فرونیسیس از تخته از منظر ارسطو

ارسطو، میان تخته<sup>۱</sup> و فرونیسیس به عنوان دو شکل استدلال و یا فعالیت عقلانی (دایانویا)<sup>۲</sup> و الزامات آن‌ها تمایز قائل می‌شود. به زعم او، تخته (تفکر فنی) بر مبنای ایدوس<sup>۳</sup> (ایده یک طرح) است و در جایی که چیزی ساخته و یا تولید شود، به کار می‌رود و عمل استفاده از این استدلال، پوئیسس<sup>۴</sup> نام دارد (Aristotle, 1985, 1139a- 1141a). این کلمه یونانی به معنای ساختن و تولید کردن<sup>۵</sup> است. فرونیسیس نیز بر مبنای ائودایمونیا<sup>۶</sup>، همان خیر عالی انسانی است و عمل استفاده از آن پرکسیس<sup>۷</sup> (کنش و عمل)<sup>۸</sup> نام دارد که از یک رویکرد عملی و تجربی حاصل می‌شود. ضمن آن که حالت‌های خوبی و بدی تخته، تولید محصولی با ارزش و یا بی‌ارزش است؛ حالت‌های خوبی و بدی در فرونیسیس، فعالیت‌های خردمندانه و یا عدم آن است (Kristjansson, 2005, P. 456). تخته، به طور ساده تفکری ابزاری است که به ما کمک می‌کند تا ایدوس مورد نظر را با ابزاری مکانیکی در فرایندی برای تولید نمودن و ساختن (پوئیسس) به کار ببریم. نمونه‌ای از انجام پوئیسس، عمل صنعتگر و یا هنرمندی است که با تأملی کمتر و بیشتر غایتی را ایجاد می‌کند که یک محصول و تولید است. در تخته، فرایند تولید به ایجاد یک محصول منتهی می‌شود و دارای غایتی معین است که دقیقاً می‌تواند از قبل توسط سازنده مشخص شود. لذا می‌توان قبل از تولید محصول به راحتی برای آن کدگذاری نمود و این فرایند، تأثیری در شخصیت فرد ندارد. این نوع تفکر بسته به عنوان الگویی برای تدریس یا طرح برنامه درسی، توسط برخی برنامه‌ریزان درسی به کار گرفته می‌شود (Kristjansson, 2005, PP. 463- 464). کار، نیز ضمن تأکید بر اولویت و اهمیت بعد اخلاقی در برابر بعد عقلانی- فنی، بر این باور است که در عصر به شدت ابزارگرایانه کنونی، رفتارهای عقلانی که به طرز وسوسه انگیزی در کاربرد عملی انواع دانش (ترجیحاً علمی) وجود دارند، نمی‌توانند برای حل مشکلات انسانی کافی باشند و نمی‌توان تفکر فنی<sup>۹</sup> را تنها و یا حتی وجه مهم مباحث عملی تلقی نمود (Carr, 1995, PP. 318-319).

1. Techne
2. Dianoia
3. Eidos
4. Poesis
5. To Make & To Produce
6. Eudaimonia
7. Praxis
8. Action & Pactice
9. Technical Deliberation

### تفاسیری از مفهوم فرونسیس ارسطویی

اندیشمندان ارسطویی نسبت به مفهوم فرونسیس تعابیر مختلفی دارند. به طور نمونه، راس<sup>۱</sup> در ترجمه اخلاق نیکوماخوسی<sup>۲</sup> بر این باور است که فرونسیس یک حالت درست و مستدل از ظرفیت انسان است که خوب و بد را از هم بشناسد و این توانایی تنها شامل موارد خاص مانند انواع چیزهایی که به داشتن سلامتی و یا قدرت کمک می کنند، نمی شود، بلکه این توانایی تفکر به طور کلی برای زندگی خوب به وجود می آید. شوکمن<sup>۳</sup> اصطلاح «درک موقعیت»<sup>۴</sup> را به کار می برد و فرونسیس را توانایی خوب فکر کردن برای بهتر زندگی کردن می داند. ریو<sup>۵</sup> برای فرونسیس، اصطلاح «ادراک»<sup>۶</sup> را به کار می برد و بر این باور است که فرونیموس<sup>۷</sup> یا فرد عاقل به ادراک عملی نیاز دارد تا بتواند تشخیص دهد در شرایط مختلف چه نوع عملی را انجام دهند. شرمین<sup>۸</sup> نیز اصطلاح «تشخیص و تمیز دادن»<sup>۹</sup> را به کار می برد (Noel, 1999, PP. 274-275). در مجموع در تمامی این موارد، بر روی تأمل و تفکر در تعریف فرونسیس تأکید شده است.

### ضرورت فرونسیس در رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت<sup>۱۰</sup>

کار، رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت را رویکردی مرجح در مقابل اصول کلی و جهان شمول کانتی و نیز در برابر لذت و الم سودگرایی می داند و توانایی فکر کردن و عمل نمودن به اصول کلی و جهان شمول را تنها بخشی از طیف وسیعی می داند که برای بهره گیری از توانایی ها، جهت رشد انسانی به کار می روند. از منظر او، گرچه این رویکردها تبیینی نادرست در میان رویکردهای اخلاقی نیستند، اما تبیینی کامل و کافی نیز برای توجیه یک تدریس خوب و تأثیرگذار به شمار نمی آیند. تدریس اثربخش به عنوان یک پروژه اخلاقی ظاهر می شود که هدف آن تعالی بخشیدن به بهره مندی بیشتر منش یادگیرنده است و این هدف تنها در برخی از تفاسیر رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت حاصل می شود که به طور نمونه بر غایت شناسانه<sup>۱۱</sup> و یا هدف مستقیم بودن فضایل تأکید دارند (McPherson, 2002, P. 204). به عقیده کار، فرونسیس ارسطویی به عنوان یک مفهوم اساسی در تبیین رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت استفاده می شود که این مفهوم، متضمن

1. Ross
2. Nicomachean Ethics
3. Schuchman
4. Discernmen
5. Reeve
6. Perception
7. Phronimos
8. Sherman
9. Discrimination
10. Virtue Ethics
11. Teleological

اخلاق منشی<sup>۱</sup> است و ارسطو، اصطلاح کلی یونانی آرت<sup>۲</sup> را برای فضیلت به کار برده که شامل فضایل عقلانی نیز می‌شود (Cooke & Carr, 2014, P. 103). برای ارسطو، فضایل برای فرد فضیلتمند، فقط سوق‌دهنده به سمت شکوفایی زندگی خوب نیستند، بلکه سازنده<sup>۳</sup> آن زندگی هستند. به‌طور نمونه، فرد فضیلتمند نمی‌تواند از ثروت‌اندوزی که با راستگویی و عدالت همراه نباشد و یا از افراط‌کاری و عمل غیرخردمندانه، به عنوان بخشی از یک زندگی خوب لذت ببرد. فضیلت‌مندان عمل نمودن، خود به‌عنوان زندگی خوب برای ارسطو است و فرونسیس، به عنوان شکلی عقلانی از فضیلت اخلاقی، یاریگر فرد فضیلتمند است. در نتیجه فضیلت و فرونسیس لازم و ملزوم یکدیگرند. چنان‌که هیچ فضیلت اخلاقی بدون فرونسیس و هیچ خرد اخلاقی نیز بدون فضایل منشی متصور نیست (Carr, 2007, P. 379).

### اولویت فرونسیس در تدریس

نخستین بار استفاده دقیق از ایده استدلال عملی در تدریس، توسط توماس گرین<sup>۴</sup> در سال ۱۹۷۶ بیان شد. او اظهار داشت که ایده ارسطویی درباره استدلال عملی، به طور مستقیم با موقعیتی عملی در کلاس سروکار دارد و برهان عملی معینی می‌تواند در ذهن معلم نقش بندد (Noel, 1999, P. 274). بعدها فنسرماکر، مفهوم فرونسیس یا عقل عملی را به عنوان دانشی مناسب برای موقعیت‌های مبهم و پیچیده تدریس که از قبل ناشناخته هستند، دانشی معقول معرفی می‌نماید (Fenstermacher, 1994). نوئل نیز تأکید دارد که جنبه اخلاقی فرونسیس که سازنده عقل عملی است، فراهم‌کننده زمینه‌ای برای استفاده از استدلال در موقعیت‌های اخلاقی تدریس است (Noel, 1999, P. 274).

از منظر کار، فرونسیس، به‌عنوان دانش مناسب برای تدریس، در اولویت است (Carr, 2000). در تقابل با این دیدگاه، می‌توان به مواضع مور<sup>۵</sup> اشاره نمود که او بر دانش تخصصی در جهت پرورش مهارت‌های عقلانی - فنی در تدریس تأکید دارد. او شخصیت فرهمند<sup>۶</sup>، ماهر و لایق<sup>۷</sup> را عناصر مهم در تدریس اثربخش می‌داند. به‌طور نمونه، زمانی شخص فرهمند، یک تدریس اثربخش را داراست که خصلت‌هایی مانند اشتیاق به تدریس، سرگرم نمودن دانش‌آموزان و مراقبت از آن‌ها را دارا باشد. از منظر مور، رایج‌ترین بحث در زمینه معلم خوب در نمادهای رسانه‌ای همین بحث است. دومین عنصر نیز در یک تدریس اثربخش،

1. Character

2. Arete

3. Constitutive

4. Thomas Green

5. Moore

6. Charismatic Subject

7. Competent Crafts Person

ماهر و لایق بودن بودن معلم است. این عنصر، اغلب مطلوب دولت‌هاست و حالتی رسمی داشته و دولت‌ها به واسطه آن، مسئولیتی اجباری را بر دوش آموزش می‌نهند تا به وسیله آن کنترل بیرونی با چارچوبی منضبط را برای تدریس اثربخش، به عنوان جوانب یک حرفه، القاء کنند.

در این الگو، شکل‌های مختلفی از رفتارگرایی تا الگوهای پیچیده‌ای از موقعیت‌ها توصیف شده است. این الگو، به شیوه گسترده‌ای مورد انتقاد قرار گرفته است؛ زیرا ارزش یک تدریس اثربخش، در سطح حرفه‌ای قابل اندازه‌گیری، کم اهمیت دیده می‌شود و از پیچیدگی‌های یک حرفه انسانی غفلت می‌ورزد (Pinto, Portelli, Rottmann, Pashby Barret & Mujawamariya, 2012, PP. 74-76). پینتو و همکارانش براین باورند که یکی از پیامدهای اولین عنصر مور، آن است که با وجود آموزش برخی ویژگی‌ها، هرگز نمی‌توان آن را به عنوان معیاری استاندارد برای ارزیابی معلمان خوب و تأثیرگذار در نظر گرفت و چه بسا معیار اثربخشی را در دیگر عناصر نیز بتوان یافت.

عنصر دوم نیز بیشتر با مدیریت و تشکیل ساختار کلاس، تبیین یادگیری و نیز سیاست و برنامه‌ریزی در کلاس سروکار دارد. اما باید توجه نمود که همه این موارد با مفاد و مضامینی که دولت‌ها القاء می‌کنند، کافی به نظر نمی‌رسد (Pinto, Portelli, Rottmann, Pashby, Barret & Mujawamariya, 2012, P. 87). کار نیز ضمن رد این موضع مور، معتقد است که اگر مسائل کلاس و ایجاد انضباط، فقط فنی بود و مریان می‌توانستند از طریق ابزاری معین به غایت مطلوب دست یابند، به‌طور نمونه، با استفاده از شکل‌های مختلف دستکاری روان‌شناسانه و یا اجبار افراد به هدف‌های مطلوب برسند، جای هیچ نگرانی نبود، اما این مسائل در موقعیت‌هایی مانند دوره‌های اخلاقی با هیچ ابزاری به‌طور علی و یا شرطی، موکد انضباط و قضاوت خوب نیستند و مؤثر در کلاس عمل نمی‌کنند. از منظر کار، نگران‌کننده‌ترین موارد آن است که پیش از تبیین مهارت‌های فنی به یاری دانش‌آموزان بیانند، نبود منش معلمان، تأثیر نامطلوبی در آن‌ها ایجاد کند. به‌طور نمونه، یک معلم ممکن است نسبت به یک دانش‌آموز و یا گروهی از آن‌ها صبر کمتری از خود نشان دهد و یا رویکرد کلی او فضای صداقت و احترام را که نیازمند هر اجتماع انسانی است، ایجاد نکند؛ چنین مواردی با تبیین مهارت‌های فنی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. در حقیقت کمبود فضای مثبت، نتیجه ضعف توجه به فرونسیس و منش حرفه‌ای در تدریس است (Carr, 2007, PP. 379-380). لذا نقش فرونسیس و یا همان عقل عملی در کمک به معلمان برای تشخیص بهترین تصمیم در شرایط خاص کلاس دارای اهمیت و ضرورت است (Cooke & Carr, 2014, P. 103).

### مبنای معرفتی<sup>۱</sup> فرونیسیس

برای ارسطو تأمل عملی در فضایل، توسط «آموزه اعتدال»<sup>۲</sup> توجیه می‌شود. چنان‌که عامل فضیلت‌مند شجاع، می‌تواند با تأمل عملی، از ترس یا جسارت بیش از حد (افراط و تفریط) پرهیز کند. اما کار، این پرسش را مطرح می‌کند که دقیقاً چه چیزی درستی این نوع فضایل را توجیه و تعیین می‌کند؟ در واقع عامل فضیلت‌مند ممکن است در تفسیر شخصی خود از ترس، یا جسارت بیش از حد و یا با هر نوع فضیلت دیگری مانند شجاعت و میانه‌روی، نتواند قضاوتی صحیح داشته باشند. به نظر کار، اگرچه پارامترهای وسیعی مانند تبیین آموزه اعتدال برای قضاوت‌های حرفه‌ای عامل فضیلت‌مند وجود دارد، اما مشکل اساسی این است که چگونه می‌توان در شرایط خاص اخلاقی، در اولویت دادن به انتخاب فضایل برای حل یک دوراهه اخلاقی، درست عمل نمود؟ کار، معتقد است که آموزه اعتدال به‌عنوان معیار سنجش تمایلات و احساسات، در شرایط خاص و در مواقع ضروری، به نظر می‌رسد ما را با شکست مواجه سازد. در پاسخ به این نگرانی، او، به دیدگاه‌های مک‌دوئل<sup>۳</sup> در زمینه مبنای معرفتی تأملات عملی توجه دارد. مک‌دوئل بر این باور است که فضایل به عنوان شکلی از «ادراک» معنادار می‌شوند. بحث اساسی مک‌دوئل آن است که رذایل و یا قصور در ایجاد فضایل، نه تنها در کمبود روش‌های ضروری برای رسیدن به درستی و فضایل است، بلکه این قصور به عدم نگاه صحیح افراد نیز بازمی‌گردد. اما پرسش آن است که منشأ نقص‌ها و قصور به کجا باز می‌گردد؟ تبیین مک‌دوئل درباره این عدم ادراک<sup>۴</sup>، به درست تشخیص ندادن صفت «فاقد کف نفس»<sup>۵</sup> برمی‌گردد. عامل فضیلت‌مند ممکن است فردی باشد که فقدان کف نفس و تمایلات نادرست و یا خواسته‌هایش، او را از انجام عمل درست باز دارند. در واقع ممکن است او تا حدودی بداند خوبی چیست، اما همانند فردی باشد که بر اثر مصرف مشروبات الکلی، دارای دیدی تار است و نمی‌تواند به خوبی نگاه کند. از منظر مک‌دوئل، براساس مبنای معرفتی، دقیقاً مسئولیت اخلاقی برای این قصور مشخص نیست. از یک سو با نگرش سقراطی، این سوء برداشت می‌تواند به داشتن غفلتی ساده<sup>۶</sup> برگردد و البته مشخص نیست که افراد در برابر آن چگونه مسئول اند. از سوی دیگر چنین عدم ادراکی می‌تواند مفروض باشد که افراد از موانع نگاه درست و تمایلات خطا آگاهی واقعی دارند. به نظر کار، در این جا مک‌دوئل به نظریه افلاطونی نزدیک می‌شود. جدایی افلاطون از سقراط در این بحث به این ادعا که فضیلت، علم و آگاهی نیست، برنمی‌گردد، بلکه به این ادعا مربوط

1. Epistemic Basis

2. The Doctrine of The Mean

3. McDowell

4. Misperception

5. Incontinent

6. Simple Ignorance

می شود که رذایل و یا قصور اخلاقی، غفلتی ساده نیستند. نگرانی افلاطون در یافتن موانعی از تمایلات و خواسته ها در ایجاد نشدن بینش اخلاقی نیست، بلکه در واقع در تشخیص علت دقیق چنین خطاهایی رخ می دهد. این علت، برای افلاطون به خودیت<sup>۱</sup> و رفتارهایی که به خودانگاری منتهی می شوند، برمی گردد. قصور اخلاقی و عدم ادراک، تنها به غفلت به عنوان کمبود دانش ختم نمی شود، بلکه به انکار شناخت آنچه درست است و یا توجیهی که کاملاً از سر خودرأیی است، برمی گردد و خلاصه آن که به نظر می رسد این عدم ادراک، شکلی از خودمحوری خودفریبی<sup>۲</sup> است. تجربه رایجی از احساسات مانند پشیمانی از کارهایی که در گذشته انجام شده و اکنون افراد بابت آن تأسف می خورند و یا باور به این که کارهایی را می شد در گذشته بهتر انجام داد و در واقع پذیرش مسئولیت در برابر دانستن اینکه کارهایی می بایست بهتر انجام می شد، از جمله مصادیق خودمحوری خودفریبی می باشند. بنابراین، از نگاه افلاطونی، منشأ رذایل و عدم ادراک به آشکالی از خودپسندی منتهی می شود. در این تبیین، عامل اخلاقی با وجود دانستن درستی اخلاقی در نهاد خود، با قصور در دیدن عمل درستی که قادر به بهتر انجام دادن آن بود، مرتکب خطای اخلاقی می شود (Carr, 2017, PP. 326- 329).

### عقل عملی از منظر علامه طباطبائی

در آغاز ورود به این بحث، این پرسش مطرح می شود که جایگاه عقل عملی و به تعبیر دیگر عقلی که باید ها و نبایدها را راهنمایی می کند، در دستگاه فلسفی علامه طباطبائی کجاست و چه ویژگی هایی دارد؟ به منظور بررسی دیدگاه علامه طباطبائی در این زمینه، شناخت اجمالی نسبت به پیشینه بحث نزد فیلسوفانی مانند کانت و فیلسوفان مسلمان مانند فارابی، ابن سینا و ملاصدرا دارای اهمیت است.

برجسته ترین فیلسوف مغرب زمین که نقش عقل عملی را مهم تلقی نمود، کانت است. او، در کتاب *بنیاد مابعدالطبیعه/اخلاق*<sup>۳</sup>، نشان می دهد که نباید راه رشد آزادانه عقل عملی را بست، بلکه باید توانایی های عقل عملی را شناخت و همواره در پرورش آن کوشید (Schneewind, 2003, P.651). برای کانت، اخلاق با عقل (منظور عقل نظری) قابل توجیه نیست و از زندگی بشر جداناپذیر است. لذا ناگزیر باید آن را واقعییتی مستقل دانست که تنها خودش می تواند خود را توجیه کند. وقتی اخلاق از آنچه معرفت انسان است، سرچشمه نگردد، اختیار تعیین اعتقادات به دست اخلاق می افتد. در واقع برای کانت، اولویت عقل عملی از

1. Egoism

2. Egotistical Self-Deceit

3. Groundwork of Metaphysics of Morals

نمونه‌های بارز اصالت اخلاق می‌شود (Gilson, 2001, PP.182-183). این اولویت برای کانت به دو دلیل است: نخست، عقل عملی می‌تواند محض باشد و از مشروط بودن به ادراکات، حواس و تمایلات انسانی مانند خواسته‌ها و یا آرمان‌های انسانی مستقل باشد. برخلاف عقل نظری که در صورت عدم دستیابی به حواس و ادراک، خطاپذیر خواهد بود. دوم، هدف عقل نظری، گسترش دانش انسانی و پرهیز از خطاهاست و درباره ادعای دانش انسانی و رای مرزهای تجربی در شک و تردید است (Williams, 2008). تعریف مشهور کانت از عقل عملی آن است که هر چیزی در طبیعت طبق قوانین کار می‌کند و تنها موجود عاقل و با اراده است که توانایی عمل بر طبق قوانین و اصول را دارد. از آن جا که عقل، خواستار دستیابی اعمال از قوانین است، اراده چیزی جز عقل عملی نیست (Celano, 2014). اما در جهان اسلام، بیشتر فیلسوفان به تبعیت از ارسطو به عقل نظری به عنوان شاخه اصلی فلسفه توجه نمودند. از فیلسوفان مسلمان و تابع ارسطو، می‌توان به فارابی اشاره نمود. از دیدگاه او، عقل عملی مانند عقل نظری، دارای کارکرد ادراکی است و آنچه یکی از این دو را از دیگری مشخص و ممتاز می‌کند، معلومات و مدرکات آن‌هاست. معلومات عقل نظری احکام مربوط به حقایق خارجی و نفس الامری است. اما مدرکات عقل عملی احکام مربوط به افعال اختیاری انسان مانند ادراک حسن عدل و قبح ظلم است (Farabi, 1984, PP. 29-30). به نظر ابن سینا نیز عقل نظری، اساس حکمت نظری و حکمت عملی است و تمام مدرکات انسان در خدمت عقل عملی است که هدف آن تکمیل عقل نظری است (Nayeeji, 2009, PP. 153-154).

در مجموع، فارابی و ابن سینا به عنوان فیلسوفان مسلمان بر این باورند که عقل عملی، تابع عقل نظری بوده و با تقویت عقل نظری، عقل عملی انسان نیز رشد می‌کند. در واقع برای آن‌ها اراده، تابع علم است. این جریان تا زمان ملاصدرا ادامه دارد و براساس نظر ملاصدرا، احکام عملی مانند گزاره‌های اخلاقی، با احکام نظری تفاوتی ندارند، بلکه تفاوت در آن‌ها تنها تفاوت در درجه و مرتبه است؛ زیرا در مرتبه ادراکی همان انسانی که جاعل احکام نفس الامری و حقیقی است، در مرتبه انشائی، جاعل بایدها و نبایدهای اخلاقی است (Akbarian, 2010, PP. 17-22).

در توضیح کاربرد عقل از منظر علامه طباطبایی، سه نکته وجود دارد: نخست، ایشان نیز مانند فیلسوفان گذشته به دو نوع ادراک عقل قائل است: اولین ادراک عقل، ادراک حقایق است که مربوط به هست‌ها و نیست‌ها می‌شود و دوم ادراک خوبی‌ها و بدی‌ها که مربوط به بایدها و نبایدها است (Tabatabaie, 1995, Volume 8, PP. 61-62). دوم، برخلاف نظر پیشینان، علامه طباطبایی بر این اعتقاد است که ادراکات عقل عملی از ادراکات نظری قابل استنتاج نیستند و رابطه‌ای تولیدی میان عقل نظری و

عملی وجود ندارد (Tabatabaie, 1985, Volume 2, P.162). از این دیدگاه، تقویت عقل عملی، لازمه ضروری عقل نظری نیست و رابطه‌ای میان دانش و ارزش وجود ندارد و سوم این که موطن عمل عقل نظری، معانی حقیقی و غیراعتباری است و عمل عقل، یا تصور و یا تصدیق است که این گونه مدرکات عقلی برای خود ثبوت و تحقیقی مستقل از عقل دارند و عمل عقل، اخذ و حکایت است که این همان ادراک است. در مقابل، موطن عقل عملی، عمل انسان است، از آن جهت که آیا عمل، صحیح است یا ناصحیح، جایز است یا باطل و هر عملی در این راستا باشد از امور اعتباری محسوب می‌شود که در خارج تحقق و واقعیتی نداشته و محل تحقق آن‌ها، صرفاً موطن تعقل و ادراک است (Tabatabaie, 1995, Volume 14, P. 133). به نظر علامه طباطبایی، در کنار عقل نظری و عقل عملی که ماهیتی جز ادراک ندارد، بعد سومی برای انسان وجود دارد که آن را به اراده، عمل و مستقل از شئون ادراکی می‌توان نسبت داد. به زعم او، علاوه بر تقویت عقل نظری و عقل عملی (بایدها و نبایدها)، تقویت اراده نیز ضروری است و از طریق تقویت اراده می‌توان به ساحت ایمان نائل شد. در ادامه به بررسی و تحلیل این ساحت و چگونگی ورود به آن پرداخته می‌شود.

### ایمان از منظر علامه طباطبایی

دیدگاه علامه طباطبایی درباره ایمان را می‌توان در قالب حقیقت و رابطه آن با مقوله اراده مورد بررسی قرار داد. ایمان از ماده (ء-م-ن) گرفته شده است و معنای اصلی آن نوعی امنیت دادن است؛ چرا که فرد مؤمن به آنچه ایمان آورده اطمینان دارد و می‌تواند باورها و اعتقادات خود را از شک و تردید مصون دارد (Tabatabaie, 1995, Volume 1, P.72). ایشان، درباره حقیقت ایمان تعابیر متعددی دارد؛ در واژه‌های قرآنی، ایمان به خداوند، به معنای تصدیق به یگانگی خدا، پیامبران، تصدیق به روز جزا و بازگشت به سوی او و تصدیق به هر حکمی که فرستادگان او آورده‌اند، همراه با پیروی عملی آمده است (Tabatabaie, 1995, Volume 15, P.4). در جایی دیگر، ایمان، امری قلبی معرفی شده که با اعتقاد باطنی همراه است، به‌طوری که آثار آن در اعمال ظاهری نیز پیدا شود (Tabatabaie, 1995, Volume 15, P.16). هم‌چنین ایمان، به عنوان تصدیق و اذعان همراه با التزام به لوازم و آثار عملی بیان شده است (Tabatabaie, 1995, Volume 18, P. 241). Volume 18, P. 241 که نوعی امنیت و آرامش را به همراه دارد (Tabatabaie, 1995, Volume 18, P. 241). P.200 بدین ترتیب، ایمان در اصل امری قلبی و باطنی معرفی می‌شود و منظور از امنیت و آرامش، سکون علمی خاصی در نفس، نسبت به هر چیزی است که ایمان به آن تعلق گرفته و لازمه این آرامش، التزام عملی انسان، نسبت به آن چیزی است که به آن ایمان دارد (Tabatabaie, 1995, Volume 16, P. 395). با توجه به تعابیر ذکر شده، این پرسش مطرح می‌شود که به نظر علامه طباطبایی آیا ایمان، اساساً با قلب و

یا عمل انسان سروکار دارد؟ نصیری، براین باور است که تعابیر ایشان در نگاه نخست متفاوت و گاهی متعارض به نظر می‌رسد که گاهی به ماهیت ایمان و گاهی به لوازم و نشانه‌هایی که به تبع ایمان صادر می‌شود، نظر دارد. به نظر نصیری، علامه طباطبایی معتقد است که به لحاظ چیستی و ماهیت، ایمان، امری قلبی است و سایر امور نظیر شناخت و التزام عملی، جزء لوازم آن است و اگر عمل به لوازم وجود نداشته باشد، ایمان از بین نمی‌رود. لذا ایمان امری قلبی است و اقرار زبانی و عمل به متعلق آن در تحقق آن شرط نیست (Nasiri, 2014, PP. 56-57).

از سوی دیگر اکبریان و گلستانه براین باورند که در تعریف ایمان، علم، اراده و عمل باهم وجود دارند. در یکی از تعابیر علامه طباطبایی آمده است که ایمان، صرف ادراک نیست، بلکه عبارت است از پذیرایی و قبول مخصوصی از ناحیه نفس، نسبت به آنچه که درک کرده، قبولی که باعث شود نفس در برابر آن ادراک و آثاری را که اقتضاء دارد تسلیم شود، و علامت داشتن چنین قبولی این است که سایر قوا و جوارح نیز آن را قبول نموده، مانند خود نفس در برابرش تسلیم شوند (Tabatabaie, 1995, Volume 11, P. 484). به زعم آن‌ها از منظر علامه طباطبایی، ایمان به چیزی مؤخر از علم به آن چیز است. ممکن است کسی علم به مطلبی داشته باشد، اما هنوز ایمان به آن نداشته باشد و در مرتبه عمل نسبت به آنچه علم دارد، التزام عملی نداشته باشد. بدین ترتیب ایمان، از علم و عمل منفک نیست و قوای ادراکی، علمی و قوای عملی هر دو در تحقق ایمان نقش ایفا می‌کنند (Akbarian & Golestaneh, 2012, PP. 25 & 31) و صرف علم و یقین به وجود چیزی، بدون التزام عملی امکان‌پذیر نیست (Tabatabaie, 1995, Volume 18, P. 241). در کنار این دو تفسیر، به نظر می‌رسد بتوان با توجه به تشکیکی بودن و دارای مراتب بودن حقیقت ایمان، آن را هم در قالب اذعان قلبی و هم در مقام عمل و اراده لحاظ نمود.

اولین مرتبه ایمان، اعتقاد، اذعان و باور قلبی است که به زبان جاری نمودن شهادتین و پذیرش ظواهر اوامر و نواهی دینی در این مرحله جای دارند. مرتبه دوم، اعتقاد به تمام حقایق دینی، خلوص عمل و انجام اعمال صالح است (Tabatabaie, 1995, Volume 1, PP. 455-456).

در بیان ارتباط میان ایمان و عمل، علامه طباطبایی بر این باور است که منظور از عمل همان عمل صالح است که خاستگاه عمل صالح، ایمان است و ایمان به تنهایی و بدون عمل صالح امکان‌پذیر نیست (Tabatabaie, 1995, Volume 13, P. 421). از نشانه‌های این همبستگی، آیاتی است که ایمان و عمل صالح در کنار یکدیگر بیان شده‌اند<sup>۱</sup> و این نشان‌دهنده آن است که اگر ایمان با عمل صالح همراه نباشد، اثری ندارد. درباره مفهوم عمل

۱. به‌طور نمونه، «الذین امنوا و عمل الصالحات» در آیات سور بقره/۲۷۷؛ مائده/۹؛ کهف/۱۱۱؛ فاطر/۱۰؛ یونس، ۹، آمده که این دو مفهوم در کنار هم قرار دارند.

صالح، علامه طباطبایی به نقل از راغب<sup>۱</sup> بر این باور است که کلمه «صلاح» در مقابل فساد است و «فساد» عبارت است از: تغییر چیزی از آنچه طبع اصلی آن اقتضاء می‌کند، در نتیجه صلاح به معنای باقی ماندن و یا بودن هر چیزی به مقتضای طبع اصلی آن است، تا آنچه خیر و فایده در خور آن است بر آن مترتب گردد، بدون این که به خاطر فساد چیزی از آثار نیک آن تباه شود (Tabatabaie, 1995, Volume15, P 399).

به زعم خوشدل مفرد، عمل صالح با تکلیف همراه است و نشان دهنده آن است که انجام عمل صالح با سختی و مشقت همراه است و باید از روی آگاهی و علم باشد<sup>۲</sup>. لذا معنای لغوی عمل صالح عبارت است از کاری که با اراده فاعل و همراه با مشقت و آگاهی و علم بوده و از آثار نیک مترتب بر آن کاسته نشود، درحالی که معنای اصطلاحی عمل صالح اغلب همان عمل خیر، شایسته و نیک به شمار می‌آید (Khoshdel Mofrad, 2009, P. 46). در مرحله سوم و زمانی که انسان مؤمن، به اعمال صالح و فضایل اخلاقی توجه نمود، به نوعی خلوص عملی نیز دست می‌یابد (Tabatabaie, 1995, Volume1, P. 457). هر عمل صالحی مانند آن است که اصلی ثابت و فروعی پر بهره و ثمراتی مفید و نافع دارد و فضایل اخلاقی هم از این قبیل ثمرات هستند (Tabatabaie, 1995, Volume 12, P. 17).

در مرتبه چهارم نیز مرحله تسلیم عبودی در کلیه اعمال و افعال انسان است که نفوذ آن در جمیع شئون انسان است. در این مرحله، ایمان حالتی کامل است که تمامی وجود انسان را فرامی‌گیرد و این جاست که امنیت و آرامش تمام زندگی او را در برمی‌گیرد (Tabatabaie, 1995, Volume1, PP. 455-457).

علامه طباطبایی بر این باور است که دلیل وجود این مراتب در ایمان را باید در قابلیت شدت و ضعف آن جستجو نمود. از آن‌جا که ایمان، از علم و التزام به عمل هر دو تشکیل شده است، به طوری که آثار علم در عمل هویدا می‌شود، و از آن‌جا که علم و التزام به عمل هر دو از اموری هستند که شدت و ضعف و زیادت و نقصان می‌پذیرد، ایمان هم که از آن دو تالیف شده قابل شدت و ضعف و زیادت و نقصان است (Tabatabaie, 1995, Volume 18, P. 388). لذا، می‌توان چنین استنباط نمود که بر اساس ذومراتب بودن ایمان، مؤمنین برحسب ایمانشان درای مراتب و درجات مختلفی هستند.

1. Ragheb

۲. خوشدل مفرد دو آیه قرآنی را به عنوان شاهی بر دو عامل اساسی تکلیف و علم و آگاهی در تعریف مفهومی عمل صالح بیان می‌کند: «الذین امنوا و عملوا الصالحات لانکلف نفساً الا وسعها...» اعراف/۴۲ و «وما یستوی الاعمى و البصیر والذین امنوا و عملوا الصالحات ....» غافر/۵۸.

### اراده ایمانی از نگاه علامه طباطبایی

از دیدگاه علامه طباطبایی، با وجود آن که معنای اراده نزد عقل واضح است، اما تعریفی جامع از حقیقت اراده کاری دشوار است (Tabatabaie, 2009, Volume 1, P. 207). به زعم ایشان، انسان، قبل از شروع به هر کاری، به حکم وجدان درمی‌یابد که نسبت به انجام و یا ترک کاری قدرت و اختیار دارد و اگر از میان آن دو، یکی را برگزیند، با اختیار و سپس با اراده آن گزینه متعین می‌شود (Tabatabaie, 1995, Volume 1, P. 151) با توجه به این مطلب که عمل ارادی به عنوان یکی از لوازم اساسی در ورود به ساحت ایمان به شمار می‌آید، چگونگی شکل‌گیری آن نیز دارای اهمیت است.

علامه طباطبایی در تحلیل چگونگی پیدایش یک عمل ارادی، به چهار مبدأ تصور علمی، شوق، اراده و سپس قوه عامله پخش شده در عضلات اشاره دارد. یکی از نکات مورد نظر این که شوق ایجاد شده در انسان منشأ اراده نیست، بلکه اراده غیر از شوق است و علم نیز به غیر از اراده است. حیثیت علم، حیثیت کاشفیت است، اما حیثیت اراده، حیثیت منشأیت آثار است. ایشان، اراده را علم و شوق به فعل نمی‌داند و در واقع علم و شوق به تنهایی باعث اراده نمی‌شود، بلکه اراده باید صورت گیرد تا قوه عامله، انسان را به سوی انجام فعل حرکت دهد. نکته دیگر مورد تأکید علامه طباطبایی آن است که هر یک از این مبادی، دارای غایتی هستند. به طور نمونه، اگر غایت، مبتنی بر عقل باشد بدان معنا که انسان تمام جوانب را برای انجام کاری بسنجد و سود و زیان خود را در نظر بگیرد، غایت، عقلی، فکری و متعالی است و اگر تصور علمی مبتنی بر تخیل باشد، غایت تخیلی است (مانند کودکی که خانه گلی ساخته و بعد آن را از بین می‌برد). در افعال عبث، غایت عقلی و فکری وجود ندارد و اگر مبدأ، فکری شد، غایت عبث نمی‌شود. ایشان بر این باور است که عمل ارادی انسان می‌بایست با یقین و ایمان همراه باشد، لذا اگر مبدأ فعل اختیاری ظن بود، نتیجه‌اش ظن و اگر مبدأ علمی و فکری باشد، فعل ارادی، یقینی است (Tabatabaie, 2009, Volume 2, PP.61-63). بدین ترتیب، علامه طباطبایی در بحث پیوند میان ایمان و اراده انسان، بر این باور است که ایمان در ظرف اختیار و اراده قابل پذیرش است و از جمله ویژگی‌های فرد با ایمان، داشتن اختیار و اراده است. ایمان در تمام مراتب آن و حتی در مرتبه اول آن که تصدیق، اذعان و اعتقاد قلبی است، نمی‌تواند با اکراه و اجبار همراه باشد؛ زیرا کاربرد اکراه و اجبار تنها در افعال و حرکات مادی و فیزیکی است و اعتقاد قلبی برای خود، علل و اسباب دیگری از سنخ خود اعتقاد و ادراک دارد (Tabatabaie, 1995, Volume 2, P.523). تصدیق و اذعان در این مرحله، همان یقین و شناخت عقلی است که ایمان اگر به امور غیر یقینی تعلق بگیرد، از دوام، ثبات و حقیقت برخوردار نخواهد بود (Omid, 1994, P.64). و این اراده و اختیار در تمام مراتب

ایمان ساری و جاری است که به عمل صحیح و اثر بخش می‌انجامد.

### منشأ خطای عامل اخلاقی از منظر علامه طباطبایی

در کنار ایمان، اراده و عمل انسانی، علامه طباطبایی بر این عقیده است که الهامات الهی در انجام بایدها و نبایدهای اخلاقی نیز نقشی اساسی دارند که این الهامات، بدون نقش حواس و یا عقل نظری است. به‌طور نمونه، در آیات الهی آمده است: «سوگند به نفس و خلقت کامل و تمام عیار آن که خدای سبحان آن را بیافرید و سپس تقوا (آنچه سزاوار است) و فجور (آنچه ناسزاوار است) را به آن الهام کرد، در نتیجه هر فردی نفس را پاک نگه دارد، رستگار و هر فردی آن را آلوده کند، زیانکار می‌شود»<sup>۱</sup>. این آیات به اعمال انسان اشاره دارد و بیانگر اعمال صالح و غیر صالح است که از طریق الهام افکندن در دل به انسان داده می‌شود و در اثر کجروی‌ها، انسان می‌تواند این الهامات را از دست داده و حتی بدیهیات کلی و عقلی را درک نکند. درک عقلی زمانی حاصل می‌شود که عقل به سلامتی خود باقی مانده باشد و آن تا زمانی است که ایمان را از دست نداده باشد. در نتیجه، انسانی که راهی غیر از راه عقل را پیش گرفته باشد، مقتضیات این الهامات را از دست می‌دهد و آن‌گاه که عقل و نیروی تفکر آسیب ببیند و حق و باطل را تشخیص ندهد، الهام الهی برای انجام کار نیک معنایی ندارد (Tabatabaie, 1995, Volume 5, PP. 507-509). بنابراین، ایمان و انجام عمل صالح همراه با تعقل و تدبیر می‌تواند ارتباطی وثیق با یاری خداوند از طریق الهامات الهی داشته باشد.

علاوه بر این، از دیدگاه علامه طباطبایی، از عوامل خطای اخلاقی، جهالت است. در واقع فردی که واقعیت را به طور کامل نشناسد، جاهل است مانند کسی که مرتکب حرامی می‌شود با این که می‌داند، حرام است، اما به مخالفت، عصیان و پیامدهای آن نمی‌اندیشد، به‌طوری که اگر فرد به طور کامل بصیرت می‌یافت، هرگز مرتکب آن‌ها نمی‌شد (Tabatabaie, 1995, Volume 12, P. 525). پیروی از هوای نفس نیز منشأ خطای اخلاقی است، چرا که منافات ندارد انسان راه درست را بداند و درعین حال بی‌راهه برود. یا به چیزی یقین داشته باشد و آن را انکار کند، زیرا علم ملازم هدایت نیست، بلکه آن علمی ملازم با هدایت است که توأم با التزام عالم به لوازم علم خود باشد و به آن عمل کند تا هدایت یابد و اگر عالم به خاطر پیروی از هوای نفس، ملتزم به لوازم علم خود نباشد، چنین علمی باعث ضلالت است و یقین نیز اگر توأم با التزام به لوازم آن نباشد، با انکار منافاتی ندارد (Tabatabaie, 1995, Volume 6, P. 264).

۱. سوره شمس ۷-۹.

## نتیجه

در قلمرو اخلاق حرفه‌ای تدریس آنچه اهمیت دارد این است که فعالیت تدریس، چگونه در رشد و تعالی معلمان سهیم می‌شود. در این قلمرو پیش از آن که به دنبال مراقبت از دانش آموزان و تربیت اخلاقی آن‌ها باشیم، باید به دنبال تعالی شخصیت و منش معلمان بوده و حقیقت اخلاق حرفه‌ای تدریس نیز همین است که ما با موضوع‌هایی از این دست سروکار داریم (Higgins, 2003, P.135). موضوع‌های اساسی در این قلمرو عبارتند از این هستند که نخست، به جای تمرکز صرف بر مهارت‌ها و فنون حرفه‌ای که به طور عمده بر نظام آموزشی مستولی شده است، بر اولویت طبیعت اخلاقی حرفه‌ای تدریس تأکید شود. دوم این که عاملیت اخلاقی شخص معلم، نقشی اساسی و مهم در مسائل اخلاقی کلاس و تدریس دارد و چنان که کریستینسن بیان می‌کند، توجه به «معلم اخلاقی» به جای «معلم اخلاق»<sup>۱</sup> مورد تأکید است (Kristjansson, 2015, P. 129). سوم این که کدهای اخلاقی و یا نظریه‌های متعدد اخلاقی راه حلی جامع برای اخلاق حرفه‌ای تدریس ارائه نمی‌دهند؛ رشد و پویایی اخلاقی گرچه ممکن است در قالب منشورها و یا کدهایی اخلاقی برای امور آموزشی اعمال شوند، اما معلمان مایل‌اند این اطمینان حاصل شود که آن‌ها به رشد شخصیتی و مفاهیم با ارزش در تعاملات کلاس و تدریس نزدیک شده و یا دست یابند (Higgins, 2003, P.133). و چهارم این که، موقعیت‌ها و دوره‌های اخلاقی در تدریس، نیازمند قضاوت‌ها و تصمیم‌های حرفه‌ای از سوی معلمان اخلاقی است. در راستای مبانی فوق، کار از یک سو، با نگاهی و رای استفاده از کدهای اخلاقی و یا رویکردهای اخلاقی رایج، تدریس نخست یک فعالیت اخلاقی است و در چارچوب رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت و رکن مهم آن، فرونیسیس (عقل عملی) هویت می‌یابد. او، به پیروی از ارسطو، وظیفه فرونیسیس (عقل عملی) را راهنمایی انجام یک عمل یا تصحیح آن دانسته که نظم‌دهنده امیال، احساسات و عواطفی است که برای بهتر شدن منش انسان است. در حقیقت آنچه امیال، احساسات و عواطف اصیل را از تأثیر و تأثرات خام مانند خشونت‌های غیر انسانی جدا می‌سازد، ویژگی‌های عقلانی آن‌هاست و این، استدلال اخلاقی عملی است که افراد را برای آن که عامل اخلاقی فضیلت‌مند باشند، یاری می‌رساند (Carr, 2011, PP.86-87). در مجموع از مواضع کار، در این زمینه می‌توان به نتایجی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس دست یافت:

۱. تدریس، به مجموعه‌ای از مهارت‌ها و یا انتقال دانش صرف منحصر نمی‌شود، بلکه این فعالیت، در قلمرو فضایل شخصی و اخلاقی، با ژرف‌نگری‌های عقلانی و گرایش‌ات ارزشی درک می‌شود؛

۲. به منظور داشتن دلایل و تأملات اخلاقی مناسب، معلمان اخلاقی، در صورت لزوم باید دارای منش اخلاقی، ادراک اخلاقی و حساسیت اخلاقی باشند تا تصمیم‌ها و قضاوت‌های فضیلت‌مندانه‌ای در موقعیت‌ها و دوره‌های اخلاقی تدریس داشته باشند؛
  ۳. تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلت‌مندانه نیازمند فرونسیس است که به عنوان مهم‌ترین عنصر ضروری در تدریس حرفه‌ای شناخته می‌شود و به وسیله آن می‌توان منش و فضایل حرفه‌ای را از مهارت‌ها و فنون حرفه‌ای که بر نظام آموزشی مستولی است، متمایز نمود؛
  ۴. تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلت‌مندانه بر اساس فرونسیس، نمی‌تواند به عنوان مجموعه و نسخه‌ای از پیش آماده شده و به عنوان عمل پوئسیسی القاء شود، بلکه آن، عملی حاصل از پرکسیس، نظم‌دهنده و کنترل‌کننده احساسات، تمایلات و خواسته‌های معلمان در شرایط و موقعیت‌هایی از تعاملات رفتاری با دانش‌آموزان است؛
  ۵. معلم فرونتیک برای تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلت‌مندانه، حل دوره‌های اخلاقی در تدریس و اولویت دادن به انتخاب فضایل با استفاده از فرونسیس، باید از آشکالی از خودپسندی و خودفریبی خودمحوری پرهیز نماید.
- علاوه براین، در این نوشتار به مواضع علامه طباطبایی اشاره شد که ضمن اشاره به عقل عملی مورد نظر کار به عنوان بعد ادراکی انسان، گامی فراتر رفته و بر ایمان، اراده و عمل نیز تأکید دارد. در مجموع می‌توان از منظر علامه طباطبایی به دلالت‌هایی برای تصمیم‌های حرفه‌ای در موقعیت‌ها و دوره‌های اخلاق تدریس دست یافت:
۱. عناصر مهمی که در ذیل ایمان قرار می‌گیرند، عبارتند از: تصدیق، اذعان، درک و اعتقاد یقینی؛ سکون، آرامش، اطمینان، امنیت و تسلیم؛ اعمال صالح همراه با ملکات فاضله و التزام به لوازم و آثار عملی (عمل)؛
  ۲. قلمرو اراده و عمل، همراه با ابعاد ادراکی وجود انسان (عقل نظری و عقل عملی) در تحقق ایمان دخیل هستند. حقیقت اراده از سنخ گرایش به سوی عمل است و در واقع ایمان در اراده برای انجام عمل، نمود می‌یابد و می‌بایست با مبدأ فکری و یقینی همراه باشد. علامه طباطبایی به حدیثی از امام صادق (ع) اشاره دارد که همه ایمان، عمل است (Tabatabaie, 1995, Volume 18, P. 405) و منظور از عمل، عمل صالح است که بدون داشتن ایمان، میسر نیست؛
  ۳. ایمان، حالات، درجات و منازل دارد که بعضی از آن مراتب تام و کامل است و بعضی از آن‌ها

ناقص است و بعضی نیز نه تام و کامل و نه ناقص است، بلکه به سوی کمال ترجیح دارد. لذا افراد نیز از نظر ایمان، دارای مراتب گوناگون هستند (Tabatabaie, 1995, Volume 18, P.405).

