

مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش نامه



دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

شاپا: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

سال ۹، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۸

دوفصلنامه



- ۵ دیدگاه بور دیو در باب میدان آموزش: فراسوی دیدگاه های تضاد و کارکردگرایی
فریدین محمدی
- ۲۶ تعلیم و تربیت به مثابه «بیلدونگ» در پدیدارشناسی هگل
سعید آزادمنش، خسرو باقری نوع پرست، میثم سفیدخوش، نرگس سجادیه
- ۴۷ تحلیل معنای کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم: مبتنی بر رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف
مرضیه عالی، ایوب داودی
- ۶۶ سازواری یا ناسازواری تربیت و سیاست: خوانش انتقادی نظریه های فضیلت گرایی، قدرت گرایی و انتقادی
مجتبی همتی فر، بختیار شعبانی ورکی، جمیله علم الهدی، شریف لک زایی
- ۸۹ باز تبیین دیدگاه شفلر در باب استعداد های آدمی در پرتوی نقدهای صورت گرفته: احتیاط،
انعطاف و پویایی در انتساب استعداد
نرگس سجادیه، زکریا حسینی
- ۱۱۴ رویکردهای مختلف به تدریس نظریه هادر برنامه درسی آموزش عالی
مقصود امین خندقی، اعظم محمدزاده قصر
- ۱۲۹ فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت
بهمن کریم زاده، مراد یاری دهنوی، خسرو باقری نوع پرست، سید حمیدرضا علوی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

سال ۹، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۸

شاپا: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

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

این مجله با همکاری انجمن ایرانی تعلیم و تربیت منتشر می‌شود
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 می‌شود:

- 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: محسن نوغانی، راضیه بیرونی، مجتبی همتی فر، اکبر صالحی، حسین جعفری ثانی، هاشم فردانش، رضا محمدی، صدیق کاظمی، حیدر جانعلیزاده چوب بستی، حکیمه السادات شریف زاده، رمضان برخورداری، مراد یاری دهنوی

مدیر اجرایی مجله: محمدرسول فیاض صابری

ویراستار: دکتر رضوان حسین قلی زاده

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

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

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

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

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

فهرست مندرجات

- ۵ دیدگاه بورديو در باب ميدان آموزش: فراسوی دیدگاه های تضاد و کارکردگرایی
فردین محمدی
- ۲۶ تعلیم و تربیت به مثابه «بیلدوگت» در پدیدارشناسی هگل
سعید آزادمنش، خسرو باقری نوع پرست، میثم سفیدخوش، نرگس سجادیه
- ۴۸ تحلیل معنای کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم: مبتنی بر رویکرد تحلیل گفتمان
انتقادی فرکلاف
مرضیه عالی، ایوب داودی
- ۶۷ سازواری یا ناسازواری تربیت و سیاست؛ خوانش انتقادی نظریه های فضیلت گرایی،
قدرت گرایی و انتقادی
مجتبی همتی، فر، بختیار شعبانی ورکی، جمیله علم الهدی، شریف لک زایی
- ۸۹ بازبین دیدگاه شفلر در باب استعدادهای آدمی در پرتوی نقدهای صورت گرفته: احتیاط،
انعطاف و پویایی در انتساب استعداد
نرگس سجادیه، زکریا حسینی
- ۱۱۳ رویکردهای مختلف به تدریس نظریه ها در برنامه درسی آموزش عالی
مقصود امین خندقی، اعظم محمدزاده قصر
- ۱۳۰ فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت
بهمن کریم زاده، مراد یاری دهنوی، خسرو باقری نوع پرست، سید حمیدرضا علوی



محمدی، فردین (۱۳۹۸). دیدگاه بوردیو در باب میدان آموزش: فراسوی دیدگاه‌های تضاد و کارکردگرایی.

مجله پژوهش‌های مبنایی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۵-۲۵.

DOI: 10.22067/fedu.v9i1.73557

دیدگاه بوردیو در باب میدان آموزش: فراسوی دیدگاه‌های تضاد و کارکردگرایی

فردین محمدی^۱

تاریخ دریافت: ۹۷/۴/۳۱

تاریخ پذیرش: ۹۸/۳/۱۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی نظریه بوردیو در باب میدان آموزش و تفاوت آن با سایر رویکردهای رایج جامعه‌شناسی آموزش و پرورش می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش اسنادی بهره گرفته شد و از این طریق آثار نظری و تجربی بوردیو و سایر نظریه‌پردازان و پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که بوردیو نگاهی دو بُعدی به میدان آموزش دارد که دربرگیرنده رویکردهای تضاد و کارکردگرایی است. این بدان معناست که بوردیو میدان آموزش را میدانی می‌داند که هم در راستای حفظ تعادل و نظم جامعه فعالیت می‌کند و هم در راستای بازتولید وضعیت موجود و حفظ منافع طبقه مسلط. همچنین، بوردیو در رویکرد دو بُعدی خود به میدان آموزش به تناسب با هر کدام از این ابعاد، بر ابزارهای مختلفی تأکید دارد. به‌طوری که در نگاه کارکردگرایانه به میدان آموزش بر ابزار سرمایه فرهنگی و در نگاه تضادگرایانه به این میدان، بر ابزار عادت‌واره تأکید دارد. بدین معنا که از دیدگاه بوردیو میدان آموزش هم با ساختار و هم با عاملیت در ارتباط است. بنابراین، رویکرد بوردیو به میدان آموزش «رویکرد دو بُعدی مضاعف» است.

واژه‌های کلیدی: بوردیو، رویکرد تضاد، رویکرد کارکردگرایی، عادت‌واره، سرمایه فرهنگی.

۱. دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه، دانشگاه فردوسی مشهد، fardin.mohammadi1@gmail.com

مقدمه

اگر نمایندگان مطالعات فرهنگی در حوزه فلسفه، فوکو^۱، در زبان‌های مُدرن، دریدا^۲، در نشانه-شناسی، بارت^۳، در نظریه فیلم، مس^۴، در شهر آیینی، لوفور^۵ و در تحلیل روانی لاکان^۶ باشند، نماینده آن در جامعه‌شناسی، بوردیو^۷ می‌باشد. شهرت بوردیو مدیون آثار مختلف او پیرامون جامعه قبیله‌ای در الجزایر، آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی هنر و کتاب «تمایز»^۸ که آن را انجیل محققان عرصه مصرف و موسیقی می‌دانند، می‌باشد (Lash, 2004, P. 333). آثار بوردیو در حوزه‌های گوناگون از جمله هنر، ورزش، فرهنگ، اقتصاد، آموزش و حتی طبقه و جنسیت مورد استفاده قرار می‌گیرد. تمایز بوردیو با سایر بزرگان جامعه‌شناسی که همزمان با او مطرح شدند در چند ویژگی خلاصه می‌شود که عبارتند از: تلاش او برای تلفیق عاملیت و ساختار، نگاه انتقادی، مشارکت در جنبش‌های سیاسی و تدوین نظریه انعطاف‌پذیر (Sieweke, 2014, P. 539; Grenfell, 2009, P.17; Zanjani Zadeh, 2004; Lash, 2004, P. 357).

بوردیو درباره جامعه و کنش انسان‌ها دیدگاه خاصی دارد که مورد مناقشه برخی اندیشمندان علوم اجتماعی است. در این راستا برخی از اندیشمندان معتقدند که «دیدگاه بوردیو درباره جامعه، دیدگاهی جدلی است و قلمرو اجتماعی جایگاه رقابتی شدیدی است که در جریان این رقابت‌ها تفاوت‌هایی ظهور می‌کند که ماده و چارچوب لازم را برای هستی اجتماعی را فراهم می‌آورد. بدین ترتیب ویژگی فراگیر زندگی از نظر بوردیو تضاد است نه نظم» (Waquant, 2003, P. 330). در مقابل، گروهی دیگر از اندیشمندان به استناد مصاحبه‌های بوردیو معتقدند که در دیدگاه بوردیو، پدیده غالب در واقعیت تجربی، ایستایی اجتماعی است نه تضاد اجتماعی (Lash, 2004, P. 334). بنابراین، اجماع نظری واحدی در تعیین رویکرد نظری بوردیو به دلیل ابهام‌های موجود و پیچیدگی نظریه او وجود ندارد. این موضوع نه تنها درباره نظریه کلی او، بلکه در حوزه‌های مختلف نیز صدق می‌کند. نظریه اینکه آموزش یکی از حوزه‌های مورد توجه بوردیو بوده و پژوهش‌های تجربی زیادی در این زمینه انجام شده‌اند، در این نوشتار سعی بر آن است رویکرد بوردیو در این حوزه مورد واکاوی قرار گیرد. مسئله اساسی این پژوهش این است که بوردیو چه دیدگاهی نسبت به میدان آموزش دارد؟ دیدگاه او در کدام یک از رویکردهای رایج جامعه‌شناسی آموزش (کارکردگرایی،

1. Foucault
2. Deirida
3. Bartes
4. Metz
5. Lefebvre
6. Lacan
7. Bourdieu
8. Distinction

تضادگرایی و غیره) قرار می‌گیرد؟ رویکرد بوردیو به میدان آموزش بر چه اصولی مبتنی است؟ در نهایت، مفاهیم سرمایه^۱ و عادت‌واره^۲ در رویکرد او به میدان آموزش چه جایگاهی دارند؟ بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، واکاوی دیدگاه بوردیو درباره میدان آموزش در جامعه مدرن می‌باشد.

رویکرد ساختارگرایی تکوینی بوردیو

پیر بوردیو از مهم‌ترین نظریه‌پردازان ساختارگرایی تکوینی^۳ است. از نظر او کنش نه پیامد ساختارهای متعین است که بنابر عللی به وجود آمده باشد و نه نتیجه منطقی انتخاب عقلانی که بر دلایل خود استوار است، بلکه هم‌جوشی و هم‌آیندی علت و دلیل، زمینه‌ساز عمل می‌باشد. البته این بدان معنا نیست که وزن علت و دلیل در همه اعمال یکسان است، بلکه نظریه کنش بوردیو این امکان را فراهم می‌آورد که بنا به مورد به توجیه عمل پرداخته شود. او معتقد است که ما آدم‌های ماشینی از پیش برنامه‌ریزی شده‌ای نیستیم که بتوانیم پیامدهای کنشی خود را پیش‌بینی نماییم، بلکه کنش‌های ما محصول رابطه‌ای گنگ و دو پهلوی عادت‌واره و میدان است. بوردیو بر این امر تأکید دارد که جامعه‌شناسی باید در مطالعه حیات اجتماعی هم به ساختار و هم به کنش‌های فردی و ذهنی توجه کند. به زعم بوردیو، زندگی اجتماعی را نمی‌توان حاصل جمع ساده کنش‌های فردی تلقی کرد. از سوی دیگر، این را هم نمی‌پذیرد که فقط بر اساس تصمیم‌گیری فردی، بتوان کنش را درک و تبیین کرد (Jenkins, 2006, P. 120). هدف او فراتر رفتن از دوگانه‌انگاری سوژکتیویسم و اُبژکتیویسم است (Lessard, 2010, P. 1952; Savage & Siva, 2013, P. 112). پالایش و پردازشی که او روی مفهوم عادت‌واره انجام می‌دهد، نوعی پل زدن روی شکاف تبیینی میان این دو حد افراط و ترفندی برای گذشتن از تقابل عبث میان سوژکتیویسم و اُبژکتیویسم است (Jenkins, 2006, P. 12).

ساختارگرایی تکوینی نوعی از جامعه‌شناسی است که از بنیان‌های فکری تحلیل ساختاری استفاده می‌کند، اما ساختارها را به مثابه چیزهای در نظر می‌گیرد که به واسطه کنش، تولید و بازتولید می‌شوند. بر این اساس، ساختارها ساختاردهنده هستند؛ یعنی کنش را هدایت می‌کنند، اما در عین حال ساختمانده هم هستند، به این معنا که کنشگران آن‌ها را تولید و بازتولید می‌کنند (Jalalipour & Mohammadi, 2008, P. 317). بنابراین ساختارگرایی تکوینی هم‌ساخت‌های اجتماعی و هم تکوین تمایلات عادت‌واره را که در این ساخت‌ها ذی‌مدخل هستند را بررسی و بر دیالکتیک ساختار و کنش تأکید می‌کند (Bourdieu, 1996, P. 96).

1. Capital

2. Habitus

3. Genetic Structuralism

سابقه پژوهش

در راستای نقش میدان آموزش در جامعه مدرن رویکردهای مختلفی وجود دارد که مهم‌ترین آن‌ها رویکرد تضاد و کارکردگرایی است. رویکرد کارکردگرایی نظم را ویژگی ذاتی جامعه می‌داند و معتقد به الگوی «نظم-بی‌نظمی-نظم جدید» است. این رویکرد جامعه را مجموعه‌ای از اجزای مرتبط به هم می‌داند که هر کدام وظیفه‌ای بر عهده دارند و برای حفظ بقای جامعه فعالیت می‌کنند. این رویکرد بر این امر تأکید دارد که نظم جامعه ممکن است در اثر عواملی مانند مهاجرت، افزایش جمعیت، تکامل عقلانیت، گسترش راه‌ها و وسایل ارتباطی و غیره به هم بریزد و جامعه دچار بی‌نظمی شود. از آنجاکه جامعه همواره سعی دارد نظم و تعادل موجود را حفظ کند، برای ایجاد تعادل جدید اقدام به اجرای سیاست‌های جدید مانند تقسیم کار، تخصصی شدن، تقویت برخی از اجزا یا ایجاد اجزای جدید می‌نماید و با اجرای سیاست‌های جدید، نظم جدیدی را در جامعه برقرار می‌کند که بهتر از نظم قبلی است. بر اساس این رویکرد، عامل بی‌نظمی در جامعه سنتی عوامل بیرونی مانند مهاجرت، افزایش جمعیت، تکامل عقلانیت، گسترش راه‌ها و وسایل ارتباطی و غیره است و عامل برقراری نظم جدید نیز تقسیم کار، تخصصی شدن، تفکیک و پیدایش اجزای جدید در راستای رفع نیازهای جدید است که هر کدام دارای یک کارکرد تخصصی هستند و با کارکرد خود نیاز موردنظر را رفع نموده و نظم را دوباره در جامعه برقرار می‌کنند. طبق این رویکرد، میدان آموزش یکی از اجزای جامعه مدرن است که دارای یک کارکرد تخصصی است و در راستای حفظ نظم و تعادل جامعه به وجود آمده است. از مهم‌ترین نظریه‌پردازان این رویکرد می‌توان به دورکیم^۱ و پارسونز^۲ اشاره کرد (So, 2009, P. 29 & Azkia, 1998, P. 87-90).

در مقابل رویکرد کارکردگرایی، رویکرد تضاد قرار دارد که تضاد و تقابل را ویژگی ذاتی جامعه و نظم را ویژگی عرضی آن می‌داند. بر اساس این رویکرد، بین طبقات اجتماعی جامعه نوعی تضاد درونی وجود دارد و این تضاد درونی برآمده از نابرابری ناعادلانه بین طبقات اجتماعی در دسترسی به منابع است. براساس این رویکرد، تغییر جوامع به دلیل مبارزه‌ای است که بین طبقات اجتماعی در راستای حفظ یا تملک منابع صورت می‌گیرد. این رویکرد به تکامل تاریخ معتقد است؛ بدان معنا که تاریخ به برابری اجتماعی منتهی می‌شود. رویکرد تضاد، نظم مشاهده شده در جوامع را ناشی راهبردهایی می‌داند که طبقه حاکم در راستای بازتولید خود انجام می‌دهد. بر اساس این رویکرد، میدان آموزش یکی از میدان‌هایی است که در خدمت طبقه حاکم است و موجبات بازتولید حاکمیت آن‌ها را فراهم می‌آورد. از مهم‌ترین نظریه‌پردازان این رویکرد می‌توان به مارکس^۳ و وبر^۴ اشاره کرد (So, 2009, P. 29).

-
1. Durkheim
 2. Parsons
 3. Marx
 4. Weber

روش

در این پژوهش از روش اسنادی و مبتنی بر تفسیر متن منابع مکتوب از جمله کتب، مقاله‌های معتبر و سایر اسناد و مدارک بهره گرفته شده است. این روش دربرگیرنده چند مرحله کلی گردآوری، تفسیر و تحلیل متن است:

۱) **گردآوری منابع:** در این مرحله، منابع مرتبط با فهم میدان آموزش از دیدگاه بوردیو شناسایی و گزینش شدند. در مرحله شناسایی، به منابع دسته اول (منابعی که توسط بوردیو به نگارش درآمده‌اند) و منابع دسته دوم (کتاب و مقالات لاتین و فارسی که سایر نویسندگان و محققان در راستای شرح و تفسیر رویکرد نظری بوردیو تألیف و تدوین نموده‌اند) مراجعه شد. در مرحله گزینش منابع به دلیل تمرکز نوشتار بر میدان آموزش، منابعی که مرتبط با مفاهیم و نظریه‌هایی میدان، میدان آموزش و کارکرد از دیدگاه بوردیو بود، انتخاب شدند؛

۲) **شرح آرای بوردیو:** در این مرحله، ابتدا نظریه میدان بوردیو و مفاهیم مرتبط با آن (به طور عام) و سپس نظریه او درباره میدان آموزش (به طور خاص) مطرح شدند. سپس برای هر کدام از مفاهیم و نظریه‌های مطرح شده، از منابع دست اول شواهدی نیز نقل شدند؛

۳) **تفسیر آرای بوردیو:** در این مرحله با توجه به مفاد مستند در مرحله قبلی، ایده و گزاره‌های اصلی بوردیو در زمینه میدان آموزش مورد تفسیر قرار گرفتند. البته سعی شد تفسیر از بیرون به آرای بوردیو تحمیل نشود، بلکه از متن آثار و اندیشه او استخراج شوند و نظام تفسیری مناسب را فراهم کنند؛ و

۴) **نتیجه‌گیری:** در این مرحله، بر اساس تفسیر نظریه و دیدگاه استنباطی میدان آموزش از دیدگاه بوردیو، قرابت معنایی رویکرد او با سایر رویکردهای نظری مشخص و به پرسش‌های اساسی این نوشتار در یک چارچوب منسجم پاسخ داده شد.

به‌طورکلی، تلاش شد کل فرایند پژوهش مستند شود و حاصل کار، تنها به جمع‌آوری و تنظیم مطالب مستخرج خلاصه نشود، بلکه مطالب استخراج شده در ارائه پاسخ صحیح به پرسش‌ها شود و پژوهش حاوی مطالب جدید و طرح و تحلیل تازه‌ای از موضوع پژوهش باشد.

شرح آرای بوردیو

از آنجاکه فهم میدان آموزش از دیدگاه بوردیو مستلزم نقل مفاهیم، ایده و نظریه او درباره میدان و میدان آموزش است، در این بخش به این مفاهیم و نظریه‌ها اشاره می‌شود.

بورديو و نظريه ميدان

از دیدگاه بورديو جامعه مدرن، جامعه‌ای است که در آن وحدت اولیه موجود جامعه سنتی بر اثر عوامل بیرونی (Jenkins, 2006, P. 135)، تقسیم کار و تخصصی شدن از بین رفته و به فضاهای خرد بی‌شماری تجزیه شده که هر کدام بر محور یک سرمایه قرار گرفته‌اند و قوانین و کارکرد خاص خود را دارند. بورديو این فضاهای خرد را میدان می‌نامد. بورديو فرایند مدرن شدن را نیز فرایند تفکیک می‌داند که در آن میدان وحدت یافته و تفکیک نشده جامعه سنتی به میدان‌هایی مجزا تفکیک می‌شود (Bourdieu, 2011, P. 58; Bourdieu, 2015, P. 133). البته جامعه مدرن نسبت به جامعه سنتی تکامل یافته‌تر است: «تکامل جوامع میل به سوی آشکار کردن جهان‌هایی (که من آن‌ها را میدان می‌نامم) دارد که قوانین خاص خود را دارند و مستقل هستند. قوانین بنیادین گاه همان گویی‌اند.» (Bourdieu, 2011, P. 204).

از دیدگاه بورديو میدان^۱، فضا یا پهنه اجتماعی محدودی است که قوانین و منطق خاص خود را دارد و عاملان اجتماعی که در این میدان‌ها جایگاه‌های خاصی را تصرف کرده‌اند بایستی این قوانین را فرا گرفته باشند و این قوانین را پذیرفته باشند؛ زیرا هر میدان در صورتی می‌تواند کار کند که عاملان اجتماعی حاضر باشند از لحاظ اجتماعی به عنوان کنشگران مسئول در آن میدان فعالیت کنند (Bourdieu, 2014, P.: 44): «بنابراین هر میدان تنها زمانی می‌تواند کار کند که افرادی را بیابد که حاضر باشند از لحاظ اجتماعی به مثابه کنشگران مسئول در آن عمل کنند، یعنی پول خود، زمان خود و گاه حتی آبرو و حیثیت خود را در آن به خطر بیندازند تا به هدف و سودی که در آن پیشنهاد می‌شود، برسند» (Bourdieu, 2014, P. 44).

از نظر بورديو، در جامعه میدان‌های متعددی وجود دارند که هر یک از هدف‌ها، کارکرد و قوانین خاص خود را دارند و هر فردی در آن واحد، عضو میدان‌های بسیاری است و در هر میدانی جایگاه متفاوتی دارد (Kloot, 2009, P. 471). «قوانین عامی برای میدان‌ها وجود دارد؛ میدان‌هایی بسیار متفاوت از یکدیگر مانند میدان سیاست، فلسفه، میدان دین قوانین ثابتی برای کارکرد خود دارند» (Bourdieu, 2015, P. 133). بورديو معتقد است که میدان‌ها دارای دو نوع کارکرد تخصصی و اجتماعی هستند. کارکرد تخصصی، کارکردی است که هر میدان در راستای رفع نیاز و تعادل جامعه یا سازگاری آن با شرایط موجود ایفا می‌کند. در این راستا او اشاره می‌کند که کارکرد تخصصی میدان آموزش، انتقال کارایی فنی و گزینش خبره‌ترین نیروها از نظر فنی است» (Bourdieu, 2011, P. 59). کارکرد اجتماعی نیز کارکردی است که هر میدان در راستای حفظ وضعیت موجود یا حفظ منافع طبقات یا عاملان مسلط ایفا می‌کند. بورديو در این راستا بیان

1. Field

می‌دارد که «باید در توصیف منازعات میدان مواردی را گنجانند که هرگز نامی از آن‌ها برده نشده است، مانند مدارس عالی که از جمله کارکردهایشان (که یک کارکرد اجتماعی است) القای یک دیدگاه مبتنی بر شایسته‌سالاری نسبت به توزیع جایگاه‌های سلسله‌مراتبی است که از طریق تطبیق مدارک تحصیلی یا مناصب صورت می‌گیرد یا ارتش که نقش آن در بسترسازی برای کارگرسازی بسیار مهم است» (Bourdieu, 2015, P. 305).

مهم‌ترین میدان‌های اجتماعی عبارت‌اند از: میدان قدرت، میدان اقتصاد، میدان آموزش و میدان هنر. بوردیو معتقد است که میدان قدرت از سایر میدان‌ها اهمیت و خودمختاری بیشتری دارد (Grenfell, 2010, P. 133). از دیدگاه بوردیو «میدان قدرت میدان نیروهای پنهان و بالقوه‌ای است که با هر ذره‌ای که خطر ورود به آن را بپذیرد، فشار اعمال می‌کند» (Bourdieu, 1996, P. 82). «تراکم انواع مختلف سرمایه (که موازی با تراکم میدان‌های مختلف متناظر با آن است) به ظهور یک سرمایه خاص دولتی منجر می‌شود که دولت را قادر می‌کند تا بر میدان‌های مختلف و انواع مختلف سرمایه‌های خاص، به ویژه نرخ تبدیل میان سرمایه‌ها و روابط قدرت میان دارندگان آن سرمایه‌ها، اعمال نفوذ کند.» (Bourdieu, 2011, P.: 143-144). میدان قدرت با توجه به حجم و ترکیب سرمایه زیادی که دارد بر سایر میدان‌های اجتماعی اعمال سلطه می‌کند، البته این اعمال سلطه نسبی است؛ یعنی بر میدان‌های مختلف، به شکل‌های متفاوت اعمال سلطه می‌کند. برخی از میدان‌ها در درون میدان قدرت از جایگاه والاتر یا پایین‌تر برخوردارند، البته جایگاه میدان‌ها نسبی است؛ یعنی نسبت به میدان‌های مختلف، متفاوت است. «میدان هنر در درون میدان قدرت از نظر موقعیت زیر سلطه محسوب می‌شود. آن‌آنکه وارد این بازی خاص اجتماعی می‌شوند در سلطه شرکت می‌جویند، اما خود عاملانی زیر سلطه‌اند. آنان نه کاملاً مسلط‌اند و نه زیر سلطه» (Bourdieu, 1996, P. 82). یکی از اشکال تأثیرگذاری میدان قدرت بر سایر میدان‌ها به شکل کارکردی است؛ به عبارت دیگر، کارکرد میدان می‌تواند در راستای هدف‌های میدان قدرت یعنی بازتولید باشد یا هر کارکرد دیگری (Bourdieu, 2011, P. 51, 54, 59, 65). «از آنجاکه دولت مجموعه‌ای از منابع مادی و قانونی را هم‌جهت می‌کند، قادر است کارکرد میدان‌های مختلف را تنظیم کند، خواه از طریق مداخله‌های مالی (مانند کمک‌های عمومی به سرمایه‌گذاری در میدان‌های اقتصادی، یا کمک به بعضی از انواع آموزش در میدان فرهنگ)، خواه از طریق مداخله‌های حقوقی (مانند تنظیم آیین‌نامه‌های مختلف برای کارکرد سازمان‌ها یا رفتار افراد)» (Bourdieu, 2011, P. 76). لازم به ذکر است باوجود آنکه میدان‌ها از میدان قدرت تأثیر می‌پذیرند، دارای

خودآیینی و استقلال نسبی^۱ نیز هستند (Bourdieu, 2007, P. 86-87) که یکی از پارامترهای اصلی هر میدان می‌باشد (Heise & Tudor, 2007, P. 167). اصطلاح «استقلال میدان» بدان معناست که میدان با به کارگیری روش‌های مختلفی، ارزش‌ها و نشانه‌های موفقیت خود را تولید می‌کند، اما «ذات یا طبیعت نسبی مفهوم میدان» بدین معناست که این ارزش‌ها تنها ارزش‌های شکل دهنده میدان نیستند، بلکه میدان قدرت (و گاهی مواقع میدان اقتصاد) نیز در شکل‌دهی آن نقش ایفا می‌کنند. البته در هر میدانی به شکل خاصی نقش خود را ایفا می‌کنند. در این راستا بوردیو معتقد است هر میدانی اشکال نیرو یا قدرتی که از سوی میدان‌های دیگر به آن وارد شده است را منحرف می‌کند یا می‌شکند. میزان استقلال میدان، شاخص شکست یا انحراف است (Kloot, 2015, P. 962). «استقلال نسبی میدان ورزش تقریباً به شکل روشنی در دو قوه خودگردانی و قانون‌گذاری تثبیت می‌شود. قوانینی که بر سنتی تاریخی استوار است یا توسط دولت تضمین می‌شود و مؤسسات ورزشی اجرای این قوانین را به عهده می‌گیرند» (Bourdieu, 2002, P. 381).

از دیدگاه بوردیو، استقلال نسبی میدان‌ها در جامعه مدرن متضمن وابستگی نسبی آن‌ها نیز می‌باشد (Bourdieu, 2015, P. 217). به طوری که فضای اجتماعی مدرن، مجموعه‌ای از مواضع در بطن شبکه‌های متمایز از یکدیگر است (میدان) که خود با یک همبستگی ارگانیک حقیقی به هم پیوند یافته‌اند (Chauvire & Fontaine, 2006, P. 114). بنابراین نوعی درآمیختگی میدان‌ها در جامعه مدرن به چشم می‌خورد. با توجه به اینکه میدان‌های جامعه مدرن هر کدام دارای سرمایه خاصی هستند، بوردیو بر این امر تأکید دارد که میدان به صورت مستقیم با سرمایه ارتباط دارد (Kloot, 2009, P. 471). از این دیدگاه، سرمایه یک منبع عام و عینی است که می‌تواند شکل پولی و غیرپولی و همچنین ملموس و غیرملموس به خود گیرد (Kitchen & Howe, 2013, P. 126). «سرمایه عبارت است از کار انباشته شده (در شکل مادیت‌یافته، یا شکل متجسد و پیکریت‌یافته آن) که وقتی بر مبنایی خصوصی، یعنی انحصاری، به تصرف عاملان یا گروه‌هایی از عاملان درمی‌آید، آنان را قادر می‌سازد تا نیروی اجتماعی را در شکل کار عینیت‌یافته یا جان‌دار به تصرف درآورند» (Bourdieu, 1986, P. 1).

بوردیو معتقد است در جامعه مدرن، سرمایه اشکال مختلفی دارد (Herd, 2013, P. 378). اشکال مختلف سرمایه عبارت‌اند از: سرمایه اقتصادی^۲، سرمایه فرهنگی^۳، سرمایه اجتماعی^۴ (Bourdieu, 1986, P. 47). از دیدگاه بوردیو هر کدام از اشکال سرمایه با میدان خاصی ارتباط دارند و در آن میدان می‌توانند کارکرد داشته باشند. به بیان دیگر، سرمایه جز در ارتباط با یک میدان خاص وجود و کارکرد ندارد (Kloot, 2015, P. 962).

1. Relatively Autonomous
2. Economic Capital
3. Cultural Capital
4. Social Capital

(2009, P. 471). همچنین این اشکال سرمایه ضمن آنکه با یکدیگر ارتباط دارند، به یکدیگر نیز تبدیل پذیر هستند (Levien, 2015, P. 80). «در هر میدان معینی خصوصیتی که در طبع و قریحه‌ها درونی شده‌اند یا به صورت کالاهای اقتصادی یا فرهنگی عینیت یافته‌اند و به عاملان متصل می‌شوند، همگی همزمان فعال و کارساز نیستند. بنابراین منطق خاص هر میدان تعیین می‌کند چه خصوصیتی در این میدان خریدار دارد و چه خصوصیتی در این مسابقه مهم هستند.» (Bourdieu, 2012, P. 168).

بوردیو بر این باور است که هر یک از عاملان اجتماعی که در ذیل یک میدان فعالیت می‌کنند از نوعی سرمایه برخوردار هستند که بنا به کمیت و کیفیت آن متفاوت‌اند (Grenfell, 2010, P. 129). عاملان اجتماعی با توجه به سرمایه‌هایی که در تملک دارند، در میدان قدرت و اعتباری به دست می‌آورند و در جایگاه‌هایی معینی در میدان قرار می‌گیرند (Bourdieu, 2007, P. 82). به همین دلیل بوردیو میدان را به مثابه یک «توپولوژی اجتماعی»^۱ می‌بیند (Martin, 2003, P. 32). «قرار گرفتن افراد در جایگاه‌های مختلف میدان با توجه به قدرت و اعتبار برخاسته از حجم و نوع سرمایه‌ای که در تملک دارند، موجب شکل‌گیری ساختار روابط عینی میدان به شکل سلسله مراتبی می‌شود.» (Bourdieu, 2012, P. 434).

سلسله مراتبی بودن ساختار میدان موجب می‌شود از یک سو، عاملان اجتماعی که در جایگاه پائینی قرار دارند، جهت بهبود جایگاه خود با سایر عاملان اجتماعی به رقابت پردازند. از سوی دیگر، عاملان اجتماعی که در جایگاه والائری در ساختار میدان قرار دارند جهت حفظ جایگاه خود به مبارزه و رقابت با سایر عاملان اجتماعی پردازند (Savage & Siva, 2013, P. 113). بنابراین، نابرابری و سلسله مراتبی ساختار میدان موجب رقابت و مبارزه عاملان اجتماعی در میدان و به کارگیری راهبردهای گوناگون از سوی آن‌ها می‌شود. به گونه‌ای که عاملانی که در جایگاه والایی قرار دارند از راهبردهای محافظه کارانه استفاده می‌کنند و خواهان حفظ وضع موجود هستند و عاملانی که در جایگاه پایین تری قرار دارند، از راهبرد تغییر و براندازی استفاده می‌کنند و خواهان دستیابی به سرمایه و هدف‌های میدان هستند (Bourdieu, 2015, P. 134). «کسانی که در وضعیت معین مناسبات قدرت، سرمایه‌ای خاص را که مبنای قدرت یا اقتدار ویژه یک میدان است در انحصار خود درمی‌آورند، به راهبردهای حفظ گرایش دارند، راهبردهای که در میدان تولید کالاهای فرهنگی از راست‌آیینی دفاع می‌کنند. درحالی که کسانی که از سرمایه ناچیزی برخوردارند به راهبردهای براندازی یا ارتداد گرایش دارند.» (Bourdieu, 2015, P. 135).

۱. توپولوژی (Topology) به معنای مکان‌شناسی است و توپولوژی اجتماعی (Social Topology) به معنای مکان‌شناسی اجتماعی است.

لازم به ذکر است که عاملان اجتماعی مسلط در راستای حفظ سرمایه و جایگاه خود در میدان از راهبردهای بازتولید از جمله خشونت نمادین^۱ استفاده می‌کنند (Bourdieu, 2011, P. 54). خشونت نمادین به معنای تحمیل نظام‌هایی از نمادها و معناها (فرهنگ) به گروه‌ها و طبقات مختلف است، به نحوی که این نظام‌ها به صورت نظام‌هایی مشروع تجربه شوند. مشروعیت موجب ابهام و عدم ابهام شفافیت روابط قدرت می‌شود و بدین ترتیب تحمیل یاد شده با موفقیت انجام می‌گیرد، مادامی که مشروعیت فرهنگی پذیرفته می‌شود، نیروی فرهنگی به روابط قدرت مذکور افزوده می‌شود و در بازتولید نظام‌مند آن‌ها سهیم می‌شود. این بازتولید از طریق «شناخت غلط» حاصل می‌شود: «فرایندی که طی آن روابط قدرت نه به شکلی عینی بلکه به شکلی ادراک می‌شود که آن‌ها را در چشم بینندگان شروع می‌گرداند» (Jenkins, 2006, P. 163). بنابراین، سلطه، بدون تسلیم دو کسای افراد تحت سلطه به سلطه‌گران غیرممکن است، تسلیمی که عموماً به آن آگاهی ندارند (Chauvire & Fontaine, 2006, P. 103). «خشونت نمادین حاصل موافقت میان ساختارهای تشکیل‌دهنده «عادت‌واره تحت سلطه» با «ساختار رابطه سلطه‌ای» است که بر «تحت سلطه‌ها» اعمال می‌شود: تحت سلطه، سلطه‌گر را از طریق مقوله‌هایی مشاهده و درک می‌کند که رابطه سلطه آن‌ها را تولید کرده است و به همین دلیل با منافع سلطه‌گر منطبق‌اند» (Bourdieu, 2011, P. 286).

سرانجام در اثر منازعه و رقابت عاملان اجتماعی در میدان، امکان دارد موقعیت آن‌ها در میدان یا تغییر کند یا حفظ شود. بنابراین، میدان «فضای امکان‌ها» نیز می‌باشد (Bottero & Crossley, 2011, P. 100). البته آنچه نتیجه رقابت و منازعه را مشخص می‌کند، حجم و ترکیب سرمایه‌ای است که عاملان اجتماعی در اختیار دارند (Grenfell, 2010, P. 153-169). بر این اساس و با توجه به این که عاملان اجتماعی مسلط از حجم و ترکیب سرمایه بیشتری برخوردارند، در جامعه مدرن سازوکارهای حفظ نظم اجتماعی غلبه دارند و بازتولید با موفقیت همراه است (Bonnewitz, 2011, P. 79). «آنچه باعث بسیج همگان می‌شود، چیزی است که بازی به تولید آن می‌پردازد.... و هر قدر افراد در سلسله مراتب سازنده این میدان جایگاه بالاتری داشته باشند، قادر به بسیج بخش بزرگ‌تری از این قدرت هستند» (Bourdieu, 2015, P. 243).

رقابت عاملان اجتماعی برای دستیابی به سرمایه موجب پویایی میدان، تولید سرمایه بیشتر و در نهایت کارآمدی (یا تحقق کارکردی میدان) میدان می‌شود (Bourdieu, 2007, P. 94). بنابراین، منازعه برای کسب سرمایه موردنظر میدان در بین گروه‌های تشکیل‌دهنده ساختار میدان یکی از سازوکارهای پویایی میدان و موتور تغییرات میدان است (Herd, 2013, P. 378). «مبارزه دائمی در داخل میدان، موتور میدان است. آنچه ساختار

1. Symbolic Violence

میدان را تعریف می‌کند، اساس پویش‌های میدان را نیز تشکیل می‌دهد. کسانی که برای سلطه مبارزه می‌کنند باعث می‌شوند که میدان دستخوش تحول و دگرگونی شود و پیوسته بازسازی شود: تقابل بین راست و چپ دائم محتوایش تغییر می‌کند، اما به لحاظ ساختاری همانند باقی می‌ماند. (Bourdieu, 2015, P. 238).

از دیدگاه بوردیو فرایند تفکیک در جامعه مدرن فقط به تفکیک میدان‌ها محدود نمی‌شود، بلکه عادت-واره عاملان اجتماعی را نیز دربرمی‌گیرد (Lash, 2004, P. 351,354). بوردیو عادت-واره را به مثابه نظامی از تمایلات می‌داند که در شخصیت کنشگر به وسیله تجربه و در تعامل با دیگران فراهم آمده که ضمن تعیین شیوه-های زندگی، نحوه مواجهه او با موقعیت‌های مختلف را جهت می‌بخشد و کنش را اداره می‌کند (Bourdieu, 1995, P. 95). به عبارت دیگر، عادت-واره نظامی از خویی‌ها، خصلت‌ها، ارزش‌ها و تمایلات گذرا و در عین حال (نسبتاً) ماندگاری است که در ناخودآگاه افراد وجود دارد و فهم و نگرش آن‌ها از دنیا را شکل داده و به درک و داوری آن‌ها درباره جهان می‌انجامد و انتخاب‌هایی را فراهم می‌کند که کنشگران بر اساس آن عمل می‌کنند و به کنش می‌پردازند (Bourdieu, 2002, P. 6; Beck, 2016, P. 21; Pang & Soong, 2016, P. 86).

«نظام عادت-واره، نظامی است که شیوه‌های زندگی از دل آن برمی‌آیند.» (Bourdieu, 2002, P. 6).

عاملان اجتماعی از طریق مؤلفه‌های عادت-واره به جهان نگاه می‌کنند، جهان و پدیده‌های اجتماعی را درک می‌کند و بر اساس آن عمل می‌کند. این امر بدان معناست که از یک سو، عاملان هر چیزی را از مجرای شاکله‌های ادراک و ارزیابی عادت-واره‌شان درمی‌یابند. از سوی دیگر، بر اساس این ماتریس، به کنش می‌پردازند. بنابراین عادت-واره از یک سو، ساختاری ساخت‌یافته و از سوی دیگر، ساختاری ساخت‌دهنده است (Bourdieu, 2012, P. 287; Kloot, 2009, P. 471). «عادت-واره ماتریس ادراکات، ارزیابی و اعمال است و منبع انتخاب‌های افراد است و کنش آن‌ها را اداره می‌کند.» (Bourdieu, 1995, P. 95).

بوردیو و میدان آموزش

بر اساس نظریه میدان، بوردیو تلقی جامعه مدرن به مثابه مجموعه‌ای از افراد یا واحدهای ارگانیک را رد می‌کند و آن را مجموعه‌ای از میدان‌های اجتماعی درهم‌تنیده و به هم وابسته می‌داند که هر کدام هدف‌ها، کارکرد (تخصصی و اجتماعی) و قوانین خاص خود را دارند و هر فردی در آن واحد، عضو میدان‌های بسیاری است و در هر میدانی جایگاه متفاوتی دارد. مهم‌ترین میدان‌های اجتماعی عبارت‌اند از: میدان قدرت، میدان اقتصاد، میدان آموزش و میدان هنر. بر اساس این رویکرد، بوردیو میدان آموزش را به مثابه میدانی می‌داند که در تحول جامعه سنتی به جامعه مدرن و بر اساس فرایند تقسیم کار و تخصصی شدن

از میدان تفکیک‌نشده جامعه سنتی، تفکیک شده و برای رفع یکی از نیازهای جدید جامعه و برای برقراری مجدد تعادل، یک کارکرد تخصصی را برعهده گرفته است.» (Bourdieu, 2011, P. 59).

بنابراین از دیدگاه بوردیو کارکرد تخصصی میدان آموزش در جامعه مدرن، «آموزش، ارتقای سطح دانش، مهارت و جامعه‌پذیری» است. از نگاه او، میدان آموزش از یک سو، با انتقال ارزش‌ها و هنجارهای جامعه به نسل جدید، جامعه را از بی‌ثباتی حفظ کرده و از سوی دیگر، با تربیت نیروی انسانی با سواد، متخصص و آموزش‌دیده شرایط ارتقا و توسعه جامعه را به لحاظ فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی فراهم می‌آورد. «بهره‌برداری بیشتر از نظام آموزشی رشد کلیه کنش‌های فرهنگی را تبیین می‌کند» (Bourdieu, 2015, P. 201). «افزایش سطح آموزش سبب می‌شود تا شمار زیادتری از افراد وارد رقابت برای تملک کالاهای فرهنگی شوند» (Bourdieu, 2015, P. 201).

بوردیو معتقد است که ایفای کارکرد تخصصی میدان آموزش همانند سایر میدان‌های اجتماعی مستلزم وجود ویژگی‌های (عام و خاص) میدان است، البته بوردیو بر این باور است که میدان آموزش علاوه بر کارکرد تخصصی، دارای کارکرد اجتماعی نیز می‌باشد که این کارکرد در سایه کارکرد تکنیکی آن پنهان شده است. «نهاد آموزشی، که به منزله اصل لذت و اصل واقعیت عمل می‌کند، هم محرک لیبیدویی دانایی است و هم محرک لیبیدوی سلطه که زیر لیبیدوی دانایی پنهان است و از رقابت مایه می‌گیرد.» (Bourdieu, 2018, P. 229). «کارکرد تکنیکی آموزش، کارکرد اجتماعی آن، یعنی تخصیص حق ریاست به کسانی که بنا به موقعیت دارای کارایی اجتماعی‌اند، را روپوش می‌کند.... بنابراین نهاد آموزش که می‌شد باور داشت که با ترجیح دادن استعدادهای فردی بر امتیازات ارثی، می‌تواند نوعی شایسته‌سالاری را پی‌ریزی کند، به واقع، در پی آن است که از طریق اتصال‌های مخفی میان استعداد تحصیلی و میراث فرهنگی، یک اشرافیت دولتی واقعی را تدارک کند که اقتدار و مشروعیت آن به وسیله عنوان تحصیلی تضمین شده است.» (Bourdieu, 2011, P. 59). بنابراین میدان آموزش به بازتولید این امتیازات و حفظ وضعیت موجود کمک می‌کند (Bourdieu, 2015, P. 177) و از این طریق روابط قدرت را نیز بازتولید می‌کند. روابط قدرت نیز بر عملکرد کنش تربیتی مذکور مهر تأیید می‌زند. مقصود او از جمله «بازتولید اجتماعی، از کارکردهای تولید فرهنگی است»، همین کارکرد اجتماعی است (Jenkins, 2006, P. 164).

«نهادهای آموزشی به بازتولید نحوه توزیع سرمایه فرهنگی و از طریق آن به بازتولید ساختار فضای اجتماعی یا به تعبیر شناخته‌شده‌تر به بازتولید ترکیب طبقات اجتماعی کمک می‌کنند» (Bourdieu, 2011, P. 54). «نظام آموزشی با بازتولید تقسیم اجتماعی کار در تقسیم‌بندی‌های سازمانی مختص به خود، البته به

شکل دگرگون شده، طبقه‌بندی‌هایی به عمل می‌آورد که در وهله نخست در کسوت طبقات آکادمیک متجلی می‌شود و سپس در کسوت طبقات اجتماعی» (Bourdieu, 2018, P. 311). این امر بیانگر آن است کنش‌های تربیتی میدان آموزش بازتابی از منافع گروه‌ها یا طبقات حاکم هستند که تمایل به بازتولید توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی میان گروه‌ها یا طبقاتی که ساکن فضای اجتماعی موردنظر هستند، می‌باشند و بدین ترتیب ساختار اجتماعی را بازتولید می‌کند (Jenkins, 2006, P. 164). «سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش هنگامی افزایش می‌یابد که دیگر راهبردهای بازتولید به ویژه راهبردهای وراثت و جانشینی که راه انتقال مستقیم سرمایه اقتصادی‌اند، به صورت نسبی از کارآمدی و درآمدزایی کمتری برخوردار باشند» (Bourdieu, 2011, P. 55).

میدان آموزش با تربیت دانش‌آموزان «حقیقت عینی رفتار به مثابه درونی شدن اصول خودسری فرهنگی» را پنهان می‌کند و هرگاه کار تربیتی بیشتری انجام گیرد، گرایش بیشتری به پنهان نگه‌داشتن این امر پدید می‌آید. این درونی‌سازی همپای فرایند تلقین پیش می‌رود و میدان آموزش از این طریق نظم را حفظ می‌کند؛ یعنی از طریق فرایندهای پیوسته خود-محدودسازی و خودسانسوری. فرهنگ مشروع مانند یک اصل موضوع و یک ایمان مطلق تجربه می‌شود: همه کودکان خیلی زود از پرسش «چرا؟» دست برمی‌دارند. حذف و طرد به صورت خود-حذفی قدرتمندتر از همیشه عمل می‌کند. کنش تربیتی شامل حذف و طرد اندیشه‌ها به عنوان ایده‌های غیرقابل فکر کردن و همچنین آموزش‌های مثبت آن‌هاست. حذف و طرد یا سانسور کردن ممکن است مؤثرترین شیوه کنش تربیتی باشد (Jenkins, 2006, P. 165). «نظام آموزشی می‌کوشد فکر اعتراض به اصل حذف و طرد را در ذهن حذف‌شدگان حذف کند» (Bourdieu, 2018, P. 229-230).

به همین دلیل بوردیو معتقد است هر نوع کنش تربیتی عملاً نوعی خشونت نمادین است، زیرا طی آن یک قدرت خودسر، خواست فرهنگی خود را تحمیل می‌کند. در این راستا او «فعالیت‌های پرورشی» را مرکز اصلی خشونت نمادین می‌داند (Jenkins, 2006, P. 164). «نظام آموزشی گاه با نوعی خشونت روان‌شناختی بی‌حد و حصر، قضاوت‌های کلی و احکام غیرقابل نقضی را تحمیل می‌کند که تمامی دانش‌آموزان را در یک سلسله مراتب با معیار واحد رده‌بندی می‌کند- معیاری که امروزه تحت سلطه رشته ریاضی است- کسانی که از این قافله عقب می‌مانند، با معیار هوش، معیاری که اعتبار آن به صورت جمعی به رسمیت شناخته شده و به اثبات رسیده است، و به لحاظ روان‌شناختی هم غیر قابل بحث می‌نماید، محکوم می‌شوند. برای چنین طردشدگانی به منظور کسب یک هویت موقت، چاره‌ای نمی‌ماند جز وداعی ناگهانی با نظم تحصیلی و نظم اجتماعی...» (Bourdieu, 2011, P. 69).

به باور بوردیو جامعه‌پذیری (انجام شده توسط میدان آموزش) با تضمین ادغام عادت‌واره‌های طبقاتی، به واسطه بازتولید طبقه به مثابه گروهی که عادت‌واره مشابهی دارند، در افراد تعلق طبقاتی ایجاد می‌کند. از این رو، این مفهوم بنیان بازتولید نظم اجتماعی است (Bonnewitz, 2011, P. 89). به همین دلیل بوردیو و همکارانش در کتاب «وارثان» (۱۹۶۴) و «بازتولید» (۱۹۷۰) نشان دادند که مدرسه به جای کاهش نابرابری‌های اجتماعی در بازتولید آن‌ها مشارکت می‌کند؛ به عبارت دیگر، مطالعات آن‌ها نشان داد که مدرسه برخلاف آن چیزی که توکویل معتقد بود که باید یکی از ابزارهای تحقق آرمان برابری باشد و شرایط ارتقای اجتماعی را فراهم آورد (Bonnewitz, 2011, P. 129-130)، در بازتولید نابرابری مشارکت دارد. در نهایت بوردیو معتقد است که در رقابت عاملان اجتماعی با یکدیگر در درون میدان، عاملان مسلط از طریق کارکرد اجتماعی میدان آموزش و با اعمال نوعی خشونت نمادین بر طبقه تحت سلطه زمینه‌های بازتولید اجتماعی را فراهم می‌آورند و از آنجا که در این رقابت، عاملان اجتماعی مسلط از منابع عام از جمله میدان آموزش به مثابه منابع خاص استفاده کرده‌اند و با توجه به این که خشونت نمادین موجب هزینه‌هایی در جامعه می‌شود، این رقابت را امری ناعادلانه و نظم موجود را سلطه‌گرانه و نامشروع می‌داند. به همین دلیل به طور عام، خواهان برابری و عدالت اجتماعی و به طور خاص، خواهان یک میدان آموزش مشروع و حذف کارکرد اجتماعی آن می‌باشد. «یک مرجع آموزشی مستلزم وجود فرستندگان مشروع، گیرندگان مشروع، موقعیتی مشروع و زبانی مشروع می‌باشد. لازم است یک فرستنده مشروع وجود داشته باشد، یعنی کسی که قوانین ضمنی نظام را بازشناسد و در این مقام به رسمیت شناخته شود و به خدمت گرفته شود. باید گیرندگان توسط فرستنده شایسته دریافت تشخیص داده شوند، این بدان معناست که فرستنده اختیار حذف را نیز دارا باشد تا بتواند تمام کسانی را که حضورشان ضرورت ندارد، کنار بگذارد، اما این همه ماجرا نیست؛ باید شاگردانی وجود داشته باشند که آماده باشند معلم را به عنوان معلم به رسمیت بشناسند و نیز والدینی که نوعی اعتبار برای معلم قائل باشند و به نوعی چک سفید به او بدهند. همچنین لازم است دریافت‌کنندگان در حالتی آرمانی به لحاظ زبانی (و به بیان دیگر اجتماعی) و نیز به لحاظ دانستن زبان و بازشناسی زبان نسبتاً همگن باشند و ساختار گروه مانند یک نظام سانسور عمل نکند و قادر به ممانعت از کاربرد زبانی باشد که باید مورد استفاده قرار گیرد.» (Bourdieu, 2015, P. 123).

تفسیر آرای بوردیو در باب میدان آموزش

شرح آرای دقیق بوردیو در باب «میدان آموزش» بیانگر آن است که بوردیو نگاهی دو بُعدی به میدان آموزش دارد. از یک سو، میدان آموزش را به مثابه یکی از میدان‌های جامعه مدرن می‌داند که بر

اساس فرایند تقسیم کار و تخصصی شدن از میدان تفکیک نشده جامعه سنتی، تفکیک شده و برای رفع یکی از نیازهای جدید جامعه کارکرد تخصصی ارتقای دانش، مهارت، علم آموزی و جامعه پذیری را برعهده گرفته و با هماهنگی سایر میدان‌ها زمینه‌های تعادل و توسعه جامعه را در جنبه‌های گوناگون اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی فراهم می‌آورد. در این نگاه، بورديو به میدان آموزش نگاه مثبتی دارد و معتقد است که میدان آموزش از یک سو، با انتقال ارزش‌ها و هنجارهای جامعه به نسل جدید، جامعه را از بی‌ثباتی حفظ کرده و از سوی دیگر، با تربیت نیروی انسانی با سواد، متخصص و آموزش‌دیده شرایط ارتقا و توسعه جامعه را به لحاظ فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی فراهم می‌آورد؛ به عبارت دیگر، میدان آموزش با انجام کارکرد تخصصی خود موجبات توسعه فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، توسعه انسانی و توسعه پایدار را فراهم می‌آورد. بورديو در این نگاه معتقد است که میدان آموزش در راستای حفظ نظم جامعه و تقویت آن کارکرد مهمی را ایفا می‌کند.

بورديو میدان آموزش را به مثابه میدانی می‌داند که در راستای حفظ منافع طبقه مسلط و بازتولید وضعیت موجود فعالیت می‌کند. در این راستا او بر این باور است که میدان آموزش علاوه بر کارکرد تکنیکی، دارای کارکرد اجتماعی نیز می‌باشد که این کارکرد در سایه کارکرد تکنیکی آن پنهان شده است. از دیدگاه او میدان آموزش میدانی است که تحت سلطه عاملان اجتماعی مسلط قرار گرفته و عاملان مسلط با استفاده از آن، موقعیت خود را در میدان بازتولید کرده و با اعمال نوعی خشونت نمادین بر عاملان اجتماعی تحت سلطه آن‌ها را از رقابت بازمی‌دارند؛ به عبارت دیگر، عاملان اجتماعی مسلط از طریق میدان آموزش نابرابری اجتماعی را در جامعه بازتولید می‌کنند. به همین دلیل در این بُعد، بورديو خواهان نوعی نظام آموزشی مشروع است.

نگاه بورديو به میدان آموزش و نقش آن در جامعه دو بُعدی است. در بُعد اول، بورديو به میدان آموزش از رویکرد تکامل‌گرایی و کارکردگرایی نگاه می‌کند؛ به‌طوری که میدان آموزش را به مثابه میدانی می‌داند که در تحول جامعه سنتی به جامعه مدرن و بر اساس فرایند تقسیم کار، کارکرد تخصصی «آموزش، ارتقای سطح دانش و مهارت و جامعه‌پذیری» را برای رفع یکی از نیازهای جدید جامعه و برای برقراری مجدد تعادل برعهده گرفته است.

در بُعد دوم، بورديو به میدان آموزش از رویکرد تضاد و مارکسیستی نگاه می‌کند و همانند آلتوسر میدان آموزش را به مثابه میدانی می‌داند که در راستای حفظ منافع طبقه مسلط و بازتولید وضعیت موجود فعالیت می‌کند. با توجه به آنکه بورديو بر اساس رویکرد انتقادی خود درصدد آشکار ساختن، رمزگشایی و

تبیین رویدادهای عادی است (Bourdieu, 2016, P. 99; Mohammadpour, 2010, P. 433)، در پژوهش‌ها و مطالعات اجتماعی، بیشتر به تحلیل کارکرد اجتماعی میدان‌های اجتماعی از جمله میدان آموزش پرداخته و تحلیل کارکرد تخصصی میدان‌ها را زیاد مورد توجه قرار نداده و این امر موجب شده است تا در آثار و پژوهش‌های اجتماعی او، دیدگاه تضاد اجتماعی نسبت به دیدگاه ایستایی اجتماعی نمود بیشتری داشته باشد. از آنجاکه دیدگاه تضاد اجتماعی و تحلیل کارکرد اجتماعی میدان آموزش در آثار بوردیو نمود بیشتری دارد، اکثر اندیشمندان و محققان بر این باورند که دیدگاه بوردیو، دیدگاه تضاد اجتماعی است. این در حالی است که بوردیو اشاره می‌کند: «اغلب اوقات تفکرات ما را دوگانگی‌های ساده شکل می‌دهند: این یا تغییر می‌کند یا تغییر نمی‌کند، ایستا یا پویا. آگوست کنت این گونه فکر می‌کرد، اما این دستاویز خوبی نیست. من تلاش می‌کنم تا نشان دهم امر ثابت حاصل تغییر و دگرگونی است.» (Bourdieu, 2011, P. 240). این بدان معناست که دیدگاه بوردیو یک دیدگاه تلفیقی است و نظریه او دربرگیرنده ایستایی و پویایی اجتماعی است.

البته لازم به ذکر است که بوردیو در دیدگاه تلفیقی خود در باب میدان آموزش به تناسب هر کدام از رویکردهای تضاد و کارکردگرایی از مفهوم خاصی بهره می‌گیرد. به‌طوری‌که در رابطه با رویکرد کارکردگرایی از مفهوم سرمایه بهره می‌گیرد و معتقد است کارکرد تخصصی میدان آموزش با سرمایه فرهنگی ارتباط دارد. از دیدگاه او میدان آموزش با تولید سرمایه فرهنگی و افزایش آن کارکرد تخصصی خود را که همان «انتقال کارایی فنی و گزینش خبره‌ترین نیروها از نظر فنی» است، ایفا می‌کند.

در رابطه با رویکرد تضاد نیز بوردیو از مفهوم عادت‌واره بهره می‌گیرد و معتقد است میدان آموزش تحت تأثیر سیاست‌های میدان قدرت و بر اساس فرایندهای پیوسته خود-محدودسازی و خودسانسوری، عادت‌واره عاملان اجتماعی این میدان به ویژه دانش‌آموزان را شکل می‌دهد و حقیقت عینی رفتار به مثابه درونی شدن اصول خودسری فرهنگی را پنهان می‌کند. این بدان معناست که برساخت عادت‌واره امری اجتماعی-سیاسی است که از طریق امور آموزشی و فرهنگی انجام می‌شود. بنابراین کارکرد اجتماعی میدان آموزش که همان بازتولید است نه از طریق تولید سرمایه فرهنگی، بلکه از طریق برساخت عادت‌واره‌های فردی عاملان اجتماعی ایفا می‌شود. تحلیل جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بوردیو بیانگر آن است که میدان آموزش کارکرد تخصصی و اجتماعی خود را از راه‌های مختلف، به کمک ابزارهای متفاوت و با هدف‌های گوناگون انجام می‌دهد؛ به‌طوری‌که کارکرد تخصصی خود را از طریق ارتقای سرمایه فرهنگی و با هدف

حفظ تعادل و توسعه جامعه و کارکرد اجتماعی را از طریق برساخت عادت‌واره عاملان اجتماعی و با هدف بازتولید اجتماعی انجام می‌دهد.

بنابراین رویکرد بوردیو به میدان آموزش «رویکرد دو بُعدی مضاعف» است؛ زیرا از یک سو، برای میدان آموزش کارکردهای تخصصی و اجتماعی قائل است و از این طریق توانسته است ویژگی‌های دیدگاه-های تضاد و کارکردگرایی را در نظریه خود در باب میدان آموزش جای دهد و از سوی دیگر، برای کارکردهای اجتماعی و تخصصی میدان آموزش روش‌ها و ابزارهای مختلفی در نظر گرفته است.

بنابراین رویکرد تلفیقی بوردیو به میدان آموزش صرفاً به برخورداری از ویژگی‌های رویکرد تضاد و کارکردگرایی محدود نمی‌شود، بلکه شامل کارکردهای متفاوت و ابزارهای متفاوت نیز می‌باشد و حتی می‌توان گفت که نگاه بوردیو به میدان آموزش، به دلیل ایفای نقش در ارتقای سرمایه فرهنگی و بازتولید جامعه از طریق برساخت عادت‌واره عاملان اجتماعی، نگاه ساختار-عاملیتی است؛ بدان معنا که میدان آموزش هم با ساختار و هم با عاملیت در ارتباط است. رویکرد تلفیقی بوردیو به میدان آموزش وجه تمایز نظریه او با سایر نظریه‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش از جمله نظریه دورکیم، پارسونز، مارکس، وبر، گرامشی و آلتوسر است که نگاهی تک بُعدی به این میدان دارند.

نگاه دو بُعدی بوردیو به میدان آموزش بیانگر آن است که بوردیو رویکرد اصلی خود که همان رفع دوگانه‌انگاری‌هاست را فقط به نظریه کنش محدود نکرده، بلکه در سایر حوزه‌ها از جمله کارکرد میدان‌ها نیز بسط داده است. نکته حائز اهمیت این است که همان‌طور که نظریه میدان بوردیو (به طور عام) دربرگیرنده و متأثر از نظریه‌های مارکس، دورکیم و وبر است، نظریه او درباره میدان آموزش نیز متأثر، دربرگیرنده و تلفیقی از نظریه‌های این نظریه‌پردازان است. شاید این امر، بیانگر وجود انسجام و هماهنگی بین نظریه‌های بوردیو در حوزه‌های مختلف از جمله نظریه میدان به طور عام و نظریه او درباره میدان آموزش به طور خاص باشد. بنابراین رویکرد تلفیقی بوردیو به میدان آموزش مبتنی بر اصول و رویکرد تلفیقی و ضد دوگانه‌انگاری او می‌باشد.

نتیجه

در این نوشتار سعی بر این بود که دیدگاه بوردیو درباره میدان آموزش مورد واکاوی قرار گیرد. به همین دلیل پرسش‌هایی در زمینه تعیین دیدگاه بوردیو درباره میدان آموزش، تعیین اصول دیدگاه او و همچنین ارتباط و جایگاه مفاهیم سرمایه و عادت‌واره در دیدگاه مذکور مطرح شد. بررسی آثار بوردیو حاکی از آن است که بوردیو نگاهی دو بُعدی به میدان آموزش دارد. از یک سو، نسبت به میدان آموزش

رویکرد تکامل‌گرایی و کارکردگرایی دارد و این میدان را یکی از اجزایی جامعه مدرن می‌داند که برای رفع یکی از نیازهای جدید جامعه و برای برقراری مجدد تعادل، کارکرد تخصصی «آموزش، ارتقای سطح دانش و مهارت و جامعه‌پذیری» را برعهده گرفته است. از سوی دیگر، به میدان آموزش از رویکرد تضاد و مارکسیستی نگاه می‌کند و آن را یکی از ابزارها و منابع میدان قدرت و طبقه حاکم می‌داند که در راستای حفظ منافع طبقه مسلط و بازتولید وضعیت موجود فعالیت می‌کند. بنابراین نگاه بوردیو به میدان آموزش فراتر از دیدگاه‌های تضاد و کارکردگرایی است؛ به‌طوری‌که به این میدان از یک سو، نگاه مثبت و از سوی دیگر، نگاه منفی دارد.

بوردیو در نظریه میدان و نظریه میدان آموزش، از عناوین خاصی مانند کارکرد تخصصی و کارکرد اجتماعی یاد می‌کند و معتقد است هر یک از این عناوین متعلق به یکی از ابعاد رویکرد دو بُعدی او به میدان آموزش است. به عبارت دیگر، در نگاه کارکردگرایانه بوردیو به میدان آموزش، او تأکید دارد که این میدان دارای کارکرد تخصصی است و در نگاه تضادگرایانه به این میدان، معتقد است که میدان آموزش دارای کارکرد اجتماعی است. در راستای تفکیک کارکرد میدان آموزش، بایستی اشاره کرد که از دیدگاه بوردیو، همه میدان‌های جامعه مدرن دارای کارکرد تخصصی هستند، اما دارای کارکرد اجتماعی نیستند. به تدریج با تحمیل و سلطه میدان قدرت بر میدان‌های اجتماعی، این میدان‌ها کارکرد اجتماعی نیز می‌یابند. با ایفای کارکرد اجتماعی، کارکرد تخصصی میدان‌ها یا به قوت خود باقی می‌ماند، یا کم‌رنگ می‌شود و به حاشیه می‌رود. لازم به ذکر است که کارکرد اجتماعی میدان‌های اجتماعی پنهان و ضمنی هستند. درباره میدان آموزش، بوردیو بر این باور است که این میدان در ابتدا کارکرد تخصصی داشته است، اما با سلطه میدان قدرت بر آن، این میدان کارکرد اجتماعی نیز یافته و این کارکرد در سایه کارکرد تخصصی پنهان شده است و حتی کارکرد تخصصی این میدان را نیز کم‌رنگ نموده است.

بوردیو با توجه به این که میدان آموزش از یک سو، دارای کارکرد تخصصی و از سوی دیگر، دارای کارکرد اجتماعی است، تأکید دارد که این میدان باید اصلاح شود. اصلاح این میدان نیز مستلزم رهایی آن از زیر سلطه میدان قدرت و دستیابی به استقلال نسبی است. دیگر نتیجه پژوهش این بود که بوردیو در رویکرد دو بُعدی خود به میدان آموزش به تناسب با هر یک از این ابعاد، بر ابزارهای مختلفی تأکید دارد. به‌طوری‌که در نگاه کارکردگرایانه به میدان آموزش بر ابزار سرمایه فرهنگی و در نگاه تضادگرایانه به این میدان، بر ابزار عادت‌واره تأکید دارد. این امر بیانگر آن است که میدان آموزش ابزارهای مختلفی در اختیار دارد و قابلیت‌ها، توانایی‌ها و ابزارهای تحت اختیار این میدان، فقط به یک ابزار یا توانایی محدود نمی‌شود.

تأکید بوردیو بر ابزارهای مختلفی مانند سرمایه فرهنگی و عادت‌واره نیز تا حدودی به نگرش تلفیقی او مبنی بر ساختار-عاملیت برمی گردد. به عبارت دیگر، او معتقد است که در جامعه مدرن عوامل و ابزارهای مختلفی مانند عادت‌واره (عاملیت) و سرمایه فرهنگی (ساختار) می‌توانند در شکل‌گیری پدیده‌های اجتماعی نقش مهمی داشته باشند.

مرور آثار نظری و تجربی بوردیو نشان می‌دهد که بوردیو نگاه تضادگرایانه به میدان آموزش و نقش آن در شکل‌گیری عادت‌واره عاملان اجتماعی زیر میدان مصرف را بیشتر مورد تأکید قرار داده و نگاه کارکردگرایانه به این میدان و نقش آن در تولید سرمایه فرهنگی جامعه را زیاد مورد توجه قرار نداده است. به همین دلیل مؤلفان کتاب‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش نیز رویکرد تضادگرایانه بوردیو به میدان آموزش را برجسته نموده و مورد اشاره قرار داده‌اند. دلیل اصلی این که چرا بوردیو نگاه تضادگرایانه خود را بیشتر برجسته نموده است، به رویکرد و پارادایم انتقادی او برمی گردد؛ زیرا او نگاهی انتقادی به جامعه دارد و در صدد اصلاح و بهبود جامعه است.

References

- Azki, M. (1998). *Sociology of Development*. Tehran: Keihan. (In Persian)
- Beck, E. (2016). Repopulating Development: an Agent-Based Approach to studying development interventions. *World Development*, 80, 19-32.
- Bonnewitz, P. (2011). *Premeres Lecons sur la Sociologie de Pierre Bourdieu*. (J. Jahangiri & H. Poorsafir, Trans.). Tehran: Agah. (In Persian)
- Botero, W., & Crossley, N. (2011). Worlds, Fields and network: Becker, Bourdieu, and Structures of social relations. *Cultural Sociology*, 5 (1), 99-119.
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and social conditions of the progress of reason. *Sociology of science*, 14 (6), 19-47.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*, in J. G. Richardson. Handbook of theory and research for sociology of education. Greenwood Press, New York
- Bourdieu, P. (1995). *Outline of theory of practice*. (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1996). Sociology of Literature. (Y. Abazary, Trans.). *Arghanoon*. 9-10, 76-112. (In Persian)
- Bourdieu, P. (2002). *Sporting actions and social actions*. (M. R. Farzad, Trans.). *Arghanoon*. 20, 1-10. (In Persian)
- Bourdieu, P. (2007). *Science of science & reflexivity*. (Y. Emami, Trans.). Tehran: Country scientific investigations center. (In Persian)
- Bourdieu, P. (2011). *Raisons pratiques: Sur la theorie de l'action*. (M. Mardiha, Trans.). Tehran: Naghshonegar. (In Persian)

- Bourdieu, P. (2012). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Sales. (In Persian)
- Bourdieu, P. (2012). *The Social structures of economy*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Social Security Institute. (In Persian)
- Bourdieu, P. (2014). *Lecon sur lecon*. (N. Fakohi, Trans.). Tehran: nay. (In Persian)
- Bourdieu, P. (2015). *Sociology in questions*. (P. Eizady, Trans.). Tehran: Nasle aftab. (In Persian)
- Bourdieu, P. (2018). *Homo Academicus*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Parseh. (In Persian)
- Chauvire, C., & Fontaine, O. (2006). *Le Vocabulaire de Bourdieu*. (M. Kotobi, Trans.). Tehran: Nay. (In Persian)
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: the case of social capital and education. *Education, Knowledge & Economy*, 3 (1), 17- 34.
- Grenfell, M. (2010). *Bourdieu, Pierre: key concepts*. (M. labiby, Trans.). Tehran: Afkar. (In Persian)
- Heise, T., & Tudor, A. (2007). Constructing art: Bourdieu's field model in a comparative context. *Cultural Sociology*, 1 (2), 165- 187.
- Herd, N. (2013). Bourdieu and the fields of art in Australia: on the functioning of the worlds. *Journal of Sociology*, 49 (2-3), 373-384.
- Jalalipour, H. R., & Mohammadi, J. (2009). *The last theories of sociology*. Tehran: Nay. (In Persian)
- Jenkins, R. (2007). *Pierre Bourdieu*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Nay. (In Persian)
- Kitchen, P.J., & Howe, D. (2013). How can the social theory of Pierre Bourdieu assist sport management research? *Sport management review*, 16, 123- 134.
- Kloot, B. (2009). Emplaning the value of Bourdieu's framework in the context of institutional change. *Studies in higher education*, 34 (4), 469- 481.
- Kloot, B. (2015). A historical analysis of academic development using the theoretical lens of Pierre Bourdieu. *British journal of sociology of education*, 36 (6), 958- 976.
- Lash, S. (2004). *Sociology of Postmodernism*. (SH. Behian, Trans.). Tehran: Ghoghnoos. (In Persian)
- Lessard, C., Contandriopoulos, A. P. & Beaulian, D. (2010). The role (or note) of economic evaluation at the micro level: can Bourdieu's theory provide away forward for clinical decision –making? *Social Science & Medicine*, 70, 1984-1956.
- Levien, M. (2015). Social Capital as obstacle to Development Brokering land, norms, and trust in rural India. *World Development*, 74: 77-92.
- Martin, J. L. (2003). What is field theory? *American journal of sociology*, 109 (1), 1-49.
- Mayer, P. (2009). Guidelines for writing a Review Article. *Zurich Basel Plant Science Center*. 2- 10.
- Mohammadpour, A. (2010). *Method for Method, on structure of knowledge in humanities*. Tehran: Jameshenasan. (In Persian)
- Pang, B. & Soong, H. (2016). Teachers experiences in teaching Chinese Australian student in health and physical education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 84-93.
- Savage, M. & Siva, E. B. (2013). Field Analysis in cultural sociology. *Cultural Sociology*, 7 (2), 111- 126.
- Sieweke, J. (2014). Pierre Bourdieu and organization studies- a citation context analysis and discussion of contributions. *Scandinavian Journal of Management*, 30, 532-543.

- So, A. (2009). *Social Change and Development*. (M. Habibi, Trans.). Tehran: Strategic Studies Institute. (In Persian)
- Wacquant, L. (2003). Methodology of Bourdieu, in Rob Stones, Key sociological thinkers. Tehran: Markaz. (In Persian)
- Zanjanizaddeh, H. (2004). *Introduction to Pierre Bourdieu's Sociology*. Journal of Social sciences, 2 (1), 23- 40. (In Persian)

آزادمنش، سعید؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ سفیدخوش، میثم؛ سجادیه، نرگس (۱۳۹۸). تعلیم و تربیت به مثابه «بیلدونگ» در پدیدارشناسی هگل.

DOI: 10.22067/fedu.v9i1.79795

مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۴۷-۲۶.



تعلیم و تربیت به مثابه «بیلدونگ» در پدیدارشناسی هگل

سعید آزادمنش^۱، خسرو باقری نوع‌پرست^۲، میثم سفیدخوش^۳، نرگس سجادیه^۴

تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۴/۱۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین ماهیت، هدف و مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت بر اساس فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تفسیر مفهومی و مفهوم‌پردازی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که «بیلدونگ» در تعریف تعلیم و تربیت به عنوان فرایندی توصیف می‌شود که به دنبال ارتقای تجربه مفهومی فرد از طریق درک ناپسندگی‌های موجود در زندگی است که با نگاهی به گذشته، رو به سوی آینده‌ای خردمندانه دارد. با این توصیف، هدف بیلدونگ «خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه» در تعلیم و تربیت است. از جمله مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت می‌توان به «آزادی‌بنیاد»، «تاریخ‌مند»، «بازسازانه»، «تعاملی»، «تأییدطلبانه» و «خطاشکیب» اشاره نمود. تعلیم و تربیت به مثابه بیلدونگ می‌تواند الهام‌بخش جریان نوینی در عرصه مطالعات تربیتی در ایران باشد که ارتقادهنده تجربه خرد بشری در تاریخ و فرهنگ این مرز و بوم است.

واژه های کلیدی: تعلیم و تربیت، بیلدونگ، پدیدارشناسی هگل، فرایند تکوین دانش، تعامل، خردورزی.

۱. دانشجوی دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، Azadmanesh263@yahoo.com

۲. استاد دانشگاه تهران، Khbagheri@ut.ac.ir

۳. استادیار دانشگاه شهید بهشتی تهران

۴. استادیار دانشگاه تهران

مقدمه

تعلیم و تربیت، ماهیت و مؤلفه‌های مفهومی آن همواره مورد توجه اندیشمندان عرصه فلسفه تعلیم و تربیت بوده و اندیشه فیلسوفان برای بسامان کردن این تعریف مورد واکاوی قرار گرفته است. در این میان در عصر حاضر، با تعاریفی از تعلیم و تربیت مواجه می‌شویم که برخی از جنبه‌های آن را نادیده می‌گیرند. از جمله این دیدگاه‌ها می‌توان به تعاریفی اشاره کرد که تعلیم و تربیت را به یادگیری فروکاهش می‌دهند و تعریفی از تعلیم و تربیت را اشاعه می‌دهند که گرت بیستا^۱، از آن با عنوان احاله به یادگیری^۲ یاد می‌کند. به زعم بیستا، می‌توان از ناپدیدشدن تدریس و معلم در این دیدگاه سخن به میان آورد که در آن تدریس به حاشیه رانده می‌شود و نقش معلم نیز به مثابه یک تسهیل‌گر در نظر گرفته می‌شود؛ در این بافت، «معلم به مثابه تسهیل‌گر یادگیری، تدریس به مثابه ایجاد موقعیت‌های یادگیری، مدارس به مثابه محیط‌های یادگیری، دانش آموزان به مثابه یادگیرندگان و بزرگسالان به مثابه یادگیرندگان بزرگسالان...» (Biesta, 2012, p. 37)، در نظر گرفته می‌شود. این تعبیر را می‌توان در تغییر نام «مدرسه» در برخی کشورها به «محیطی برای یادگیری» مشاهده کرد. بدین ترتیب دانش آموز محوری و محوریت یادگیری، با ظهور کودک محوری و نظریه‌های سازه‌گرایانه، جایگزین معلم محوری سنتی و محافظه کار شده است. این تغییر محور از تدریس به یادگیری است.

در مقابل دیدگاهی که تعلیم و تربیت را به یادگیری فرو می‌کاهد، پدیدارشناسی هگل از تعلیم و تربیتی دفاع می‌کند و هر دو قطب یادگیری و تدریس در آن به رسمیت شناخته می‌شود. از این رو، هگل به عنوان یکی از فیلسوفان تأثیرگذار بر دوران مدرن تعریف جدیدی از تعلیم و تربیت ارائه می‌دهد که می‌تواند پاسخگوی چنین مسائلی باشد. با نظر به این توانش در فلسفه هگل، اندیشه‌های او در تعلیم و تربیت کمتر مورد توجه قرار گرفته است (Jessop, 2012)، این درحالی است که هگل در پدیدارشناسی خود از منطق تکوین دانش^۳ سخن به میان می‌آورد که فی‌نفسه امری تربیتی است و به بیان دیگر یکی از بنیان‌های اساسی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. پدیدارشناسی روح مهم‌ترین اثری است که در آن هگل سعی کرده است دانش زمان خویش اعم از انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی را با تأکید بر ماهیت آگاهی و دانش بیان کند (Sefidkhosh, 2011). به نظر می‌رسد پدیدارشناسی هگل این امکان را فراهم می‌کند تا از منظری دیگر به مفاهیم مهمی مانند ماهیت دانش و منطق شکل‌گیری آن و فرهنگ که در ترسیم مفهوم تعلیم

1. Gert Biesta

2. Learnification

3. Science / Wissenschaft

و تربیت نقش بسزایی ایفا می‌کنند، پردازیم. بنابراین، هدف اصلی این نوشتار این است که با مبنا قرار دادن پدیدارشناسی روح^۱ هگل، مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت را از این منظر برشمرد. اگرچه پژوهش‌هایی در باب مفهوم تعلیم و تربیت در فلسفه هگل صورت گرفته است (Tubbs, 2008; Stojanov, 2018; Jessop, 2012; Somr, 2013; & Odenstedt, 2008)، مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت با نظر به فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل به طور مستقل مورد بررسی قرار نگرفته‌اند تا مبنایی برای پاسخگویی به انگاره احاله به یادگیری یا محوریت یادگیری باشند.

روش پژوهش

برای دستیابی به این هدف، بررسی مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت از منظر پدیدارشناسی هگل، از روش تحلیل مفهومی^۲ بهره گرفته شده است. تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق روابط آن با سایر مفاهیم تأکید دارد و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است. این نوع تحلیل شامل سه قسم تفسیر مفهوم^۳، مفهوم‌پردازی^۴ و ارزیابی ساختار مفهوم^۵ می‌باشد (Coombs and Daniels, 1991). از این سه قسم دو مورد تفسیر مفهوم و مفهوم‌پردازی در این پژوهش مورد توجه است. با این توضیح که با نظر به مفهوم «بیلدونگ»^۶ و فرایند تکوین دانش و گام‌های آن، مفهوم تعلیم و تربیت تبیین و در ادامه مؤلفه‌های مفهومی آن با استفاده از مفهوم‌پردازی شد.

از آنجا که پدیدارشناسی در دیدگاه هگل معطوف به آگاهی و فرایند تکوین دانش است (Sefidkhosh, 2011)، تمرکز این پژوهش معطوف به فرایند تکوین دانش در فلسفه هگل می‌باشد که در آن نحوه شکل‌گیری دانش از وضع طبیعی تا وضع دانشی مورد بررسی قرار گرفته است (Zakerzadeh, 2012, p. 316). وقوع مرحله به مرحله سیر آگاهی می‌تواند دستمایه مناسبی برای تبیین تعلیم و تربیت باشد. بنابراین در این پژوهش، ماهیت دانش، آگاهی و فرایند تکوین آن در تبیین مختصات تعلیم و تربیت مورد توجه است و از آنجا که این فرایند در اثر «پدیدارشناسی روح» هگل (Hegel, 1807/ 2013)، مورد بحث و بررسی قرار گرفته است، تلاش می‌شود با اتکا به این اثر فرایند پژوهش تکوین یابد.

1. Phenomenology of Spirit / Phänomenologie des Geistes
2. Conceptual Analysis
3. Concept Interpretation
4. Concept Development
5. Conceptual Structure Assessment
6. Bildung

مبنای نظری پژوهش: فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی روح هگل

فرایند تکوین دانش که اساس پدیدارشناسی هگل است در کتاب *پدیدارشناسی روح* هگل مورد بررسی قرار گرفته است. هگل در پدیدارشناسی، منطق رشد آگاهی^۱ را بیان می‌کند. در ابتدا عنوان کتاب *«پدیدارشناسی روح»*، «علم تجربه آگاهی»^۲ بود و هگل همه دست‌نوشته‌هایش را با همین عنوان برای ناشر خویش ارسال می‌کرد. پدیدارشناسی روح به دنبال بررسی روح^۳ در مقام تحقق آن به مثابه آگاهی است و موضوع توجه، آگاهی است. به همین دلیل مفهوم روح به عنوان بنیاد فلسفه هگل در دانش پدیدارشناسی با آگاهی پیوند خورده است و پدیدارشناسی به آگاهی روح و نه خود روح می‌پردازد (Sefidkhosh, 2011, PP. 140- 141).

هگل در فرایند تکوین دانش به دنبال شکل راستینی است که حقیقت در آن وجود دارد یا در آن آشکار می‌شود. منظور از شکل راستین حقیقت، دیدن حقیقت به صورتی نظام‌مند در بستری تاریخی است. هگل برای نیل به این پاسخ از مفهومی به نام بیلدونگ سخن به میان می‌آورد که نزدیک به خروج از وضعیت اولیه بی‌واسطه است (Sefidkhosh, 2011, p. 93). این خروج، با گام‌هایی منطقی همراه است که از تجربه و تاریخ مفهومی آگاهی حکایت دارد و سیر تکوین و تکامل آگاهی را رقم می‌زند.

پدیدارشناسی هگل در یک نگاه، مشاهده و پی‌جویی رشد دانش از پایین‌ترین تا بالاترین مرحله آن است. به صورتی که آگاهی از نازل‌ترین مرحله یعنی یقین حسی^۴ شروع می‌شود و تا جایی پیش می‌رود که می‌تواند به شناخت ذات خداوند بپردازد (Zakerzadeh, 2013, p. 85). آگاهی در آغاز، شناختی بی‌واسطه دارد که از نظر هگل بی‌واسطگی اولیه با شناخت عقلانی متفاوت است. برای نیل به شناخت عقلانی، سوژه نخست باید بی‌واسطگی خویش را از دست دهد و با خویش بیگانه شود. این فرایند از طریق مفهوم‌پردازی و استدلال حاصل می‌شود. هگل با بیان این فرایند قصد دارد که فلسفه را به صورت دانشی مطلق درآورد و اولین گامی که در این زمینه برمی‌دارد این است که جلوه‌های آگاهی را در مراحل مختلف رشد آگاهی بررسی می‌کند. او با ردیابی رشد و پیشرفت آگاهی به آگاهی طبیعی و بی‌واسطه کمک می‌کند که نیل به فلسفه نظرورزانه یا دانستن مطلق^۵ برای آن ممکن شود (Stern, 2015, p. 85). هگل، بیان می‌دارد که آگاهی در ابتدا به صورت ساده است، اما به دلیل نابسندگی آن در هر مرحله به سمت کمال رشد می‌کند. بدین صورت

1. Consciousness / Bewußtsein

2. Science of the Experience of Consciousness / Wissenschaft der Erfahrung des Bewußtseins

3. Spirit/ Geist

4. Sense-certainty / Die sinnliche Gewißheit

5. Absolute knowing / Das absolute Wissen

که روح در ابتدا در مرحله آگاهی است و نسبت به امور و اشیاء جهان خارج آگاهی دارد و پس از آن وارد مرحله بعد می‌شود که خودآگاهی^۱ است. در این مرحله، آگاهی متوجه آگاهی خویش می‌شود و با موضوع آگاهی که ابژه‌ها و درنهایت خویش است، ارتباط برقرار می‌کند. آگاهی پس از گذار از مرحله خودآگاهی وارد مرحله خرد^۲ می‌شود. در اینجا جلوه‌هایی مانند روح، دین و درنهایت دانستن مطلق را آشکار می‌کند (Hegel, 1807/ 2013).

شایان ذکر است که گذار آگاهی از هر مرحله به معنای نفی مرحله قبل و کنار گذاشتن آن نیست، بلکه در این فرایند، آگاهی پس از گذار از نابسندگی هر مرحله و ورود به مرحله بعد، مرحله قبل را نیز در خود دارد؛ درواقع آگاهی مراحل پیشین خویش را در وضعیتی متعالی‌تر می‌یابد. هگل برای بیان این فرایند که به نوعی نفی در عین حفظ یا متعالی شدن در یک شکل جدید است، از اصطلاح آوفه‌بونگ^۳ (رفع)^۴ استفاده می‌کند تا نشان دهد که هر مرحله آستن مراحل پیشین نیز هست.

تعلیم و تربیت با نظر به فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل

در این بخش، نخست ماهیت و تعریف تعلیم و تربیت با توجه به مبانی نظری پژوهش که فرایند تکوین دانش در هگل است، بیان می‌شود و در ادامه مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت با نظر به تعریف تعلیم و تربیت در این دیدگاه به تصویر کشیده می‌شود. در پایان، هدف تعلیم و تربیت در این منظومه توضیح داده می‌شود.

تعلیم و تربیت به مثابه بیلدونگ

بیلدونگ در پدیدارشناسی روح (Hegel, 1807/ 2013)، در دو معنای کلی و جزئی به کار رفته است؛ در معنای کلی بیلدونگ به معنای کل فرایند تکوین آگاهی از نازل‌ترین گام تا بالاترین آن یعنی دانستن مطلق است. در معنای جزئی، بیلدونگ در بخش روح پدیدارشناسی به معنای روح از خودبیگانه به کار رفته است. در این بخش برخلاف معنای کلی بیلدونگ، هگل به انتقاد از بیلدونگ یا جهان فرهنگ می‌پردازد. در نگاه اول ممکن است این دو معنی متناقض به نظر برسند؛ زیرا در معنای کلی بیلدونگ پیش‌رونده و رشدیابنده و مثبت است در حالی که در معنای جزئی، بیلدونگ منفی است و مورد نقد واقع شده است، درحالی که این گونه نیست و این معنی دوم در داخل معنی اول قابل توضیح است. هگل به دنبال

1. Self-Consciousness / Selbstbewußtsein

2. Reason / Vernunft

3. Aufhebung

4. Sublation

آن است که جهان فرهنگ و بیلدونگ، به عنوان گامی از فرایند تکوین دانش در بیلدونگ به معنای کلی، به نقد و واریسی خویش پردازد. در واقع چنین می‌توان بیان نمود که نقد فرهنگ موجود و فراتر رفتن از آن بخش جدایی‌ناپذیر از بیلدونگ است که با از خود بیگانگی همراه است. با نظر به این توضیح، معنای کلی بیلدونگ در پدیدارشناسی ترسیم می‌شود.

بیلدونگ در معنای کلی خود در پدیدارشناسی به مثابه تمام فرایند شکل‌گیری روح است که دارای سه گام اساسی است؛ نخست دریافت تصویری عمومی از موضوع مورد مطالعه یا ابژه است که در مرحله دوم تلاش می‌شود تنها از طریق استدلال و مفهوم با نظر به امر کلی آن را درک و حمایت کند و سرانجام در مرحله سوم با نظر به حیات انضمامی و تعینات و کثرت موجود در موضوع به داوری درباره آن پردازد (Hegel, 1807/ 2013, p. 4). در بیلدونگ، خروج از وضعیت اولیه و بی‌واسطه آگاهی برای نیل به وضعیتی مفهومی و نظرورزانانه است. از این رو، می‌توان تعلیم و تربیت هگلی را همان‌طور که ادنشت، بیان می‌کند این گونه توضیح داد که تعلیم و تربیت نخست بی‌واسطگی و انس با طبیعت داده‌شده را از طریق دیگری در هم فرومی‌شکند تا در مرحله‌ای بالاتر با فعالیت نظرورزانانه با دیگری الفت و آشتی^۱ پیدا کند (Odenstedt, 2008). بیلدونگ بدان معنی است که فرد جوهر روح کلی و جهانی را از طریق آنچه به او عرضه شده است بازابد و از آن خود کند (Hegel, 1807/ 2013, PP. 24- 25). این بازیابی، به آگاهی فرد، اعتبار و واقعیت می‌بخشد که چیزی جز بیگانه شدن با خود طبیعی نیست (Hegel, 1807/ 2013, P. 432). بیگانگی^۲ با سرشت طبیعی به معنای از سرشت طبیعی بیرون آمدن و حرکت به سمت درک مفهومی است که این فرایند، همان بیلدونگ است.