۴. برای انجام بهترین تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلت‌مندانه و نیز برای حل دوراهی‌های اخلاقی در تدریس، علاوه بر درک و رشد حقایق نظری و آشنایی با فرونیسیس (عقل عملی)، باید گامی فراتر نهاده به تقویت ایمان، اراده و عمل نیز توجه شود؛

۵. معلمان اخلاقی مؤمن و صالح می‌توانند ایمان را در مرتبه قلب، لسان، فکر، اراده و عمل تقویت نمایند. با توجه به تدریجی بودن مراتب ایمان، هر قدر آن‌ها بتوانند دارای منش، اعمال صالح و فضایل اخلاقی باشند، تصمیم‌ها و قضاوت‌های اخلاقی و فضیلت‌مندانه اثربخش‌تری ایجاد می‌شود.

از آنچه بیان شد می‌توان دریافت که این دو ایده از منظر کار و علامه طباطبایی به عنوان دو الگوی آموزشی در قلمرو اخلاق حرفه‌ای تدریس می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. گرچه تلاش کار در این که علو اخلاقی (اثو دایمونیا) تنها در سایه عقل عملی به عنوان قلمروی در ساحت ادراک میسر است و تلاش او برای دعوت معلمان فرونتیک به داشتن قضاوت‌ها و تصمیم‌های اخلاقی و حرفه‌ای، همراه با دیدگاهی تفکری و عقلانی در شکوفایی طیف گسترده و پیچیده‌ای از فضایل انسانی (Cooke & Carr, 2014, P.108)، تلاشی در خور و شایسته است، اما نزد علامه طباطبایی، ورای توجه به عقل عملی صرف و موطن ادراکی آن، با نگاهی جامع‌تر، تقویت ایمان، اراده و عمل، به مدد الهامات الهی در قضاوت‌ها و تصمیم‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان مؤمن و صالح، دارای جایگاهی بس رفیع خواهد بود که البته طرق و روش‌های چگونگی کاربرد این دو الگوی آموزشی در موقعیت‌های حرفه‌ای تدریس مجالی دیگر می‌طلبد.

#### References:

- Akbarian, R. (2010). The Relation between Theory and Practice on Mulla Sadra's View. *The Quarterly of Kheradname-ye Sadra*, (62), 14-37. (In Persian)
- Akbarian, R. & Golestaneh, F. (2012). Reality of Faith in the Perspective of Mulla Sadra and Allama Tabatabaie. *Journal of Sadra'i Wisdom*, 1(1), 23-32. (In Persian)
- Aristotle. (1984). *Nicomachean Ethics*. (D. Ross, Trans.). New York: Oxford University Press.
- Campbell, E. (2008). Review of the Literature, the Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Carr, D. (2007). Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 369-389.
- Carr, D. (2017). *Educating for the Wisdom of Virtue*. In D. Carr, J. Arthure & K. Kristjansson (Ed.), *Varieties of Virtue Ethics* (pp. 319-399). Birmingham: Palgrave MacMillan.
- Carr, D. (1995). Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem? *Journal of Philosophy of Education*, 29(3), 311-331.

- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. New York: Rutledge.
- Carr, D. (2011). *Virtue Ethics and the Contribution of the Arts to the Emotional Cultivation of Moral Character*. In D. J. de Ruyter & S. Miedema (Ed), *Moral Education and Development*, (pp. 85-96). The Netherlands: Sense Publishers.
- Celano, A. (2014). *Medieval Theories of Practical Reason*. Retrieve from: <https://plato.stanford.edu/entries/practical-reason-med>
- Colnerud, G. (2003). Moral Dimensions of Teaching, an Essay Review of Exploring the Moral Heart of Teaching Towards a Teacher's Creed. David T. Hansen, Teachers College Press: New York, 2001. *Teaching and Teacher Education*, (19), 559-561.
- Cooke, S. (2017). *The Moral Work of Teaching: A Virtue-Ethics Approach to Teacher Education*. In D. J. Clandinin and J. Husu (Ed), the SAGE Handbook of Research on Teacher Education (pp. 419-434). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Cooke, S. & Carr, D. (2014). Virtue, Practical Wisdom and Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 91-110.
- Doddington, C. (2013). The Global Search for Better Teaching: How Should Teachers Think for Themselves?. *Education 3-13*, 41(2), 218- 232.
- Farabi, A. M. (1984). *Fosool Montaza'ah*. Research by Fozi Metri Najar, Qum: Al-Zahra Publication. (In Arabic)
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education* (20), 3-56.
- Gilson, E. (2001). *The Unity of Philosophical Experience* (A. Ahmadi, Trans.). Tehran: the Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities Publication. (Samt). (In Persian)
- Harrison, T. & Khartoon, B. (2017). *Virtue, Practical Wisdom, and Professional Education*, research report. University of Birmingham, Retrieved from: <http://www.jubileecentre.ac.uk/1585/projects/current-projects/interventions-in-the-professions>
- Higgins, C. (2003). Teaching and the Good Life: A Critique of the Ascetic Ideal in Education. *Educational Theory*, 53(2), 131-154.
- Khoshdel Mofrad, H. (2009). Survey of the Semantic Field of Good Practice in the Quran. *Journal of Science and Education of the Holy Quran*, (4), 43-60. (In Persian)
- Kristjansson, K. (2015). *Aristotle Character Education*. New York: Routledge.
- Kristjansson, K. (2005). Smoothing It: Some Aristotelian Misgivings about the Phronesis-Praxis Perspective on Education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 455-473.
- Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Seeking the Elusive Ethical Base of Teacher Professionalism in Canadian Codes of Ethics. *Teaching and Teacher Education*, (59), 468- 480.
- McPherson, I. (2002). *Why (School) Teachers Should be Trusted*, Review Article: David Carr, *Professionalism and Ethics in Teaching*. (Series: Professional Ethics) London: Routledge, 2000. Retrieved from: [www: scotedreview.org.uk](http://www.scotedreview.org.uk)
- Nasiri, M. (2015). Faith on Allama Tabatabaie's View. *Qabasat*, 19 (73), 49-78. (In Persian)
- Nayeeji, M. H (2009). *Translation and Explanation of The Book of Healing (Al Shifa)*. Qum: Imam Khomeini Education and Research Institute Publication. (In Persian)
- Noel, J. (1999). On the Varieties of Phronesis. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), 273-289.
- Omid, M. (1994). The Nature of Faith on Allama Tabatabaie's View. *Keyhan-e Andishe*, (57),

- 55-78. (In Persian)
- Pinto, L. E.; Portelli J. P.; Rottmann. C.; Pashby K.; Barrett, S. E & Mujawamariya, D. (2012). Charismatic, Competent, or Transformative? Ontario School Administrators' Perceptions of Good Teachers. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 73-90.
- Schneewind, J. B. (2003). *Moral Philosophy from Montaigne to Kant*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soltis, J. F. (1986). Teaching professional ethics. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 2-4.
- Socket, H. & LePage, P. (2002). The Missing Language of the Classroom, *Teaching and Teacher Education*, (18), 159–171.
- Tabatabaie, M. H. (1995). *Al-Mizan fi-tafsir al-Quran*. (M. B. Mousavi Hamadani, Trans.). Tehran: Darol Elm. (In Persian)
- Tabatabaie, M. H. (2009). *Nahayat Al-Hikma*. Qum: Seminary Scholars' Community. (In Arabic)
- Tabatabaie, M. H. (1985). *The Principles of Philosophy and the Method of Realism*. Tehran: Sadra Publishing. Volume 2. (In Persian)
- Warnick, B. R. & Silverman, S. K. (2011). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 273- 285.
- Williams, G. (2008). *Kant's Account of Reason*, Retrieved from:  
<https://plato.stanford.edu/entries/kant-reason/>



رسته مقدم، آرش (۱۳۹۷). چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی، رویکردی تاریخ‌نگاشتی.

DOI: 10.22067/fedu.v8i2.72107

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۲)، ۴۵-۴۹.

## چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی، رویکردی تاریخ‌نگاشتی

آرش رسته مقدم<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۹۷/۹/۱۰

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، فهم تطور مفهومی مدیریت آموزشی از مجرای کنکاش در مقاله‌های این حوزه بوده‌است. برای دستیابی به هدف مذکور از روش تحلیل استنادی<sup>۲</sup> بهره گرفته شده‌است. در این راستا، تعداد ۹۳۸۵ مدرک نمایه‌شده در «وب‌او ساینس» طی سال‌های ۲۰۱۵-۱۹۰۰ میلادی با استفاده از نرم‌افزار «هیست سایت» مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های به دست آمده حاکی از شناسایی چهار اقلیم دانش با عنوان‌های «رهبری آموزشی و عملکرد مدرسه»، «سنتز پژوهی مطالعات اثربخشی مدارس»، «رهبری توزیعی» و «مفاهیم مرتبط با سازمان آموزشی» می‌باشد. در پایان، ضمن بحث در مورد علل شکل‌گیری اقلیم‌های مذکور، پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت مدیریت آموزشی در داخل کشور ارائه شده‌است.

**واژه‌های کلیدی:** رهبری و مدیریت آموزشی، هویت علمی، تولید دانش، تحلیل استنادی، علم‌سنجی

۱. استادیار مدعو دانشگاه علامه طباطبائی arasteh911@atu.ac.ir

## مقدمه

کنشگران متقدم مدیریت آموزشی، کسانی مانند جرج سترایر<sup>۱</sup> در کالج تربیت معلم کلمبیا، پاول هنوس<sup>۲</sup> در هاروارد، ادوارد الیوت<sup>۳</sup> در ویسکانسین، باییت<sup>۴</sup> در شیکاگو و شاید مهم‌ترین آن‌ها، الوود کابریلی<sup>۵</sup> در استنفورد، شاکله مدیریت آموزشی را در اوایل قرن بیستم در آمریکا شکل دادند (Bates, 2010). به نظر می‌رسد، اتفاق نظر درباره این افراد یکی از مهم‌ترین بارقه‌های مدیریت آموزشی است که تشعشع آن به سایر حوزه‌ها سرایت نکرده است. به طور نمونه، در خصوص تاریخ تولید نخستین آثار، اختلاف نظرهای قابل تأمل است. به باور یکی از پژوهشگران، اولین کتاب‌ها با عنوان «فصولی در باب اداره امور مدرسه<sup>۶</sup>» و «مدیریت مدرسه<sup>۷</sup>» به ترتیب در سال‌های ۱۸۷۵ و ۱۸۸۲ توسط ویلیام هارولد پاین<sup>۸</sup> و رواب<sup>۹</sup> (۱۸۸۲) نگارش شده‌اند (Wall, 2001). اما فردریک انگلیش<sup>۱۰</sup> از صاحب‌نظران معاصر مدیریت آموزشی براین باور است که نخستین آثار با عنوان «مدرسه و رئیس مدرسه<sup>۱۱</sup>» توسط پوتر و امرسون<sup>۱۲</sup> در سال ۱۸۴۲ و کتاب دیگری تحت عنوان «خلاصه‌ای از نظام مدارس عمومی ایالت نیویورک<sup>۱۳</sup>» در سال ۱۸۴۴ توسط رندال<sup>۱۴</sup> به رشته تحریر درآمده-اند (English, 2002). به تازگی در جامع‌ترین مطالعه‌ای که به بررسی کتب درسی مدیریت آموزشی پرداخته است، نشر آغازین کتاب با عنوان «خطابه‌هایی در باب مدرسه‌داری<sup>۱۵</sup>» به ساموئل هال<sup>۱۶</sup> در سال ۱۸۲۹ نسبت داده شده است (Glass, 2004).

افزون بر افتراق‌های موجود که تأمل بیشتری می‌طلبد، غنا و قوّت مبانی نظری مدیریت آموزشی نیز محل اختلاف است. به زعم ویلوور، آنچه به عنوان نظریه در مدیریت آموزشی مطرح است، بیشتر جنبه نظری و مفهومی دارد تا این که دارای ویژگی‌های یک نظریه تمام عیار باشد (Willower, 1975). صاحب‌نظر دیگری، آشفته‌گی مفهومی<sup>۱۷</sup> و نظری مدیریت آموزشی را دور از انتظار نمی‌داند؛ زیرا به باور او، این ویژگی

1. George Strayer
2. Paul Hanus
3. Edward Elliot
4. Bobbit
5. Ellwood Cubberly
6. Chapters on School Administration
7. School management
8. William Harold Pyne
9. Roub
10. Fenwick English
11. The School and The Schoolmaster
12. Potter and Emerson
13. A Digest of the Common School System of the State of New-York
14. Randall
15. Lectures on School Keeping
16. Samuel Hall
17. Intellectual Turmoil

در حوزه‌ی نظریه سازمان، به‌عنوان منشأ و والد<sup>۱</sup> مدیریت آموزشی نیز وجود دارد (Griffiths, 1979). از نظر گریفیث، مدیریت آموزشی به خودی خود از مبانی نظری برخوردار نیست. از این‌رو، ریشه تلاطم‌های مفهومی آن را باید در جزر و مد سایر حوزه‌های دانش جست. حال آن‌که به‌گواه فوق و با پذیرش نزدیک-ترین زمان به حال، اولین اثر مدیریت آموزشی در سال (۱۸۸۲) نوشته شده است؛ یعنی نزدیک به سه دهه قبل از این‌که فردریک وینسلو تیلور<sup>۲</sup> کتاب «اصول مدیریت علمی» را در سال ۱۹۱۱ منتشر کند. از این منظر، ادعای این سردمدار نهضت نظریه محل درنگ است! البته متأخرین مدیریت آموزشی گرچه رویکرد انتقادی و غیرتحصیلی در پیش گرفته‌اند اما احترام اسلاف خویش را نگاه داشته و مدیریت آموزشی را بخش تفکیک‌شده نظریه سازمان می‌دانند که بر دغدغه‌ها و سازوکارهای سازمان آموزشی متمرکز است (Bates, 2010).

فارغ از اختلاف نظرهای مذکور، هنوز ادراک جامعی از سرشت و چیستی این حوزه به چشم نمی‌خورد. از سال‌ها قبل استادان مدیریت آموزشی نسبت به هویت مطالعاتی خود بینش صحیحی نداشته‌اند و خود را افرادی به‌اصطلاح همه‌چیزدان<sup>۳</sup> قلمداد می‌کردند که به‌طور مشخص در هیچ زمینه‌ای (منابع انسانی، مالی و ...) تخصص ندارند (Hills, 1965). هنوز نیز عالمان این حوزه در پاسخ به پرسش‌هایی از این قبیل که، مدیریت آموزشی چیست؟ مهم‌ترین موضوع‌های آن کدامند؟ و مرزبندی و حدودوغور آن چگونه است؟ ناتوان‌اند (Oplatka, 2009). از این‌رو، ابتداء به این حوزه از دانش بشری نه تنها خالی از لطف نیست، بلکه ضرورت دارد. ذکر نکات فوق بدین مفهوم نیست که تاکنون درخصوص جنبه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی-که جملگی از مؤلفه‌های هویت علمی مدیریت آموزشی محسوب می‌شوند-جد و جهدی رخ نداده است. به‌طورنمونه، اولین اثر در حوزه نظری مدیریت آموزشی با عنوان «علوم رفتاری و مدیریت آموزشی» در سال ۱۹۶۴ با هدایت دانیل گریفیث توسط انجمن ملی مطالعات آموزش و پرورش آمریکا منتشر شده است (Lipham, 1964) و سال‌ها بعد نیز با هدف بررسی تأثیر نهضت نظریه بر مدیریت آموزشی، مجموعه مقاله‌هایی در قالب یک کتاب مستقل منتشر شد (Johnston, 1987). پژوهشگر به این سنخ تلاش‌ها در راستای نسق دادن به مبانی نظری مدیریت آموزشی امعان‌نظر دارد، اما معتقد است مصورسازی دانش مدیریت آموزشی بر مبنای این‌گونه خوانش‌ها، شدنی نیست. به‌سخن دیگر، اختلاف‌نظرها که منبعث از خاستگاه‌های پارادایمیک متفاوت است، مانع از شکل‌گیری تصویر شفاف از مدیریت آموزشی

1. Parent

2. Frederick Winslow Taylor

3. Generalist

شده است. این قبیل مطالعات بیش تر بر چهره متباین پژوهش‌های مدیریت آموزشی تأکید دارند و به حوزه‌های مفهومی مشترک التفاتی ننموده‌اند. به عنوان نمونه، در پژوهش‌های ارزشمند و قابل اعتنایی که در خارج (Oplatka, 2009) و داخل کشور (Hosseingholizadeh, Ahanchian, kouhsari, & Noferesti, 2017) با کاربرست رویکردهای فلسفی و کیفی صورت گرفته است، به تفاوت‌های مفهومی این حوزه اشاره شده است. با وجود این، مطالعات مذکور در ترسیم وجه اشتراکات بین پارادایمی ناتوان هستند.<sup>۱</sup> البته بحث در باب برتری دیدگاه کمی یا کیفی نیست بلکه سخن از تفاوت دو رویکرد است که هر کدام ساحت‌های متفاوتی را مدنظر قرار می‌دهند. در رویکرد کیفی و فلسفی، بیش تر به ساحت نظر و انتزاع و در رویکرد کمی بیش تر بر جنبه‌های تجربی و انضمامی تأکید می‌شود. هر کدام نیز دارای مزایا و معایبی هستند که شرح و بسط آن فراتر از نوشتار حاضر است.

آن چه مشخص است، بخشی از هویت مفهومی و مرزبندی مدیریت آموزشی را از مجرای بررسی آثار چاپ‌شده و محل انتشار آنها می‌توان شناسایی کرد (Oplatka, 2012)، پیشینه پژوهش‌های مدیریت آموزشی خالی از این سنخ تاریخ نگاری‌ها نیست. به عنوان نمونه، گلاس و همکاران (۲۰۱۰) در جستجوی ترسیم تاریخ مدیریت آموزشی به سراغ کتاب‌های عمومی این حوزه رفته‌اند (Glass, 2004) و صاحب نظران دیگری نیز درصدد نگاشت میراث فکری و مفهومی مدیریت آموزشی از معبر مقاله‌های این حوزه برآمده‌اند (Gunter, 2016; Oplatka, 2010). مفروضه حاکم بر پژوهش بر این اصل استوار است که به منظور بررسی هویت مدیریت آموزشی، ابتدا لازم است با رویکردی تاریخ‌نگارشی و فارغ از تفاوت‌های پارادایمیک نسبت به پژوهش‌های علمی این حوزه در گذر زمان آگاهی حاصل شود تا از این مجرا، گم‌شده مطالعات مدیریت آموزشی در سده اخیر مشخص شود. بنابراین، پژوهش حاضر با چنین رویکردی به سراغ پژوهش‌های علمی مدیریت آموزشی رفته است. اما مراد از پژوهش‌های علمی که به مدد آنها امکان ترسیم سیر تاریخی یک حوزه میسر می‌شود، چیست؟ در علم اطلاعات و دانش‌شناسی، قانونی با عنوان «قانون پرایس»<sup>۲</sup> وجود دارد که بر مبنای آن، پژوهش علمی، مجموعه نوشتارهایی هستند که در نشریه‌های علمی معتبر منتشر می‌شوند (Hailer, 1968). البته معنای این اصل، نامعتبر دانستن سایر اشکال دانش (کتاب، دست‌نامه، رساله و مانند) نیست، بلکه یکی از خوانش‌هایی است که می‌تواند به فهم سیر مطالعات تجربی یک حوزه از دانش کمک کند. بر این اساس، این پرسش مطرح می‌شود که «آیا بر پایه مرور مقاله‌های معتبر

۱. اولین تلاش منسجم درخصوص سیر تحول تاریخی مدیریت آموزشی توسط علی علاقه‌بند صورت گرفته است. رجوع شود به: علاقه‌بند، علی (۱۳۸۰). مدیریت آموزشی. در علی محمد کاردان و جمعی از نویسندگان، علوم تربیتی و قلمرو آن، انتشارات سمت. صص ۱۸۰-۱۵۵.

2. Pric's Criterion

مدیریت آموزشی در سده اخیر می‌توان خط سیر مفهومی این حوزه را ترسیم نمود؟» در این راستا، از فرآورده‌های علمی نشر یافته در یکی از معتبرترین پایگاه‌های استنادی جهان (وب او ساینس)<sup>۱</sup> استفاده شده است. در نهایت، یافته‌ها در پرتو مطالعات نظری مدیریت آموزشی مورد بحث و تبیین قرار گرفته‌اند.

## مرور ادبیات پژوهش

به جرأت می‌توان ادعا نمود، تاکنون مطالعه‌ای در حوزه مدیریت آموزشی در مقیاس جهانی و داخلی با رویکرد موردنظر این پژوهش صورت نگرفته است. هرچند، مطالعات متعددی درخصوص تولید دانش مدیریت آموزشی در سطح جهانی<sup>۲</sup> انجام شده‌اند اما مطالعات مذکور از بسیاری ابعاد که در ادامه بدان اشاره خواهد شد، با پژوهش حاضر متفاوت اند. پژوهش حاضر، ضمن مرور جامع مطالعات مذکور، تعداد چهل و چهار پژوهش مرتبط در فاصله زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۵ شناسایی شدند که به طور خلاصه به برخی از آنها در جدول (۱) اشاره شده است.

جدول شماره (۱) پژوهش‌های صورت گرفته در خارج از کشور

| ردیف | پژوهش گران                          | دامنه زمانی | منبع داده ها | روش               | نرم افزار         |
|------|-------------------------------------|-------------|--------------|-------------------|-------------------|
| ۱    | (Duen Lee, McLee, & Hao Chen, 2014) | ۲۰۰۴-۲۰۱۳   | SCI-SSCI     | تحلیل استنادی     | Excel             |
| ۲    | (Tai, Lee, & Lee, 2014)             | ۲۰۰۲-۲۰۱۱   | SCI-SSCI     | تحلیل استنادی     | UCINET            |
| ۳    | (Hallinger & Chen, 2014)            | ۱۹۹۵-۲۰۱۲   | هشت نشریه    | تحلیل محتوا       | Publish or Perish |
| ۴    | (Hallinger, 2013)                   | ۱۹۶۰-۲۰۱۲   | نه نشریه     | تحلیل نظام مند    | فاقد نرم افزار    |
| ۵    | (Hallinger & Bryant, 2013)          | ۲۰۰۰-۲۰۱۱   | هشت نشریه    | تحلیل محتوا       | Publish or Perish |
| ۶    | (Hallinger, Lee, & Szeto, 2013)     | ۱۹۹۵-۲۰۱۲   | هشت نشریه    | تحلیل محتوا       | Publish or Perish |
| ۷    | (Oplatka, 2013)                     | ۱۹۹۵-۲۰۱۲   | هشت نشریه    | تحلیل محتوا       | فاقد نرم افزار    |
| ۸    | (Tony & Megan, 2012)                | ۱۹۷۲-۲۰۱۲   | CCEAM        | تحلیل محتوا       | فاقد نرم افزار    |
| ۹    | (Ross, 2012)                        | ۱۹۷۲-۲۰۱۲   | EMAL         | تحلیل محتوای کیفی | فاقد نرم افزار    |
| ۱۰   | (Oplatka, 2012)                     | ۱۹۶۳-۲۰۱۱   | JEA          | تحلیل محتوا       | فاقد نرم افزار    |

۱. Web of Science (WOS)

۲. بیشتر پژوهش‌های مذکور توسط ازهار آپلاتکا (Izhar Oplatka) و فیلیپ هالینگر (Philip Hallinger) صورت گرفته‌است. رجوع شود به: Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*: Peter Lang.

چنانکه اشاره شد، یافته‌های مطالعه‌های پیشین در پاسخ به پرسش پژوهش حاضر ناتوان به نظر می‌رسند. دلیل نخست، به تفاوت در سطح گردآوری داده‌های مورد نیاز مربوط می‌شود. این پژوهش‌ها بیشتر بر مفاهیم و موضوع‌های مندرج در یک یا چند نشریه خاص متمرکز شدند. به طور قطع، دانش یک حوزه، تنها در قالب مقاله‌های چند نشریه ظهور نمی‌یابد. از دیگر کاستی‌های مطالعات مذکور، کوتاه بودن دوره زمانی پژوهش است. علاوه بر این، هیچ‌یک از پژوهش‌ها در صدد ترسیم نیم‌رخ جامع از مطالعات مدیریت آموزشی نبوده‌اند. بنابراین، مواردی از جمله، گستردگی قلمرو زمانی، جغرافیایی و استفاده از پایگاه استنادی معتبر (وب او ساینس) را می‌توان در زمره نقاط قوت و متمایز پژوهش حاضر از سایر پژوهش‌های مشابه قلمداد نمود. البته، اعتبار نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله پژوهش شماره دو در جدول (۱) محل بحث است. با نگاهی به یافته‌های این مطالعه به سهولت می‌توان به غیر مرتبط بودن آن‌ها پی برد، به طور نمونه، مهم‌ترین منابع و نشریه‌های مدیریت آموزشی در حوزه‌های پزشکی و پرستاری قرار گرفته است. از طرف دیگر، هیچ‌یک از اندیشوران مدیریت آموزشی، به عنوان نویسندگان پراستناد شناخته نشده‌اند.<sup>۱</sup>

در داخل کشور، تاکنون مطالعه‌ای به طور مستقیم به بررسی و سنجش دانش مدیریت آموزشی نپرداخته است. البته به تازگی در مقاله‌ای میراث علمی جهانی این حوزه مورد مذاقه قرار گرفته است (Rastehmoghadam, Abbaspour, & Jalali, 2016). در مجموع، با نظر به قلت پیشینه تجربی در داخل کشور، امکان ارزیابی میسر نیست.

### روش پژوهش

در این پژوهش، از روش تحلیل استنادی<sup>۲</sup> که در حوزه علم سنجی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی متداول است، بهره گرفته شده است. این روش به لحاظ مبانی پارادایمیک به اردوی اثبات‌گرایی تعلق دارد. جامعه و نمونه پژوهش شامل تعداد ۹۳۸۵ مدرک نمایه شده در «وب او ساینس» طی سال‌های ۲۰۱۵-۱۹۰۰ میلادی بودند. به منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار «هیست‌سایت» استفاده شد. از پایگاه استنادی «وب او ساینس» به دلیل اهمیت و مقبولیت جهانی، داشتن پوشش زمانی و موضوعی گسترده، امکان طبقه‌بندی نتایج و قابلیت گرفتن خروجی مورد نظر به عنوان منبع استخراج داده‌ها استفاده شد.

۱. لازم به ذکر است، مقاله مذکور در نشریه International Journal of Organizational Innovation (IJOI) منتشر شده است که به دلیل

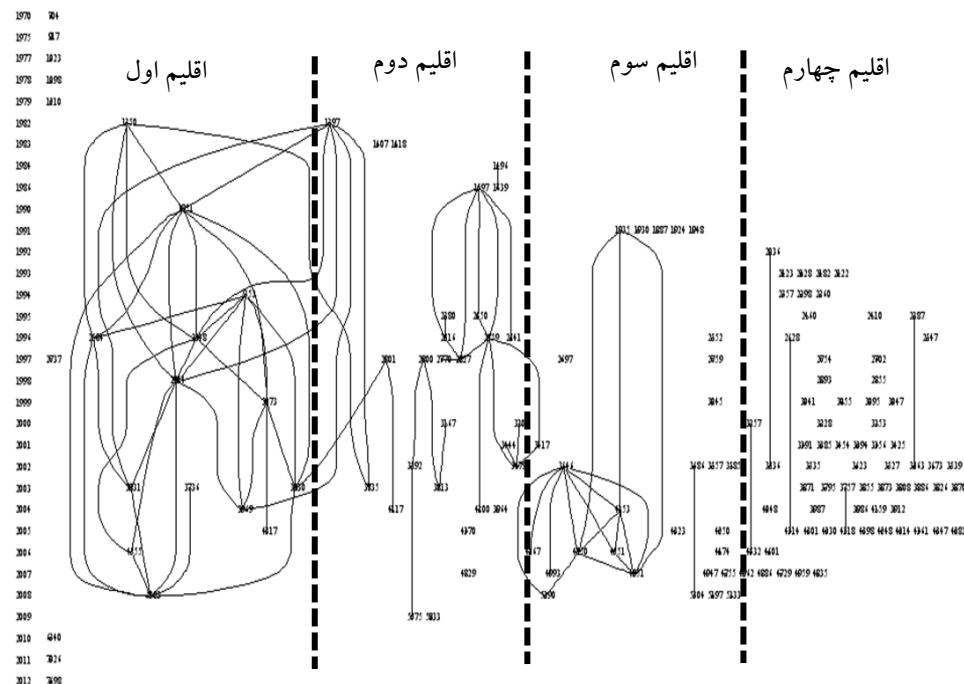
معتبر بودن در پایگاه استنادی وب او ساینس نمایه نمی‌شود.

## یافته‌ها

پس از اخذ داده‌ها از پایگاه استنادی «وب او ساینس» و تحلیل آن به کمک نرم‌افزار هیست‌سایت، یافته‌ها حاکی از این است که مدیریت آموزشی در سیر تحولات مفهومی سده اخیر، چهار اقلیم دانش را تجربه نموده است. اقلیم دانش به خوشه‌های علمی اشاره دارد که به لحاظ معرفتی، منظومه‌های نظری منسجمی را تشکیل می‌دهند. شکل‌گیری اقلیم‌ها براساس میزان پیوند (استناد) مدارک به یکدیگر است که از طریق نرم‌افزار مشخص می‌شود، اما نام‌گذاری هر یک از اقلیم‌ها از مجرای مطالعه چکیده و محتوای مقاله‌های آن اقلیم صورت گرفته است که نیازمند آشنایی پژوهشگر با نویسندگان و علاقه‌مندی پژوهشی آنها است.

در شکل (۱) اقلیم‌های چهارگانه دانش مدیریت آموزشی به تصویر کشیده شده است. اولین اقلیم دانش مدیریت آموزشی، تعداد سی و یک مدرک را در خود جای داده است و با توجه به دامنه زمانی بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۲۰۱۲، طولانی‌ترین اقلیم محسوب می‌شود. در بررسی محتوای مدارک این اقلیم مشخص شد، حدود چهل درصد به‌طور مستقیم به مفهوم رهبری آموزشی<sup>۱</sup> و ارتباط آن با عملکرد مدرسه و دانش‌آموزان پرداخته‌اند. سایر مدارک به موضوع‌هایی از جمله «بهسازی مدارس»، «آموزش و یادگیری الکترونیکی»، «مدرسه‌داری»<sup>۲</sup> و «ماهیت مفهومی مدیریت آموزشی» پرداخته‌اند. نقطه عطف در این اقلیم، مقاله‌ای است که در سال ۱۹۹۸ توسط فیلیپ هالینگر با عنوان «نقش مدیران در اثربخشی مدرسه»<sup>۳</sup> منتشر شده است. این مقاله بیشترین میزان پیوند با سایر مدارک را دارد.

- 
1. Educational Leadership
  2. School Keeping
  3. Exploring the principal's contribution to school effectiveness



شکل ۱- چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی

دومین اقلیم دانش مدیریت آموزشی بین سال‌های ۱۹۸۶-۲۰۰۴ شکل گرفته است و شامل چهارده مدرک می‌باشد. دال مرکزی مدارک این اقلیم بر سنتزپژوهی و مدل‌سازی اثربخشی مدرسه متمرکز است. به طور نمونه، آیتکین و همکاران<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۶ به موضوع «مدل‌سازی آماری در مطالعات اثربخشی مدرسه» پرداخته‌اند. گلدشتین<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) به «نقش روش در مطالعات اثربخشی مدارس» توجه نموده و موضوع مقاله را تر<sup>۳</sup> در سال ۲۰۰۲ «سنتز یافته‌های اثربخشی مدارس طی سی سال» بوده است.

سومین اقلیم دانش مدیریت آموزشی، طی سال‌های ۱۹۸۴-۲۰۰۸ شکل گرفته و شامل سیزده مدرک می‌باشد. پراستنادترین مدرک، مقاله پیتروگرون<sup>۴</sup> است که در سال ۲۰۰۲ به مفهوم رهبری توزیعی<sup>۵</sup> پرداخته است. این مدرک با داشتن پیوندهای فراوان با سایر مدارک، محتوای این اقلیم را شکل داده است. دومین مدرک مهم نیز توسط کارسون و همکاران<sup>۶</sup> در سال ۲۰۰۷ با عنوان «رهبری اشتراکی در تیم‌ها» نوشته شده

1. Aitkin
2. Goldstein
3. Rutter
4. Peter Gronn
5. Distributed Leadership
6. Carson

است. سایر مدارک (۴۱۵۳ و ۴۵۵۰) نیز به تشریح مفهوم رهبری توزیعی و اشتراکی توجه کرده‌اند. زمان شکل‌گیری آخرین اقلیم دانش مدیریت آموزشی به سال‌های ۱۹۹۱-۲۰۰۹ برمی‌گردد و دربرگیرنده تعداد نود و دو مدرک است. با وجود این که اقلیم مذکور دارای بیشترین تعداد مدرک است اما به لحاظ برقراری پیوند بین مدارک و توانایی شبکه‌سازی وضعیت مطلوبی ندارد. در این اقلیم به مفاهیم متنوع و البته مرتبط با سازمان آموزشی توجه شده است. به طور نمونه، تنها تعداد چهارده مدرک با یکدیگر پیوند دارند که در این میان، بیشترین میزان ارتباط مربوط به چهار مدرک (۲۸۸۰، ۳۱۶۷، ۳۸۱۳، ۵۵۷۵) است. مفاهیمی که در این اقلیم مورد توجه قرار گرفتند، عبارتند از: سیاست‌گذاری آموزشی (۲۶۲۸ و ۳۶۶۳)، جو و اندازه سازمانی (۵۵۷۵ و ۲۸۰۰)، ترک تحصیل دانش‌آموزان (۳۸۱۳ و ۳۱۶۷)، محیط سازمان‌های آموزشی (۳۵۹۲) و فن‌آوری‌های نوین در کلاس (۵۳۰۴). در جدول (۲) فهرست نویسندگان و مدارک پرستاد به تفکیک اقلیم‌های دانش نشان داده شده است. چنانکه در عنوان مقاله‌های مذکور آمده است، فضای دانش و پژوهش در اقلیم‌های مذکور به‌طور کامل از یکدیگر متفاوت‌اند.

جدول ۲: نویسندگان و مدارک پرستاد به تفکیک اقلیم‌های دانش

| ردیف | نویسنده                           | عنوان مدرک                                                                           | اقلیم |
|------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| ۱    | (Aitkin & Longford, 1986)         | Statistical modeling issues in school effectiveness                                  | ۳     |
| ۲    | (Gronn, 2002)                     | Distributed leadership as a unit of analysis                                         | ۲     |
| ۳    | (Carson, Tesluk, & Marrone, 2007) | Shared leadership in teams: An investigation                                         | ۲     |
| ۴    | (Hallinger & Ronald, 1996)        | Reassessing the principal's role in school effectiveness                             | ۱     |
| ۵    | (Spillane et al., 2004)           | Towards a theory of leadership practice                                              | ۱     |
| ۶    | (Lee & Smith, 1997)               | High school size Which works best                                                    | ۴     |
| ۷    | (Hallinger & Heck, 1998)          | Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995            | ۱     |
| ۸    | (Day, Gronn, & Salas, 2004)       | Leadership capacity in teams                                                         | ۲     |
| ۹    | (Lee & Burkam, 2003)              | Dropping out of high school: The role of                                             | ۴     |
| ۱۰   | (Rumberger & Thomas, 2000)        | The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools | ۴     |

## نتیجه

هدف اصلی این مطالعه، تأملی بر برونادهای دانش مدیریت آموزشی در سیر تطور تاریخی آن بود تا از این رهگذر، بینش شفاف‌تر و دقیق‌تری از این حوزه حاصل شود. یافته‌های به دست آمده حاکی از

وجود چهار اقلیم مستقل دانش در حوزه مدیریت آموزشی می‌باشد. پرسشی که اکنون محل بحث است، ریشه‌یابی دلایل احتمالی نضج‌گرفتن اقلیم‌های مذکور است. به دیگر سخن، چگونه می‌توان یافته‌های پژوهش را در بستر تحولات نظری و مفهومی مدیریت آموزشی معنادار ساخت؟ در ادامه، به رگه‌هایی اشاره می‌شود که به مثابه بیخ و بن‌های نظری و مفهومی مطالعات حوزه مدیریت آموزشی قابل توجه‌اند.

پیش‌تر ذکر شد که در اولین اقلیم دانش مدیریت آموزشی به موضوع‌هایی از جمله «رهبری آموزش»، «اثربخشی مدارس»، «پیشرفت تحصیلی» و به‌طور کلی عملکرد مدارس توجه شده است. به واقع، بنیاد مفاهیم این اقلیم، ریشه در «نهضت اثربخشی»<sup>۱</sup> و اصلاحات آموزشی در آمریکا دارد که برای اولین بار در گزارش «ملتی در خطر»<sup>۲</sup> توسط کمیته ملی تعالی آموزش انعکاس یافت. چندین جریان در شکل‌گیری این نهضت تأثیرگذار بودند. جریان نخست، اعتراض به دخالت‌های بیش از اندازه دولت در امور مدارس (از جمله تعیین نوع کتاب درسی، روش تدریس و مانند) و دومین جریان، پی‌بردن به نقش مهم معلمان در شناسایی و بهبود امور آموزشی بود (Wall, 2001). علاوه بر این، نتایج مطالعات جامعه‌شناس شهر آمریکایی-جیمز کلن-<sup>۳</sup> نشان داد، برخلاف تصور عامه، مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به وضعیت اقتصادی و فرهنگی والدین مربوط می‌شود و مدارس نقش چندانی در این زمینه ندارند. بر اساس یافته‌های او و در راستای حمایت از فرزندان خانواده‌های ضعیف، قوانین متعددی در آمریکا به تصویب رسید تا با ارائه آموزش‌های جبرانی<sup>۴</sup> به فرزندان خانواده‌های محروم، از ایجاد نابرابری جلوگیری شود. با وجود این گونه اقدام‌های تقنینی، همچنان مدارس در عمل کارآمد نبوده و نتوانستند هدف‌های مدنظر را محقق نمایند. از این رو، در دفاع از حیثیت و اثربخشی مدارس و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موجی از پژوهش‌ها آغاز شد. اولین آثار در این زمینه توسط ران ادموندز- پدر نهضت اثربخشی- منتشر شد (Edmonds, 1979). او درصدد شناسایی ویژگی‌های مدارس اثربخش در آمریکا بود و همزمان با مطالعات او، در انگلستان نیز گروهی به پژوهش درباره ویژگی‌های مدارس اثربخش مشغول بودند. نتایج این مطالعات در سال ۱۹۷۹ در کتابی با عنوان «پانزده هزار ساعت»<sup>۵</sup> منتشر شد. در مجموع، پژوهش‌های مربوطه در آمریکا و انگلیس نشان دادند، مدارس اثربخش از مدیریت آموزش<sup>۶</sup> قوی برخوردار هستند (Lezotte, 2001). چنانکه اشاره شد، رواج مفهوم مدیریت آموزش برآمده از نهضت اثربخشی مدارس است. البته بعدها مدل مذکور

1. Effectiveness Movement
2. Nation at Risk
3. James Coleman
4. Compensatory Education
5. Fifteen Thousand Hours
6. Instructional Leadership

و نحوه سنجش آن (مقیاس سازی) توسط هالینگر در آسیا بسط داده شد و مطالعات تجربی متعددی بر پایه آن طراحی و اجرا شدند (Hallinger, 2000). به تازگی نیز این الگو در ایران آزمون شده است (Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi, & Kouhsari, 2017).

تأمل بر محتوای دومین اقلیم دانش مدیریت آموزشی حاکی از این است که پژوهشگران با هدف ترسیم انباشت دانش مدیریت آموزشی و با تأکید بر موضوع‌هایی مانند اثربخشی مدارس در صدد ترکیب و ارزیابی مطالعات پیشین برآمده‌اند. به عبارت دیگر، دلیل شکل‌گیری اقلیم مذکور، حجم بالای پژوهش‌ها در خصوص مفاهیم فوق بوده که پژوهشگران را به سوی ترکیب و استخراج الگوهای کلان از مطالعات متعدد هدایت کرده است. نکته حائز اهمیت در این اقلیم، حضور صاحب‌نظرانی از جمله فیلیپ هالینگر، رونالد هک و کنث لیثوود است که بر غنای محتوا و دانش آن افزوده‌اند.

روح حاکم بر محتوای سومین اقلیم دانش مدیریت آموزشی بر مفاهیم رهبری به‌ویژه رهبری توزیعی در سازمان‌های آموزشی متمرکز است. پیشینه این مفهوم به مطالعات گیپ<sup>۱</sup> در سال ۱۹۵۴ برمی‌گردد (Gronn, 2000) و از اواسط دهه نود میلادی نیز به‌عنوان یکی از موضوع‌های مهم در مدیریت و سازمان‌های آموزشی توسط افرادی از جمله بلدن<sup>۲</sup>، بوش<sup>۳</sup>، هریس<sup>۴</sup> و هارتلی مطرح شده است (Tian, Risku, & Collin, 2016). به‌طور خلاصه، این مفهوم اشاره دارد به این که قدرت رهبری نه برگرفته از خصوصیات شخصی و نه مشتق از ساختار رسمی سازمان است بلکه رهبری یک فرآیند اجتماعی گروهی است که از مجرای کنش‌های بین افراد حاصل می‌شود (Bolden, 2011). گرچه چرخش نظری از رویکرد مدیریت به سوی مفهوم رهبری، یکی از پیشرفت‌های اخیر در مدیریت آموزشی بوده است (Hallinger & Chen, 2014; Scott, 2016). اما آنچه قابل تأمل است، غلبه مفهوم رهبری توزیعی در مطالعات مدیریت آموزشی است. به نظر می‌رسد، ظهور این مفهوم در آمریکای شمالی از یک‌طرف به دلیل ظرفیت بالای آن در بازطراحی مدارس و از سوی دیگر، واکنش به کاستی‌های مفهوم مدیریت آموزش بوده است. به بیان دیگر، ماهیت مفهوم مدیریت آموزش با خوانش هالینگری، حاکی از استیلای رویکرد بالا به پایین است. به‌طوری‌که مدیران مدارس از قدرت و اختیار بسیار زیاد در فرآیند یاددهی-یادگیری برخوردار هستند. بنابراین، شکل‌گیری مفاهیمی از قبیل رهبری توزیعی، رهبری معلم<sup>۵</sup> و رهبری تحول‌گرا در فضای سازمان‌های آموزشی آمریکای

1. Gibb

2. Bolden

3. Bush

4. Harris

5. Teacher Leadership

شمالی واکنشی به نارسایی‌های مفهوم مذکور بود (Hallinger, 2003). گذر از عصر مدیریت به رهبری در نظام‌های آموزشی قدمت زیادی ندارد. به طور نمونه، مفهوم رهبری تحول‌گرا که ابتدا توسط باس<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) مطرح شد، در سال ۲۰۰۰ توسط لیثوود، متناسب با شرایط سازمان‌های آموزشی مورد بازنگری قرار گرفت و حجم زیادی از مطالعات مدیریت آموزشی را تحت تأثیر قرار داد. کانون توجه این مفهوم برخلاف مدیریت آموزش - که بر سطح خرد تأکید دارد - بر سطح کلان تمرکز دارد و درصدد توسعه ظرفیت سازمانی مدارس به منظور تسهیل فرآیند یاددهی-یادگیری است (Leithwood & Jantzi, 2000). همچنین، گزاره‌های ایجاد توانمندی در مدارس<sup>۲</sup> و رهبری اشتراکی از دیگر مفاهیمی بودند که در راستای جبران نقصان مفهوم مدیریت آموزش نضج گرفتند (Lambert, 2002). لازم به ذکر است، تأکید بر نقش رهبری در هدایت نظام‌های آموزشی منجر به تغییر عنوان مدیریت آموزشی به «رهبری و سیاست‌گذاری آموزشی» در بسیاری از دانشگاه‌های معتبر جهان شده است (Rasteh moghadam et al., 2016).

در چهارمین اقلیم دانش مدیریت آموزشی، گرچه به واقعیت‌ها و مفاهیم مرتبط با مدیریت و سازمان آموزشی توجه شده است و به نظر طلحه این اقلیم نویددهنده افق‌های روشنی برای مطالعات آتی مدیریت آموزشی باشد، اما، در واقع، دانش انباشته‌شده و منسجمی در این خصوص شکل نگرفته است و بیشتر پژوهش‌ها به صورت پراکنده و موردی انجام شدند. همان‌طور که یافته‌های سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد، تنوع موضوع‌های مورد مطالعه (Campbell, 1979)، فقدان انباشتگی دانش (Bridges, 1982)، از این شاخه به آن شاخه پریدن (Ogawa, Goldring, & Conley, 2000)، ناموازن بودن دانش (Hallinger & Chen, 2014)، کم‌رنگ بودن فضای نقادی (Hoy, 1978) و متخلخل بودن<sup>۳</sup> (Wang & Bowers, 2016) حاکی از نوعی آنومی علمی در بین پژوهشگران متأخر مدیریت آموزشی است. به بیان دیگر، آنها به ندرت پژوهش‌های یکدیگر را دنبال کرده‌اند. فرآیند پژوهش به صورت مستمر و متکی بر یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیست تا از این رهگذر کلیتی معنادار شکل بگیرد. به نظر می‌رسد، تنوع مفاهیم و فقدان خط سیر پژوهشی روشن یکی از دلایل انتشار اندک مطالعات مروری<sup>۴</sup> در سال‌های اخیر در حوزه مدیریت آموزشی بوده است. به بیان دیگر، پراکندگی و انسجام اندک پژوهش‌ها، فرصت انجام مطالعات مروری را از بین برده است، به طوری که طی چهار دهه اخیر، تنها ده درصد از مقاله‌های نشریه مدیریت و رهبری آموزشی به مرور و نقد ادبیات پژوهش پرداخته‌اند (Tony & Megan, 2012) و از حدود ده هزار مقاله‌ای که در پنجاه و دو سال

1. Bass

2. Building Leadership Capacity in Schools

3. Porous

4. Literature Review

(۱۹۶۰-۲۰۱۲) منتشر شدند، تنها تعداد سی و هشت مقاله به مرور پژوهش‌ها در زمینه مدیریت آموزشی پرداخته‌اند که بسیاری از آنها نیز از نظر روش‌شناسی دچار نقصان هستند (Hallinger, 2013b).