حقیقت در فلسفه و پدیدارشناسی هگل به دلیل داشتن نیروی درونی و آزادی‌بخش مجبور است تا دوباره از خودش دوباره خودش یاد بگیرد. از نظر توز، تعلیم و تربیت، حقیقت ناآرام و پویایی است. آوفهونگ یا رفع، بیان‌کننده همین حقیقت ناآرام در حال تکامل است که پیوسته به دنبال رفع گام‌های پیشین در خویش است (Tubbs, 2008). چنین حرکت‌هایی در تعلیم و تربیت، آگاهی را تغییر می‌دهد و پیوسته به دنبال ایجاد الفت و آشتی مفهومی برای فرد می‌باشد. این آشتی مفهومی در تعلیم و تربیت با به رسمیت شناختن ارزش‌ها و هنجارهای عام و جهان‌شمول درهم تنیده است. استویانف توضیح می‌دهد که بیلدونگ هگلی مفهومی هنجارین است که از یک سو، به دنبال برگزیدن اشکال اخلاقی یادگیری و تدریس در تعلیم و تربیت است و از سوی دیگر در تعلیم و تربیت به دنبال تکامل اخلاقی آگاهی انسان است و برای

1. Reconciliation / Versöhnung

2. Alienation / Entfremdung

نیل بدین هدف، نیازها و آرمان‌های افراد را در قالبی جهان‌شمول و بین‌الذهانی به محک معیارهای اخلاقی و ارزشی می‌گذارد (Stojanov, 2018, P. 19). تا در ادامه موجبات تکامل مفهومی آن‌ها فراهم شود. بنابراین به‌طور دقیق‌تر و با توجه به تعریف هگل می‌توان این‌گونه توضیح داد که تعلیم و تربیت برآمده از پدیدارشناسی دارای سه گام اساسی است که با نظر به مفهوم بیلدونگ این‌گونه توضیح داده می‌شود؛ نخست فرد تصویری از آنچه در اختیار دارد یا امر داده شده، پیدا می‌کند و به نحوی خود را در آن می‌یابد. سپس در مرحله بعد تلاش می‌کند تا آنچه در اختیار دارد را از طریق استدلال مفهومی و با نظر به امر جهان‌شمول درک و توجیه کند که در این مرحله اهمیت دیگری برای درک و توجیه امر کلی شایان توجه است. سرانجام، با توجه به این استدلال و همچنین فضای انضمامی و کثرات موجود به آشتی مفهومی با امر داده شده در صورتی جهان‌شمول نائل می‌شود. این فرایند ادامه خواهد داشت و امر فهم شده اخیر، دوباره خود در شکل نخستین می‌تواند فرایند پیشین را ادامه دهد و با رفع (نفی و حفظ) مفاهیم پیشین در وضعی جدید، دوباره به آشتی مفهومی برسد. تعلیم و تربیتی از این جنس به دنبال آن خواهد بود تا فهم دانش‌آموز از جهان زیسته‌اش را در قالبی مفهومی و با نظر به دیگری بسط دهد، به‌طوری‌که دانش‌آموز همیشه به نابسندگی افکار و آموخته‌های خویش واقف باشد و فرایند بیلدونگ را در همه افکار و امور دنبال کند. این بیان با دو مشخصه بیلدونگ (Jessop, 2012)، یعنی عقلانی بودن و تکاملی بودن، هم‌راستاست، اما مشخصه سوم آن یعنی متضاد بودن را نمی‌پذیرد؛ با این توضیح که بیلدونگ و تعلیم و تربیت با نظر به پدیدارشناسی، لزوماً با مواجه شدن با امر متضاد تکامل نمی‌یابد و در اینجا سخن از سه‌گانه تر، آنتی تر و سنتز اساساً مطرح نیست بلکه درک نابسندگی است که منجر به حرکت می‌شود.

مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت

نظر به تعریف و هدف تعلیم و تربیت برآمده از پدیدارشناسی هگل، مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت در این دیدگاه به شرح زیر می‌باشد.

۱. آزادی‌بنیاد

بنا به ادعای هابرماس، هگل نخستین فیلسوفی است که مدرنیته را موضوع اندیشه خویش قرار داد و از آنجا که هدف زندگی مدرن آزادی فردی است، هگل نخستین فیلسوف آزادی به شمار می‌آید (Pinkard, 2000, P. 10). درواقع تمام پروژه هگل نوعی تلاش برای تحقق و به‌چنگ آوردن آزادی است (Bellamy, 1987, P. 694). در پدیدارشناسی روح، آگاهی قرین با آزادی و طالب آن است؛ آگاهی در پدیدارشناسی معطوف و سوی‌مند به ابژه است. این سوی‌مندی منجر به این می‌شود که آگاهی به‌صورت درونی و مداوم در حال حرکت و رفع نابسندگی‌های خویش باشد و از آنجا که این نیروی حرکت و میل به آزادی، درونی

است، آگاهی نیازی به فشار بیرونی برای حرکت خویش و آزادی ندارد (Sefidkhosh, 2011, P. 169). اساساً نابسندگی‌های موجود در هر گام از پدیدارشناسی، آگاهی را در وضعیتی قرار می‌دهد که آزادی و برای خودبودی آن سلب شود. ازاین‌رو است که آگاهی به حرکت آزادانه خویش برای رهایی از آن ادامه می‌دهد. حال در تعلیم و تربیت نیز این آزادی باید به رسمیت شناخته شود و به‌عنوان بنیاد آن مورد توجه قرار گیرد. با این توضیح که تعلیم و تربیت درواقع فرایند تکامل آزادی افراد است و افراد در هر گام حرکتی آزادانه و روبه‌جلو برای رفع محدودیت‌ها و نابسندگی‌های تکاملی خود برمی‌دارند. البته این آزادی نباید به‌عنوان آزادی مطلق و فارغ از هرگونه محدودیت‌های بیرونی در تعلیم و تربیت و به معنای پیروی از امیال فهم شود.

هگل در «پدیدارشناسی روح» در بخش روح، بحث آزادی مطلق^۱ را پیش می‌کشد و با آن به مخالفت برمی‌خیزد. مقصود از آزادی مطلق، آزادی سلبی یا همان آزادی مهارگسیخته و مخالف با هرگونه قانون و انضباط است. هگل معتقد است که آزادی مطلق و صرف، چون بی‌تعیین است و ماهیت انضمامی ندارد، صرفاً در خلال اندیشه محقق می‌شود و مادامی که با دیگری روبرو نشود با جهان خویش بیگانه است. ازاین‌رو هگل در بند ۱۹۷ پدیدارشناسی بیان می‌کند: «در خلال اندیشه، من آزاد هستم؛ زیرا من در دیگری نیستم» (Hegel, 1807/ 2013, P. 175).

ازنظر هگل این نوع آزادی که فارغ از هرگونه تعینات است نمی‌تواند بنیاد دانش و به دنبال آن تعلیم و تربیت قرار گیرد و ما را از فضای عقلانی مفاهیم دور می‌کند. چنانکه، استویانف، بیان می‌دارد گرچه خودانگیختگی کودکان با ارزش‌ترین نوع آزادی طبیعی را دارد، اما برای هگل تعلیم و تربیت تکامل آزادی است و نه صرف بیان آزادی که از قبل موجود است و به‌وسیله طبیعت به کودک داده شده است (P. 38, Stojanov, 2018). هگل برخلاف فیشته^۲ به دنبال آن نیست که بیان کند چگونه می‌توان «من» را از محدودیت‌ها آزاد کرد، بلکه به دنبال آن است که چگونه تکامل و کسب مراتب عالی‌تر آزادی که از پیش در شخص وجود دارد را نشان دهد (Magri, 2015, P. 471).

بنابراین آزادی‌بنیاد بودن تعلیم و تربیت در هگل به معنای به رسمیت‌شناسی آزادی سلبی یا آزادی امیال و علایق فرد برای رفع محدودیت‌های انضمامی نیست، بلکه نوعی آزادی ایجابی و تکامل آزادی به وسیله فهم مفهومی شرایط انضمامی و آشتی با آن در سطحی والا تر است که به دنبال آن می‌تواند به رفع محدودیت‌های انضمامی موجود نیز منجر شود.

1. Absolute freedom / Die absolute Freiheit

2. Johann Gottlieb Fichte

۲. بازسازانه

نظر به آنچه در بخش بیلدونگ و آزادی بیان شد، آگاهی با فرایندی درون‌بنیاد در پی رفع نابسندگی - های خویش است و پیوسته در حال بازسازی و تکامل خویش است. مفهوم بازسازی با دیالکتیکی بودن دانش در پدیدارشناسی توضیح داده می‌شود. البته دیالکتیکی بودن دانش در پدیدارشناسی به معنای سه‌گانه تر، آنتی‌تز و سنتز نیست و آنچه از دیالکتیک در فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی (Hegel, 1807/2013)، مورد نظر است نوعی درک نابسندگی و تلاش برای رفع آن است که معمولاً از خلال تجربه به دست می‌آید. این درحالی است که، در نظریه دانش هگل که در پدیدارشناسی دنبال شده است ردپایی از سه‌گانه مذکور نمی‌بینیم و گام‌های آگاهی در مراحل تکامل خود از این منطق سه‌تایی پیروی نمی‌کند. بنابراین، مراد از دیالکتیکی بودن در اینجا نوعی درک نابسندگی و فرایندی بازسازانه است؛ بدین معنی که آگاهی در هر مرحله با وضعیتی مواجه می‌شود که در آن وضعیت به درکی از نابسندگی می‌رسد و این امر سبب می‌شود حرکت خویش را برای رفع این نابسندگی ادامه دهد. تعلیم و تربیت نیز اگر بخواهد به نظریه دانش هگل وفادار باشد، باید بستری فراهم نماید که در آن مربی در فرایند تعلیم و تربیت به دنبال بازسازی فهم خود از مفاهیم و امور باشد. این مهم می‌تواند از طریق مواجهه مربی با موقعیتی باشد که او به نابسندگی دانش خویش وقوف یابد و برای رفع این نابسندگی همت گمارد.

۳. تاریخ‌مند

نظر هگل با پیشینیان خود در باب جوهر متفاوت است. هگل گرچه عامل اصالت شی را جوهر می‌داند، اما جوهر برای وی امری ساکن و مرده و بدون تغییر نیست. بلکه جوهر متحرک و پویا است و همین دست‌خوش تغییر شدن آن، تاریخی شدنش را به ارمغان می‌آورد (Sefidkhosh, 2011, P. 58). با این توضیح که گرچه جوهر امر، یکی است اما تحولات مفهومی را پشت سر گذاشته است. پس می‌توان اذعان کرد که دانش در هگل سرشت تاریخی دارد، اگرچه این تاریخ به سیر تکامل مفهومی و نه زمانی اشاره داشته باشد. باین حال نباید نادیده گرفت که برای هگل تاریخ فلسفه، فی‌نفسه فلسفه است و این اهمیت اندیشه‌های تاریخی و تاریخ را نزد هگل نمایان می‌کند (Rockmore, 2009). در تعلیم و تربیت نیز این نکته حائز اهمیت است. تعلیم و تربیت مبتنی بر این نظریه دانش نمی‌تواند نسبت به تاریخ و فرهنگ خود بی‌تفاوت باشد و صرفاً با بیان چند هدف و اصل تربیتی به تربیت افراد همت گمارد، چنانکه هگل در نقد خویش به اخلاق مطلق کانت اشاره می‌کند و بر نقش اخلاقیات عرفی - اجتماعی تأکید می‌ورزد.

تعلیم و تربیت در این دیدگاه پیوندی وثیق و پیوسته با تاریخ و فرهنگ خویش دارد و اساساً بر پایه مسائل انضمامی و موجود فرهنگ شکل می‌یابد. در این دیدگاه خودآگاهی انسان و فهم خویش از خویشتن

خویش که نسبتاً انضمامی است، نقش اساسی ایفا می‌کند. انسانی که قرار است تربیت شود نوعی انسان معلق در فضا نیست بلکه انسانی است که در هزارتوی فرهنگی، تاریخی و اجتماعی خاصی تناورده شده است و متناسب با این فهم و فهم این انسان از تربیت و فرهنگ باید به تربیت پرداخت. البته این بدان معنی نیست که بر آنچه مطلوب فرهنگ و تاریخ است، صحنه گذاشته شود بلکه مقصود این است که نقطه شروع تربیت همین انسان انضمامی تاریخ‌مند است تا سرانجام بتواند انضمامیت خویش را در تعلیم و تربیت با صلیب مفهوم، به عقلانیت جهان‌شمول نزدیک گرداند.

۴. تجربه‌ورزانه - مفهومی

فرایند تکوین دانش در هگل اساساً بر مفهوم تجربه استوار است و به نوعی علم تجربه آگاهی است. هگل در این اثر به دنبال بازسازی تجربه و خودآگاهی است؛ تجربه فرایند خودقانون گذاری و خودتحویلی انسان خودآگاه است که بودن خویش را به مخاطره می‌کشد (Brandom, 2009). در نظر هگل دانش بر تجربه استوار است. تجربه‌ای که از طریق گام‌هایی مفهومی، خود اندیشه است. تجربه در اینجا در تقابل با اندیشه نیست؛ تجربه بدین معناست که آگاهی به نابسندگی گام‌های خود وقوف می‌یابد و روبه‌جلو برای رفع این نابسندگی‌ها پیش می‌رود (Inwood, 2009, P. 201). هر یک از این گام‌ها گرچه با گام‌های دیگر متفاوت است، اما بر گام‌های پیشین استوار است و آن‌ها را در خود دارد و به‌سوی فهمی از واقعیت دانش پیش می‌رود (Rockmore, 1999, P. 171). هدف هگل این است که چگونگی دستیابی به تجربه واقعی دانستن همان‌طور که به‌طور ضمنی با ما زندگی می‌کند را دنبال کند. این تجربه دارای تاریخی مفهومی است؛ بدین معنی که دارای گام‌هایی منطقی است که یکی بعد از دیگری در آگاهی رخ می‌نمایند و تا آگاهی یکی را به تجربه در نیلورد امکان تجربه مرحله بالاتر را نخواهد داشت. از این رو است که تجربه پیوندی وثیق با مؤلفه‌ی بازسازانه بودن تعلیم و تربیت پیدا می‌کند و این فرایند بازسازانه در بستر تجربه ادامه حیات می‌یابد.

تعلیم و تربیت مبتنی بر این دیدگاه باید بر پایه تجربه پیش رود. تجربه دانش‌آموز و مربی در فرایند تعلیم و تربیت نه تنها مهم است بلکه پایه تربیت است و گام‌های تعلیم و تربیت باید بر اساس تجارب پیشین دانش‌آموز ادامه یابد. در این مسیر، دانش فرد متناسب با دانش پیشین او سامان می‌یابد و در هر مرحله به دنبال آن خواهیم بود تا دانش تحقق‌یافته را به سمت تعالی سوق دهیم به‌نحوی که مراحل پیشین دانش را در خویش داشته باشد. ذهن دانش‌آموز در این دیدگاه در بادی امر غنی و پربار نیست و ما با تجربه به دنبال یادآوری افلاطونی در دانش نیستیم، بلکه آنچه مدنظر است غنی کردن تجربیات اولیه دانش‌آموز است.

نکته مهم در این بخش این است که باید فرد به لحاظ تجربی نابسندگی دانش خویش را درک کند و متناسب با تجربه خویش به رفع آن همت گمارد. تجربه‌ای که در اینجا مدنظر است صرفاً به معنای تجربه‌ای محسوس و دست‌ورزانه نیست بلکه مقصود، تجربه‌ای مفهومی و سازمان دهنده است که شبکه‌ای از دانش را در ذهن متربی ایجاد کرده است. باوجود این، تجربیات محسوس اگر جایی در شبکه مفهومی دانش آموز پیدا کند، می‌تواند در ادامه و در تعامل با محیط و افراد برای درک نابسندگی خویش حرکت نمایند. از دیگر سو، تجربیات محسوس می‌تواند بستری فراهم کند تا دانش آموز تجربیات مفهومی خویش را زیر سؤال ببرد و به رفع نقایص آن‌ها همت گمارد؛ بدین معنا که تجربیات لزوماً در جهت تأیید دانش کودک نباشد و گاهی چالشی در مقابل دانش فرد به حساب آیند.

۵. فرایندی

برای هگل مقدمات یک نظریه به اندازه نتیجه آن اهمیت دارد. از نظر او کل مسیر آگاهی برای نیل به حقیقت مهم است و تمام مراحل آگاهی از این حیث حائز اهمیت هستند و نمی‌توان به سادگی به جدا کردن مقدمات از نتیجه مبادرت نمود؛ چراکه در یک کار حقیقت‌جویانه فلسفی تمام مراحل از حقیقت یکسانی برخوردارند و هر آنچه هست داخل حقیقت است. از این رو هگل از فلسفه به عنوان یک نظام علمی سخن به میان می‌آورد که کل آن از آغاز تا انجام، دانش فی‌نفسه و نه دوستدار دانایی است (Hegel, 1807/ 2013, P. 5). گام‌های آگاهی در هر مرحله، از سوی آگاهی به عنوان غایت دانش در نظر گرفته می‌شوند و مادامی که نابسندگی آن‌ها درک نشده باشد، فی‌نفسه دانش‌اند. باوجود این، زمانی که نابسندگی آن‌ها درک می‌شود، مقدمه‌ای می‌شوند برای گذار به گام بعد و چون در گام بعد نیز وجود دارند و رفع (آوفهیت) شده‌اند، بنابراین از اهمیت شایانی به اندازه نتیجه برخوردارند.

در تعلیم و تربیتی از این جنس تمام مراحل و گام‌ها حائز اهمیت‌اند؛ زیرا با نظر به ماهیت پویای تعلیم و تربیت و اهمیت مقدمات دانش، تمامی گام‌ها بر گام‌های پیشین استوارند و به نحوی گام‌های پیشین را در خود دارند. بنابراین تمام مراحل و فرایند تعلیم و تربیت حائز اهمیت‌اند و این گونه نیست که تنها نتیجه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گیرد. گرچه تمام تلاش برای رسیدن به هدف تعلیم و تربیت است اما این به معنای نادیده گرفتن مسائل هر یک از مراحل تعلیم و تربیت نیست. در این دیدگاه مسائل مراحل بالاتر تعلیم و تربیت نباید به مراحل پایین‌تر سرایت پیدا کند و آنچه اهمیت دارد این است که در هر مرحله متناسب با مسائل و مشکلات آن مرحله، به سوی هدف حرکت کرد. با این توضیح که در تعلیم و تربیت نباید در اهمیت زمان حال یا آینده افراط یا تفریط کرد، بلکه باید آینده و هدف تعلیم و تربیت را از خلال حال و وضعیت موجود آن دید تا به بهانه هدف تعلیم و تربیت و آینده آن، حال را فدا کرد و یا برعکس آینده را

فدای آنات زودگذر به طور نمونه دوران کودکی کرد.

با این وصف، دیگر هیچ‌یک از مراحل تعلیم و تربیت نمی‌تواند به‌عنوان دوره‌ای زائد و فاقد اهمیت مورد بحث قرار گیرد و از آن تنها به‌عنوان مقدمه‌ای فاقد ارزش برای مراحل دیگر یاد شود. پس تمام مراحل و فرایند تعلیم و تربیت دارای اهمیت تربیتی و دانشی هستند و تعلیم و تربیت از تربیت اوان کودکی تا آموزش بزرگسالان داخل در مفهوم تعلیم و تربیت و حائز اهمیت اند. بدین ترتیب می‌توان گفت که تعلیم و تربیت هگلی با هر دو رویکرد سنتی و مدرن درباب کودکی مخالف است. در دیدگاه سنتی کودک به عنوان بزرگسال کوچک مورد توجه قرار می‌گیرد. در این دیدگاه دوران کودکی با نظر به مسائل بزرگسالان و آماده شدن برای آن در نظر گرفته می‌شود و کودکی فی‌نفسه دارای اهمیت نیست (Aries, 1962). هگل با اهمیت دادن به تمامی مراحل تربیت و مسائل آن از جمله دوران کودکی با این نظر مخالف است. در رویکردهای جدید، کودک محوری مورد توجه است. با این توضیح که کودک به عنوان سازنده دانش در نظر گرفته می‌شود و امیال و علایق او محور تعلیم و تربیت خواهد بود و هدف تعلیم و تربیت نیز چیزی جز رشد درونی نخواهد بود (Dewey, 2001). اما در دیدگاه هگل این گونه نیست. در دیدگاه هگل، دوران کودکی و مسائل آن مهم هستند و به عنوان نقطه شروع تربیت در نظر گرفته می‌شوند. کودک با ارتباط برقرار کردن با علایق و مسائل خویش از یک سو کودکی می‌کند و از سوی دیگر مربی به دنبال آن است تا مسائل کودک را با نگاه به هدف غایی تربیت و آینده او پردازش کند. چنین به نظر می‌رسد که در این دیدگاه کودک با کودکی کردن بزرگ می‌شود. تفاوت عمده این دیدگاه با دیدگاه افرادی مانند دیویی این است که هدف غایی، هنجارها و ارزش‌های بیرونی و جهان‌شمول در این تعلیم و تربیت نقش ایفا می‌کنند، اما این به معنای نفی علایق کودک و رهسپار کردن او به سمت هدف غایی بدون توجه به مسائلش نیست.

۶. تعاملی

فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی یک کل ارگانیکی و پویا است که با حرکتی درونی از نازل‌ترین مراحل آگاهی شروع می‌شود و با درک نابسندگی از درون به سمت مراحل والاتر گام برمی‌دارد. آگاهی در دیدگاه هگل برای رشد و ادامه فعالیت به چیزی بیرون از آگاهی نیاز ندارد؛ چراکه همه چیز در دنیای روح و آگاهی است و آگاهی در هر مرحله با اتکا به آنچه دارد و درک نابسندگی خویش به رشد خویش همت می‌گمارد و این فرایند به صورت یک ضرورت منطقی و درونی ادامه پیدا می‌کند. در این فرایند امر ارگانیکی چیزی پدید نمی‌آورد و تنها خود را حفظ می‌کند و صرفاً آنچه بالقوه موجود بوده را پدید آورده است (Hegel, 1807/ 2013, P. 227). پس، امر ارگانیکی در قالب امری حافظ خویشتن که به

خود برمی‌گردد، پدیدار می‌شود (Hegel, 1807/ 2013, P. 230). بنابراین، دانش دیگر دانش به واقعیت بیرونی نیست بلکه دانشی پویا از خود دانش فی‌نفسه است (Baciu, 2013, P. 75)؛ دانشی از پدیده‌ها و صورت‌های مختلف دانش است که به صورت یک کل در تاریخ بشری ظهور پیدا می‌کند.

ارگانیک، درون‌ماندگار و خوداتکابودن آگاهی در پدیدارشناسی، وصف آگاهی کلی، روح یا خداوند است که خودبسنده است. درحالی‌که آگاهی فردی این گونه نیست و آگاهی منفرد و شخصی با نسبت برقرار کردن با این کل ارگانیک، روح و کل آگاهی است که ارتقا می‌یابد. تعامل آگاهی منفرد با آگاهی کلی است که مسیر تکامل آگاهی را هموار می‌کند. پس اگر آگاهی از منظر مطلق، روح یا آگاهی کلی دیده شود، درون‌ماندگار و خوداتکا است؛ زیرا همه چیز در حیطه آگاهی است. چنانچه از منظر آگاهی فردی دیده شود، نیازمند تعامل با محیط، نهادها و افراد یا در یک کلام آگاهی کلی می‌باشد.

بنابراین، تعلیم و تربیت مبتنی بر نظریه دانش هگل، انگاره‌ای تعاملی خواهد داشت. تعاملی بودن تعلیم و تربیت بدین معناست که مربی باید با محیط و دیگری ارتباط برقرار کند. در این تعامل باید بر رشد درونی مربی همت گمارده شود و اساس تربیت بر این رشد درونی تأکید دارد. این مربی است که باید در هر مرحله به درکی از ناپختگی و نابسندگی برسد تا برای حرکت به سمت رفع نابسندگی اقدام نماید. این فعالیت تعاملی باید به نحوی ادامه پیدا کند که مربی در هر مرحله پس از درک نابسندگی دانش خویش وادار به حرکت در مسیر دانش شود.

۷. تأییدطلبانه

به رسمیت‌شناسی^۱ یا تأییدطلبی در پدیدارشناسی روح هگل دوجانبه و متقابل است (Grøn, 2009, P. 117) که سبب می‌شود فرایند دانش در پدیدارشناسی بعد از ورود به گام خودآگاهی، سرشتی اجتماعی پیدا کند و خودآگاهی خویش را در نسبت با یک خودآگاهی دیگر تعریف کند و در نهایت تکامل بخشد. این سرشت اجتماعی تا انتها همراه و قرین با خودآگاهی است. این سرشت اجتماعی به‌وضوح در خودآگاهی اربابی و بردگی^۲، تعاملی دیالکتیکی را رقم می‌زند. هگل، دیالکتیک ارباب و برده را این گونه شرح می‌دهد (Hegel, 1807/ 2013)؛ خودآگاهی اربابی، برده را به کار و خدمت می‌گیرد. از این رو اولین نوع به رسمیت‌شناسی برای هر دو نوع خودآگاهی اربابی و بردگی رخ می‌نماید؛ خودآگاهی اربابی خود را به‌عنوان ارباب در ارتباط با برده به رسمیت می‌شناسد و از خدمت برده منتفع می‌شود و در مقابل برده نیز اولین نوع به رسمیت‌شناسی خویش را با برده بودن و کار کردن برای ارباب رقم می‌زند. بدین ترتیب برده با توجه به

1. Recognition / Anerkennen

2. Mastery and Servitude / Herrschaft und Knechtschaft

ترسی که از ارباب دارد، برای ارباب کار می‌کند و در فرایند کار و خدمت، آموزش می‌بیند و خودش را نه در برده بودن برای ارباب بلکه در آنچه تولید می‌کند به رسمیت می‌شناسد و در نتیجه آگاهی خویش را تکامل می‌بخشد و ارباب را نیز وابسته به کار خود می‌کند. این آموزش به برده امکان مستقل شدن و آزادی را می‌دهد.

تعلیم و تربیت در این دیدگاه برحسب اینکه از جنس آگاهی است و آگاهی در افراد معطوف به دیگری است، همان‌گونه که وستفال بیان می‌کند، ماهیتی اجتماعی دارد و تعاملی است (Westphal, 2003, P. 60). با این توضیح که در این تعامل اجتماعی نخست، فرد به دنبال تأیید شدن خویش است و این به تأیید طلبی به صورت اولیه در تعامل مربی و متربی اتفاق می‌افتد. آنچه مهم است وابستگی آگاهی اربابی و بردگی یا به عبارت دیگر، آگاهی معلمی و دانش آموزی به یکدیگر است. مربی و متربی هر دو در فرایند تعلیم و تربیت به عنوان دو قطبی مطرح‌اند که بودن و آگاهی هریک منوط به بودن و آگاهی دیگری است. بدین ترتیب هگل تربیت فردی را با تربیت اجتماعی گره زده است و این مهم، الهام‌بخش کسانی چون دیویی بوده است (Allen, 1946). دوم، تعامل مربی و متربی در تربیت، تعاملی برابر و هم‌تراز نیست بلکه این تعامل به صورت نابرابر وجود دارد، به نحوی که قطب مربی از قدرت و دانش بیشتری برخوردار است. جسط نیز به این خصیصه اشاره دارد و بیان می‌کند که نابرابری در تعامل اجتماعی در تعلیم و تربیت هگلی به رسمیت شناخته شده است (Jessop, 2012). قدرت و دانش بیشتر مربی سبب می‌شود که دانش آموز به نابرابری توان دانشی خویش و معلم پی ببرد و در نتیجه خویش را به عنوان آموزنده و یادگیرنده به رسمیت بشناسد و معلم نیز این به رسمیت شناسی را تأیید کند.

سوم، گرچه در پدیدارشناسی این آگاهی بردگی است که ادامه می‌یابد و آگاهی اربابی عقیم است، اما چنین به نظر می‌رسد که این تعامل می‌تواند و باید خود آستن تأیید طلبی تعاملی باشد؛ بدین معنا که فضایی برای تأیید طلبی هر دو قطب تعلیم و تربیت یعنی مربی و متربی فراهم کند تا آزادی در تربیت را برای آن‌ها به ارمغان آورد. با علم به این خصیصه می‌توان به ایجاد فضایی اجتماعی در تعلیم و تربیت دست یافت که این نسبت اربابی و بردگی در هر دوی معلم و شاگرد به رسمیت شناخته شود و یا حتی نسبت‌ها به طور متناوب برای تأیید طلبی یکدیگر جایگزین شوند. در حالت اولیه آگاهی معلم در وضعیت آگاهی اربابی قرار دارد و آگاهی دانش آموز در حالت آگاهی بردگی که این منجر به دریافت مطالب توسط دانش آموز می‌شود. حال اگر بخواهیم این نسبت را تغییر دهیم و برای دانش آموز نیز آگاهی اربابی برای برخی بزنگاه‌ها قائل شویم، به سه شکل قابل دستیابی است؛ شکل اول به سکوت و عدم یادگیری دانش آموز، شکل دوم به

پرسش‌های او شکل سوم به فراهم کردن فضا برای ایجاد پرسش‌های چالشی از طرف دانش‌آموز اشاره دارد. نخست، وقتی معلم آموزش می‌دهد و دانش‌آموز سکوت کرده و منفعل است، گاهی این سکوت علامت عدم یادگیری دانش‌آموز است و آن زمانی است که ارزشیابی نیز آن را نشان می‌دهد. درواقع معلم با ارزشیابی کردن، نه تنها دانش‌آموز بلکه کار خویش را نیز ارزشیابی می‌کند. در این حالت معلم در یک فعالیت انعکاسی به خود بازمی‌گردد و کار خویش را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و این سبب می‌شود معلم از حالت اربابی بیرون آمده و آگاهی بردگی را پیش گیرد و با کار و مطالعه بر روی محتوا و روش تدریس خود در جهت ارتقای کار خویش گام بردارد. در حالت دوم دانش‌آموز در کلاس فعال است و مطالب را یاد می‌گیرد. باوجوداین، برای او پرسش‌هایی مطرح می‌شود که آنها را از معلم می‌پرسد. گاهی معلم در پاسخ دادن به این پرسش‌ها دانش کافی ندارد و مجبور می‌شود برای پاسخ به آنها آگاهی بردگی را پیش گیرد و دوباره با یک آگاهی جدید در کلاس برای پاسخ به پرسش‌ها حاضر شود. در حالت سوم که پیشرفته‌ترین نوع است، معلم به صورت آگاهانه از دانش‌آموزان می‌خواهد نسبت به مطالب کلاس پرسش‌های چالشی طراحی و ارائه کنند. در این حالت نیز دانش‌آموزان با طرح پرسش‌های چالشی سبب خواهند شد که آگاهی معلم تبدیل به آگاهی بردگی شود و معلم با تلاش مضاعف به دنبال آن باشد که پاسخ پرسش‌ها و چالش‌های دانش‌آموزان را پیدا و ارائه کند. بدین ترتیب در هر سه حالت، آگاهی اربابی و بردگی هر یک جایگزین دیگری خواهد شد و همچنین معلم به محدودیت‌های خویش چه به صورت منفعلانه و چه فعالانه پی خواهد برد و درصدد رفع آن‌ها بر خواهد آمد.

۸. خطا شکیب

هگل بر این عقیده است که فرایند تکوین دانش با خطا قرین است و پیش روی و تکامل آن با خطا درهم تنیده شده است. دانش در بستر آگاهی تاریخی هیچ گاه از خطا مصون نبوده و نیست و با توجه به خطاها، نابسندگی‌ها و تناقض‌هایی که با آن‌ها مواجه می‌شود، مسیر رشد و پیشرفت خود را طی می‌کند. بنابراین، چنانکه هگل در پدیدارشناسی اشاره می‌کند، پیشرفت علم با خطا همراه است و ترس از اشتباه کردن و خطا داشتن در فرایند دانش عین خطاست (Hegel, 1807/ 2013, P. 70). اساساً پدیدارشناسی روح، دانش شناخت توهمات آگاهی و خطاهای آن در هر مرحله از آگاهی است.

تعلیم و تربیت در این نگاه نیز باید خطا را به رسمیت بشناسد و خطاشکیب باشد و آن را بخشی از فرایند یادگیری فرد در نظر بگیرد؛ نخست، تعلیم و تربیتی که عاری از هر گونه خطا باشد نمی‌تواند بر تجارب درونی فرد استوار باشد، چنانچه آگاهی افراد در تعلیم و تربیت مهم تلقی شود، این آگاهی همیشه در ادوار تاریخی خود و ادوار زندگی فرد با خطا عجین بوده و با خطا پیش رفته است، پس در تعلیم و تربیت نیز باید

به رسمیت شناخته شود. دوم، با نظر به این دیدگاه فرد در فرایند تعلیم و تربیت با و از خطا کردن می‌آموزد و برای رفع خطاهای خویش، تلاشی وافر متناسب با تجربیات زیسته به نمایش می‌گذارد. در این نوع تعلیم و تربیت اساساً خطا کردن فرد را متوجه اشتباهات مفهومی و تجربی خویش می‌کند و نابسندگی دانش و مهارت فرد را به رخ می‌کشاند، تا او را در جهت غنی کردن تجربیات و دانش سوق دهد. بنابراین در این دیدگاه نباید از خطا گریزان بود، بلکه باید آن را بخشی از فرایند تکوین دانش به شمار آورد و پذیرفت، به نحوی که فرایند تکوین تعلیم و تربیت فرد را بر آن استوار کرد. البته باید توجه داشت که خطاشکیب بودن تعلیم و تربیت به معنای تجویز آن نیست، بلکه برخورد آگاهانه و فعالانه با خطاهای گریزناپذیر است.

هدف تعلیم و تربیت: خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه

نظر به فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی روح (Hegel, 1807/ 2013)، آنچه غایت آگاهی است، دانستن مطلق است. در این مرحله آگاهی به مثابه دانستن مطلق که همان فلسفه است به فعالیت خویش ادامه می‌دهد و با امر مطلق در قالب مفهوم، ارتباط برقرار می‌کند و گام‌های این فرایند در این مرحله که پویا و زنده است به پایان می‌رسد. برای هگل، بهترین راه شناخت امر مطلق، فلسفه است. فلسفه‌ای که تمامی مراحل قبل، از جمله دین را نیز در خود دارد و آستن کل تاریخ فلسفه است. دانستن مطلق غایتی است که مهم‌ترین مؤلفه آن بی‌نهایت و بی‌کرانگی است و آگاهی با تمسک به مفهوم و استدلال در فعالیت خویش مستغرق است و این فعالیت خویش را به صورت پایان باز ادامه می‌دهد. نظر به این منطق، هدف تعلیم و تربیت، خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه است.

مقصود از خردورزی این است که اساس تربیت بر استدلال و مفهوم‌پردازی استوار است و هدف تربیت آن است که متری را به گونه‌ای تربیت کند که بتواند با تمسک به مفهوم، انضمامیت ایده‌های خویش را در شکلی خردمندانه ارائه کند. خردورزی در هگل با فهم عمومی از تربیت عقلانی و استدلالی متفاوت است. آنچه از خردورزی در اینجا مراد می‌شود با عقلانیت ارسطویی و کلاسیک متفاوت است و مراد هگل از خرد، نوعی انطباق‌پذیری خرد انسانی با خرد ذاتی موجود در چیزهای طبیعی است و در زندگی باید خود را با خرد درونی و بالفعل امور هماهنگ کنیم (Inwood, 2009, P. 508). درواقع هگل بیان می‌دارد که طبیعت، فرایندها و روح حاکم بر آن باید به نحوی فهم شوند که دارای فاهمه و خردی درونی هستند که خرد انسانی به دنبال انطباق با آن‌ها است. چنانچه توزیع بیان می‌کند که تعلیم و تربیت در هگل یک تجربه

عقلانی رسمی نیست، بلکه کار کردن بر روی عقل واقعی یا عملی است و تربیت در خلال سرشت واقعیت است (Tubbs, 2008).

از آنجاکه دانستن مطلق در هگل پایانی مختوم نیست و پایانی است که سرآغاز بی‌کرانگی است، خردورزی نیز به معنای هدفی نهایی و پایان‌یافته مدنظر نیست، بلکه مراد آن است که با نیل مرتبی به این مرحله، او دریابد که از این‌پس با دنیایی از مفاهیم و ایده‌ها روبه‌رو است که باید در زندگانی خویش آن‌ها را با استدلال درک و دریافت کند و این فرایند هیچ‌گاه در زندگی او پایان نخواهد یافت و تلاشی بی‌پایان است و مادام که تلاش فرد در راستای فهم خردمندانه محیط خویش ادامه داشته باشد، از چنین تربیتی برخوردار خواهد بود.

فراگیر بودن این خردورزی به سه جنبه اشاره دارد: فراگیری تاریخی، فراگیری اجتماعی و فراگیری در موضوعات دانش. خردورزی در وهله نخست به دنبال آن است که تمام گذشته خویش و فرایند مفهومی را که در انضمامیت خویش دارد، درک کند و آن را در سطحی والاتر از طریق مفهوم باز یابد. تعلیم و تربیت نیز در پایان باید به دنبال آن باشد تا مرتبی هر آنچه را آموخته است، در بافتی تاریخی به صورت خردمندانه باز یابد و برآیند این خردورزی دربردارنده تاریخ مفهومی فعالیت‌های او باشد.

فراگیری اجتماعی خردورزی به قابلیت تفاهم بین الازدهانی و همگانی بودن آن اشاره دارد. همان‌طور که دانش در هگل با تمسک به مفهوم به دنبال امر عام و قابلیت تفاهم بین الازدهانی است، تعلیم و تربیت نیز به دنبال آن است تا خردورزی را به صورت عام در فرایند تعلیم و تربیت دنبال کند تا زبان مشترک همگان شود. خردورزی فراگیر بر این نکته تأکید دارد که دانش باید خردمندانه باشد و قابلیت فراگیر برای تفاهم بین الازدهانی داشته باشد (Hegel, 1807/ 2013, P. 11). آنچه آگاهی را دانستن مطلق می‌کند فرایند استدلال و رسیدن به مفهوم کلی است. در این نوع دانش فرد نادیده گرفته می‌شود و تنها قانون خردی است که حکم می‌کند (Hegel, 1807/ 2013, P. 332). بنابراین، آگاهی فردی باید در فرایند تعلیم و تربیت تابع اصول کلی و جهان‌شمول خردورزانه باشد؛ امر داده‌شده بی‌واسطه پس از دریافت باید توسط مفهوم به اندیشه عقلانی درآید و با نظر به آن درباره آن قضاوت و داوری شود.

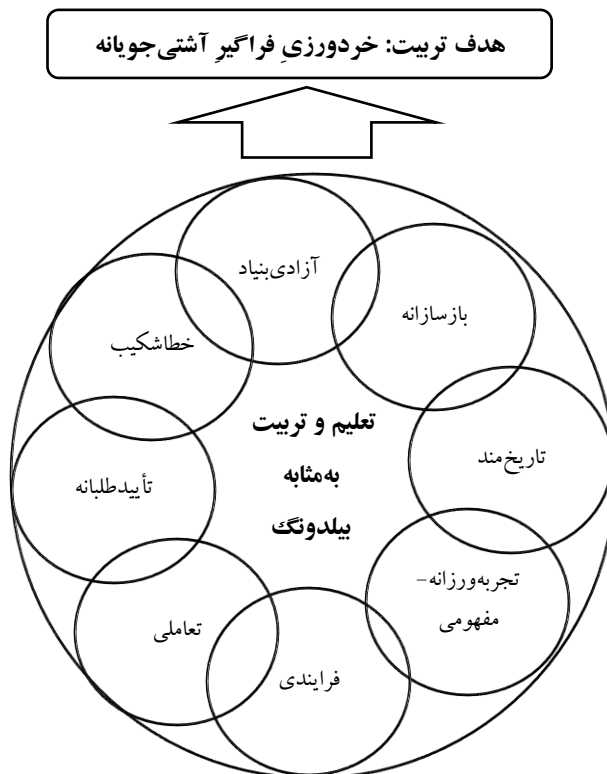
سوم، دانش در هگل دربردارنده همه موضوع‌های دانشی است. از این جهت فراگیر است. تعلیم و تربیت برآمده از آن نیز به همه موضوع‌های دانش در تعلیم و تربیت نظر دارد و به دنبال نوعی خردورزی فراگیر در تمام موضوع‌ها و شئون تعلیم و تربیتی اعم از علمی و ارزشی است. خردمندی فراگیر به مثابه هدف تربیت در تقابل و یا در کنار سایر جنبه‌های تربیت از جمله تربیت اجتماعی، اخلاقی، دینی و هنری

نیست، بلکه با توجه به گام‌های تکوین دانش (Hegel, 1807/ 2013)، خردمندی فراگیر به‌مثابه چتری است که سایر جنبه‌های تربیت را پوشش می‌دهد. نیل به این هدف نیازمند آن است که متربی جنبه‌های اجتماعی، اخلاقی، دینی و هنری را نیز در خویش پرورش داده باشد و این جنبه‌ها اساساً به‌عنوان گام‌های لازم و ضروری باید مورد توجه قرار گیرند.

آشتی‌جویانه بودن خردورزی فراگیر در هر سه جنبه پیش‌گفته - تاریخی، اجتماعی و موضوع‌های دانش - قابل پی‌جویی است. هگل به دنبال آن است تا عقلانیت موجود در جهان را در فرد بازیابد و به فرد کمک کند تا با داشتن نگاه عقلانی به جهان به درک جهان نائل شود و به نحوی با جهان احساس انس کند. این احساس انس از طریق مفهوم کردن جهان محسوس حاصل می‌شود (Stern, 2015, P. 68). به عبارت دیگر، هگل به دنبال این است که فرد با سایر افراد و جهان آشتی کند و احساس رضایتی عقلانی از بودن در جهان برای فرد حاصل شود که این مهم با نیل به مفهوم امکان‌پذیر است. در فرایند تکوین دانش، آشتی‌جویی خرد با تاریخ خویش، با سایر افراد و نهادهای اجتماعی و همچنین تمام موضوع‌های دانش مورد بررسی قرار گرفته است. در هر گام خرد با رفع نابسندگی‌ها به دنبال آن است در سطحی والاتر به صورت مفهومی نابسندگی‌ها و تعارض‌ها را رفع کند و امر مورد مطالعه را از آن خود کند و به عبارت دیگر، در سطحی والاتر با آن آشتی کند. تعلیم و تربیت در این دیدگاه، باید آشتی‌جویی در هر سه جنبه را مورد نظر قرار دهد، به نحوی که متربی در تربیت به دنبال آشتی‌جویی خردورزانه با تاریخ و اجتماع و همه موضوع‌های دانشی باشد که با آن‌ها درگیر است. به این معنا که بیگانگی و دیگری بودن اولیه امور مورد مطالعه تاریخی، اجتماعی و دانشی را پس از درک مفهومی از آن خود کند و با آن‌ها از طریق مفهوم آشتی جوید و این فرایند را به صورت پایان باز ادامه دهد.

بنابراین زمانی که صحبت از خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه به‌مثابه هدف تعلیم و تربیت می‌شود، بدین معناست که متربی به وضعیتی نائل آید که بتواند تمامی امور و مسائل تاریخی، اجتماعی و دانشی خویش را به صورت خردمندانه و با تمسک به مفهوم درک کند و به تمامی مسائل از دریچه مفهوم بنگرد تا بتواند درکی آشتی‌جویانه داشته باشد که از آن خود او است و آن را به صورت جهان‌شمول و بین‌الذهانی بیان نماید. درواقع متربی در پایان راه قادر خواهد بود مسائل انضمامی خویش را در سطحی والاتر از طریق استدلال و مفاهیم به انتزاع بکشد و درنهایت با برگشتی آشتی‌جویانه، مسائل انضمامی را در سطحی والاتر به صورت خردمندانه و عام ارائه کند.

ابعاد و غایت بیلدونگ در پدیدارشناسی هگل به طور خلاصه در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱: ابعاد و غایت بیلدونگ در پدیدارشناسی هگل

نتیجه: بیلدونگ به مثابه بدیلی برای یادگیری محوری

تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل و مؤلفه‌های آن متضمن ویژگی‌هایی است که در مقابل رویکرد یادگیری محوری یا احاله به یادگیری قرار می‌گیرد و می‌تواند به عنوان بدیلی برای این مفهوم در نظر گرفته شود. بیلدونگ و مؤلفه‌های هشت گانه مورد وصف و هدف تعلیم و تربیت که از آن به مثابه خردورزی فراگیر آشتی جویانه یاد شد، منظومه‌ای را فراهم می‌سازد تا تعلیم و تربیت در آن به یادگیری فروکاسته نشود. اگرچه سرآغاز این پژوهش ارائه بدیلی برای رویکردهای یادگیری محور بوده، اما تنها به بیان مؤلفه‌های مرتبط با این چالش در بیلدونگ بسنده نکرده و سعی کرده است بیلدونگ به همراه تمام مؤلفه‌ها به صورت یک شبکه مفهومی ارائه شود تا از ظرفیت موجود در آن در عرصه تعلیم و تربیت بهره گرفته شود. حال نظر به آنچه بیان شد تنها به ارتباط برخی از مؤلفه‌ها با چالش مورد نظر اشاره می‌شود: نخست، عنصر تاریخمندی در تعلیم و تربیت بر اهمیت به رسمیت‌شناسی تاریخ و تجربه خرد بشری تاکید دارد. این مؤلفه متضمن این

نکته است که یادگیری/دانش‌آموز محوری و توجه صرف به یادگیرنده و محوریت شناخت و علایق او، تعلیم و تربیت ما را از انبان تجارب خرد بشری محروم می‌نماید و مانع از انتقال محتوا و دانشی است که در طول قرن‌ها با آزمون و خطا توسط خرد کسب شده است.