آن چه اشاره شد، نمایی از پرونده‌های مدیریت آموزشی در سده اخیر بود اما با دقت در تاریخ شکل‌گیری اقلیم‌ها مبرهن است که جملگی آنها بعد از دهه هفتاد میلادی متولد شدند. در بیان علت این امر می‌توان به تخصصی‌شدن مدیریت آموزشی و به دنبال آن انتشار طیف وسیعی از نشریه‌ها و مجله‌ها طی دهه شصت میلادی به بعد اشاره کرد. بر پایه این استدلال، دامنه (قلمرو) زمانی برخی مطالعات که درصد توصیف بنیان‌های دانش و تاریخچه مفهومی این حوزه بعد از دهه شصت میلادی برآمدند (Gunter, 2016; Oplatka, 2010)، قابل توجیه است.

علاوه بر این، تأمل بر اقلیم‌های دانش مدیریت آموزشی حاوی چندین استنتاج است. نخست، در تمامی اقلیم‌ها به مفاهیم مرتبط با سازمان مدرسه و آموزش توجه شده است. این امر بدین معنی است که پژوهشگران مدیریت آموزشی به حوزه مطالعاتی خود واقف‌اند و از انجام پژوهش‌های غیرمرتبط خودداری نموده‌اند. نکته دوم، حاکمیت و استیلای مفهوم رهبری آموزشی بر مطالعات این حوزه است. گرچه یکی از صاحب‌نظران توجه به این مفهوم را از جنبه سیاسی و ایدئولوژیک تحلیل کرده است (Oplatka, 2010)، اما تأکید بر این مفهوم نشان می‌دهد اندیشوران این حوزه به اهمیت و برتری رویکرد رهبری (در مقایسه با رویکرد مدیریتی) پی برده و به‌عنوان راه‌حلی جهت اثربخشی مدارس در مطالعات خود بدان التفات نموده‌اند. نکته سوم، غلبه فلسفه پراگماتیسم و عمل‌گرا در اقلیم‌های دانش مدیریت آموزشی است. در واقع، ماهیت اقلیم‌ها حاکی از آن است که این پژوهشگران مدیریت آموزشی در جستجوی مفاهیم و الگوهای کاربردی و عملی جهت حل مشکلات و مسائل در عرصه عمل بوده و چندان به موضوع‌های نظری و انتزاعی توجهی نداشته‌اند. نکته چهارم، عدم نقش‌آفرینی و تأثیرگذاری نهضت نظریه (طی دهه پنجاه تا هفتاد میلادی) بر جریان شکل‌گیری اقلیم‌های دانش مدیریت آموزشی است. در تأیید این استدلال همین بس که هیچ‌یک از کتاب‌های مهم مدیریت آموزشی که طی دوره نهضت نظریه منتشر شدند، در زمره منابع پراستناد قرار نگرفته‌اند (Rastehmoghdam, et al., 2016). نکته آخر این که، در اقلیم‌های مذکور به سازمان‌های آموزش رسمی و مفاهیم مرتبط با آن توجه شده است و در هیچ‌یک از آنها به سازمان‌های آموزشی غیررسمی، انواع سازمان‌های آموزشی از قبیل پیش‌دبستان، دبستان، متوسطه، به شکل تخصصی توجه نشده است. به نظر می‌رسد، سازمان‌ها و سطوح آموزشی مختلف نیازمند گونه‌های خاصی از مدیریت آموزشی هستند که تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. در مجموع، مدیریت آموزشی در مقیاس جهانی در حال فاصله گرفتن از

جنبه‌های نظری - مفهومی و حرکت به سوی رویکرد کاربردی و تجاری است. بخشی از این امر به واسطه ناکارآمدی نهضت نظریه و بخش دیگر در اثرپذیری مدیریت آموزشی از فلسفه اقتصاد بازار آزاد در آمریکا و اروپا است که مدیریت آموزشی را نیز به رویکردهای بازاری و ابزارگرایانه نزدیک کرده است.

نمایی که از مدیریت آموزشی در این نوشتار توصیف شد، بدون شک، منحصرترین و بهترین تصویر ممکن از آن نیست و مانند همه پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است. ازجمله مهم‌ترین آنها، اتکا به مقاله‌های علمی به عنوان منبع داده‌هاست. حال آن‌که، رسانه اصلی تولید دانش در علوم انسانی به‌طور عام و در مدیریت آموزشی به‌طور خاص، کتاب‌ها و دستنامه‌ها هستند. با وجود این، آگاهی از سیر مطالعات تجربی مدیریت آموزشی و مشاهده رویش و ریزش مفاهیم که در این مقال مورد توجه قرار گرفت، خالی از درس - آموزی برای محافل علمی مدیریت آموزشی در داخل کشور نیست. اندیشورزان مدیریت آموزشی شایسته است به نکات زیر به عنوان آموزه‌های تجارب جهانی توجه نمایند:

با تأمل بر مفاهیم و روندهای مطالعاتی حوزه مدیریت آموزشی مبرهن است، مفاهیمی از قبیل «رهبری آموزشی»، «اثربخشی مدارس»، «عملکرد مدارس» در پاسخ به گفتمان‌های اجتماعی و سیاسی جامعه متولد شده‌اند. بنابراین، تقلید و واردات این گونه مفاهیم بدون فهم استلزامات اجتماعی و ساختاری نه تنها به پیشبرد مدیریت آموزشی در داخل کشور کمک نخواهد کرد بلکه منجر به تولید مقاله‌های تزئینی و افزایش صادرات مقاله خواهد شد. بنابراین، لازم است اندیش‌ورزان این حوزه، پیش از تنقیه مفاهیم و تعریف پروژه - های مطالعاتی از برج و عاج نظری خارج شوند و پا به عرصه عمومی جامعه بگذارند و زمینه طرح و پذیرش مفاهیم را در عرصه سیاست‌گذاری فراهم آورند. همچنین، در تنظیم برنامه‌ها و فعالیت‌های پژوهشی از پراکنده کاری و پریشان‌پژوهی اجتناب شود تا بدنه دانش مدیریت آموزشی در ایران امکان حیات یابد. راه - کار این امر اتخاذ تقسیم کار پژوهش ملی میان دانشگاه‌ها و مراکز علمی متولی مدیریت آموزشی است تا هر یک به تناسب علائق در یکی از دالان‌های پژوهشی طی مسیر نمایند. با گذشت بیش از پنج دهه از شکل - گیری حوزه مدیریت آموزشی در ایران، پیشنهاد می‌شود، پژوهشی در باب سنجش بدنه دانش این حوزه صورت پذیرد تا از خلال آن روند تحولات مفهومی و تجربی مدیریت آموزشی به تصویر کشیده شود. به‌منظور استخراج داده‌های موردنیاز، می‌توان از پایگاه استنادی علوم جهان اسلام<sup>۱</sup> استفاده نمود. در نهایت، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌ها و برنامه‌های درسی مدیریت آموزشی به مفاهیم مطرح‌شده در اقلیم‌های چهارگانه توجه نمایند. خوشبختانه، چاره‌اندیشان در مطالعات اخیر، بذر امید و بهبود را در برهوت

1. <http://www.isc.gov.ir>

فعلی این حوزه نشاء کرده‌اند (Hosseingholizadeh, Ahanchian, kouhsari, & Noferesti, 2018)، باشد که مثمرثمر افتد.

## References

- Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. *International encyclopedia of education*, 724-730.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3). 251-269.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Campbell, R. (1979). A critique of the educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 3(15), 1-19.
- Duen Lee, Y., McLee, Y., & Hao Chen, S. (2014). The state of the science of accountability theory related to leadership studies: Perspective on the invisib network of knowledge. *International Journal of Latest Research in Science and Technology*, 3(6), 19-23.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- English, F. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 109-136.
- Glass, T. E. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks*. R&L Education.
- Griffiths, D. (1979). Intellectual Turmoil in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
- Gronn, p. (2000). Distributed Properties A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28 (3) ,338-317.
- Gunter, H. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Hailer, E. J. (1968). The Interdisciplinary Ideology in Educational Administration: Some Preliminary Notes on the Sociology of Knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 4(2), 61-77.
- Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2013a). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hallinger, P. (2013b). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership: An Empirical Assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539-576.

- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 618-637.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2014). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N & ,Kouhsari, M. (2017). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819.
- Hallinger, P., Lee, T. H. T., & Szeto, E. (2013). Review of Research on Educational Leadership and Management in Hong Kong, 1995–2012: Topographical Analysis of an Emergent Knowledge Base. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 256-281. doi: 10.1080/15700763.2013.826809.
- Hills, J. (1965). Educational Administration: A Field in Transition. *Educational Administration Quarterly*, 1(1), 58-66. doi: 10.1177/0013161x6500100108
- Hosseingholizadeh, R., Ahanchian, M. R., kouhsari, M., & Noferesti, A. (2017). A History of Educational Management Thought with Regards to International Experiences. *Journal of Foundations of Education*, 6(2), 128-152 . (In Persian).
- Hosseingholizadeh, R., Ahanchian, M. R., kouhsari, M., & Noferesti, A. (2018). The Experience of Revising the Educational Management Curriculum at Ferdowsi University of Mashhad. *Higher Education Letter*, 10(40), 97-124. (In Persian).
- Hoy, W. (1978). Scientific Research in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 14(3), 1-12.,
- Johnston, G. S. (1987). *Research and thought in administrative theory: developments in the field of educational administration*. University Press of America.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40 .
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lipham, J. M. (1964). Organizational character of education: Administrative behavior. *Review of Educational Research*, 34(4), 435-454 .
- Ogawa, R. T., Goldring, E. B., & Conley, S. (2000). Organizing the Field to improve Research Oneducational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang.
- Oplatka, I. (2012). The 2011 BELMAS Conference: new topics, diverse ideas, much more international than before. *Management in Education*, 26(1), 21-27.
- Oplatka, I. (2013). *The 2012 CCEAM Conference in Cyprus: Some Signs of the Field's Intellectual Maturity and Global Expansion*. ISEA, 40(3), 3-15.

- Rastehmoghadam, A., Abbaspour, A., & Jalali, A. (2016). Reflection on Global Scientific Legacy of Educational Management. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 9(16), 51-84. (In Persian).
- Ross, T. (2012). Succeed or else! *Journal of Educational Administration*, 50(1), 12-33.
- Scott, E. (2016). Fluctuations in value: the shifting worth of journal articles in educational administration. *Critical Studies in Education*, 1-17.
- Tai, C. H., Lee, C. W., & Lee, Y. (2014). Mapping the intellectual of structure of education management. *The International Journal of Organizational Innovation*, 7(2), 98-115.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Tony, B., & Megan, C. (2012). Mapping the Field over 40 Years: A Historical Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 543-537.
- Wall, N. (2001). *A Critical Analysis of the Theories, Models, and Policies of Educational Administration*. University of New Brunswick. Canada.
- Wang, Y., & Bowers, A. J. (2016). Mapping the field of educational administration research: a journal citation network analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 242-269.
- Willower, D. (1975). Theory in educational administration. *UCEA Review*, 16(5), 2-10.

سالار، شبنم؛ صفایی مقدم، مسعود؛ مهرعلیزاده، یدالله؛ ولوی، پروانه (۱۳۹۷). بررسی ایده دانش فضیلت بنیان بر مبنای نگرش تاریخی به ماهیت دانش.

DOI: 10.22067/fedu.v8i2.72035

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۲)، ۸۶-۶۶.



## بررسی ایده دانش فضیلت بنیان بر مبنای نگرش تاریخی به ماهیت دانش<sup>۱</sup>

شبنم سالار<sup>۲</sup>، مسعود صفایی مقدم<sup>۳</sup>، یدالله مهرعلیزاده<sup>۴</sup>، پروانه ولوی<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۸

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین مفهوم دانش در دوره‌های مختلف با تأکید بر جوهر اخلاقی دانش می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که دیدگاه متفکران غربی درباره ماهیت دانش لاقلاً پنج موج دوره فلسفه، دوره میانه اروپا، دوره روشنگری، دوره انقلاب صنعتی، دوره پس از جنگ دوم جهانی و دوره پسا ساختارگرایی را پشت سر نهاده است. در طول این دوره‌ها به ترتیب، سلطه رویکردهای اخلاقی، دینی، علمی، اقتصادی، و اخلاقی به دانش مشاهده می‌شود. تحولاتی که مفهوم دانش به خود دیده است ناظر به فروکاستن وجه اخلاقی و معنوی دانش و افزایش وجه مادی برای آن مفهوم بوده است. در حال حاضر، یک توجه تجدیدنظرگرایانه نسبت به دانش با تأکید بر ماهیت اخلاقی آن به تدریج در حال شکل‌گیری است. بر مبنای این رویکرد جدید که با عنوان رویکرد دانش فضیلت بنیان از آن یاد می‌شود، جوهر اصلی دانش فضیلت است. به دنبال آن تعلیم و تربیت نیز سرشتی بالذات ارزشی به خود می‌گیرد و هدف، یادگیری و آموزش، ارزشیابی، محیط یادگیری، نقش معلم و دانش‌آموز نیاز به بازنگری پیدا می‌کنند. بدین ترتیب این ایده منجر به تربیت افرادی می‌شود که انسانیت را در خود پرورش داده و به فرهیختگی و خردمندی رسیده‌اند.

**واژه‌های کلیدی:** دانش، نگرش تاریخی، فضیلت، ایده دانش فضیلت بنیان

۱. این مقاله از رساله دکتری با عنوان «بررسی تحلیلی ایده دانشگاه فضیلت بنیان: با تأکید بر ماهیت و کارکرد دانش» استخراج شده است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، shabnam.salar86@gmail.com

۳. استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، (نویسنده مسئول)، safaei\_m@scu.ac.ir

۴. استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز

۵. دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز

## مقدمه

در دنیای امروز، مادی گرایی زندگی انسان‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. در این میان، علم و دانش از این موضوع بی‌بهره نمانده‌اند. چالش مادی گرایی، کالایی شدن دانش را موجب شده است. وقتی دانش، به مثابه یک کالای مادی در نظر گرفته می‌شود، معیار سنجش ارزشمندی آن عبارت خواهد بود از میزان کارآمدی مادی و سهمی که در تولید اقتصادی ایفا می‌کند. لیوتار معتقد است: «دانش به منظور فروش تولید می‌شود و به منظور ارزش گذاری در یک تولید جدید مصرف می‌شود... دانش دیگر فی‌نفسه هدف نیست» (Lyotard, 2005, P. 63). ریدینگز نیز بر این باور است که امروزه «پارادایم مسلط بر بیشتر حوزه‌های دانشی با تأکید بر کارکرد اقتصادی دانش شکل گرفته است و از این رو دانشگاه‌ها (مراکز علمی و تربیتی) تبدیل به بنگاه‌های اقتصادی شده‌اند» (Readings, 1997). تأثیر بی‌واسطه این وضعیت بر فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه‌ها ترجیح روش‌های کمی به روش‌های کیفی بوده است. کم توجهی به ارزش ذاتی دانش، سبب شده تا مراکز تربیتی به رشد کمی دانش بسنده کنند. رشد کمی دانش و توجه به دانش صرفاً به عنوان ابزار در حوزه علم و فناوری به معضلی تبدیل شده که آثار آن در جامعه قابل مشاهده است. «سلطه این نگاه در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی منجر به کاهش تعداد پژوهش‌های اصیل، افزایش کمیت گرایی در مقابل کیفیت گرایی، ظهور بسته‌های اطلاعاتی انبوه اما کم محتوا، فروش پایان‌نامه‌ها و طرح‌های پژوهشی در بازارهای سیاه، مدرک گرایی و مواردی از این قبیل شده است» (Yamanidouzisorkhabi, 2012, P. 53). این امر سبب شده تا دانش و نهادهای دانشی، هم از لحاظ عملکردی و هم از لحاظ ماهوی، دچار بحران ناکارآمدی شوند. این موضوع به نوبه خود تمامی جریان‌های اصیل اصلاحی و تربیتی فردی و اجتماعی را دستخوش ناامیدی کرده است. این مشاهدات از یک سو، و تأملات جدید در سیر تحولات تاریخی ناظر به مفهوم دانش از سوی دیگر، سبب شده تا نسبت به وضعیت موجود و رویکردهای ماده گرایانه به ماهیت دانش تردیدهای جدی ایجاد شود. با وجود این، تلاش‌های زیادی برای احیای اصالت و ارزش واقعی دانش با رنگ و بوی اخلاقی آغاز شده است (Culham, 2014. Fowers, 2015. Pritghard, 2015. Olson, 2012. Lott, 2012. Wiley, 2000). این امر به دلیل نتایج نامطلوب اجتماعی سلطه نگاه ماده گرایانه بر فعالیت‌های دانشی است. اهمیت توجه به این مسئله از آنجا نشأت می‌گیرد که امروزه دانش، و برداشتی که از آن وجود دارد، نقشی اساسی در زندگی ایفا می‌کند و بر سبک زندگی مردم اثر مستقیم دارد. بسیاری از فیلسوفان تربیتی و مصلحان اجتماعی بر این باورند که سبک زندگی مردم به قدر کافی از مایه‌های اخلاقی برخوردار نیست و همین امر نگرانی‌های زیادی را موجب شده است. با وجود این، «زمانی که دانش در ذات خود فضیلت باشد در آن صورت دانشمند یا کسی که به کار دانشی در درست‌ترین معنای آن می‌پردازد، هر

موضوعی را که مورد مطالعه و پژوهش قرار دهد، جز فضیلت‌مدارانه و سخاوتمندانه به آن نظر نمی‌کند و حاصل هر چه باشد از مایه‌های اخلاقی برخوردار است» (Safaeimoghaddam, 2010, P. 105). آنچه سبب دل‌نگرانی فلاسفه تربیتی شده است را با عبارت‌هایی مانند «افزایش روند اخلاق زدایی از دانش، سلطه کمیت بر کیفیت در مراکز علمی، بی‌توجهی یا کم‌توجهی به ارزش ذاتی دانش و تأثیر مستقیم این عوامل بر تربیت» جمع‌بندی نمود. یکی از راهکارهای مهم در جهت رفع این نگرانی، بازنگری در مفهوم دانش و تغییر پارادایم «دانش به منزله کالای مادی و اقتصادی»، به «دانش به منزله یک جوهر اخلاقی و فضیلت‌مند» است. بنابراین، در این نوشتار، مفهوم دانش با نظر به ماهیت اخلاقی و فضیلت‌مندانه آن در یک بستر تاریخی با تأکید بر زمینه تاریخی ایده دانش فضیلت‌بنیان مورد مطالعه قرار گرفته و در پایان، مهم‌ترین دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت اشاره شده‌است.

## روش

در این مطالعه از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی بهره گرفته شد. برای این منظور، نخست مراحل تاریخی تحولات مفهوم دانش توصیف و در نتیجه تحلیل و ارزیابی این روند، مؤلفه‌های اصلی دانش که مقوم ذات آن است، معرفی شدند.

## نگرش تاریخی به دانش

به منظور بررسی ایده دانش فضیلت‌بنیان، سیر تحولی مفهوم دانش با نظر به رابطه آن با فضیلت و اخلاق در هفت دوره یونان باستان (۸۰۰ قبل از میلاد تا ۱۰۰ قبل از میلاد)، دوره یونانی مآبی (تا ۴۰۰ میلادی)، دوره میانه یا قرون وسطی (۴۰۰ تا ۱۴۰۰)، دوره روشنگری (۱۴۰۰ تا ۱۸۰۰)، دوره انقلاب صنعتی (۱۸۰۰ تا ۱۹۰۰)، دوره پس از جنگ دوم جهانی (۱۹۴۵-۱۹۷۰) و دوره پست‌مدرن (۱۹۷۹ تا کنون) قابل ردیابی است.

در هر یک از این دوره‌ها، دیدگاه نسبت به دانش و فعالیت‌های دانشی برحسب موضوع‌هایی مانند ارزش و ارجمندی حقیقت (Leacock, 1934)، اهمیت استفاده از منابع یا منبع اصیل‌تر دانش (Brubacher, 1977) اهمیت درون‌زا بودن دانش و استقلال درونی آن (Pincoffs, 1972)، دانش به عنوان ابزار برای تحقق هدفی سودمند (Jaspers, 1965) و اهمیت دانش به عنوان یک هدف فی‌نفسه مهم (Newman, 1931; Newman, 1996) شکل گرفته است. در ادامه به شرح هر یک از این دوره‌ها پرداخته می‌شود.

### دوره اول: دوره فلسفه یا آغاز دوره بیداری روحی انسان

الف) سقراط (۴۶۹-۳۳۹ ق.م): سقراط، برخلاف سوفیست‌ها، برای دانش فضیلت ذاتی قائل بود و راه رسیدن به آن را پرسشگری می‌دانست و از این نظر برای پرسشگری نیز ماهیتی اخلاقی قائل بود. پرسشگری که سقراط در پی ترویج آن بود، پرسشگری ناظر به کشف حقیقت بود. این نوع پرسشگری مبتنی بر تأمین شرایطی است که یکی «آزادی علمی»<sup>۱</sup>، و دیگری «بی‌طرفی»<sup>۲</sup> است. سقراط با مخالفت نسبت به استهزاء و فریب در فرایند گفتگو در واقع ضرورت رعایت «اخلاق تحقیق» را هم یادآوری می‌کند. منظور از رعایت بی‌طرفی این است که در کشف حقایق نباید جانب‌دارانه رفتار کنیم بلکه باید حقیقت را صرف‌نظر از آنکه مورد پسند ما است یا نیست، واجد آن‌چنان ارزشی بدانیم که به زعم سقراط، رسیدن به آن را هدف اصلی آموزش و پرورش و بلکه همه حیات قرار دهیم. این توصیه درعین حال که علمی است، مایه اصلی آن اخلاقی است. تواضع و فروتنی مایه اعتراف او به نادانی یا کم‌دانی خود است. چنانکه که پوپر تصریح می‌کند، برای سقراط داوری درباره میزان دانایی دانشمند نه برحسب میزان دانسته‌های او، بلکه برحسب آگاهی او از آنچه نمی‌داند، است. سقراط به این دلیل سعی در رساندن جوانان که مخاطبین اصلی او بودند، به این حالت روحی داشت که تنها این حالت می‌تواند روح آدمی را به آن سبک‌بالی برساند و نه تنها پرسیدن را مایه شرمساری نداند بلکه آن را کلید دانایی بداند. این همان چیزی است که روح حقیقی علمی نامیده می‌شود. این فروتنی یک ویژگی مهم «روشی» است که هم جنبه‌ای از روش‌شناسی سقراطی و هم جنبه‌ای از دیدگاه او درباره «ماهیت دانش» را بیان می‌کند (Popper, 1945, PP. 315-314).

سقراط به این دلیل که دانش را واجد فضیلت ذاتی می‌دانست، پرداختن به آن، چه در نقش معلم و چه در نقش شاگرد، را نیز از چنین فضیلتی برخوردار می‌دانست. لذا، برخلاف سوفیست‌ها در مقابل آموزش‌های خود وجهی دریافت نمی‌کرد و با این کار مخالفت می‌نمود و در مقابل، محرک حقیقی و صحیح برای شرکت فعال در فرایند آموزش را انگیزه‌های درونی و احساس وظیفه اخلاقی معرفی می‌کرد.<sup>۳</sup>

1. Academic Freedom

2. Impartiality

۳. به نظر می‌رسد بر اساس ادبیات دینی ما «عدم دریافت وجه در مقابل آموزش» یکی از معیارهای مهمی است که بر اساس آن می‌توان در مورد درستی یا نادرستی رویکردی که برای آموزش انتخاب شده است داوری کرد؛ یا دست کم در دوره‌ای از تاریخ و برای ایجاد تزلزل در رویکرد آموزشی و تربیتی مسلط چنین بوده است. در داستان حضرت موسی، وقتی که موسی رسالت خود را به فرعون عرضه می‌دارد، فرعون حجت موسی را سحر انگاشته و برای مقابله با او ساحران را جمع می‌کند تا با موسی با زبان خود احتجاج کنند. اما آنان قبل از هر چیز شرط شرکت در این گفتگو و احتجاج را طلب دستمزد برای خود می‌کنند. این برخورد سوفسطائیکرایانه و پذیرش بلا شرط آن از سوی فرعون نشان دهنده سلطه پارادایم آموزشی و تربیتی سوفسطائیان بر بخشی

برابر دانستن «دانش» با «فضیلت» مؤید این نکته است که دانایی برای عمل به خوبی‌ها کافی است. به عبارت دیگر، دانش ماهیتاً با حوزه عمل درگیر است. هدف‌هایی که سقراط برای آموزش و پرورش مطرح می‌کند، از جمله رشد معنوی و اخلاقی فراگیران، تربیت جوانان به منظور کنترل خویشتن، به کارگیری عقل برای کشف حقیقت، عمل به کار نیک، و تربیت شهروند خوب، همه مستلزم درک صحیح از ماهیت دانش است. اما شاگردان او، درعین حال که ماهیت اخلاقی دانش را تأیید کردند، برابر دانستن آن با اخلاق و فضیلت را به چالش کشاندند.

**ب) افلاطون (۴۲۷-۳۴۷ ق.م.) و دیدگاه او درباره ماهیت دانش:** افلاطون در فصل هشتم کتاب «جمهوریت» به شرح چگونگی تربیت فیلسوفان برای اداره جامعه و تحقق ایده «فیلسوف شاهان»<sup>۱</sup> می‌پردازد. آرمان اصلی افلاطون پرورش شایستگی است که با برخورداری از عقل و خرد رشد یافته به تأسیس و پاسداری از مدینه فاضله قیام می‌کنند. تأکید افلاطون بر اینکه پرورش عقل و خردمندی باید در کانون توجه قرار گیرد از این اعتقاد او ناشی می‌شود که از نظر معرفتی، شناخت قابل اعتماد جز در پرتو به کارگیری عقل و روش‌های عقلی امکان‌پذیر نیست و از نظر اخلاقی نیز بهترین نوع حیات، حیات عقلانی است. بدین ترتیب، بهترین نوع آموزش و پرورش هم آموزش و پرورش عقلانی است. بنابراین، افلاطون مانند استاد خود پرورش قوه فهم و کسب دانش را والاترین فضیلت می‌داند. اما افلاطون با این نظر استاد که دانش به طور کامل برابر با فضیلت تلقی شود و کسب دانش برای کسب تمام فضیلت کافی باشد، مخالفت نمود. افلاطون با ارائه تبیینی ویژه از عقلانیت و حیات عقلانی به کاستی‌های حیات عقلانی، چنانچه به نوعی از حیات عاطفی همراه نشود، اشاره نمود. نکته مهم در این تبیین از حیات عقلانی، قائل بودن به عدم تعارض میان حیات عقلانی و حیات عاطفی است؛ حداقل نوعی از عواطف و علائق عقلانی<sup>۲</sup> برای حیات عقلانی ضروری است. این نشان‌دهنده اعتقاد افلاطون به این حقیقت است که عقل و عاطفه از هم جدایی‌ناپذیرند، به این معنا که حیات عقلانی واجد عناصر عاطفی و حیات عاطفی نیز واجد عناصر عقلانی است. به عبارت دیگر، برخلاف سقراط که صرف دانستن را برای عمل کردن کافی می‌دانست، افلاطون حضور عنصر «خواست» یا «میل» که از جنس احساس و عاطفه است، را برای عمل ضروری تلقی می‌کرد. بدین ترتیب، برای اقدام به عمل عقلانی

از جامعه آن روز است. در مقابل، قرآن کریم در مورد احتجاج پیامبران الهی، نوح، هود، صالح، لوط، و شعیب - که همه در همین دوران می‌زیستند - با اقوام خود یک عبارت را تکرار می‌کند و آن این که همه این پیامبران در مقام اثبات رسالت الهی خود و این که رسالت یا معلمی آنان از جنس معلمی‌های رایج نیست، تأکید می‌کنند که «من در مقابل این خدمت معلمی اجر و مزدی از شما نمی‌خواهم» (شعراء آیات ۴۱، ۱۰۸، ۱۲۶، ۱۴۵، ۱۶۴، ۱۸۰).

1. King Philosophers

2. Rational Passions

حضور امیال یا عواطف عقلانی ضروری است. از جمله این امیال عقلانی می‌توان به میل به کشف حقیقت، یا میل به دانستن، میل به زیبایی‌ها، میل به درستی و خوبی، میل به نظم و انضباط اشاره کرد. تمایل افلاطون به نظم، به عنوان یک تمایل عقلانی، خود را در ساختار منطقی نظام آموزشی و نظام دانشی او نشان می‌دهد. این تمایل عقلانی در قالب اعتقاد به «انسجام درونی»<sup>۱</sup> به عنوان یکی از شروط صحت نظریه‌ها مورد تأکید ایده‌آلیست‌های بعدی قرار گرفت.

ج) ارسطو (۳۸۵-۳۲۲ ق.م.) و ماهیت دانش: ارسطو مانند استادان خود معتقد به فضیلت بنیان بودن دانش بود، اما دانش را، حتی زمانی که متکی به عواطف عقلانی هم باشد، برای فضیلت مند کردن افراد کافی نمی‌دانست. اینکه صرف تفکر به تنهایی و بدون هیچ واسطه دیگری بتواند به فضیلت منجر شود مورد انکار قرار گرفت. پیش از او افلاطون با ارائه این پیشنهاد که حیات عقلانی مستلزم نوعی از حیات عاطفی است، گامی به جلو برداشته بود اما ارسطو خوب شدن را نیازمند تمرین خوب زندگی کردن دانست. ارسطو در کتاب «خلاق» توضیح می‌دهد که با عمل کردن به خوبی‌هاست که ما خوب می‌شویم، با عمل به کارهای دلیرانه است که ما دلیر می‌شویم، با اعمال میانه‌روانه است که ما میانه‌رو می‌شویم. بدین ترتیب، ارسطو ضمن تأیید جوهر اخلاقی دانش، معتقد است برای اینکه جوهر اخلاقی دانش در «دانشی مرد»، به تعبیر فردوسی، تحقق و تجلی یابد علاوه بر ضرورت حضور عنصر میل و خواست، که مورد تأکید افلاطون بود، حضور عنصر «اراده» هم ضروری است. البته گزننفون (۴۳۵-۳۵۴ ق.م.) پیش از ارسطو به جایگاه مهم «عمل کردن» در فرایند کسب فضائل اشاره کرده بود، اما صورت متعادل جایابی برای عناصر اراده و میل در فرایند کسب فضائل اخلاقی در دیدگاه ارسطو شکل گرفت که بر اساس آن، هم فهم فضائل و هم توفیق عمل به فضائل در گرو این دانسته می‌شود که «خواست» و «اراده» در موقعیت‌های عملی اعمال شوند.

از دیدگاه ارسطو برخی از دانش‌ها از ارزش ذاتی برخوردار هستند و این‌ها در زمره «هدف‌ها» قرار می‌گیرند، و برخی دیگر که برای یافتن مهارت در کارها و پیشه‌های گوناگون آموخته می‌شوند از مقوله «لوازم و وسایل» هستند. برای او دانش‌هایی که منجر به پرورش قوای ذهن می‌شوند در زمره هدف‌ها قرار می‌گیرند. در این میان نیز بر این باور است که «هیچ هدفی نباید چون به دست آوردن و پرورش نیروی داوری درست برای ما مهم باشد» (Aristotle, 1999, PP. 338-332)، و این کاملاً آرمانی سقراطی است؛ یعنی تعهد ارسطو به باور سقراط در قائل بودن به جوهر اخلاقی دانش. ارسطو به گونه دیگری نیز این معنا را ابراز می‌کند، وقتی که در کتاب «خلاق نیکوماخوس» مسئله فضیلت را با طرح مسئله غایت آغاز می‌کند و

می‌نویسد: «غایت هر دانش، فن، عمل و هر انتخابی خیر است. از این رو باید خیر را غایت هر چیزی بدانیم، چرا که غایت هر چیزی رسیدن به نقطه مطلوب آن چیز است، و نقطه مطلوب یک چیز، خیر آن محسوب می‌شود، پس به حق خیر غایت هر چیزی نامیده می‌شود» (Aristotle, 2006, P. 13). از این رو می‌بینیم که ارسطو غایت دانش را فضیلت می‌داند.

نظام تربیتی ارسطو نیز با نظام اخلاقی او در هم تنیده و کلید نظام اخلاقی او فضیلت است. هدف ارسطو از تعلیم و تربیت، فضیلت‌مند ساختن انسان است تا بدین وسیله آدمی به نیکبختی که همانا هدف زندگی همه آدمیان است رهنمون شود (Malek & Naeef, 2012). به عقیده ارسطو، فضیلت داشتن حد وسط و میانه است. او فضیلت را حالتی می‌داند که از فعالیت فضیلت‌مندانه برمی‌خیزد. فضیلت عقلانی با تمرین و ممارست و فهم همراه است و در سنین بالاتر ایجاد می‌شود. چنین نگاهی به فضیلت و دانش در واقع نشان از آن دارد که ارسطو نیز به مانند افلاطون برای دانش ارزش ذاتی قائل بوده و دانش را غایتی در خود می‌دانست؛ «ارسطو زندگی نیک را برای آدمیان، زندگی قرین فعالیت عقلانی و فضیلت‌مندانه می‌دانست. او معتقد بود که آدمیان زمانی به شکوفایی می‌رسند که حیات آن‌ها قرین فعالیت عقلانی و فضیلت‌مندانه باشد.» (Warburton, 2003, P. 34). بر این اساس ارسطو نظر خود را در خصوص کسب دانش این گونه بیان می‌دارد که باید به دانشی توجه شود که دارای فضیلت باشد، دانشی که جسم، روان و منش آدمی را به سمت فضیلت بکشاند. بر این اساس، رسالت دانش نباید جنبه مادی به خود بگیرد و به گونه‌ای نباشد که در ذهن آدمی سود و زیان دانش بر فضیلت آن فزونی گیرد که در این صورت انسان به سمت دانش‌های پست گرایش پیدا می‌کند. سرانجام، با وجود اینکه ارسطو بر ماهیت اخلاقی دانش صحنه می‌نهد، اما می‌توان پذیرفت که باور او به ماهیت اخلاقی دانش با قیوداتی همراه است، درحالی که سقراط اعتقادی مطلق به ماهیت اخلاقی دانش دارد.

### دوره دوم: دانش در دوره یونانی مآبی

به تدریج یونان از رونق علمی خود افتاد و دوره‌ای آغاز شد که تا بستن دانشگاه‌های آتن و اسکندریه به دست ژوستی نین امپراتور روم شرقی در سال ۵۲۹ میلادی و تعیین مسیحیت به عنوان دین رسمی ادامه یافت و به آن دوره یونانی مآبی می‌گویند. به تدریج که به سال‌های پایانی این دوره نزدیک می‌شویم سلطه روحانیون مسیحی بر مجامع علمی بیشتر و از روح علمی و آزاداندیشی در این مجامع کاسته می‌شود. به گونه‌ای که در قرون اول و دوم میلادی، دانشمندان و استادان مراکز علمی، دانستن علوم و معارف یونانی را تنها برای درک بهتر مسائل دینی جایز می‌دانستند اما کمی بعد از آن «در قرن چهارم تعلیم فلسفه و علوم غیردینی ممنوع و کلام مسیحی مسلط شد و دانش‌های دیگر را تحت الشعاع خود قرار داد» (Kardan, 2002, P. 62). بنابراین در این دوره به تدریج به سمت ایده‌ای می‌رویم که بر اساس آن دانش حقیقی واجد ماهیتی

دینی می‌شود تا اخلاقی. روشن است که در این دوره و براساس همین مفهوم دینی از دانش، نهادهای دانشی برای آنکه به معنای حقیقی دانش متعهد باشند می‌بایستی در خدمت دین باشند.

### **دوره سوم: دوره قرون وسطی یا سده‌های میانه (۴۰۰ تا ۱۴۰۰): سلطه دین بر اخلاق**

این دوره از قرن پنجم میلادی یعنی از پایان امپراتوری روم شروع می‌شود و تا سقوط قسطنطنیه توسط دولت عثمانی و پایان امپراتوری روم شرقی یا بیزانس در سال ۱۴۵۳ میلادی ادامه می‌یابد. معمولاً این دوره را به سه دوره کوتاه‌تر تقسیم می‌کنند:

(۱) سده‌های میانه اولیه یا ماتقدم (از ۳۵۰ م تا سده ششم یعنی ۵۵۰ میلادی)

(۲) سده‌های میانه ثانویه یا میانه (از قرن ۶-۷ م تا ۱۲ و ۱۳ میلادی)

(۳) سده‌های میانه متأخر یا عالی (از قرن ۱۴ تا ۱۶)

سده‌های میانه اولیه با فروپاشی امپراتوری‌های روم و یونان همراه است. چنانکه گفته شد، مسیحیت به تدریج دین رسمی شد اما هنوز تا زمانی که سلطه کامل بر مقدرات امور پیدا کند سال‌ها فاصله بود. از لحاظ اجتماعی، اقتصادی و سیاسی تغییراتی در ارکان جامعه رخ داد که اهم آنها تغییر ساختار اقتصادی از نظام برده‌داری به نظام فئودالی یا ارباب و رعیتی و شکل‌گیری نظام سیاسی مبتنی بر همکاری نظام دینی مسیحیت جوان با نظام جدید اقتصادی-اجتماعی فئودالیسم بود. سده‌های میانه ثانویه با قوت گرفتن دین جوان مسیحیت و بلندپروازی‌های داعیه‌داران آن همزمان بود. در این دوره اصحاب کلیسا بر عالم سیاست سلطه یافت و پادشاهان در سلطه پاپ‌ها قرار گرفتند. نظام سیاسی کاملاً به نظام دینی تبدیل شد و تفکیک دین و سیاست از میان رفت.

سده‌های میانه متأخر، به بیان دیگر مراحل پایانی قرون وسطی، با آغاز نهضت‌های انتقادی مذهبی، اجتماعی و سیاسی که زمینه‌های دوران رنسانس یا نوزایی را فراهم می‌کنند، همراه است. نظام فلسفی اسکولاستیسم یا آیین مدرسی که پشتیبان فکری اصلی نظام سیاسی آن دوران است کانون اصلی انتقادات می‌شود. فلسفه آموزشی در میانه این دوره مبتنی بر تصویری بود که بر اساس آن دانش ارزشی ذاتی اما دینی داشت. استادان و محققان در انجام تحقیق و پژوهش به طور عمده درصدد تأمین مقاصد دینی بودند و هدف نهایی نهادهای دانشی و تربیتی پرورش انسان‌های متدین بود.

### **دوره چهارم: دوره روشنگری (۱۴۰۰ تا ۱۸۰۰)**

از ویژگی‌های دوره روشنگری آشکار شدن تأثیر دانش بر زندگی و بروز تردید در مورد نقش مذهب در زندگی انسان بود. با تغییراتی که در باور روشنفکران و دانشگاهیان نسبت به ماهیت و عملکرد دانش رخ داد، جنبه‌های متافیزیکی دانش کاهش یافت و کارکردهای عملی دانش اولویت یافت. در چنین

فضای معرفتی، روشنگری باب تازه‌ای از تفکر انتقادی بر مبنای سودمندی اجتماعی و آزادی علمی و فردی را فراهم ساخت. محققان کوشیدند دیدگاه‌های جدیدی در رابطه با آزادی، برابری، عدالت، زندگی مطلوب، مالکیت، بهداشت، آرامش و صلح، استانداردهای زندگی، کنترل بر طبیعت، جامعه و زمان و مکان ارائه نمایند. پیشرفت به معنای کنترل هر چه بیشتر بر طبیعت و جامعه تعریف شد (Groux, 1988). به تدریج گرایش‌های فکری اثبات‌گرایی و عینیت‌گرایی برای تحلیل واقعیت مورد استفاده قرار گرفتند. سکولاریسم به مثابه ابزار یا نتیجه مواجهه‌های چالشی با اندیشه‌های پیشین تبدیل به باور عمومی روشنفکران این عصر شد. در مجموع می‌توان گفت دیدگاه این دوره به منزله یک ایدئولوژی مبتنی بر مبانی و مقدمات نظری و پژوهی است که مهم‌ترین آنها عبارت بودند از: عقل محوری و خردورزی، انسان‌گرایی، نسبی‌گرایی (در معرفت و نیز در قلمرو ارزش‌های اخلاقی)، مخالفت با سنت‌گرایی (ضد سنت‌گرایی: سنت دینی یا قومی)، نوگرایی (مدرنیسم)، اباحیگری (آزادی مطلق و بی‌حدومرز)، دین‌ستیزی، علم‌پرستی. با پایان پذیرفتن قرون وسطی و آغاز رنسانس، اعتقاد به ماهیت فضیلت‌مندانه دانش، و بیش از آن اعتقاد به ماهیت دینی دانش به تدریج رو به افول نهاد. یقین اخلاقی یونان باستان و یقین دینی دوران قرون وسطی جای خودش را به یقین علمی داد. علم بر منصب قدرت نشست و همه نهادهای دانشی، ابزار کسب قدرت و سلطه بر طبیعت قلمداد شدند. تحولاتی که مفهوم دانش در این دوره طی نمود در بستر سه‌گانه‌ای بود که ذیل سه جریان فکری مهم عقل‌گرایی مدرن، تجربه‌گرایان و کانت می‌توان به آنها اشاره کرد.

#### جریان اول: نگاه عقل‌گرایی مدرن به دانش: دوران مدرن مصادف با ظهور عقل‌گرایی جدیدی

است که با آنچه از دوران یونان باستان به عنوان عقل‌گرایی می‌شناسیم متفاوت است. در یونان باستان عقل مفهومی کلی و معادل لوگوس است. لوگوس مفهومی فراتر از خرد و دربرگیرنده تمامی امور خیر، فضیلت و سعادت است. دکارت، اسپینوزا، و لایبنیتس که از جمله فیلسوفان متعلق به این جریان بودند، عقل را به عنوان تنها منبع معتبر شناخت معرفی کردند. عقل جدید در گوهر خود، زیاده‌طلب و سلطه‌جو تلقی شد که می‌کوشید سرزمین‌ها، منابع ثروت و لذت تازه را کشف کند (Ahmadi, 2005, P. 103). این عقل همیشه به کشف چیزهایی می‌پردازد که تصور می‌شود برای او سود، لذت و سرخوشی به همراه می‌آورد. خردباوری مدرن حتی در اخلاق نیز رسوخ کرد و سبب شد که رابطه بین دانش و فضیلت سست و ضعیف شود. فوکو دکارت را مسئول این گسست می‌داند و معتقد است: «ارتباط بین دانش و فضیلت توسط فلاسفه‌ای چون دکارت شکسته می‌شود.» (Foucault, 2005, P. 14). دانش تحت تأثیر این نگاه، جنبه اخلاقی خود را از

دست داد و به عنوان ابزار و وسیله‌ای در خدمت عقل مورد استفاده قرار گرفت. به نظر می‌رسد عقل‌گرایی جدید زمینه‌های ذهنی لازم را برای تجربه‌گرایی هیوم در انکار رابطه تولیدی میان دانش و ارزش فراهم نمود. **جریان دوم: نگاه تجربه‌گرایان به دانش:** در برابر نگاه عقل‌گرایان، نگاه تجربه‌گرایانی مانند هیوم قرار دارد که اصالت تجربه را تا محدوده منطقی آن پیش بردند (Strathern, 2009, P. 68). تجربه‌گرایی<sup>۱</sup> ارزش معرفت را در تجربی بودن و فایده‌گرایی در عمل می‌بیند. هیوم معتقد بود که «همچنان که علم بشر تنها اساس استوار است، تنها اساس محکمی که ما می‌توانیم به خود این علم بدهیم این است که باید بر اساس تجربه و مشاهده بنا شده باشد» (Berlin, 1966, P. 10). دیدگاه هیوم نسبت به رابطه بین دانش و فضائل چنین است که هرگز نمی‌توان از قضیه‌ای علمی، بایده اخلاقی استنتاج کرد. با رواج این دیدگاه، نگاه اثبات‌گرایی نسبت دانش در غرب اوج می‌گیرد. لذا دانش در این دوران، ساختار اخلاقی خود را از دست داده و ساختار مادی به خود می‌گیرد.

**جریان سوم: نگاه کانت به دانش:** در کنار این دو دیدگاه، معرفت‌شناسی کانت نیز نمونه‌ای از تفکر دوران مدرن است. کانت کوشید نشان دهد که «انسان تنها صاحب فاهمه نیست، بلکه فاعل اخلاقی نیز است. وجدان اخلاقی او آزادی و اختیار او را بر او آشکار می‌سازد و اطمینان عملی او را به وجود حقیقتی روحانی توجیه می‌کند» (Copleston, 2008, V. 6, P. 432). از دیدگاه کانت مسئله اساسی، ایجاد هماهنگی میان جهان فیزیک نیوتنی، یعنی جهان علیت و جبر علمی از یک‌سو و جهان آزادی و اختیار از سوی دیگر می‌باشد. لذا، درگیر و دار حل این مسئله، مذهب اصالت عقل و هم مذهب اصالت تجربه را مورد بررسی نقادانه قرار داد و نه از ترکیب آنها، بلکه در پی غلبه بر آنها، فلسفه خاص خود را بنیان نهاد (Copleston, 2008, V. 6, P. 431). فلسفه کانت در تمام دوران تکاملش در جستجوی دو رشته فکری متفاوت بود که به مانند واقعیت‌هایی بی‌چون و چرا در اندیشه کانت جایی دارند. این دو رشته فکری به ترتیب عبارتند: از علم و اخلاق (Jahanbegloo, 1998, P. 27). این درحالی است که کانت اخلاق را پیش‌نیاز هر فعالیت علمی می‌دانست. در حوزه فلسفه، چیزی که کانت با آن سروکار دارد، شرایط امکان حقیقت و بحث پیرامون این موضوع است که چگونه می‌توان امکان داوری آزادانه عقل را فراهم کرد. از دیدگاه کانت، آزادی اندیشه بدین معناست که عقل تحت سلطه هیچ قانونی نیست جز قانونی که خود وضع کند. آزادی و رهایی عقل مستلزم قداست زدایی از موضوع‌هایی بود که پیش از آن درست و مقدس دانسته می‌شدند و این به نحوی به سکولاریسم یا دنیوی‌گرایی انجامید.