دوم، مؤلفه تعاملی بودن تعلیم و تربیت بر تعامل یادگیرنده با محیط و افراد تأکید دارد و هیچ‌گونه محوریتی را برای یادگیرنده قائل نیست. این تعامل به یادگیرنده این فرصت را می‌دهد تا از محیط و افراد یاد بگیرد و در راستای رشد خویش گام بردارد. از این مؤلفه به سومین نکته رهنمون می‌شویم و آن اینکه در تعامل تربیتی حداقل دو قطب معلم و دانش‌آموز وجود دارد که هر کدام به دنبال طلب تأیید توسط دیگری است. این تأییدطلبی متقابل به هر دو قطب این فرصت را می‌دهد که از خام‌اندیشی در عرصه تعلیم و تربیت بر حذر باشند و از دانش و اعتبار ارزشی یکدیگر استفاده کنند. این تعامل تأییدطلبانه دانش‌آموز و معلم را به سمت هدف تعلیم و تربیت که خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه است رهنمون می‌شود. دانش‌آموز از تجارب خردی معلم بهره می‌گیرد و خویش نیز به سهم خود با یادگیری فعال در تکامل فرایند دانشی و ارزشی نقش دارد. این بیان از تعلیم و تربیت، هر دو قطب دانش‌آموز و معلم/تدریس و یادگیری را به رسمیت می‌شناسد و با تعریف تعلیم و تربیت به یادگیری و همچنین بیلدونگ به مثابه فرایند یادگیری (Pippin, 2008, P. 122)، ناهمخوان و در تعارض است.

باوجوداین، تعلیم و تربیت منتج از فلسفه و پدیدارشناسی هگل با نقدهایی همراه بوده است که گرچه در اینجا مجال پرداختن تفصیلی به آنها وجود ندارد، اما می‌توان اشاره‌ای گذرا به برخی از آنها داشت. از جمله اینکه سورنسن بیلدونگ یا تعلیم و تربیت هگلی را مطالعه دنیای کلاسیک می‌داند و آن را با مطالعه فرهنگ برتر یکی می‌داند و نتیجه می‌گیرد که بیلدونگ برای طبقات بالای جامعه است و از این رو طبقه کارگر بیرون از بیلدونگ باقی می‌ماند (Sørensen, 2015). البته این تفسیر با مخالفت استویناف مواجه شده است که بیان می‌کند در هگل، تدریس فرهنگ کلاسیک به عنوان هدفی فی‌نفسه مطرح نیست بلکه تنها ابزاری برای تکامل ذهنی است (Stojanov, 2018, P. 21). علاوه بر این بیشتر نظریه‌های تربیتی پس‌بنیادگرا و پسااختارگرا با روایت‌های کلان از هستی و ارزش‌ها و حقایق جهان‌شمول و غیرزمانمند مخالف‌اند. این گروه درصددند هگل را به عنوان کسی معرفی کنند که تمامیت‌خواهی و مطلق‌گرایی را بازنمایی می‌کند و از این رو خوانش هگل را به عنوان یک کلان‌روایت نقد کنند. اما خوانش کسانی مانند توبز (Tubbs, 2005) و ژیزک (Žižek, 2012) با این ادعا مخالف است و امر نهایی در هگل را مردود می‌شمارند.

پایان سخن اینکه انگاره مذکور از تعلیم و تربیت برای اندیشمندان عرصه تعلیم و تربیت در ایران نیز

مهم است. بدین جهت که توجه ایشان را به امر تاریخی و فرهنگی در تعلیم و تربیت جلب می‌کند. پرورش تاریخی - فرهنگی یا بیلدونگ، ما را با این پرسش مواجه می‌کند که پژوهش‌ها و فعالیت‌های تربیتی در ایران تا چه میزان برآمده از زمینه و زمانه و مسائل انضمامی تعلیم و تربیت است و همچنین تا چه میزان به تجارب مفهومی عاملان تربیت در عرصه پژوهش و عمل تربیتی توجه می‌شود. آیا اساساً تجربه خرد بشری در بستری تاریخی و فرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرد یا خیر. بنابراین به نظر می‌رسد این انگاره از تعلیم و تربیت در وهله اول می‌تواند چالش‌برانگیز باشد و در ادامه الهام‌بخش تعلیم و تربیتی باشد که حساس به تاریخ و فرهنگ یا بیلدونگ بنیاد است.

References

- Allen, T. (1946). Hegel: His philosophy and its educational implications. *Peabody Journal of Education*, 24(3), 151- 158.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R, Baldick, Trans.). Libraries Plon.
- Baciu, C. (2013). Truth and knowledge in Hegel's Phenomenology of Mind. *Balkan Journal of Philosophy*, 5(1), 75- 80.
- Bellamy, R. (1987). Hegel and Liberalism. *History of European Ideas*, 8(6), 693-708.
- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35- 49.
- Brandom, R. B. (2009). The structure of desire and recognition: Self-consciousness and self-constitution. In A. Sørensen, M. Raffnsøe-Møller, A. Grøn (Eds.), *Dialectics, self-consciousness, and recognition; The Hegelian legacy* (pp. 140-170). Malmö: NSU Press.
- Coombs, J. R and Daniels, L. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education; An introduction to the philosophy of education*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Grøn, A. (2009). Dialectics of recognition: Selfhood and authority. In A. Sørensen, M. Raffnsøe-Møller, A. Grøn (Eds.), *Dialectics, self-consciousness, and recognition; The Hegelian legacy* (PP. 113-139). Malmö: NSU Press.
- Hegel, G. W. F. (2013). *Phenomenology of spirit* (T. Pinkard, Trans.). Retrieved from: <http://terrypinkard.weebly.com/phenomenology-of-spirit-page.html>. (Original work published 1807).
- Inwood, M. (2009). *A Hegel dictionary* (H. Mortazavi. Trans.). Mashhad: Nika. (In Persian).
- Jessop, S. (2012). Education for citizenship and 'Ethical Life': An exploration of the Hegelian concepts of Bildung and Sittlichkeit. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 287- 302.
- Magri, E. (2015). Memory and self-knowledge in Hegel's philosophy. In A. Arndt, B. Bowman, M. Gerhard, and J. Zovko (Eds.), *Hegel-jahrbuch* (PP. 470- 475). Germany: De Gruyter.

- Odenstedt, A. (2008). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy*, 46, 559- 580.
- Pinkard, T. (2000). *Hegel: A biography*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pippin, R. B. (2008). *Hegel's practical philosophy: Rational agency as ethical life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rockmore, T. (1999). Hegel, Peirce, and knowledge, *The Journal of Speculative Philosophy*, 13(3), 166- 184.
- Rockmore, T. (2009). Hegel. In A. Tucker (Ed.), *A companion to the philosophy of history and historiography* (PP. 468- 476). Blackwell Publishing Ltd.
- Sefidkhosh, M. (2011). *Phenomenology in Hegel's philosophy* (Unpublished PhD Thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (In Persian).
- Somr, M. (2013). G.W.F. Hegel – education as a moment of historical reality. *Studia Edukacyjne*, 24, 289- 301.
- Sørensen, A. (2015). Bildung in Hegel's phenomenology: Acute alienation and education. *Red Española de Filosofía*, 9, 63- 80.
- Stern, R. (2015). *Hegel and the Phenomenology of Spirit* (M. M. Ardebili and M. J. Seyyedi, Trans.). Tehran: Qoqnoos. (In Persian).
- Stojanov, K. (2018). *Education, self-consciousness, and social action; Bildung as a Neo-Hegelian concept*. New York: Routledge.
- Tubbs, N. (2005). Hegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 329- 355.
- Tubbs, N. (2008). *Education in Hegel*. London & New York: Continuum.
- Westphal, R. K. (2003). *Hegel's epistemology: A philosophical introduction to the Phenomenology of Spirit*. Cambridge: Hackett.
- Zakerzadeh, A. (2012). *German Idealism*. Abadan: Porsesh. (In Persian).
- Zakerzadeh, A. (2013). *Hegel's philosophy*. Tehran: Elham. (In Persian).
- Žižek, S. (2012). *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. London: Verso.



عالی، مرضیه؛ داودی، ایوب (۱۳۹۸). تحلیل معنای کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم: مبتنی بر رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف.

DOI: 10.22067/fedu.v9i1.79007

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۶۶-۴۸.

تحلیل معنای کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم: مبتنی بر رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف

مرضیه عالی^۱، ایوب داودی^۲

تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۳ تاریخ پذیرش: ۹۸/۴/۲۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل گفتمان حاکم بر کنشگری معلم در مقالات مجله رشد معلم منتشر شده در سال‌های ۱۳۹۶-۱۳۹۰ می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف بهره گرفته شد. بنابراین، گفتمان شکل‌دهنده به کنشگری معلم در مقالات مجلات رشد معلم در سطوح سه‌گانه مورد تحلیل قرار گرفت و نسبت آن با شرایط اجتماعی تصریح شد. یافته‌های پژوهش در سطح اول که حاصل توصیف مؤلفه‌های متن بود ناظر به کسب مهارت‌های یکسان، برخورداری از حقوق معلمان در ازای کسب مهارت‌ها، شاخص‌های کمی در سنجش عملکرد، قرار گرفتن معلم در خدمت توسعه، دولت و جامعه، تأثیرپذیری از مطالبات خانواده‌ها، پاسخگویی به انتظارات جامعه و داشتن نقش الگویی و اقناعی در برآورده ساختن این خواسته‌ها می‌باشد. همچنین در سطح تفسیر، غلبه رویکرد کارکردگرایی و غلبه نگاه کمی بر فرهنگ، اولویت رویکرد ماشینی و توسعه‌ای، سیطره منطق بازار، سیطره تمرکزگرایی، در نظر گرفتن معلمان به عنوان یک قشر و نادیده گرفتن نگاه انتقادی در عرصه فرهنگ پاسخ‌هایی بود که به سؤال فوق داده شد. در سطح تبیین؛ علاوه بر کمیت‌گرایی در عرصه اجتماعی و فرهنگی مواردی از قبیل، توسعه محور بودن جریان مدرنیسم در ایران، غلبه تصویری مشخص از شهروند نمونه، و غلبه پیش‌فرض تقابل فرهنگی با سایر ملل و مریض انگاشتن جامعه در دوره معاصر به دست آمد.

واژه‌های کلیدی: تحلیل گفتمان انتقادی، کنشگری، معلم، رشد معلم، کارکردگرایی

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، a.ali@ut.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، a.davoodi.ph@gmail.com

مقدمه

سیر تاریخی تحولات نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که همواره کنش‌های فردی، نقش تعیین‌کننده در تحولات آن داشته‌اند. این تحولات گاه به صورت تأسیس مدارس و گاه در تحول شیوه‌های آموزشی توسط مربیان نمایان شده است. گرچه اقدامات زیادی مانند تأسیس دارالفنون در سطح کلان توسط دولت مرکزی نیز صورت می‌گرفت، اما چنین به نظر می‌رسد که کنشگران فردی همچنان در جهت ایجاد تحولات عمیق آموزشی گام‌های اساسی برداشته‌اند. این بدان معنا است که در فضای گفتگمانی گذشته علاوه بر اقدامات دولت مرکزی معلمان نیز فرصت‌هایی در جهت بروز کنشگری داشتند. به طور نمونه میرزا حسن خان تبریزی (رشدیه)، به عنوان یکی از کنشگران تربیتی در ایران، اولین مدرسه به سبک جدید را در ایران تأسیس کرد (Karimian, 1999, P. 92-95). مربیان بسیار دیگری در زمان قاجاریه با تأسیس مدارس و یا ایجاد شیوه‌های جدید آموزشی تحولاتی را در زمینه آموزش و پرورش به وجود آوردند.

پس از دوران قاجاریه و در ابتدای ورود مدارس به ایران، مربیان روش‌های مختلفی را به کار می‌گرفتند. برخی در چهارچوب نظام رسمی آموزشی فعالیت می‌کردند و برخی دیگر نیز به صورت فردی به تأسیس مدارس اقدام کردند. اما هر یک به نوبه خود توانستند تحولات بزرگ و مثبتی را در عرصه آموزش و پرورش به وجود آورند. به طور نمونه، در دوران معاصر قاسمی پویا با بررسی تجربیات مدارس علوی، البرز و فرهاد، به این نتیجه می‌توان دست یافت که این مدارس با توجه به کنش‌های متفاوت مؤسسان و اداره‌کنندگان روش‌های متفاوتی را برای فعالیت خود برگزیده‌اند. باوجود این هر کدام در نوع خود موفقیت‌های چشمگیری به دست آورده‌اند. نظریه گفتگمان می‌تواند به ما نشان دهد که ظهور و بروز کنش‌های فردی نیز در یک فضای گفتگمانی ممکن می‌شود (Gasemipooya, 2008).

نظریه گفتگمان در پی برملا ساختن وجه بر ساختی در مسائل اجتماعی است، آگاهی از رابطه دانش و قدرت می‌تواند این تلقی را که آنچه در حال وقوع است امری طبیعی و بدیهی است را اصلاح کند. انتخاب رویکرد تحلیل گفتگمان انتقادی فرکلاف^۱ برای پژوهش حاضر از این جهت اهمیت دارد که این رویکرد در سطح اول امکان تحلیل دقیق متن و شناسایی پیش‌فرض‌های مبتنی بر روابط دانش-قدرت نهفته در آن را فراهم می‌آورد و در سطوح بعدی امکان نظروریزی در مورد شرایط اجتماعی شکل‌گیری این پیش‌فرض‌ها را فراهم می‌کند.

معضلات عملی در نظام تعلیم و تربیت نشانگر این است که در حال حاضر معلمان و مربیان تربیتی در عرصه‌های کنشگری حضور چشمگیری در نظام تعلیم و تربیت ندارند. در نگاه اول می‌توان کاهش فعالیت کنشگران در عرصه تربیت را ناشی از تمرکز در نظام آموزشی، ماهیت دانش تربیتی رایج و عدم انعطاف‌پذیری ساختارهای اداری در این بخش‌ها دانست. در حال حاضر «فرهنگ یاددهی یادگیری در نظام آموزشی ایران با ویژگی‌هایی مانند ضعف مهارت‌های علمی، ضعف تعهد، گسترش روحیه انفعال به جای تفکر انتقادی، وجود انگیزه برای کسب نمره، حفظیات محور بودن آموخته‌ها و ضعف خلاقیت همراه است». با توجه به اینکه «هنجارها، ارزش‌ها و باورها درباره ماهیت تربیت و حرفه معلمی به الگوهای تفکر و رفتار معلمان در نوع مواجهه با تغییرات شکل می‌دهد» (Miarabrazi, 2013, P.41-4)، اینکه چه نوع گفتمانی بر اصلاحات آموزشی ایران حکم فرماست که امکان فعالیت و کنشگری در عرصه عمل تربیتی را از مربیان سلب می‌کند، مسئله‌ای نیازمند تحلیل گفتمان است. در تحلیل گفتمان فرض بر این است که این مسئله به رابطه بین قدرت و دانش حاکم بر ساختار موجود بازمی‌گردد. تحلیل گفتمان بستری پژوهشی را فراهم می‌کند که طی آن روابط اجتماعی به صورت لایه‌بندی شده، مورد بررسی قرار گرفته، آنچه فهم افراد انسانی را از مشروعیت و یا ممنوعیت کنش‌ها تحت تأثیر قرار داده است را نمایان می‌کند (Jehangiri & Bandarrigizadeh, 2012, P.59).

در میان رویکردهای مختلف به تحلیل گفتمان متن، روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۴۱) یکی از دقیق‌ترین و قابل اجراترین نظریه‌هاست. روش‌شناسی فرکلاف در سه بُعد توصیف (ویژگی‌های ارزشی کلمات و دستور زبان)، تفسیر (توجه به زمینه، انواع گفتمان موجود و تفاوت‌های بین افراد) و تبیین (نتایج گفتمان و شیوه‌های بازتولید آن) انجام می‌گیرد. در این رویکرد پژوهشگر تربیتی می‌تواند به لایه‌های زیرین شکل‌دهنده به فضای کنش تربیتی برای مربیان و معلمان بپردازد و با تبیین گفتمان‌های شکل‌دهنده به این فضا موانع اصلی کنش اصلاحی در نظام آموزش و پرورش را از سوی معلمان شناسایی کند. از جمله متونی که از منظر تربیتی سعی می‌کند به فعالیت‌های معلمان در آموزش و پرورش شکل دهد مجله رشد معلم است. این مجله که با هدف آموزش غیرمستقیم معلمان و اطلاع‌رسانی به آنان به تبیین نقش‌های معلم می‌پردازد، نه تنها انعکاس‌دهنده یک گفتمان کلان‌تر است، بلکه با توجه به اینکه مخاطبان این مجله «دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، معلمان و کارشناسان تربیتی» می‌باشند می‌توان چنین ادعا نمود که یکی از مهم‌ترین منابع بازتاب‌دهنده گفتمان تربیتی موجود در عرصه عمل، معلم است. این گفتمان در سایر منابع از جمله کتب دانشگاهی، فضای رسمی، رسانه‌های مختلف، قوانین، بخشنامه‌های مختلف و اسناد بالادستی نیز انعکاس می‌یابد.

پاسخ دادن به چنین مسئله‌ای مستلزم آن است که کنشگری معلم را در فضایی گفتمانی در نظر بگیریم، بر این اساس در این پژوهش، متن مجلات به عنوان محصول آرایش نیروهای مختلف در عرصه گفتمان در نظر گرفته می‌شود. کنش‌های معلماًنکه در دوره‌های پیشین بروز یافته‌اند نیز در چنین فضایی قابل توضیح هستند. کنش‌هایی که نمود فردی دارند و کنش‌هایی که نمود جمعی دارند و نیز اقدامات رسمی دولت در عرصه آموزش و پرورش همگی در یک فضای گفتمانی واحد قابل فهم می‌باشند. از این رو کنشگری معلم در این پژوهش به صورت مستقل مورد توجه قرار گرفته است. این دیدگاه به پژوهشگر کمک می‌کند تا از تقلیل‌گرایی در شناسایی عوامل مختلف شکل‌دهنده به کنشگری معلم مصون مانده و آن را به عنوان محصول ساختار اجتماعی در نظر گیرد.

از منظر تحلیل گفتمان، نشانه‌های گفتمان حاکم بر مجلات رشد معلم را می‌توان از طریق ارزش‌های مختلف کلمات، دستور زبان و استعاره‌هایی که در متن مجلات رشد معلم حضور دارند و به وسیله تحلیل دقیق آن‌ها، به دست آورد. با تفسیر این داده‌ها می‌توان گفتمان حاکم بر آموزش و پرورش را شناسایی و به درکی از ساختار اجتماعی شکل‌دهنده به این گفتمان نائل شد. تقریباً در همه مقالات مجله رشد معلم که مخاطب آن‌ها معلمان هستند، تجویزهایی برای معلم ارائه می‌شود که به دایره کنشگری آن‌ها شکل می‌دهد، این پژوهش سعی دارد تا محدوده کنشگری معلمان در مجله رشد معلم را ترسیم و بر مبنای آن گفتمان شکل‌دهنده به کنشگری معلمان در مجله رشد معلم را تحلیل نماید.

تحلیل گفتمان انتقادی

تا قبل از ظهور ساختارگرایی و پساساختارگرایی چنین تصور می‌شد که متن مستقل از فرهنگ به وجود می‌آید و از سویی بر ساختار اجتماعی و فرهنگ تأثیر می‌گذارد، فردینان دوسوسور کسی بود که مفهوم نشانه‌شناسی را به کار گرفت و تأکید کرد که زبان نظامی از نشانه‌هاست. او عقیده داشت که این نشانه‌ها قراردادی هستند و هر پدیده را باید در ارتباط با سایر پدیده‌ها که خود بخشی از آن‌هاست درک کرد (Jaafari, 2010, P.64). به تعبیری ساختارگرایی و پساساختارگرایی منتقد «فاعل شناسا»ی دکارتی است. تأکید ساختارگرایان بیشتر بر مفهوم جبر بود و این مفروضه دکارتی که فاعل شناسا را به مثابه فاعلی آزاد و رها از شرایط فرهنگی و اجتماعی در نظر می‌گرفت در نظر آنان ساده‌انگارانه بود. آن‌ها بر این باور بودند که این شرایط نقشی اساسی در ساختن آگاهی افراد ایفا می‌کنند، «از زمانی که گرمس^۱ به جایگاه

کنشگر زبانی و نقش او در تولیدات زبانی پرداخت، دیگر محدودیت‌های دیدگاه ساختارگرایی که زبان را ابژه‌ای بیش نمی‌دانست پایان یافت. (Shoairy, 2010, P.58) دریدا^۱ عقیده داشت که معنا پیوسته در حال تغییر است و واسازی^۲ را اساس مابعدساختارگرایی قرار داد (Jaafari, 2010, P.64). از این منظر آگاهی انسان در مورد جهان از طریق زبان ساختمانده شده و در بستر گفت‌وگو شکل می‌گیرد (Sarap, 2003, P.9-12). میشل فوکو^۳ روابط قدرت و دانش را محور تحلیل قرار داد، از نظر او انسان‌ها از طریق قرار گرفتن در شبکه‌ای از روابط قدرت و دانش، به سوژه و ابژه تبدیل می‌شوند (Jaafari, 2010, P.65). از نظر فوکو «سوژه‌ها می‌توانند دانش‌های خاصی را تولید کنند، اما تولید او در محدوده رژیم حقیقی است که یک گفت‌وگو تولید می‌کند، این امر باعث شود که دسترسی سوژه به جای گزاره‌هایی نامحدود، به یک سری گزاره مشخص محدود شود.» (Mohamadi, 2014, P.49-50). به نظر طرفداران نظریه گفت‌وگو همه پدیده‌ها و اعمال، گفت‌وگویی هستند و هر کنشی برای معنادار شدن باید بخشی از چارچوب معنایی گسترده‌تر باشد (Hawarth, 1998, P.159-161).

تحلیل گفت‌وگو، مجموعه‌ای از رویکردهای بین‌رشته‌ای است که می‌تواند برای فراگیری بسیاری از حوزه‌های مختلف اجتماعی در انواع مطالعات مورد استفاده قرار گیرد (Jorgensen & Phillips, 2002, P.1). «هر یک از رویکردهای فوق گوشه‌ای از واقعیت و ویژگی کلام را منعکس می‌کنند.» (Aghagolzadeh, 2007, P.2). «این رویکردها در دیدگاه زبان‌شناسان، از زبان‌شناسی ساختارگرا تا پس‌اساختارگرا، شبیه یکدیگرند.» (Jorgensen & Phillips, 2002, P.2). دیدگاه ساختارگرایانه عاملیت فرد را در برابر ساختار زبان نادیده می‌گرفت و متن به صورت یک طرفه فرد را شکل می‌داد. در مقابل تحلیل گفت‌وگو انتقادی فرکلاف، بیشتر به دیدگاه پس‌اساختارگرا نزدیک است که در آن «بازتاب فرایندها و رفتار جمعی را نیز می‌توان در زبان مشاهده کرد.» (Mohammadi, 2014, P.117). در رویکرد فرکلاف در هر تجزیه و تحلیلی دو بعد گفت‌وگو مورد توجه قرار می‌گیرند: رویداد ارتباطی به معنی نمونه‌ای از کاربرد زبان مانند یک مقاله روزنامه، یک فیلم، یک ویدیو، مصاحبه یا یک سخنرانی سیاسی و نظم گفت‌وگو که در یک نهاد اجتماعی یا یک حوزه اجتماعی استفاده می‌شود است (Jorgensen & Phillips, 2002, P.67). فرکلاف به ویژه بر رویکرد ارتباطی تأکید می‌کند از منظر او «در تحلیل گفت‌وگو داشتن رویکرد ارتباطی در تحلیل متون اهمیت دارد، رویکرد ارتباطی در داخل متن که به تحلیل روابط بین کلمات و جملات می‌پردازد

1. Derrida
2. Diconstruction
3. Michel Foucault

و رویکرد ارتباطی خارجی متن که به صورت تجزیه و تحلیل روابط متون با سایر عوامل اجتماعی از قبیل رفتارها و ساختارهای اجتماعی است» (Fairclough, 2003, P.36).

تحلیل گفتمان در آموزش و پرورش

رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی می‌تواند در تحقیقات آموزشی و به‌ویژه برای نشان دادن روابط بین ایدئولوژی و قدرت به عنوان یک عامل مهم در تحلیل سیاست‌های آموزش ملی و همچنین در جهت درک آموزش و یادگیری استفاده شود (Bokhari & Xiao yang, 2013, P.9). این استفاده در واقع همان مزایایی است که نگاه گفتمانی برای آموزش و پرورش به ارمغان آورده است؛ زیرا تمرکز تحلیل گفتمان انتقادی بر این است که چگونه زبان به عنوان یک ابزار فرهنگی، میان روابط قدرت و تعاملات اجتماعی، نهادها و پیکره دانش میانجیگری می‌کند (Rogers et al, 2005, P.367). نگاه گفتمانی به آموزش و پرورش دلالت‌هایی برای معلمان در کلاس درس به دست می‌دهد که به طور عمده از سوی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش مورد توجه قرار نمی‌گیرد و از طرفی در حیطه کاربست، دلالت‌ها معلمان را دچار مشکل می‌کند، این در حالی است که شکل‌های گوناگونی از سلطه در آموزش و پرورش نیز وجود دارند، نظام‌های آموزشی تحت دوگانگی‌هایی اعمال می‌شوند که با استفاده از فناوری‌های آموزشی در جهت شکل‌دهی به سوژه مطیع، گفتمان حاکم بر آموزش و پرورش را بر ساخته‌اند. گفتمان تعیین می‌کند که کنشگر و گوینده کیست و چه کسی ساکت و از امکان کنشگری محروم است. بدون کنشگری مؤثر، حل معضلات آموزش و پرورش امری ناممکن است. این کارکرد گفتمان همیشه برای افراد محسوس نیست. «گفتمان می‌تواند اثرات ایدئولوژیکی عمیقی داشته باشد، و به تولید و بازتولید روابط قدرت بین گروه‌های اجتماعی قومی و یا جنسیتی کمک کند و نژادپرست یا جنسیت‌گرا باشد و درعین حال خودش را به عنوان نماینده عقل سلیم القا کند» (Van dieke, 1993, P.385).

امروزه در زمینه تدریس یادگیری و برنامه درسی تغییراتی ایجاد شده که بر نقش‌های معلمان نیز تأثیر گذاشته است. احتمالاً معلمان باید رابطه تحقیق آموزشی و آموزش روند یادگیری را درک کنند. (Bokhari & Xiao yang, 2013, P.14). «هنگامی که در تحلیل گفتمان انتقادی به نقش قدرت می‌پردازیم، مقصود نقش‌های منفی نیست که قدرت ایفا می‌کند، اگرچه عمیق‌ترین تأثیر قدرت در همه‌جا نابرابری است، اما قدرت همیشه بد نیست» (Rogers, 2011, P.3). قدرت در تربیت و نهادهای آموزشی به صورت زبانی مورد استفاده قرار می‌گیرد و از سوی دیگر انتخاب‌های زبان بر اساس یک سری از محدودیت‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیکی صورت می‌پذیرد.

«تحلیل گفتمان انتقادی به محققان (معلمان) کمک می‌کند روابط بین ایده‌ها و شیوه‌های موجود در زمینه‌های اجتماعی را بررسی کند (مانند متون مختلف، شیوه‌های نوشتن، شیوه‌های تدریس) و از طرفی نقد زبان‌شناختی (مانند سخنرانی، سبک، سبک استدلال، تفکر انتقادی) را ممکن می‌سازد.» (Bokhari & Xiao yang, 2013, P.14). برخی از تحلیلگران گفتمان آموزش و پرورش سعی کرده‌اند با نگاه گفتمانی کلاس درس را نیز بررسی کنند؛ زیرا از این منظر تحلیل گفتمان انتقادی «یک روش تحقیق مؤثر را برای انجام تحقیق نه تنها در زمینه گفتمان در نهادهای تربیتی بلکه در مورد خود کلاس درس و برای استفاده دانشمندان و متخصصان آموزش انتقادی پیشنهاد می‌دهد. یکی از اصلی‌ترین پدیده‌های آموزش انتقادی این است که کلاس درس مکانی است که در آن قدرت در گردش، مدیریت، بهره‌برداری، مقاومت و اغلب به طور مستقیم تحت تأثیر سیاست‌ها و تغییرات نهادی قرار می‌گیرد.» (Bokhari & Xiao yang: 2013, P.14). از این منظر کلاس درس را می‌توان به عنوان یک بستر گفتمانی در نظر گرفت که در نظر گرفتن آن به عنوان یک فضای گفتمانی می‌تواند زمینه را برای کنشگری مؤثرتر در حوزه فعالیت خودشان فراهم کند و به معلم ماهر این امکان را می‌دهد تا فعالیت‌های پیچیده کلاس درس را سازمان‌دهی کند. اساس تحلیل پژوهشگر تربیتی در کلاس درس این است که چگونه برخی گفتمان‌ها در کلاس درس قوی‌تر بوده و سایرین را به حاشیه می‌رانند.

«آنچه تحلیل گفتمان انتقادی را از سایر رویکردهای تحقیق متمایز می‌کند، این است که خود را آشکارا در کنار گروه‌های تحت سلطه و در مقابل گروه‌های سلطه‌گر قرار می‌دهد.» (Van dieke, 2011, P.358). «تحلیل‌گران گفتمان انتقادی به مباحث کاربردی در طیف گسترده‌ای از حوزه‌ها از جمله گفتمان سیاسی، ایدئولوژی، نژادپرستی، گفتمان اقتصادی، آشنایی با فرهنگ تبلیغات، زبان رسانه‌ای، جنسیت، گفتمان سازمانی، آموزش و سوادآموزی، علاقه نشان داده‌اند.» (Rogers et al, 2005, P.371). تحلیل گفتمان در مسائل اجتماعی و نابرابری‌هایی که در آموزش و پرورش وجود دارد همواره جانب کسانی را دارد که در معرض آسیب بیشتری هستند. از این رو راجرز بیان می‌دارد: «قدرتی که در زبان نهفته است ناشی از افراد قدرتمندی است که آن را تأسیس می‌کنند. به همین دلیل است که تحلیل گفتمان انتقادی از یک سو به گزینش وضعیت کسانی که رنج می‌برند و از سوی دیگر به طور انتقادی به استفاده زبان از طرف کسانی که در قدرت هستند و مسئولیت وجود نابرابری‌ها را دارند و همچنین دارای امکانات و فرصت‌هایی برای بهبود شرایط هستند، می‌پردازد.» در این راستا، لوک می‌نویسد: «لازم است تلاشی منظم برای ایجاد گفتمان اقلیت در مدارس، کلاس‌های درس و دیگر مؤسسات دولتی صورت گیرد.» (Rogers et al, 2005, P.358).

تاکنون پژوهش‌هایی هرچند اندک با روش تحلیل گفتمان انتقادی در حوزه آموزش و پرورش صورت گرفته است. به طور نمونه، توماس در مقاله‌ای با عنوان «ساختن هویت معلم در اسناد سیاست آموزشی: یک تحلیل گفتمان انتقادی» با استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی، چهارچوبی برای تحلیل ساخت هویت معلمان در سیاست‌گذاری‌های آموزشی ترسیم می‌کند. در این مقاله به جنبه گفتمانی سیاست‌گذاری‌های آموزشی در استرالیا پرداخته شده و جنبه هژمونیک مفهوم معلم خوب در این کشور آشکار شده است. یکی از شواهد این مدعا این است که کیفیت معلمان تا اندازه زیادی بر پایه اقتصاد و رفاه ملی تعریف شده که این کار از طریق تعیین استانداردها و صلاحیت‌های حرفه‌ای ویژه‌ای صورت گرفته است. این پژوهش در پایان نتیجه می‌گیرد که تحلیل گفتمان انتقادی یک روش ارزشمند در جهت بررسی سیاست‌های آموزشی به عنوان یک گفتمان است. بر این اساس تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان روشی که توانایی روشن ساختن چنین پیچیدگی‌هایی را دارد، معرفی شده است (Tomass, 2005, PP. 25-44). همچنین در پژوهشی با عنوان «با بهترین نیت: یک تحلیل گفتمان انتقادی از مواد آموزشی برنامه درسی تربیت جسمانی»، روسی و همکاران به بررسی سند رسمی یکی از ایالت‌های استرالیا با استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی با طرح این سؤال پرداختند که آیا انتظاراتی که از لحاظ عدالت اجتماعی - رهایی اجتماعی در مقدمه سند تربیت جسمانی آمده است، با در نظر گرفتن پیچیدگی‌های پیام و ایدئولوژی موجود در متن، برآورده می‌شود؟ هدف این پژوهش بررسی میزان اثربخشی این نوع اسناد و نیز ارائه مقدمات برنامه‌ریزی رادیکال‌تری در زمینه عدالت اجتماعی بود. نتایج این پژوهش نشان داد که از لحاظ ایدئولوژیک تعاریفی که این سند از زندگی خوب، فضای باز و امن و عادات غذایی مناسب به دست می‌دهد، مبتنی بر نگرش‌هایی است که در میان طبقه متوسط رایج است. در بخش دیگری از سند بر مهارت‌های اساسی بدون توجه به اینکه کدام مهارت‌ها اساسی است و اگر مهارتی اساسی است برای چه کسانی، تأکید شده است. اگرچه ادعا می‌شود که استرالیا جامعه‌ای مبتنی بر تنوع نژادی و فرهنگی است، اما در حقیقت تفسیری از شایستگی اجتماعی در متون آموزشی ارائه می‌شود که هرگونه تنوعی را سرکوب می‌کند. در واقع برنامه درسی تربیت جسمانی استرالیا از دیدگاه روسی و همکارانش یک برنامه محافظه کارانه است که صرفاً حساسیت عاطفی نسبت به عدالت اجتماعی دارد (Rossi et al., 2009, PP. 75-89).

روش پژوهش

رویکرد اصلی پژوهش در این مطالعه رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف می‌باشد که در سه مرحله توصیف، تفسیر و تبیین صورت گرفت. از آنجا که این روش بر زبان متکی است مقالات مجله رشد

معلم به عنوان متون منتخب در جهت تحلیل گفتمان حاکم بر کنشگری معلم انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفتند. جهت انتخاب مقالات نمونه‌گیری کیفی انجام شد (Ranjbar et al, 2012, P.238). اگرچه این پژوهش به این دلیل که مجله رشد معلم به صورت اختصاصی معطوف به عرصه کنشگری معلمان است، بر روی مقالات این مجلات متمرکز شده است، اما بدیهی است که گفتمان شکل‌دهنده به عرصه کنشگری معلم فراتر از این مجلات است و بر همه عرصه‌های اجتماعی و به‌خصوص آموزش و پرورش سیطره دارد. بنابراین مهم‌تر از حجم و تنوع نمونه‌ای که استخراج می‌شود تحلیل عمیق استعاره‌ها و ارزش‌های تجربی است که معمولاً در بین متون مختلف یافت می‌شود. لذا، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند با تکیه بر معیارهایی مانند زمان انتشار (۹۶-۱۳۹۰)، تأکید بر معلم در عنوان مقاله و حوزه موضوعی مرتبط با مفهوم کنشگری و موضوع‌های مرتبط با آن انتخاب شدند. معیار سوم انتخاب مقالات مبتنی بر مطالعه اولیه مفاهیمی از قبیل حقوق و مسئولیت‌ها، توسعه حرفه‌ای، نقش معلمان در توسعه و همچنین رابطه معلم با جامعه، معلم و دولت به عنوان نمایندگان موضوعی کنشگری بود که در شماره‌های مختلف تکرار می‌شدند. از بین هر کدام از این حوزه‌ها یک مقاله به صورت تصادفی انتخاب شده است. این مقالات عبارتند از:

۱. مسئولیت‌ها و حقوق مدنی معلم: آبان (۱۳۹۰)، شماره (۲۶۰)، صفحه (۳۲).
۲. معلمان و توسعه حرفه‌ای: آبان (۱۳۹۰)، شماره (۲۶۰)، صفحه (۳۶).
۳. قاعده: صفر، تغییر، یک: فروردین (۱۳۹۳)، شماره (۲۸۳-۲۸۴)، صفحه (۱۶).
۴. نقش معلمان در مدارس دنیا، معلمان پویا و کارآمد: بهمن (۱۳۹۴)، شماره (۲۵۹)، صفحه (۱۰).
۵. معلمان بزرگ‌ترین سرمایه فرهنگی جامعه: اردیبهشت (۱۳۹۵)، شماره (۲۹۸)، صفحه (۴۲).
۶. معلم باید به مثابه مربی عمل کند: آذر (۱۳۹۵)، شماره (۳۰۱)، صفحه (۲۴).

یافته‌ها

در گام نخست تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، چنانکه اشاره شد، هدف، توصیف مؤلفه‌های اصلی است که در متون مورد تحلیل به ترسیم کنشگری معلم می‌پردازند. بر این اساس، اولین نکته‌ای که در این متون در مرحله توصیف به چشم می‌خورد، غلبه رویکرد تجویزی بر سایر جنبه‌هاست. در این مقالات تجویزهایی که به معلمان ارائه شده بر پایه استدلال‌هایی صورت گرفته است که نکته مشترک آن‌ها نارضایتی از وضع موجود می‌باشد. این تجویزها در مقاله اول مبتنی بر تصویری از یک جامعه سالم، در مقاله دوم توسعه حرفه‌ای به عنوان ملاک ورود به اجتماع یادگیری، در مقاله سوم، رهایی از فشارهای موجود که در حوزه مسئولیت معلم وجود دارد، در مقاله چهارم توسعه و به ویژه توسعه اقتصادی، در مقاله پنجم انتقال سرمایه

فرهنگی و اهمیت حفظ و انتقال آن به نسل جدید، و در مقاله ششم، بیان انتظارات از معلمان از طرف یک مقام رسمی آموزش و پرورش به عنوان کسی که صلاحیت زیادی برای تجویز دارد می‌باشد. در هیچ یک از مقالات مورد مطالعه خواه آنگاه که درباره حقوق معلمان و خواه زمانی که درباره وظایف آن‌ها سخن به میان می‌آید، به فردیت معلمان توجهی نشده است. کاربرد معلم در برخی موارد مانند مقاله اول و ششم به صورت مفرد است که به مفهوم خاصی از معلم اشاره دارد و گاهی به صورت جمع است که مجموعه معلمان را شامل می‌شود. در این میان، دانش‌آموز کسی است که باید به هر صورت ممکن مهارت‌های لازم را یاد بگیرد، این مهارت‌ها از طرف جامعه و در خدمت جامعه، فرهنگ، توسعه و دولت هستند، بر این اساس معلم نقش الگویی، اقناعی، متخصص، منشأ تغییرات، رهبر نسل آینده، نماینده جامعه و نماینده دولت را بر عهده گرفته است.

گفتمان شکل‌دهنده به کنشگری معلم در مجلات رشد معلم

نخست با استناد به این دیدگاه فراستخواه مبنی بر اینکه «نتیجه غلبه زبان تجویز بر زبان توصیف و تحلیل، جامعه‌شناسی بیمارستانی و درمانگر است.»^۱ و با توجه به اینکه او غلبه زبان تجویز را نتیجه کمال‌گرایی می‌داند و یکی از نتایج این دیدگاه را اقتدارگرایی و دولت‌گرایی می‌داند به ترسیم گفتمان مسلط بر فضای تألیف مقالات مورد مطالعه پرداخته شد. غلبه رویکرد تجویزی به دلیل تأکید بر کنش‌های مشخص کمال‌گرایانه و ثابت، از دیدگاه‌هایی که جامعه را به عنوان میدانی که نیروهای مختلف در آن حضور دارند و تنوع در فکر و عقیده و یا روش‌های مختلف را به رسمیت می‌شناسد، سلب مشروعیت می‌کند. نتیجه منطقی این دیدگاه در عرصه آموزش و پرورش تمرکزگرایی، آرمان‌گرایی و ایستانگری است.

در مقاله اول، جامعه مدنی به عنوان یک جامعه آرمانی فرض شده است که حائز ویژگی‌هایی است. همچنین نوعی رویکرد پزشکی-سلامت بر متن حاکم است و بر مبنای آن تجویزهایی صورت گرفته است. به نحوی که همه شهروندان از جمله معلمان وظیفه دارند در تحقق جامعه مدنی به عنوان یک ایده‌آل مشارکت کنند. مدرسه و دانشگاه به عنوان نهادهایی که در راستای تحقق وضعیت ایده‌آل تلاش می‌کنند، معرفی می‌شوند. بر این اساس مهارت‌ها و ویژگی‌های معلم مشخص شده است. اهمیت شغل معلمی و برخورداری از حقوق معلمی در گرو حرکت در راستای تحقق جامعه مدنی است. برخورداری معلم از ویژگی‌های مورد

۱. مقصود فراستخواه (۱۳۹۴): چهارمین نشست نقد و بررسی آثار و افکار دکتر فرامرز رفیع پور با عنوان؛ توسعه و علم در ایران، طرح نا تمام.

انتظار سبب می‌شود به یک الگو برای دانش‌آموزان تبدیل شود. در واقع کاربرد استعاره‌هایی مانند جامعه سالم، ماشین و یا صنعت به گفت‌وگو مسلط این امکان را می‌دهد تا افراد را بر مبنای یک الگوی ثابت در یک جایگاه مشخص قرار دهد و هر یک از آن‌ها باید وظیفه‌ای را که نقش به او محول کرده است و در راستای حرکتی که گفت‌وگو تعیین می‌کند به صورت دقیق انجام دهد، در غیر این صورت آن را طرد کند. از جمله این نقش‌ها معلمی است که باید دانش‌آموزان را در راستای تحقق جامعه ایده‌آل و در خدمت آن تربیت کند. در چنین نمایی از جمله مواردی که در این میان نادیده گرفته می‌شود، شخصیت مستقل افراد و پایگاه اجتماعی آن‌ها و گروه‌های کوچک‌تری است که به آن تعلق دارند.

در مقاله دوم، توسعه حرفه‌ای فرایندی است که معلم باید طی کند تا صلاحیت ورود به اجتماع یادگیری را پیدا کند. شخصیت معلم، کلاس درس، مدرسه، دولت و بودجه و زمان همگی باید در تحقق چنین فرایندی مشارکت نمایند. نویسنده از وضعیت حاضر رضایت ندارد. توسعه حرفه‌ای، در خدمت مفهوم جامعه قرار گرفته و با آنچه در مقاله اول آمده است، هم‌خوانی دارد؛ شاخص‌هایی که برای معلم تعیین می‌شود در خدمت جامعه است.

مقاله سوم نیز عدم رضایت معلمان و خانواده‌ها را از وضعیت حاکم بر آموزش و پرورش ترسیم می‌کند، شرایط به گونه‌ای است که معلم مجبور است خودش را تغییر داده و با شرایطی که به او تحمیل می‌شود وفق دهد. چیزی که در این میان جلب توجه می‌کند حضور نوعی منطق بازار است، هنگامی که خانواده‌ها از مدرسه مطالبه تغییر داشتند، معلم باور دارد که حتی ظاهر او باید تغییر کند، گویی معلم فروشنده و خانواده‌ها خریدار هستند. بنابراین سلايق والدین دانش‌آموزان نیز بر معلم و حوزه کنشگری او تأثیر می‌گذارد، اما در نهایت هدف‌های حاکم بر نظام رسمی آموزش و پرورش به عنوان خواست افراد جامعه غالب می‌شود، چنانکه در بازار نیز نیازهای مصرف‌کنندگان را شرکت‌های تولیدکننده ایجاد می‌کنند.

در مقاله چهارم، معلم وظیفه دارد تا کنش‌های خود را معطوف به پرورش دانش‌آموزان در راستای توسعه اقتصادی کند و در مقاله پنجم معلم وظیفه انتقال میراث فرهنگی به دانش‌آموزان را بر عهده دارد. در مقاله ششم معلم نماینده دولت است و باید انسان آرمانی را برای زندگی در تحت حاکمیت آن فراهم کند. همه افراد معلم را به عنوان یک گروه یا قشر در نظر گرفته‌اند، شکل‌گیری قشر یا طبقه‌ای به نام معلمان نتیجه روابط قدرت است و ارتباطی با منافع معلمان به عنوان یک گروه ندارد. به عبارت دیگر تجویزهایی که صورت می‌گیرد معلمان را در یک گروه قرار داده است.