بنابراین، در نظر کانت عامل تعیین‌کننده سعادت، رفتار اخلاقی انسان است. آدمی از این حیث که عاقل است و عقل و اخلاق او تنها به عنوان غایت در نظر گرفته می‌شوند، ملزم به اخلاق است. کانت از این استدلال چنین نتیجه می‌گیرد که انسان را نمی‌شود وسیله قلمداد کرد. لذا، قانون اخلاقی‌اش را چنین بیان می‌کند که آدمی و به‌طور کلی هر موجود عاقل، به عنوان غایت بالذات وجود دارد، نه صرفاً به عنوان وسیله‌ای که به دلخواه مورد استفاده فلان اراده یا بهمان اراده قرار بگیرد؛ در کلیه اعمال و افعال باید او را درعین حال به چشم غایت نگریست (Corner, 2001, P. 295). ازاین‌رو، در نگاه کانت انسان، غایت است نه وسیله (Kant, 2015, P. 94). این اصل اساسی اخلاقی کانت است که معیار هر رفتار اخلاقی، غایتمند در نظر گرفتن انسان است. ازاین‌رو، کانت پلی می‌زند بین عقل و تجربه و با تأکید بر اخلاق و فضیلت از افراط و تفریط‌های عصر مدرن می‌کاهد. به‌طور کلی، در دوران روشنگری و با شکل‌گیری مدرنیسم، ماتریالیسم یا ماده‌گرایی بر ماهیت اخلاقی دانش غلبه یافت و دانش تحت تأثیر تجربه‌گرایی هیوم و نگاه اثبات‌گرایی به عنوان ابزاری برای زندگی بهتر تلقی شد. کارکرد دانش نیز به همین موارد محدود و فناوری هدف اصلی فعالیت‌های دانشی شد. بر این اساس، تعلیم و تربیت در دوران مدرنیسم به وسیله‌ای برای تحقق ایده‌های مدرنیته تبدیل شد. علاوه براین، تعلیم و تربیت به عنوان ابزار اعمال قدرت و کنترل جامعه قلمداد شد. همانطور که دین در قرون وسطی سبب جدایی اخلاق از دانش شده بود، در دوران مدرنیسم نیز عقل‌گرایی جدید، از یک‌سو و تجربه‌گرایی هیوم، از سوی دیگر، سبب جدایی اخلاق از دانش شدند.

**دوره چهارم: دانش در دوره پست مدرن:** در دوران پست‌مدرن شاهد به چالش کشیده شدن پارادایم دانشی مدرنیسم هستیم. لیوتار در مقاله‌ای با عنوان «وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش» چنین می‌نویسد: «اگر بخواهم اصطلاح پست‌مدرن را به خیلی ساده بیان کنم؛ آن را به مثابه بی‌اعتمادی به فرا روایات تعریف می‌کنم. این بی‌اعتمادی بدون شک محصول پیشرفت علوم است.» (Culham, 2015, P. 46). در این عصر دانش مسئله‌ای است که بیش از گذشته ذهن دولت را بسیار متوجه خود می‌کند (Sarup, 2003, P. 181). به زعم لیوتار «جایگاه دانش دستخوش تغییر و تحول شده است.» (Lyotard, 2005, P. 61). پست‌مدرنیست‌ها معرفت‌شناسی را بنیان نمی‌نهند، بلکه نظام‌های معرفت‌شناسی پیشین را نقد می‌کنند (Mohammadi & Abdolkarimi, 2005, P. 59). سیم بر این باور است که در واقع پست‌مدرن‌ها معیارهای حقیقت یا قضاوت برای حقیقت را تضعیف می‌کنند (Sim, 2005). به بیان دیگر، پست‌مدرنیسم نفی مفروضات اساسی مدرنیسم در رابطه با معرفت و دانش و حقیقت است.

لیوتار معتقد است که ماهیت دانش نمی‌تواند در این بستر تحولات عمومی بدون تغییر و دست

نخورده باقی بماند، تنها در صورتی دانش می‌تواند در این تحولات جدید جا باز کند و به صورت عملی و اجرایی به کار بیاید که جریان یادگیری به قالب اطلاعات کمی برگردانده شود. می‌توان پیش‌بینی نمود که در پیکره تثبیت‌شده دانش هر چیزی که قابل برگردان به این شکل نباشد، کنار گذاشته خواهد شد (Lyotard, 2005, P. 62). در این موقعیت این اصل قدیمی که «کسب و تحصیل دانش از تعلیم و تربیت یا پرورش اذهان، یا حتی از تعلیم و تربیت افراد جدایی‌ناپذیر است، در حال منسوخ شدن است و حتی منسوخ‌تر از این هم خواهد شد.» (Lyotard, 2005, P. 63). بنابراین، در این مسیر هر دانشی که قابلیت تبدیل به کمیت را نداشته باشد، طرد می‌شود و در واقع دیگر، دانش به خودی خود به عنوان هدف قرار نمی‌گیرد. از دیدگاه لیوتار، تجسم این مطلب کار چندان شاقی نیست که یادگیری به جای آنکه در راستای ارزش «آموزشی» خود انتشار یابد، در مسیرهای پول جریان می‌یابد (Lyotard, 2005, P. 66).

به‌طور کلی، پست‌مدرنیست‌ها از جستجوی حقیقت مطلق دست می‌کشند و چیزهای موقتی، ظاهری و واضح را ترجیح می‌دهند. این موضوع با تفکرات فلسفی درباره رابطه بین واقعیت و بازنمایی و همچنین این دیدگاه که واقعیت بیش از پیش از طریق نشانه‌ها ساخته می‌شود، مرتبط است (Ward, 2005, P. 27). یکی از مسائل دانشی که توجه پست‌مدرنیست‌ها را به خود جلب کرده است، مسئله توجه به دانش به عنوان امر ساخته‌شدنی است. ساختن دانش در ذهن متری ناظر به وجه حقیقت بودن دانش نیست، بلکه تنها به وجه فایده‌مندی دانش نظر دارد. به این معنا که آنچه در مدارس و دانشگاه‌ها، آموزش داده می‌شود یک واقعیت ساده نیست، بلکه دانش به عنوان ابزار قدرت مورد استفاده قرار می‌گیرد (Nguyen, 2010, P. 92). فوکو، در نقد رابطه مدرن انسان و دانش معتقد است که «افراد از طریق روابط قدرت شکل گرفته‌اند و اینکه قدرت، اصل نهایی واقعیت اجتماعی شده است» (Sarup, 2003, P. 103). سرانجام، تجاری‌سازی دانش است که معادله‌ای ثروت، کارآمدی و درست بودن را ثابت می‌کند.

پست‌مدرن‌ها این تلقی از دانش را قبول ندارند و بر این باورند که جامعه دانشی ما نباید به کار بنگاه-داری آلوده شود و از رسالت‌های اصیل علمی و فکری و نقد و روشنگری و اکتشاف و خلاقیت باز بماند. به بیان دیگر، در این دوران کیفیت‌گرایی مطرح می‌شود و کمی بودن دانش مورد نقد قرار می‌گیرد. شیوه‌های کیفی پژوهش در این دوره به تدریج موقعیت ممتازتری پیدا می‌کنند. در عصر پست مدرن مقوله کیفی منزلت انسانی که در دوران مدرنیسم کم‌رنگ شده بود، دوباره ارزشمند شده است. بنابراین، به پارامترهای اساسی در زمینه نوع آموزش، هدف از کسب دانش، انسانیت و غیره توجه نشان داده شد. فردیت و خرده‌فرهنگ‌ها اهمیت می‌یابند و تعلیم و تربیت پست‌مدرن گفتگو، تکثرگرایی، فردیت، خرده‌فرهنگ‌ها و انتقاد را در محور توجه خود قرار می‌دهد.

## ایده دانش فضیلت‌بنیان

نکته اصلی در ایده دانش فضیلت‌بنیان اعتقاد به بار ارزشی دانش است. می‌دانیم که این یکی از موضوعات چالشی در تاریخ فلسفه است. تجربه‌گرایی مانند هیوم دانش و ارزش را از هم جدا می‌دانستند<sup>۱</sup>. با رواج این دیدگاه، اثبات‌گرایی در غرب اوج می‌گیرد. در مقابل، رویکرد کانت به اخلاق سبب شد تا توجه به اخلاق مغفول مانده از یونان باستان، معطوف شود. در این خصوص «کانت» به نیاز فعالیت‌های دانشی به مفاهیم و احکام ارزشی مبتنی بر مفروضات ارزشی<sup>۲</sup> اشاره نمود. کانت که در صدد کشف شرایط ضروری امکان دانش و معرفت و توجیه دانش و تجربه بود، با استفاده از یک طرح یا چارچوب مفهومی و استفاده از شیوه استدلال استعلایی<sup>۳</sup> نشان داد که چگونه به محض اینکه می‌خواهیم از دانش صحبت کنیم ناگزیر به کاربرد مفاهیم و هدایت‌کننده‌های زبانی خاصی هستیم (که ماهیت اخلاقی دارند) ... بر این اساس او ارتباط مفهومی ضروری میان اخلاق و عقلانیت را نشان داد. برخلاف دیدگاه هیوم که دانش و ارزش را از هم جدا می‌دانست، کانت معتقد بود که دانش و ارزش را نمی‌توان از هم تفکیک کرد. از این رو، ایده دانش فضیلت‌بنیان ما را به این نکته رهنمود می‌سازد که دانش اعتبارش نه از بیرون و نه در امور مادی است، بلکه در درون خود تحقق می‌یابد. لذا، انجام فعالیت‌های دانشی که از جدی‌ترین فعالیت‌های نوعی آدمی هستند نیز به همین سیاق مبتنی بر پیش‌فرض‌های ارزشی ویژه‌ای است به نحوی که این پیش‌فرض‌ها را می‌توان جوهر اصلی فعالیت‌های دانشی به حساب آورد (Safaeimoghaddam, 2010). به زعم ریگز «معرفت‌شناسی ارزش‌محور به ما کمک می‌کند تا درک کنیم که چگونه زندگی شناختی ما با زندگی اخلاقی ما در هم تنیده شده است» (Riggs, 2009, p. 204). اما آنچه ایده دانش فضیلت‌بنیان را از دیدگاه کانت جدا می‌سازد نگاه وظیفه‌گرایانه کانت است. کانت در قانون اخلاقی خود رفتار وظیفه‌گرایانه را مدنظر دارد «قاعده زرین مقتضی این است که ما با دیگران فقط آن طور رفتار کنیم که در همان موقعیت رضایت می‌دهیم با آن گونه رفتار شود» (Gensler, 2010, P. 193)، (Kant, 2015, P. 50). در حالی که، در ایده دانش فضیلت‌بنیان، رفتار فضیلت‌گرایانه مدنظر است؛ «رفتاری است که از روی احساس و عطوفت و خیرخواهی و نه وظیفه انجام می‌گیرد» (Hurst house, 2013). از این رو، می‌توان گفت ایده دانش فضیلت بنیان برای دانش بار ارزشی قائل است و ناظر به همراهی عمل با عاطفه و احساس درونی می‌باشد. این امر

۱. به همین دلیل در «پاسخ به این سوال که چرا یک فعل خاص پدیدآورنده خرسندی اخلاقی می‌شود، بر اهمیت فایده تاکید می‌ورزید، از این رو هیوم از پیشگامان فایده‌باوران است. هیوم در فضیلت‌هایی چون نیک خواهی فایده جامعه و عدل<sup>۱</sup> فایده همگانی را می‌دید». (Copleston, 2001, V. 5, P. 348)

2. Transcendental

نشان‌دهنده تأثیر نگاه ارزشی به دانش در عمل همراه با احساس در افراد است.

در راستای تبیین ایده دانش فضیلت بنیان این نکته حائز اهمیت است که از نظر مفهومی و تاریخی دانش و فلسفه در حین داشتن تفاوت، همواره ارتباط نزدیکی با هم داشته‌اند. اعتقاد به این رابطه از قرن ششم قبل از میلاد تا به امروز ادامه دارد. حتی مفهوم «فیلسوف» دربردارنده مفاهیم «دانش» و «میل» بوده است. دست‌کم از زمان سقراط، فیلسوف به کسی اطلاق می‌شد که دوستدار دانش و دانشمندی یا خردمندی باشد. بنابراین، فلسفه از نخستین روز پیدایش به معنی دوستی ورزیدن به دانایی، تفکر و فرزاندگی بوده است. باوجوداینکه امروزه معنای فلسفه بسیار تغییر کرده است، اما هنوز می‌توان فلسفه را دوست داشتن یادگیری و دوری از جمود فکری تعریف کرد. فلسفیدن به معنای خردورزی با دانش و معرفت گره خورده و دانش اساساً دست‌مایه اصلی خردورزی و عقلانیت بوده است. درحالی‌که، با ظهور دوران مدرنیسم، با اعمال محدودیت‌ها بر دانش و عقل اعتبار این رابطه تضعیف می‌شود. در این نوشتار، با توجه به این ریشه اصیل، ایده دانش فضیلت بنیان دارای بار بینشی خلاق، جامع‌نگر و نقادانه‌ای است که به دانش تزریق می‌شود. چنین نگاهی سبب می‌شود تا انسان در مواجهه با دانش، کنجکاوانه و پرسش‌گرایانه عمل کند و همچنین نسبت به دانش کسب شده احساس مسئولیت کند. این نگاه دانش را در خدمت اهداف عالی انسانی قرار می‌دهد.

### ماهیت تعلیم و تربیت بر مبنای ایده دانش فضیلت بنیان

ایده دانش فضیلت بنیان، توجه به فضائل اخلاقی را در کانون فعالیت‌های دانشی قرار می‌دهد. این فضائل در حوزه تعلیم و تربیت دربرگیرنده حکمت و بصیرت اخلاقی در کسب دانش، انگیزه‌های کسب دانش، معنای حقیقی دانش و نقش عواطف در دانش است که مجموعه این عوامل به ما کمک می‌کند که بدانیم «چگونه دانشی باید داشته باشیم» و «سرانجام، چگونه باید زندگی کنیم». ازاین‌رو، کارکرد دانش فضیلت بنیان، تربیت انسان‌های بافضیلت است.

انسان‌های بافضیلت در فعالیت‌های دانشی خود از جوهر اخلاقی دانشی که دنبال می‌کنند آگاه و علاقه‌مند بوده و از نتایج احتمالی اعمال خود آگاه هستند. دانش فضیلت بنیان، دانش بینش‌افزا است. دانش با چنین سرشتی، تعلیم و تربیت را ماهیتاً دارای بار ارزشی می‌کند. در نتیجه، تعلیم و تربیت و تمام فعالیت‌هایی که دست‌مایه اصلی آنها دانش است، اموری ذاتاً ارزشمند تلقی شده که تمام ارکان خود را در جهت ارتقای وجوه فضیلت‌مندانه انسان به خدمت می‌گیرد. برخی از ارکان تربیت که در فرایند تربیت با این هدف‌ها به خدمت گرفته می‌شوند عبارتند از: هدف تعلیم و تربیت، محیط آموزشی، آموزش و یادگیری، ارزشیابی و ویژگی معلم و دانش‌آموز.

**(۱) هدف تعلیم و تربیت:**

هدف اصلی تعلیم و تربیت فضیلت مدار، پرورش انسان‌های بافضیلت است پیش از آنکه ماهر شدن در هر یک از شاخه‌های علمی، ماهیت حرفه‌ای ویژه‌ای را برای آنان رقم بزند. تخصص گرایی باید در بستری از فضیلت گرایی که امری عام است حاصل شود. چنانکه اشاره شد، در عصر حاضر توجه چندانی به جنبه ارزشی دانش در جریان کسب دانش‌ها نمی‌شود. این یکی از انتقادهای اصلی است که هری لوئیس متوجه دانشگاه هاروارد یا به تعبیری نظام آموزش عالی آمریکا یا حتی جهان می‌داند و معتقد است: «دانشگاه‌ها نقش تربیتی خود را فراموش کرده‌اند... فراموش کرده‌اند که وظیفه بنیادی آموزش در دوره کارشناسی این است که دانشجویان کمک کند تا دریابند چه کسی هستند و کمکشان کند تا هدف بزرگ‌تری را برای زندگی‌شان جست‌وجو کنند تا در نهایت هنگامی که کالج را ترک می‌کنند به انسان‌های بهتری تبدیل شده باشند» (Lewis, 2007, P. 11). تعلیم و تربیت فضیلت مدار، بر اساس باور به جوهر فضیلت‌مندانه دانش، به تربیت انسان‌های خوب می‌اندیشد. لذا منظور از درک جنبه ارزشی دانش آن است که افراد در راه کسب دانش انسانیت را در خود پرورش دهند. همچنین، هدفی که برمی‌گزینند نباید محدود به رشته خود باشد. به طور نمونه، «در تلاش برای تبدیل شدن به یک وکیل و یا پزشک ممتاز، عمدتاً هدف به مراتب والاتر یعنی تبدیل شدن به یک انسان فرهیخته فراموش می‌شود» (Schelling, 2013, P. 30).

به بیان دیگر، هدف از آموزش و تعلیم در سازمان‌های آموزشی باید فراتر از متخصص کردن دانشجویان در رشته‌ای خاص باشد. تعلیم و تربیتی دارای اهمیت است که غایت آن رسیدن به زندگی توأم با اخلاق و فرهیختگی باشد. در این مسیر آنچه دارای اهمیت است این است که دانش‌آموزان و دانشجویان به یک فرد خوب و توانمند تبدیل شوند، خوب‌تر و توانمندتر از زمانی که وارد فرایند تعلیم و تربیت می‌شوند. لوئیس که به مدت هشت سال، یعنی از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۳ رییس بخش کارشناسی دانشگاه هاروارد بود در نقد سیاست‌های کلان آموزشی هاروارد و بلکه آموزش عالی آمریکا چنین بیان می‌دارد که مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت در دانشگاه هاروارد باید آموزش فلسفه زندگی باشد که کرامت و شرافت را به امور انسانی وارد می‌کند. او تأکید می‌کند که دانشجویان هاروارد باید در هر کاری که انجام می‌دهند، ملتفت ارزش‌های کرامت و شرف باشند. به عبارت دیگر، در حوزه نظر با رویکردی وارد شوند که درک و فهم واقعیت‌ها را در بستر باور به ارزش‌های اصیل اخلاقی به دست آورند و در حوزه عمل نیز آن گونه که لوئیس بیان می‌دارد، هر کاری که انجام می‌دهند با توجه به آن ارزش‌ها باشد. لوئیس در یک داوری تأکید می‌کند که اگر دانشگاه در این مأموریت شکست بخورد نه فقط هاروارد بلکه ملت و تمدن بشری آسیب خواهد دید (Lewis, 2007, PP. 460-461).

## ۲) محیط آموزشی:

محیط آموزشی باید مکانی برای برانگیختن حس کنجکاوی دانش آموزان باشد. این حس نشانگر حس اخلاقی مثبت و برانگیزاننده نسبت به حقیقت است. ارزش حقیقت گرایی باید در محیط آموزشی فراگیر شود. این امر منجر به ایجاد نگاه ارزشی به علم و دانش در مدارس و دانشگاه‌ها می‌شود. اصل اساسی ایده دانش فضیلت بنیان باورمندی به ارزش ذاتی دانش است. از این رو کادر اجرایی و مدیریتی تعلیم و تربیت مانند برنامه ریزان، مدیران، معلمان و استادان، نباید دانش را برای سود و زیان مادی آن آموزش دهند. این امر مستلزم تربیت استادانی است که به ارزش‌های اخلاقی مندرج در فعالیت‌های دانشی آگاهی داشته باشند و از لحاظ روحی به آن ارزش‌ها آراسته باشند. این استادان کسانی هستند که متخلق به ارزش‌های آزادی و استقلال در اندیشیدن بوده و حقیقت را راهنمای خود می‌دانند. این افراد در صدد پروراندن قوه تفکر و تعقل و بالا بردن میزان توجه به اخلاق در محیط‌های علمی می‌باشند و بر این اساس به گسترش مرزهای دانش می‌اندیشند. بر این اساس، محیط آموزشی در این ایده محیطی است که شالوده آن را دانش فضیلت بنیان تشکیل می‌دهد، استادان و دانشجویان آن در راه کسب و گسترش دانش فضیلت مدار فعالیت می‌کنند. در چنین محیطی تمامی ارتباطات و فعل و انفعالات دانشگاهی براساس فضایل اخلاقی شکل گرفته و تنظیم می‌شوند.

## ۳) آموزش و یادگیری:

فضیلت مند بودن دانش از نظر آموزشی به معنای یکپارچه کردن دانش با فضیلت در جریان آموزش است. یادگیری زمانی به طور کامل به وقوع می‌پیوندد که یادگیرنده در کنار فراگیری عمیق موضوع دانشی ویژه‌ای که در حال یادگیری آن است بتواند پیوند وثیق آن دانش با ارزش‌ها و فضایل اخلاقی را دریابد. بر اساس این ایده، دانش تنها منظومه‌ای از دانستنی‌ها نیست بلکه از آن فراتر می‌رود و فضیلت را در خود جای می‌دهد. لذا، آموزش تنها ناظر به ارائه دروس تخصصی نیست بلکه به پرورش جنبه‌های شخصیتی فرد نیز نظر دارد. یادگیری باید بر شخصیت انسانی فرد اثر بگذارد. بدین معنا که دانش سبب رشد آگاهی اخلاقی فرد نسبت به خود و پیرامون خود شود. یادگیری شامل دو بعد شناختی و عملی می‌شود که بعد نخست آن ناظر به درک معنای حقیقی دانش و بعد دوم که وجه عملی و ارزشی را مدنظر دارد، متخلق شدن به حکمت و بصیرت اخلاقی ممزوج در دانش را در برمی‌گیرد.

## ارزشیابی

بر مبنای ایده دانش فضیلت بنیان، کیفیت و ارزش دانش را نمی‌توان با نتایجی از قبیل نمره بهتر،

شغل بهتر، درآمد بیشتر و سودمندی آن برای افراد ارزیابی کرد. تعلیم و تربیت مبتنی بر این ایده، با ابزاری ساختن دانش مخالف است. به عقیده شلینگ «کسانی که دانش را ابزار می‌کنند و عمل را هدف، هیچ تصویری جز آنچه در زندگی هر روزی برگرفته‌اند ندارند، عرصه‌ایی که در آن دانش باید دست‌مایه عمل باشد؛ دانش به آنها در کاشت زمین‌هایشان، در بهبود معاملاتشان یا ترمیم قدرت‌هایی که از کف داده‌اند خدمت می‌کند. آنها هندسه را علم زیبا می‌خوانند، نه به این دلیل که ناب‌ترین گونه اثبات و یا عینی‌ترین شیوه اقامه برهان است، بلکه به این جهت که هندسه به ما ایده می‌دهد که چگونه زمین‌ها را مساحی کنیم و خانه بسازیم و با کشتی‌های تجاری به سفر رویم» (Schelling, 2013, P. 38). بنابراین، عمل در دانشگاه با توجه به ایده دانش فضیلت‌بنیان، به معنای عملی که هر کس می‌تواند آن را انجام دهد نیست. بلکه عمل، بدین معناست که دانشجویان و استادان بتوانند بین گزاره‌های دانشی اخلاق بنیان و موقعیت‌هایی که دانش به عمل تبدیل می‌شود، رابطه و نسبت مناسب ایجاد کنند. به بیان دیگر، بتوانند تشخیص دهند موقعیتی که در آن قرار گرفته‌اند چه ویژگی‌ها و شرایطی دارد.

ایده دانش فضیلت‌مدار پیشنهاد می‌کند که کانون ارزیابی، توانایی‌های دانشجویان و دانش‌آموزان در درک فضائل اخلاقی دانش و توانایی‌های عملی دانش در ارتقای روحی فرد و کیفیت زندگی باشد. نکته اساسی این است که توجه به فضائل مانع رسیدن به نتایج نمی‌شود. برای رسیدن به این مهم بهتر است به دنبال غایت حقیقی دانش باشیم. بر این اساس، در ارزیابی‌های آموزشی چنین کارکردی از دانش را در افراد انتظار داریم. در ارزیابی‌های آموزشی هدف این است که دانش‌آموزان و دانشجویانی با روحیه پرسشگری، نقاد، جامع‌نگر و مسئولیت‌پذیر تربیت کنیم. بنابراین، توجه به دانش فضیلت‌بنیان می‌تواند راهی برای بهبود کیفیت مراکز علمی بخصوص دانشگاه‌ها باشد.

### ویژگی معلم و دانش‌آموز

معلمان و استادان علاوه بر نقش آموزشی، نقش تربیتی نیز بر عهده دارند. از این رو، باید به عنوان الگو دارای فضایل اخلاقی و معرفتی باشند. معلمان و استادان خود باید یک عامل معرفتی «خوب» متخلق به فضایل اخلاقی و مجهز به دانش تخصصی باشند. برحسب این ایده نیازمند معلمان و استادانی هستیم که دارای استقلال و آزادی در نحوه اندیشیدن بوده و آرمان آنان پروراندن قوه تفکر و تعقل و بالا بردن میزان توجه به اخلاق در محیط‌های علمی باشد. به بیان دیگر، معلمان و استادانی که جنبه‌های شناختی و ارزشی دانش را درک کنند. دانش‌آموزان و دانشجویان نیز به عنوان افرادی تلقی می‌شوند که سعی دارند به ارزش ذاتی دانش و فضایل دانشی دست یابند. به طور کلی، در ارتباط با نقش معلمان و دانش‌آموزان مطلوب‌ترین حالت

آن است که در جریان کسب دانش، آموزش دانش و پژوهش هدفی را دنبال کنند که مربوط به غایات درونی خود آن دانش باشد. بنابراین، سود و زیان مادی دانش مورد توجه قرار نمی گیرد. بلکه افراد در این راه باید به ارزش های درونی خود دانش نظر کنند و آنها را به عنوان هدف برگزینند. درک مربیان و متریان به ارزش درونی و ذاتی دانش، نکته اساسی در ارتباط با کاربرد ایده دانش فضیلت بنیان است.

### نتیجه

در این نوشتار، نشان داده شد ایده ای که دانش را واجد ماهیت اخلاقی می داند و از این رو برخوردار از ارزش ذاتی، ریشه در تاریخ کهن رشد ذهن آدمی دارد. در مسیر تحول تاریخی اندیشه بشر، پیوند میان گرایش ها و ادراکات اخلاقی با ادراکات علمی به بیان دیگر، ربط میان حوزه حقایق و حوزه اعتباریات در کانون توجه بوده است. اعتقاد به ارتباط یا عدم ارتباط میان دانش و ارزش در زمره چالش های مرسوم فلسفی در میان فیلسوفان و معرفت اندیشان بوده است. یکی از نتایج این چالش، شکل گیری نظریه هایی است که در حوزه معرفت شناسی نسبت به ماهیت دانش و کارکردهای آن ارائه شدند. در این بررسی تاریخی نشان داده شد که دانش و فعالیت های دانشی از همان آغاز ارزشمند شناخته شدند به گونه ای که گزاره های دانشی معمولاً با نوعی قداست و بدهت همراه بودند. دانشی مردان انسان های صاحب دانش در میان توده ها معمولاً انسان های مقدس و قابل احترامی بودند. رشد ذهن آدمی و پیدایش اندیشه ورانی که دانش و حقیقت جویی را فی نفسه ارزشمند می دانستند، با تعمق و ژرف نگری در چند و چون ادعای های عالمان، پرسشگری از باورهای دانشی که هم بدیهی دانسته می شدند و هم مقدس، را وارد حریم دانش ورزی نمودند. این آغاز روندی بود که به شکل گیری دیدگاه های فلسفی درباره ماهیت دانش انجامید. یکی از این دیدگاه های فلسفی با عنوان ایده دانش فضیلت بنیان و سیر تاریخی آن در تقابل با نظریه های رقیب در دوره های مختلف تاریخی مورد بررسی قرار گرفت.

برحسب ایده دانش فضیلت بنیان، دانش از لحاظ ماهوی واجد بار اخلاقی است و از لحاظ کارکرد نیز از دو ویژگی مهم توانایی آن در ایجاد بصیرت و بینش، و توانایی آن در تحریک به عمل برخوردار است. از این رو، برخلاف آنچه در دوران هیوم و اثبات گرایان و در عصر حاضر مطرح می شود، کار دانش توصیف صرف نیست بلکه تحریک فرد به عمل کردن به دانسته هاست. بنابراین، دانشی که دارای جوهر اخلاقی باشد با عمل عجین است، دانشی که قابلیت تحریک کنندگی دارد و انسان ها را به عمل وای می دارد. چنانکه سقراط در یونان باستان بر این باور بود که دانش فضیلت است و دانش کفایت می کند. او معتقد بود که کافی است شما خیر را بشناسید، آنگاه به انجام آن مبادرت خواهید ورزید؛ زیرا این فهم، فهم اثبات گرایی نیست، بلکه

فهمی همراه با دوست داشتن است. جنبه احساسی و عاطفی فهم است که انسان واجد دانش را تحریک می‌کند، عاشق می‌کند و راهش می‌اندازد. نکته مهم در ایده دانش فضیلت بنیان این است که در جریان کسب دانش و درک و فهم، هم وجه احساسی و عاطفی فرد و هم وجه ارادی او درگیر است. بنابراین، کارکرد این ایده در تعلیم و تربیت این است که دانش فضیلت‌مندانه، انسان فضیلت‌مند تربیت می‌کند؛ انسانی که به عمل مبادرت می‌ورزد و به بیان دیگر عامل اخلاق تربیت می‌کند نه عالم اخلاق. از این رو می‌توان گفت که «یک شخص با فضیلت اخلاقی شکلی از دانش را دارد که بسیار متفاوت است با شخصی که دارای دانشی تنها با زیربنای تجربی است» (Lott, 2012, P. 409).

ایده دانش فضیلت‌بنیان، دانش را چیزی می‌بیند که در وجود افراد جاسازی شده باشد و برای افراد دارای ارزش ذاتی باشد. از این رو، کیفیت کار علمی را نمی‌توان فقط با نتیجه‌هایی از قبیل شغل بهتر و درآمد بهتر ارزیابی کرد. در عوض، پیشنهاد این ایده این است که در رابطه با دانش به ماهیت اصیل خود دانش توجه شود و دانش را برای خود دانش بخواهیم. در این صورت است که کیفیت تعلیم و تربیت را در پرورش افرادی می‌بینیم که انسانیت را در خود پرورش داده و به فرهیختگی و خردمندی رسیده‌اند. چنین انسان‌هایی منتقدان بهتر، متفکران بهتر و طراحان بهتری در نظریه‌پردازی هستند. آنچه مراکز علمی و تربیتی ما از جمله مدارس و دانشگاه‌ها می‌توانند به عموم ارائه بدهند، افزایش و ارتقای توجه به فضیلت ذاتی دانش و پرورش کمالات معنوی در فرد است که از جمله پیامدهای کاربردی آن خواهد بود.

## References

- Ahmadi, B (2005). *The Contemplation of Modernity*. Tehran: Sepehr Publishing. (In Persian).  
 Aristotle, (1999). *Politics*. (H. Enayat, Trans). Tehran: Zarrin Ghalam. (In Persian).  
 Aristotle, (2006). *Nicomachean Ethics*. (M.H. Lotfi, Trans). Tehran: Tarhe No. (In Persian).  
 Berlin, I (1966). *The Enlightenment*. (P. Darush, Trans). Tehran: amirkabir Publishing. (In Persian).  
 Brubacher, J.S. (1977). *On the Philosophy of Higher Education Revised Edition*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.  
 Copleston, F.Ch. (2001). *A history of philosophy: Greece and Rome*. (S. J. Mojtabavi). V1. Tehran: Elmi & Farhangi Publishings. (In Persian).  
 Copleston, F.Ch. (2001). *A history of philosophy: Hobbes to Hume*. (A. J. Aalam). V5. Tehran: Elmi & Farhangi Publishing. (In Persian).  
 Copleston, F.Ch. (2008). *A history of philosophy: Wolff to Kant*. (E. Saadat & M. Bozorgmehr). V6. Tehran: Elmi & Farhangi & Soroush Publishings. (In Persian).  
 Corner, S. (2001). *Kant's philosophy*. (E. Foadvand). Tehran: Kharazmi Publishings. (In Persian).  
 Culham, T. (2015). Reuniting virtue and knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2): 294-3100  
 Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the Collège de France*.

- G. Burchell, Trans. (New York, Palgrave Macmillan).
- Fowers, B.J. (2014). Toward programmatic research on virtue assessment: Challenges and prospects. *School Field*, 12(3): 309-328.
- Gensler, H. (2010). *Ethics: a contemporary introduction*. (H. Bahreini, Trans). Tehran: Asemame Kheial Publishings. (In Persian).
- Groux, G. (1988). Amicales et syndicalisme des cadres: logiques divergentes et pratiques communes. *Revue française de sociologie*. 29 (4). 563-591
- Hursthouse, R. (2013). Virtue Ethics. (H. ghorbani, Trans). *Ketabmah*. No. 70. P 42-31. (In Persian).
- Jahanbegloo, R. (1998). *Schopenhauer and critique of Kantian intellect*. (M. Nabavi, Trans). Tehran: Nei Publishing. (In Persian).
- Jaspers, K. (1965). *Allgemeine psychopathologie (8<sup>th</sup> cd)*. Berlin: springer-verlag.
- Kant, I (2015). *Groundwork of the Metaphysic of Morals*. (H. Enayat & A. Gheisari). Tehran: Kharazmi Publishings. (In Persian).
- Kardan. A. M. (2002). *Educational Process in the West*. Tehran: Samt. (In Persian).
- Lewis, H. R. (2007), *Excellence without a soul: does liberal education have a future?* ((M. Mardiha, Trans.). Tehran: Institute for social and cultural studies ministry of science, research & technology.
- Lott, M. (2012). Moral virtue as knowledge of human form. *Social Theory and Practice*, 38(3): 407-431.
- Leacock, S. (1934). *The Pursuit of Knowledge; A Discussion of Freedom and Compulsion in Education*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Liotard, J, F (2005). *The Postmodern Condition*. (H. Nozari, Trans) Tehran: Game No Publishings. (In Persian).
- Malek, H. Naeij, K (2012). The aristotle theory about education and training. *wisdom and philosophy quarterly*. Volume 2, number 5; Page(s) 103 to 121. (In Persian).
- Mohammadi, M. A & B, Abdolkarimi (2005). *We and postmodernism*. Tehran: Jahad daneshgahi Publishings. (In Persian).
- Newman, J.H. (1931) *health and social evalution*, London: George Allen & unwin.
- Newman, J. H. (1996). *The Idea of a University*. Ed. by Frank M. Turner. New Haven: Yale University Press.
- Nguyen, Ch. H. (2010). The Changing Postmodern University. *International Education Studies*. Vol. 3, No. 3: 88-99.
- Olson, P.R., (2012). Putting knowledge in its place: virtue, value, and the internalism/externalism debate. *Philosophical studies*, 159(2): 241-261.
- Pincoffs, E. (2003). *Quandaries and Virtues against Reductivism in Ethics*. (H. Hasani, Trans). Tehran: Maaref Publishing. (In Persian).
- Popper, K. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. Routledge.
- Pritchard, D. (2008). Greco on knowledge: Virtues, contexts, achievements. *The Philosophical Quarterly*, 58(232): 437-447
- Readings, B. (1997). *The university in ruins*. Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Riggs, W. (2009). *Understanding, knowledge, and the Meno requirement: in A. Haddock A milar and D. Pritchard (eds.), Epistemic value*. Oxford university press.
- Safaeimoghadam. M. (2008). Recognition of the original features of higher education in the process of transforming human thought. *Education*. Shahid Chamran

- University of Ahvaz. (In Persian).
- Safaea Moghadam, M. (2010). An Analytic Study of Spirituality Movement and an Approach to Higher Spirituality Education: A Basic Ethics Approach. *Journal Managemant System*. Twelve and thirteenth issues. Pp. 87-110. . (In Persian).
- Sarup, M. (2003). An introductory guide to post-structuralism and postmodernism. (M. R. Tajik, Trans). Tehran: Nei Publishing. (In Persian).
- Schelling, F. W. J. (2013). The Absolute Idea of science in the journal of speculative philosophy. *Journal Babel*. 1 (2): pp. 29-39. (In Persian).
- Sim, S. (2005). *Introduction to the second edition. The Routledge companion to postmodernism* (2nd Ed.) (pp.vii-xiv). Oxon: Routledge.
- Strathern, P. (2009). *Plato in 90 Minutes*. (M. Oleia, Trans). Tehran: Nashre Markaz Publishing. (In Persian).
- Warburton, N. (2003). *Philosophy: The Classics*. (M. Olia, Trans). Tehran: Ghoghnoos Publishings. (In Persian).
- Ward, G. (2005). *Postmodernism*. (G. Fakhr Ranjbar, Trans). Tehran: Mahi Publishings. (In Persian).
- Wiley, L. M. (2000). Ethics in the college: past, present, and future. *Doctor of philosophy in Education*, state university of New York at Oswego.
- Yamani douzi sorkhabi, M. (2012). *Quality in higher education*. Tehran: Samt Publishings. (In Persian).



وحدتی دانشمند، علی؛ سجادیه، نرگس؛ حسینی، افضل السادات (۱۳۹۷). سازه‌گرایی در آموزش تاریخ: ترمیم آسیب‌ها بر اساس هرمنوتیک پل ریکور.  
DOI: 10.22067/fedu.v8i2.73799

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۲)، ۸۷-۱۰۲.

## سازه‌گرایی در آموزش تاریخ: ترمیم آسیب‌ها بر اساس هرمنوتیک پل ریکور

علی وحدتی دانشمند<sup>۱</sup>، نرگس سجادیه<sup>۲</sup>، افضل السادات حسینی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۷/۴/۷ تاریخ پذیرش: ۹۷/۹/۳

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، صورت‌بندی مواضع آسیب‌پذیر رویکرد سازه‌گرایی در آموزش تاریخ و ارائه مفهوم بدیلی برای مشارکت دانش‌آموز در این رویکرد براساس هرمنوتیک پل ریکور می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش مفهوم‌پردازی و استنتاج فلسفی بهره گرفته شد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که سازه‌گرایی در آموزش تاریخ در مواضعی مانند گسستن از عینیت واقع تاریخی و نسبیت در ترجیح تفاسیر از سوی دانش‌آموز آسیب‌پذیر است. در مقابل، نگرش استعاره‌ای به متون تاریخی و الگوی اعتباریابی حدس‌ها در هرمنوتیک ریکور، راه‌حلی‌هایی هستند که این نوشتار به ترتیب برای رفع آسیب‌های فوق پیشنهاد داده است. همچنین، تصاحب دنیای متن تاریخی از سوی شاگردان، مفهوم بدیلی است که برای مشارکت فعال آنها در نظر گرفته شده است.

**واژه‌های کلیدی:** سازه‌گرایی، آموزش تاریخ، نسبیت‌گرایی، هرمنوتیک، پل ریکور

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، alivahdati@ut.ac.ir

۲. استادیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش دانشگاه تهران، sajjadieh@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش دانشگاه تهران

## مقدمه

سازه‌گرایی از جمله نظریه‌های معاصر در حوزه معرفت‌شناسی است که نظریه آموزش را تحت تأثیر قرار داده و نقش مهمی در صف‌بندی رویکردهای سنتی و پیشرفت‌گرا در تعلیم و تربیت ایفا کرده است. دانش‌آموز محوری<sup>۱</sup> در سازه‌گرایی و تمرکز آن بر علائق، مهارت‌ها و نیازهای فراگیران سبب شده تا در نگاه پیشرفت‌گرایان جدید، نظریه‌ای مطلوب برای آموزش باشد (Silcock, 1996). بروکس<sup>۲</sup> (Brooks, 2004) ویژگی اصلی کلاس سازه‌گرا را این می‌داند که دانش‌آموز در آن نقش اصلی دارد و اوست که نظریه می‌سازد و ایده‌ها را کنار هم قرار می‌دهد. در این نظریه، دانش‌آموز باید تشویق شود در بحث‌های کلاسی با معلمان و دیگر شاگردان مشارکت فعال داشته باشد و ساخت‌های مفهومی خود را تشکیل دهد (Hosseini & Jalavand, 2017, P. 43).

رویکرد سنتی در آموزش تاریخ، با تأکید بر واقعیت تاریخی رخ داده و تلاش برای انتقال آن به ذهن دانش‌آموزان، با تکیه بر شواهد قطعی و خدشه‌ناپذیر بر آن است تا نگاه مطابق با واقع خویش را به دانش‌آموز منتقل کند و شرایط را برای عبرت‌گرفتن وی فراهم آورد. در این میان، در منازعه میان ارزش ذاتی دانش تاریخی و ارزش ابزاری آن، رویکرد سنتی جانب نخست را می‌گیرد و بر واقعیت روی داد تاریخی تأکید می‌ورزد. این تأکید می‌تواند مشارکت‌های دانش‌آموزان را در حدس تاریخی و فعالیت‌های سازه‌گرایانه آنها را محدود سازد. در مقابل، سازه‌گرایی در کلاس تاریخ، به دنبال هدفی دیگر است. هدف سازه‌گرا، فایده عملی تاریخ برای زندگی دانش‌آموزان و چالش‌های واقعی آنهاست. همچنین سازه‌گرا با نظر به پیچیده‌انگاشتن دانش تاریخی و تردید در امکان یافتن تبیینی کاملاً مطابق با واقعیت روی داده، دغدغه بازنمایی را از سر بیرون می‌کند و با تمرکزی پراگماتیسمی بر فایده عملی تاریخ، فضا را برای ظهور سازه‌های سودمند-فارغ از مطابقت با واقعیت تاریخی- می‌گشاید.

با نظر به این ویژگی‌ها، کلاس درس تاریخ مبتنی بر سازه‌گرایی واجد شرایطی است. وینچ معتقد است در چنین کلاسی می‌توان چرخش از تلاش برای اعتقاد دانش‌آموزان به حقیقت واحد تاریخی به سمت ارائه تفاسیر متعدد از شواهد و همچنین از ارائه تحلیل‌های یگانه به سوی ارائه تبیین‌های گوناگون و گاه متعارض از یک پدیده واحد تاریخی را شاهد بود (Winch, 2003). بر این اساس تدریس تاریخ «نوعی خیال‌پردازی شاعرانه و داستان‌پردازی به شمار می‌رود که توجه چندانی به اسناد تاریخی و واقعیت حوادث رخ داده، نخواهد داشت. مبنای این داستان‌پردازی‌ها بیش از واقعیت تاریخی، نیازهای زمان حال دانش‌آموز و تمایل‌های او خواهد بود.» (Bagheri & Sajjadih, 2012, P. 119).

1. Student-Centered

2. Brooks

تاکنون نقدهایی بر رویکرد سازه‌گرایانه به تاریخ مطرح شده است که بیشتر برخاسته از ابهام‌ها و چالش‌های معرفت‌شناسانه موجود در بنیادهای نظریه‌های سازه‌گرایانه بوده است.<sup>۱</sup> به طور نمونه التون معتقد است تأکید زیاد بر نقش تخیل مورخ و این نظر که تاریخ سراسر عبارت است از خیال‌ورزی او، سازه‌گرایان را در معرض انتقاد قرار داده است (Elton, 1967 cited in Winch, 2003). وینچ نیز معتقد است سازه‌گرایی با غیرحقیقی دانستن گزاره‌های تاریخی بر اساس نظریه تطابقی حقیقت و به دلیل عدم ارجاع به حقیقتی حاضر در بیرون، پاسخی به مسئله صدق و کذب گزاره‌های تاریخی نداده است (Winch, 2003). به نظر می‌رسد، برای آنکه سازه‌گرایی در جریان آموزش تاریخ به زعم فیلیپس، از سوی بد خود یعنی درافتادن به ورطه نسبیّت‌گرایی رادیکال در امان مانده و از سوی خوب خود یا همان تأکید بر نقش فعال دانش‌آموز در یادگیری، بهره‌مند شود، نیازمند بازنگری در بنیاد فلسفی خود می‌باشد (Phillips, 1995). هدف اصلی این نوشتار این است که نشان دهد نگاه هرمنوتیکی ریکور این ظرفیت را دارد تا با آسیب‌های این رویکرد به تقابل برخاسته و برداشتی نوین از مشارکت فعال دانش‌آموز ارائه نماید. بنابراین، پس از معرفی اجمالی نگاه هرمنوتیکی ریکور به تاریخ، دفاع از این مدعا در سه بخش صورت می‌گیرد: نخست، تقابل ریکور با طرد عینیت تاریخی در نزد سازه‌گرایان شکاک<sup>۲</sup>؛ دوم، تقابل ریکور با تکثر تفاسیر دانش‌آموزان از متون تاریخی در نظر سازه‌گرایی تعین نیافته<sup>۳</sup>؛ و در پایان، شمول این نگاه نسبت به مشارکت فعال دانش‌آموز در قالب مفهوم تصاحب<sup>۴</sup> دنیای متن، تبیین می‌شود. در پایان هر بخش، بر مبنای اصلاحات انجام گرفته در سازه‌گرایی، از پیامدهای آموزشی و تربیتی این نگاه هرمنوتیکی مورد بحث قرار می‌گیرد.

## روش پژوهش

روش مورد استفاده در صورت‌بندی مواضع آسیب‌پذیر در سازه‌گرایی، تحلیل فلسفی از نوع مفهوم‌پردازی<sup>۵</sup> (Coombs & Daniels, 1991) می‌باشد. تحلیل فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت به مجموعه‌ای

۱. فیلیپس در مقاله مهم خود دست به طبقه‌بندی جریان‌های مختلف سازه‌گرایی زده و در حوزه تعلیم و تربیت از سه جریان خوب، بد و ناپسند در سازه‌گرایی یاد می‌کند. در این نوشتار، وجه خوب سازه‌گرایی، مشارکت فعال دانش‌آموز در جریان یادگیری، وجه بد آن نسبی‌گرایی رادیکال و وجه ناپسند آن تبدیل شدن به یک فراروایت انتقادات‌پذیر در حوزه تدریس و یادگیری می‌باشد (Phillips, 1995).

2. Skeptical Constructionism  
3. Undetermined Constructionism  
4. Appropriation  
5. Conception Development

از روش‌ها اطلاق می‌شود که به دنبال دریافت و توسعه مجموعه مفاهیم و ساختارهای مفهومی حاضر در تجارب، مقاصد، مشکلات و پژوهش‌های تربیتی است. در میان این روش‌ها، مفهوم‌پردازی زمانی به کار می‌رود که هدف پژوهشگر تنظیم و بازسازی ساختارهای مفهومی کنونی به جهت نارسایی آنها برای انجام پژوهش است (Coombs & Daniels, 1991). در گام بعد و برای دستیابی به دیدگاه پل ریکور درباره آسیب‌های مطرح شده در بخش نخست، از روش استنتاج فلسفی استفاده شده است.

### نگاهی اجمالی به فلسفه تاریخ از منظر ریکور

پیش از سخن گفتن از تنگنای‌های سازه‌گرایی در آموزش تاریخ، لازم است به طور خلاصه، به اندیشه ریکور و جایگاه تاریخ در آن اشاره شود. پل ریکور (۱۹۱۳-۲۰۰۵) از فیلسوفان قاره‌ای معاصر است که عمده آثار او به سنت هرمنوتیک اختصاص دارد. در اندیشه او هستی، گونه‌ای تأویل است اما نه آن گونه که هایدگر با نفی تمام ظواهر هستی و پرداختن به هستی‌شناسی بنیادین، در پیش گرفته است، بلکه با طی مسیر انحرافی زبان در تأویل امر فرهنگی است که این هستی شکل می‌گیرد. از نظر او هرمنوتیک عبارت است از رمزگشایی معانی پنهان در درون هر آنچه در دنیای فرهنگ است. تنها از مسیر تصاحب این معانی پنهان است که سوژه به خودآگاهی رسیده و خود ۱ تبدیل به خویش ۲ می‌شود. رمزگشایی نماد در سوبیه نمادین شر ۳ (Ricoeur, 1967) نقطه‌ای است که ریکور مسیر خویش را از آن آغاز می‌کند و سپس این مسیر را در رمزگشایی ناخودآگاه در فروید و فلسفه ۴ (Ricoeur, 1970) دنبال کرده و در گام بعد به رمزگشایی استعاره در استعاره زنده ۵ (Ricoeur, 1975) و داستان در زمان و روایت ۶ (Ricoeur, 1984) مبادرت می‌ورزد. ریکور در این آثار، حوزه هرمنوتیک را از عبارت‌های دو منظوره فراتر برده و به هر آنچه صورتی متن گونه دارد مانند روایت‌ها، ایدئولوژی‌ها و آرمان‌شهرها گسترش می‌دهد. از نظر وی، نماد، استعاره و روایت، ابزارهایی برای نوآوری در معنا و برهم زدن نظم روزمره زندگی هستند و بدین ترتیب موجب می‌شوند که انسان فهم گسترده‌ای از خود به دست آورد. نماد این رسالت را از طریق مقاصد چندگانه، استعاره از طریق برقراری نسبت‌های ناهم‌ساز و روایت از طریق ترکیب وقایع ناهمگون انجام می‌دهد. مواجهه ریکور با تاریخ‌نگاری و فلسفه تاریخ نیز از خلال دل‌مشغولی او نسبت به آفرینندگی انسان که همانا خط سیر اصلی او

1. Ego

2. Self

3. Symbolism of Evil

4. Freud and Philosophy

5. The Rule of Metaphor

6. Time and Narrative

در تمام آثارش بوده، در نوآوری‌های معنایی مانند روایت، قابل فهم خواهد بود (Kearney, 1999). بر این اساس، ژرف‌ترین رسالت برای مطالعه تاریخ از دیدگاه او نه آشنایی با احوال گذشتگان، بلکه فهمیدن احوال خود از طریق رمزگشایی داستان‌های تاریخی است.

تاریخ برای ریکور نه در سمت مورخ در هنگام نگارش دارای استقلال مطلق است نه در سمت خواننده به هنگام فهم. بلکه فعالیت مورخ به مثابه پلی میان دنیای کنش تاریخی در بیرون و دنیای امکانات نهفته خواننده در درون می‌نماید. مورخ در این فعالیت خود با بهره‌مندی از منابع زمانی مانند استعاره و روایت، به نوعی دست به میانجی‌گری میان دو جهان می‌زند. ریکور این فعالیت واسطه‌گرانه را پیکربندی<sup>۱</sup> نامیده و آن را گامی در میان دو گام پیشین و پسین می‌داند. گام پیشین یا پیشاپیکربندی<sup>۲</sup> گامی است که در دنیای کنش معنادار برداشته می‌شود و گام پسین یا بازپیکربندی<sup>۳</sup> گامی است که در دنیای خواننده به کمال می‌رسد (Ricoeur, 1984). در گام اول، نخست لازم است مورخ با گونه‌های کنش و اساساً با انگیزه‌ها، مقاصد، روابط و آثار یک عمل آشنا باشد. این آشنایی زمینه آن را فراهم می‌کند تا مورخ قدم به مرحله دوم که استخراج روایتی معنادار از دنیای کنش است، بگذارد. در این گام جوهره تاریخ که همانا پیکربندی وقایع در قالب یک کل واحد، با مضمونی قابل پیگیری و با رسیدن به نقطه پایان است، بروز می‌کند. اما نوآوری ریکور در این قسمت، ورود به ساحت بازپیکربندی در سمت خواننده/ مخاطب است. از نظر ریکور، این خواننده است که کار مورخ را از طریق تصاحب دنیای روایت و توسعه وجودی خود یعنی پرده‌برداری از نهانی‌ترین امکانات او به پایان می‌برد.

### در میانه ادبی بودن یا تقلیدی بودن متن تاریخی

در این بخش، نخست دیالکتیک ریکور بین ادبی بودن و تقلیدی بودن متن تاریخی و سپس الهام بخشی آن برای آموزش درس تاریخ به تفصیل اشاره می‌شود.

#### ۱. دیالکتیک میان دو قطب ادبی و تقلیدی: ظهور استعاره تاریخی

سازه‌گرایان شکاک، میان شواهد تاریخی و داستان‌های خیالی هیچ‌گونه تمایزی قائل نیستند و کلیه گزاره‌های تاریخی را گزاره‌هایی خیالی، ناستوار و ناواقع گرامی‌دانند (Pataut, 2009). این امر گویای منازعه‌ای است که میان فیلسوفان تاریخ بر سر عینیت‌گرایی و سازه‌گرایی در گرفته است. درحالی‌که عینی‌گرایان قائل به بازنمایی وقایع گذشته توسط متن تاریخی می‌باشند، در جبهه سازه‌گرایان تمرکز اساسی

1. Figuration  
2. Prefiguration  
3. Refiguration

بر روی متن نگاشته شده و معتقدند با به پایان رسیدن وقایع گذشته، هر چه هست باید در متن یافت شود<sup>۱</sup>. سازه‌گرایان تاریخی مدعی‌اند متون تاریخی به خود ارجاع دارند نه به حقیقتی بیرون از خود<sup>۲</sup> و به این دلیل سخن گفتن از عینیت و صدق و کذب حقایق تاریخی غیرممکن است. به علاوه آنچه به عنوان تاریخ شناخته می‌شود، مجموعه‌ای است از تفاسیر تاریخی (Stanford, 2003, cited in Bagheri, 2010). بر این اساس، آنچه از مطالعه تاریخ به دست می‌آید نه حقایق ثابت و عینی در گذشته، بلکه معنایی است که به طور عمد از ساختار روایی متون تاریخی و نحوه بازنمایی‌های زبانی که در این متون وجود دارد، از سوی خواننده ساخته می‌شوند (Munslow, 1997). به طور نمونه، می‌توان به موضع سازه‌گرایانه *هایدن وایت* ۳ درباره تاریخ اشاره کرد. به زعم وایت، متون تاریخی بیش از آنکه حاوی حقایقی درباره گذشته باشند، مشتمل بر خیال ورزی‌های مورخ هستند. در نگاه او اگرچه مورخ به دنبال ترسیم دنیای واقعی و شاعر به دنبال سخن گفتن از مجاز است، اما گذرگاه هر دو، سازه‌های خیالی و ادبی است (White, 2002). بنابراین، تفاوت میان متن تاریخی و متن ادبی باید بیش از آنکه تفاوتی بنیادین دانسته شود، به عنوان تفاوت در شدت به‌کارگیری قوه خیال شناخته شود (White, 1978).

ریکور، این منازعه را در تحلیل شباهت میان روایت تاریخی در مقام نماینده عینی‌گرایان و روایت داستانی به عنوان نماینده سازه‌گرایان پی می‌گیرد و سعی بر آن دارد تا نشان دهد برخلاف آنچه مدافعان هر دو رویکرد بر آن اصرار دارند، تمایز بنیادینی میان این دو وجود ندارد. برای رسیدن به این هدف ضروری است، تاریخ بیش از آنچه مدافعان اثبات‌گرا (و عینی‌گرا) بدان معتقدند، *خیالی* ۴ شده و ادبیات داستانی بیش از آنچه مدافعان پسامدرن (و ذهن‌گرا) بدان معتقدند، *تقلیدی* ۵ شود.

در گام اول و برای ادبی دانستن تاریخ، ریکور به تقابل با دیدگاه متفکران در دنیای انگلیسی‌زبان و مورخان فرانسوی برمی‌خیزد. برای نمونه او دیدگاه *قانون فراگیر* ۶ ارائه شده توسط *کارل همپل* ۷ را نقطه عزیمت خود قرار داده تا نشان دهد نگاه عینی‌گرا به تاریخ دچار کاستی‌هایی می‌باشد. از نظر او یکی دانستن

۱. بینگتن معتقد است در زبان انگلیسی واژه تاریخ هم برای اشاره به آنچه در مورد گذشته نوشته شده و هم برای اشاره آنچه در گذشته اتفاق افتاده است، به کار می‌رود (Bebbington, 2000).

۲. خود-ارجاع بودن متن تاریخی، با فاصله گرفتن از تاریخ‌نگاری اثبات‌گرا، علمی و مدرن زمینه را برای قوت گرفتن تاریخ‌نگاری پسامدرن و واسازانه فراهم ساخته است.

3. Hayden White  
4. Fictional  
5. Mimetic  
6. Covering Law  
7. Carl Hempel

واقعۀ در معنای فیزیکی و تاریخی آن موجب شده تا همپل، از دیدن بافت ارائه وقایع تاریخی یعنی خاطره نامه‌ها، وقایع‌نامه‌ها و افسانه‌ها ناتوان باشد. به عبارت دیگر، از نظر ریکور، گزاره‌های تاریخی، تاریخت خود را تنها از بیان در قالب گزاره‌ها اخذ نکرده‌اند، بلکه این بافت متن تاریخی است که با داشتن ویژگی‌های ادبی، تاریخت گزاره تاریخی را ممکن می‌سازد. اگرچه ممکن است در نگاه اول و آن‌چنان که همپل معتقد است، تبیین‌های تاریخی و تبیین‌های صورت گرفته در علوم طبیعی مشابه یکدیگر باشند اما این ماهیت گفتمانی و نوعی خاص از گفتمان است که تبیین‌های تاریخی در آن ممکن می‌شوند (Ricoeur, 1981, P. 238, 239). چنین گفتمانی که تاریخت واقعۀ را تحقق می‌بخشد، گفتمان پیرنگ ۱ است ۲؛ «یک واقعۀ برای اینکه تاریخی باشد، باید در پیشبرد پیرنگ مشارکت جوید» (Ricoeur, 1981, P. 239). گرانبار کردن تاریخ از پیرنگ، کنشی است که علاوه بر چینش متوالی وقایع، نیازمند ذوق هنری مورخ نیز می‌باشد. آن‌گونه که مینک از کانت وام می‌گیرد، این قضاوت گونه‌ای قضاوت تأملی بر وقایع است تا بتوان آن‌ها را در قالب کلیتی معنادار قرار داد. از این‌رو، این مورخ است که با نظرگاهی که از منظر آن در اسناد و شواهد تاریخی می‌نگرد، روایتی از وقایع به دست می‌دهد که تنها مختص اوست (Mink, 1970).

از نگاه ریکور، برای تقلیدی دانستن تاریخ، باید از انگاره ساده‌لوحانه از تقلید ۳ که سازه‌گرایان شکاک در آن گرفتار شده‌اند و نیز از برداشت افلاطونی از آن یعنی گرت‌برداری صرف از امر خارجی دست شست. ریکور معتقد است اگر فعالیت تقلیدی هنرمند بخواهد در ساحت گسترده خیال ظاهر شود، باید واجد اندکی تفاوت با امر خارجی باشد ۴ (Ricoeur, 2004). توجه به امر خارجی در این بعد از نگاه به تاریخ، می‌تواند مورخ یا دانش‌آموز تاریخ را متوجه امر تاریخی بیرون از خویش سازد و خیال ورزی وی را از حالت سرگردان و در خود فرومانده خارج کند. در این حالت، نگاه وی به واقعیت تاریخی است که در بیرون وی و مستقل از او روی داده است. در عین حال، سخن گفتن از اندکی تفاوت با امر خارجی، بازسازی تاریخی را در گستره ذهن و خیال باقی می‌نهد و آن را چون سازه‌ای معطوف به واقعیت شکل می‌بخشد. به سخن دیگر، اگرچه تاریخ به دنبال بازسازی امر غایب است اما این بازسازی، بدون شک امری هنری است؛ چراکه با بهره‌گیری از قوه خیال است که می‌توان امری غایب را از خلال شواهد و مدارک حاضر ساخت.

#### 1. Plot

۲. پیرنگ، یا همان چینش وقایع به نحوی معنادار خواننده را به سوی پایانه‌ای خاص آن داستان هدایت می‌کند به نحوی که اگر وقایع به صورت بازگشتی نگریسته شوند، این پایانه نه قابل پیش‌بینی بلکه قابل درک و معقول باشد.

#### 3. Mimesis

۴. ریکور از این تفاوت با عنوان دگرسانی کمین (Minimal heterology) یاد می‌کند (Ricoeur, 2004, P. 279).

با این نگاه، گویی مورخ یا دانش‌آموز تاریخ همواره در مسیر دیالکتیک میان غیبت وقایع تاریخی و بازسازی آنها در قوه خیال خود گام برمی‌دارد و متن تاریخی مانند استعاره‌ای برای واقعه تاریخی خواهد بود.<sup>۱</sup> استعاره‌ای که کاملاً با امر تاریخی همانند نبوده و نه تماماً متفاوت است؛ زیرا در برقراری نسبت استعاری میان دو چیز، صرفاً بر همانندی و یا تفاوتی که میان آن دو وجود دارد، تأکید نمی‌شود. بدین ترتیب، تخیل مورخ درست در لبه ابداع<sup>۲</sup> و کشف<sup>۳</sup> قدم برمی‌دارد و میان دو قطب همانندی عینی و تفاوت در رفت و آمد است. دیگر نیازی نیست که عمل مورخ عینی گرا را کشف علمی و فعالیت مورخ سازه‌گرا را ابداع خيالی بدانیم و این دو را در تقابل بنیادین با هم قرار دهیم، بلکه درست از خلال ابداع‌های خیال‌پردازانه است که آنچه به واقع رخ داده، آشکار می‌شود.<sup>۴</sup> ریکور، تعامل میان کشف و ابداع را این گونه بیان می‌کند: «اگر بتوان ادعا کرد که هیچ کس نمی‌تواند این دو مفهوم [عدالت و آزادی] را ابداع کند بلکه باید به عنوان اموری پیشینی کشف شوند، آنگاه باید گفت این اکتشاف، از منظری تاریخی، تنها ابداع‌هایی هستند که از خلال [مطالعه سرگذشت] شخصیت‌های بزرگ، جنبش‌های سترگ و روح زمان‌ها صورت گرفته‌اند.» (Ricoeur, 1946 cited in Dauenhauer, 1998, P. 28).

## ۲. الهام بخشی استعاره تاریخی در آموزش تاریخ

در مجموع می‌توان گفت ریکور نگاه صرفاً ادبی به تاریخ را نمی‌پذیرد و آن را در خطر نادیده انگاشتن چیزی می‌بیند که تلاش‌های زبانی سعی در گفتن آن به عنوان مرجع سخن داشتند. وی نگاه صرف ادبی به تاریخ را در معرض خطر تبدیل شدن به گونه‌ای دل‌خواهانه می‌بیند. او در مقابل، معتقد است در آستانه تشابه استعاری است که دو آستانه همانندی عینی و تفاوت در سازه‌ها با یکدیگر در تعامل قرار دارند. «در گام اول، گذشته باید مورد بازسازی قرار بگیرد اما در عین حال، گذشته امری است غایب از تمام سازه‌های ما. مشابهت، دقیقاً همان چیزی است که دو نیروی بازسازی و فاصله گرفتن را در درون خود دارد تا آن حد که بودن- به گونه‌ای که هم بودن است و هم نبودن.» (Ricoeur, 1983, P. 155).

پیامد چنین نگاهی در آموزش تاریخ، از بین رفتن مرزهای روشن و دقیق میان فلسفه اثبات‌گرایی تاریخ و فلسفه سازه‌گرای تاریخ است. معلم اثبات‌گرا بیشتر به دنبال عبور از مناظر مورخان در نگارش متون

۱. از این رو ریکور، عنوان آخرین قسمت از فصلی تحت عنوان «بازنمایی مورخ» در کتاب «تاریخ، خاطره و فراموشی»

(Ricoeur, 2004) را «نمایاندن» (Standing for) می‌نامد.

2. Invention

3. Discovery

۴. به طور مشابه، ارسطو کارکرد استعاره را «در پیش نظر قرار دادن» می‌داند (Newman, 2002). ریکور نیز کارکرد شناختی

تاریخ را بر مبنای همین نگاه استعاری، استوار می‌کند.

تاریخی و دست‌یابی به واقعیت تاریخی در وضعیت عریان و بی‌پیرایه است. در این راستا او در میان تبیین‌های ارائه شده از یک واقعیت، همواره یک تبیین برخاسته از روش‌های علمی پژوهش تاریخی را به رسمیت می‌شناسد. به زعم وایت، تاریخ در این دیدگاه «با پیوند دادن خود با علم، تبدیل به پناهگاهی برای مردانی با عقل سلیم شد که با تلاش برای یافتن امور ساده در میان امور پیچیده و امور آشنا در میان امور غریبه به دنبال برتری جستن بر دیگران بودند.» (White, 1978, p. 50). روایت‌های متعارض از وقایع تاریخی در این دیدگاه به مثابه موانعی بر سر راه دست‌یابی به واقعیت تاریخی تلقی می‌شوند که معلم وظیفه دارد با هدایت دانش‌آموز در این مسیر او را از در افتادن به مهلکه تبیین‌های ناسره از وقایع در امان نگه دارد. همچنین معلم می‌کوشد تا داده‌ها بدون پیش‌داوری مطالعه شوند، حقایق از آراء به خوبی تفکیک شوند، تنها مدارکی مورد بررسی قرار گیرند که از شاهدان بی‌طرف به دست آمده و در نهایت برداشت‌های دانش‌آموزان به دقت بیان شده و با داده‌های موردنظر تطابق داشته باشند (Southgate, 1996). از سوی دیگر، معلمی که بر فلسفه انتقادی و سازه‌گرا تاریخ تکیه می‌کند با استدلال بر غیبت دائمی واقعه تاریخی وجه همت خود را بر ساخت تاریخ در اذهان مورخان معطوف کرده و به دنبال آن سعی در واکاوی عوامل مؤثر بر تکوین روایت‌های تاریخی به عنوان سازه‌های ذهنی مورخ دارد. او ارزش یادگیری تاریخ را دیگر مشروط به بازنمایی گذشته ندانسته؛ چرا که گذشته دیگر هیچ‌گاه به کمک متن، به درستی تصویر نخواهد شد. در نتیجه دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند به اینکه متون تاریخی را هم‌ارز متون ادبی پنداشته و با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای کسب مهارت‌های انتقادی، بتوانند این عناصر خیالی را در هر گفتمان تاریخی شناسایی کنند. از این‌رو، وایت معتقد است تنها از بستر شناسایی ارکان ادبی در تاریخ است که آموزش آن می‌تواند به سطحی بالاتر از خودآگاهی انتقادی ارتقاء یابد (White, 1978). اما رویکرد استعاره‌ای ریکور به معلم تاریخ کمک می‌کند تا دو نگاه فوق را نه متعارض بلکه مکمل تلقی کند. بر این اساس، دیگر سخن سگال که معتقد است «معلمان تاریخ باید یکی از این دو را انتخاب کنند: یا برای دانش‌آموزان، آنچه را که باید به آن بیندیشند، فراهم کنند یا آنها را به اندیشیدن تشویق کنند» (Segall, 1999, P. 367) قابل قبول نخواهد بود. به این صورت که معلم در ابتدا تلاش می‌کند تا وقایع تاریخی را به عنوان اموری محقق در گذشته تا حد ممکن به دور از تحریف و با بهره‌گیری از منابع معتبر به دانش‌آموزان معرفی کند و در این مسیر دانش‌آموزان را با مهارت‌های رجوع به اسناد و مدارک آشنا کرده تا به درکی متقن و مستدل از وقایع دست یابند. اما از آنجاکه متن تاریخی به مثابه استعاره، نباید همانند رونوشتی اصیل از واقع قلمداد شود، چنین تلاشی از سوی معلم باید با ارزیابی‌های منتقدانه همراه شود؛ زیرا در هر حال، تاریخ امری است که ساخته اذهان مورخان بوده و از این‌رو در معرض

خطا، تحریف و سوگیری‌های ایدئولوژیک قرار دارد. ورود به این مرحله انتقادی است که نقش محرک را برای پویایی تاریخ ایفا کرده و دانش‌آموزان را از کسب بینش‌های ساده‌لوحانه و ابتدایی در امان می‌دارد. نظر به اینکه تاریخ همواره استعاره‌ای برای گذشته است، آموزش تاریخ نه به عنوان یک پایانه بلکه همواره به عنوان یک سرآغاز برای بینش‌های آینده تلقی خواهد شد.

### تاریخ و منطق اعتباریابی حدس‌ها

اگرچه سازه‌گرایی شکاک به دنبال آن است که تاریخ را صرفاً به داستان‌های خیالی تقلیل دهد، سازه‌گرایی تعین نیافته مسیری را طی می‌کند که در آن، حضور حقیقتی تاریخی که در زمان و مکانی خاص رخ داده است را به رسمیت می‌شناسد، اما به علت دیربایی و در دسترس نبودن این واقعه، تلاش برای رسیدن به تبیینی واحد از وقایع را رها کرده و رو به سوی نسبی‌گرایی نهاده (Pataut, 2009) و پذیرش تفاسیر را تنها مشروط به کارآمدی آن‌ها در دنیای کنونی دانش‌آموزان می‌داند. در این بخش سعی می‌شود، موضع ریکور در برابر این مدعا روشن شود و چنانکه اشاره و زمینه برای سوی خوب سازه‌گرایی یعنی مشارکت فعال دانش‌آموز در تفسیر وقایع فراهم شود.

#### ۱. دیالکتیک میان حدس و اعتبار

ریکور معتقد است در مواجهه اولیه با هرگونه متنی، به علت غیبت نویسنده و استقلال متن از شرایط زمانی و مکانی نوشتار، خواننده باید معنای متن را حدس بزند (Ricoeur, 1976). درباره متون تاریخی هم، دقیقاً همان غیبت دائمی واقعه تاریخی موجب سکوت متن شده و این خواننده است که آن را به سخن درمی‌آورد. بدین ترتیب، تفسیری که سازه‌گرایان از دانش‌آموز انتظار دارند، در اندیشه ریکور با منطق ارائه حدس‌هایی برای فهم واقعیت تاریخی به بلوغ می‌رسد. اما آن چیزی که نقطه تقابل ریکور با سازه‌گرایی است، معیار پذیرش و رد این حدس‌هاست. ریکور در این قسمت به پیروی از دی‌هرش<sup>۱</sup>، از رجحان مفهوم/اعتباریابی<sup>۲</sup> بر مفهوم تحقیق‌پذیری<sup>۳</sup> سخن می‌گوید. از نظر هرش، با یاری جستن از مفهوم اعتباریابی است که مفسر می‌تواند بر اساس آن جهت‌گیری و پیش‌دانسته‌های خود را تغییر دهد (Hosseini & Mahmoodi, 2015, P. 31). هرش در این باره می‌گوید:

«من همانند بسیاری از خوانندگان تصور می‌کنم در زبان روزمره، نتیجه معتبر نتیجه‌ای است که با فرایندی عقلانی به دست آمده، هرچند در صورت لزوم صحیح نباشد. در سوی دیگر، یک نتیجه تحقیق

1. E. D. Hirsch

2. Validation

3. Verification

شده قویاً بر صحت و درستی دلالت دارد. از این رو، من رویه قبلی خود مبنی بر کاربرد واژه تحقیق‌پذیری را به نفع واژه‌ای با قطعیت کمتر، کنار گذاشته‌ام. (Hirsch, 1967, P. 171).

بعد از ارائه حدس‌ها درباره واقعه تاریخی، این پرسش مطرح می‌شود که کدام یک از آنها را باید پذیرفت؟ ریکور در اینجا از دو معیار سخن می‌گوید. معیار نخست، میزان تطابق با اسناد و مدارک تاریخی است. بر اساس این معیار ب هرگاه حدسی از واقعه‌ای تاریخی ارائه می‌شود، این حدس باید مورد کندوکاو تبیینی تحت قاعده مدارک قرار گیرد. معیار دوم، بیان دیگری از اصل ابطال‌پذیری موردنظر پوپر در منطق اکتشاف علمی است. بر اساس این معیار، ریکور معتقد است منطق اعتباریابی در درون خود منطقی دیگر با نام *نقض/اعتبار* را نهفته دارد: «همان نقشی که ابطال‌پذیری [در نظریه پوپر] ایفا می‌کرد، تعارض تفاسیر [در رجحان آنها] بازی می‌کند.» (Ricoeur, 1976, P. 79) به عبارت دیگر، پیش‌ترانه حدس‌ها به سمت حقیقت تاریخی، تعارض آنها و نقض یکی توسط دیگری است. بنابراین ریکور، ایده خود را حرکت در میانه جزم‌گرایی و شک‌گرایی می‌داند: «همواره ممکن است در دفاع یا بر ضد یک تفسیر بحث کرد، تفاسیر را در مقابل هم قرار داد، میان آنها واسطه‌گری کرد و به دنبال توافق میان آنها بود، حتی اگر این توافق بی‌درنگ به دست نیاید.» (Ricoeur, 1976, P. 79).

## ۲. الهام بخشی اعتباریابی در آموزش تاریخ

بر اساس این نگاه، ارائه یک تبیین واحد از وقایع تاریخی و پذیرش بی‌چون و چرای یک روایت توسط معلم و مقابله با تفاسیر متعارض، امری ناصواب است. در مقابل و بر اساس منطق اعتباریابی حدس‌ها، معلم باید بعد از طرح موضوع درباره یک اتفاق تاریخی، باب ارائه‌های حدس‌های گوناگون درباره آن واقعه را گشوده و زمینه را برای گفتگو میان این حدس‌ها فراهم آورد. کتب درسی تاریخ نیز نباید به گونه‌ای نگارش یابند که دانش‌آموزان تصور کنند این کتب تنها به گزارش گذشته پرداخته، گویی دانش تاریخی فاقد ماهیت گفتمانی و اجتماعی بوده و مجموعه‌ای بسته و نفوذناپذیر از اطلاعات است (Wineburg, 1991). همچنین، در اندیشه ریکور، تفاسیر متعارض باید در فرایندی تعاملی با اسناد و مدارک مواجه شوند. به نحوی که حدس‌ها باید در مسیری صعودی به سمت حقیقت تاریخی تقرب پیدا کنند و این کار تنها از طریق عرضه آنها به شواهد دیگر میسر خواهد بود. به این ترتیب معرفی معیارهایی مانند کارآمدی یک تفسیر خاص در رابطه با نیازهای دانش‌آموز در زمان حال، و یا قبول یک تفسیر بر اساس پیامدهای آن در رشد مهارت‌های اجتماعی و شهروندی به قیمت از دست رفتن تعهد مورخ به انعکاس واقعیت خواهد بود.

درنهایت، باید گفت اگرچه ورود به مرحله کندوکاوهای انتقادی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای آموزش تاریخ است، اما مسئله مند کردن ۱ تاریخ و رها کردن فراگیران در میان ابهام و تعارض تفاسیر بر اساس سازه گرایی تعین نیافته و یا به تعبیر انکراسمیت، «غریبه ساختن امور آشنا» (Ankersmit, 1994, p. 42)، ناصحیح بوده و این غریبه سازی باید آشناسازی را در پی خود داشته باشد.

### بازتعریف مشارکت دانش‌آموز: تصاحب دنیای متن

بعد از روشن ساختن موضع هرمنوتیکی ریکور درباره دو آسیب عمده در سازه گرایی تاریخی، اکنون تلاش می‌شود تا معنایی هرمنوتیکی برای عنصر مشارکت فعال دانش‌آموز در کلاس تاریخ که از سوی فیلیپس (Phillips, 1995) به عنوان سوی خوب سازه گرایی مطرح شده است، ارائه شود. داعیه اصلی رویکرد سازه‌گرا در آموزش تاریخ، فاصله گرفتن از قطعیت تاریخی و ارائه محتوای این درس به صورت حقایق مسلم بوده و در سوی مقابل بر تفسیر متون تاریخی بر اساس نیازهای فعلی یادگیرنده و شرایط کنونی جامعه تأکید می‌شود. در چنین نگاهی معیار موفقیت در آموزش تاریخ، مشارکت دانش‌آموز در ساخت دانش تاریخی است. یداله در این رابطه اشاره می‌کند: «دانش‌آموزان نیاز دارند مفاهیمی مانند شهروندی، حقوق و مسئولیت‌ها را فرا بگیرند؛ زیرا این مفاهیم در زندگی آنها به کار می‌آید. معلمان نیز باید این فهم شاگردان را از طریق کاربرست این مفاهیم در موقعیت‌های واقعی زندگی، پرورش دهند.» (Jadallah, 2000, P. 224). در این راستا، معلمان مدافع این رویکرد، استفاده از راهبردهایی مانند تشکیل/اجتماع پژوهشی<sup>۲</sup> و یا شاگرد به منزله مورخ<sup>۳</sup> را پیشنهاد می‌دهند.

هرمنوتیک ریکور در این بخش می‌تواند از منظری دیگر مؤید این دیدگاه باشد. مواجهه هرمنوتیکی با وقایع تاریخی تاکنون دو مرحله را پشت سر گذاشته است. نخست، یادگیرنده در مواجهه اولیه با واقعه تاریخی حدسی اولیه از معنای این واقعه ارائه می‌کند. در مرحله بعد، نزاع تفاسیر میان معلم و دانش‌آموزان باعث می‌شود تا این تفاسیر از قطعیت تفسیرهای رایج از آن واقعه فاصله گیرند و در عین اعتقاد به عینیت رویداد تاریخی، تفاسیر متعدد با ارجاع مکرر به اسناد و مدارک، ارتقاء یابند. اما در الگوی هرمنوتیک ریکور، مرحله سومی نیز در انتظار دو مرحله قبلی بوده که در آن، وضعیت دانش‌آموز در قالب جهان خواننده مشارکت خواهد داشت.

- 
1. Problematization
  2. Community of Inquiry
  3. Student as Historian

اگر متن تاریخی، هم‌اکنون فاقد/ارجاع غیر/شارتی<sup>۱</sup> است<sup>۲</sup>، چنین وضعیتی از دیدگاه ریکور، میان تمام گفتمان‌های مکتوب مشترک است؛ زیرا از زمانی که گفتار به نوشتار تبدیل می‌شود واجد سه گونه استقلال می‌شود: استقلال از نیت مؤلف، استقلال از زمینه وقوع سخن و استقلال از مخاطبان اولیه. اما این فقدان مرجع سخن برای متون تاریخی، نه میدانی را برای تعدد تفاسیر متعارض به صورت نامحدود فراهم کرده و نه به طور کلی منکر حضور چنین مرجعی برای متن می‌شود، بلکه از خلال حدس‌هایی که برای معنای این متن ارائه می‌شود و بعد از گذر از مرحله انتقادی و کندوکاو تجربه گرایانه در میان اسناد و مدارک به منظور اعتباریابی حدس‌ها، در نهایت این خواننده است که این مسیر را به پایان برده و دنیای متن را به تصاحب خود درمی‌آورد. بر اساس این دیدگاه، تصاحب دنیای متن نخست از آن رو که متن از واقعه و نویسنده استقلال یافته است، دیگر معادل با راه‌یابی به وضعیت روانی نویسنده مانند هرمنوتیک رمانتیک نیست. همچنین از آن جهت که متن از مخاطب اولیه خود استقلال یافته است، در جستجوی خوانندگان جدید بوده و تفاسیر جدید را ممکن می‌سازد. از این‌رو، دیگر سخن گفتن از درک وضعیت مخاطب اولیه متن به جا نخواهد بود. در نتیجه، متن امکان‌هایی را در اختیار خواننده گذاشته تا از طریق تصاحب آن‌ها، فهم گسترده‌تری از امکانات خویش، تاریخ و فرهنگ خود پیدا کند. اگرچه پیش‌فرض‌های خواننده در این تعامل با متن مؤثر است اما دنیای متن به علت عینیت و استقلال یافتن در متن، دیگر به تمامی در تملک خودخواهانه خواننده قرار نخواهد گرفت و تفسیر آن معادل با اعمال پیش‌فرض‌ها به متن نخواهد بود. بلکه این پیش‌فرض‌ها بعد از ارائه حدس‌های اولیه در معرض انتقاد قرار گرفته و اکنون این متن است که با امکان‌های خیال ورزانه خود، خویش‌تر گسترده‌تری را به خواننده اهدا می‌کند. ریکور در این‌باره چنین بیان می‌دارد: «من معتقدم که تفسیر فرایندی است که طی آن، آشکار شدن طریقت‌های نوین هستن-یا اگر ویتگنشتاین را به هایدگر ترجیح می‌دهید- صورت‌های جدیدی از حیات، به سوژه ظرفیت بیشتری را برای شناخت خود اهداء می‌کند.» (Ricoeur, 1976, P. 94). چنین نگاهی، این ظرفیت را برای آموزش تاریخ فراهم می‌کند تا از رویکرد سنتی فاصله گرفته و سهمی اساسی را برای مشارکت دانش‌آموز در نظر بگیرد؛ چراکه هدف آموزش تاریخ دیگر نه فراگیری داده‌های صرف تاریخی توسط شاگرد بلکه کسب بینشی عمیق و انتقادی در باب وضعیت او در جهان است: «...ما مجاز نیستیم که این عمل پایانی [در تفسیر متن] که مبتنی بر تعهد و مشارکت افراد بوده را از ادامه عملیات تبیینی و عینی‌گرا که واسطه چنین تعهدی بوده‌اند، نادیده بگیریم.»

1. Non-Ostensive Reference

۲. فقدان ارجاع غیراشارتی در متن تاریخی منجر شده تا سازه‌گرایان شکاک از سراسر خیالی بودن متون تاریخی سخن بگویند.

(Ricoeur, 1973, P. 116, 117). از این رو، هم‌آوا با سیگال، تاریخ دیگر گذشته نخواهد بود، بلکه در عین حال که مطالعه درباره گذشتگان است، امکان‌هایی را برای زیستن در آینده فراهم خواهد کرد (Segall, 1999). رسالت معلم با نظر به چنین نگاهی این است که نخست تلاش کند زمینه را برای دو مرحله گذشته یعنی ارائه فهم اولیه و سپس کندوکاو انتقادی فراهم کرده و در مرحله سوم، به تعبیر وینبرگ (Wineburg, 2001) و نویمان (Neumann, 2010)، «جازه دهد تا متن، خود عمل کند» و خوانندگان جدید و در پی آن تفاسیر روزآمد از وقایع تاریخی را بیابد.

### سخن پایانی

هرمنوتیک ریکور، تاریخ را گونه‌ای از متون ادبی می‌انگارد و در پی آن است که از این بستر، زاینده‌گی و آفرینندگی را به تاریخ بازگردانده و آن را از حالت گفتمانی منجمد و یک‌سویه در مکاتب اثبات‌گرای مدرن و در کلاس درس از اعتقاد به حقیقت واحد تاریخی و در نظر گرفتن رسالت معلم به عنوان انتقال دهنده این حقیقت به دانش‌آموزان در قالب اطلاعات پراکنده و بی‌ارتباط با نیاز دانش‌آموزان، خارج کند. اما این فعالیت نظری از سوی او باعث نمی‌شود تا در دام آسیب‌هایی که برای سازه‌گرایی در کلاس تاریخ ذکر شد در افتد. در این نوشتار بحث شد که نگاه تنها ذهنی، ادبی و غیرارجاعی به تاریخ نارواست و باید بعد تقلیدی تاریخ و تعهد آن به آنچه در بیرون از متن رخ داده است را به خاطر داشت. همچنین، سوءظن نسبت به تاریخ که خود را به صورت گسستن از گذشته و ردیابی عناصر ایدئولوژیک در نگارش آن آشکار می‌سازد، باید بعد از فهم همدلانه از وقایع که خود را در ارائه حدس‌های خام اولیه توسط دانش‌آموزان نشان می‌دهد، صورت گیرد. این گونه است که نگرش استعاره‌ای به تاریخ، مانع از آن می‌شود که یکی از دو رویکرد فوق یعنی اعتماد به متن تاریخی از یک سو و تشکیک در واقعیت تاریخی و امکان دست‌یابی به تفسیری بهتر از میان تفاسیر از سوی دیگر، رویکرد قالب در تدریس تاریخ شوند، بلکه از خلال دیالکتیک میان این دو گام است که تاریخ، رسالت اصلی خود را برای دانش‌آموزان که همانا کسب فهمی بنیادین و انتقادی از شرایط کنونی به منظور تجربه زیستن متفاوت در آینده بوده، به انجام می‌رساند.

### References

- Ankersmit, F. R. (1994). *History and Tropology: The Rise and fall of Metaphor*. Berkeley: University of California press.
- Bagheri, K. (2010). *An introduction to philosophy of education in Islamic Republic of Iran*. Vol. 2. Tehran: Scientific-cultural press. (In Persian).

- Bagheri, K., Sajjadih, N. (2012). Objectives of History Course in Guidance and High School Curricula based on an Islamic Approach to Curriculum Philosophy. *Journal of Curriculum Research*, 1(1), 111-138. (In Persian).
- Bebbington, D. W. (2000). *Patterns in History. A Christian View*. Vancouver: Regent college publishing.
- Coombs, J. R., Daniels, L. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. New York: State university of New York press.
- Dauenhauer, B. P. (1998). *Paul Ricoeur: The Promise and Risk of Politics*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Hirsch, E.D., Jr. (1967). *Validity in interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Hosseini, A., Jalalvand, E. (2017). *Constructivism: A new approach to education*. Tehran: Iranian students booking agency. (In Persian).
- Hosseini, A., Mahmoodi, N. (2015). *Hermeneutics as a foundation for dynamic education*. Tehran: University of Tehran. (In Persian).
- Jadallah, E. (2000). Constructivist Learning Experiences For Social Studies Education, *The Social Studies*, 91(5), 221-225.
- Kearney, R. (1999). Ricoeur. In S. Critchley & W. R. Schroeder (Eds.), *A companion to continental philosophy*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Mink, L. O. (1970). History and fiction as modes of comprehension. *New literary history*, 1(3), 541-558.
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing history*. London: Routledge.
- Neumann, D. J. (2010). "What is the Text Doing?" Preparing Pre-Service Teachers to Teach Primary Sources Effectively. *The History Teacher*, 43(4), 489-511.
- Newman, S. (2002). Aristotle's Notion of "Bringing-Before-the-Eyes": Its Contributions to Aristotelian and Contemporary Conceptualizations of Metaphor, Style, and Audience. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 20(1), 1-23.
- Pataut, F. (2009). Anti-realism about the past. In A. Tucker (Ed.), *A companion to the philosophy of history and historiography*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Ricoeur, P. (1970) *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ricoeur, P. (1973). The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text. *New Literary History*, 5 (1), 91-117.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. (J. B. Thompson, Trans. and Ed.). Cambridge: Cambridge University press.
- Ricoeur, P. (1983). Can fictional narratives be true? In A. T. Tymieniecka (Ed.), *Analecta Husserliana*, Vol. 24. Dordrecht: Reidel publishing company.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*, Vol. 1. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). Chicago: University of Chicago press.
- Segall, A. (1999) Critical History: Implications for History/Social Studies Education, *Theory & Research in Social Education*, 27(3), 358-374

- Silcock, P. (1996). Three principles for A New progressivism. *Oxford review of education*, 22(2), 199-216.
- Southgate, B. C. (1996). *History, what and Why? Ancient, Modern, and Postmodern Perspectives*. London: Routledge.
- White, H. (1978). *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- White, H. (2002). The historical text as literary artifact. In B. Richardson (Ed.), *Narrative dynamics: essays on time, plot, closure, and frames*. Ohio: Ohio state university press.
- Winch, C. (2003). Learning as invention: education and constructivism. In D. Carr (Ed.), *Education, knowledge and truth. Beyond the postmodern impasse*. London: Routledge.
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.



## بازنمایی مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت<sup>۱</sup>

مرضیه کهندل<sup>۲</sup>، مرتضی کرمی<sup>۳</sup>، محمدرضا آهنگچیان<sup>۴</sup>، محمود مهرمحمدی<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۱۵

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بازنمایی مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش اسنادی-تحلیلی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که چهار مناقشه عمده حرفه و پیشه، ساختار و عاملیت، مناقشه حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی، و بوروکراسی و دموکراسی که در بستر مناسبات قدرت توانسته‌اند رشد و نمو بیشتری پیدا کنند، محل‌های تأمل مهم‌تری در ارتباط با دو گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم و هویت حرفه‌ای معلم می‌باشند. نظر به اینکه که موضوع هر دو گفتمان، معلم است و بسته به نظام‌های آموزشی مختلف و توسعه مدنی جوامع در برخی مختصات از جمله مفروضه‌ها و انگاره‌ها نسبت به معلم تفاوت‌هایی وجود دارد، در این نوشتار سعی شد ضمن شرح و بسط مناقشه‌های میان هر دو گفتمان که اموری بافت‌محور و وابسته به مناسبات قدرت هستند، با ارائه تصویر متفاوتی از توزیع قدرت به ترویج و توسعه ادراکات جدید و بسترسازی گفتمان‌های تازه در نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته شود.

**واژه‌های کلیدی:** معلم، گفتمان، توسعه حرفه‌ای، هویت حرفه‌ای، مناسبات قدرت

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

۲. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد، marzieh.kohandel@stu.um.ac.ir

۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد، m.karami@um.ac.ir

۴. استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد

۵. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

## مقدمه

به‌طور کلی در نظام‌های تعلیم و تربیت، همزمان با اصلاحات و تغییرات برنامه‌درسی به کیفیت یادگیری معلمان برای حفظ کیفیت اجرای تغییر توجه ویژه‌ای می‌شود (Cobb, 2000)، زیرا یادگیری معلم یک عامل مهم در بهره‌وری برنامه‌های تغییر در سازمان به شمار می‌رود (Smyli, 1997). به دنبال آن گفتمان‌هایی با موضوعیت معلمان شکل می‌گیرد که بر حرفه‌ای شدن معلم و زندگی حرفه‌ای او تمرکز می‌نماید. یکی از این نوع گفتمان‌ها، حرفه‌ای شدن معلمان با رویکرد مدیریتی است که بر تأسیس و توسعه راهبردهای حرفه‌ای شدن از طریق طراحی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی تأکید می‌ورزد و با عنوان گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم از آن یاد می‌شود و گفتمان دیگر که طی چند دهه اخیر در پیوند و یا در امتداد آن مطرح شده است، گفتمان هویت حرفه‌ای معلم می‌باشد که نگاه شخصی شده‌تری به حرفه‌ای شدن معلمان دارد.

در کشور ما نیز به ویژه هنگام انتشار تغییرات خرد و کلان آموزشی مانند ارائه محتوای جدید درسی، تغییر برخی فرایندهای اجرایی از جمله عزیمت ارزشیابی از شیوه کمی به کیفی - توصیفی و یا در مواقع نقد بروندادهای آموزش و پرورش و انتقاد از عدم دستیابی به اهداف برنامه‌های کلان نظام آموزشی، گفتگوها پیرامون حرفه‌ای شدن معلم با شدت و حرارت بیشتری انجام می‌شود. در این میان مسئولان و متولیان تعلیم و تربیت اغلب نوعی از گفتمان توسعه حرفه‌ای معلمان را دامن زده و آن را به اجتماعات معلمان تسری می‌دهند که در آن محور گفتگو این است که یک معلم حرفه‌ای چه کسی باید باشد؟ و چگونه می‌توان معلمان را به سمت حرفه‌ای شدن هدایت کرد. از سوی دیگر، نوعی گفتمان موازی که به شکل مداوم و پیوسته در ضمیر معلمان جریان دارد و از آن با عنوان گفتمان هویت حرفه‌ای معلم یاد می‌شود، به فعالیت وادار می‌شود تا در منازعه میان این که من به عنوان یک معلم چه کسی هستم؟ یا به چه کسی می‌خواهم تبدیل شوم؟ (Kelchtermans & Hamilton, 2004) نسبت به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تفویض شده واکنش نشان دهد. بدین ترتیب تعامل و تعارض‌های متعددی میان اقدامات توسعه حرفه‌ای برنامه‌ریزی شده توسط سازمان، که به منظور تأمین انتظارات قدرت حاکم صورت می‌گیرد، با هویت‌های حرفه‌ای معلمان که منجر به رد یا پذیرش توصیه‌های حرفه‌ای توسط آنان می‌شود، رخ می‌نماید که در گفتمان‌ها منعکس می‌شود.