در فضای گفتمانی حاکم بر این متون تحقق جامعه مدنی، دستیابی به توسعه، انتقال میراث فرهنگی و پرورش انسان ایده آل نظام جمهوری اسلامی از وظایف مدرسه است. معلم کسی است که به طور مستقیم وظیفه دارد تا دانش آموزان را در جهت تحقق هدف‌های فوق تربیت کند. درحالی که نظام آموزش و پرورش یک نظام متمرکز است و معلم وظیفه پاسخگویی در قبال خواست‌های والدین دانش آموزان را نیز بر عهده دارد.

در مقاله‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم، می‌توان نگاه کمیت‌گرایانه نسبت به آموزش و پرورش را مشاهده کرد؛ تأکید معلم بر میزان قبولی دانش آموزان، استفاده از آزمون‌های استاندارد برای سنجش میزان موفقیت آموزش و پرورش در نمونه ارائه شده از سنگاپور، مطرح کردن مدرک تحصیلی به معنی میراث فرهنگی نهاده شده و تأکید مسئول آموزش و پرورش بر ایجاد مهارت‌ها شاهدهی بر این مدعا هستند. گفتمان حاکم بر آموزش و پرورش در مجلات مورد مطالعه نشان از حاکمیت کارکردگرایی در این متون دارد. این گفتمان منطق بازار حاصل از نئولیبرالیسم موجود را به خدمت خود در آورده و هژمونی خود را در همه عرصه‌های فرهنگی و اقتصادی و آموزشی برقرار کرده است و خواست‌های دولت به عنوان متولی آموزش و پرورش نیز در همین فضای گفتمانی مطرح می‌شود.

نتیجه

به منظور تبیین مفاهیم به دست آمده در سطح توصیف و تفسیر و پی بردن به بافت اجتماعی آن‌ها تبیین نهایی ضمن بررسی سیر توسعه در ایران صورت می‌گیرد. در سیر تحول تاریخی، مفهوم توسعه در ایران در بستر نگاه تجددگرایانه شکل گرفته است: «درحالی که چهره نخست مدرنیته حول محور دموکراسی قرار دارد چهره دوم آن بر توسعه تأکید می‌ورزد که بسیاری از مواقع آن‌ها را در مقابل یکدیگر قرار داده است. برای جوامعی که ساختارهای اقتصادی و اجتماعی نابسامانی دارند و برای جوامع در حال گذار چهره دوم تجدد یعنی توسعه جلوه بارزتری داشته و در نهایت غلبه با این چهره بوده است... آنچه در ایران سال‌های ۱۳۲۰-۱۳۰۴ رخ داده است غلبه چهره دوم مدرنیته بر چهره نخست آن یعنی دموکراسی بود (Rahbari, 2008, P.41).

در سال ۱۳۰۴ حکومت پهلوی روی کار آمد «پهلوی اول سه هدف را در دوره حکومتش به طور جدی دنبال می‌کرد: قدرت مطلقه دولت و پادشاه، جایگزینی ملی‌گرایی به جای دین‌گرایی و سرانجام مدرنیسم ایران. خیلی زود مدرسه به عنوان ابزار تحقق این هدف‌ها مورد استفاده قرار گرفت. (Iravani, 2015, P.90).

بدین ترتیب توسعه‌گرایی و دولت‌گرایی با یکدیگر در عرصه آموزش و پرورش پیوند یافتند. در چنین نمای متمرکز و اقتدارگرایی آموزش و پرورش، رویکرد تجویز‌گرایانه بر سایر جنبه‌ها غلبه خواهد کرد. پس از انقلاب اسلامی نیز آموزش و پرورش خصوصیات تمرکز‌گرایانه خویش را حفظ کرده است. در این دوره نیز پرورش شهروند خوب به عنوان یک هدف اساسی دنبال شد. به طور نمونه، «نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز به عنوان اساسی‌ترین نهادی که مسئولیت آماده‌سازی و تربیت شهروندان در کشور را بر عهده دارد، بی‌گمان با تربیت شهروندی به مثابه یکی از چالش‌انگیزترین و دشوارترین رسالت‌ها مواجه است. با وجود اهمیت و ضرورت تربیت شهروندی و جایگاه ویژه‌ای که این مقوله در مجموعه نظام کلان آموزش و پرورش دارد و صرف‌نظر از تلاش‌های پژوهشی نادری که انجام شده است دامنه تلاش‌ها خواه در صحنه پژوهش و خواه در عرصه اقدامات تربیتی بسیار اندک و ناکافی بوده است.» (Fathivajargah, Diba, 2003, 35).

تبیین‌های تاریخی نشان می‌دهد که نظام آموزش و پرورش هدف خود را تربیت نوعی شهروند قرار داده که از ویژگی‌های خاصی برخوردار است. یکی از این ویژگی‌ها دین‌مداری است. ایروانی بر این باور است که «در نوع دین‌مداری انتخابی نظام آموزشی، رد پای کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی آشکار است» «چنین رویکردی از دین‌مداری با اقتدارگرایی نیز به همزیستی مسالمت‌آمیز رسیده است.» (Iravani, 2015, PP. 98-99) از این رو تجویزهایی که صورت می‌گیرد در عمل به صورت انتقال یک سری مهارت‌ها تنزل پیدا می‌کنند. در این رابطه در مقاله آخر، تفاوت آموزش و تربیت در انتقال مهارت‌های شهروند خوب به صورت نفوذ عمیق و با رخنه هویتی و شکل‌دهی به شاکله شخصیتی نشان شده است. در گذشته همچنان کنش‌های متفاوت در عرصه آموزش و پرورش فرصت بروز می‌یافتند، اما در دوره جدید به نظر می‌رسد این کنش‌ها محدودتر شده‌اند. همراه شدن دولت‌گرایی که در دوره قبل وجود داشت با تصویر ایده‌آل جدیدی که از شهروند نمونه در دوره جدید بر عهده آموزش و پرورش می‌تواند محدود شدن فضای کنشگری معلمان در دوره جدید را توجیه کند. ضمن اینکه، در دوره قبل، گفتمان جدید در حال ساختن سوژه‌های خود بوده است و هنگامی که این سوژه‌ها ساخته شدند گفتمان حاکم اجازه ساختن سوژه‌های جدید را نداده است. تصویر ثابت شهروند نمونه به گفتمان حاکم کمک می‌کند تا کنش‌هایی را که معطوف به تربیت چنین شهروندی نیستند را طرد و خنثی کند.

یکی دیگر از جنبه‌های مورد تأکید گفتمان مذکور، فرهنگ است، هنگامی که این گفتمان درباره فرهنگ بحث می‌کند، چنین ادعا می‌شود که وضعیت فرهنگی با بحران روبه‌روست. حسینی پاکدهی و

همکاران در مطالعه خود نخست به تبیین این ادعا می‌پردازند و برخی نگرانی‌ها را در این حوزه بیان می‌کنند، معتقدان به بحرانی بودن شرایط فرهنگی معتقدند که مردم در ایران نسبت به هویت غربی نفوذپذیر شده‌اند و از فرهنگ بومی گریزان‌اند. گرایش به فرهنگ غربی در جامعه سبب شده تا فرهنگ بومی در معرض نابودی قرار گیرد، از این منظر ارزش‌های مادی غرب ارزش‌های دینی را تهدید می‌کند و مردم ایران در مواجهه با فرهنگ غربی کنش آگاهانه‌ای ندارند. برای بررسی ادعای این گفتمان آن‌ها دو نمونه از دانشجویان ایرانی در داخل و خارج از ایران انتخاب کرده و با استفاده از پرسشنامه معتبر به بررسی عناصر هویت ایرانی اسلامی در بین دانشجویان داخل و خارج ایران پرداخته‌اند. در نتیجه این پژوهش نشان داده شد که وضعیت از خود بیگانگی و ویرانی هویت فرهنگی در حد بحرانی نیست و حتی وضعیتی نسبتاً مناسب دارد (Hoseinipakdehi et al, 2015, P.65-100).

شاید بتوان پاسخ این سؤال را که چرا افراد در گفتمان مذکور عرصه فرهنگی را به عنوان یک صحنه بحرانی تلقی می‌کنند، از جایی آغاز کرد که مردم و فرهنگ آن‌ها موضوع علم واقع شده‌اند، در دوره قاجار و پس از آنکه در پی معاهده‌های متعدد بخش‌هایی از خاک ایران جدا شد، دو اتفاق ویژه افتاد: بر ساخته شدن مفهوم وطن به معنی جدید و شکل‌گیری نشریه‌هایی که به صورت یکسان مردمان نقاط مختلف را مخاطب قرار می‌دادند. به طور نمونه می‌توان به این نقل قول از روزنامه مساوات اشاره نمود: «ای شیرازیان ای اهالی یزد و کرمان، ای سکنه اصفهان، ای مردم خراسان، ای گیلانیان، ای نمک به حرامان ایران، ای فرزندان ناخلف، ای عاق شدگان مادر مهربان وطن، اگر این زن پاک نهاد بگوید مجاهده و دفاع در شریعت اسلام هرگاه از تکالیف خاصه مردان است، پس اهالی این ولایات چرا خاموش نشسته و تکلیف مردانگی خود را عمل نمی‌کنند؟» و در شماره دیگری می‌نویسد: «خوب است ما فرزندان ایرآنکه خود را وارث بالاستحقاق این مریض محتضر می‌دانیم، امروز به اتفاق تعصب و غیرت شاگردان مدارس و زنان انجمن نسوان را سرمشق نموده به دستیاری همدیگر این مادر ناتوان را پرستاری کنیم. امراض مزمنه که سال‌ها در بدن وطن ریشه دوانیده مداوا و علاج نماییم». در شماره‌های متعدد این روزنامه بر مسئولیت همگانی همه مردم در مقابل مادر وطن تأکید شده است. همچنین در مقالات بسیاری که در این کتاب به آن‌ها اشاره شده، بر این نکته پافشاری می‌شود که وطن به نوعی بیماری دچار است و باید برای درمان آن چاره‌ای جست (Tavakoli Torghi, 2003, P.135-144). توجه به فرهنگ مردم و مخاطب قرار دادن آن‌ها در نخستین لحظات خود آن‌گونه که در نقل قول دوم مشاهده می‌شود، با نوعی بیمار فرض کردن جامعه و در نتیجه لحنی تجویز گرایانه و آمرانه

در آن دوره با تحریک احساسات و عواطف همراه می‌شود. این رویکرد ادعا دارد کسی باید باشد که مردم را تربیت کند و فرهنگ آن‌ها را شکل دهد.

فروغی درباره رسالت فرهنگی ملت ایران می‌نویسد: «مللی که سابقه تمدن و فرهنگ عالی دارند بیشتر محل توقع‌اند که این مقام را برای خود حفظ کنند و اگر نکنند موهون‌تر خواهند بود و گمان می‌کنم حاجت به یادآوری نباشد که ملت ایرانی نظر به سوابق تمدن و تربیتی که دارد در میان ملل از این بابت بیش از بسیاری دیگر محل توقع است و بنابراین وظیفه‌اش سنگین‌تر است». در مقاله بعدی با اشاره به اینکه «در آتیه لشکرکشی و جنگ و جدال با توپ و تفنگ کم‌کم منسوخ می‌شود اما کشمکش معنوی هیچ‌وقت از بین مردم مرتفع نخواهد شد» و «باید کاری کرد که ملت ایران ملت بشود و الا زیردست شدنش حتمی است زیردست ترک نشود زیردست عرب- که عن‌قرب تربیت شده انگلیس خواهد بود- می‌شود».

(Zakaolmolk, 2006, P.60). نتیجه می‌گیرد که باید به امر تربیت توجه ویژه شود و بر لزوم تأسیس مدارس و مؤسسات و مجامع علمی و ادبی و صنعتی تأکید می‌کند. در پایان به نقش شاه در تربیت ایرانی چنین اشاره می‌کند: «الحاصل پادشاه مملکت، خاصه پادشاهی مقتدر و نامی مثل اعلی حضرت پهلوی گفتار و کردارش ظاهر می‌کند که به ارباب هنر و کمال و مردمان درست و با حقیقت نظر توجه دارد و از شارلاتان‌ها و هوجی‌ها و انتریگان‌ها و متقلبین بیزار و متنفر است، و این فقره قوی‌ترین عامل ترقی اخلاقی ملت و نجات‌دهنده مملکت خواهد بود.» (Zakaolmolk, 2006, P.74). این نگاه شکل گرفت که خطراتی که در عرصه فرهنگ ملت را تهدید می‌کند در سایه یک آموزش و پرورش متمرکز و آگاهی‌بخش قابل‌رفع است. بدین ترتیب نگاه کارکردگرایانه بر همه دستگاه‌های حکومتی به ویژه بخش فرهنگ و آموزش و پرورش غلبه یافت. این طرز تلقی از فرهنگ به دولت به عنوان متولی عرصه فرهنگ اجازه مهندسی فرهنگی و اجتماعی داده است و از طرفی دیدگاه‌های انتقادی در عرصه فرهنگ نادیده گرفته می‌شوند و برداشت‌های متفاوت با حکومت را به عنوان بیگانه و غیرخودی طرد می‌کند. بر این اساس گفتمان حاضر در مورد تکرر فرهنگی موجود در ایران و همچنین درخصوص مواجهه انتقادی با فرهنگ گذشته سکوت کرده است.

در بخش تفسیر اشاره کردیم که جنبه دیگری هم وجود دارد و آن رابطه بین خانواده‌ها و مدرسه است که در فضای متفاوتی قرار دارد. برای بررسی این فضا باید به سیطره منطق بازار بر جامعه، فرهنگ و آموزش و پرورش پرداخت. منطق بازار حاصل نگرش نئولیبرالیستی است. در فلسفه نئولیبرالیسم این ادعا مطرح می‌شود که بازار حقیقت را می‌گوید مبنی بر اینکه بیش از آنکه یک اصل اقتصادی باشد، اصلی معرفت‌شناختی است. این اصل معرفت‌شناختی سایر حوزه‌ها از جمله روابط بین معلم و خانواده دانش‌آموزان

را شکل می‌دهد و آموزش به صورت کالا و خانواده‌ها به صورت مشتریانی که باید کالای آموزش را پسند کنند، مطرح می‌شوند.

ایده اقتصاد آزاد و بازار محور در ایران بعد از جنگ هشت‌ساله رواج یافت، آن زمان اقتصاد ایران با مشکلاتی از قبیل تورم، رکود و به‌ویژه کسری بودجه مواجه بود؛ «اندازه بزرگ دولت در گفتار اقتصادی نئولیبرال پس از جنگ به اصلی‌ترین معضل اقتصاد ایران بدل شد و کوچک‌سازی دولت به مهم‌ترین راه‌حل معضلات اقتصادی ایران» (Maljo, 2006, P.27). این نوع رویکرد به اقتصاد از دل رویکرد توسعه محور بیرون آمد. «بعد از جنگ به ویژه در اوایل دولت سازندگی، بدنه اجرایی به هر طریقی می‌خواست فرایند گسترش صنعت و استفاده از فناوری را در زمانی کوتاه اجرا کند» (Ghaeemina, 2013, P.23). این رویکرد سبب شد که دولت به سوی گسترش بازار آزاد حرکت کند. نظام اقتصادی بازار محور نیاز دارد که خودش را از طریق شکل‌دهی به سوژه‌های خاصی بازتولید کند.

نظام بازار آزاد به منظور بازتولید خویش نیاز دارد که طبقات اجتماعی را از بین ببرد و جامعه را به افراد تقلیل دهد، «گسترش رقابت بین افراد منجر به نوعی فردگرایی انحصارگرایانه می‌شود. تنها به موفقیت خود در رقابت فکر می‌کنند و رفاه دیگران در چنین فرایندی معنی ندارد» (Mohammadi & Zibakalam, 2014, P.109). بدین ترتیب علوم انسانی معنای دیگری به خود می‌گیرد؛ «تقریباً دو دهه بعد از آغاز تلاش‌های نئولیبرالیزه کردن ایران در سال ۱۳۸۲، قانون تشکیل سازمان نظام روانشناسی و مشاوره تصویب شد و روان‌شناسان دوشادوش اقتصاددانان که اسطوره بازار خود تنظیم‌گر را در سر می‌پروردند، در پی تأسیس انسان خودگردان و خود تنظیم‌گر برآمدند» (Haydari, 2018, P.12). چنین رویکردی به انسان، جامعه را تبدیل به افرادی تنها در مقابل مراکز تصمیم‌گیری و قدرت می‌کند و اراده فردی را جایگزین اراده عمومی می‌کند.

نگاه کمیت‌گرایانه به فرهنگ و طرح استانداردهای این حوزه نیز از نئولیبرالیسم نشأت می‌گیرد. «یکی دیگر از نتایج فرهنگ تجاری نئولیبرالیسم در زمینه تعلیم و تربیت کمی‌گرایی است. متفکران نئولیبرال سعی دارند تا همه چیز را با معیار کمی بسنجند و آن را به سرمایه (مانند سرمایه فرهنگی و یا سرمایه فکری) تبدیل کنند» (Mohammadi & Zibakalam, 2014, P.109). از این منظر نظام تعلیم و تربیت جدید ضمن طرح علوم مختلف، افراد را از طریق معیارهای کمی شکل می‌دهد؛ «نظم جدید در صورت‌بندی‌های سوژگی نیازمند الگویی از حکومت کردن است که به رفتارهای افراد در حوزه‌ها و حیطه‌های مختلف جهت دهد. این مجموعه رفتاری که محصول مجموعه‌ای از دانش‌های مشرف بر حیات هستند، در نهایت ایده آلی از

انسان نیکو می‌سازند که مجموعه‌ای از استانداردها را در حیطه‌های آموزشی، فرهنگی، اقتصادی، سلامت و... داراست.» (Haydari, 2018, P.16). تقلیل جامعه و گروه‌ها به افراد و طرح استانداردهای کمی باعث می‌شود که قدرت مقاومت در مقابل گفتمان حاکم از بین برود و افرادی که موفق به کسب این استانداردها نمی‌شوند به راحتی کنار گذاشته شوند. این استانداردها به عنوان یک امر طبیعی و بدیهی انگاشته می‌شوند و صورت‌های دیگر حیات را نادیده می‌گیرند، نئولیبرالیسم حاکم در ایران به خدمت نگاه کارکردگرایانه و محافظه کار قبلی درآمده است.

یکی از عوامل اجتماعی مهمی که تقریباً با همه مواردی که در بخش تبیین و در بخش‌های قبلی مطرح شد، سلطه کارکردگرایی بر همه ابعاد از جمله مفهوم توسعه و فرهنگ است. یکی از استعاره‌های کارکردگرایی بدن است که در عرصه فرهنگ آن را مشاهده کردیم و نقش آن را در شکل‌گیری آموزش و پرورش مشاهده کردیم. اما به دلیل اینکه در بخش‌هایی از متون مجله استعاره‌هایی مانند، نظام، دستگاه و چرخه به مراتب استفاده شده است، باید به ماشینی شدن روزافزون جامعه و در نتیجه از بین رفتن امکان کنشگری انسان‌ها و از جمله معلمان اشاره کنیم: «شبحی در حال حاضر در میان ما کمین کرده است که فقط کسان معدودی آن را به روشنی می‌بینند، این شبح، شبح دیرین کمونیسم یا فاشیسم نیست. این شبح تازه‌ای است؛ شبح یک اجتماع کاملاً مکانیزه شده که هدف آن حداکثر تولید مادی و حداکثر مصرف است و به وسیله رایانه‌ها یا ماشین‌های حسابگر اداره می‌شود. در فراگرد چنین جامعه‌ای، انسان بدل شده است به مهره‌ای از ماشین کامل آنکه خوب می‌خورد خوب تفریح می‌کند، اما با این حال حالتی کنش پذیر و انفعالی دارد.» (Froom, 2012, P.14).

در مجموع می‌توان گفت رابطه کارکردگرایی و نئولیبرالیسم در ایران، روابط قدرت موجود را از طریق خلق سوژه‌هایی که با معیارهای کمی و در عرصه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی تعریف می‌شوند باز تولید می‌کند. این رابطه در عرصه آموزش و پرورش گفتمانی را شکل داده است که مهم‌ترین شاخصه آن غلبه جنبه تجویز بر توصیف و در نظر گرفتن آموزش به صورت نوعی استراتژی و راهبرد است. این گفتمان همچنین آموزش و پرورش را به مثابه عضوی از یک بدن و یا مهره‌ای از یک ماشین که جامعه نام دارد در نظر می‌گیرد. در این میان معلم وظیفه دارد تجویزهای صورت گرفته در عرصه آموزش و پرورش را در جهت تحقق معیارهای کمی و با استفاده از راهبردهای مختلف به کار گیرد. با وجود اینکه سازوکارهای کنترل در گفتمان حاضر جامعه را به افراد تقلیل داده است، تفاوت‌های فردی را هم در بین دانش آموزان و هم در بین معلمان نادیده گرفته است. این امر در رابطه بین تصویری از شهروند ایده‌آل و معیارهای کمی ساخته شده

در بستر نئولیبرالیسم ممکن شده است. محدوده کنشگری معلم تحت تأثیر تجویزهایی که بر ساخته از خواست‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی گفتمان موجود است محدود شده است.

References

- Ghasemi Pouya, I. (2008). Explaining and Analyzing the Characteristics of Successful Schools in Contemporary Iranian Education, *Education*, 96, 239-201. (In persian).
- Aghagolzadeh, F. (2007). *A Critical Discourse Analysis of the Discourse Analysis Genesis in Linguistics*, Tehran: Elmifarhangi. (In Persian)
- Bukhari, N. H. & Xiao yang, W. (2013). Critical discourse analysis and educational research. *IOSR. Research & Method in Education*, 3(1), 9-17.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Froom, E. (2012). *The Hope Revolution*. Morvarid Publications, sixth Edition
- Ghaeeminia, Ali-Asghar (2013). Iranian Noe Liberalism, A Notion of the Political Economy of the Islamic Republic. *Social Sciences Monthly*, 53- 54, 21-24. (In Persian)
- Ghasemi-Puya, E. (2008). Clarification and Analysis of the properties of the successful schools the contemporary Education System of Iran. *Education and Training*, 96, 201-239 (In Persian)
- Haydari, A. (2018). Psychology, Government and Neoliberalism. *Sociological Studies*, 50, 9-40. (In Persian)
- Hosseinipakdehi, A., Heidari, A. & Moradian Y. (2015). A Discourse Analysis of the Research Literature of the Iranins' Cultural Identity. *Intercultural Studies*, 28, 65-100. (In Persian)
- Howarth, D. (1998). *Discourse Theory* (A. A. Soltani, Trans.). *Political Sciences Journal*, 1, (2). 156-183.
- Irvani, Sh. (2015). An Introduction to Clarification of the nature of the Educational System of Iran since the Beginning of the Modernization Period. *The journal of foundations of education*, 4 (1), 83-110. (In Persian)
- Jafari, Z. (2010). A Series of Qualitative Methods in the Behavioral Sciences. *Discourse Analysis, Social Sciences*, 25, 64-75. (In Persian)
- Jahangiri, J. & Bandarrigizadeh, A. (2012): The Language of Power and Ideology in the critical approach of Norman Fairclough toward the Discourse Analysis, *Theoretical Politics Research*, 14, 57-820. (In Persian)
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
- Karimian, A. (1999). New Iranian Schools from 1286 to 1308, *Nameh Parsi*, 3, 92-107. (In Persian)
- Malju, M. (2006). Downsizing the Iranian Government, Truth logic or Power speech, *Dialogue*, 45, 25-48. (In Persian)
- Mir-Arab Razi, R. (2013). Clarification of the Role of Teaching Culture in Confrontation with Change and Innovation in Class Programs (A case Study of the Science Course in Elementary School), Ph.D Dissertation, Tarbiat Modarres University. (In Persian)
- Mohammadi, H., Zibakalam-Mofrad, F. (2014). Neo Liberalism and Commercialization of Education, A Challenge for the ethical education. *Education and training Essentials Research Journal*, 4 (8), 95-116. (In Persian)

- Mohammadi, M. (2014). *A Geneology of the New Education in Iran, Birth of School*, PhD Dissertation. Tarbiat Modarres University. (In Persian)
- Mohammadpur, A. (2011). *Meta method; the Philosophical and Practical Essentials of the compositional Research Method in the Social and Bahavioral Sciences*, Tehran. Sociologists Publications, (In Persian)
- Rahbari, M. (2010). The Elite and the Formation of the Development Discourse in Iran. *Laws and Politics Research*, 9, 22, 41-66. (In Persian)
- Ranjbar, H., Haghdost, A., Salsali, M., Khosdel, A., Solaimani, A., Bahrami, N. (2012). Sampling in qualitative research: getting started. *Scientific journal of the Islamic repabublic of Iran*. 10 (3), 238-250. (In Persian)
- Rogers, R. (Ed.). (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Routledge.
- Rogers, R., Malancharuvi-Berkes, E., Mosley, M. Hui, D. & Joseph, G. O. G. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of educational research*, 75(3), 365-416.
- Rossi, T. Tinning, R. McCuaig, L. Sirn, K. & Hunter, L. (2009). With the best of intentions: A critical discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of teaching in physical education*. 28(1), 75-89.
- Sarap, M. (2003). *An Introduction to post Structuralism and Post Modernism*. (M.R. Tajik, Trans.), Ney Publications. (In Persian).
- Shoayri, H., R. (2010). From the Structural Semiotics to Discourse Semiotics-Semantics, *Literary Criticism*, Course 2, 8, 33-51. (In Persian)
- Tavakkoli Toroghi, M. (2003). *Tajaddud- Bumi va Bazandishi-i Tarikh: Vernacular Mdernty and the Rethinking of History*. Tehran, Iran: Nashri Tarikh- Iran. (In Persian)
- Thomas, S. (2005). Taking teachers out of the equation: Constructions of teachers in education policy documents over a ten-year period. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 45-62.
- Vajargah, K., Diba, T. (2002). A study of the properties of a good Citizen for Iranian Society and the rate of Conformity of educational programs to these properties, *Cognition*, 35, 35-62. (In Persian)
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & society* 4(2), 249-283.
- Van Dijk, T. A. (Ed.). (2011). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Sage.
- Zakaolmolk, M. A. (2006). Forughi's Articles. *Tus Publications*. Third Edition. (In Persian)



همتی فر، مجتبی؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ علم‌الهدی، جمیله؛ لک‌زایی، شریف (۱۳۹۸). سازواری یا ناسازواری تربیت و سیاست؛ خوانش انتقادی نظریه‌های فضیلت‌گرایی، قدرت‌گرایی و انتقادی.

DOI: 10.22067/fedu.v9i1.74829

مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۶۷-۸۸.

سازواری یا ناسازواری تربیت و سیاست؛ خوانش انتقادی نظریه‌های فضیلت‌گرایی، قدرت‌گرایی و انتقادی

مجتبی همتی فر^۱، بختیار شعبانی ورکی^۲، جمیله علم‌الهدی^۳، شریف لک‌زایی^۴

تاریخ پذیرش: ۹۷/۷/۱۶

تاریخ دریافت: ۹۷/۵/۲۷

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و ارزیابی جریان‌های فکری ناظر به مسئله سازواری تربیت و سیاست می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، سیر تحول اندیشه‌های ناظر به مناسبات تربیت و سیاست به عنوان دو امر و نهاد اجتماعی از منظر سازواری چارچوب نظری هر یک با هم، همخوانی با فلسفه اجتماع و یا با چارچوب فکری معیار مورد تحلیل قرار گرفت. در این تحلیل از الگوی هدف — وسیله در معنای موسع آن و همچنین دوگانه ساختار — کارکرد دولت در کنار نظریه بحران اسپریگنز بهره گرفته شد. نتایج این مطالعه منجر به شناسایی سه جریان اصلی «فضیلت‌گرایی»، «قدرت‌گرایی» و «نظریه انتقادی» شد که طرح یا برجسته شدن آن‌ها اغلب واکنشی و برای سازوار نمودن تربیت و سیاست با هم و بر اساس فلسفه اجتماع مربوطه است. در پایان، در نتیجه تحلیل، مقایسه و نقد نظریه‌های موجود، نسخه اصلاح شده فضیلت‌گرایی متناسب با شرایط دولت جدید و بافت اندیشه اسلامی به مثابه رویکرد مرجع پیشنهاد شد. تصریح شد که تغییر معنای تربیت و سیاست و همچنین توزیع قدرت سه راه پیش روی رفع ناسازواری میان تربیت و سیاست به شمار می‌روند.

واژه‌های کلیدی: سازواری، نسبت تربیت و سیاست، فضیلت‌گرایی، قدرت‌گرایی، نظریه انتقادی

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، hemati8246033@gmail.com

۲. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید بهشتی

۴. دانشیار علوم سیاسی، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

مقدمه

مناسبات میان «تربیت» و «سیاست» (در سنت یونان باستان «پاندیا» و «پولیتیا») و مؤلفه‌های مرتبط با آن‌ها - همچون اخلاق، فضیلت، هدایت^۱ و دانش از یک سو و قدرت و دولت^۲ از سوی دیگر - در گستره تاریخ جامعه و اندیشه بشری در زمره مباحث مناقشه‌آمیز و البته گریزناپذیر بوده است. اندیشمندان عرصه‌های مختلف از جمله اندیشه سیاسی، تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی، فقه و کلام، در این باره به تناسب در نقد وضع موجود یا توصیف و تبیین الگوی مطلوب خویش، به بحث پرداخته‌اند. در این زنجیره فکری در مغرب زمین، می‌توان از آغازگری افلاطون یاد نمود که از عصر طلایی یونان باستان تا دوره معاصر با ارسطو، روسو، جان لاک، کارل مارکس، جی استوارت میل، اتونو گرامشی، جان دیویی و پائولو فریره ادامه یافته و دامنه بحث به نسبت تربیت و نظام تربیتی با دولت، نظام و نظم سیاسی و قدرت نیز کشیده شده است (Kazamias, 2007; Szkudlarek, 2013; Eulau, 1971).

کارنوی بر این عقیده است که نظریه‌های تربیتی و تحلیل مسائل این حوزه در خود، نظریه‌ای سیاسی در باب دولت نهفته دارند، هرچند به آن اذعان نکنند (Carnoy, 1992). بروک و فریزر نیز با اشاره به وجه دیگری از این پیوند، معتقدند که فلسفه‌ها و نظریه‌های سیاسی و اجتماعی ناگزیر با نظریه‌ای تربیتی و یا در حالتی معتدل‌تر با ایده‌های تربیتی همپوشانی داشته‌اند (Broke & Frazer, 2013, P.1). الثفات به اندیشمندان و سنت‌های فکری مشرق زمین - از جمله فیلسوفان، متکلمان و فقهای اسلامی و مسیحی - نیز اندیشه‌هایی قابل تأمل و تا حدی متمایز درباره مناسبات تربیت و سیاست به دست خواهد داد، به‌ویژه آن هنگام که مناسبات مذکور در گستره وسیع‌تر اخلاق و سیاست نگریسته شود. به رغم چنین اهمیتی و همچنین در اختیار داشتن میراث فکری غنی، مسئله نسبت تربیت و سیاست در میان پژوهشگران تربیتی و همچنین سیاسی معاصر ایران به‌صورت یک پروژه جدی به‌ویژه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی و در گستره فلسفه تعلیم و تربیت کمتر مورد توجه بوده است که تُنک بودن نگاشته‌های علمی و پژوهشی در این عرصه شاهدی بر این مدعاست. در این میان تلاش‌هایی از سوی متخصصان تربیتی و سیاسی ایرانی به‌صورت مجزا و جزیره‌ای صورت گرفته است که از مهم‌ترین و بارزترین آنها می‌توان به مطالعات مرزوقی، صادق‌زاده قمصری، ذوعلم، سروش محلاتی، جاویدی کلاته جعفرآبادی، سجادی، فوزی و کریمی بیناروند و علم‌الهدی اشاره نمود (Marzouqi, 2000; Sadeghzadeh Ghamsari, 2000; Zoelm, 2003; Soroush Mahallati, 2004; Javidi Kalate Jafar Abadi, 2009; Sajjadieh, 2009; Fawzi & Karimi Biranvand, 2011 and Alamolhoda, 2012).

1. Paideia

2. Politeia

۳. این مفهوم در حوزه دینی از جمله قرآن کریم و آموزه‌های اسلامی اهمیت زیادی دارد.

4. The State

مجموع به نظرورزی و تلاش برای پاسخ به برخی از پرسش‌ها در باب مسائل مرتبط با قلمرو مناسبات تربیت و سیاست پرداخته‌اند. ارزیابی این تلاش‌ها نشان می‌دهد که هنوز بنیان‌های نظری لازم و کافی به‌ویژه در بستری هماهنگ و منسجم با آموزه‌های اسلامی و شرایط و اقتضائات کشور فراهم نشده است. از این منظر تأمل دقیق‌تر و عمیق‌تر در این باره همچنان لازم و قابل دفاع است.

به دلیل تغییرات و تحولات تاریخی و اجتماعی مانند تغییر نقش و جایگاه تربیتی خانواده و نهادهای دینی (به‌ویژه کلیسا) و سپرده شدن تولی‌گری تربیت به دولت مدرن، اهمیت مسئله و لزوم بازاندیشی میراث فکری ناظر به پرسش‌هایی که پیش‌تر اشاره شد، افزون‌تر می‌گردد، به‌ویژه اینکه اندیشه‌ها و مکاتب فکری ناظر به تربیت و سیاست، در زمینه‌ای از این تحولات ظهور یافته‌اند. به علاوه ظهور و گسترش دولت به معنای مدرن آن در سده‌های اخیر، سمت‌وسوی بحث‌ها را تغییر داده و بحث از مناسبات تربیت و سیاست تا حدی به مناسبات تربیت و دولت با کارکردها و ابزارهای خاص آن متمرکز شده است.

یکی از وجوه پژوهش درباره نسبت تربیت و سیاست، می‌تواند بررسی «سازواری» یا «ناسازواری» این دو مقوله باشد که کمتر مورد توجه پژوهشگران بوده است. در این منظر، فرض بر آن است که به دلیل ارتباط طولی یا عرضی میان نهاد و هدف‌ها و فرآیندهای تربیتی و سیاسی، ارزش‌های پایه و روش‌های تحقق آن‌ها باید متناسب با هم و بدون تعارض باشند که به‌طور کلی می‌توان از تطابق فلسفه تربیت و فلسفه سیاست هر جامعه با یکدیگر (ضمنی و صریح) و همچنین همخوانی این دو با فلسفه اجتماع سخن گفت. از این رو هدف‌ها، مبانی، اصول و روش‌های تربیتی و سیاسی جامعه باید با یکدیگر همخوانی داشته باشند که در غیر این صورت، «ناسازواری تربیت و سیاست» در آن چارچوب قابل طرح است. علاوه بر این، با برگزیدن چارچوب فکری معیار (جهانبینی یا فلسفه اجتماع معیار)، از «سازواری/ناسازواری» به طور دقیق‌تری می‌توان سخن گفت. بر این اساس، به طور نمونه، با فرض همخوانی هدف‌های تربیتی و سیاسی در جامعه معین، نمی‌توان از روش‌های اعمال حاکمیتی استفاده نمود که با مبانی و اصول تربیتی هماهنگ نباشد؛ زیرا اساساً تربیت به معنای سرشتی آن محقق نمی‌شود. در وام‌گیری یا تقلید از نظریه‌ها، الگوهای عمل و ساختارهای تربیتی یا سیاسی از سایر جوامع با فلسفه اجتماع متفاوت نیز در صورت عدم توجه به سازواری، تعارض یا تناقض کلی یا جزئی احتمالی در مؤلفه‌های دو نظام تربیتی و سیاسی به چالش‌های جدی در عرصه عمل منجر خواهد شد و چه بسا به فروپاشی فرهنگی جامعه یا اضمحلال نظام سیاسی مربوطه منتهی شود.

بنابراین، در این نوشتار با محوریت مسئله «سازواری تربیت و سیاست» تلاش شد با مرور روند تکوین تاریخی - نظری مناسبات تربیت و سیاست، مهم‌ترین جریان‌های مطرح‌شناسایی و ضمن تبیین زمینه‌های بروز

هر جریان، مواضع اصلی آن معرفی شوند تا از این رهگذر بتوان به مقدمات طرح الگویی بدیل دست یافت. در راستای واکاوی اندیشه‌ای و تاریخی مسئله سازواری یا ناسازواری تربیت و سیاست، پرسش‌های اصلی عبارتند از: ۱) جریان‌های اصلی ناظر به مسئله سازواری تربیت و سیاست و مؤلفه‌های مقوم آن‌ها کدام‌اند؟ ۲) هر یک از این جریان‌ها، بر چه زمینه‌ای بروز و مطرح شده‌اند؟ و ۳) جریان‌های مذکور برای برون‌رفت از ناسازواری احتمالی چه راه‌حل‌هایی را مطرح نموده‌اند؟

روش پژوهش

این پژوهش را می‌توان گونه‌ای از تحلیل تطبیقی دانست که ضمن شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های هر یک از جریان‌ها و دیدگاه‌های اصلی ناظر به سازواری و ناسازواری تربیت و سیاست، به بررسی نحوه مواجهه آنان با ناسازواری احتمالی مذکور می‌پردازد. چنین به نظر می‌رسد که برخی از مواضع آن‌ها در واکنش به ناسازواری‌هایی میان تربیت و سیاست - ناهمخوانی مؤلفه‌های مقوم مفهوم، هدف‌ها، فرآیند و نهادهای مذکور - بوده و در ذیل آن راه‌حل‌هایی نیز برای برون‌رفت از آن مطرح و دنبال شده است. چه‌بسا جریان‌های مذکور در طول تاریخ سیاسی بشر سابقه داشته باشند و نتوان به راحتی آن‌ها را به دوره بندی‌های رایج محدود کرد. با این حال در هر جریان تلاش شده است که به یکی از مصادیق تاریخی اشاره شود. همچنین برای فهم بهتر زمینه‌های مؤثر در بروز مؤلفه‌های هر یک از جریان‌ها و دیدگاه‌ها، از الگوی نظریه «بحران» اسپریگنز درباره فهم اندیشه سیاسی الهام گرفته و به حوزه تربیت نیز تسری داده شده است.^۱ بنا بر این الگو، هر نظریه پرداز بر اساس تصویری که از بحران‌های سیاسی جامعه (نابسامانی‌ها و بی‌نظمی‌ها) می‌یابد، به نظورریزی، صورت‌بندی مسئله و تبیین بروز و علل آن و ارائه راه‌حل ناظر به آرمان‌شهر ترسیمی در ذهن خود و معیارهای آن می‌پردازد (Spragens, 2013).

شایان ذکر است که در تحلیل جریان‌های مذکور به صورت توأمان از الگوی «هدف - وسیله» و همچنین تفکیک «ساختار - کارکرد» دولت بهره برده شده است. در الگوی موسّع هدف - وسیله (Madanifar, 2016)، فرض بر این است که «وسیله» لزوماً فارغ از ارزش نیست و مطلوبیت‌ها، امیال و ارزش‌ها در انتخاب و به کارگیری آن مؤثرند. همچنین پذیرفته شده است که هدف و وسیله بتوانند یگانه باشند؛ یعنی عمل به صورت ناظر به اصول خاصی، خود «هدف» باشد. رابطه دیالکتیکی میان هدف و وسیله هم در همین بخش قابل تصور است. چنین به نظر رسد که ارزش‌های مؤثر بر انتخاب و به کارگیری وسیله

۱. به نظر می‌رسد می‌توان چنین الگوی تحلیلی را به سایر مسائل اجتماعی از جمله مسئله پژوهش حاضر تعمیم داد.

می‌توانند همخوان یا در تعارض با هدف باشند. در حالت دوم، ناسازواری هدف - وسیله به وجود خواهد آمد که در عرصه نظر و به‌صورت پیشینی، بر اساس تناسب ارزش‌های مندرج در وسیله با هدف قابل ارزیابی است. با این منطق و با مفروض گرفتن وجود ارتباط میان تربیت و سیاست، درباره نسبت تربیت و سیاست می‌توان از دوقطبی یاد کرد که در یک سو «تربیت به‌مثابه وسیله و سیاست به‌مثابه هدف» قرار می‌گیرد و در سوی دیگر «سیاست به‌مثابه وسیله و تربیت به‌مثابه هدف».

چهارچوب تحلیل ساختار - کارکرد دولت نیز برآمده از ایده گل‌محمدی است. به زعم او، منظور از وجه ساختاری، تعریف دولت به‌عنوان یک نهاد یا سازمان است، البته نهاد و سازمانی متفاوت از دیگر نهادها و سازمان‌ها. در وجه کارکردی، دولت برحسب آنچه انجام می‌دهد، تعریف می‌شود (هدف‌ها، مقاصد یا نیت خاص). از این دیدگاه، یکی از عوامل اصلی آشفتگی در تعریف و مفهوم‌سازی دولت، تمرکز بر یکی از وجوه (ساختار یا کارکرد) است، درحالی‌که نمی‌توان بدون درک اینکه «دولت چیست»، درک نمود که «دولت چه می‌کند» و برعکس (Golmohammadi, 2013, PP. 28-31). این چهارچوب به‌ویژه در بررسی دیدگاه‌های جدیدتر درباره دولت مدرن ضرورت می‌یابد.

جریان‌های فکری اصلی ناظر به مناسبات تربیت و سیاست از منظر سازواری آن‌ها

بر اساس مرور تاریخ اندیشه‌های تربیتی و سیاسی از یونان باستان تا دوره معاصر با در نظر گرفتن الگوهایی هدف - وسیله و ساختار - کارکرد، به نظر می‌رسد دیدگاه‌های مطرح شده در گستره موضوعی مناسبات تربیت و سیاست ناظر به سازواری را می‌توان ذیل سه جریان اصلی فضیلت‌گرایی^۱، قدرت‌گرایی^۲ و نظریه انتقادی^۳ تحلیل نمود. هرچند این جریان‌ها و اندیشمندان ذیل آن‌ها به صورت مجزا و در آثار متنوع حوزه‌های اخلاق، تربیت و سیاست مورد توجه بوده‌اند، اما باهم‌نگری و مقایسه آن‌ها توأمان از وجوه تربیتی و سیاسی با معیار سازواری پیشینه‌چندانی ندارد.

الف) فضیلت‌گرایی

یکی از جریان‌های اصلی مربوط به سازواری تربیت و سیاست را می‌توان با الهام از اخلاق با عنوان «فضیلت‌گرایی» معرفی نمود. نظریه اخلاق فضیلت‌گرا، گرچه در گستره اخلاق مطرح شده است، اما نسبت آن با سیاست در بررسی مناسبات میان تربیت و سیاست دلالت‌های قابل توجهی دارد. از میان چهار دیدگاه مطرح شده توسط اسلامی درباره رابطه میان اخلاق و سیاست (نظریه جدایی اخلاق از سیاست، نظریه تبعیت

1. Virtuism

2. Powerism

3. Critical Theory

اخلاق از سیاست، نظریه اخلاق دو سطحی و نظریه یگانگی اخلاق و سیاست)، آخرین دیدگاه یعنی «نظریه یگانگی اخلاق و سیاست» با در نظر گرفتن رابطه پنجم «تابعیت سیاست از اخلاق»، می تواند ارتباط نزدیکی با فضیلت گرایی داشته باشد. سه دیدگاه دیگر با وجود تفاوت هایی، در انگاره «غیراخلاقی بودن سیاست» اشتراک دارند، اما بر اساس نظریه یگانگی، اخلاق و سیاست هر دو از شاخه های حکمت عملی و در پی تأمین سعادت انسان هستند (Islami, 2004, PP. 151-152).

در فلسفه سیاسی کلاسیک، تبیین ارزش های عام سیاست بر اساس فضیلت گرایی صورت می گیرد و از جمله الزام سیاسی باید بر مبنای اصول عام اخلاق فضیلت به ویژه ماهیت خیر توجیه شود. اغلب «سعادت و کمال» که خود دارای ارزش ذاتی است، خیر غایی معرفی می شود و اهمیت بسزایی در ارزیابی انواع خیرها و اولویت بندی آن دارد (Omidi, 2011). بدین ترتیب، فضیلت گرایی با مفهوم «سعادت» پیوند وثیقی می یابد. فیلسوفان و متفکران بسیاری ذیل جریان فضیلت گرایی قابل جایابی هستند. گذشته از زمینه های تاریخی، عمده دیدگاه های افلاطون و ارسطو در این باره مورد تأیید فیلسوفان الهی (اسلامی و مسیحی) نیز قرار گرفته است (Khorasani, 2004, PP. 35-36). لذا، در معرفی این جریان در این نوشتار، بیشتر بر اندیشه افلاطون تأکید شده است. برای فهم دقیق تر دیدگاه ها و اندیشه های افلاطون در نسبت تربیت و سیاست (به ویژه از منظر سازواری) لازم است به زمینه ها و به طور خاص بحران زمانه او اشاره شود که «سوفسطایی گری» و «انحطاط سیاسی یونان به ویژه آتن» از جمله آنها به شمار می روند.

سوفسطاییان در یونان باستان در واکنش به منازعات فکری زمانه خود، نسبت حقیقت و معرفت را محور اندیشه خود قرار داده بودند. ایشان بر آن بودند که آنچه برای انسان باید اهمیت داشته باشد، پیروزی در صحنه اجتماع است و نه روش دست یابی به آن (Naghizadeh Jalali, 2001, P. 29; Taylor & Lee, 2016; Nazerzadeh Kermani, 1997, P. 81). تربیت در این دوره، از «بهره وری از فضیلت» به «آمادگی برای یک حرفه (بیشتر مناصب سیاسی)» تقلیل یافت. بر این اساس، کویره تأکید می کند که استبداد، خودکامگی و سوفسطایی گری از یکدیگر جدائی ناپذیرند، همچنان که «حکمت» و «حکومت عدل» لازم و ملزوم یکدیگرند (Kayre, 2010, PP. 33-34). قابل تأمل اینکه گرچه سوفسطایی گری به لحاظ تاریخی به پایان رسیده است، اما همچنان سبک و سنت آن ها را می توان در جهان امروز ردیابی نمود.

نظام سیاسی حاکم بر یونان باستان وجه دیگری است که می تواند به عنوان یکی از زمینه های فکری سقراط و افلاطون نگریسته شود. در آتن، «دموکراسی» به عنوان فرمانروایی توده (مردم عاری از تربیت) غالب بود (Jeager, 1997, P. 1276). قابل تأمل اینکه این دو زمینه (گسترش آموزش سوفسطایی و حکمرانی توده

عاری از فضایل و تربیت) به نحوی با هم پیوند یافتند؛ زیرا افراد ناآگاه در دام سوفیست‌های مدعی آگاهی قرار می‌گرفتند. این وضعیت، افلاطون را به این نتیجه رساند که «در حکومت دموکراسی، کسانی به فرمانروایی می‌رسند که بهتر از دیگران می‌توانند مردم را در پی خود بکشند» (Naghibzadeh Jalali, 2008, PP. 75-76). همین ضعف‌های اساسی مورد انتقاد شدید سقراط و افلاطون قرار گرفت و آن را مایه انحطاط جامعه می‌دانستند. در چنین جامعه‌ای «قدرت تصمیم‌گیری و اقدام» (سیاست) و «نظام آموزشی و پرورشی» به نحوی در ارتباط با هم قرار می‌گیرند؛ از یک سو نظام آموزشی از فضیلت و دانایی بی‌بهره و دور افتاده است و در فضیلت‌مندی سیاست‌مداران جامعه نقشی ندارد. از سوی دیگر، تربیت به ابزار کسب قدرت و منافع فردی و گروهی (و نه منافع کل جامعه) محدود شده است و نظام سیاسی حاصله نیز آگاهی و دانایی را بر نمی‌تابد که مبدا فرد برخوردار از دانش، افراد جاهل جامعه را بیدار سازد (Kayre, 2010, P. 19). محاکمه و محکومیت سقراط یکی از نتایج این تفاوت برداشت بنیادین از تربیت و سیاست و رابطه میان آن‌ها در این دو نظام فکری است که یکی آن‌ها را سازوار و دیگری ناسازوار می‌داند.

افلاطون به دلیل تربیت‌نشدگی رأی‌دهندگان، با نظام دموکراسی به‌عنوان بدترین شکل حکومت مخالفت می‌کند. به اعتقاد او، حتی در دولت پادشاهی که به ظاهر یک نفر دولت را اداره می‌کند و از مصائب دموکراسی به دور است، اگر پادشاه تربیت نشده باشد، زمام امور به دست امیال و هوس‌های او خواهد بود. لذا، نتیجه می‌گیرد که دولت، قدرت صرف نیست. از این رو، به اهمیت تربیت زمامداران توجه می‌کند و تربیت (توافق حقیقی امیال و عقل) را مهم‌تر از سیاست عملی می‌داند و به جز حکومت دانایان (آریستوکراسی فضیلت‌مندانه) که نیکبختی حاصل آن است، سایر انواع حکومت را مطلوب نمی‌داند (Naghibzadeh Jalali, 2008, PP. 73-75; Jeager, 1997, PP. 1270-1271; Nazerzadeh Kermani, 1997, PP. 81-84). بر چنین زمینه‌ای سقراط و افلاطون بر آن شدند که نظامی را بر پا کنند که با سازوار نمودن تربیت و سیاست، «دانا» (حکیم)، «توانا» (حاکم) نیز باشد (Kayre, 2010, P. 19)، آن‌چنان که گاتمن فیلسوف‌شاه را «عاقل‌ترین مرجع اقتدار تربیتی» می‌نامد (Gutmann, 1999, P. 27). گویا در این راه، ایشان هم معنای تربیت و هم معنای سیاست را تغییر داده است. این تغییر باید با تغییر در نظام ارزشی نیز همراه می‌شد؛ زیرا آن‌چنان که از رساله «جمهوری» بر می‌آید، عمده اختلافات بر سر جامعه و حکومت و رفتار آن‌ها به فهم غلط از ارزش‌ها و جایگاه آن‌ها برمی‌گردد. بر این اساس است که افلاطون تا حد زیادی جایگاه

۱. فروند از الگوی پیشنهادی افلاطون با عنوان کنایه‌آمیز «استبداد فرزندگان» یاد می‌کند (Freund, 2002-a, p. 63).

ارزش «شجاعت و اشتیاق به قهرمانی» به عنوان بالاترین ارزش اسپارتی را تنزل داد (Jeager, 1997, P. 45) و «عدالت و خویش‌داری» را به جای آن نشانده.

در اندیشه افلاطون متأثر از انسان‌شناسی او، اخلاق، تربیت و سیاست یکپارچه و یگانه می‌شوند که این نگرش در آثار او به‌ویژه «جمهوری» و «قوانین» به عنوان دو رساله مکمل هم نمایان است. او در «جمهوری» که بخش بزرگی از آن درباره چگونگی تربیت است، می‌کوشد تربیت را به چنان کمالی برساند که نیازی به قانون‌گذاری باقی نماند، اما «قوانین» را با این فرض می‌نویسد که قانون برای جامعه انسانی گریزناپذیر است و می‌کوشد قانون‌گذاری را تابع اصل تربیت و قانون را ابزار تربیت نماید؛ قانون‌هایی که دانایان واضح آن هستند. از این‌رو، به نظر می‌رسد او در رساله اخیر در مقام قانون‌گذار عزم آن دارد که آرمان اصلی فضیلت انسانی را در زندگانی یکایک شهروندان تزریق کند و انتظار می‌رود تربیت نیک توأم با قانون نیک به زندگی شایسته مردم منجر می‌شود (Ali, 2008, PP. 71-73; Naghibzadeh Jalali, 2008, PP. 1250-1255; Jeager, 1997, PP. 1250-1255). بخشی از ایده مذکور (پیوند اخلاق فردی و رفتار سیاسی) بر این مفروضه مبتنی است که فقط در میان اجتماع (شهر) است که زندگی نیک و سعادتمندانه برای انسان ممکن می‌شود (Nazerzadeh Kermani, 1997, PP. 79). بر این اساس، یگر به پیوند «خرد، خویش‌داری، تربیت و قانون» در اندیشه افلاطون اشاره می‌کند (Jeager, 1997, PP. 1260-1261). برخاسته از این مبانی و جایگاه والایی که فضیلت و تربیت در منظومه فکری افلاطون می‌یابد، او دولت را به‌مثابه «سازمان تربیتی» در نظر می‌گیرد (Jeager, 1997, PP. 1274-1276). با همین منظر تربیتی است که افلاطون قانون‌گذاری را عملی تربیتی می‌نگرد و قانون ابزار این عمل است.

قابل تأمل اینکه افلاطون تربیت را منحصر به دولت (با ادبیات کنونی «آموزش رسمی») نمی‌داند (Naghibzadeh Jalali, 2008, P. 76) و با توجه به اثرگذاری برجسته شاعر و شعر در پائیدیای یونانی، بر تهذیب آن‌ها از مفاد نامناسب توسط دولت تأکید می‌نماید. او همچنین به وظیفه دولت در قبال خانواده‌ها نیز توجه نموده است و دخالت غیرمستقیم و نظارت دولت در تربیت در خانواده را می‌پذیرد (Jeager, 1997, PP. 1285-1286). هرچند افلاطون و سایر اندیشمندان ذیل فضیلت‌گرایی به نقش محوری دولت (حکومت) در پرورش فضایل و سعادت افراد جامعه (اهل مدینه) تأکید دارند، اما به نظر می‌رسد میزان و نحوه مداخله دولت در امور تربیتی از جمله حوزه وظایف خانواده دیدگاه‌های آنان به‌ویژه اندیشمندان اسلامی نیازمند تأمل و تدقیق است. بر این اساس و با اندکی مسامحه، به نظر می‌رسد که تصویر ارائه شده از نظام تربیتی -

1. Polis

2. Formal Education

سیاسی افلاطون بتواند نشان دهنده جریان فضیلت‌گرایی باشد؛ دولتی فضیلت‌گرا که در آن تربیت محور همه امور و ناظر به هدف غایی سعادت است و همه روابط عناصر اجتماعی (از جمله خانواده و عناصر و نهادهای فرهنگی) و سیاسی (به‌ویژه زمامداران) با نظر به این اهمیت تنظیم می‌شوند. از این‌رو، اندیشه افلاطون را نمونه‌ای از سازواری تربیت و سیاست (قدرت) می‌توان تلقی نمود. اشاره شد که کلیات اندیشه‌های افلاطون ذیل سنت فضیلت‌گرایی به فیلسوفان و اندیشمندان مسیحی و اسلامی منتقل شد، هرچند به نظر می‌رسد بنا به تفاوت‌ها در منابع اندیشگانی، تفاوت‌هایی میان اندیشمندان یونانی و الهی باشد که از جمله می‌توان به تفاوت در معنای و گستره سعادت و همچنین وسیع‌تر دیدن سیاست به مثابه دولت اشاره نمود.^۱

ب) قدرت‌گرایی

قدرت‌گرایی عنوانی است که می‌توان به جریان مقابل فضیلت‌گرایی اطلاق نمود. محوریت یافتن «قدرت فی نفسه» به‌عنوان غایت و ابزار انگاشتن سایر امور در خدمت تحقق این هدف از مشخصه‌های اصلی این جریان به حساب می‌آید. بنا به اشاره قبل، می‌توان مواضع سه‌گانه‌ای را به نوعی در پیوند با این جریان در نظر گرفت که در همه آن‌ها اخلاق (با مسامحه فضیلت) جنبه حاشیه‌ای، ابزاری یا استثنای پذیر دارد. به زبان افلاطونی، این جریان به‌مثابه حاکم شدن اراده و میل در انسان به جای حاکمیت خرد است. با این اوصاف، قدرت‌گرایی را می‌توان از دوران باستان ردیابی نمود. با این همه به دلیل محدودیت‌های فناوریانه و وضعیت اجتماعی، گستره عملی جریان مذکور تا سده‌های اخیر چندان جدی نبوده و بدین ترتیب در نظام‌های اندیشگانی نیز چندان بدان پرداخته نشده است. بر این اساس تکوین و ظهور آنچه اکنون به‌عنوان «دولت مدرن» شناخته می‌شود، می‌تواند تحول مهمی در برجسته شدن و امکان بروز سازمان‌یافته این جریان محسوب شود و توجه اندیشمندان را به نظریه‌پردازی در این باره جلب کند.

دولت مدرن در زمینه سیاست مدرن و همچنین تحولات اجتماعی این دوره باید مورد توجه قرار گیرد، تحولاتی که به‌زعم اِونز از سده پانزدهم میلادی نشانه‌های آن در اروپا به تدریج ظهور و بروز یافت (Evans, 2014). با وجود گستره و تنوع جغرافیایی و اندیشه‌ای این تحولات و متفکران و فیلسوفان منتسب، عصاره همه آن‌ها را می‌توان تغییر جهان‌بینی دانست که البته در سیاست هم مؤثر افتاد. در این جهان‌بینی، «انسان» محور همه فعالیت‌ها قرار گرفت، عقل و اراده او سامان‌بخش حیات جمعی و فردی تلقی گردید و عقل ماورایی و اراده الهی کنار گذاشته شد. تسلط بر جهان طبیعت نیز یکی از محورهای اصلی این جهان‌بینی

۱. ارزیابی دقیق وجوه اشتراک و افتراق فضیلت‌گرایی افلاطونی با فضیلت‌گرایی مورد نظر اندیشمندان و حکمای مسلمان بررسی مجزایی را می‌طلبد که از رسالت این نوشتار فراتر است.

است. در سیاست متعاقب چنین جهان‌بینی، به «قدرت فی‌نفسه» (قدرت به‌عنوان میل طبیعی آدمی یا قدرت برای گریز از وضع طبیعی) به جای «فضیلت» اصالت می‌دهد و خود را مستقل از حوزه نظارت دین و اخلاق می‌بیند. این دو (دین و اخلاق) ابزار رسیدن به هدف‌ها به شمار می‌آیند، بدون اینکه مرجعیتی در سیاست داشته باشند. در چنین وضعیتی، پرسش اصلی سیاست از «کیستی حاکم» به «چگونگی و شیوه اعمال حکومت» تغییر می‌یابد (Poladi, 2012, PP. 3-4; Omid, 2010, P. 94).

در اروپا، به‌ویژه از سده هجدهم میلادی، تغییر و تحولات به سمتی پیش می‌رود که «قدرت سیاسی» - به تعبیر علم‌الهدی، «گرایش ذاتی دولت‌ها به حفظ و توسعه قدرت و پیشگیری از گسترش قدرت‌های رقیب» - و «قدرت اقتصادی» به‌ویژه به‌صورت سرمایه‌داری با هم در دولت پیوند برقرار می‌کنند (Alamolhoda, 2012). در نتیجه گونه متفاوتی از پیوند تربیت و سیاست (و اقتصاد) را رقم می‌زنند که «آموزش رسمی» - به تعبیر برخی متفکران انتقادی از جمله الموس و تورس، «آموزش رسمی شده» (Olmos & Torres, 2009) - با هدف «ملت‌سازی و تربیت شهروند» و «تربیت نیروی کار» از مهم‌ترین جلوه‌های آن است.

تحولاتی مقدمه توسعه آموزش رسمی و تسریع آن را فراهم نمودند. انقلاب فرانسه و اعلامیه استقلال آمریکا، تحولی را در روابط دولت - مردم به وجود آورد. با تبدیل «رعایا» به «شهروند»، علاوه بر تکالیف مردم در برابر دولت، انتظارات به حق شهروندان از دولت نیز مورد توجه قرار گرفت که بخشی از آن ذیل مسئله «رفاه اجتماعی» قرار می‌گیرد (Evans, 2014, PP. 69-70). همچنین می‌توان به تأثیرگذاری تلاش‌های مصلحان اجتماعی در دوره رنسانس و گرایش‌های حقوق بشری جنبش‌های این دوره اشاره نمود (Alamolhoda, 2012, P. 30) که مطالبه و در نتیجه اقدامات مداخله‌ای و تکلیف دولت نسبت به حوزه تربیت فراگیر شهروندان را افزون نمود. با تغییر شرایط زندگی به شهرنشینی، تکالیف دیگری نیز به جامعه اضافه شد که نیاز به «تربیت شهروند» از وجه اجتماعی - سیاسی یکی از این اقتضانات بود تا افراد جامعه برای زندگی در شرایط مذکور متناسب‌سازی شوند. بخشی از این آموزش‌ها به مشروعیت‌بخشی دولت و قانون اختصاص می‌یابد.

پیوند سیاست و تربیت از منظر دولت مدرن را از وجوه دیگری نیز می‌توان نگریست. با طرح ایده دولت مدرن، سیاست بیش از پیش با حفظ مرزها و یکپارچگی ارضی و حاکمیت دولت پیوند یافت تا با بحث و تصمیم درباره خیر عمومی (Golmohammadi, 2013, P. 176; Poggi, 1998, P. 150). چنین تغییری به‌طور ویژه‌ای بر وظایف و کارکردهای دولت از جمله تربیت اثر مستقیم داشت. در این راستا،

وحدت قلمرو ارضی به‌عنوان یکی از خصایص ذاتی دولت قرن نوزدهمی اروپا با ملت‌سازی^۱ و به‌واسطه آن به نحوی با مقوله تربیت اتصال می‌یابد. به اقتضای ایجاد این وحدت، عموماً یک زبان واحد ملی مطرح می‌شود (Poggi, 1998, PP. 150-151). تلاش‌های دولت برای ایجاد وحدت از وجه تأمین نیازهای آتی جامعه نیز اهمیت می‌یابد. به گزارش جان دیویی در قرن نوزدهم، تربیت توسط پدران و مادران و مربیان خصوصی چندان به اقتضائات و نیازهای آینده جامعه توجهی نداشته است. لذا، مداخله جدی‌تر دولت در تعلیم و تربیت وجاهت یافت. او به تأثیر این تحول عملی در عالم نظر نیز اشاره می‌کند که متفکران را از فلسفه‌های فردگرا (مانند فلسفه روسو) به فلسفه‌های جامعه‌گرا (مانند فلسفه هگل)^۲ کشانید (Dewey, 1962). علاوه بر قدرت سیاسی مقتضی دولت مدرن، می‌توان به قدرت اقتصادی نیز در شکل‌گیری و تکوین آن اشاره نمود که بخشی از تحولات مهم این دوره را رقم زده است. در شرایط جدید، فناوری صنعتی حداقلی از سواد و همچنین مهارت به‌عنوان شرط لازم برای نیروی کار متخصص و آشنا به فناوری (اعم از کارگر و مدیر) را اقتضا می‌کرد (Torres, 1995). بدین ترتیب از وجه دیگری نیز آموزش با دولت مدرن و سرمایه‌داری پیوند جدی یافت. البته آن‌چنان‌که پوجی اشاره می‌کند این آموزش‌ها، پیامدهایی مانند آگاه‌سازی داشت که توانایی کارگران در سازمان‌دهی و بسیج را افزون نمود (Poggi, 1998). در همین زمینه، در پی اعتراض‌های کارگری و بروز خشم اجتماعی ناشی فقر و محرومیت اقتصادی، دولت‌ها در پی گسترش خدمات رفاهی اجتماعی برآمدند (شکل‌گیری ایده «دولت رفاه») که آموزش را نیز با تأکید و گستره وسیع‌تری در برمی‌گرفت (Evans, 2014, PP. 98-99). بر چنین زمینه‌ای، تربیت که پیش‌تر بر عهده یکی از نهادهای اجتماعی - خانواده و مذهب - بود، از دوره مدرن به‌عنوان فرآیندی اجتماعی بر عهده نهاد دولت گذاشته شد. در گذشته نیز دولت‌ها به تعلیم و تربیت (به‌ویژه آموزش عالی و تربیت نخبگان مدیریتی) توجه داشته‌اند، اما در مقابل نحوه و سطح مواجهه دولت مدرن، تربیت پیشین به طور عمده پراکنده، تخصصی و با سطح دسترسی محدود بوده است و نه مردمی، عمومی و فراگیر (Alamolhoda, 2011, PP. 29-30). آنچه تاکنون از زمینه‌ها و تحولات اجتماعی مؤثر در پیوند تربیت و سیاست (قدرت و دولت) مورد بحث قرار گرفت، بیشتر مربوط به اروپا بود. باید یادآور شد که گسترش آموزش رسمی و مداخلات تربیتی دولت‌ها به کشورهای اروپایی محدود نبود و در کشورهای مستعمره نیز با هدف‌های سیاسی و اقتصادی استعمارگران به نحوی دنبال شد. چنانکه لوتان کوی آموزش را عنصر اساسی نظام سلطه استعماری معرفی می‌کند، عنصری که اطاعت از قدرت حاکم را تضمین می‌نماید. او به همراهی و اتحاد مستقیم دولت

1. Nation - Buliding

2. Hegel

استعماری و کلیسای کاتولیک در این فرآیند اشاره می‌کند که به‌ویژه «تربیت نیروی کار» و «تربیت اخلاقی برای اطاعت (رام‌سازی)» در جامعه مستعمره را بر عهده گرفت. از این اتحاد میان «دولت، کلیسا و سرمایه» با عنوان «تثلیث استعماری» یاد شده است (Khoi, 2010, PP. 431-437; Vereker, 1976, P. 50; Carnoy, 1986, P. 462). بخش قابل توجهی از اعتراض‌ها و اندیشه‌های متفکران انتقادی برآمده از همین روند است. چنانکه پیش‌تر اشاره شد، تحولات اجتماعی - سیاسی اروپا در سده‌های اخیر در پیوند نزدیکی با تحولات فکری این دوره قرار دارد و حتی می‌توان از بده و بستان آن‌ها سخن گفت. در این برهه، به‌ویژه در عصر روشنگری، گسستن از ماوراءالطبیعه، تکیه بر عقل و اراده بشری و غلبه دیدگاه ماشینی در اندیشه سیاسی نیز مانند سایر عرصه‌ها آغاز شد. با این حال مرور دیدگاه‌ها و ایده‌های اندیشمندان به‌ویژه فیلسوفان سیاسی این دوره - از جمله ماکیاولی، هابز، لاک و استوارت میل - نشان می‌دهد که در مقابله فکری صریح یا ضمنی با جریان فضیلت‌گرایی اشتراک دارند و همین امر قرار دادن آن‌ها را ذیل چتر قدرت‌گرایی توجیه می‌کند. باید توجه داشت که این اندیشمندان در سیری تکاملی و تحولی دارای دیدگاه‌های نسبتاً متفاوتی درباره سرشت انسان در وضع طبیعی، سرشت دولت و ساختار و کارکردهای آن هستند که به نحله‌های فکری متفاوتی منجر می‌شود که به انواع متفاوتی از نظریه‌های دولت - به بیان کارنوی از جمله دولت‌های «حاشیه‌ای (لیبرالی)، ابزاری (مارکسیستی)، دولت منازعه‌جو (ماکس وبر) و دولت‌گذار» (Carnoy, 1992) - و طیفی از محدوده وظایف آن (دولت حداقلی تا دولت حداکثری) منجر شده است. در ادامه بنا به ضرورت، برخی از مهم‌ترین دیدگاه‌های برجسته‌ترین فیلسوفان سیاسی مدرن به‌ویژه ماکیاولی، هابز و لاک در این باره آمده است.

نیکولو ماکیاولی را به یک معنا می‌توان آغازگر گسست سیاست از اخلاق در دوره مدرن دانست. او در «شهریار»، ایجاد و حفظ و تقویت قدرت شهریاری را مفروض می‌انگارد و به دنبال توصیه‌هایی در شرایط و انواع مختلف دولت‌هاست. او با نگرش منفی به سرشت انسان و پذیرش شکاف میان زندگی واقعی و زندگی آرمانی، رویکرد واقع‌گرایانه را اتخاذ می‌کند و پابندی به شیوه‌های پرهیزگاران و اخلاقی در حکومت را منتهی به ناکامی می‌داند (Machiavelli, 1996). بدین ترتیب، او استفاده ابزاری از هر امری برای دستیابی به هدف‌ها و منافع را موجه کرد و چرخشی در غایت سیاست نسبت به فلسفه سیاسی فضیلت‌گرا رقم زد (Islami, 2004, P. 142). ماکیاولی غایت سیاست و دولت مدرن را تأمین صلح و آشتی در داخل کشور و امنیت مرزهای یک دولت می‌داند، نه تحقق یک هدف اخلاقی. از این رو معتقد است که سیاست برای نیل

به این هدف‌ها اگر لازم باشد، می‌تواند الزام‌های اخلاقی شخصی را هم زیر پا گذارد (Freund, 2002-b, P. 93). لذا، یکی از مؤلفه‌های تمایز جریان فضیلت‌گرا و قدرت‌گرا بر اساس الگوی هدف - وسیله و جایگاه سیاست و اخلاق و فضایل در آن قابل تبیین است. بخش دیگری از این تمایز، تأکید بر برتری و محوریت عقل انسان و در نتیجه صلاحیت او برای صیانت از نفس و داوری درباره وسایل نیل به آن در اندیشمندانی مانند دکارت^۱ و هابز است که عقل و عقلانیت را از نظام کیهانی (مانند آنچه در نگرش افلاطون است) به فرد انسان منتقل کردند. یکی از نتایج این دیدگاه، ارجحیت «رضایت» و «توافق» بر «عقل کلی» در بنیاد دولت است (Poladi, 2012, PP. 34-35) که از جمله در ایده «قرارداد اجتماعی» و «نمایندگی» ظهور و بروز یافت. چنین به نظر می‌رسد که تربیت در دولت برآمده از قرارداد اجتماعی، حتی اگر در حوزه مسئولیت دولت نیز تلقی شود، بنا به تعریف صورت گرفته از سرشت و عقل انسان، هدف‌های تربیتی را در زمینه و راستای همین رضایت و توافق تفسیر و تعیین می‌نماید.

وجه دیگری از قدرت‌گرایی در اندیشه مدرن، بها دادن به امیال انسان است که در این میان «منفعت» مورد توجه ویژه قرار گرفت. این توجه ذیل فایده‌گرایی از محورهای اندیشه سیاسی مدرن است که ریشه در برداشت هابز از اراده و حکومت دارد و توسط هیوم^۲ و بنتام^۳ ادامه یافت. هابز و لاک^۴ از مفهوم «خیر مشترک» که هسته اندیشه پیشین بود، فاصله گرفتند و «تجارت» را جانشین «فضیلت» نمودند (Poladi, 2012, PP. 119, 121, 130).

در نظریه اصالت فایده، دولت به نهادی برای جلوگیری از اصطکاک امیال جویای خرسندی و خوشی فردی (سودجویی و خودخواهی) کاهش یافت. به اعتقاد هابز، حکومت در هر حال ماشینی است صناعی، برآمده از قرارداد اجتماعی میان مردم (نه میان مردم و حاکم) با هدف هماهنگ کردن اراده‌های متعارض انسان‌های خویش‌خواه؛ سامانی است برای برآوردن نیازهای مردم که سازندگان آن نیز هستند (Poladi, 2012, PP. 11, 14, 46, 71 - 88). علم‌الهدی این تحول را با دو چرخش به هم مرتبط تعبیر می‌کند: چرخش معرفت‌شناختی از «متافیزیک» به «فیزیک» و چرخش ارزش‌شناختی از «فضیلت» به «فایده» (Alamolhoda, 2012, P. 320).

لاک در ادامه، به بحث درباره اندیشه‌های هابز - هرچند با منظری متفاوت - می‌پردازد، از جمله اینکه برخلاف هابز، آزادی بخشی از جامعه مدنی را در انتخاب و پیگیری خیر خود (از جمله در تربیت) به

1. Descartes
2. Hume
3. Bentham

رسمیت شناخته و از دایره حکومت خارج می‌داند (Poladi, 2012, P. 2012; Gutmann, 1999, P. 30). به زعم لاک، دولت نباید به باورهای مردم کاری داشته باشد، زیرا هدف از برپایی آن نگهداری و پاسداری حقوق مدنی افراد جامعه است و بس. به گفته او حقیقت را نه می‌توان به وسیله زور به مردم آموخت و نه با نیروی قانون؛ زیرا حقیقتی که نتواند به نیروی خود تأثیر کند، بلکه نیازمند به کار بردن نیروی دیگری باشد، ارزشی نخواهد داشت (Naghibzadeh Jalali, 2011, P. 94). از نظر او، «والدین بهترین حافظان علایق آینده کودکان‌شان هستند» (Gutmann, 2003, P. 400). گاتمن این دیدگاه را به «دولت خانواده‌ها» تعبیر می‌کند (Gutman, 1999).

ج) نظریه انتقادی

دیدگاه‌های مطرح ذیل چتر نظریه انتقادی را می‌توان واکنشی انتقادی به وجه ساختاری دولت مدرن (به تعبیر این جریان «دولت بورژوازی») و سرشت آن و روابط و تعاملات سیاست و تربیت در آن دانست که تحت تأثیر مارکسیسم پدید آمده است. از جمله بزرگان این جریان می‌توان به پائولو فریره، هنری ژيرو، مایکل اپل^۲، مارتین کارنوی^۳، هنری لوین^۴ و کارلوس آلبرتو تورس^۵ و تا حدی ایوان ایلچ^۶ اشاره نمود. در جریان انتقادی، نگرش بدبینانه‌ای به روابط میان ساختار قدرت اقتصادی و سیاسی از یک سو و نظام آموزشی از سوی دیگر وجود دارد و به صورت منفی از حاکم شدن «سلطه، استثمار، استعمار، سرکوب و ستم، نابرابری و تبعیض» در این روابط یاد می‌شود. به زعم این منتقدان، برخی از این روابط آشکار و برخی پنهانی است که مورد اخیر، طرح مفهوم «برنامه درسی پنهان» را سبب شده است. چنین به نظر می‌رسد که تعارض ساختاری که انتقادی‌ها در این شرایط میان سیاست و هدف‌های تربیت می‌بینند، می‌تواند به گونه‌ای از ناسازواری میان تربیت و سیاست تعبیر شود.

نکته قابل تأمل این است که در مواجهه با این ناسازواری، همه متفکران انتقادی موضع یکسانی ندارند و بر اساس نوع تحلیل و شدت انتقادها در طیفی قابل دسته‌بندی هستند. در این راستا می‌توان از دسته‌بندی ایولانو بهره برد. او از دو دیدگاه یاد می‌کند: طرفداران دیدگاه نخست بر این باورند که چون تربیت تحت سلطه پیچیدگی‌های نظامی، صنعتی و سیاسی است، به طور طبیعی مدارس به فضای برپایی اصلاحات یا

-
1. The State of Families
 2. Giroux
 3. Apple
 4. Carnoy
 5. Levin
 6. Torres
 7. Illich
 8. Hidden Curriculum

انقلاب تبدیل خواهند شد (Eulau, 1971). این دیدگاه با اصل «تضاد» موردنظر لوین قرابت زیادی دارد (Levin, 1988) و رابطه دیالکتیکی (تز، آنتی تز و سنتز) را در تحلیل تعارض‌های نظام آموزشی به کار می‌گیرد. نتیجه پرآمده از این چارچوب، ناپایداری وضعیت تعارضی مدارس است و به تعبیر کوی بخشی از خروجی مدرسه «روشنفکران مخالف» خواهد بود (Khoi, 2010). البته او تأثیر «آموزش غیررسمی» را بیشتر و مهم‌تر از آموزش رسمی می‌داند. فریره نیز به نحوی ذیل این دسته قرار می‌گیرد (Friere, 1977)، اما او فعالانه‌تر برخورد می‌نماید و ایده «انقلاب فرهنگی» از طریق «آگاه‌سازی» را مطرح می‌نماید. نظریه «مقاومت» هنری ژیرو و مایکل اپل را هم احتمالاً بتوان ذیل این دسته جای داد. دیدگاه دوم مورد اشاره ایولائو، از آن کسانی است که معتقدند چون مدارس ارزش‌ها و دیدگاه‌های دستگاه حاکم خود درباره حقایق جهان‌شمول را اشتباه می‌گیرند، باید جلوگیری^۲ از تربیت یا مرگ مدارس را بر آلوده شدنشان به واقعیت‌های سیاسی ترجیح داد (Eulau, 1971). البته او نامی از طرفداران چنین دیدگاهی به میان نمی‌آورد.

در توضیح و تکمیل این دسته‌بندی، می‌توان به دسته میانه‌ای اشاره نمود که در عین انتقاد به مدارس به‌عنوان نهادهای تخصصی تحدیدکننده یادگیری و تربیت و تلاش برای کاهش اعتبار و جایگاه آن‌ها، تربیت در شبکه یادگیری موازی مدارس را ضروری می‌دانند. ایده «مدرسه‌زدایی»^۳ ایلچ را می‌توان نزدیک به این دیدگاه در نظر گرفت (Illich, 2008). این تحلیل به صبغه سیاسی نظام آموزشی کمتر توجه دارد. قابل تأمل اینکه در هر دو دیدگاه نخست، وابستگی نظام آموزشی به دولت مفروض انگاشته شده است و از این رو در پی فهم رابطه سلطه، به دنبال کاهش یا دگرگونی آن هستند. در این دیدگاه‌های سه‌گانه که بیشتر بر رابطه تربیت و سیاست تمرکز دارند، می‌توان از موضع چهارمی نیز سخن گفت. از جمله اسکادلارک (Szkudlarek, 2013) دیدگاهی همسو با دیدگاه نخست موردنظر ایولائو (Eulau, 1971) دارد، اما او با تمرکز بر نئولیبرالیسم، معتقد است که جایگاه تربیت و سیاست، هر دو، به خادم «هژمونی عقلانیت اقتصادی» فرو کاهش یافته و اقتصاد «قدرت حاکم»^۴ شده است یا به تعبیر کارنوی و لوین (Levin, 1988, pp. 18-19) در جامعه سرمایه‌داری، نظام آموزشی و سیاسی ارزش‌های خود را از نظام اقتصادی اخذ کرده است. در راستای چنین تحلیلی، راه‌حل اسکادلارک، «بازآفرینی» تربیت و سیاست، «هویت‌زدایی»^۵ از نقش‌های معاصر آن‌ها و بازنگری در باب تربیت و اهداف آن است (Szkudlarek, 2013). این مرور مختصر نشان می‌دهد

1. Informal Education
2. Resistance Theory
3. Throttle
4. Deschooling
5. Sovereign Power
6. De-Identification

که به مانند جریان‌هایی که پیش‌تر مورد بحث قرار گرفت، جریان انتقادی نیز در عین اشتراک در بنیادها، در برخی جزئیات با تفاوت‌هایی همراه است. در ادامه برای آشنایی بیشتر با این جریان، به‌طور تفصیلی‌تر بر اندیشه پائولو فریره - فیلسوف تعلیم و تربیت معاصر برزیلی - تمرکز شده است که آثار متعددی در این حوزه نگاشته است. در این نوشتار بر «آموزش محرومان» تمرکز شده است که به تعبیر ریچارد شال^۱، مترجم انگلیسی، کامل‌ترین اثر اوست.

در معرفی اندیشه فریره می‌توان دو بخش را در نظر گرفت: بخشی که با کلیدواژه‌های «شیء‌شدگی»، «رابطه ستمگرانه (سرکوبگرانه)» و «تربیت بانکی»^۲ به تحلیل انتقادی نسبت نظام تربیتی و نظام سیاسی اختصاص دارد و بخشی دیگر که با کلیدواژه‌های «آگاهی»، «انقلاب فرهنگی»، «تفکر انتقادی» و «دیالوگ» و «آزادسازی» به ارائه راه‌حل‌های برون‌رفت از این وضعیت و توصیف و تثبیت وضعیت بعد از سلطه می‌پردازد. در دیدگاه فریره، «احترام به انسان و انسانیت» از ارزش‌های پایه است که «بی‌عدالتی، استثمار، ظلم و تجاوز» از سوی ستمگران این ارزش را متزلزل می‌کند (Freire, 1977, pp. 22-23). او از «عدالت» و «آزادی» نیز به‌عنوان ارزش‌های اصلی سخن می‌گوید. انسان با از دست دادن این ارزش‌ها به «شیء» مانند می‌شود و «شیء‌شدگی» به‌عنوان مفهومی ماشینی از انسان وضعیت ناپسندی به شمار می‌رود؛ «اشیا» دانسته می‌شوند، تحت کنترل قرار می‌گیرند و روی آن‌ها عمل می‌شود (بیگانه‌سازی)، درحالی‌که «افراد» می‌دانند و عمل می‌کنند (Freire, 1977, pp. 17 & 69). ستم‌دگان^۳ به خاطر نگرشی که از خود و دنیا دارند، خود را به‌منزله اشیایی تلقی می‌کنند که در مالکیت ارباب هستند و تحت استثمار قرار می‌گیرند یا از تثبیت شخصیتشان جلوگیری می‌شود (Freire, 1977, pp. 36 & 47).

به زعم فریره، مفهوم نادرست «انسان به‌مثابه شیء»، زیربنای مفهوم «تربیت بانکی» را تشکیل می‌دهد که در آن با روش‌های به کار گرفته شده (بحث یک‌سویه و متکلم وحده از طریق ایراد سخنرانی، شعارها و اعلامیه‌ها)، با انسان به‌عنوان ماشین برخورد می‌شود که امکان تصمیم‌گیری ندارد (Freire, 1977, P. 69). او با طرح «دیالوگ» به دنبال شکستن این رابطه یک‌سویه و ستمگرانه است (Freire, 1977, P. 47). فریره در تبیین «آموزش ستم‌دگان»، حضور و مشارکت جدی ایشان را برای بازیابی انسانیتشان ضروری می‌داند

1. R. Shaul

2. Banking

۳. برخی مانند شعبانی ورکی به جای «ستم‌دیده»، عبارت «ستم‌پذیر» را برای بیان مقصود فریره مناسب‌تر می‌دانند (Shabani

Varaki, 2004). برخورداری نیز به جای «ستم‌دیدی»، «سرکوب‌شدگی» را برای معادل «oppressed» پیشنهاد داده است

(Barkhordari, 2015). دکتر علی شریعتمداری در ترجمه کتاب فریره، «محرومان» را به جای «ستم‌دگان» به کار برده است.

و آموزش «با کمک» ستم‌دیدگان را درست می‌داند و نه آموزش «برای» آن‌ها (Freire, 1977, PP. 28-29) و به طور مشابه از انقلاب «با کمک» ستم‌دیدگان دفاع می‌کند و انقلاب «برای» ستم‌دیدگان را مردود و ناکام می‌خواند و حتی آن را معادل «انقلاب بدون مردم» می‌داند (Freire, 1977, P. 119)، زیرا در وضعیت «برای»، تناقضی وجود دارد که از تمایز میان «افراد» و «اشیا» نشئت می‌گیرد. «آزادی افراد» با «آزادی اشیا» متفاوت است. اعتقاد به ضرورت مبارزه، همچنان که برای رهبران انقلاب ضروری است، برای ستم‌دیدگان نیز ضرورت دارد. لذا در این حالت، حتی با حسن نیت‌ترین رهبران تحت نفوذ و الگویی از ستم خواهد بود (Freire, 1977, PP. 35, 49-50). بر چنین بنیانی، رسیدن به تغییر واقعی، «آگاهی» و به تبع آن «تفکر انتقادی» در آموزش محوریت دارد. آگاهی امکانی برای مشارکت در جریان تاریخ به‌عنوان «افراد مسئول» است (Freire, 1977, PP. 17 - 54). از این‌رو در آزادسازی، نباید از روش غفلت نمود که چه بسا حتی آزادسازی غیرممکن باشد. لذا فریره استفاده از روش‌های غیرانسانی مانند تبلیغات، اداره کردن^۱ و آلت دست قرار دادن^۲ که همه سلاح‌های ستمگران‌اند، را نادرست می‌داند و حتی استفاده موقتی آن‌ها را نمی‌پذیرد و از آن با عنوان «حمله فرهنگی» یاد می‌کند. به‌زعم او باید از روش‌های آموزش انسانی^۳ بهره برد. «دیالوگ» روش بسیار مناسبی است که به آگاهی منتج می‌شود (Freire, 1977, PP. 49-51 & 81-82). در این چارچوب، فریره به لزوم پیشرفت کل جامعه اعتقاد دارد و با ایده‌هایی که به دنبال پیشرفت جامعه صرفاً با تربیت رهبران (به‌عنوان جزئی از جامعه) هستند، مخالف است و آن‌ها را فرضی ساده‌لوحانه می‌داند (Freire, 1977, P. 137). با منطق مشابهی، او در تعیین جایگاه «سازمان»، نسبت آن را با مردم می‌سنجد و معتقد است که هدف سازمان به‌عنوان یک جریان کاملاً تربیتی آزادسازی و آگاه‌سازی مردم است و نه تحت نفوذ درآوردن آن‌ها. لذا سازمانی را که برگزیدگان حاکم آن را برای متشکل کردن خود در نظر می‌گیرد (انضباط ارتشی)، مردود می‌داند و بر آن است که برای رهبران انقلابی، سازمان برای ارتباط خود با مردم است و نه چیز دیگر (Freire, 1977, P. 178). به دیدگاه‌های فریره انتقاداتی نیز وارد شده است، از جمله جارویس که معتقد است دولت به‌عنوان متغیر در سراسر آثار فریره غایب است، باوجوداینکه او دیدگاهی انقلابی دارد (Jarvis, 2005, p. 17). علم‌الهدی نیز ابهام در مفاهیم اصلی دیدگاه او مانند آزادی و تعارض آن با قدرت را مورد نقد قرار می‌دهد (Alamolhoda, 2012).

-
1. Propaganda
 2. Management
 3. Manipulation
 4. Cultural Invasion
 5. Humanizing Pedagogy

نتیجه

جریان‌شناسی سازواری تربیت و سیاست در نظام‌های اندیشگانی و اندیشمندان ذیل آن از یونان باستان تا دوره معاصر، با در نظر گرفتن زمینه‌های بحران و همچنین در دو چارچوب هدف- وسیله و ساختار-کارکرد، سه جریان اصلی را برجسته‌تر می‌نماید که ذیل «فضیلت‌گرایی، قدرت‌گرایی و نظریه انتقادی» قابل جای‌گذاری‌اند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که دو جریان به طور صریح و جریانی دیگر به نحو تلویحی در واکنش به بحرانی شکل گرفته‌اند که بیشتر از نوع ناسازواری تربیت و سیاست است. فضیلت‌گرایی در آغاز واکنشی است به جریان سوفیسم که می‌توان در آن نشانه‌های ناسازواری تربیت و سیاست را به طور بارزی ردیابی نمود. ویژگی‌های این ناسازواری، از وجوه زیادی با جریان قدرت‌گرایی دوره مدرن اشتراک‌هایی دارد که «تغییر معنای تربیت، تهی نمودن آن از فضایل اخلاقی و فروکاهش آن به آموزش فن» و «استفاده ابزاری از تربیت برای مقاصد سیاسی (کسب، حفظ یا تقویت قدرت سیاسی - اقتصادی)» مهم‌ترین آن‌هاست. این نگرش را می‌توان بر اساس عدم تناسب ارزش‌های پایه ذاتی مفهوم تربیت با سیاست در معنای موردنظر از آن ریشه‌یابی نمود. درحالی‌که هسته اصلی تربیت با ارزش‌های والای اخلاقی و فضیلت (به‌ویژه فضایل معنوی) پیوند دارد، ارزش پایه سیاست در این تعریف «قدرت فی‌نفسه» است. تعیین ساختارها و سازوکارها، ابزارها و روش‌ها و حتی گزینش و انتصاب حاکمان در چنین نگرشی با ارزش ذاتی قدرت هم‌سویی دارد و وجوه تربیتی مغفول می‌مانند. در مقابل این جریان، فضیلت‌گرایی بر آن است تا با محور قرار دادن ارزش‌ها و فضایل (با غایت سعادت)، سیاست و سایر جنبه‌های اجتماعی را به‌عنوان ابزارهای تحقق این هدف تنظیم و سازمان‌دهی نماید. در این نگرش، اخلاق فضیلت در تربیت و سیاست محوریت دارد و هر دو ذیل ارزش پایه و غایی سامان می‌یابند. نظام تربیت و نظام سیاسی هماهنگ و هم‌سو هستند و در یک معنا، سیاست (قدرت) ابزار تربیت و هدایت به شمار می‌رود. در حالت مطلوب، حاکم، حکیم (تربیت شده) است و بخشی از رسالت نظام در هم تنیده سیاسی- تربیتی، تربیت زمامدار بافضیلت و شایسته است. در این نگرش همچنین به آگاهی مردم از طریق تربیت عمومی و همگانی توجه جدی می‌شود. از این‌رو، دولت و حاکمان در قبال آگاهی‌بخشی و جلوگیری از عوامل بروز جهل مسئولیت دارند. در دیدگاه برخی از اندیشمندان اسلامی، به‌ویژه اهل تشیع، سیاست محدود به حکومت نیست و «مبارزه (جهاد)» نیز در آن یک مسیر مهم و مؤثر از جمله در تربیت به شمار می‌آید. وجه اخیر می‌تواند اشتراک‌هایی نیز با جریان انتقادی داشته باشد.