از آنجا که گفتمان‌ها به موضوع‌ها، هویت یا موقعیت موضوعی می‌دهند و آنها را تأسیس، تثبیت و طبیعی می‌کنند (Townshend, 2003) و افراد با استفاده از آن کنش‌های خود را حول موضوع‌های مختلف تنظیم می‌نمایند، لذا گفتمان را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای از افکار فرهنگی و اجتماعی تولید شده دانست که قادرند ارتباط قدرت با سایر مسائل را توضیح دهند (Sardar & Van Loon, 1998). در این میان، با توجه

به اینکه قدرت دربرگیرنده نوع خاصی از روابط انسانی است که در اشکال مختلف تعامل از جمله اطاعت و انقیاد، مقاومت و یا اعمال سلطه بروز می‌نماید (Lasswell & Kaplan, 1968 Cited in Ashraf Nazari, 2007)، مطالعه آن می‌تواند به درک بهتر ساختارهای اجتماعی کمک نموده و کنش‌ها و واکنش‌های پیچیده میدان تربیت را که منبعث از روابط انسانی است تفسیر کند. در واقع، به سبب اینکه ارتباط بسیار نزدیکی میان گفتمان و قدرت وجود دارد و به زعم فوکو، اندیشمند فرانسوی، قدرت به طور ضمنی از طریق شیوه‌هایی که در گفتمان شکل می‌گیرد اعمال می‌شود (Foucault, 1990)، می‌توان اذعان نمود که گفتمان‌های هویت حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلم ناگزیر در تعامل با مناسبات قدرت و انواع مقاومت قرار گرفته اند؛ چراکه قدرت در شیوه‌های گفتمان و عمل توزیع شده است و هویت از طریق اشکال مقاومت در برابر قدرت قابل درک می‌باشد (Foucault, 1990).

به نظر می‌رسد تبیین مناسبات قدرت در گفتمان‌های تعلیم و تربیت اقدامی ارزشمند به شمار می‌آید. آنچه می‌تواند فاصله میان گفتمان‌های نوین معاصر در خصوص توسعه حرفه‌ای معلم، هویت حرفه‌ای و بستر برنامه درسی برای عرضه اندام هر یک از این دو را با وضعیت موجود نظام تعلیم و تربیت ایران به نمایش بگذارد تا از این رهگذر فرایندهای تغییر را نیز تفسیر نماید، بازنمایی یک سری مناقشات اساسی میان دو پارادایم مدرن و پسامدرن در ارتباط با این مؤلفه‌ها می‌باشد. لذا در این نوشتار به مناسبات قدرت به عنوان محلی برای برهم کنش دو گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم و هویت حرفه‌ای او به طور ویژه پرداخته شده است و با مراجعه به مؤلفه‌هایی مانند فناوری‌های انضباطی، کنترل و مراقبت در آرای میشل فوکو سعی شد تا ضمن تبیین مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای، کانون‌های پیوند میان این دو گفتمان نیز شناسایی گردد. لازم به توضیح است که در این پژوهش به روش تحلیلی - اسنادی از مطالعه متون و مقالات متعدد در ارتباط با توسعه حرفه‌ای و نیز هویت حرفه‌ای معلم، مناقشات استخراج شد و با دیدگاهی تأویلی ارتباط آنها با مناسبات قدرت مورد نقد و بررسی قرار گرفت.

### مروری بر ادبیات و تعاملات دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای

خاستگاه اولیه اصطلاح توسعه حرفه‌ای را می‌بایست در علوم مدیریت سازمان و توسعه منابع انسانی جستجو کرد. جایی که سازمان‌های رسمی تلاش می‌کردند تا با تعیین نقش‌ها و پست‌ها و تعیین روابط بین آنها، قابلیت پیش‌بینی رفتارهای افراد را از طریق استانداردسازی آن رفتارها افزایش داده و بدین طریق انتظارات خود را از هدف‌ها و افراد شفاف و مشخص سازند (Gholipoor, 2001). لذا در این گفتمان که سوابق آن به اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی بازمی‌گردد، توسعه حرفه‌ای معلمان بر نوعی رویکرد مدیریتی استوار

می‌باشد که بر تأسیس و ترویج آموزش‌های سازمان‌یافته با عنوان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم تأکید نموده و بر پایه آن یادگیری نیز بر دستیابی به سنت‌ها، دیدگاه‌ها و راهبردهای مورد انتظار سازمان تمرکز می‌یابد. از این منظر توسعه حرفه‌ای روشی برای یادگیری‌های شغلی در طول زمان قلمداد می‌شود که اغلب بر مهارت‌های کلامی و دست‌ورزی‌های ضروری برای انجام امور شغلی تکیه داشته و به همسان‌سازی مهارت‌های عمومی از طریق آموزش اشاره می‌کند (Van Driel, 2006; Seezink & Poel, 2011).

نگاهی به سوابق گفتمان توسعه حرفه‌ای نشان می‌دهد که بخش مغفول این گفتمان، توجه به ابعاد حرفه‌ای شخصی شده‌ای بوده است که به موازات هویت سازمانی فرد می‌بایست در معرض رشد و توسعه قرار گیرد. مختصات این گفتمان حاکی است باوجود تدوین گسترده برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با رویکردهای مدیریتی برای معلمان، همه چیز به شکل نظام‌دار و خطی آن‌چنان‌که مورد انتظار بود پیش نرفته و ناهنجاری‌های متعددی میان نظریه و پیامد عمل در گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم رخ نمود. در برهه‌ای، منتقدان به این باور رسیدند دیدگاه سنتی گفتمان توسعه حرفه‌ای که فقط از اصطلاح‌هایی مانند توانایی، دانش و نگرش برای تبیین‌های خود استفاده می‌نماید، می‌بایست در یک گفتمان جدید بر روی مفاهیمی مانند تصور از خود، ارزش، ویژگی‌ها و اختیارات انگیزشی، و نیز مفاهیمی که تفاوت بین هنجار و عملکرد در محل کار را به نمایش می‌گذارد، بیشتر تمرکز کند (McClelland, 1973). بدین ترتیب در چند دهه اخیر در کنار گفتمان توسعه حرفه‌ای، مباحث مربوط به هویت حرفه‌ای معلم شروع به گسترش نموده است و در آن بیشتر بر نقش احساسات، شور و شوق، تعهد و شجاعت در تدریس تأکید می‌شود. این جنبش را می‌توان فراتر از آن سنتی دانست که تنها به کسب ویژگی‌هایی مانند دانش معلمی، صلاحیت معلمی، و یا باورهای که مبنای کار معلمی است، می‌پردازد (Akkerman & Meijer, 2011). از این رو، گفتمان هویت حرفه‌ای، که با عبارت «احساس خود به عنوان دارنده دانش و باور، موقعیت شغلی، علاقه‌مندی‌ها و جهت‌گیری‌ها نسبت به کار و تغییر» (Dark et al, 2001 Cited in Akkerman & Meijer, 2011) تعریف می‌شود، بر این دیدگاه مبتنی است هویت حرفه‌ای افراد زمانی شروع به توسعه می‌نماید که هر فردی از روی علاقه به یک فعالیت خاص، یا در یک حوزه خاص، به سمت تخصصی شدن و مهارت‌آموزی حرکت کند و در این میان، اجرای چنین فرایندهایی به قابلیت اراده و آرزوهای حرفه‌ای شخصی او وابسته است (Popescu et al, 2014). به‌نحوی که افراد برای کسب بیشتر دانش شخصی، خود به دنبال همه اشکال احتمالی تسلط و تخصص بوده و اگر می‌خواهند چیزی یاد بگیرند برای این است که هماهنگ‌تر زندگی کنند. پیش‌نیاز تغییر برای چنین وضعیتی، گرفتن مسئولیت آن و اجتناب از نفوذ بیش‌ازحد قدرت‌های بیرونی، برای حفظ یکپارچگی خود

است ( Mezirow, 1995:17-37 ).

این جنبه از مراقبت شخصی برای استقلال رأی و ایده در گفتمان هویت حرفه‌ای سبب شد تا مواجهه میان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و تأملات ناشی از هویت حرفه‌ای فرد، همواره به تعاملات مثبت و سازگارانه میان این دو منجر نشود. به نحوی که معلمان با تأمل در عمل حرفه‌ای خود که در واقع نوعی مطالعه و بررسی فرد از خودش و تعهد به ایده‌هایی است که به نظر او درست می‌رسید، ممکن است به نقد فردیت نیاز داشته باشند یا اینکه پس از نقد خود، با انتخاب‌های جدید و ناآشنایی مواجه شوند که صرفاً بر اساس انتظارات فرهنگ موجود نیست ( Clancy & Dollinger, 2000 ). شون در کتاب «کارگزار فکور» خاطرنشان می‌سازد، کارگزاران (معلمان) همواره درگیر تعارض‌های مربوط به ارزش‌ها، هدف‌ها، مقاصد و منافع هستند (Schon, 1983:17). در این باره، شون توضیح می‌دهد هنگامی که یک معلم در و بر عمل خود تفکر می‌کند، مقاصد احتمالی تأمل او متفاوت می‌باشد و می‌تواند به انواع پدیده‌های پیش از اقدام و همچنین نظام‌های شناخت در عملی بیندیشد که این اقدام برای او به ارمغان می‌آورد (Schon, 1983:62). لذا چنین تأملاتی که از چگونگی انجام عمل و پیامدهای آن تا تفکر در چرایی و چرایی عمل توسعه پیدا می‌کند، می‌تواند برخی از مبانی دانش توصیه شده در فرایند توسعه حرفه‌ای را زیر سؤال ببرد و انواعی از مقاومت را نسبت به برنامه‌های حرفه‌آموزی توسعه حرفه‌ای و تجویزهای ناشی از آن موجب شود.

در تأیید شأنیت و اهمیت توجه به این بعد از استقلال‌طلبی هویت که در فرایند حرفه‌ای شدن معلم می‌بایست مورد توجه قرار گیرد، مراجعه به تغییرات پارادایمیک حوزه برنامه درسی می‌تواند جهت‌دهنده باشد. به طور نمونه، پیشگامان نومفهوم گرایی در برنامه درسی معتقدند: «سؤال‌های اساسی برنامه درسی، دیگر سؤال‌های تایلر نیست، بلکه سؤال‌هایی از این قبیل است که چرا من با فرد الف احساس همانندی و همفکری می‌کنم ولی با فرد ب خیر؟ چرا من کتاب الف را مطالعه می‌کنم ولی کتاب ب را خیر؟ اصلاً چرا چنین کتابی را مطالعه می‌کنم؟ چرا زیست‌شناسی یا بوم‌شناسی را مطالعه نمی‌کنم؟ چرا برخی افراد به سمت مطالعه ادبیات، برخی به مطالعه فیزیک و برخی به مطالعه حقوق کشیده می‌شوند؟ آیا عبارت‌هایی مانند ساختارهای ذهنی، کاربردی و مفیدند؟ چه چیزهایی ساختارها را شکل داده و منابع آنها کدام است؟» (Pinar, 2003). بدین ترتیب معلمان در یک فرایند تفکر آگاهانه برای خود مخزنی از تصاویر، ادراکات و اقدام‌ها درباره برنامه درسی ایجاد می‌کنند که به نوعی در زمره هویت حرفه‌ای شخصی شده آنها به شمار می‌آید و فرایند توسعه حرفه‌ای‌شان را هدایت می‌کند. به عبارت دیگر، آنان از طریق هویت حرفه‌ای خود، موضوع‌های توسعه حرفه‌ای را قضاوت نموده و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهند.

اگرچه در گفتمان علمی و به ویژه در تحقیقات آموزشی اخیر، مفهوم توسعه حرفه‌ای در ارتباط با مفهوم تأمل<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد (Stenberg, 2010) که با اقدامات آگاهانه بر روی هویت حرفه‌ای می‌تواند به عمق و پیشرفت مهارت‌های حرفه‌ای فرد جهت بدهد و با ترکیب متوازن هر دو، زمینه ایجاد پدیده‌ای به نام «توسعه هویت حرفه‌ای» را فراهم سازد که شکل آرمانی شده‌ای از تلاقی ابعاد تحول خواهانه هر یک از این دو گفتمان را شامل می‌شود اما، همچنانکه صاحب‌نظرانی مانند کندی<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) نیز اذعان می‌دارند، وضعیت موضوع‌های مرتبط با قدرت کنترل مرکزی درخصوص استقلال فردی و استقلال حرفه‌ای معلم، جزو موانعی است که به هنگام استقرار گفتمان‌های جدید می‌بایست مورد توجه جدی قرار گیرد. به بیان دیگر، با وجود توسعه نظری این مفاهیم، در مقام عمل تنش‌های دیالکتیک<sup>۳</sup> میان قواعدی که منجر به استمرار وضعیت منتهی به شکل منسوخ شده گفتمان توسعه حرفه‌ای می‌شود با ظهور اشکالی از گفتمان هویت حرفه‌ای، که نسبت به برنامه‌های جاری توسعه حرفه‌ای در کشور مواضع انتقادی و اعتراض جویانه دارند، به ویژه طی چند سال اخیر، رو به گسترش نهاده و نوعی دل‌زدگی و بی‌رغبتی نسبت به رشد حرفه‌ای را در معلمان ایجاد کرده است که بستر مناقشات جداکننده هر یک از این دو گفتمان را بیش از پیش مهیا می‌سازد.

### بنیان نظری مباحث با تأکید بر مناسبات قدرت

قدرت به عنوان یک مفهوم محوری همواره در تاریخ علوم انسانی مورد توجه بوده است. در این پژوهش، مفهوم قدرت موردنظر فوکو به منظور بررسی چگونگی رابطه اجتماعی بین توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. میشل فوکو<sup>۴</sup> (۱۹۲۶؛ ۱۹۸۴) به عنوان یک فیلسوف، مورخ و جامعه‌شناس، گفتمان قدرت و دانش و همچنین کنترل اجتماعی را در یک بافت اروپایی شکل داد. او مفاهیمی مانند حکومت‌داری<sup>۵</sup>، بحث‌های قدرت دانش<sup>۶</sup> و یا ایده مؤسسات انضباطی<sup>۷</sup> را در گفتمان خود توسعه داد. برای فوکو اصل توسعه و یکپارچگی در جامعه قدرت است و براین اساس او نتیجه می‌گیرد که قدرت باید بنیاد سیستم نظری دانش باشد، چنانکه قدرت و دانش با یکدیگر، اصول اساسی اراده<sup>۸</sup> را تشکیل می‌دهند (Fink-Eitel, 1992).

فوکو در کتاب خود با عنوان «انضباط و مجازات: تولد زندان»<sup>۹</sup> سه نوع قدرت را در اجتماعات مدرن

1. Reflection
2. Kennedy
3. Dialectical Tension
4. Michel Foucault
5. Governmentality
6. Power-Knowledge
7. Disciplinary Institutions
8. Will
9. Discipline and Punish : the Birth of the Prison

شناسایی کرد: نوع اول قدرت که از طریق تخریب فیزیکی یا دربند کشیدن انسان‌ها ظاهر می‌شود، نشان‌دهنده قوی‌ترین شکل قدرت در کتاب فوکو است. نوع دوم قدرت در یکپارچه‌سازی هنجاری آن افرادی است که محدود شده‌اند. ایده پشت چنین قدرتی این است که می‌توان ادغام شدن کسانی که قبل از آن باید تحت انضباط باشند را کنترل کرد و این افراد را می‌توان از طریق آموزش و درمان تغییر داد. سومین نوع قدرت، نمایانگر آن چیزی است که فوکو آن را انضباط مولد<sup>۱</sup> می‌نامد. او این شکل قدرت را به عنوان ترکیبی از دو نوع اول و دوم قدرت می‌بیند. سپس فنون انضباطی با هدف عادی‌سازی<sup>۲</sup> را که مورد استفاده قرار می‌گیرند، معرفی می‌کند. به زعم فوکو چیزی که به عنوان «غیرطبیعی»<sup>۳</sup> شناخته می‌شود، مجبور به عقب‌نشینی از عرف جامعه خواهد شد. علاوه بر این، فوکو نوع چهارمی از قدرت را رونمایی می‌کند که شکلی متفاوت از سه نوع دیگر دارد و آن را به جوامع پسامدرن منسوب می‌دارد (Payne, 2006). فوکو در کتاب «تاریخ جنسیت»<sup>۴</sup> خود از این شکل قدرت به عنوان یک نیروی سیال نام می‌برد. به زعم او، قدرت در همه جا موجود است به نحوی که در همه اقدامات افراد ظاهر می‌شود و در واقع دانشی را انتقال می‌دهد که خاص زمینه‌ای است که در آن ظهور می‌کند، ضمن اینکه در ارتباط با هر یک از بازیگران محدودیت‌های موجود را نیز آشکار می‌سازد (Zamiran, 2015). در نظام‌های امروزی که بخشی از مسئولیت‌ها به گروه‌های مردمی واگذار شده و حکومت قدرت را در شبکه‌های اجتماعی توزیع نموده است، دیدگاه فوکو مبنی بر اینکه قدرت امری سیال و در همه جا ساری و جاری است، بیشتر مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فوکو در فرایند ترسیم موقعیت جوامع بین وضعیت مدرن و پسا مدرن، از دو گانه‌هایی در گفتمان و روابط انسانی نام می‌برد که در هر یک از آن‌ها مناسبات قدرت به شکل منحصربه‌فرد خود ظاهر می‌شود و با طرح مناقشات میان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم می‌تواند پیوندی مفهومی برقرار سازد. دو گانه فضیلت و آزادی یا به زبان فوکو مسئله مراقبت که مسئله‌ای بنیادین در جوامع معاصر به شمار می‌رود، یکی از مهم‌ترین این دو گانه‌هاست. در این ارتباط او مدرنیته را جامعه مبتنی بر مراقبت از دیگران [توسط نهادهای حاکم و مراقبت شدن توده‌ها توسط دیگران] توصیف می‌کند. به زعم فوکو، در مدرنیته با ظهور علوم انسانی و به شکل خاص روانشناسی، اجتماع شهروندان تحت مراقبت دائمی قرار می‌گیرد و همگان موظف می‌شوند که از هنجارهای همگانی و مطلق پیروی کنند. از دید فوکو جوامع مبتنی بر مراقبت شدن توسط دیگران به شکل‌گیری روابط نامتقارن و یک‌سویه منتهی می‌شوند، چنانکه در مدرنیته جمعی از کارشناسان و متخصصان

- 
1. Productive Discipline
  2. Normalization
  3. Abnormal
  4. The History of Sexuality

و نخبگان اجتماعی سبک زندگی شهروندان را تعیین می‌کنند. این در حالی است که در پست‌مدرنیته، «خودسازمان‌دهی» یک مفهوم کلیدی به شمار می‌آید؛ چراکه در آن تعدد تغییرات و عدم قطعیت، غیرقابل پیش‌بینی بودن و بی‌ثباتی غالب است و نیاز فزاینده‌ای به خودسازمان‌دهی احساس می‌شود (Daniali, 2014). در واقع این اصطلاح که برای توصیف استقلال افراد استفاده می‌شود آن را از مفاهیمی با معنای «حرکت به پایان از پیش تعیین‌شده»<sup>۱</sup> و «سازگاری محافظه‌کارانه با محیط»<sup>۲</sup> مجزا می‌سازد (Doll, 2004). لذا می‌توان گفت که فوکو با معرفی شکل چهارم قدرت، زمینه‌های حرکت به سمت جامعه‌ای ایده آل که جامعه مراقبت از خود است نه جامعه مراقبت شدن توسط دیگران را فراهم می‌سازد.

اگر دیدگاه‌های فوکو در موضوع قدرت را به مثابه مبانی نظری ببینیم در پاسخگویی به این پرسش که به هنگام مواجهه با دو مفهوم توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای در بافتی با مختصات آموزش و پرورش ایران با چه مناقشاتی از منظر مناسبات قدرت برخورد خواهیم کرد؟ می‌توان دوگانه‌هایی را شناسایی نمود که منبعث از نگاه به روابط قدرت موجود در هر یک از جوامع مدرن و پسا‌مدرن ذیل دو گفتمان مطرح شده می‌باشد. علاوه بر استنباط چنین دوگانه‌هایی که در این پژوهش، با برشماری مهم‌ترین مناقشات ممکن میان دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم، بدان اشاره می‌شود سعی شده است تا به ابعاد از گفتمان‌های رشدنیافته‌تر و کمتر مناقشه‌خیز نیز پرداخته شود که البته با گذر از هویت مدرن برنامه درسی به سوی هویت‌های پست‌مدرن زمینه بروز آن فراهم می‌شود و با تعریف چهارم فوکو از قدرت (به عنوان امری سیال) مناسبت می‌یابد. بنابراین، در این نوشتار، ضمن توصیف مناقشات میان این دو گفتمان که به روش پژوهش تحلیلی - اسنادی احصا شدند، به این سؤال پاسخ داده می‌شود که نحوه پیشبرد هر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم در فضای آموزش و پرورش ایران چگونه باید باشد.

## مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای از منظر مناسبات قدرت

### ۱. مناقشه حرفه و پیشه

یکی از مناقشات اساسی در دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم، تلقی از کار معلمان به عنوان پیشه یا حرفه است که می‌تواند رویکرد به حرفه‌ای شدن را تعیین و تبیین نماید. بخشی از گفتمان توسعه حرفه‌ای با موضع پیشه<sup>۳</sup> انگاشتن کار معلمی منطبق است که در آن عمل حرفه‌ای معلم محدود به تدریس می‌شود و تصویری که از تدریس وجود دارد نیز چیزی مشابه سفالگری یا نجاری است که در آن

1. Teleological  
2. Teonomic  
3. Craft

انجام درست پیچیدگی‌های کار از طریق مهارت‌آموزی مدنظر قرار می‌گیرد. گرچه این مفهوم‌سازی از عمل حرفه‌ای معلم به شناخت چگونگی اجرای فنی<sup>۱</sup>، ارزش و اعتبار بیشتری می‌دهد اما برای دانش حرفه‌ای موقعیتی و بازتاب انتقادی آن اهمیت چندانی قائل نیست و از چنین دیدگاهی توسعه‌یافتگی معلم از طریق ادراکات ناشی از تجربه تدریس و اشتراک تجارب میان معلمان در فرایند توسعه حرفه‌ای امر معناداری محسوب نمی‌شود (Vlasova & Vakhidova, 2016). در مقابل، در گفتمان‌های نوین توسعه حرفه‌ای و به ویژه در گفتمان هویت حرفه‌ای، تلقی کردن کار معلم با عنوان حرفه مطرح است. فریدسون در تعریف حرفه می‌نویسد: «من واژه حرفه را برای اشاره به مشاغلی استفاده می‌کنم که کار خود را کنترل نموده و توسط مجموعه‌ای از نهادهای پایدار سازمان‌دهی می‌شوند و در بخش‌هایی از تخصص و خدمات خود ایدئولوژی خاصی دارند» (Freidson, 1994). برنیه نیز بیان می‌دارد: «حرفه‌ها دارای نوعی اتصال انتزاعی دانش نظری به مهارت‌های عملی هستند، به‌طوری‌که می‌توان حرفه را واجد یک نوع خاص از دانستن چرایی دانش قلمداد نمود» (Brante, 2010).

به عبارتی، آن دسته از رویکردهای توسعه حرفه‌ای که بر تخفیف نقش و عمل حرفه‌ای معلم به مهارت‌آموزی در سطح معلم به عنوان یک متخصص موضوعی<sup>۲</sup> می‌پردازند و یا تجویزهای آماده‌ای برای معلم به عنوان متخصص تربیتی<sup>۳</sup> (Beijaard, 1995; 2000) تعریف می‌کنند در واقع، با اتخاذ نگاهی پیشه‌ورانه به معلم یا مفهوم نقش او از اعتباربخشی به دانش عملی شخصی‌شده معلم که در اثر تجربه به دست آمده است، پرهیز می‌کنند. این در حالی است که شناخت معلمان از رویه‌های قانونمند و روش‌های مبتنی بر نظریه (دانش فنی<sup>۴</sup>) نیاز به یک رابطه مکمل با آگاهی موقعیتی (دانش عملی<sup>۵</sup>) دارد که در گفتمان هویت حرفه‌ای با ابعاد تأمل‌گرایانه بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد (Dunne, 1993).

برای تبیین مناسبات قدرت در میان این دو دیدگاه می‌توان گفت که نگاه‌های پیشه‌ورانه به عمل معلمی، کوشش‌های توانمندسازی معلمان را عموماً در مسیر انطباق آنها با خواست‌ها و درخواست‌های هنجاری نظام حاکم از طریق مهارت‌آموزی هدایت می‌کند. لذا چنین رویه‌های توانمندسازی، بر اساس تعریفی که فوکو از نوع دوم قدرت دارد، می‌تواند منجر به یکپارچه‌سازی هنجاری معلمان شده و آنان را با سهولت بیشتری تحت کنترل و انضباط درآورد. درحالی‌که با حرفه تلقی کردن کار معلمان سهم بیشتری

---

1. Technical Know-How  
2. Subject Matter Expert  
3. Pedagogical Expert  
4. Technical Knowledge  
5. Practical Knowledge

برای تجارب زیسته آنان در فرایند عمل معلمی در نظر گرفته می‌شود. با نظر به دیدگاه فوکو که تجربه را به عنوان یک رابطه درونی بین دانش، انواع هنجارها و ذهنیت در یک فرهنگ خاص و در یک زمان خاص تعریف می‌کند (Foucault, 1990)، می‌توان استنباط نمود که در اطلاق عنوان «حرفه» به عمل معلمی، ضمن معتبر شناختن هویت حرفه‌ای شخصی شده معلمان، زمینه مشارکت بیشتر آنان در مناسبات قدرت فراهم می‌شود و در فرایند توانمندسازی، احساس مسئولیت برای مراقبت از خود را نیز، علاوه بر مراقبت شدن توسط دیگران، در معلمان تقویت می‌نماید.

## ۲. مناقشه حرفه‌ای گری و حرفه‌ای گرایی

نخستین بار هویل دو جنبه متمایز حرفه‌ای گرایی<sup>۱</sup> و حرفه‌ای گری<sup>۲</sup> را در زندگی حرفه‌ای معلمان مطرح نمود (Hoyle, 1975; Cited in Evans, 2008)، که در این پژوهش از آن به عنوان یک جنبه مناقشه-آمیز میان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای یاد می‌شود. حرفه‌ای گرایی با مفهوم شناسایی و بیان آنچه برای اعضای یک حرفه مورد نیاز تشخیص داده شده و از آنان انتظار می‌رود تعریف می‌شود و حرفه‌ای گری به ظرفیت نهفته افراد برای حرفه‌ای شدن اشاره می‌کند که شامل نگرش‌ها و رفتارهای فرد نسبت به حرفه‌ای که در آن قرار دارد، می‌باشد (Boyt, Lusch & Naylor, 2001). هلسبی در تصریح و تفکیک معانی این دو مفهوم و ارتباط آن با مناسبات قدرت بر این عقیده است که حرفه‌ای گرایی به عنوان یک تحمیل خارجی از اقتدار بالفعل و بالقوه‌ای سخن می‌گوید که مراجع قدرت برای مشخص کردن سطح خدمات مورد انتظار از آن برخوردارند. در مقابل، مفهوم حرفه‌ای گری به صورت اجتماعی ساخته می‌شود و معلمان بازیکنان بالقوه کلیدی در ساخت‌وساز آن به شمار می‌آیند که در برابر کنترل خارجی پذیرش یا مقاومت نشان داده و از طریق آن استقلال خود را ادعا یا انکار می‌کنند (Helsby, 1995). در واقع، حرفه‌ای گری معلم که مبتنی بر تمرکز معلمان برای گرفتن مسئولیت‌های بیشتر به منظور تعریف ماهیت و محتوای کارشان است (Hargreaves & Goodson, 1996) به گفتمان هویت حرفه‌ای معلم منسوب می‌شود و رد پای حرفه‌ای-گرایی که به ایدئولوژی، همگنی ارزش‌ها و دیدگاه‌ها اشاره می‌کند (Freidson, 1994) را می‌بایست بیشتر در گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم جستجو نمود.

اگرچه به زعم برخی صاحب‌نظران از جمله ایوانز حرفه‌ای گری برای معلمان امری شخصی محسوب می‌شود و مبتنی بر عمل نگرشی، هوشمندانه و معرفت‌شناختی آنان می‌باشد که در بخشی از وجود یک معلم، در رابطه با اعمال مربوط به حرفه او شکل گرفته و عمل حرفه‌ای او را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما

1. Professionalism

2. Professionality

در عمل معلمان برخی ملاحظات سازمانی نیز قابل مشاهده و شناسایی است که موجب می شود هویت حرفه‌ای آنها در میانه حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی در نوسان باشد (Evans, 2008). بر این اساس، حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی را می توان دو روی یک سکه دانست. چنانکه آرچر اظهار می کند، حرفه‌ای‌گرایی به همان اندازه شانس دارد بر حرفه‌ای‌گری تأثیر بگذارد که حرفه‌ای‌گری از این شانس برخوردار است (Archer, 1995). با وجود این، ایوانز به عنوان یک منتقد و صاحب نظر، چنین برداشتی را وابسته به ساختاری می داند که حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی در آن تعریف می شود، از این رو، این سؤال را مطرح می کند که آیا حرفه‌ای‌گرایی‌های جدید به صورت آگاهانه بر افراد حرفه‌ای در آموزش و پرورش اعمال می شود یا به عنوان یک نتیجه مستقیم یا غیرمستقیم ناشی از شرایط حاکم، می‌بایست حرفه‌ای‌گرایی را به عنوان توصیه تغییر عمل حرفه‌ای و در نتیجه اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای پذیرفت؟ (Evans, 2008).

در راستای گره‌گشایی از این مسئله، مراجعه به دسته‌بندی ساچس می تواند کمک کننده باشد. او حرفه‌ای‌گرایی را به دو شکل عمده حرفه‌ای‌گرایی مدیریتی و حرفه‌ای‌گرایی دموکراتیک دسته‌بندی می کند و بر این عقیده است که حرفه‌ای‌گرایی دموکراتیک از درون خود حرفه ظاهر می شود، درحالی که حرفه‌ای‌گرایی مدیریتی از طریق سیاست‌های برنامه‌ریزان در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان و با تأکید بر مسئولیت و اثربخشی، توسط مقامات تقویت می شود (Sachs, 2001). لذا میان حرفه‌ای‌گرایی دموکراتیک و شکل مطلوب حرفه‌ای‌گری توسط معلم فاصله چندانی وجود ندارد اما تعارض‌هایی میان حرفه‌ای‌گرایی مدیریتی و حرفه‌ای‌گری معلم در خواهد گرفت. بدین ترتیب، می توان اذعان نمود که گفتمان‌های توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای برای تبیین مناقشه میان حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری با شدت و ضعف مناسبات قدرت در هر یک، توأم می باشد. به زعم فوکو که معتقد است چنین ساختارهای گفتمانی، هم به عنوان «فناوری قدرت نهادی» عمل می کنند که به وسیله مجوزهای رسمی مورد تأکید قرار گرفته و اجرا می شوند، و هم به عنوان «فناوری‌های خود» و ابزارهای درونی برای خودانضباطی اقدامات، رویه و هویت فرد عمل می نمایند (Foucault, 1990) می‌بایست اذعان نمود در این میان تکلیف معلمان در کشاکش مراقبت شدن توسط دیگران و مراقبت از خود، به امکان و یا تمایل آنان به اتخاذ مواضع شان در قبال تمرکز بر ساختار و یا تمرکز بر عمل<sup>۱</sup> در سطوح محلی، نهادی و اجتماعی (Fairclough, 2000) وابسته است تا معادله قدرت را به نفع حرفه‌ای‌گری یا حرفه‌ای‌گرایی تغییر بدهد (Evans, 2008).

### ۳. مناقشه ساختار و عاملیت

با وجود برتری عاملیت معلم بر تحمیل‌های ساختاری مطرح در ادبیات نظری، معارضه ساختار و عاملیت به ویژه در بحبوه تغییرات و اصلاحات برنامه‌درسی یکی دیگر از مناقشات ناظر به دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم است که مناسبات قدرت بر آن سایه می‌افکند. چنانکه هر زمان سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان احساس کنند معلمان دچار عدم سازگاری و پذیرش، نقص در ادراکات مورد انتظار و عدم مهارت در کاربست دستورالعمل‌های مربوط به اجرای برنامه درسی تعیین شده، شده‌اند، برنامه‌های حرفه‌آموزی معلمان شدت بیشتری می‌یابد.

در تعریف ساختار می‌توان به روابط متقابل معلمان با ارکان مدرسه، نظام تعلیم و تربیت، و نیز با کل جامعه (Akkerman & Meijer, 2011) به عنوان نمادهایی از ساختار حاکم اشاره نمود. در نظام‌های متمرکز، برنامه درسی خود به عنوان یک ساختار فرهنگی و اجتماعی محسوب می‌شود (Grundy, 1987) که با اتخاذ یک رویکرد کارکردگرایانه<sup>۱</sup> به ایفای نقش‌های آشکاری مانند انتقال دانش و مهارت‌های پایه به نسل بعدی و نیز کارکردهای پنهان مانند انتقال ارزش‌های کلیدی و کنترل اجتماعی می‌پردازد (Ritzer, 2001). این ارزش‌های کلیدی که خصوصیات نظام‌های سیاسی و اقتصادی پشتیبان آموزش و پرورش را انعکاس می‌دهد، در محتوای برنامه‌های درسی مصوب نهاده شدند و انتظار می‌رود که انتقال آن از طریق مجموعه‌ای از توصیه‌های اجرایی در قالب برنامه توسعه حرفه‌ای معلم تضمین شود. برخی صاحب‌نظران معتقدند وقتی عملکرد معلم به ارائه برنامه درسی تعریف و تصویب شده دولت محدود شود، پیامد برنامه توسعه حرفه‌ای آن با زمانی که خود به عنوان یک تدوین‌گر برنامه درسی عمل می‌کند، متفاوت خواهد بود (Duggan, 2001; Saito et al, 2008) در شکل نخست، معلمان همواره تحت فشار هستند تا سرفصل‌های تعریف شده را هر چه زودتر به پایان برسانند اما زمانی که معلمان از اختیارات قانونی برخوردار باشند، از خود ابتکار عمل نشان می‌دهند؛ زیرا آگاهانه‌تر می‌توانند در مورد نیازهای حرفه‌ای‌شان تصمیم‌گیری کنند (Kelly & McDiarmid, 2002). چنانکه بال بیان می‌دارد، توسعه حرفه‌ای معلم زمانی سازنده است که معلمان خود مسئول تعیین محور و ماهیت برنامه آموزشی ارائه شده باشند (Ball, 1998). در این خصوص برنامه‌ریزی غیرمتمرکز با لحاظ کردن نقش عاملیت معلم به معلمان قدرت می‌بخشد تا برای طراحی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای خود با توجه به بافت محلی، فرهنگ و نیازهای حرفه‌ای‌شان اقدام نمایند (Kelly & McDiarmid, 2002).

علی‌رغم این که کارکردگرایی حاکم بر ساختار آموزش و پرورش عاملیت معلمان را با بحران هویت

مواجه ساخته است و آنها را منفعل می‌کند، اما در بزنگاه‌های تغییر می‌تواند به اشکال مختلفی از عدم تابعیت بروز نماید. در این خصوص از دریچه نظریه عمل مدلل (Pryor & Pryor, 2005 Cited in Zarghani et al, 2016) یا نظریه انسان به منزله عامل (Bagheri, 1996 Cited in Zarghani et al, 2016) می‌بایست اذعان کرد انسان‌ها موجوداتی هستند که بر مبنای اطلاعات، دانش و باورهایی که کسب کرده‌اند، تصمیم‌گیری نموده و سپس بر آن اساس رفتار می‌کنند لذا از منظر انسان به مثابه عامل، عمل انسانی تحت تأثیر هر سه مبدأ معرفتی، میلی و ارادی است. طبق این نظریه که تقدم را به مبدأ معرفتی اختصاص می‌دهد، برای تغییر معلمان باید بیش و پیش از هر چیز در دانش باورها یا معرفت آنان تغییر ایجاد شود که این تغییر بر تغییر دو مبدأ میلی و ارادی نیز اثرگذار خواهد بود. از این رو، عنصر اساسی و مهم در تغییر رفتار و عملکرد معلمان تغییر در دانش و باورهای آن‌هاست (Zarghani et al, 2016) که توجه بدان از منظر انسان عامل، از چشم کارکردگرایان دور مانده است.

در نظام‌هایی با ساختارهای کارکردگرایانه و به عبارت دیگر اقتدارگرا، گرچه در گفتمان توسعه حرفه‌ای از باورها صحبت به میان می‌آید، اما بیشتر باورهایی مورد گفتگو قرار می‌گیرند که از میدان عمل برنخواسته و یا مبنای آن تفکر خود معلمان نبوده‌اند، در عوض قرار است این باورهای ساختاری/سازمانی مبنای عمل معلمان قرار بگیرند. چنین باورهایی که در مناسبات قدرت فوکویی می‌توان از آن به «هنجار» تعبیر نمود، را در برخی از نظام‌های آموزشی که تمامی هنجارها و دانش مشروع برنامه درسی به وسیله قدرت طبقه حاکم یا دولت تعیین می‌شود، می‌بایست به مثابه فناوری‌های کنترلی و انضباطی (Foucault, 1990) قلمداد کرد. در این خصوص، با توجه به اینکه هیچ‌یک از نظام‌های اجتماعی را نمی‌توان از کنترل مبری دانست، هرچند کنترل، غیرمستقیم و از طریق هنجارهای ذهنی صورت پذیرد، می‌توان دریافت که ساختار برای حفظ ثبات سیاسی و اطمینان از دستیابی به هدف‌های خود در کنار کنترل‌های خارجی که به صورت رسمی تنظیم شده‌اند، به این هنجارها برای کنترل داخلی و غیررسمی معلمان متوسل می‌شود (Eden, 2001) بدین نحو که معلمان با معیار قرار دادن هنجارهای ناشی از گفتمان تغییرات و اصلاحات، نوعی خودکنترلی و خودانضباطی فردی را برای قرار گرفتن در چارچوب شاخص‌های «معلم مطلوب» به کار می‌گیرند. اگرچه در این میان دور از انتظار نیست که چنین هنجارها و نظام‌های کنترلی با ابعاد شخصی شده هویت حرفه‌ای معلمان تنش‌ها و تضادهایی را ایجاد نماید و سطوحی از مقاومت و عدم متابعت را در آنان پدید آورد.

#### ۴. مناقشه بوروکراسی و دموکراسی

آخرین مناقشه به شیوه‌های اعمال کنترل بر معلمان در نظام‌های بوروکراتیک و دموکراتیک مربوط می‌شود که در هر یک از دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای با توجه به مدرن و یا پسامدرن بودن

جوامع به نحو خاصی بروز می‌کند. تجربه بوروکراسی در سازمان‌ها که به توزیع اقتدار در میان سایر گروه‌ها اعتقاد چندانی ندارند، نشان می‌دهد آن‌ها اقتدار و تسلط خود را از طریق کنترل حفظ می‌کنند تا به هدف‌های موردنظر دست یافته و مرزهای خود را حفظ نمایند (Tannenbaum, 1968 Cited in Eden, 2001). بر این اساس، نظام‌های آموزشی به روش‌های گوناگون کار معلم را کنترل می‌کنند و معلمان همواره در گفتمان حرفه‌ای از تأثیرات و تأثرات نظام‌های کنترل بر خود سخن می‌گویند. از این رو می‌توان گفت؛ در یک نظام بوروکراتیک هر دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم حول محور شیوه‌های کنترل ترسیم می‌شود. چنانکه در گفتمان توسعه حرفه‌ای به روش‌های اعمال کنترل از طریق مهارت‌آموزی پرداخته شده و در گفتمان هویت حرفه‌ای از تجارب مواجهه با سازوکارهای کنترل از جمله کنترل مستقیم مدیران، ساختار کارگروهی، اقدامات خودکنترلی معلمان و دخالت والدین نام برده می‌شود.

اگرچه مؤسسات دولتی از طریق فرایندهای توسعه حرفه‌ای گفتمان غالب دولت را بازتولید می‌کنند و در این ارتباط برخی صاحب‌نظران معتقدند اعمال مبتنی بر شواهد (و مطابق با استانداردها)، روشی برای نظم بخشیدن به فعالیت‌های حرفه‌ای کارکنان است تا امکان مطابقت بیشتر آن با سیاست‌های اجتماعی جاری فراهم شود (Gilbert & Powell, 2010)، با وجود این، چنانکه هلسبی نیز تصریح می‌کند، معلمان همواره در مسیر حرفه‌ای شدن خود در برابر کنترل خارجی پذیرش یا مقاومت نشان داده و استقلال خود را ادعا یا انکار کرده‌اند (Helsby, 1995). به زعم کلارک و نیومن؛ علی‌رغم این که دولت‌ها با تقسیم قدرت و پاداش به افرادی که به آن‌ها لقب حرفه‌ای اعطا می‌کنند، در جهت توسعه ایدئولوژی‌ها و سیاست‌های مرتبط با نظام حاکم می‌کوشند، اما انواعی از هویت‌های ناخواسته در این میان شکل می‌گیرد که از طریق رویه‌های بوروکراتیک نمی‌توان آن‌ها را کنترل نمود (Clarke and Newman, 1997: 7). در پیگیری راه‌حل‌های چنین تعارضاتی، مروری بر سیر تکوینی گفتمان توسعه حرفه‌ای حاکی است که در سالیان اخیر سطح مناقشه از تحمیل بوروکراسی به چگونگی ترویج دموکراسی کشانده شده است. از دیدگاه هارتنت و نایش، برخلاف نظریه بوروکراتیک توسعه معلمان که معتقد است برای پیشگیری از سقوط استانداردهای کیفی آموزش می‌بایست به گزینش، مهارت‌آموزی و کنترل عملکرد معلم دست زد و با نادیده گرفتن استقلال معلمان به همه آنها گفته شود که چه چیزی باید آموزش دهند، چگونه تدریس آن را یاد بگیرند، و چگونه آن را ارزشیابی کنند، دغدغه نظریه دموکراتیک توسعه معلمان این است که آموزش معلمان چگونه باید دوباره بازنگری شده و در آن به منافع خاص معلمان به عنوان شهروندان، کارکنان و افراد توجه شود (Hartnett & Naish, 1993).

بنابراین، گرچه مدارس را بنا به کارکرد تاریخی خود باید سازمان‌هایی بوروکراتیک دانست که به زعم فوکو در جوامع مدرن حکومت‌ها قدرت خود را به شکل کنترل و انضباط اجتماعی از طریق چنین مؤسسه‌ای اعمال می‌کنند (Gilbert & Powell, 2010:4)، اما به همان نسبت نیز می‌توان مدارس را مکان‌هایی برای رهایی بخشی به شمار آورد. برخلاف نظام‌های بوروکراتیک که بیشتر در تلاش‌اند تا قدرت را از طریق نظام کنترل همچنان در تمرکز ساختار باقی نگه دارند، در نظام‌های دموکراتیک با اعطای استقلال آموزشی به معلمان این قدرت توزیع می‌شود. بدین ترتیب، نحوه سازمان‌دهی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای معلمان نیز متفاوت شده و به سمت رویکردهای توسعه حرفه‌ای مدرسه محور و معلم محور (Kennedy, 2005) حرکت می‌کند. این استقلال و تفویض اختیار به معلمان می‌تواند موجب ایجاد الگوی کار مشارکتی در معلمان شده و در کارگروهی ظاهر شود. چنانکه سطوح مختلفی از همبستگی گروهی با اشکال مختلف، از تشکیل گروه با عملکردگروهی مانند گروه‌های درس پژوهی و اقدام پژوهی آموزشی در سطح مدارس تا گروه‌های سازمان‌یافته مانند انجمن‌های علمی آموزشی معلمان، ایجاد خواهد شد که شاخص نظام‌های دموکراتیک به شمار می‌روند (Deutsch, 1973 Cited in Eden, 2001). در چنین نظام‌هایی، اجتماعات عمل معلمان می‌تواند نوعی فرایند کنترل کیفیت را بر مبنای اتفاق نظر و انسجام گروهی تعیین نماید که در آن الگوهایی از قبیل وابستگی متقابل در پیگیری هدف‌های مشترک، تدوین هنجارهایی که تعاملات اعضا را تنظیم و هدایت می‌کند و سازوکار خودکنترلی اعضایی که خود را به عنوان شکلی از یک نهاد قابل تشخیص در نظر می‌گیرند (Eraut, 2004)، می‌تواند به تکوین هویت حرفه‌ای معلم از طریق رشد و توسعه حرفه‌ای او در چنین اجتماعاتی کمک کند.

چنان‌که فوکو در تبیین مفهوم قدرت درک سلسله مراتبی ساده از آن را رد کرده و معتقد است قدرت یک مفهوم ساده ابلاغی از بالا به پایین و دستوری نیست بلکه در شبکه‌ای از روابط درهم پیچیده ساری و جاری می‌باشد، باید پذیرفت که در نظام‌های دموکراتیک و در جوامع پسمدرن باید قدرت را به عنوان یک شبکه بی‌ثبات از تمام شیوه‌هایی که در آن قدرت وجود دارد، درک و تجزیه و تحلیل کرد. در این جوامع روابط قدرت در سرتاسر جامعه نفوذ می‌کند و ممکن است در بعضی مناطق چگال‌تر باشد و در برخی موارد نیز ضعیف‌تر به نظر برسد، اما از آنجا که مرکز قدرتی وجود ندارد، هیچ مرکز مقاومتی نیز در خارج از آن به وجود نمی‌آید. بدین ترتیب شکل مثبتی از قدرت که فوکو آن را زیست قدرت<sup>۱</sup> می‌نامد، می‌تواند ظاهر شود که نفوذی مثبت بر زندگی دارد و تلاش می‌کند تا آن را مدیریت، بهینه‌سازی و تکثیر

نموده و در معرض کنترل‌های صریح و قواعد جامع قرار دهد (Dreyfus and Rabinow, 1998).