یکی از نکات قابل تأمل این است که بنا به اقتضات تاریخی و کانون توجه، اندیشمندان فضیلت‌گرا اغلب بر وجه کارکردی تمرکز نموده‌اند و به دلیل اینکه دولت به معنای امروزی آن با مختصات و ساختارهایش

چندان موضوعیتی نداشته، در عمل اندیشمندان مربوطه هم به آن نپرداخته‌اند. انتقادی‌ها نیز وجه ساختاری دولت را مورد توجه قرار داده‌اند. جریان قدرت‌گرایی از یک سو با فضیلت‌گرایی اشتراک دارد که به بحث از هدف‌ها و کارکردهای سیاست می‌پردازد و از سوی دیگر با ظهور دولت مدرن و جای دادن آن در دیدگاه خود، در این منظر با انتقادی‌ها اشتراک‌هایی می‌یابد. به نظر می‌رسد در طرح و پیگیری فضیلت‌گرایی در شرایط جدید (پذیرش دولت مدرن) و به ویژه هماهنگی با چارچوب معیار اسلامی در ارائه تبیینی سازوار از نسبت تربیت و سیاست، در عین توجه به وجه کارکردی باید به وجه ساختاری آن نیز التفات نمود و انتقادات وارد به سرشت دولت را به نحوی برطرف نمود. پیگیری صرف وجه کارکردی با نادیده گرفتن اقتضائات ساختاری دولت جدید، همانند پرداختن ابزاری به تربیت توسط دولت مدرن هر دو به ناسازواری می‌انجامد.

برجسته شدن هر یک از جریان مورد اشاره برای رسیدن به سازواری تربیت و سیاست، در بستری تاریخی همراه با تأکید بر وجوهی بوده است که آن‌ها را می‌توان در سه دسته جای داد: ۱) تغییر معنای تربیت و ساختار تربیتی؛ ۲) تغییر معنای سیاست و ساختار سیاسی؛ و ۳) توزیع قدرت در امور تربیتی (توزیع اقتدار تربیتی). این سه راهکار را می‌توان راهبردهای رفع ناسازواری دانست. بر این اساس، برای رسیدن به وضعیت سازوار در مناسبات تربیت و سیاست از طریق «تغییر معنای تربیت و یا اصلاح ساختار تربیتی»، انحراف‌های صورت گرفته و قلب معنایی تربیت با نظر به ارزش‌های پایه و مؤلفه‌های مقوم تربیت اصلاح می‌شود. مهم‌ترین تغییر مذکور که دلالت‌های مهمی نیز برای سایر عناصر نظام تربیتی دارد، اصلاح هدف‌های تربیتی است که به تبع در ابزارها، روش‌ها و محتوای تربیتی نیز باید دنبال گردد. مطرح نمودن فضایل «عدالت، خویش‌داری، سعادت و کمال» به عنوان غایات تربیتی (جریان فضیلت‌گرایی)، «تأکید بر آگاهی و جهل‌زدایی» (جریان فضیلت‌گرایی و انتقادگرایی) و «تأکید بر تربیت غیررسمی» (جریان انتقادی) از جمله شواهد این راهکار است. در تغییر دوم، در چارچوب فکری خاصی، معنای سیاست از وضعیت غایت به ابزاری در خدمت تربیت تغییر می‌یابد. همچنین در این حالت، آن بخش از ابزارها و ساختارهای سیاسی که با ارزش‌ها و فضایل اخلاقی و اقتضائات تربیتی همراه نباشد، کنار گذاشته خواهد شد. ایده «حذف رابطه سلطه‌گر و سلطه‌شده» (رابطه استثمار) و «مشارکت دادن مردم در تغییر» که جریان انتقادی به آن توجه دارد و همچنین «عدم به کارگیری برخی از اشکال قدرت و نفوذ (همچون تلقین و اجبار)»، بخشی از این اصلاحات است.

وجه سوم در سازوار نمودن مناسبات تربیت و سیاست، ناظر به وجوه ساختاری سیاست به‌ویژه دولت مدرن است که به نحوی می‌توان آن را جزو ذات دولت در نظر گرفت. در این معنا، برخی با طرح ایده «توزیع قدرت» در امور تربیتی (به تعبیری «توزیع اقتدار تربیتی») سعی دارند به مهار و محدودسازی ابعاد منفی مذکور

اقدام نمایند تا در عین بهره‌مندی حداکثری از مزایای دولت مدرن، معایب آن را به حداقل برسانند. به دلایل تاریخی، به نظر می‌رسد در میان فضیلت‌گرایان شواهد صریحی از این راهکار یافت نشود، با این حال تلاش‌های متفکران تربیتی مسلمان معاصر (Soroush, 2000; Sadeghzadeh Ghamsari, 2012; Alamolhoda, 2012; Mahallati, 2007) را می‌توان در این راستا تلقی نمود. طرح تربیت دموکراتیک گاتمن برای تسهیم و توزیع اقتدار تربیتی را نیز می‌توان به نوعی ذیل این رویکرد در نظر گرفت (Gutmann, 1998, 1999 & 2003). تعیین عناصر ذی‌صلاح سهیم‌شونده در قدرت و به‌ویژه اقتدار تربیتی به چارچوب نظری دیدگاه‌های مختلف برمی‌گردد و نمی‌توان به‌راحتی، الگوی یکسانی را توصیه نمود. با این حال در نقش‌سپاری به خانواده اتفاق نظر قابل توجهی وجود دارد که البته مناسبات دولت و خانواده و محدوده صلاحیت هر یک جزو مباحث چالش‌برانگیزی در حوزه سیاست‌گذاری تربیتی است و به تدقیق مبانی پشتیبان نیاز دارد که در مقاله‌ای دیگر بدان پرداخته خواهد شد. نکته پایانی اینکه به دلیل پیوستگی تربیت و سیاست و همچنین وجوه ساختاری و کارکردی دولت، به نظر می‌رسد بهترین وضعیت از پیاده‌سازی و دنبال نمودن سه راهکار در پیوند با هم به دست آید.

References

- Alamolhoda, J. (2012). *Islamic Theory of Education (the foundations of Formal Education)*. Tehran: Imam Sadiq University Press (In Persian)
- Ali Hosseini, A. & Ghaemi, F. (2013). The link between education and politics in ancient Greek political thought. *Quarterly Journal of Political Research*, No. 7, 8 – 25 (In Persian)
- Ali Hossaini, A. & Ghaemi, F. (2015). A Comparative Study of Implications of Maximum links of Politics and Education in Plato's and Farabi's Virtuous Thinking. *Quarterly Journal of Public Opinion Studies*, No. 15, 227-250 (In Persian)
- Barkhordari, R. (2015). Paulo Freire. *Iranian Encyclopedia of Curriculum*. Retrieved from: http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/20/Dr_%20Barkhordari_6_3_93.pdf (In Persian)
- Brooke, C. and Frazer, E. (2013). Introduction: Education and political theory, In (eds.). *Ideas of Education: Philosophy and politics from Plato to Dewey* (1-5): Routledge
- Carnoy, M. (1986). *Education as a Cultural Imperialism*. (H. Pasha Sharifi, Trans.). Tehran: RAVESH-e NO (In Persian)
- Carnoy, M. (1992). Education and the state: from Adam Smith to Perestroika, In R. F. Arno, P. G. Altbach & G. P. Kelly (Eds.), *Emergent issues in education: Comparative perspectives* (pp. 143-159): State University of New York Press.
- Carnoy, M. and Levin, H. M. (1988). *The Limits of Educational Reform*. (M. H. Teimuri, Trans.). Tehran: NASHR-e ROOZ (In Persian)
- Dewey, John (1962). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. (A. Arianpur, Trans). Tehran: Tehran Bookstores (In Persian)
- Eulau, H. (1971). Political science and education: the long view and the short, In *Theory and Politics/Theorie und Politik* (pp. 343-351): Springer Netherlands.

- Evans, M. (2014). *A Short History of Society: The Making of the Modern World*. (M. Nabavi, Trans.). Tehran: AHAG (In Persian)
- Fawzi, Y. and Karimi Biranvand, M. (2011). The role of government in education; a comparison of the views of Plato and Imam Khomeini. *Biquarterly of Islam and Educational Research*, No. 5, 133-162 (In Persian)
- Freire, P. (1977). *Pedagogy of the Opressed*. (A. Shariatmadari, trans.). Tehran: Chappakhsh (In Persian).
- Freund, J. (2002-a). Politics and Democracy, in Bozorg Naderzad (collector and Trans.) (2002). *On Democracy, Education, Ethics and Politics* (PP: 25-76). Tehran: Cheshmeh (In Persian)
- Freund, J. (2002-b). Politics and Ethics. (Bozorg Naderzad, Trans.) (2002). *On Democracy, Education, Ethics and Politics* (PP: 77-102). Tehran: Cheshmeh (In Persian)
- Golmohammadi, A. (2013). *What, the Developpment and vision of the state*. Tehran: Ney (In Persian)
- Gutmann, A. (1998). Undemocratic education, In Hirst, Paul H. & White, Patricia (Hg.), *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, Vol. 3, 28-43.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2003). The authority and responsibility to educate, In Randall Curren (ed.). *A companion to the philosophy of education* (PP: 395-411): Chicago
- Illich, I. (2008). *Deschooling: A denunciation of present-day schooling with radical suggestions for reform*. (E. Zargham, Trans.). Tehran: Roshd (In Persian)
- Islami, S.H. (2004). The relation between Ethics and politics; four theories. *Quarterly Journal in the field of Islamic and Political Studies*, No. 26, 141-162 (In Persian)
- Jarvis, P. (2005). *Adult education and the state: towards a politics of adult education*: Routledge.
- Javidi Kalate Jafar Abadi, T. (2009). *The Philosophy of Democratic Education: Fundamentals, Principles and Methods of Education*. Mashhad: Behnashr Publications (In Persian)
- Jeager, W. (1997). *Paedia*. (M. H. Lotfi, Trans.). Tehran: Kharazmi (In Persian)
- Kayre, A. (2010). *Plato's politics*. (Amir Hossein Jahanbegloo, Trans.). Tehran: KHARAZMI (In Persian)
- Kazamias, A. M. (2007). Paideia and Politeia: Education, and the Polity/State in Comparative Education, In *International handbook of comparative education* (P: 161-168): Springer Netherlands
- Khorasani, R. (2004). *Ethics and Politics in Islamic Political Thought*. Qom: Boostan Ketab (In Persian)
- Khoi, LT (2010). *Education, Cultures and Societies*. (M. Yemeni Dozzy Sorkhi, Trans.). Tehran: Samt (In Persian)
- Levin, H. M. (1988). What does educational reform mean? in Carnoy, Martin and Levin, Henry. M (writers). *The Limits of Educational Reform*. (M. H. Teimuri, Trans.). Tehran: ROOZ- NO (In Persian)
- Machiavelli, N. (1996). *The Prince (Second Edition)*. (D. Ashuri, Trans.). Tehran: Nashr Markaz (In Persian)
- Madanifar, M. (2016). *Explaining the nature and characteristics of educational research in terms of human agency* (PhD thesis). University of Tehran (In Persian)
- Marzouqi, R. (2000). Study of the relationship between government and education from Imam Ali's point of view. *Islamic Education Quarterly*, No. 4, 59-68 (In Persian)

- Nabavi, S. A. (2009). *Philosophy of Power*. Tehran: Samt (In Persian)
- Naghibzadeh Jalali, M. A. (2001). *A look at the philosophy of education*. Tehran: Tahori (In Persian)
- Naghibzadeh Jalali, M. A. (2008). *An Introduction to Philosophy*. Tehran: Tahori (In Persian)
- Nazerzadeh Kermani, F. (1997). A look at the history of the formation of the Greek polis and its position and importance in Plato's political philosophy. *Quarterly Journal of Philosophy*, No. 2, 75-86 (In Persian)
- Olmos, L. E., & Torres, C. A. (2009). Theories of the state, educational expansion, development, and globalizations: Marxian and critical approaches, In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education* (PP: 73-86): Springer.
- Omidi, M. (2010). The Originality of virtue or the originality of power? The development of classic politics to modern politics. *Sureh-e Andisheh*, No. 48-49, 93-98 (In Persian)
- Omidi, M. (2011). A Review of Virtuous Ethics in Classical Political Philosophy. *The biannual of Political Knowledge*, No. 6, 7-26 (In Persian)
- Plato (1987). *Plato's Series (Vol: 4 - Rules)*. (M. H. Lotfi, trans.). Tehran: Kharazmi Publishing Co (In Persian)
- Poggi, G. (1998). *The Development of the Modern State, a Sociological Introduction*. (B. Bashi, Trans.). Tehran: Agah (In Persian)
- Poladi, K. (2012). *From the State of Authority to the State of reason in modern political philosophy*. Tehran: Markaz (In Persian)
- Sadeghzadeh Ghamsari, A. (2000). An Investigation into the Educational Responsibility of the Islamic State in the Contemporary Period Based on the Word and Action Imam Ali's (AS). *Islamic Education Quarterly*, No. 4, 27-58 (In Persian)
- Sajjadi, N. (2009). Mutual responsibilities of the formal education institution and the family. *Hura Quarterly*, No. 31 (In Persian)
- Shabani Varaki, B. (2004). Education and Humanisation: Paulo Fereire's Critical Theory. *Educational Innovations Quarterly*, No. 8, 95-106 (In Persian)
- Soroush Mahallati, M. (2007). The responsibility of Islamic government in formal education. *Biquarterly Journal of Islamic Education*, No. 5, 55-88 (In Persian)
- Spragens, T. A. (2013). *Understanding Political Theory*. Tehran: AGAH (In Persian)
- Szkudlarek, T. (2013). Introduction: education and the political, In Tomasz Szkudlarek (Ed.). *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (pp.1-13): Sense Publishers.
- Taylor, C. C. W. & Lee, M. (2016). The Sophists, In Edward N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/sophists>
- Torres, C. A. (1995). State and education revisited: Why educational researchers should think politically about education, In *Review of research in education* (Vol. 21, PP: 255-331). American Educational Research Association.
- Vereker, C. (1976). Public Benefits, Private Vices: The Impact of Politics on Education. *Oxford Review of Education*, 2 (1): 49-58.
- Zoelm, A. (2003). The position of education in the political thought of Imam Khomeini. *The Congress of the Mystical-Ethical Thoughts of Imam Khomeini*, Qom (In Persian)



سجادیه، نرگس؛ حسینی، زکریا (۱۳۹۸). بازتبیین دیدگاه شفلر در باب استعدادهای آدمی در پرتوی نقدهای صورت گرفته: احتیاط، انعطاف و پویایی در انتساب استعداد.

DOI: 10.22067/fedu.v9i1.72502

مجله پژوهش‌های تربیتی و آموزشی، ۹(۱)، ۸۹-۱۱۲.

بازتبیین دیدگاه شفلر در باب استعدادهای آدمی در پرتوی نقدهای صورت گرفته: احتیاط، انعطاف و پویایی در انتساب استعداد

نرگس سجادیه^۱، زکریا حسینی^۲

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۳/۲۸

چکیده

هدف اصلی این نوشتار، تحلیل مفهومی و بازخوانی ماهیت استعدادهای آدمی در پرتوی نقدهای وارد به آن در نظام آموزشی است. برای دستیابی به این هدف، از روش تحلیل تطبیقی و مفهومی بهره گرفته شد. یافته‌های پژوهش نشان داد اقتضائات «نوع» انسانی به‌ویژه اقتضائات محتوایی کمتر مورد توجه شفلر قرار گرفته و افزاز استعدادها به استعدادهای محوری و حاشیه‌ای از سوی شفلر صورت نگرفته است. چنین به نظر می‌رسد، این دیدگاه در برخورد با استعدادهای متفاوت و گاه متعارض، دچار آشفتگی خواهد شد. همچنین عدم توجه به روی دیگر سکه استعداد، یعنی ناتوانی، باعث شده تا نگاه شفلری به استعداد، از واقع‌گرایی دور ماند و اختیار آدمی را نیز به حاشیه راند. بر این اساس، در نظام آموزشی بر احتیاط، انعطاف و پویایی در انتساب استعداد و بر ضرورت وجود موقعیت‌های تعلیق تأکید می‌شود.

واژه‌های کلیدی: استعداد، شفلر، نقد، تعلیق، انتساب.

۱. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران؛ عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، Sajjadih@ut.ac.ir

۲. دانش‌آموخته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، Za.hoseini@chmail.ir

مقدمه

بحث استعداد‌های آدمی و توجه به آن‌ها از دیرباز یکی از مسائل مهم مطرح در عرصه تربیت بوده است. به طور نمونه، افلاطون با این اعتقاد به اینکه «افراد از حیث ذوق و استعداد برابر نیستند بلکه هرکسی برای کاری ساخته شده است»، بر آن است تا با شناسایی استعداد هر فرد، مسیر تربیتی ویژه‌ای برای او طراحی کند (Plato, 2011, PP. 84-85). افلاطون، شناسایی استعداد افراد را گام اولیه برای طرح تربیت می‌داند و معتقد است این شناسایی باید از کودکی آغاز شود. به طور نمونه، هنگامی که درباره تربیت سربازان سخن می‌گوید، می‌نویسد: «...این جستجو را باید از کودکان آغاز کنیم، ... سپس هر کدام را که ببینیم فراموشی به خود راه نمی‌دهد و فریب ظاهر را نمی‌خورد، بلکه همواره در عقیده خود استوار می‌ماند، باید برگزینیم و از دیگران جدا کنیم...» (Plato, 2011, PP. 166-167). ارسطو نیز با طرح مفهوم «قوه»، استعداد را در سطحی هستی‌شناختی مطرح می‌سازد. او در تعریفی از قوه، آن را به «امکان» تعبیر می‌کند و می‌نویسد: «یک شیء هنگامی دارای قوه است که فعلیت یافتن آنچه می‌گوییم شیء قوه آن را دارد، ممتنع نباشد.» (Aristotle, 2014: P. 348). از آنجا که استعداد نیز، در تعریفی، ناظر بر همین امکانی است که منتظر به ظهور رسیدن است، می‌توان مفهوم قوه را به آن نزدیک دانست.

شناسایی و پرورش استعدادها در نظام‌های آموزشی امروز نیز اهمیتی خاص یافته است. در ادبیات تربیتی ایران، شناسایی، رشد و شکوفایی استعداد‌های مرتبی به‌عنوان یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت و گاه به‌عنوان تعریف تربیت در نظر گرفته شده است (Motahari, 2007). همچنین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یکی از ویژگی‌های مدرسه مطلوب در افق ۱۴۰۴ را برخورداری از ظرفیت پذیرش تفاوت-های فردی و توجه به کشف و شکوفایی استعداد‌های متنوع فطری دانسته و در راستای تحقق این هدف به راهکارهای متعددی اشاره نموده است^۱ (Fundamental Revolution Document of education, 2011). موضوع هدایت تحصیلی دانش‌آموزان نیز با مفهوم استعداد پیوند نزدیکی دارد؛ «آیین‌نامه آموزشی دوره سه‌ساله متوسطه روزانه» یکی از ملاک‌های توسعه مهارت‌آموزی و اشتغال را استعداد افراد ذکر می‌نماید (Educational Regulations of Second Period of Secondary schools, 2016).

علاوه بر موضوع استعدادسنجی و هدایت تحصیلی در نظام آموزشی، توجه به صاحبان استعداد‌های برتر نیز در بسیاری از نظام‌های آموزشی کشورهای جهان مورد توجه قرار گرفته است (Kazemi Haghighi, 2014). حضور «سازمان پرورش استعداد‌های درخشان» در نظام تربیتی ایران از سال ۱۳۵۵ تاکنون و تصویب

۱. راهکار ۱-۱۶ ذیل هدف عملیاتی ۱۶، راهکار ۳-۲۱ ذیل هدف عملیاتی ۲۱،

و ابلاغ طرح «شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب)» از سال ۱۳۸۶ نیز نشان از اهمیت این امر در نظام تربیتی ایران دارد. ابهام در مفهوم استعداد و وجود اغتشاش‌های نظری درباره مؤلفه‌های آن، همه تلاش‌های عملی فوق را با چالش مواجه ساخته و این امر ارائه چارچوبی قابل دفاع از این مفهوم را ضروری ساخته است. یکی از آثار فلسفی قابل توجه در دوران معاصر که تلاش کرده است مفهوم استعداد را مورد واکاوی قرار دهد، کتاب شفلر با عنوان «در باب استعداد/آدمی»^۱ است. این کتاب بخشی از یک پژوهش بزرگ بین‌رشته‌ای یعنی «طرح هاروارد در باب استعدادهای آدمی»^۱ است و این موضوع می‌تواند نویدبخش وجود انسجام نظری در این مفهوم‌پردازی باشد. همچنین وجود نقد و بررسی‌های متعدد پیرامون دیدگاه او نیز می‌تواند گویای اهمیت آن باشد.

مفهوم شفلری از استعداد در آثار مختلف موجود در باب استعداد مدنظر قرار گرفته است. ازجمله هیمنز با ابتدا به دیدگاه شفلر، تلاش می‌کند ضرورت دسته‌بندی دستاوردهای مورد انتظار استعدادهای برتر را نشان دهد (Heymans, 2012). همچنین لوئیس تلاش می‌کند تا با بررسی تطبیقی دیدگاه شفلر آگامبن، در باب مفهوم استعداد، الهام‌بخشی‌هایی را در باب استعداد مطرح سازد (Lewis, 2012). از سوی دیگر، کلارک و فیلان، با تأکید بر نقد آگامبن به مفهوم شفلری از استعداد، الهام‌بخشی‌های این نقد را در تعلیم و تربیت و امی کاوند. آن‌ها معتقدند مفهوم شفلری از استعداد، نوعی از خوش‌بینی خوشونت‌بار دارد که می‌تواند دانش‌آموز را تحت انقیاد قدرت‌های سامان‌بخش قرار دهد (Clarck & Phelan, 2015). نقدهای وایت بر مفهوم شفلری استعداد نیز از منظر فلسفه تحلیلی شنیدنی است (White, 1986). در سال‌های اخیر و با ترجمه اثر شفلر در ایران، دو نقد نیز از فضای فلسفه تعلیم و تربیت ایران بر دیدگاه شفلر از مفهوم استعداد نگاشته شده که عبارت‌اند از نقد زهره کاشانی (Zohre Kashani, 1998) و نقد باقری (Bagheri, 1998).

نوشتار حاضر بر آن است تا با بازخوانی مفهوم شفلری از استعداد و ارزیابی نقدهای وارد شده بر آن، ملاحظات در باب مفهوم استعداد بیان نماید و تا حد امکان، برخی مؤلفه‌های مفهومی آن را به گونه‌ای قابل دفاع، تدوین کند یا وضوح بخشد. در این میان، بر چهار نقد اساسی تمرکز می‌شود. انتخاب این چهار نقد از میان نقدهای مختلف به دو دلیل صورت گرفته است. دلیل نخست به بافت اجتماعی-فرهنگی نقدهای وارد شده معطوف است و دلیل دوم به بنیادین بودن نقد بازمی‌گردد. از این رو، دو نقد زهره کاشانی و باقری،

۱. Harvard Project on Human Potential، این طرح در سال ۱۹۷۹ در دانشکده کارشناسی ارشد تعلیم و تربیت دانشگاه هاروارد مطرح شده است و هزینه آن را بنیاد برنارد وان لی هلند تأمین نموده است که رسالت آن «تحقق بخشیدن به استعداد گروه‌های فقیر و محروم» است (Scheffler, 1998, PP. 3-4).

به دلیل تکوین در بافت فرهنگی-اجتماعی جامعه ما و برخاستن از سنت فلسفی ما انتخاب‌شده و نقد وایت و آگامبن نیز به دلیل دامنه‌داری در عرصه فلسفه و تربیت و مبنا قرار گرفتن برای نظریه‌های جدید موردنظر قرار گرفته است. بنابراین، هدف اساسی این نوشتار، ارزیابی نقدهای صورت گرفته بر مفهوم شفلری استعداد در وهله نخست و سپس صورت‌بندی دوباره آن به نحوی که برکنار از نقدهای موجه باشد، هست. درواقع، دو پرسش، خطوط اساسی این پژوهش را مشخص می‌سازند: (۱) ارزیابی نقدهای وارد بر مفهوم شفلری استعداد، درستی و نادرستی کدام‌ها را نشان می‌دهد؟ و (۲) چه ملاحظات باید در نظر گرفت تا مفهومی با اتقان بیشتر از استعداد داشت؟

رویکرد روشی

در پاسخ به پرسش نخست مبنی بر شناسایی انتقادات وارد به مفهوم‌پردازی شفلر، از روش «تحلیل تطبیقی» و نیز «ارزیابی کفایت مفهومی» بهره گرفته شد. تحلیل تطبیقی مبتنی بر یافتن گزاره‌ها، مفاهیم و منظومه‌های معرفتی متناظر و مقایسه و تطبیق می‌باشد (Given, 2008, Qouted from Sajadieh, 2014). بر این اساس، نخست موارد موردانتقاد مشخص شدند، سپس به کمک تطبیق انتقادات وارده، باهم نگری و دسته‌بندی آن‌ها، مجموعه‌ای از محورهای اصلی موردانتقاد به دست آمد. در گام دوم این نقدها با مفهوم شفلری مقایسه و موجه بودن یا نبودن هر نقد تعیین شدند. در تشخیص موجه بودن یا نبودن نقدها یا انگاره شفلری، کفایت تحلیل‌های مفهومی و نیز کفایت مفهوم‌های پردازش‌شده و ساختارهای مفهومی مورد ارزیابی قرار گرفت. تحلیل مفهومی ناظر بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم به شمار می‌آید. این نوع تحلیل شامل ارزیابی ساختار مفهوم نیز می‌شود (Coombs & Daniels, 1991). ازاین‌رو، می‌توان گفت رویکرد کلی این پژوهش، تحلیلی است که در دو صورت تطبیقی و ارزیابی ساختار مفهوم بکار گرفته شده است.

تصویری اجمالی از دیدگاه شفلر درباره استعداد

شفلر معتقد است انگاره عمومی از استعداد تحت تأثیر باورهای رایج اما ناصواب به‌جامانده از دوران کهن شکل گرفته است، ازاین‌رو اولین اقدام در تبیین دیدگاه خود را نقد این باورها می‌داند. او ریشه این انگاره را در تلقی ارسطو از ماهیت اشیا می‌داند. به نظر شفلر، تصور ارسطو از ماهیت هر شیء، متشکل از خصایص ذاتی نوع طبیعی آن است و این ماهیت، هم به‌منزله «غایت طبیعی» آن و هم مبین «نحوه تحول و

تحقق پیش‌رونده» آن خواهد بود. به‌طور نمونه، «میوه بلوط که بالقوه درخت بلوط است، به‌واسطه بلوطیت بالقوه خود به‌سوی فعلیت بخشیدن به آن وضع نهایی رانده می‌شود که عبارت از غایت طبیعی آن است؛ غایتی که ویژگی‌های آن، «ماهیت انواع» آن را تعیین می‌کند و «مراحل رشد» افراد آن را تبیین می‌کند» (Scheffler, 1998: P. 51). براین اساس، شفلر به سه اسطوره اشاره می‌کند و آن‌ها را مورد انتقاد قرار می‌دهد؛ (۱) ثابت بودن استعدادها به این معنا که استعداد دانه بلوط، درخت بلوط شدن است و نه چیز دیگری و هنگامی که این مفهوم به استعدادهای انسانی منتقل می‌شود، مراد ثابت و مشخص بودن مجموعه استعدادهای فرد است؛ (۲) هماهنگ بودن استعدادها بدین معنا که مجموعه استعدادهای فرد به‌طور هماهنگ قابل تحقق هستند و (۳) ارزشمندی همه استعدادها بدین معنا که همه استعدادهای فرد ارزش مثبت داشته و فعلیت یافتن آن‌ها امر مطلوبی است. شفلر در ادامه با تأکید بر عدم تعین وجود بشر، تلاش می‌کند تا انگاره‌های متعین گذشته از استعداد را به کناری نهد و انگاره‌ای جدید از آن تدوین کند. او معتقد است «کودک تازه متولدشده که صرفاً «واحدی زیستی» تلقی می‌شود، یک «موجود بشری» نامتعین است و شالوده حیات او تازه باید به‌طور عمده با تلاش بشری، یعنی بر مبنای فرهنگ، تاریخ، آموزش و پرورش و تصمیم‌گیری، بنیاد نهاده شود» (Scheffler, 1998: P. 49). سه مفهوم بازسازی‌شده استعداد در نگاه شفلر، «توانایی شدن»، «گرایش به شدن» و «قابلیت برای شدن» است.

۱. استعداد به‌منزله توانایی شدن:

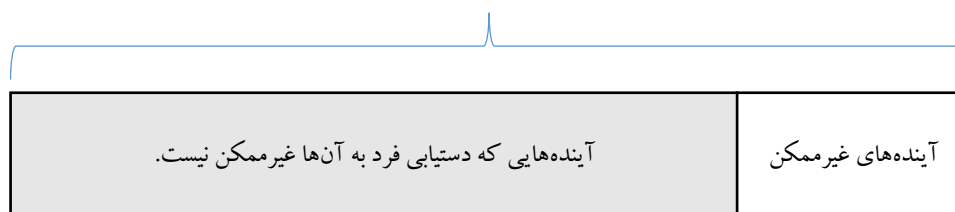
این انگاره از استعداد با تکیه بر معنای توانایی^۱ پیشنهاد شده است. در این معنا، اگر شخص «استعداد انجام فعلیتی» را داشته باشد، گرچه به این معناست که او در حال حاضر توانایی انجام آن فعالیت را ندارد، اما بر وجود توانایی دیگری دلالت می‌کند؛ «توانایی کسب توانایی انجام آن فعالیت». در این معنا، از میان همه کسانی که اکنون از یک توانایی بارز بی‌بهره‌اند، تنها برخی از توانایی نائل شدن به آن در آینده برخوردارند و ما برخورداری از استعداد را به این دسته منتسب می‌نماییم. لازم به ذکر است که در اینجا انتساب استعداد به کسی به معنای پیش‌بینی قاطع نسبت به تحقق آن در آینده نیست، بلکه از میان افراد مستعد، برخی در آینده به آن توانایی نائل شده و برخی نیز بدان دست نخواهند یافت. همچنین در این معنا، استعداد تنها محدود به کسب توانایی‌ها نیست بلکه می‌تواند کسب عادت‌ها، صفات، گرایش‌ها و دیگر خصائص را نیز شامل شود (Scheffler, 1998: PP. 55-56).

1. Capacity

باید توجه داشت که مراد از «توانایی»، در اینجا نوعی «امکان» است. به سخن دیگر، استعداد در این معنا به مفهوم نفی ضرورت یا محدودیت است. از این رو، «انتساب استعداد به کسی به منزله انکار آن است که شرایط بازدارنده‌ای برای یادگیری وجود داشته باشد و در موقعیت موردنظر نمایان باشد». شرایط بازدارنده، عرصه وسیعی از محرومیت‌های حسی و حرکتی، کمبودهای غذایی، باورهای فرهنگی و اعتقادات جامعه به عنوان زمینه عمل و سیاست‌های اتخاذ شده را شامل می‌شود. بر این اساس، انتساب سطوح پایین استعدادی به دانش‌آموزان، نباید صرفاً ناشی از کمبودی ذاتی در کودکان تلقی شود، بلکه این گونه باید پنداشت که این کمبود به وسیله تلاش اجتماعی چشمگیر قابل رفع است و این محدودیت‌های سطح دانش و منابع است که بلندای افق‌ها را محدود می‌نماید (Scheffler, 1998, PP. 55-60).

با توجه به این تلقی از استعداد، آینده‌های ذهنی که می‌توان پیش روی هر انسانی متصور شد، برای هر فرد به دو دسته تقسیم می‌شود؛ (۱) آینده‌هایی که دستیابی به آن‌ها برای فرد غیرممکن نیست؛ و (۲) آینده‌هایی که دستیابی به آن‌ها برای فرد غیرممکن است. شفلر در این معنا دسته اول را استعداد‌های فرد می‌نامد. این تفکیک در شکل (۱) نشان داده شده است. لازم به ذکر است که مرز «غیرممکن»‌ها در نگاه شفلر از طریق سطح دانش بشری در لحظه انتساب و نیز تا حدودی سیاست‌گذاری‌ها مشخص می‌شود. درواقع امکان عبور از مرز غیرممکن‌های ذهنی، با افزایش دانش بشری و سیاست‌گذاری‌ها دور از ذهن نیست.

تمامی آینده‌های ذهنی قابل تصور برای انسان



شکل ۱: استعداد‌های افراد با توجه به تعریف اول شفلر از استعداد

۲. استعداد به منزله گرایش ۱ به شدن:

در این معنا، انتساب استعداد به یک فرد، چیزی بیش از آن است که بگوییم وقوع پیامد معینی برای او «غیرقابل تحصیل» نیست. در این معنا از انتساب استعداد، ضمن پذیرش نبود موانع قطعی برای تحقق پیامد

مورد انتظار، وقوع آن به گونه‌ای مشروط به شرایط، پیش‌بینی می‌شود. در این تلقی از مفهوم استعداد، اگر شخص از استعدادی برخوردار است می‌توان ادعا کرد «اگر» شرایط خاصی محقق گردد، فرد چنان خواهد شد. به طور نمونه، می‌توان ادعا کرد که کودکی با میزان مشخصی از کوشش، تعلیم و تربیت، تشویق یا حمایت، احتمالاً توانایی نوازندگی پیانو را کسب خواهد کرد (Scheffler, 1998: PP. 61-73). در مقایسه این معنا از استعداد با معنای نخست می‌توان گفت برخلاف تعریف اول که انتساب استعداد مبتنی بر «امکان» بود، در تعریف دوم انتساب مبتنی بر «احتمال» است. به سخن دیگر، درحالی که در معنای نخست، امکان، مبتنی بر نوعی تفکیک صفر و یکی است، در معنای دوم، احتمال، به نوعی نگاه پیوستاری دلالت دارد. بر این اساس، اگر به آینده‌های ذهنی قابل تصور برای انسان بنگریم، برای یک فرد خاص برخی از این آینده‌ها در قطب در دسترس قرار می‌گیرند، برخی در قطب ناممکن و برخی نیز در میانه این پیوستار. این تصور ذهنی در شکل (۲) نشان داده شده است.

تمامی آینده‌های ذهنی قابل تصور برای انسان



شکل ۲: استعدادهای افراد با توجه به تعریف دوم شفلر از استعداد

۳. استعداد به منزله قابلیت^۱ برای شدن:

آخرین معنای شفلر از مفهوم استعداد با مفهوم «قابلیت» تبیین شده است. در نظر او «قابلیت» دربرگیرنده اموری است که در محدوده انتخاب جدی، تلاش یا تصمیم فرد باشد؛ یعنی آنچه انجام دادن آن در «قدرت» شخص است. درک معنای قابلیت در مفهوم استعداد، به کمک تبیین تفاوت میان «قابلیت» و «توانایی» -مفهوم تبیین‌گر معنای نخست- می‌تواند راهگشا باشد و درک تفاوت میان این دو معنا با تأمل در دو واژه «قدرت دادن^۲» و «توانا کردن^۳» امکان‌پذیر خواهد شد. درحالی که توانا کردن، در معنای نخست استعداد، به معنای «غلبه بر برخی شرایط بازدارنده عمل است»، قابلیت بخشیدن در معنای اخیر، به معنای

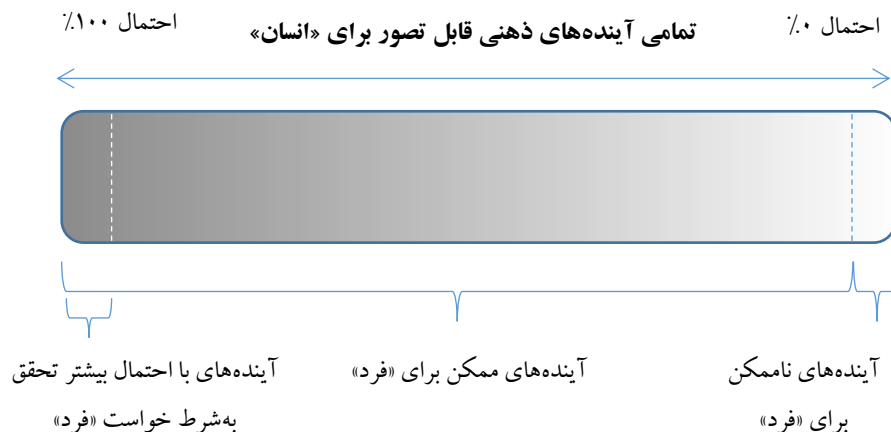
1. Capability
2. Empowering
3. Enabling

ایجاد انگیزه در فرد و درون فرد است نه صرفاً به معنای از میان برداشتن موانع بیرونی (Scheffler, 1998: 69-71). درواقع، با توانا ساختن، ممکن است به دلیل قرار نداشتن امر موردنظر در حیطه اراده و تصمیم فرد، همچنان شاهد تحقق آن نباشیم اما در قابلیت بخشیدن، امر مورد انتظار در حیطه تصمیم او قرار خواهد گرفت و با احتمال بیشتری محقق خواهد شد. ازاین‌رو، معنای سوم، یک گام از احتمال جلوتر است و در زمانی بکار می‌رود که احتمال، نزدیک به یقین باشد.

باهم‌نگری مفهوم شفلری از استعداد

به نظر می‌رسد سه معنای شفلری از استعداد را می‌توان سه بخش یا به نوعی سه سطح از یک نگاه واحد به استعداد تلقی نمود. بر این اساس، «استعداد» مفهومی است که در نسبت با آینده معنادار است. از این منظر، فرد مستعد در مواجهه با آینده‌های پیش روی خود با دو دسته کلی مواجه است؛ دسته‌ای که به هر دلیلی دست‌یابی او به آن‌ها محال است و می‌توان آن‌ها را آینده‌های ناممکن نامید و دسته‌ای که دست‌یابی به آن‌ها محال نیست و لذا نام آن‌ها آینده‌های ممکن خواهد بود. این همان معنای اول استعداد در نگاه شفلر است. از سوی دیگر، نسبت میان آینده‌های ممکن و تحقق آن‌ها یکسان نیست، بلکه برخی با احتمال بیشتری امکان تحقق دارند و برخی با احتمال کمتری محقق می‌شوند و این تفاوت احتمال، معنای دوم استعداد را به ما می‌نمایاند. درواقع، برخی این آینده‌های ممکن از احتمال وقوع بیشتری برخوردارند. باید توجه داشت که احتمال مطرح در مؤلفه دوم، ناشی از عوامل اقتضائی خارج از اراده فرد است. درنهایت، از میان همه آینده‌های ممکن، احتمال تحقق برخی با درجه‌ای بیشتر از قطعیت همراه است و این آینده‌های ممکن، آینده‌هایی هستند که در حیطه انتخاب و تصمیم فرد قرار دارند. این معنا همان معنای سوم شفلر از استعداد است. نگرش واحد پیشنهادی در شکل (۳) نشان داده شده است. درمجموع می‌توان گفت، مفهوم نخست، آینده‌های ممکن را از ناممکن متمایز می‌سازد،

معنای دوم، پیوستار احتمالی این آینده‌های ممکن را مشخص می‌سازد و معنای سوم، آینده‌های با احتمال بیشتر را روی این پیوستار مورد تأکید قرار می‌دهد.



شکل ۳: تصویری واحد از مفاهیم سه گانه شفلری

نقدهای صورت گرفته بر مفهوم شفلری از استعداد

چهار اندیشمند - وایت^۱، باقری، آگامبن^۲ و زهره کاشانی - مفاهیم شفلری از استعداد را مورد نقد و ارزیابی قرار داده‌اند. در این راستا، ضمن تجمیع انتقادات مشترک، محورهای اساسی نقدها مشخص شدند، سپس موضع مؤلفان این نوشتار در مقابل نقد صورت گرفته بیان شد.

۱. بی‌توجهی شفلر به مفهوم «نوع»

باقری ر مواجهه با معنای شفلری استعداد به دو انتقاد اشاره دارد که هر دوی آن‌ها بر مناقشه بر سر مفهوم «نوع» بنا شده است (Bagheri, 1998). همچنین یکی از انتقادات مطرح شده توسط زهره کاشانی و داوودی نیز به همین مناقشه اشاره دارد. منتقدین با استناد به انگاره خود از مفهوم نوع، معتقدند می‌توان از «اقتضاهای درونی نوع بشر» و «استعدادهای مشترک بشری» برآمده از این اقتضاءها سخن گفت و بر این اساس می‌توان استعدادها را به دو گروه «خاص» و «عام» افراز نمود، حال آنکه از نگاه منتقدین، شفلر چنین باوری ندارد (Zohreh Kashani & Dawoodi, 1998). در ادامه دو انتقاد برآمده از این دیدگاه به تفصیل بیان شده و در انتهای هر یک ابعاد آن واکاوی می‌شود.

الف) از نفی تعین یافتگی بشر تا نفی هرگونه اقتضای درونی در بشر

باقری معتقد است طبق قرائت شفلر از اسطوره ارسطویی استعداد، آن «خصیصه‌هایی که باید کسب شوند، از پیش در فرد، تعین بالقوه یافته‌اند و او آن‌ها را بالقوه در خود دارد» حال آنکه به عقیده باقری، شفلر

1. White

2. Agamben

معتقد است «فرد حتی بالقوه «دارای» چنین خصیصه‌هایی نیست و اساساً استعدادهای فرد یا خصیصه‌هایی که قرار است کسب شوند، در شمار «دارایی‌های» فرد نیستند بلکه برحسب زمینه اجتماعی فرد و میزان دانش آدمی در مقطع زمانی موردنظر، تعیین می‌شوند و از همین رو، ثبات در استعدادهای آدمی وجود ندارد» (Bagheri, 1998: PP 87-90). او در ادامه بیان می‌دارد که با حذف این معنا، از مفهوم شفلری استعداد تنها «موجود نبودن آن در زمان حال» برداشت می‌شود. بر این اساس نتیجه می‌گیرد که شفلر در گریز از تصور ارسطویی خود از استعداد که به‌نوعی معادل «تعین بالقوه استعدادهاست» افراط کرده و در قطب مقابل این انگاره، یعنی نفی هرگونه اقتضای درونی آدمی، گرفتار آمده است. باقری با طرح این مسئله می‌پرسد: «آیا این استعدادها- استعدادهای مشترک در آدمیان- به طور تصادفی در آدمی آشکار شده یا به مقتضای نوع ویژه‌ی این موجود به ظهور رسیده است؟» (Bagheri, 1998: P 89). بنابراین یکی از چالش‌های این نقد، به منطقی ظهور استعدادهای ویژه و عدم تبیین این پدیده در تصور شفلری از استعداد بازمی‌گردد. از سوی دیگر، بر اساس این نقد، توضیح شفلر در تبیین این اشتراکات استعدادی با ارجاع به مشابتهای موقعیت‌های فرهنگی-اجتماعی، نوعی دور را ایجاد می‌کند؛ زیرا مشابتهای فرهنگی-اجتماعی، در مواجهه با چالش علت، با همان اقتضائات درونی و نوعی بشر تبیین می‌شود. از این رو، اشتراک استعدادی که خود با مشابتهای موقعیت فرهنگی تبیین می‌شد، علت مشابتهای فرهنگی هم در نظر گرفته می‌شود و این نوع توضیح از نظر منطقی، ناسازوار است. در پاسخ به این چالش، باقری معتقد به نوعی تعین اجمالی است. از نگاه او پذیرش اقتضاهای درونی بشر، به معنی قبول برخی ویژگی‌های بالقوه در آدمی است. «بالقوه» در اینجا، به معنای صُلب ارسطویی نیست بلکه حاکی از نوعی تعین اجمالی است که ظهور اشتراکات استعدادی بر مبنای آن روی می‌دهد.

ب) از نفی مثبت بینی سراسری استعداد تا خنثی نگری و عدم افراز آن

یکی از باورهای رایج متأثر از انگاره ارسطویی، «ارزش سرتاسر مثبت استعدادها» بود؛ اینکه همه استعدادها ارزشمندند و تحقق آن‌ها امری مطلوب تلقی می‌شود. این باور مورد انتقاد شفلر قرار گرفت. او با بیان اینکه انسان‌ها، بالقوه، همان‌قدر شروند که نیکوکار، به طرح این مسئله پرداخت که در زبان استعداد، جنبه‌های منفی انسان تصفیه شده و جنبه‌های مثبت او به عنوان استعدادهای او معرفی می‌شوند تا از این رهگذر صرفاً جنبه‌های مثبت تقویت شوند (Scheffler, 1998: P 19).