### نتیجه

مبنای بحث در این نوشتار، بررسی نقش مناسبات قدرت در تکوین دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای بود که از طریق ملاحظه مناقشات چهارگانه پیرامون آن (مناقشه حرفه و پیشه، مناقشه ساختار و عاملیت، مناقشه حرفه‌ای گری و حرفه‌ای گرایی، و مناقشه بوروکراسی و دموکراسی) این نتیجه حاصل گردید که می‌توان با دامن زدن به چنین مناقشاتی دو سر یک طیف دورشونده از یکدیگر را تشکیل داد و یا به کمک یک مفاهمه روشمند در حوزه عمل، آن‌ها را تبدیل به دو روی یک سکه نمود.

علی‌رغم تغییر و تحولاتی که طی دهه‌های اخیر در گفتمان نظری آموزش و پرورش رخ داده است و بر اساس آن مبانی توسعه حرفه‌ای به سمت تأیید و تقویت هویت حرفه‌ای معلم حرکت کرده است، اما گفتمان مرتبط با این دو مقوله در نظام آموزش و پرورش ایران مستقل از یکدیگر دنبال می‌شود، به نحوی که با توجه به روش‌های کنترل و اعمال قدرت ساختار حاکم بر معلمان و نیز ملاحظه بافت و بستر حرفه‌ای شدن معلم که در کشور رایج است و در آن نشانه‌های تعلیم و تربیت مدرن مانند آموزش و پرورش همگانی مبتنی بر الگوی کارخانه‌ای، استانداردسازی و تخصصی کردن (Ahanchinan & Taherpoor, 2011) مشهود است، می‌توان نتیجه گرفت که گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم همچنان به کنترل فنی معلمان تمایل دارد و در آن هر اقدامی لزوماً اقدام آگاهانه و یا دلخواهانه محسوب نمی‌گردد و تلاش می‌شود مسئله مراقبت یا کنترل معلم از طریق تجویزها و دستورالعمل‌های متمرکز نهادی صورت پذیرد. در این میان نشانه‌های مربوط به پیشه‌انگاری حرفه معلمی، نگاه بوروکراتیک به توسعه حرفه‌ای، غلبه ساختار بر عاملیت معلم و دیدگاه‌های حرفه‌ای‌گرایانه نسبت به توانمندسازی معلم را نیز می‌توان در گفتمان موجود توسعه حرفه‌ای معلمان ایرانی مشاهده کرد و چنین ادعا نمود که گفتمان هویت حرفه‌ای معلم در ایران هنوز تحت تأثیر سیاست‌های عمومی نظام آموزشی کشور و کنترل نهادهای اجتماعی با پس‌زمینه‌های تاریخی فرهنگی، و متأثر از چشم‌اندازهای اقتصادی بوده و نتوانسته است به سمت رهایی بخشی حرکت کند. لذا شواهد کافی در خصوص جنبه‌های متعالی هویت حرفه‌ای معلم از جمله نگاه حرفه‌ای به تدریس، آمادگی اقدامات دموکراتیک، شناخت ظرفیت‌های عاملیت خود و تمایل به حرفه‌ای‌گری نیز در میان معلمان ایرانی به اندازه کافی موجود نمی‌باشد. با توجه به چنین قرائنی، و از آنجاکه در گفتمان‌های معاصر تعلیم و تربیت از توانمندسازی به عنوان تقویت قدرت افرادی که فرودست بوده‌اند سخن به میان آمده است، حرکت به سمت گفتمان‌های تازه امری ضروری به شمار می‌آید. گفتمان‌هایی که در آن می‌بایست مشارکت افراد در قدرت تعریف شود تا این

توسعه قدرت از طریق آگاهی موجب رهاسازی آنان گردد (Bandura, 1989)، لذا می‌توان گفت که عجین بودن ادبیات توانمندسازی با مسائل محوری عاملیت انسان، حرفه‌ای‌گری و مراقبت از خود سبب می‌شود تا در بستر آن، دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم در تعامل معنایی با یکدیگر قرار گیرند و در میدان تعلیم و تربیت نیز با یکدیگر همپوشانی پیدا کنند به نحوی که همراهی و همزمانی دو گفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای می‌تواند واجد اثربخشی بیشتری برای هر یک از آن‌ها باشد. با وجود این که در جوامع مدرن، چنانکه فوکو نیز پیش‌بینی می‌کند، انضباط<sup>۱</sup> به عنوان یک مکانیسم قدرت به شمار می‌رود که رفتار افراد را در بدنه اجتماعی تعیین می‌کند و از طریق تنظیم سازمان فضایی (معماری و غیره)، زمان (جدول زمانی) و فعالیت و رفتار افراد (سرمشق‌ها، وضعیت، حرکات) با کمک نظام‌های پیچیده نظارت، قدرت خود را اعمال می‌نماید (Cited in Dreyfus & Rabinow, 1998)، اما می‌توان امیدوار بود هنگامی که معلمان به عنوان کارمندان یک ساختار اجتماعی در میان ابزارهای قدرت، برای تصمیم‌گیری در مورد مداخلات موفقیت‌آمیز شروع به مذاکره می‌کنند، بتوانند نوعی فضای گفتمانی را رقم بزنند که به اعتقاد فوکو سازنده هویت است (Foucault, 1990). با توجه به نحوه توزیع قدرت در هر اجتماعی، اگرچه معلمان در این فضای گفتمانی گاه ممکن است مغلوب قدرت نظام آموزشی شوند، اما در مواقعی نیز می‌توانند بر مذاکرات قدرت تأثیر بگذارند و بدین ترتیب هویت حرفه‌ای خود را فعالانه بسازند.

در پایان پیشنهاد می‌شود که در نظام آموزش و پرورش کشور ایران، زمینه‌های تلفیق گفتمان توسعه حرفه‌ای معلم و هویت حرفه‌ای معلم از طریق با هم‌نشینی و تعاملات نظری و عملی صاحبان و متولیان هر یک از این دو گفتمان بیش از پیش فراهم شود تا گفتمان‌های تازه‌ای با ماهیت «توسعه هویت حرفه‌ای معلم» در ذیل مناسبات جدید قدرت شکل بگیرد؛ مناسباتی که در آن فقط بر کنترل بیرونی معلمان و مراقبت شدن توسط دیگران تأکید نشود و سهم معلمان برای مراقبت از خود و آزادی در انتخاب و پذیرش فضیلت‌های مشروع برای نظام تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود.

## References

- Ahanchian, M. R. & Taherpoor, M. Sh (2011). Signs of Modernity in the Iranian Education System. *Cultural Engineering Monthly*. 53&54(5). 8-26. (In Persian)
- Ashraf Nazari, A. (2007). Modern attitude to the concept of political power. *Research Journal of Law and Political Science*. 2 (4). 123-141. (In Persian)
- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. , 27(2), 308-319
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge

- university press.
- Ball, S. J. (1998). Performativity and Fragmentation in postmodern schooling. In J. Carter (Eds.), *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare: A Contemporary Social Policy* (pp. 187-203). London: Routledge.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Brante, T. (2010). "Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches." *Comparative Sociology* 9 (6): 843-886.
- Clancy, S. M., & Dollinger, S.J. (1993). Identity, self, and personality: I. identity status and the five-factor model of personality. *Journal of Research on Adolescence*, 3(3), 227-245.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Sage.
- Cobb, J. (2000). The impact of a professional development school on preservice teacher preparation, inservice teachers' professionalism, and children's achievement: Perceptions of inservice teachers. *Action in Teacher Education*, 22(3), 64-76.
- Daniali, A. (2014). *Michel Foucault; aesthetic asceticism as an anti-visage discourse*. Tehran: Tisa. . (In Persian)
- Doll, W. (2004). The four R's—an alternative to the Tyler rationale. *The curriculum studies reader*, 253-260.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1998) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. (H. Bashiriyeh, Trans.). Tehran: Nashre Ney. (In Persian)
- Duggan, S., 2001. Educational reform in Viet Nam: a process of change or continuity? *Comparative Education*, 37 (2), 193-212.
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'techne' in modern philosophy and in Aristotle*. (Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press). In."
- Eden, D. (2001). Who controls the teachers? Overt and covert control in schools. *Educational Management & Administration*, 29(1), 97-111.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professional's *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Fairclough, N. (2000). Discourse, social theory, and social research: The discourse of welfare reform. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 163-195.
- Fink-Eitel, H. (1992). Foucault: An Introduction.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction*, volume I. (R. Hurley, Trans.). New York: Vintage.
- Foucault, M. (1991). First published 1977. *Discipline and Punish*. The Birth of the Prison. (A. Sheridan, Trans.). New York: Vintage.

- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. University of Chicago Press.
- Gholipour, A. (2001). *Human Resources Management (Concepts, Theories and Applications)*. Publication of the Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities (SAMT). Tehran
- Gilbert, T., & Powell, J. L. (2010). Power and social work in the United Kingdom: A Foucauldian excursion. *Journal of social work*, 10(1), 3-22.
- Grundy, S. (1987). Grundy, Shirley, Curriculum: Product or Praxis? Philadelphia: Falmer Press, 1987.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. *Teachers' professional lives*, (s 1), 27.
- Hartnett, A., & Naish, M. (1993). Democracy, Teachers and the Struggle for Education: an essay in the political economy of teacher education. *Curriculum Studies*, 1(3), 335-348.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of education for teaching*, 21(3), 317-332.
- Kelly, P. & McDiarmid, G.W. (2002) Decentralisation of Professional Development: teachers' decisions and dilemmas, *Journal of In-service Education*, 28, pp. 409-425.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Springer, Dordrecht.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- Mezirow, J. (1995). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Mezirow, J., *aikuiskoulutuksessa* [Critical reflection as an initiator of reformatory learning. In *Reformatory learning: Critical reflection in adult education*] (17-37). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Payne, M. (2006). *What is professional social work?* Policy press.
- Pinar, W. (2003). *What is curriculum theory?* (2nd Ed.). New York: Routledge
- Popescu, D. M., Bulei, I., & Mihalcioiu, V. (2014). The Impact of Professional Identity Factors on Employee Motivation. In *Proceedings of the International Management Conference* (Vol. 8, No. 1, pp. 907-915). Faculty of Management, Academy of Economic Studies, Bucharest, Romania.
- Ritzer, G. (2011). *Theories of sociology in contemporary times*. (M. Solasi, Elmi, Trans.). Tehran.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Saito, Eisuke, Tsukui, Atsushi, Tanaka, Yoshitaka (2008), Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case study of Bac Giang province. *International Journal of Educational Development*, 28 (2008) 89-103.
- Sardar, Z. & Van Loon, B. (1998). *Introducing Cultural Studies*. Australia: Victoria.
- Seezink, A., & Poe I, R., (2011), "The role of schools' perceived human resource policies in teachers' professional development activities: a comparative study of innovations toward competence-based education", *Asia Pacific Education Review*, 12, pp 149-160
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smylie, M. A. (1997). From bureaucratic control to building human capital: The importance

- of teacher learning in education reform. *Arts Education Policy Review*, 99(2), 35-38.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *ReflectivePractice*, 11(3), 331-346
- Townshend, J. (2003). Discourse theory and political analysis: a new paradigm from the Essex School? *The British Journal of Politics and International Relations*, 5(1), 129- 142.
- Van Driel, L. (2006). *Professionalisering in school: Een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen* [Professionalization in the school: A study into the improvement of pedagogical-didactical practice]. PhD dissertation, Universiteit Utrecht, Netherlands.
- Vlasova, V. K., & Vakhidova, L. V. (2016). The Concept of Personological Information-Educational System of Forming Professional Effectiveness of a Specialist. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 6078-6089.
- Zamiran, M. (2015). *Michael Foucault: Knowledge and Power*. Tehran, Hermes: 7th edition. (In Persian)
- Zarghani, Azam, Amin Khandaghi, Maghsood, Shabani Varaki, Bakhtiar and Mosapour, Nematollah (2016), The New Mathematic Curriculum: What the teachers do? *Journal of Theory & Practice in Curriculum*. 8(4) 51-84. (In Persian)



محمدی، حمداله؛ باقری، خسرو؛ تلخابی، محمود؛ میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت و کارآفرین رقابتی: تأملی بر تحول مفهوم «انسان اقتصادی» از مکتب تربیتی لیبرالیسم کلاسیک تا نولیبرالیسم. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۲)، ۱۴۲-۱۷۳. DOI: 10.22067/edu.v8i2.72474

## تعلیم و تربیت و کارآفرین رقابتی: تأملی بر تحول مفهوم «انسان اقتصادی» از مکتب تربیتی لیبرالیسم کلاسیک تا نولیبرالیسم<sup>۱</sup>

حمداله محمدی<sup>۱</sup>، خسرو باقری<sup>۲</sup>، محمود تلخابی<sup>۳</sup>، محمدحسن میرزامحمدی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۷/۳/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۲۹

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی تحول در مفهوم «انسان اقتصادی» از مکتب تربیتی لیبرالیسم کلاسیک تا نولیبرالیسم است. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل مفهومی (ارزیابی ساختار مفهوم) بهره گرفته شد. بررسی مفهوم انسان اقتصادی از لیبرالیسم تا نولیبرالیسم نشان داد گرچه لیبرال‌های کلاسیک مانند آدام اسمیت و جان استوارت میل، ایده انسان اقتصادی را طرح کردند، اما در مکتب اقتصادی نئوکلاسیک و به دنبال آن نولیبرالیسم، شاهد ظهور مفهومی نوین از انسان اقتصادی هستیم. این انسان خودمحور، رقابتی، محاسبه‌گر و بیشینه‌ساز سود است و به عنوان «کارآفرین رقابتی» در پی ارزش آفرینی اقتصادی هر چه بیشتر است. درحالی‌که متفکران نولیبرالیسم مانند گری بکر و جیمز بوکانن مدافع این تلقی از انسان اقتصادی هستند، فردریک هایک تلقی متفاوت انسان‌شناختی (انسان قانونی) را مطرح می‌کند که می‌تواند جایگزین انسان اقتصادی شود. او بر پایه تکامل فرهنگی و «نظم خودانگیخته»، بر غیریقینی بودن، فضای نابرابر، رقابت مبهم و نقش سنت به عنوان هماهنگ‌ساز مؤثر فعالیت‌ها تأکید دارد و انسان به عنوان عامل عقلانی را در نظریه انسان اقتصادی نئوکلاسیک را مورد نقد قرار می‌دهد. امروزه نولیبرالیسم به عنوان «ذهنیت حکومتی» مبتنی بر مبانی انسان‌شناختی خاص (ترکیب برخی عقاید هایک با انسان اقتصادی) در نهادهای تربیتی روی به سیاست‌های ایجابی و کنترل‌گر نهاده است.

**واژه‌های کلیدی:** نولیبرالیسم، انسان اقتصادی، انسان‌شناسی، تعلیم و تربیت

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران می‌باشد.

۲. دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران h9mohammadi@yahoo.com

۳. استاد دانشگاه تهران، khosrowbagheri@gmail.com

۴. استادیار دانشگاه فرهنگیان

۵. دانشیار دانشگاه شاهد تهران

## مقدمه

اصلاحات بازارمحور نولیبرالیسم در تعلیم و تربیت به ویژه آموزش عالی در سال‌های اخیر در بسیاری از کشورهای جهان از جمله کشور ما به عنوان بخشی از ضرورت عصر حاضر چنان در سطح نظر و عمل رسوخ کرده که برخی اوقات فضای نقد و دگراندیشی را محدود کرده است (Mirzamohammadi & Mohammadi, 2017). برخی معتقدند که اصلاحات بازارمحور در تعلیم و تربیت بیشتر از این که شامل بعد اقتصادی و مدیریتی باشد، دارای ابعاد سیاسی، ایدئولوژیک و اخلاقی هستند (Barnett, 2011; Furedi, 2009; Strathern, 2000; Read, 2009). لذا بررسی این اصلاحات بیش از آنکه نیاز به مطالعات تجربی داشته باشد، نیازمند مطالعه فلسفی و تحلیل گفتمانی است.

انسان‌شناسی مکتب تربیتی لیبرالیسم از آغاز همواره بر مفهومی از انسان متکی بوده است که از آن به «انسان اقتصادی»<sup>۱</sup> تعبیر می‌شود (Rapper, 2015; Olssen et al, 2004; Peters, 2009). این مفهوم در آرای متفکران لیبرالیسم از آدام اسمیت گرفته تا جان استوارت میل و لیبرالیسم متأخر همواره به صورت ضمنی حمایت شده است. متفکران مکتب اقتصادی نئوکلاسیک مانند جونز<sup>۲</sup>، مارشال<sup>۳</sup>، والراس<sup>۴</sup> و پارتو<sup>۵</sup> به طور صریح به این مفهوم پرداخته و ابعاد مختلف آن را مورد بررسی قرار داده‌اند. مفهوم انسان اقتصادی مورد حمایت متفکران نولیبرالیسم از جمله جی اس بکر<sup>۶</sup>، فریدمن<sup>۷</sup> و جیمز بوکانن<sup>۸</sup> نیز قرار گرفته است. جیمز بوکانن انسان را به عنوان «بیشینه‌ساز سود»<sup>۹</sup> و این مفهوم از انسان را مبنای نظریه «انتخاب عمومی»<sup>۱۰</sup> می‌داند (Buchanan, 1984). تربیت «سرمایه انسانی»<sup>۱۱</sup> مورد تأکید بسیاری از متفکران نولیبرالیسم بوده و هدف نهایی آن در تعلیم و تربیت، پرورش انسان اقتصادی به عنوان «کارآفرین رقابتی»<sup>۱۲</sup> می‌باشد (Davies & Bansel, 2007).

برخی پژوهشگران معتقدند انسان اقتصادی در منظر لیبرالیسم کلاسیک و نولیبرالیسم دارای تفاوت‌های بنیادین است (Peters & Olssen, 2005; Donzelot, 2009; Foucault, 2015; Read, 2009). چرخش در مبانی انسان‌شناختی از لیبرالیسم به نولیبرالیسم باعث ایجاد تفاوت‌های عمده در مبانی سیاسی، اجتماعی،

1. Homo Economicus

2. Jevons

3. Marshall

4. Walras

5. Pareto

6. G. S. Becker

7. Friedman

8. Buchanan

9. Utility Miximer

10. Public Choice Theory

11. Human Capital

12. Competitive Entrepreneur

اقتصادی و تربیتی بین این دو گرایش فکری شده است (Cotoi, 2011). درک این تغییر برای فهم مبانی انسان‌شناختی نولیبرالیسم و سیاست‌های تربیتی آن ضروری است. فوکو در مجموعه سخنرانی‌هایی که در اواخر عمر خود در کالج فرانسه انجام داده به تبارشناسی دولت از یونان تا نولیبرالیسم پرداخته است. این دیدگاه‌های فوکو مورد استقبال متفکران زیادی در عرصه‌های مختلف از جمله تعلیم و تربیت قرار گرفته است (Olssen et al. 2004; Davies & Bansel, 2007; Ball & Olmedo, 2010; Rapper, 2015). السن، کاد<sup>۱</sup> و اونیل<sup>۲</sup> معتقدند که دیدگاه‌های فوکو ابزار مناسبی برای «تحلیل گفتمان» نولیبرالیسم در تعلیم و تربیت در سطحی عمیق‌تر فراهم می‌سازد (Olssen et al. 2004). این متفکران در پی آن هستند تا با بهره‌گیری از روش تبارشناسی و مفاهیم فوکویی مانند «ذهنیت حکومتی»<sup>۳</sup> و «زیست قدرت»<sup>۴</sup>، به تحلیل گفتمان نولیبرالیسم در تعلیم و تربیت بپردازند.

گرچه دیدگاه‌های فوکو (Foucault, 2015) و پیروان او در باب انسانی اقتصادی، دستاوردهایی به همراه داشته است (Read, 2009; Olssen & Peters, 2005; Shore & Wright, 2000)، اما به نظر می‌رسد ابعاد مهمی در تحول انسان اقتصادی در طول تاریخ لیبرالیسم وجود دارد که در این دیدگاه فوکو به آن‌ها توجه نشده است. این نوشتار سعی دارد تا در کنار بهره‌گیری از برخی مفاهیم نظریه فوکو برای فهم انسان اقتصادی، به ابعاد دیگری نیز بپردازد که در این نظریه مورد غفلت قرار گرفته است؛ بنابراین در این پژوهش در کنار دیدگاه‌های متفکران نولیبرالیسم<sup>۵</sup> مانند جی‌اس‌بکر، به بررسی افکار فلسفی فردریک هایک<sup>۶</sup> نیز پرداخته شود. مبانی انسان‌شناختی هایک که در این پژوهش از آن به «انسان قانونی»<sup>۷</sup> تعبیر می‌شود، می‌تواند نشانگر دوگانگی بنیادین در مبانی انسان‌شناختی مکتب نولیبرالیسم باشد که کمتر مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش‌های زیادی در باب بررسی انسان اقتصادی (Rapper, 2015; Read, 2009) و مطالعه دیدگاه‌های فلسفی هایک (Fleetwood, 1995; Anger, 2007; Farrant, 2011) به عمل آمده، اما این پژوهش‌ها به بررسی نحوه چرخش از مبانی انسان‌شناختی لیبرالیسم به نولیبرالیسم در تفکر فلسفی او توجهی نداشته‌اند. لذا در این پژوهش نخست تلاش بر آن است که با رویکرد فوکویی به تحلیل مفهوم انسان اقتصادی و تطور آن از مکتب تربیتی لیبرالیسم کلاسیک تا نولیبرالیسم پرداخته شود. سپس، بر اساس دیدگاه‌های هایک الگویی دیگر از انسان‌شناسی نولیبرالیسم ارائه شود. این مفهوم گرچه اشتراک‌هایی با انسان اقتصادی دارد، اما در برخی ابعاد مقابل آن قرار می‌گیرد.

1. Codd

2. O'Neil

3. Governmentality

4. Biopower

5. Neoliberalism

6. Hayek

7. Homo Legalis

## روش

در این پژوهش از روش تحلیل مفهومی از نوع «ارزیابی ساختار مفهوم» بهره گرفته شد. چنانکه کومبز و دنیلز (Coombs and Daniels, 2009, P.56) بیان می‌کنند، هدف تحلیل «ساختار مفهوم»، فهم ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه و تعیین کفایت آن برای استفاده در تحقیقات تربیتی است. این متفکران چهار رهنمود برای ارزیابی ساختار مفهوم بیان می‌کنند: نگاه به فرد و جهان، توانایی در نیل به مقاصد تربیتی، موجه بودن فرایندهای زیربنای ساختار مفهومی و بررسی انسجام و ناسازواری‌های ساختار مفهومی. در این پژوهش سعی بر آن است تا با تکیه بر چارچوب فکری فوکویی، «انسان اقتصادی» به عنوان یک مفهوم مورد تحلیل قرار گیرد و فرایندهای زیربنایی (با تأکید بر مبانی انسان‌شناختی نولیبرالیسم) این ساختار مفهومی، میزان انسجام و سازواری و توانایی آن در نیل به اهداف تربیتی موردبررسی قرار گیرد.

## انسان اقتصادی

در این بخش تلاش می‌شود بر مبنای چارچوب فکری برگرفته از ذهنیت حکومتی و زیست‌سیاست<sup>۱</sup> در منظر فوکو، به بررسی تحلیلی مفهوم انسان اقتصادی در طول تاریخ نولیبرالیسم پرداخته شود:

### ۱. انسان اقتصادی لیبرالیسم کلاسیک

فوکو بررسی مفهوم انسان اقتصادی را از سوژه نفع‌جو<sup>۲</sup> در تجربه‌گرایی انگلیسی هیوم و لاک آغاز می‌کند. از دیدگاه او، تجربه‌گرایی انگلستان برای نخستین بار در تاریخ فلسفه غرب سوژه‌ای را معرفی می‌کند که تعریف آن در قالب مفاهیم مذهبی قرون وسطایی مانند اختیار و هبوط نیست، بلکه در قالب سوژه انتخاب-های فردی تقلیل‌ناپذیر و انتقال‌ناپذیر نمود پیدا می‌کند. تقلیل‌ناپذیری به بازگشت به نقطه‌ای اشاره دارد که به هیچ حکم و یا استدلالی نیاز ندارد و نمی‌توان از آن فراتر رفت مانند انتخاب بین امر دردناک و غیر دردناک. این انتخاب‌ها غیرقابل واگذاری به دیگران هستند و فوکو معتقد است که «این قاعده انتخاب فردی فروناکاستنی، غیرقابل واگذاری و ذره‌ای که بی‌قید و شرط به خود سوژه اشاره دارد، چیزی است که نفع نامیده می‌شود» (Foucault, 2015). بدین سان در اندیشه فلسفه غرب نوعی استدلال برپایه نفع شکل می‌گیرد که مبنای ظهور سوژه نفع‌جو است.

هابز در بیان یکی از قوانین طبیعی معتقد است انسان مایل است تا جایی که برای صلح و دفاع خود لازم می‌داند، از حق خویش چشم پوشد. این واگذاری حق بر مبنای صیانت نفس صورت می‌گیرد، اما برخی

1. Biopolitics

2. Subject of Interest

از حقوق مانند «حق دفاع از جان»، غیرقابل واگذاری است. مبنای این واگذاری حق همان نفع است که عقل آن را تشخیص می‌دهد (Zibakalam & Mohammadi, 2017). لاک نیز گرچه تفاوت‌هایی با هابز دارد، اما در باب قرارداد اجتماعی استدلال مشابهی دارد و معتقد است افراد در فرایند این قرارداد بخشی از آزادی طبیعی خود را برای بهره‌گیری از امنیت و حفظ مالکیت خود واگذار می‌کنند و تن به حاکمیت دولت می‌دهند. هیوم نیز به سبک لاک معتقد بود که «سودمندی شالوده نهاد حکومت است». حکومت ابداع عقلانی است و نتیجه آن منافع مهم برای بشریت همچون صلح، عدل و قدرت‌پیگیری برنامه‌های فردی و جمعی است. ایده قرارداد یا پیمان گرچه آغازی برای تشکیل حکومت است، اما سودمندی، مبنای مشروعیت حکومت‌هاست (Hume, 1896).

مسئله دیگری که سوژه نفع‌جو بعد از «قرارداد اجتماعی» بدان گرفتار می‌شود، تبدیل شدن به «سوژه حقوقی»<sup>۱</sup> است. مسئله این است که آیا با وارد شدن به قرارداد اجتماعی، سوژه نفع‌جو به صورت پالایش شده و محاسبه‌گر تبدیل به سوژه حقوقی می‌شود یا خیر؟ به عبارت دیگر، بعد از ورود به قرارداد اجتماعی تا چه حد پیروی از قانون جایگزین ویژگی‌های سوژه نفع‌جو می‌شود؟ (Foucault, 2015). هیوم در باب قرارداد اجتماعی بر این باور بود که مبنای قرارداد اجتماعی، منفعت است و چنانکه اشاره شد، اگر حکومت نتواند این منفعت را تأمین کند، الزام تبعیت از قرارداد از بین می‌رود: «وقتی که به جای حمایت و امنیت، آن‌ها با ظلم و ستمگری مواجه شوند، از این قرارداد آزاد خواهند بود (که این امر در هر قرارداد مشروط اتفاق می‌افتد) و آن‌ها دوباره به وضعیت آزادی بر خواهند گشت که قبل از تأسیس حکومت وجود داشت» (Hume, 1896, P. 281).

آدام اسمیت متفکر دیگری است که تأثیر زیادی بر مفهوم انسان اقتصادی لیبرالیسم کلاسیک داشته است. دیدگاه‌های اسمیت در باب بازار دست‌کم در کتاب «ثروت ملل»، مبتنی بر انگیزه خودخواهانه انسان است: «این خیرخواهی قصاب، آجوساز و یا نانوا نیست که شام ما را تأمین می‌کند، بلکه توجه آن‌ها به تأمین منافع خودشان است. ما مدیون عشق آن‌ها به خودشان هستیم و نه انسانیت آن‌ها» (Smith, 1776, P. 56). اسمیت در ثروت ملل، انسانی را به تصویر می‌کشد که مبادله‌گری و تعامل اساس فعالیت او را تشکیل می‌دهد (Read, 2009). اسمیت برای ایجاد هماهنگی بین انتخاب‌های عقلانی خودخواهانه مختلف انسان‌ها، به نظریه دست‌پنهان روی آورد. فوکو معتقد است که «دست‌پنهان ملازم انسان اقتصادی است، به بیان دیگر، آن نوع سازوکار عجیب و غریبی است که سبب می‌شود انسان اقتصادی به منزله سوژه فردی نفع‌جو، درون کلیتی

عمل کند که از چنگ او می‌گریزد و درعین حال عقلانیت انتخاب‌های خودخواهانه‌اش را شکل می‌دهد» (Foucault, 2015, P. 371). فوکو در بحث از نتایج مفهوم دست نامرئی معتقد است این نظریه، فرایند بین فعالیت خودخواهانه سوژه نفع‌جو و رشد ثروت جمعی را فرایندی رؤیت‌ناپذیر می‌داند (Foucault, 2015). این رؤیت‌ناپذیری نه تنها نقص نیست، بلکه از الزامات بازار است. نظریه اسمیت را می‌توان در مقابل دیدگاه‌های حامی عقلانیت کلی در بازار قرارداد. عدم وجود عقلانیت کلی در اقتصاد باعث می‌شود پیگیری نفع شخصی تنها و موجه‌ترین هدف افراد باشد. تلقی انسان اقتصادی در منظر اسمیت به تعبیر فوکو، حاکم را از قدرت خلع می‌کند «چون بی‌کفایتی اساسی، بنیادین و اصیل او، یعنی ناتوانی در کنترل کلیت قلمرو اقتصادی را آشکار ساخته است» (Foucault, 2015, P. 392).

آرای جان استوارت میل در باب سودگرایی باعث ایجاد چهره‌ای متفاوت از انسان اقتصادی در منظر او شده است. او در تعریف اقتصاد سیاسی معتقد است این علم «با انسانی سروکار دارد که صرفاً موجودی متمایل به تملک ثروت است و قادر است در مورد کارایی نسبی ابزارها برای رسیدن هدف به قضاوت بنشیند» (Cited in: Morgan, 2006, P. 5). در منظر میل، انسان اقتصادی به معنای انسانی که در پی کسب ثروت است و برای رسیدن به این هدف به داوری عقلانی در باب ابزارها می‌پردازد، تنها بعد کوچکی از ماهیت انسانی است. خود میل اذعان دارد که این بیان محدود از انسان به دلیل موضوع اقتصاد سیاسی است (Morgan, 2006). انسان‌شناسی میل تصویری از انسان را ترسیم می‌کند که خصایص اقتصادی مانند خودمحوری، رقابت، طمع، و علاقه به ثروت تنها در الگویی انتزاعی و فقط برای تحلیل بخشی از رفتار اقتصادی انسان کاربرد دارند و سازنده ذات انسان نیستند.

## ۲. انسان اقتصادی نئوکلاسیک

گرچه اقتصاد کلاسیک از آغاز همواره مفهومی از انسان اقتصادی را در بطن خود پرورده است، اما این اقتصاددانان نئوکلاسیک مانند جونز، والراس و پارتو بودند که مفهوم انسان اقتصادی را به صورتی دقیق به کار بردند و مبنای مطالعات خود در اقتصاد خرد قرار دادند (Foucault, 2015). اقتصاد نئوکلاسیک بیش از آنکه بر فراساختارهای اقتصادی (تورم، رکود و...) باشد، بر اقتصاد خرد تأکید دارد و هدف آن مطالعه «فرایند تصمیم‌گیری افراد و فعالیت‌های اقتصادی فردی است» (Wolff & Resnick, 2012, P. 14). لوونبرگ بر این عقیده است یکی از ویژگی‌های دیدگاه‌های نئوکلاسیک، اقتصادی‌سازی<sup>۱</sup> رفتار افراد است. در مقابل، هر نظریه اقتصادی که به جای تأکید بر رفتار افراد، بر فراساختارهای اجتماعی متکی باشد، خارج

از فضای نئو کلاسیک است (Lowenberg, 1990).

مکتب نئو کلاسیک با مطالعه رفتارهای انسان به عنوان موجودی خودمحور، عقلانی، انتخاب گر و بیشه ساز منفعت پیوندی ریشه ای دارد. هدف فعالیت عقلانی تأمین علایق خودمحور انسان است و حتی برخی معتقدند هر گونه رفتار انسان که در پی این هدف نباشد، غیرعقلانی است. انسان همواره در تلاش عقلانی است تا بین لذت و درد و بین نیازهای حال و آتی تعادل ایجاد کند (Mashhadi Ahmad, 2015). متفکران نئو کلاسیک با رویکرد فردگرایانه بر این باورند که همه پدیده های اقتصادی حاصل تصمیم و انتخاب فرد خودمحور و انتخاب گر است. در این مکتب اقتصادی «انسان [به صورت فردی] اصل و گوهر ساختارهای اقتصادی به شمار می رود.» (Wolff & Resnick, 2012, P. 15)؛ بنابراین مطالعات انسان شناختی بخشی جدایی ناپذیر از علم اقتصاد نئو کلاسیک قلمداد می شوند.

لودویگ فون میزس به عنوان یکی از پیشروان مکتب اتریش<sup>۱</sup> توجه ویژه ای به مطالعه انسان دارد او در کتاب «کنش انسانی: رساله ای در باب علم اقتصاد»<sup>۲</sup> به رویکردی کیفی به مطالعه رفتار انسانی می پردازد و معتقد است اقتصاد باید توجه ویژه ای به کنش شناسی<sup>۳</sup> داشته باشد؛ زیرا علم اقتصاد نمی تواند نسبت به عمل انتخاب انسان بی تفاوت باشد و «علم اقتصاد به عنوان بخشی از (تاکنون دقیق ترین بخش) علم کلی تر کنش شناسی است.» (Mises, 1998, P. 3). یکی از نواقص اقتصاد کلاسیک، عدم توجه به عمل انسان برای تبیین کارکرد قیمت ها و دیگر مقوله های اقتصادی بوده است. به زعم میزس، متفکران اقتصاد کلاسیک مانند جی اس میل، برای مطالعه رفتار انسان به روش انتزاع روی می آورند و مدعی اند رفتار اقتصادی و غیراقتصادی انسان از یکدیگر متمایزند. میزس با انکار تقسیم بندی رفتار اقتصادی / غیراقتصادی سعی دارد تا نظریه عمومی در باب انتخاب را مورد بررسی قرار دهد. این نتیجه گیری میزس نقشی اساسی در گرایش علم اقتصاد به سوی رفتارشناسی دارد. کرزنر<sup>۴</sup> در تحلیل تفاوت های انسان اقتصادی در دیدگاه اقتصاد کلاسیک و میزس، چنین خاطرنشان می کند که گرچه متفکران اقتصاد کلاسیک از الگوی انسان اقتصادی برای تحلیل رفتارهای انسان بهره می بردند، اما برای آن ها انسان اقتصادی، الگویی منطقی برای تحلیل همه فعالیت های انسان نبود، بلکه امکان الگوهای دیگر محتمل بود. در رویکرد منطقی و پیشینی میزس (و سایر متفکران نئو کلاسیک) انسان اقتصادی به الگویی منطقی برای تحلیل رفتار انسان تبدیل می شود که امکان وجود سایر الگوها را از بین می برد (Kirzner, 2000).

1. Austrian School

2. Human Action: A Treatise in Economics

3. Praxeology

4. Kirzner

## نولیبرالیسم و انسان اقتصادی

گری بکر<sup>۱</sup> به عنوان یکی از پیشروان نولیبرالیسم به پیروی از میزس، علم اقتصاد را نوعی علم رفتارشناسی می‌داند. فوکو معتقد است دیدگاه بکر و دیگر نامابراها در تعریف علم اقتصاد به عنوان علم رفتار، دو پیامد مهم در پی دارد: تحلیل امر غیراقتصادی به شیوه اقتصادی و ایجاد نوعی ذهنیت حکومتی که مبنای آن نقادی حکومت مبتنی بر بازار است. متفکران نامابرا مفهوم اقتصاد را توسعه دادند و آن را معادل علم رفتار در نظر گرفتند که کارکردش بررسی عقلانیت درونی فعالیت‌های انسان است و فوکو از آن به «تحلیل اقتصادی امر غیراقتصادی» تعبیر می‌کند (Foucault, 2015, P. 330)؛ بنابراین در نولیبرالیسم ما شاهد «رمزگشایی از رفتار اجتماعی غیراقتصادی به روش اقتصادی هستیم» (Foucault, 2015, P. 333).

نولیبرالیسم برخلاف جی‌اس میل نه تنها بین رفتار اقتصادی و غیراقتصادی تفکیک قائل نمی‌شود، بلکه در پی آن است تا همه رفتارهای عقلانی انسان را به روش اقتصادی تحلیل کند که از آن می‌توان به تعمیم مفهوم انسان اقتصادی به تمام حوزه فعالیت‌های بشری تعبیر نمود. برای نامابراها حوزه سیاست در محدوده حوزه اقتصادی قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، در نولیبرالیسم حوزه اقتصاد یک حوزه مستقل در کنار سایر حوزه‌های اجتماعی نیست، بلکه به نوعی باید همه حوزه‌های اجتماعی را در داخل اقتصاد معنا کرد. به همین دلیل است که آن‌ها تحلیل اقتصادی را معادل تحلیل تصمیم عقلانی در نظر می‌گیرند و حوزه مطالعات خود را به رفتارشناسی انسان گسترش می‌دهند.

گری بکر هدف پژوهش‌های خود را بهره‌گیری از رویکرد علم اقتصاد در تحلیل مسائل اجتماعی می‌داند. او معتقد است اگر اقتصاد را در معنای «اختصاص منابع کمیاب به اهداف رقیب» در نظر بگیریم، در این صورت می‌توان تصمیم‌های عقلانی در حوزه‌های مختلف اعم از سیاست، روابط خانوادگی، و فعالیت‌های علمی را با روش اقتصادی تحلیل نمود. اتکا به منطق هزینه-سود، تلاش برای بیشینه‌سازی و اعتقاد به وجود بازار برای هماهنگی و ایجاد تعادل بین تلاش‌ها و ترجیحات افراد مشارکت‌کننده از ویژگی‌های مهم رویکرد اقتصادی در منظر بکر هستند. او اقتصاد را معادل تصمیم عقلانی می‌داند و سعی دارد تا از طریق الگوی تحلیل اقتصادی به مطالعه پدیده‌های اجتماعی مانند مسئله کیفر و جزا بپردازد. به زعم بکر، مفهوم سرمایه انسانی در اقتصاد مبتنی بر تحلیل اقتصادی رفتارهای اجتماعی است. بر اساس مفهوم سرمایه انسانی، تصمیم افراد در زمینه‌هایی مانند تربیت، بهداشت و مهارت‌آموزی مبتنی بر منطق سود-هزینه می‌باشند. به همین دلیل او را مبدع علم «اقتصاد خانواده» می‌دانند. او سعی دارد تا تحلیل اقتصادی را از حوزه متداول

1. Gary Becker

رفتارهای انسانی فراتر ببرد و مسائل مربوط به خانواده مانند ازدواج، طلاق، و رابطه پدر و فرزند را نیز به روش اقتصادی تحلیل کند. او معتقد است «وقتی زن و مرد اقدام به ازدواج، فرزند آوری و طلاق می‌کنند، آن‌ها در تلاش برای تأمین رفاه خود بر مبنای مقایسه هزینه- سود هستند.» (Becker, 1993, P. 395).

جیمز بوکانن به عنوان یکی دیگر از متفکران نولیبرالیسم توانست از طریق ارائه «نظریه انتخاب عمومی»<sup>۱</sup>، در سال ۱۹۸۶ جایزه نوبل را در اقتصاد کسب کند. نظریه انتخاب عمومی به عنوان الگویی برای تبیین رفتارهای سیاسی افراد بر مبنای تحلیل اقتصادی به شمار می‌رود. دنیس مولر<sup>۲</sup> نظریه انتخاب عمومی را «مطالعه اقتصادی تصمیم‌های غیراقتصادی و یا کاربرد علم اقتصادی در سیاست می‌داند.» (Mueller, 1984, P. 23). بوکانن این نظریه را «اقتصاد سیاسی نوین»<sup>۳</sup> می‌نامد که پارادایم و پنجره‌ای نوین را برای مطالعه پدیده‌های سیاسی و اجتماعی می‌گشاید (Buchanan, 1984). او در این نظریه مدعی است ایده خیالی و وهمی از نحوه کارکرد حکومت و مردم تحت نظر آن را با مفاهیم نوینی جایگزین کند. مفاهیمی که به جای توصیف انتظارات ما از کارکردهای مؤسسات اجتماعی و سیاسی، به توصیف کارکرد واقعی آن‌ها می‌پردازند.

نظریه انتخاب عمومی دارای سه مفهوم کلیدی است: «فردگرایی روش‌شناختی، انسان اقتصادی و سیاست به عنوان موضوع مبادله»<sup>۴</sup> (Buchanan, 1984, P. 13). «فردگرایی روش‌شناختی» یکی از مهم‌ترین عناصر نظریه انتخاب عمومی است. از دیدگاه بوکانن، در سیاست نیز مانند اقتصاد «واحد بنیادین که انتخاب، عمل و رفتار می‌کند، فرد است نه واحدهای ارگانیک مانند حزب، استان و یا ملت». او نظریه نوین خود در باب سیاست را «یک نظریه فردگرایانه در سیاست» معرفی می‌کند (Buchanan, 1984, P. 13). فردگرایی روش‌شناختی، ویژگی‌های نظام را از طریق عناصر تشکیل دهنده آن تفسیر می‌کند و معتقد است سیاست نیز مانند اقتصاد، مبتنی بر علایق فردی افرادی است که در پی بیشینه‌سازی<sup>۵</sup> منافع خود هستند.

انسان اقتصادی از دیگر عناصر نظریه انتخاب عمومی جیمز بوکانن است و مقصود این است که انسان در مقام‌های مختلف اجتماعی و سیاسی، مبتکر، حسابگر، زیاده‌خواه و واجد خرد ابزاری است (Dinparast & Saei, 2012). انسان اقتصادی در پی بیشینه‌سازی تولید ثروت است. او در پی تأمین نیازهای خود است و در روابط اقتصادی خود با دیگران قابل تعریف است و آنچه روابط اقتصادی او را رقم می‌زند،

---

1. Public Choice Theory  
2. Dennis Mueller  
3. New Political Economy  
4. Politics-as-Exchange  
5. Maximizing

علاقه او است و نه ملاحظات اخلاقی و معنوی (Buchanan & Geoffrey, 1984). سومین محور نظریه انتخاب عمومی، «سیاست به مثابه مبادله» است. به زعم بوکانن، سیاست همانند اقتصاد مجموعه‌ای از مبادلات بین افراد است. البته مبادلات سیاسی بسیار پیچیده‌تر از مبادلات اقتصادی هستند. فعالیت‌های سیاسی مانند رأی دادن نیز مبادلاتی هستند که در چهارچوب قانونی و با حضور همه مردم جامعه اتفاق می‌افتد (Buchanan, 1984).

### «انسان قانونی»: هایک علیه «انسان اقتصادی»

یکی دیگر از ابعاد مهم انسان‌شناسی نولیبرالیسم که در دیدگاه‌های فوکو و متفکران پیرو او نادیده شده گرفته است، تأثیر تفکرات لیبرالیسم محافظه‌کار به ویژه هایک بر مبانی انسان‌شناختی نولیبرالیسم است که از آن می‌توان به الگوی «انسان قانونی» تعبیر کرد. هایک با ترکیب اندیشه‌ها لیبرالیسم تکاملی، سنت لیبرالیسم محافظه‌کار متأثر از ادموند برک<sup>۱</sup> و همچنین مکتب اقتصاد کلاسیک اسمیت تلقی متفاوتی از لیبرالیسم ارائه داد که بستر فلسفی بسیاری از آموزه‌های نولیبرالیسم به شمار می‌آورد.

نخست باید به نکاتی در باب وجه تسمیه مفهوم «انسان قانونی» اشاره نمود، سپس ابعاد مختلف آن را مورد بررسی قرار داد. در حالی که انسان اقتصادی بنابر طبیعت خود دارای حقوق و آزادی است، هایک معتقد است سنت و قانون منشأ آزادی و حقوق فرد هستند. او در این باره متأثر از ادموند برک و دوتوکویل بوده و منتقد نظریه حقوق طبیعی است. هایک معتقد است آزادی فقط در بطن سنت و قانون ممکن است و آزادی قبل اجتماع افسانه‌ای بیش نیست. قانون از این منظر ذاتی جامعه است و تاریخی برابر با تاریخ یک جامعه دارد، بنابراین مقدم بر دولت است. او این معنا از قانون را نوموس<sup>۲</sup> می‌خواند و آن را در نقطه مقابل «تسیس»<sup>۳</sup> یا قانون‌گذاری به روش دولت‌های مدرن می‌داند (Hayek, 2011).

بنابراین مفهوم «انسان قانونی» به پیوند عمیق فرایند آزادی و انتخاب انسان با قانون و سنت به عنوان نظم خودانگیخته اشاره دارد و نقطه مقابل سوژه نفع‌جو و انسان اقتصادی قرار می‌گیرد. قانون در این معنا به عنوان جریانی خودانگیخته و میراثی مهم از جوامع بشری است که تنها در سایه آن آزادی انتخاب انسان معنا دارد و شرایط رقابت مهیا می‌شود. مفهوم «انسان قانونی» گرچه شباهت‌هایی با مفهوم «سوژه حقوقی» فوکو دارد، اما تفاوت‌هایی نیز بین آن‌ها وجود دارد. سوژه حقوقی در قرارداد اجتماعی معنا می‌یابد و هدف

1. Edmund Burke

2. Nomos

3. Thesis

از آن، سنجش میزان حاکمیت قرارداد بر سوژه نفع جو و تمایز حقوق قابل واگذاری و غیرقابل واگذاری است، اما در مفهوم انسان قانونی، قرارداد اجتماعی مورد نقد قرا می گیرد و مراد از قانون، جریانی خودانگیخته است و نه مصنوعی از عقلانیت انسان.

هایک با اندیشه ورزی در باب فردگرایی و ترسیم ویژگی های «فردگرایی صحیح» تأثیر زیادی بر اندیشه های انسان شناختی نولیبرالیسم گذاشت (Hayek, 1958). او معتقد است فردگرایی صحیح به معنای وجود فرد ماقبل اجتماع و به صورت ذره وار نیست، بلکه در وهله نخست فردگرایی (تحلیل فردگرایانه از جامعه)، حاوی نظریه ای در باب اجتماع است که بر مبنای آن «هیچ راهی برای درک پدیده های اجتماعی وجود ندارد مگر از طریق فهم ما از اعمال فردی». (Hayek, 2010, P. 59). در وهله دوم نیز فردگرایی صحیح به این امر اشاره دارد: «نهادهایی که دستاوردهای انسان به آن ها وابسته است، بدون هیچ گونه ذهن طراح و هدایت گر ایجاد شده و فعالیت می کنند». (Hayek, 1958, P. 7). در واقع، هایک در باب تشکیل فعالیت نهادهای اجتماعی نوعی تحلیل ضد عقل گرایانه ارائه می دهد که نقطه مقابل هر گونه تفکر عقل گرا، جمع گراست و معتقد به مهندسی اجتماعی است. از دیدگاه هایک، تحلیل عقل گرایانه در باب پدیده های اجتماعی باعث ایجاد «غرور مهلک»<sup>۱</sup> و توهمی نسبت به قدرت شناخت و کنترل عقلانی نهادهای اجتماعی می شود و نتیجه آن رواج تفکر مهندسی و برنامه ریزی در مسائل اجتماعی و اقتصادی و ظهور دولت های تمامیت گرا است (Hayek, 1988). فردگرایی در منظر هایک نوعی «فردگرایی روش شناختی» است که با اندیشه «نظم خودانگیخته»<sup>۲</sup> درهم تنیده است.

بنابراین هایک در بطن نظریه نظم خودانگیخته سعی دارد با ترکیب اندیشه تکامل فرهنگی و نظریه دانش (دانش تکه تکه)، اندیشه ای درباره فردگرایی ارائه دهد که مخالف عقل گرایی دکارتی است و به زعم او مبنای اندیشه های اقتصادی جمع گرا و کینزی است. او مبنای دیدگاه های جمع گرا را نوعی روانشناسی عقل گرا و سازه گرا می داند که منجر به «غرور مهلک عقلانیت» و به دنبال آن اعتقاد به برنامه ریزی و طراحی عقلانی پدیده های اجتماعی و اقتصادی شده است. هایک بر این مبنا به نقد اندیشه انسان اقتصادی مبتنی بر روانشناسی عقل گرا می پردازد و وجود دانش کامل برای پیش بینی دقیق در فرایند رقابت را به چالش می کشد. نظم خودانگیخته به خودی خود هدفی ندارد و قوانین ثابتی بر آن حکم فرما نیست که با شناخت آن ها امکان کنترل عقلانی اجتماع ممکن باشد، بنابراین امکان ایجاد نظم اجتماعی به روشی عقلانی نیز وجود ندارد (Hayek, 1958). هایک به نقد غرور مهلک عقلانیت در شناخت شناسی و علوم اجتماعی می پردازد. او در اعتقاد به

1. Fatal Conceit

2. Spontaneous Order

وجود مقوله‌های ذهنی با کانت هم‌رأی است، اما برخلاف کانت معتقد است این مقوله‌ها ثابت و فطری نیستند، بلکه حاصل سنت و تکامل فرهنگی‌اند (Hayek, 1988). در منظر هایک نظم حاکم بر اجتماع و اقتصاد نتیجه ذهن هدایت‌گر نیست. روانشناسان عقل‌گرا دچار ثنویت دکارتی شده و ذهنی استعلایی را ورای جهان اجتماعی تصور می‌کنند که در مقابل جهان قرار دارد و به شناخت و برنامه‌ریزی می‌پردازد، اما هایک بر این باور است که خود ذهن نه تنها جدای از جهان تکاملی و هدایت‌گر آن نیست، بلکه در بطن تکامل فرهنگی و زاییده بخشی از آن است (Hayek, 2011).

از منظر هایک آنچه در باب قواعد اجتماعی مهم و ضروری است، شناخت انتقادی آن‌ها نیست، بلکه شناخت آن‌ها به دور از دیدگاه انتقادی و در فضایی احترام‌آمیز به سبک ادموند برک است. پالایش سنت‌ها و قواعد در سایه خرد انتقادی جهان‌شمول صورت نمی‌گیرد، بلکه تابع فرایند تکامل‌گزینی است. این نوع استدلال دستمایه بسیاری از نامبرال‌ها برای نقد دیدگاه اقتصادی جمع‌گرایانه است و بر اساس آن، شرایط نابرابر اقتصادی موجود (هرچند مورد نفرت باشند)، حاصل تکامل‌گزینی‌اند و نمی‌توان نیات و علایق گروه خاصی را باعث آن دانست. این نابرابری‌ها فقط در ضمن همین تکامل‌گزینی می‌توانند اصلاح شوند و هرگونه سیاست ناشی از بازتوزیع منابع نه تنها شرایط را بهتر نمی‌کند، بلکه باعث وخیم‌تر شدن آن نیز می‌شود.

معرفت‌شناسی و مسئله تقسیم دانش از دیگر ابعاد نظم خودانگیخته هایک است. او معتقد است هماهنگی و تمایل به تعادل در بازارهای اقتصادی و نهادهای اجتماعی بیش از آنکه تابع دانش نظری باشد، از دانش عملی بهره می‌گیرد و از آنجا که دانش عملی به صورت ضمنی، جزئی در مهارت‌ها و عادات افراد جامعه پراکنده شده است، دانش نظری نظام‌مند و کلی که بتوان از آن برای کنترل و تنظیم عقلانی بازارها و نهادها بهره برد، افسانه‌ای بیش نیست و برنامه‌ریزی برای کنترل نهادهای اجتماعی و اقتصادی امری محال است (Zibakalam & Mohammadi, 2017). هایک با بهره‌گیری از استدلال‌هایی که برگرفته از نظم خودانگیخته، تکامل فرهنگی و نظریه دانش است، بر این باور است که انسان درون سنت و قواعد اجتماعی نفس می‌کشد و به دلیل محدودیت عقل در درک کامل این سنت‌ها، حدی از پذیرش (حتی بی‌چون‌وچرای) آن‌ها ضروری است. بخش زیادی از شرایط بیش از آنکه نتیجه انتخاب عقلانی او باشد، نتیجه تکامل قواعد اجتماعی است و قواعد اجتماعی که شرایط فرد را رقم می‌زند، قابل فروکاستن به انتخاب فردی عاقلانه نیست (Herrmann-Pillath, 1994). این نتیجه‌گیری مهم هایک بیش از اینکه بوی لیبرالیسم داشته باشد، رنگ و بوی محافظه‌کاری ادموند برک دارد؛ بنابراین خصلت محاسبه‌گرانه و طراحی فردی آگاهانه انسان

اقتصادی که سودگرایان، متفکران نئوکلاسیک، نامابراهایی مانند بکر و مدافع آن هستند، برای هایک مورد قبول نیست. در منظر هایک انسان در بطن قواعد، قوانین و نظم اجتماعی قرار دارد که حاصل نظم خودانگیخته هستند و بخش زیادی از این قواعد قابل فهم و استدلال عقلانی نیستند و صرفاً مبتنی بر عادت بوده و از طریق تقلید از سنت آموخته می‌شوند.

انسان در بطن این سنت و شرایط نابرابری که از تکامل فرهنگی به ارث برده، در جهانی رقابتی و رازآلود به رقابت با دیگران می‌پردازد و پیش‌بینی کامل شرایط جهت انتخاب تام عقلانی برایش ممکن نیست. عدم قطعیت و کنترل‌ناپذیری از ویژگی‌های فضایی است که انسان در آن رقابت می‌کند. هرگونه سعی در بازسازی این شرایط بر اساس کنترل و برنامه‌ریزی عقلانی و با هدف بازتوزیع منابع نه مطلوب است و نه ممکن.

از این رو، «انسان قانونی» هایک با انتخاب عقلانی متفکران نئوکلاسیک سازگاری ندارد و می‌تواند در برخی ابعاد در مقابل آن قرار گیرد (Herrmann-Pillath, 1994). الگوی صوری و ناپسته به زمینه نئوکلاسیک انسان را محاسبه‌گر، عقلانی، بیشینه‌ساز سود و رقابتی می‌داند. در مقابل الگوی تکاملی هایک بر نقش مهم سنت، قواعد اجتماعی خودانگیخته و فرایند تکامل و انتخاب گروهی بر انتخاب فردی و شرایط اجتماعی تأکید دارد و منکر وجود شرایط انتخاب عقلانی محض است.

هایک با نقد سوژه نفع‌جو، طرحی از «انسان قانونی» را به تصویر می‌کشد. سوژه نفع‌جو که لیبرال‌های کلاسیک و امثال هابز از آن دفاع می‌کردند، قابل فروکاستن به سوژه حق‌دار یا حقوقی نبود. سوژه نفع‌جو که برگرفته از سنت تجربه‌گرایی است، به سبب طبیعت و ماقبل اجتماع آزاد است و از طریق قرارداد اجتماعی و مبتنی بر محاسبه‌گری، بخشی از آزادی خود را برای بهره‌گیری از امنیت و مزایای اجتماع نادیده می‌گیرد، اما بخشی از حقوق او غیرقابل واگذاری بوده و معیاری برای سنجش سیاست‌های دولت به شمار می‌روند. به تعبیر فوکو «سوژه حق‌دار، دست‌کم در برخی تلقی‌ها و تحلیل‌ها، ممکن است به‌طور کلی اعمال قدرت حاکم را تحدید کند، اما انسان اقتصادی با محدودسازی قدرت حاکم اقناع نمی‌شود و تا اندازه‌ای، حاکم را از قدرت خلع می‌کند.» (Foucault, 2015, P. 392). در مقابل «انسان قانونی» چنانکه مدنظر هایک است، قبل از قانون آزادی و حقوقی ندارد و قانون و سنت منشأ آزادی او است.

این سوژه حقوقی در داخل سنت و قانون است که دارای حقوق می‌شود و آزادی او نیز به معنای رهایی از نیات دیگران و پیروی از قانون به‌عنوان دستاورد خودانگیخته سنت بشری است. در جدول (۱) نتایج مقایسه انسان اقتصادی و انسان قانونی به طور خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۱: مقایسه مفهوم انسان اقتصادی و انسان قانونی

| مفاهیم             | انسان اقتصادی                                                                                                                                            | انسان قانونی                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مبنای آزادی و حقوق | انسان به سبب طبیعت دارای آزادی و حقوق است و در روند قرارداد اجتماعی بخشی از آن را به دولت واگذار می‌کند.                                                 | قانون و سنت مبنای حقوق و آزادی انسان هستند و قانون نه تنها حافظ بلکه منشأ آزادی و حقوق هم هست (آزادی ساختارمند).                                                                                                             |
| فرایند انتخاب      | معطوف به بیشینه‌سازی سود و از طریق کسب اطلاعات کامل و درک خودآگاه تمایلات و داوری عقلانی در باب ابزارها می‌باشد.                                         | مبتنی بر دانش ضمنی، عقلانیت محدود و عوامل ناخودآگاه با تکیه بر نظم خودانگیخته بازار و نهادهای مدنی است.                                                                                                                      |
| فرایند رقابت       | تأمین رقابت محض لازمه ایجاد فرصت برای انتخاب عقلانی است. در این صورت تعادل نیز تأمین می‌شود.                                                             | فرایندی تکاملی، گزینشی و مبتنی بر انتخاب گروهی است که در آن قواعد کارا و نافع از طریق فرایندی شبیه به انتخاب طبیعی به‌عنوان اصلح باقی می‌مانند.                                                                              |
| دولت               | کنترل دولت در چارچوب ایجاد فرصت رقابت در بازار (غیرمستقیم) و از طریق راهبردهای لیبرالیسم ایجابی صورت می‌گیرد.                                            | قانون انتزاعی و خودانگیخته حاکمیت دارد و دولت به این قوانین محدود است.                                                                                                                                                       |
| فردگرایی           | در فرایند انتخاب، عقل‌گرایانه با نوعی تبیین ذره‌گرا پیوند دارد.                                                                                          | فردگرایی ارگانیکی و نقش عوامل ناخودآگاه در فرایند انتخاب اهمیت دارند.                                                                                                                                                        |
| تعلیم و تربیت      | پرورش کارآفرین رقابتی، حاکمیت منطق هزینه- سود، بازاری‌سازی تعلیم و تربیت، مدیریت مبتنی بر کمی‌گرایی و پاسخگویی از عناصر مهم مدیریت نظام‌های آموزشی هستند | تابعیت نهادهای تربیتی از نظم خودانگیخته بازار، رقابت، پذیرش نابرابری و رد هرگونه دخالت برای از بین بردن آن در نهادهای تربیتی، فرهنگ و سنت به‌عنوان منبع و محتوای تعلیم و تربیت از عناصر مهم نظام‌های تربیتی به‌شمار می‌روند. |

### دلالت‌های تربیتی

در این بخش به بررسی دلالت‌های مهم الگوهای انسان‌شناختی نولیبرالیسم (انسان قانونی) هایک و انسان اقتصادی) در زمینه تعلیم و تربیت پرداخته شود. البته ابعاد تعلیم و تربیت نولیبرالیسم بسیار گسترده‌اند و در منابع دیگر مورد بررسی قرار گرفته است (Zibakalam & Mohammadi, 2017). لذا در این نوشتار برخی از محورهای مهم این نظام تربیتی در بطن مبانی انسان‌شناختی مورد تحلیل قرار گرفته است:

## ۱. بازاری‌سازی<sup>۱</sup> تعلیم و تربیت

دو الگوی انسان اقتصادی و انسان قانونی گرچه باهم اختلاف‌های عمیقی دارند، اما هر دو بازار را به‌عنوان قاعده و منطق برتر عمل می‌دانند و بر گسترش این منطق در همه حوزه‌های اجتماعی تأکید دارند (Hayek, 2011; Becker, 1993; Buchanan, 1984)؛ بنابراین یکی از مهم‌ترین دلالت‌های انسان‌شناسی نولیبرالیسم در عرصه تعلیم و تربیت، فراهم ساختن مبانی نظری برای بازاری‌سازی تعلیم و تربیت و ترویج الگوی «مدیریت نوین عمومی»<sup>۲</sup> در عرصه تعلیم و تربیت عمومی و عالی است. از این منظر، بازار به‌عنوان نمونه برتر نظم خودانگیخته بهترین الگو برای تأمین آزادی انتخاب برای افراد است. خصوصی‌سازی، ترویج الگوی مدیریت نوین عمومی، پاسخگویی<sup>۳</sup>، کمی‌نگری و نتیجه‌محوری از ابعاد مهم بازاری‌سازی تعلیم و تربیت می‌باشند که منطق هزینه-سود مبنای آن‌ها به شمار می‌رود (Mirzamohammadi & Mohammadi, 2017).

بازار در همه عرصه‌ها از جمله تعلیم و تربیت، بخش مهمی از قواعد و قوانین خودانگیخته بشری به شمار می‌رود و قابل تبیین عقلانی نیست؛ بنابراین پذیرش نظم بازار به‌عنوان شرایط انتخاب آزادانه، لزوماً به معنای درک ماهیت و عملکرد آن نیست. نابرابری یکی از ویژگی‌های طبیعی بازار است. در فرایند تکامل فرهنگی و خودانگیخته، افراد از نظر برخورداری از منابع و سرمایه‌های فرهنگی و اقتصادی شرایط برابری ندارند و تأمین برابری ممکن نیست. هرگونه تلاش برای ایجاد برابری از طریق دخالت دولتی نهادهای تربیتی نشان از عدم فهم واقعیت بازار دارد و مانعی بزرگ بر سر راه تحقق آزادی افراد است. نابرابری و حتی فقر از عوامل طبیعی بازار به شمار می‌روند و اگر هم نیاز به درمان باشد، باید از طریق خود فرایند تکاملی صورت گیرد و نه دخالت مصنوعی در فرایند بازار.

## ۲. پرورش «کارآفرین رقابتی» به‌عنوان هدف تربیتی

در نظام فکری نولیبرالیسم، انسان اقتصادی الگویی آرمانی برای عمل انسان به شمار می‌رود؛ بنابراین یکی از هدف‌های مهم تربیتی مکتب نولیبرالیسم، پرورش انسان کارآفرین رقابتی است. فردگرایی ذره‌گرایانه، گرایش به خودخواهی، عقلانیت ابزارگرا و منطق اقتصادی برای عمل، از ویژگی‌های مهم این انسان به شمار می‌رود. اعمال الگوی انسان اقتصادی در همه فعالیت‌های اجتماعی باعث ظهور الگوی انسان به‌عنوان کارفرمای خویشتن<sup>۴</sup> می‌شود. انسانی که در پی مدیریت اقتصادی زمان است و منابع خود را برای مصرف، کسب رضایت و سرمایه‌گذاری صرف می‌کند (Flew, 2012). این انسان در حقیقت از طریق مدیریت اقتصادی، سرمایه انسانی

1. Marketisation

2. New Public Management (NPM)

3. Accountability

4. Entrepreneur of Himself

خود را مدیریت می‌کند و ارزش‌های سنتی لیبرالیسم که مبتنی بر آزادی طبیعی، خودمختاری، تکیه بر خویشتن و اعتماد به نفس بود، جای خود را به رقابت برای «سرمایه‌ای کردن وجود انسانی»<sup>۱</sup> می‌دهد (Davies & Bansel, 2007, P. 252). در این صورت، پرورش انسان اقتصادی از سویی به هدف والای تعلیم و تربیت بدل می‌شود که باید معیار تعیین اصول و سیاست‌گذاری تربیتی به شمار رود و از سوی دیگر معیاری برای تبیین ابعاد مختلف تعلیم و تربیت مانند مدیریت آموزشی، و برنامه‌ریزی نیز به شمار می‌رود. در این تلقی، دانش‌آموزان، کارآفرین رقابتی و مصرف‌کننده محسوب می‌شوند و هرگونه رابطه تربیتی و سیاست‌گذاری باید مبتنی بر این اصل باشد و رابطه معلم-شاگرد تبدیل به رابطه فروشنده-خریدار می‌شود که صرفاً مبتنی بر اصول و منطق هزینه-سود و اثربخشی بوده و فاقد هرگونه ملاحظات ارزشی و اخلاقی سنتی است.

### ۳. ترویج حاکمیت ایجابی<sup>۲</sup> در تعلیم و تربیت (سایه‌ای با چنگال آهنین)

یکی دیگر از نتایج مهم انسان اقتصادی نولیبرالیسم در عرصه تعلیم و تربیت، تحول نقش دولت و حاکمیت در نهادهای تربیتی است. از این پدیده می‌توان به «سایه‌ای با چنگال‌های آهنین» تعبیر کرد. درحالی-که دولت از یک سو، سعی دارد از طریق فرایندهایی مانند خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی خود را از مسائل تأمین مالی نهادهای تربیتی رها سازد و با عنوان «تنوع‌بخشی به منابع مالی»، این مسائل را به خود افراد و اگذار، از سوی دیگر با گسترش ارزیابی‌های مستمر و فرهنگ بازرسی مداوم، دولت به کنترل‌گری نامحسوس بدل می‌شود که به‌صورت بنیادین آزادی و استقلال نهادهای تربیتی و افراد را تهدید می‌کند.

چرخش در الگوی انسان اقتصادی از لیبرالیسم به نولیبرالیسم، پیامدهای مهمی در زمینه تعلیم و تربیت به همراه دارد. رید این تغییر را چنین شرح می‌دهد: «این تحول شامل تغییر از انسان‌شناسی مبتنی بر مبادله و دادوستد<sup>۳</sup> به انسان‌شناسی مبتنی بر رقابت است.» (Read, 2009, P. 28). چرخش نولیبرالیسم از مبادله به رقابت محض منجر به ذهنیت حکومتی شد که وجود حکومت‌داری ایجابی و فعال را مشروعیت می‌بخشد و نتیجه آن منجر به دخالت فعال و غیرمستقیم دولت در فرایند تعلیم و تربیت می‌شود. ذهنیت حکومتی نولیبرالیسم در زمینه تعلیم و تربیت منجر به سیاست‌های ایجابی در زمینه نوعی سوژه‌پروری<sup>۴</sup> شد. ظهور مفهوم نوین از انسان اقتصادی به‌عنوان «کارفرمای خویشتن»<sup>۵</sup> تحولی در ذهنیت حکومتی و به دنبال آن تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. درحالی‌که انسان اقتصادی لیبرالیسم کلاسیک انسان آزاد است و دولت و دیگران باید به این آزادی و خودمختاری او احترام بگذارند، انسان اقتصادی نولیبرالیسم تبدیل به انسان قابل دست‌کاری و

1. Capitalization of the Existence  
2. Positive  
3. Exchange  
4. Subjectification  
5. Self Entrepreneur

قابل مدیریت می‌شود (Olssen & Peters, 2005) که باید از طریق مداخله فعال دولت ایجاد شود؛ بنابراین درحالی که لیبرالیسم کلاسیک بر سیاست عدم مداخله تأکید می‌کند، نولیبرالیسم مبتنی بر مداخله فعال از طریق فرایند سوژه‌پروری است (Rapper, 2015). نولیبرالیسم سعی دارد تا از طریق فناوری‌های نوین قدرت مانند فناوری‌های پایش<sup>۱</sup> مداوم در نهادهای تربیتی، افراد را به کارفرمایانی بدل کند که به صورت مداوم برای دستیابی به شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای تحقق سرمایه انسانی و رقابت در شرایط نابرابر و متغیر در حال کنترل خویشتن هستند (Cotoi, 2011). تعلیم و تربیت یکی از مهم‌ترین ابزارهای سوژه‌پروری است و به همین دلیل بسیار مورد توجه نولیبرالیسم قرار گرفته است.

در فرایند تعلیم و تربیت نولیبرالیسم، برخلاف فناوری سنتی حکومت که مبتنی بر سلطه بود، فناوری نوینی ظاهر می‌شود که فوکو از آن به «فناوری خود»<sup>۲</sup> تعبیر می‌کند. فناوری خود ناظر به پرورش سوژه از طریق کارکردهای نوین قدرت از جمله استانداردسازی، پایش عملکرد و ارزیابی مداوم در داخل نظام‌های تربیتی می‌باشد که شور و رایت از آن به گسترش فرهنگ پایش<sup>۳</sup> در نهادهای تربیتی تعبیر می‌کنند که هدف آن تربیت «افرادی است مدیر بر خویشتن که خود را تسلیم پایش مداوم می‌کنند» (Shore & Wright, 2000). انسان اقتصادی نولیبرالیسم که هدف پرورش سوژه است، انسانی ذره‌ای<sup>۴</sup>، آزاد و خودمحمور است (Rapper, 2015). بنابراین می‌توان به تناقضی درونی در انسان‌شناسی مکتب نولیبرالیسم اشاره کرد. این مکتب از یک سو، مانند لیبرالیسم مدعی خودمختاری و پرورش انسان آزاد است و از سوی دیگر، تلقی انسان اقتصادی و ذهنیت حکومتی نوین حاوی نوعی کنترل از راه دور و پرورش انسان‌های مطیع است. با توجه به این تناقض، می‌توان گفت که پرورش سوژه در ذهنیت حکومتی نولیبرالیسم شرایطی را مهیا می‌سازد که در طی آن فرد در ظاهر آزاد و مختار است، اما در نگاهی ژرف‌تر مجبور به تطابق با اصول و ارزش‌های موردنظر ارزشیابی‌ها و پایش‌های استاندارد و مداوم می‌باشد. از این امر می‌توان به تنظیم‌گری مجدد<sup>۵</sup> تعبیر کرد که «نه به معنای ترک کنترل دولتی، بلکه شکل‌گیری نوع جدیدی از کنترل است... و در آن، دولت در پی کنترل نامشهود، غیرمستقیم و مبتنی بر خودکنترلی افراد است» (Ball, 2003, P. 217). بنابراین در ذهنیت حکومتی نولیبرالیسم سعی بر آن است تا در فرایند تعلیم و تربیت، افرادی پرورش دهد که خودمحموری و ذره‌وار بودن ویژگی اساسی آن‌هاست. این سوژه‌ها در ظاهر، آزاد و مختارند تا زمان و منابع خود را برای تحقق هرچه بهینه‌تر

- 
1. Audit Technology
  2. Technology of the Self
  3. Audit culture
  4. Atomic
  5. Re-Regulation

سرمایه انسانی در وجود خودشان مدیریت کنند. کارآفرینان رقابتی در دنیایی از عدم قطعیت و خطرپذیری در قبال تصمیم‌های خود را بر عهده می‌گیرند و دولت هیچ تعهدی برای تضمین خوشبختی آن‌ها ندارد و تنها از طریق مداخله در شرایط بازار، امکان رقابت آزاد را برای آن‌ها مهیا می‌سازد.

#### ۴. تحول در روابط تربیتی

درحالی‌که در الگوهای سنتی تعلیم و تربیت، مدیریت نهادهای تربیتی و به ویژه دانشگاه، بیشتر مبتنی بر «همکارانگی»<sup>۱</sup> و روابط برابر بوده است، در الگوی نولیبرالیسم، روابط سلسله مراتبی در نهادهای تربیتی رواج می‌یابد و به تعبیر بل مدیران ارشد به قهرمانان نوین عرصه آموزش تبدیل می‌شوند. رسالت این مدیران بهره‌گیری از راهبردهای بازارمحور برای مدیریت بهینه منابع و زمان در دانشگاه‌ها و پاسخگو نمودن آن‌ها در قبال سرمایه مصرفی بر اساس منطقی هزینه-سود است؛ بنابراین در فرایند مدیریت عمومی نوین، روابط سلسله مراتبی و نابرابری از قدرت در نهادهای تربیتی رواج می‌یابد و این چندان با ارزش‌های سنتی و مذهبی عالم و علم سازگاری ندارد. در این فضای نوین، اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و معلمان به فضای رقابتی و مبهم وارد می‌شوند و امنیت شغلی آن‌ها در گرو موفقیت آن‌ها در تطابق با معیارهای ارزیابی‌های مستمر و استاندارد است. مدافعان اصلاحات بازارمحور مدعی‌اند که از این طریق استادان و دانشگاه‌ها از برج عاج خود پایین می‌آیند و مجبور به پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی می‌شوند، اما در واقع استادان دانشگاه‌ها برای تأمین امنیت شغلی خود مجبور به ورود به «بازی کارآفرینی» و تلاش برای تولید ثروت و خدمات قابل معامله از طریق فعالیت‌های آموزشی-پژوهشی می‌شوند و هویت و اخلاق حرفه‌ای آن‌ها در معرض خطر قرار می‌گیرد (Ball, 2003).

#### نتیجه

در بطن نولیبرالیسم، با دو تلقی انسان‌شناختی مواجه هستیم که دارای نقاط مشترک و تفاوت‌هایی هستند. برای فهم مبانی انسان‌شناختی مکتب تربیتی نولیبرالیسم باید ترکیبی از این دو تفکر را مورد توجه قرارداد. بازار به عنوان قاعده برتر برای انتخاب آزاد انسان یکی از مهم‌ترین مشترکات این دو تلقی است که آن‌ها را به هم پیوند می‌زند. هر دو تلقی به نوعی بازسازی‌ساز منجر می‌شوند که حاصل آن گسترش عقلانیت اقتصادی در تمام حوزه‌های اجتماعی است. بازار، قاعده و منطقی برتر عمل است؛ بنابراین اگر آن را الگوی انتخاب و عمل در حوزه تعلیم و تربیت نیز قرار دهیم، باعث افزایش اثربخشی نهادهای تربیتی می‌شود. بر این مبنا، انسان‌ها باید آزاد باشند تا بر اساس علایق خودمحورانه و منطقی هزینه-سود دست به انتخاب بزنند. این انتخاب‌های فردی خودمحور از طریق سازوکار رقابتی بازار به تعادل خواهد رسید. فردگرایی روش‌شناختی

1. Collegiality

نقطه مشترک دیگری است که در هر دو تلقی انسان‌شناختی مطرح است. بر این اساس، تحلیل هرگونه پدیده اجتماعی و اقتصادی باید مبتنی بر انتخاب‌های فردی و بدون دخالت عقلانیت کلی صورت گیرد. رقابت محض نقطه مشترک سوم است که در هر دو دیدگاه مورد تأکید قرار گرفته است. هر دو گرایش معتقدند که وقتی انتخاب در فضای رقابتی بازار اتفاق افتد و افراد آزاد باشند تا داوطلبانه به انتخاب بپردازند، کارایی افزایش خواهد یافت.

با وجود شباهت بین این دو گرایش، تفاوت‌های بنیادین نیز بین آنها وجود دارد. تقابل عقلانیت محدود با محاسبه‌گری و خرد ابزاری، نقش دولت در نهادهای تربیتی و اجتماعی، تعریف آزادی و تبیین ماهیت بازار از تقابل‌های مهم این دو گرایش به شمار می‌روند. باید توجه داشت که این دو گرایش فکری در بطن مبانی انسان‌شناختی تجاری‌سازی و بازاری‌سازی تعلیم و تربیت چنان درهم‌تنیده اند که گاهی جداسازی آنها ممکن نیست. در پس استدلال‌های حامیان بازاری‌سازی، نشانه‌هایی از هر دو گرایش انسان‌شناختی قابل مشاهده است و این امر باعث بروز تناقضی مهم در آنها می‌شود؛ بنابراین مبانی انسان‌شناختی تجاری‌سازی در بطن خود دارای تناقض‌های جدی است که برخی از آنها تاریخی طولانی دارند. مبانی انسان‌شناختی تجاری‌سازی که ترکیبی از دو تلقی انسان‌شناختی انسان قانونی و انسان اقتصادی محسوب می‌شود، ترکیبی ناسازوار را سبب شده‌اند که هرچند در باب بازاری‌سازی، فردگرایی و رقابت توافق نسبی دارند، اما تضادهای اساسی را در خصوص هدف‌ها و اصول تعلیم و تربیت موجب شده‌اند.

#### References

- Anger, E. (2007). *Hayek and Natural Law*. Routledge, Taylor and Francis
- Ball, S. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities, *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity, *the Journal of Education Policy*. 18(2), 215-228
- Barnett, R. (2011). The marketised university: defending the indefensible, in: Mike Molesworth, Richard Scullion and Elizabeth Nixon (Eds). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, New York: Routledge Taylor and Francis Group
- Buchanan, J. & Geoffrey, B. (1984). The Normative Purpose of Economic Science: Rediscovery of an Eighteenth Century Method. In: Buchanan, J. and Tollison, R. (Eds.). *The Theory of Public Choice*, the University of Michigan Press
- Buchanan, J. (1984). Politic without Romance: a Sketch of Positive Public Choice and its Normative Implications. In: Buchanan, James and Tollison, Robert(Ed) *The Theory of Public Choice*, The University of Michigan Press.
- Coombs, J. & Daniels, R. (2009). Philosophical Inquiry; Conceptual Analysis. (K. Bagheri Trans.). In: Short, E. C. (Eds.). *Methodology of Curriculum Studies*. Tehran: SAMT Press (In Persian).
- Cotoi, C. (2011). Neoliberalism: A Foucauldian Perspective, *International Review of*

- Social Research*, 1(2), 109-124
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20:3, 247-259
- Donzelot, J. (2009). Mobilization of the Society. In Burchell, G; Gordon, C. & Miller, P. (Eds). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* the University of Chicago Press, 169-181.
- Farrant, A. (2011). Introduction. In: Farrant, A. (Ed) *Hayek, Mill and Liberal Tradition*, London and New York: Routledge Taylor and Francis Group
- Fleetwood, S. (1995). *Hayek's Political Economy*. Routledge: Taylor and Francis Group.
- Flew, T. (2012). Michel Foucault's 'the birth of biopolitics' and contemporary neo-liberalism debates. *Thesis Eleven*, 108(1), 44-65.
- Foucault, M. (2015). *The Birth of the Biopolitics*. (R. Nejafzade Trans.). Tehran: Nashre Ney Press (In Persian)
- Furedi, F. (2011). Introduction to the Marketisation of higher education and the student as consumer, in: Mike Molesworth, Richard Scullion and Elizabeth Nixon (Eds.). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, New York: Routledge Taylor and Francis Group
- Hayek, F. A. (2010). *Studies on Abuse and Decline of the Reason*, Edited by Bruce Caldwell, University of Chicago Press.
- Hayek, F. A. (2011). *The Constitution of Liberty*. Edited by Ronald Hamowy, the University of Chicago Press
- Hayek, F.A (1988). *The Fatal Conceit: the Error of Socialism*. London: Routledge
- Hayek, F.A. (1944). *The Road to Serfdom*. New York: Routledge Classic.
- Muller, D. (1984). Public Choice: a Survey. In: Buchanan, J. and Tollison, R. (Eds) *The Theory of Public Choice*, The University of Michigan Press
- Munene, I. (2008). Privatizing the public: marketization as a strategy in public university transformation, *Research in Post-Compulsory Education*, 13(1), 1-17
- Olssen, M. & Codd, J. O'Neil, A. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publication.
- Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, *Journal of Education Policy*, 20:3, 313-345.
- Rapper, R. (2015). Academic Perceptions of Higher Education Assessment Processes in Neoliberal Academia, *Critical Studies in Education*,
- Robertson, D. (2000). Students as Consumers: the Individualization of competitive advantage, in: Peter Scott (Ed). *Higher Education Re-formed*, London; Falmer Press
- Shore, C. & Wright, S. (2000). Coercive Accountability: The rise of Audit Culture in Higher Education, In: Strathern, M. (Ed) *Audit Culture: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, New York: Routledge Taylor and Francis Group: 57-90.
- Smith, A. (1776). *The Wealth of Nations*, Part I, New York: Collier & Sons.
- Strathern, M. (2000). Introduction: New Accountabilities. In Strathern, M. (Ed) *Audit Culture: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, New York: Routledge Taylor and Francis Group, 1-19.
- Zibakalam, F. & Mohammadi, H. (2017). *From Liberal Educational School to Neoliberalism; a Critical Study*. Tehran: University of Tehran Press (In Persian).

Education and "Competitive Entrepreneur"; Reflection of Transformation of the "Homo Economicus" from Classical Liberalism to Neoliberalism

<sup>a</sup>Hamdollah Mohammadi\*

<sup>a</sup>Khosrow, Bagheri

<sup>b</sup>Mahmoud, Talkhabi

<sup>c</sup>Mohammad Hassan Mirzamohammadi

<sup>a</sup>University of Tehran

<sup>b</sup>Farhangian University

<sup>c</sup>Shahed University

Abstract

The main purpose of this research is to examine the evolution of the concept of "Homo Economicus" from the Classical Liberalism to Neoliberalism. In order to achieve this goal, conceptual analysis method (conceptual structure assessment) has been used. The study of the homo economicus from Liberalism to Neoliberalism indicates that although Classical Liberals, such as Adam Smith and John Stuart Mill, have been proposing the idea of an economic man, but in the Neoclassic economic school and, consequently, Neoliberalism, we are witnessing the emergence of a new conception of homo economicus as self-interested, rational, utility maximizer, and "competitive entrepreneur". While Neoliberals such as Gary Becker and James Buchanan advocate this notion of homo economicus, Friedrich Hayek proposes a different anthropological viewpoint that in some cases it is against the homo economicus. Hayek using theoretical foundation of cultural evolution and "spontaneous order", emphasizes on uncertainty, unequal and vague competition, and tradition as an efficient coordinator, and criticizes the human as rational agent in the Neoclassic economics. Neoliberalism, as a new "governmentality" based on the anthropological foundations (the combination of some Hayek's ideas with the homo economicus), has put into positive and controlling policies in educational institutions.

**Keywords:** neoliberalism, homo economicus, anthropology, education

---

\* . h9mohammadi@yahoo.com

Representation of Conflicts over Two Discourses Teacher Professional Development and  
Teacher Professional Identity in terms of Power Relations

Marzieh Kohandel\*

Morteza Karami

Mohammad Reza Ahanchian

Mahmoud Mehrmohammadi

Ferdowsi University of Mashhad

**Abstract**

The main purpose of this research is to represent the controversy over the two professional development discourses and the professional identity of the teacher in terms of power relations. In order to achieve this goal, documentary-analytical research method was used. The findings suggest that the four main controversies with professional disputes, the structure and agency conflict, the conflict of professionalism and professionalism, and the conflict of bureaucracy and democracy that have been able to grow in the context of power relations. The most important reflection sites are related to the two discourses of professional teacher development and the teacher's professional identity. Considering the fact that the topic of both teacher's discourses is different and depending on the different educational systems and the civil development of societies in some coordinates, including assumptions and notions as to the teacher, there are differences in different societies, this paper has tried. After expanding the controversy between the two discourses, which are context-based and affiliated with the power relations, they will promote the development of new perceptions and the establishment of new discourses with more different images of the distribution of power in the Iranian education system.

**Keywords:** teacher; discourse; professional development; professional identity; power relations

---

\*. marzieh.kohandel@mail.um.ac.ir

Constructivism in History Education: Amendment of Vulnerabilities Based on Ricoeur's Hermeneutics

Ali Vahdati Daneshmand\*

Narges Sajjadih

Afzal Sadat Hosseini

University of Tehran

Abstract

The main purpose of this study is to overcome the vulnerabilities of constructivism approach to history education and providing an alternative concept for student participation in this approach based on hermeneutical thought of Paul Ricoeur. The method of the research is conceptualization and philosophical induction. Findings indicate that constructivism in teaching history is vulnerable in positions like objectivity of the historical event and relativism in student interpretation. The metaphorical look to historical texts and the model of validation of guesses are the solutions that this article proposes. The appropriation of the world of historical text is also an alternative idea for active participation in learning.

**Keywords:** constructivism, relativism, history education, hermeneutics, Paul Ricoeur

---

\* . alivahdati@ut.ac.ir

Studying the Idea of Virtue-based Knowledge Established upon a Historical Observation of Knowledge

Shabnam Salar\*  
Masud Safaea Moghadam  
Yadollah Mehralizadeh  
Parvaneh Valavi

Shahid Chamran University of Ahvaz.

**Abstract**

The main aim of this paper is to explain the dimensions of knowledge in the various periods of Western history, by focusing on an understanding of virtue-based knowledge. To achieve this goal, a method of description and analysis was used. The findings suggest that The Western philosophy perspective on the nature of knowledge has left at least five situations, the period of philosophy, medieval philosophy, the period Enlightenment, the period of Industrial revolution, the period after World War II, the period of post structuralism. During these periods, respectively, domination of ethical, religious, scientific, economic, and re-ethical approaches to knowledge is observed. In sum, the changes that the concept of knowledge has seen have diminished the moral and spiritual aspect of knowledge and increased the material aspect to that concept. However, a revisionist attitude towards knowledge is now gradually developing with an emphasis on its ethical nature. Based on this new approach, referred to as the idea of virtue-based knowledge approach, it is the main essence of the knowledge of virtue. As a consequence, education is also an essential nature takes on its own and the goal, learning and education, evaluation, learning environment, role of teacher and student, need to be reviewed. Thus, this method leads to training of people who have nurtured humanity within themselves and have reached educated and wisdom.

**Keywords:** knowledge, historical observation, virtue, the idea of virtue-based knowledge.

---

\* . shabnam.salar86@gmail.com

## Four Knowledge Regions of Educational Administration; A Histographical Approach

Arash Rastehmoghadam\*

Allameh Tabataba'i University

## Abstract

The purpose of this research is to understand the conceptual evolution of Educational Administration (EA) through exploration of articles in this field. The current study is aimed to answer this question: “is it possible to visualize of conceptual line of EA based on review of scholarly productions in the last century? In order to respond the above-mentioned question, the scientometrics method was used. Research data collected during 1900-2015 from Web of Science (WOS) was analyzed by Histcite software. The results indicated that EA studies have been led to four scholarly regions as: “educational leadership and school performance”, “synthesis of schools effectiveness studies”, “distributed leadership”, and “concepts related to educational organization”. At the end, causes of the formation of these regions have been discussed and some suggestions have been made to improve the EA in Iran.

**Keywords:** educational administration and leadership, scholarly identity of educational administration, knowledge production, citation analysis, scientometrics

---

\* .rastehmoghadamarash@gmail.com

The Capacity for Professional Ethics of Teaching based on David Carr's Phronesis  
(practical wisdom) and Allama Tabatabaie's Faith will

<sup>a</sup>Samaneh Amini Mashhadi\*

<sup>a</sup>Abulfazl Ghaffari

<sup>a</sup>Bakhtiar Shabani Varaki

<sup>b</sup>Reza Akbarian

<sup>a</sup>Ferdowsi University of Mashhad

<sup>b</sup>Tarbiat Modares University

**Abstract**

The aim of this article is to examine the concepts of phronesis (practical wisdom) and faith will in situations and ethical dilemmas that teachers face in teaching. The method of research is deductive one. First, it considers the conception of phronesis (practical wisdom) based on David Carr's view to explore how teachers enable to gain effective moral judgments in process of teaching. Next, considering his ideas, it can be emerged some implication for moral judgments of teaching by Allama Tabatabaie's faith will. According to Carr, the Aristotelian idea of phronesis that is considered the ordering of desires, feelings and appetites in situations of teaching is associated with the development of character. It is also argued that professional judgments in teaching need more than practical wisdom and faith will is more important. Whenever we bolster faith as the inclination of practice, it helps to cultivate professional ethics in situations and ethical dilemmas of teaching.

**Keywords:** ethics of teaching, David Carr, phronesis, practical wisdom, Allama Tabatabaie, Faith will

---

\* . sa.aminimashhadi@mail.um.ac.ir

Philosophy of Technological Education or Technologic's Philosophy of Education:  
A Criticism of Educational Policymaking in Iran Higher Education

Seyed Mahdi Sajjadi\*

Tarbiat Modares University

Abstract

Among the important missions of philosophers of education is the clarification of the relationship between technology and the education system. Some believe that technology should be considered merely as a means to serve the educational system (the approach of philosophy of "technological education"). In contrast, others believe that new technologies also inevitably lead to a system of education appropriate to their requirements (the approach of "technological philosophy" to education). Emphasizing the role of purely technological means, today, is the discourse governing the approach of education philosophers, especially in Iran, has become the symbol of the sovereignty of this discourse can be found in upstream documents for the education system of Iran was also witnessed. The critique of the ruling discourse governing the approach to technology in policy making in Iran's educationa system is one of the aims of the present article. Explaining, critique and critical analysis of approaches to relations between technology and education, and implications of each approach to the philosophy of education, including the methods are in the formulation of the article.

**Keywords:** Philosophy of technological education, technologic's Philosophy of education, Iran's education system, policy making, critique, upstream document.

---

\* . sajadism@modares.ac.ir

## Table of Contents

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Philosophy of Technological Education or Technologic's Philosphy of Education: A Criticism of Educational Policymaking in Iran Higher Education</b> | I   |
| Seyed Mahdi Sajjadi                                                                                                                                    |     |
| <b>The Capacity for Professional Ethics of Teaching based on David Carr's Phronesis (practical wisdom) and Allama Tabatabaie's Faith will</b>          | II  |
| Samaneh Amini Mashhadi, Abulfazl Ghaffari, Bakhtiar Shabani Varaki, Reza Akbarian                                                                      |     |
| <b>Four Knowledge Regions of Educational Administration; A Histogramical Approach</b>                                                                  | III |
| Arash Rastehmoghadam                                                                                                                                   |     |
| <b>Studying the Idea of Virtue-based Knowledge Established upon a Historical Observation of Knowledge</b>                                              | IV  |
| Shabnam Salar, Masud Safaea Moghadam, Yadollah Mehralizadeh, Parvaneh Valavi                                                                           |     |
| <b>Constructivism in History Education: Amendment of Vulnerabilities Based on Ricoeur's Hermeneutics</b>                                               | V   |
| Ali Vahdati Daneshmand, Narges Sajjadih, Afzal Sadat Hosseini                                                                                          |     |
| <b>Representation of Conflicts over Two Discourses Teacher Professional Development and Teacher Professional Identity in terms of Power Relations</b>  | VI  |
| Marzieh Kohandel, Morteza Karami, Mohammad Reza Ahanchian, Mahmoud Mehrmohammadi                                                                       |     |
| <b>Education and "Competitive Entrepreneur"; Reflection of Transformation of the "Homo Economicus" from Classical Liberalism to Neoliberalism</b>      | VII |
| Hamdollah Mohammadi, Khosrow, Bagheri, Mahmoud, Talkhabi, Mohammad Hassan Mirzamohammadi                                                               |     |



### **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 2, Autumn & Winter 2019**

**ISSN: 2251-6360**

Journal of Foundations of Education is indexed in

**ISC  
&  
SID  
&  
Magiran  
&  
Noormags**



# Foundations of Education

Vol 8., No. 2, Autumn & Winter 2019

ISSN: 2251-6360

16



Philosophy of Technological Education or Technologic's Philsophy of Education: A Criticism of Educational Policymaking in Iran Higher Education I

Seyed Mahdi Sajjadi

The Capacity for Professional Ethics of Teaching based on David Carr's Phronesis (practical wisdom) and Allama Tabatabaie's Faith will II

Samaneh Amini Mashhadi, Abulfazl Ghaffari, Bakhtiar Shabani Varaki, Reza Akbarian

Four Knowledge Regions of Educational Administration; A Histogramical Approach III

Arash Rastehmoghadam

Studying the Idea of Virtue-based Knowledge Established upon a Historical Observation of Knowledge IV

Shabnam Salar, Masud Safaea Moghadam, Yadollah Mehralizadeh, Parvaneh Valavi

Constructivism in History Education: Amendment of Vulnerabilities Based on Ricoeur's Hermeneutics V

Ali Vahdati Daneshmand, Narges Sajjadih, Afzal Sadat Hosseini

Representation of Conflicts over Two Discourses Teacher Professional Development and Teacher Professional Identity in terms of Power Relations VI

Marzieh Kohandel, Morteza Karami, Mohammad Reza Ahanchian, Mahmoud Mehrmohammadi

Education and "Competitive Entrepreneur"; Reflection of Transformation of the "Homo Economicus" from Classical Liberalism to Neoliberalism VII

Hamdollah Mohammadi, Khosrow Bagheri, Mahmoud, Talkhabi, Mohammad Hassan Mirzamohammadi

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