باقری در انتقاد خود، افراط شفلر در انتقاد از این اسطوره را زیر سؤال می‌برد. او اعلام کرد که شفلر در صورت‌بندی خود از مفهوم استعداد، اسطوره مثبت اندیشی درباره استعدادها را چنان زدوده که باز هم در قطب مخالف آن یعنی «خنثی انگاری» استعدادها گرفتار آمده است (Bagheri, 1998: P 90). اعتقاد به

اقتضائات درونی بشر، باقری را به این ایده ملتمز می‌سازد که استعدادها را بر حسب دوری و نزدیکی به این اقتضائات درونی و ویژگی‌های نوع بشر، افراز کند. درواقع، آن دسته از استعدادها که به اقتضائات نوعی بشر نزدیک‌ترند، استعدادهای محوری بشر خواهند بود و سایر آن، استعدادهای جنبی نام خواهند گرفت. این افراز، نوعی نگاه مرتبتی (و البته فارغ از خوب و بد) به استعدادها را رقم خواهد زد. اگر بپذیریم که ویژگی‌های «بالقوه‌ای»، به معنی اقتضاها ناشی از نوع بشر، برای آدمی وجود دارد، در این صورت می‌توان در مجموعه استعدادهای آدمی، به‌نوعی تقسیم‌بندی ارزش (گرچه نه از نوع خوب و بد) پرداخت که برحسب آن، مرتبت استعدادهای او یکسان نخواهد بود، بلکه برخی از مرتبت مهم‌تر و برخی از مرتبت کم‌اهمیت‌تری برخوردار خواهند بود که ما دسته اول را استعدادهای «محوری» یا خاص و دسته دوم را استعدادهای «جنبی» یا عام می‌نامیم (Bagheri, 1998: P 90).

علاوه بر باقری، زهره کاشانی و داوودی نیز در انتقادات خود، توجه شفلر به تمایز عام و خاص میان استعدادها را مدنظر قرار دادند. آنها با تأکید بر صفات حقیقی امور، معتقدند حقیقت هر امر می‌تواند منشأ استعداد آن باشد. ناگفته نماند که این منتقدان بر پایه همین افراز استعدادها، نوعی دیدگاه ارزشی را نیز وارد تحقق استعدادها نمودند (Zohreh Kashani & Dawoodi, 1998: P 178). بر این اساس، در تعارض میان فعلیت استعدادی که کمال خاص موجود به شمار می‌رود با دیگر استعدادهای او، باید استعدادهای خاص را ترجیح بخشید؛ زیرا از نگاه آن‌ها، استعدادهای خاص هستند که حقیقت موجود را تحقق می‌بخشند.

۲. یکسان‌انگاری مفهوم «استعداد» با دیگر مفاهیم نزدیک به آن

بخش اصلی انتقادات زهره کاشانی و داوودی و جان وایت مبتنی بر نحوه استفاده شفلر از واژه استعداد است. به اعتقاد ایشان، شفلر به صورتی ناصحیح معنای واژه استعداد را گسترش داده و مفاهیم متفاوت با مفهوم استعداد را زیر چتر واژه استعداد گنجانده است و این امر، خطایی زبانی و مفهومی را سبب می‌شود. **الف) یکسان‌انگاری مفهوم «استعداد» با مفهوم «فقدان مانع برای اکتساب»:** زهره کاشانی و داوودی یکی از تعاریف ممکن برای استعداد را «بود شرایط و نبود موانع بیرونی» معرفی می‌کنند. به زعم آنها، در این تفسیر استعداد به کسی نسبت داده می‌شود که شرایط بیرونی اکتساب ویژگی، خصیصه، مهارت یا دانش معینی برای او فراهم و موانع ممکن بر سر راه این اکتساب مفقود و منتفی باشد. در این تفسیر، شرایط شامل اموری مانند عوامل فیزیکی، زیستی، فرهنگی و اجتماعی است و محدودیت‌های ذهنی و روانی را شامل نمی‌شود. همچنین در این تفسیر، اسناد یا انکار استعداد به شدت تابع موقعیت‌های اجتماعی، زیستی و فیزیکی است و «کوشش برای ایجاد و تقویت استعداد چیزی نیست جز فراهم آوردن شرایط مناسب و کمک به

حذف موانع» (Zohreh Kashani & Dawoodi, 1998: P 178). منتقدان در ادامه این تعریف ارائه شده از استعداد را به پیشنهاد نخست شفلر بسیار نزدیک معرفی می‌کنند و سپس خود به نقد آن می‌پردازند. به زعم زهره کاشانی و داوودی، تعریف فرد مستعد به شخصی که «شرایط و موانع برای عمل او به گونه‌ای تنظیم شده است که اکتساب خصیصه معینی را برای او تسهیل می‌کند.» به گونه‌ای است که جایی برای مفاهیم طبیعت‌های ذاتی، استعدادهای درونی، عناصر ماهوی یا امکانات و توانایی‌های ذهنی و روانی نمی‌گذارد. آنها معتقدند وجود شرایط و فقدان موانع نمی‌تواند عامل تمایز فرد مستعد از غیر مستعد و دلیل اسناد استعداد به او باشد (Zohreh Kashani & Dawoodi, 1998: P 181). در این دیدگاه، «اسناد استعداد به‌دوراز هرگونه ارزیابی نسبت به شرایط انجام می‌گیرد و آنچه به طور مستقیم علت اسناد استعداد به فرد است، وجود زمینه‌های درونی است» (Zohreh Kashani & Dawoodi, 1998: P 183). براین اساس، منتقدان مفهوم نخست پیشنهادی شفلر را چیزی معادل «فقدان مانع برای اکتساب» می‌دانند که این معنا نیز در نگاه آنها ارتباط معناداری با مفهوم استعداد ندارد.

ب) **یکسان‌انگاری مفهوم «استعداد» با مفهوم «امکان»:** شفلر در معنای نخست خود، استعداد را به توانایی تفسیر می‌کند و تفسیر او از عبارت توانایی، «امکان» است. به سخن دیگر منظور او از امکان، آن است که از ناحیه شرایط، ضرورتی برای محال شدن امری وجود ندارد و بنابراین، آن امر ممکن خواهد بود. زهره کاشانی و داوودی معتقدند معنایی که افراد از استناد یک استعداد مدنظر دارند، چیزی بیش از امکان است. درواقع، از نگاه آنها، انتساب استعداد باید حاکی از احتمال بیشتر اکتساب آن امر در آینده باشد نه صرف امکان آن. آنها با طرح مفهوم «آمادگی» معتقدند، صرف امکان به معنای نبود موانع بیرونی نمی‌تواند نشانگر استعداد باشد و لزوماً باید در فرد، نوعی آمادگی درونی باشد تا او را از دیگران متمایز سازد (Zohreh Kashani & Dawoodi, 1998: P 183). به سخن دیگر، تأکید این انتقاد بر آن است که انتساب استعداد تحقق یک امر برای یک پدیده، دال بر «رجحان» تحقق آن امر برای آن پدیده است و این اسناد نیازمند برخورداری از «حداقلی» آمادگی در مخاطب است (Zohreh Kashani & Dawoodi, 1998: P 191). وایت نیز در یکی از انتقادات خود، با تمرکز بر همین عدم تناسب مفهوم شفلر از استعداد با اوضاع رایج در زبان عادی می‌نویسد این گزاره که گفته می‌شود شخصی «یک پیانیست بالقوه است»، بدین معنای پیش‌پاافتاده نیست که در مسیر پیانیست شدن او مانعی نیست. درواقع، نبود مانع پیش روی فرد، ما را بر آن نمی‌دارد که او را پیانیست بالقوه خطاب کنیم (White, 1986: P 137).

ج) یکسان‌انگاری مفهوم «استعداد» با مفهوم «توانایی اکتساب»: این نقد، به تعریف سوم از استعداد است. زهره کاشانی و داوودی معتقدند، انتساب استعداد به فرد، علاوه بر خواست و اراده او و محیط مساعد، نیازمند وجود زمینه و آمادگی‌های لازم در او می‌باشد. از نگاه آن‌ها، کسی که در اکتساب امری، مانعی جز اختیار و انتخاب خویش ندارد، مستعد آن امر نیست بلکه توانایی اکتساب آن را دارد. به سخن دیگر، استعداد، نشانگر «قطعیت» در پیش‌بینی نیست بلکه پیش‌بینی موفقیت با «درصد خوب» است. همچنین می‌توان گفت «استعداد برای یک پدیده صرفاً دلالت بر «رجحان» تحقق آن پدیده دارد و نه «وجوب» تحقق آن (Zohreh Kashani & Dawoodi, 1998: PP. 191-192). از این رو، پیشنهاد سوم شفلر را به معنای توانایی اکتساب امری می‌دانند که متفاوت از استعداد است. وایت نیز معتقد است، پیشنهاد سوم شفلر با زبان عادی مردم فاصله دارد و قابل استنباط از آن نیست (White, 1986: P 137).

د) یکسان‌انگاری مفهوم «استعداد یک کار» با مفهوم «شرایط انجام یک کار»: وایت معنای سوم شفلر استعداد را مدنظر قرار می‌دهد. در این معنا، اگر گفته می‌شود شخص استعداد «الف» شدن را دارد، منظور آن است که می‌توان پیش‌بینی کرد که اگر او تلاش کند، قطعاً آن‌گونه خواهد شد. بر این اساس، وایت معتقد است استعداد در این معنا، یعنی وجود تمام پیش‌نیازهای لازم برای تحقق یک امر. به سخن دیگر، داشتن استعداد در این معنا یعنی فرد در شرایطی قرار گیرد که اگر تلاش کرد و مانعی نیز به وجود نیامد، بتواند قابلیت موردنظر را کسب کند. اما وایت معتقد است، ممکن است فرد در حین کسب پیش‌نیازها، با مشکلی درونی مواجه شود مثلاً سلامت خود را از دست بدهد. بر این اساس، او معتقد است پیش‌بینی بر این مبنا از استعداد ممکن نیست یا حداقل با خطا همراه خواهد بود (White, 1986: PP. 139-140). در عین حال، او این مفهوم را مجزا از مفهوم استعداد می‌داند.

ه) اطلاق بی‌ضابطه واژه «استعداد» به سه معنای توانایی، گرایش و قابلیت: سرانجام، وایت بر این نکته تأکید می‌ورزد که برای اطلاق واژه «استعداد» به سه معنای پیشنهادی شفلر، ضابطه و معیاری لازم است که مغفول مانده است. این معیار، وجود مؤلفه‌های مشترک معنایی در این سه واژه است که می‌تواند مجوز قرار گرفتن آن‌ها ذیل معنایی واحد را فراهم آورد. از نگاه شفلر، عنصر مشترک این سه معنا دلالت بر «اکتساب خصیصه‌ای است که در حال حاضر موجود نیست». وایت مدعی است که این اشتراک از یک سو با مفهوم سستی از این مفهوم اشتراک دارد و از سوی دیگر، از دقت کافی برخوردار نیست. علاوه بر این، او معتقد است اموری نظیر «اجبار به کسب یک خصیصه» وجود دارد که ذیل تعریف کلی یعنی «ارتباط با خصیصه‌ای که در حال حاضر موجود نیست» می‌گنجد اما کسی آن را استعداد قلمداد نمی‌کند.

بنابراین این تعریف از استعداد یا این مؤلفه محوری از مفهوم آن، مانعیت کافی ندارد تا مفهوم استعداد را از سایر مفاهیم همسایه خویش جدا سازد. بر این اساس وایت، در نهایت نتیجه می‌گیرد که این گونه بازسازی‌ها که معیار روشنی برای آن وجود ندارد، عنوانی دلبخواهی را به ذهن متبادر می‌سازد که به نحوی قراردادی مفاهیم سه‌گانه را در بر گرفته است و در این صورت شاید بهتر باشد که به جای استفاده از اصطلاح «استعداد»، از همان واژه‌های توانایی، گرایش، قابلیت یا نظیر آن‌ها استفاده شود (White, 1986: PP. 138-139). البته وایت در حین بیان نقد خویش به دو احتمال دیگر نیز اشاره می‌کند. نخست، شاید مشابهتی که میان این مفاهیم برقرار است از نوعی است که ویتگنشتاین آن را «مشابهت خانوادگی»^۱ نامید. وایت با استناد به اینکه شفلر به این موضوع اشاره نکرده است، از آن عبور می‌کند. دوم اینکه این نوع معنابخشی به استعداد، تلاش شفلر برای مقابله با انگاره استعداد به مثابه «ریل‌های ثابت»^۲ است که ریشه در تفکر سنتی دارد؛ شفلر با انگاره مطلوب خود از انسان به عنوان «عاملی خودمختار و مواجه با آینده‌ای باز»^۳، در مفهوم اول در پی اشاره به «موانع» و در معنای سوم در پی اشاره به مفهوم «تحول خویش‌تن» است. لذا در این مسیر به استفاده از واژه‌های «توانایی» و «قابلیت» دست‌زده است. پذیرش احتمال دوم، نقد وایت را منتفی می‌سازد.

عدم پرداختن به «عدم توانش»^۴

مهم‌ترین محور بحث آگامبن در مفهوم شناسی استعداد که پایه نقدهای او به شفلر را تشکیل می‌دهد، طرح مفهومی جدید با نام «عدم توانش» است. آگامبن با تمرکز بر عدم تحقق استعداد تا زمان حال و بالفعل نبودن آن، بر این نکته تأکید می‌کند که نوعی عدم توانش و نوعی استعداد برای نشدن در درون مفهوم استعداد وجود دارد که در کنار استعداد برای شدن و تحقق، هم‌زیستی می‌کند (Agamben, 1999: PP. 179-180): «استعداد^۵ تنها به معنای مستعد انجام دادن این و آن بودن نیست بلکه به معنای استعداد انجام ندادن این و آن هم هست». این هم‌زیستی استعدادهای متعارض باعث می‌شود استعداد نخست در کنار استعداد متعارض خود، هیچ‌گاه امکان بالفعل شدن نیابد. درواقع، آگامبن این پرسش را مطرح می‌کند که چرا توانمندی موردنظر تا به حال بالفعل نشده است؟ چرا تا به حال به صورت بالقوه باقی مانده است؟ او معتقد است دست‌کم یکی از دلایل بالفعل نشدن و بالقوه باقی ماندن، می‌تواند عدم توان ذاتی آن ویژگی برای

1. Family-Resemblance

2. Fixed-Rails

3. Person as a Self-Determining Agent Confronting an Open-Ended Future

4. Impotentiality

5. Potentiality

بالفعل شدن باشد. از این رو، واژه «عدم توانش» در مقام یکی از دلایل احتمالی این بالفعل نشدن مطرح می‌شود. او این واژه را در دو مفهوم نزدیک به کار می‌گیرد که البته تفاوت‌های ظریفی نیز با یکدیگر دارند. در مفهوم نخست که در توضیح بالا بیان شد، نوعی استعداد متعارض مدنظر قرار می‌گیرد که همین استعداد متعارض (یا استعداد انجام ندادن یا نشدن)، باعث بالفعل نشدن استعداد نخست می‌شود. در مفهوم دوم، آگامبن، با طرح مفهوم اراده و آزادی انتخاب فرد، معتقد است بالفعل نشدن یک استعداد، امکانی برای محقق نشدن پیش روی فرد می‌گشاید که او می‌تواند با اراده خویش و با استفاده از این امکان، راه را بر تحقق استعداد مذکور - همان استعداد نخست - ببندد و ویژگی دیگری را در خویش تحقق بخشد.

تفاوت معنای نخست با معنای دوم در این است که در معنای نخست، آگامبن بیشتر بر خود کار بودن ارتباط میان استعدادهای متعارض و تأثیر و تأثر درونی آن‌ها بر روی یکدیگر تأکید می‌ورزد، در حالی که در معنای دوم، ترکیب یک طرف از امکان استعداد با اراده فرد ترکیب می‌شود و وضعیت او را در میانه تعلیق، رقم می‌زند. در واقع، در این معنا، ماهیت استعداد، مانند سکه، دو رو دارد و این دو رو داشتن استعداد، باعث به رسمیت شناخته شدن اختیار آدمی در انتخاب یکی از دو روی سکه را مورد تأکید قرار می‌دهد. بر این اساس می‌توان انتقاداتی را بر مفهوم شفلری از استعداد وارد ساخت که در ادامه اشاره می‌شوند.

الف) بی‌توجهی به مؤلفه منفی مندرج در مفهوم استعداد: تأکید بر دیدگاه آگامبن یعنی تأکید بر عدم فعلیت موجود در مفهوم استعداد سبب می‌شود نتوان با قاطعیت از وجود بالقوگی‌های منتظر بالفعل شدن در درون افراد سخن گفت و آینده را بر اساس آن‌ها پیش‌بینی کرد و در مورد آن‌ها برنامه داشت. از این رو، از منظر آگامبن، با توجه به مؤلفه رقیب موجود در مفهوم استعداد، نمی‌توان از استعداد در مقام امری تعیین بخش سخن گفت (Agamben, 1999). لذا، در دیدگاه او بحث از استعداد و به کارگیری آن در شناخت فرد و تعیین آینده او، جایگاهی ندارد. در واقع می‌توان گفت مؤلفه منفی مندرج در مفهوم استعداد موجب می‌شود تا پیش‌بینی مثبت آن با نوعی پیش‌بینی منفی مواجه باشد و در نهایت، چیزی برای تشخیص و برنامه‌ریزی وجود نداشته باشد. بر این اساس و از نگاه آگامبن، طرح بحث استعداد منتفی خواهد بود و سخن گفتن از آن، بدون توجه به مؤلفه منفی مندرج در آن، نوعی خیال ورزی توهم آلود است که مبتنی بر واقعیت داشته‌ها و نداشته‌های فرد نیست.

ب) بی‌توجهی به ناتوانی‌ها^۱ و تمرکز صرف بر توانایی‌ها: آگامبن در تبیین دیدگاه خود نسبت به مفهوم استعداد، با پرسش از معنای عبارت‌های «من می‌توانم» و «من نمی‌توانم» آغاز می‌کند و در پاسخ،

تجربه توانایی و عدم توانایی فرد را مترادف با نوعی «قابلیت» و «عدم قابلیت» در معنای شفلی استعدادهای معرفتی می‌نماید. او معتقد است که عبارت «من می‌توانم» تا زمانی یک امکان خواهد بود که در ارتباط و نسبت با عبارت «من نمی‌توانم» مورد توجه قرار گیرد (Levis, 2012: P 103). او معتقد است در دنیای مدرن کنونی و تحت تأثیر نگرش کلان انسان‌محوری، افراد به صورت غیرمسئولانه‌ای احساس می‌کنند بر همه چیز توانا هستند و هر کاری را می‌توانند انجام دهند. آن‌ها بر این اساس، چشم خویش را به روی ناتوانی‌های خود بسته‌اند (Levis, 2012: P 106). این نگاه فربه‌ساز توانمندی، نوعی توهم و خودبزرگ‌بینی را در بشر مدرن دامن می‌زند و باعث می‌شود او جهان پیرامون خویش را از پس پرده توهم بنگرد. آگامبن معتقد است، توجه به مؤلفه منفی مندرج در مفهوم استعداد، راه دیگری را پیش روی ما قرار می‌دهد که می‌تواند این درد را درمان کند (Agamben, 1999). بر اساس دیدگاه آگامبن، در حوزه استعداد، لازم است نقطه تمرکز تربیت تغییر کند و به جای توجه به توانمندی‌ها و قابلیت‌های فرد، به ناتوانی‌های امکانی او معطوف شود. بر این اساس، حوزه استعداد در تربیت، بیشتر حوزه‌ای منفی خواهد بود تا مثبت و بیشتر در پی کنترل بلندپروازی‌های انسان مدرن خواهد بود تا گشودن عرصه‌های جدید پیش روی او.

ج) تمرکز بر امکان‌های موجود در امر استعداد و بی‌توجهی به امکان خلق گزینه‌های بدیع: چنانکه

بیان شد، مفهوم استعداد از منظر آگامبن تنها ناظر بر توانایی، گرایش و یا قابلیت برای دستیابی به هدف‌هایی مشخص و در پرتوی مجموعه‌ای از اقدامات معین نیست، بلکه همواره با ناتوانی و امکان نشدن همراه است. آگامبن برای تبیین بهتر منظور خود، فرد ماهری را مثال می‌زند که از دانش کافی نیز برخوردار است و سپس بیان می‌دارد که «مستعد» خواندن او بدین معنی خواهد بود که او در تبدیل یا عدم تبدیل دانش خود به «عمل»^۱، مختار است مانند معماری که می‌تواند ساختمانی را نسازد. این حالت که فرد بتواند استعداد را در حالت قوه و عدم فعلیت نگه دارد، خود، بیانگر معنایی از آزادی اوست. او معتقد است آزاد بودن فرد و آنچه آینده و تاریخ را رقم می‌زند، در گروی آن است که بتواند قوه‌ها را به فعلیت نرساند (Levis, 2012: PP. 103-104) یا به فعلیت برساند. به سخن دیگر، این هم‌طرازی مؤلفه مثبت و منفی در استعداد، فضایی خشتی پیرامون فرد ایجاد می‌کند که عاری از تعیین‌های از پیشی، به او حق انتخاب می‌بخشد. این رهایی از تعیین‌های از پیشی، آزادی فرد را برای تعیین هویت خود افزون می‌سازد و مسیرهای از پیش تعیین‌شده را از پیش روی او پاک می‌کند. این سطح از آزادی بخشی به معنای تأکید بر امکان محو تمامی گزینه‌های موجود و خلق گزینه‌ای بدیع است. این اتفاق در دیدگاه آگامبن به کمک حالت تعلیق^۲ رخ می‌دهد. مراد از حالت تعلیق،

1. Actuality

2. Statusless Status

وضعیتی است که فرد در نوعی عدم تعین و حیرانی عمیق قرار دارد و مدام مشغول تفکر و بررسی گزینه‌هاست. لويس برای توضیح این حالت از عبارت عالم هپروت^۱ کمک می‌گیرد. منظور از عالم هپروت، ورود به خیال‌ورزی‌های عمیق و تصور آینده خویش در نقش‌های متعدد است. لازم به ذکر است که این حالت تعلیق، تنها به مدد مؤلفه منفی مندرج در استعداد ممکن می‌شود؛ زیرا حالت‌های انتخاب فرد در حالت شفلری، آن‌چنان متعدد و متنوع نیست که فرد را به خیال‌ورزی و اندیشه عمیق وادارد. در مقابل، در نگاه آگامبن، در عرصه استعداد، فرد همواره با «من می‌توانم...، من نمی‌توانم...» مواجه است و همین آزادی، عرصه‌ای فراخ برای جولان خیال و اندیشه او فراهم می‌آورد. در درون این خیال‌ورزی‌ها، این امکان وجود دارد که او لایه‌هایی دیگر از خویش را کشف کند و گزینه‌های جدیدی را پیش روی خود قرار دهد. در نگاه آگامبن، این اندیشه ورزی و ارزیابی و خیال‌ورزی، فرآیندی بی‌پایان، طولانی و نامعین است که فرد در طی آن، راه‌های جدیدی پیشروی خود می‌بیند، با ابعاد متعددی آشنا می‌شود، متحیر می‌شود و پیوسته بر عمق این حیرت افزوده می‌شود (Levis, 2012: PP. 104-105). در این وضعیت، فرد حالات گوناگون را موردبررسی قرار داده و به ارزیابی آن‌ها می‌پردازد و با رفت‌وبرگشت میان شناخت و حیرت به انتخاب می‌رسد و به نوعی این معنایی از آزادی در نگاه آگامبن است (Levis, 2012: P 106).

نقد و ارزیابی نقدها

در این بخش، تلاش می‌شود با مدد از استدلال‌های منطقی و رجوع به نوشته‌های شفلر، عیار نقدهای وارد شده مشخص شود و در مواردی، پیشنهادهایی نیز ارائه شود.

۱. تحلیل و ارزیابی نقد نخست

در این بخش انتقادات مبتنی بر بی‌توجهی شفلر به «نوع» انسانی مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرد. این ارزیابی در محورهای مختلف به شرح زیر صورت می‌پذیرد.

الف) از عدم تعین هستی‌شناختی تا عدم تعین معرفت‌شناختی: به نظر می‌رسد، در ارزیابی نقدهای ناظر به «نوع»، باید میان دو نوع عدم تعین، تمایز قائل شد. نوع نخست عدم تعین که منتقدان، شفلر را به آن متهم ساخته‌اند، عدم تعین هستی‌شناختی است. در عدم تعین هستی‌شناختی، مفروض ما عدم وجود هرگونه زمینه اولیه یا اقتضای درونی بشر خواهد بود. به سخن دیگر، در این سطح از عدم تعین، در بود یا نبود این اقتضا، شک داریم. از نوع دیگری از عدم تعین نیز می‌توان سخن گفت. این عدم تعین، عدم تعین معرفت‌شناختی است. این نوع عدم تعین، می‌تواند با تعین یا عدم تعین هستی‌شناختی همراه باشد. در عدم

تعیین معرفت‌شناختی، مسئله، بود یا نبود آن اقتضا نیست، بلکه اطلاع ما از آن مدنظر است. به سخن دیگر، ممکن است اقتضای درونی ویژه‌ای هم وجود داشته باشد، اما در مقام انتساب دهنده استعداد، شناختی از آن نداشته باشیم و بنابراین نتوانیم بگوییم این حقیقت وجود دارد یا خیر. بر اساس این تمایز، به نظر می‌رسد، موضع شفلر، در درجه نخست، حاکی از نوعی عدم تعین معرفت‌شناختی است و گزاره واضحی مبنی بر اعتقاد او به عدم تعین هستی‌شناختی در ادعاهای منتقدان دیده نمی‌شود. گرچه در نوشته شفلر، تصریحی نیز به این اقتضای درونی قابل‌ردیابی نیست. از این رو، این نقد را می‌توان به ابهام در موضع شفلر بازخوانی کرد. بر این اساس، می‌توان گفت نقد وارد بر شفلر، ابهام در تعیین نوع عدم تعینی است که او بدان معتقد است. این ابهام را در تمایز میان دو واژه «انتساب» و «تعیین» نیز می‌توان ملاحظه نمود. او این عدم تعین را در انتساب مطرح می‌سازد و معتقد است «انتساب استعداد و تغییرات پیش‌بینی‌شده آن به افراد، حاکی از وضعیت دانش و زمینه اجتماعی و سیاست‌گذاری‌هایی است که در این انتساب‌ها مفروض انگاشته می‌شوند» (Shefler, 1998: P 61). در این بیان، شفلر انتساب را به مفروضه‌ها آغشته می‌داند و نسبی فرض می‌کند نه اصل وجود استعداد را. از این رو، بیشتر نوعی عدم تعین معرفت‌شناختی را مطرح می‌سازد تا عدم تعین هستی‌شناختی. البته می‌توان پذیرفت که گونه این عدم تعین در آثار شفلر تصریح نشده و مجمل و مبهم باقی مانده است.

ب) از اقتضائات ساختاری تا اقتضائات محتوایی: در سطح هستی‌شناختی یا انسان‌شناختی، شفلر به دامنه‌ای از اقتضائات بشری اعتقاد دارد و وجود آدمی را فراتر از هرگونه ویژگی نمی‌داند. سخن شفلر از «طبیعت انسان» و تأکید او بر عاملیت آدمی را می‌توان بخشی از همان اقتضای درونی بشر تفسیر کرد. درواقع، همین عنصر «عاملیت» می‌تواند خود به نوعی یکی از اقتضائات نوع بشر تلقی شود. او همچنین موارد دیگری مانند تفسیرگری، نمادسازی، عقیده، باور و خودآگاهی را جزء اقتضائات آدمی می‌شمارد (Shefler, 1998: PP. 20-40). به نظر می‌رسد همه این موارد خود گویای آن است که شفلر به سطحی از اشتراکات بشری قائل است. از این رو، نمی‌توان به صورت کلی، او را متهم به عدم اعتقاد به اقتضائات درونی بشر کرد. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد منظور از اقتضائات «نوعی» مدنظر منتقدان، اقتضائات محتوایی است. درحالی‌که اقتضائات شفلری، اقتضائات ساختاری‌اند. درواقع، اقتضائات ساختاری شفلری، قالبی کلی برای آدمیان فراهم می‌آورد که کل کنشگری آن‌ها در آن صورت می‌پذیرد، معنادار می‌شود و تبیین می‌گردد، درحالی‌که اقتضائات نوعی موردنظر منتقدان، اقتضائات محتوایی است که ماهیت کنشگری آدمی را تکوین می‌بخشد و از قالب‌دهی به آن فراتر می‌رود. در این میان لازم به ذکر است که آنچه سازنده استعداد بشر است، بیشتر مواردی از جنس اقتضائات محتوایی است نه اقتضائات ساختاری. به طور نمونه، از عاملیت آدمیان نمی‌توان

استعداد ویژه‌ای برای آدمیان استنباط کرد، درحالی که اقتضاء محاسبه‌گری بشر که نوعی اقتضای محتوایی است، موجب استعداد ریاضی خواهد بود. درعین حال باید توجه داشت که میان اقتضائات محتوایی و ساختاری نمی‌توان تفاوتی از جنس مقوله‌ای^۱ قائل شد و باید به تفاوتی پیوستاری رضایت داد. در این حالت، اقتضائات ساختاری شفلری، می‌توانند همسایه اقتضائات محتوایی در نظر گرفته شوند و با تغییراتی کمی، به اقتضائات محتوایی تبدیل شوند. درعین حال، نقد منتقدان به معنای تأکید بر ضعیف بودن اقتضائات بشری شفلری^۲ و عدم کفایت آن‌ها برای طرح مفهوم استعداد وارد خواهد بود.

ج) از استعدادهای ظهور یابنده^۳ تا استعدادهای تکوین یابنده^۴: بر مبنای پیوستار مطرح شده میان اقتضائات ساختاری و محتوایی و اتخاذ موضعی میانه به‌جای موضعی در دو سر قطب، استعدادهای آدمی به‌جای تعین و بالقوگی قطعی و صلب گونه‌ارسطویی، از درجه آزادی بیشتری برخوردار خواهند بود و وابستگی بیشتری به خواست آدمی و نیز تعین‌گری‌های محیطی-اجتماعی خواهند داشت. ازاین‌رو، به‌جای سخن گفتن از استعدادهای ظهور یابنده که وجود قطعی دارند و تنها برای ظهور خویش، محتاج اراده فرد یا اقتضای محیط‌اند، می‌توان به استعدادهای منعطف و ناقصی اعتقاد داشت که نه تنها برای ظهور، که برای تکوین، نیازمند اراده فرد یا اقتضای محیط‌اند. این نوع نگاه، می‌تواند در عین حفظ انگاره منعطف از استعداد، بر نقش خواست فرد و تلاش‌های محیطی در تکوین آن تأکید داشته باشد.

به نظر می‌رسد، تأکیدهای مکرر شفلر بر خواست آدمی و نیز تعین بخشی‌های محیطی، او را بیشتر به سمت استعدادهای ایجاد شونده سوق می‌دهد. این مفهوم از استعداد، بیشتر امری عمومی خواهد بود که قابلیت انتساب به گروهی خاص را نخواهد داشت و در حالت قطبی، تعین خود را نیز از دست خواهد داد. در مقابل، تأکید بر ظهور یابندگی استعداد که برآمده از تفکر ارسطویی در باب بالقوگی است نیز خطر قرار گرفتن در قطب عدم انعطاف و جبرگرایی را افزایش خواهد داد. به نظر می‌رسد، پذیرش نوعی از حرکت روی پیوستار ظهور یابندگی-ایجادشوندگی بتواند در عین پذیرش اقتضائاتی اولیه در فرد و تحذیر مرییان

1. Categorical

۲. نه به معنای بی‌توجهی مطلق شفلر به اقتضائات بشری.

۳. rising. این واژه از آن رو برای اشاره به این نوع استعداد استفاده شده است که اشاره به برآمدنی بودن این نوع استعداد در طی زمان دارد. در واقع، این نوع نگاه به استعداد، آن را از پیش موجود می‌داند و وظیفه تربیت را در حد به ظهور رساندن این استعداد می‌داند.

۴. genetic. انتخاب این واژه برای این نوع استعداد، اشاره به تکوینی بودن آن در طول زمان دارد. یعنی این نوع استعداد، از پیش موجود نیست بلکه با تمهیدات تربیتی و در طول زمان و نیز با تلاش فرد، به تدریج شکل می‌گیرد.

نسبت به رصد ظهورهای آن، قدرت فرد و محیط را نیز برای تکوین توانمندی‌ها و قابلیت‌ها به رسمیت بشناسد.

۵) ضرورت افراز استعدادها: یکی دیگر از نقدهای منتقدان در محور نخست، یکسان‌انگاری و عدم افراز استعدادها توسط شفلر است. به نظر می‌رسد پرهیز شفلر از تعریف اقتضائات درونی بشر، به نوعی یکسان‌انگاری در باب استعدادها منجر شده است. این یکسان‌انگاری، به‌ویژه هنگامی که دو استعداد در فرد با هم در تعارض قرار می‌گیرند، اهمیت بیشتری می‌یابد. در نگاهی اولیه، افراز استعدادها با نگاه ارسطویی توجیه می‌شود. در آثار به‌جامانده از او، «قوه» یکی از مفاهیم مرکزی است که قرابت زیادی با مفهوم استعداد نیز دارد. او در نوشته‌های خود، در یک معنا، قوه را به معنای «توانایی چیزی برای ایجاد تغییر در خود و یا در چیزی دیگر یا به معنای ظرفیت تغییرپذیری و اثرپذیری چیزی از چیز دیگر» به کار برده است. در این معنا گرمی در شیئی که استعداد گرم کردن دارد یا صنعت معماری در شخصی که می‌تواند عمارتی بسازد، از جمله نمونه‌های مربوط به معنای «توانایی ایجاد تغییر» است، همچنین انتساب بر خورداری از «استعداد شکسته شدن» به چیزی که در برابر ضربه می‌شکند، می‌تواند از موارد مرتبط با معنای «ظرفیت تغییرپذیری در یک شیء» باشد. ارسطو از این دو معنای متفاوت اما نزدیک به هم با عبارات «قوه فعل» و «قوه انفعال» یاد می‌نماید. لازم به ذکر است که گاهی این دو نوع قوه در یک شیء جمع می‌شوند، به‌طور مثال وجود هم‌زمان صنعت پزشکی و تن بیمار در وجود پزشک (Aristotle, 2014, PP. 341-342). در این میان با تفکیک صورت گرفته می‌توان استعدادهای ناظر بر قوه‌های فعل را بر استعدادهای معطوف به قوه‌های انفعال برتری داد. در عین حال، با نظر به تعریف آدمی و غایت او نیز می‌توان از افراز استعدادها سخن گفت. در این معنا، استعدادهای نزدیک‌تر به غایت، محوری و استعدادهای دور از آن، حاشیه‌ای خوانده می‌شوند. همچنین قائل شدن به اقتضائات محتوایی - علاوه بر اقتضائات ساختاری - برای انسان نیز می‌تواند، ملاکی برای این افراز به دست دهد. شفلر به دلیل پرهیز از این نوع اقتضائات، از ارائه هرگونه دسته‌بندی برای استعدادها اجتناب ورزیده است. با وجود این، چنانکه بیان شد، افراز استعدادها، ضرورتی مندرج در تعریف مفهومی آن است و نمی‌توان نسبت به آن بی‌توجه بود یا آن را مغفول باقی نهاد.

۲. تحلیل و ارزیابی نقد دوم

نقد دوم که بیشتر ناظر بر لغزش‌های زبانی شفلر است، می‌تواند از ابعاد مختلف مورد تحلیل و ارزیابی قرار گیرد. برخی از این ابعاد، به شرح زیر مورد بحث قرار می‌گیرند.

الف. ضرورت توجه کل‌گرا و لایه‌مند به نگاه پیوستاری شفلری از استعداد: برخی نقدهای منتقدان برآمده از نگاه موردی به تعریف‌های سه‌گانه شفلری و عدم کفایت هر یک از آن‌ها به‌صورت جداگانه است.

درحالی که به نظر می‌رسد تعریف‌های سه‌گانه شفلری را باید به صورت کلی و تجمیعی در نظر گرفت. در این حالت، دیگر نمی‌توان از عدم کفایت «نبود مانع تحقق» برای اطلاق واژه «استعداد» سخن گفت و باید جمع توانایی، گرایش و قابلیت را برای مفهوم استعداد در نظر گرفت. در این حالت، هر یک از این فازها، ما را به مفهوم استعداد نزدیک‌تر می‌سازد. از این رو لازم نیست هر یک از این مفاهیم، به تنهایی، برای اطلاق واژه استعداد، کفایت داشته باشند. از این منظر، توانایی به مفهوم «ضروری نبودن عدم امکان»^۱ که معادل «امکان» خواهد بود، تعریفی حداقلی و عام از استعداد است که تفسیری صحیح و عام است. گرایش، فراتر از امکان و به معنای «احتمال» است و قابلیت به معنای «احتمال زیاد» است. قابلیت از نظر شفلر، تعریفی حداکثری از استعداد به شمار می‌رود. چهار نقد نخست را بر همین اساس می‌توان پاسخ داد. درعین حال، لازم است مؤلفه‌های مفهومی هر یک از واژه‌های توانایی، گرایش و قابلیت، با دقت بیشتری توضیح یابد.

(ب) از تحلیل زبانی تا تحلیل مفهومی: بخش پایانی نقد دوم معطوف به اطلاق بی ضابطه واژه استعداد

به مفاهیمی مانند توانایی، گرایش و قابلیت است. از نگاه وایت، تحلیل زبانی نمی‌تواند موجب مفاهیم زیرساز مفهوم استعداد باشد. به سخن دیگر از منظر وایت، مفاهیم پیشنهادی قابل استخراج از زبان عادی نیست (White, 1986: P 137). باقری، به این نقد پاسخ قابل تأملی داده است. از نظر باقری، عدم کفایت زبان عادی برای تحلیل‌های مفهومی شفلر، اشکال عمده‌ای برای آرای او محسوب نمی‌شود. به اعتقاد او می‌توان پیشنهادها را با قطع نظر از منبع استخراج آن مورد تأمل قرار داد. درواقع، شفلر با دیدگاه خاصی که در مورد ماهیت آدمی برگزیده، به تحلیل‌های خود راه برده است و بازسازی‌های او، مبتنی بر نظریه خاصی است، نه اینکه به طور مستقیم و مستقل از چارچوب نظریه‌ای خاص، بتوان آن‌ها را از زبان عادی به دست آورد (Bagheri, 1998). بنابراین می‌توان گفت، تحلیل‌های شفلری با زبان عادی آغاز می‌شوند اما در آن توقف نمی‌کنند بلکه با آمیختگی با توصیف‌های ویژه‌ای از انسان و با تحلیل‌های منطقی شفلری، درنهایت به تحلیل‌های مفهومی تبدیل می‌شوند.

(ج) شباهت‌های خانوادگی به جای مؤلفه‌های مشترک مفهومی: یکی از نقدهای وایت که در دسته

دوم نقدها قرار می‌گیرد، عدم دقت معیار تعریف استعداد از سوی شفلر است (White, 1986: PP. 138-). باقری در دقیق نبودن معیار «ارتباط داشتن با اکتساب خصیصه‌ای که در حال حاضر موجود نیست» (139). با وایت هم‌داستان است اما استفاده شفلر از واژه «استعداد» به منزله مفهومی کلی و عدم ارائه تعریف روشن از آن را مسئله‌ای اساسی نمی‌داند. او تلاش می‌کند با استفاده از مفهوم «شباهت خانوادگی» ویتگنشتاین،

۱. وضعیتی که ناممکن بودن آن ضروری نیست.

از تعریف شفلری استعداد دفاع کند (Bagheri, 1998). بر این اساس، ممکن است بین مصادیق یک مفهوم کلی، قدر مشترکی نتوان یافت درعین حال، هر یک از این مصادیق با مشابهت‌هایی به مجموعه مصادیق یک مفهوم اتصال می‌یابند. این شباهت‌ها در کل مجموعه مصادیق موجود نیست اما هرچند مصداق، در یک یا چند مؤلفه اشتراک دارند. درست مانند فرزندان یک خانواده که هر یک با دیگری در مجموعه‌ای از امور مشترک‌اند که شاید بین همه مشترک نباشند. باقری معتقد است قبول نظریه ویتگنشتاین، ما را از استدلال بر سر تعریف دقیق و قاطع مفاهیم باز می‌دارد. لذا نیازی نیست که شفلر در مقام سخن گفتن از مفهوم استعداد، به طور کامل آن را تعریف کند به طوری که بتوان مشخصات تمام مصادیق آن را به یک‌باره معلوم کرد.

۳. ارزیابی و تحلیل نقد سوم

نقد‌های مطرح شده ذیل دسته سوم که بیشتر مبتنی بر دیدگاه آگامبن می‌باشند، نیز در ابعاد زیر قابل بحث و ارزیابی‌اند.

الف) لزوم توجه به مؤلفه منفی مندرج در استعداد در راستای واقع‌گرایی انتساب استعداد: به نظر می‌رسد مهم‌ترین نقد آگامبن بر شفلر را بتوان بر «جهت مثبت مفهوم شفلری استعداد» نام نهاد. این جهت مثبت و بی‌توجهی به وجوه منفی موجود در بالقوگی، از یک سو نوعی از توهم را در بشر امروز دامن می‌زند و توانمندی‌های او را در هاله‌ای از توهم فربه سازی شده به او نشان می‌دهد و از سوی دیگر، آزادی عمل او را محدود می‌سازد و او را از اندیشیدن به امکان‌های بدیل محرم می‌کند. از این رو آگامبن معتقد است توجه به مؤلفه منفی مندرج در مفهوم استعداد ضروری است (Agamben, 1999). این مؤلفه منفی از یک سو، با تأکید بر ناتوانی‌های فرد، نگاه او نسبت به خویش را واقع‌گرایانه می‌سازد و از سوی دیگر، با گشودن محدوده امکان‌ها، آزادی فرد را در رقم زدن هویت و آینده خویش، افزون خواهد ساخت. درعین حال باید توجه داشت که با تأکید بر این مؤلفه، مفهوم استعداد در عرصه تربیت، کمتر می‌تواند تبیین‌گر و پیش‌بینی‌کننده باشد. با این توضیح، به نظر می‌رسد بتوان با تأکید بر مفهوم «احتمال»، از یک سو هر دو مؤلفه مثبت و منفی مندرج در مفهوم استعداد را با یکدیگر جمع نمود و از سوی دیگر، در عین حفظ آزادی بیشتر نسبت به دیدگاه شفلر، بر عدم تعین کامل و خنثی بودن مفهوم استعداد در مصادیق نیز غلبه نمود. مؤلفه احتمال ضمن پذیرش جهت منفی مندرج در مفهوم استعداد، نسبت مساوی میان مؤلفه مثبت و منفی را نمی‌پذیرد و تلاش می‌کند با توجه به شواهد در دسترس، احتمال وقوع در آینده را پیش‌بینی کند. این احتمال از یک سو وابسته به اراده و انتخاب فرد است و از سوی دیگر، وابسته به توانمندی‌ها و ناتوانمندی‌های اوست و می‌تواند در

حالت تعلیق، تکه چوبی برای شنا کردن در اقیانوس احتمالات و تصویرهای معطوف به آینده فراهم آورد و با تکیه بر شواهد واقع گرایانه موجود، فرد را در خروج از عالم هیروت یاری رساند.

ب) توجه به مرحله تعلیق در تربیت: یکی دیگر از هشدارهای آگامبن که او را به صورتی بنیادین تر از شفلر در مقابل نظریه «ریل‌های ثابت» قرار می‌دهد، بحث تعلیق و ضرورت حضور آن در فرایند شناسایی استعداد است. این تعلیق فرد را از کانالیزه شدن و قرار گرفتن در ریل‌های بی‌بازگشت بر کنار می‌دارد و در تمامی مراحل حرکت، امکان خودشناسی، پی بردن به استعدادها و خلق گزینه‌های بدیل را فراهم می‌سازد. همچنین به دلیل شکستن انحصار استعداد شناسایی شده، می‌تواند در توزیع فرصت‌های آموزشی برابر نیز یاری کننده باشد.

نتیجه

نوشتار حاضر در پی بازخوانی دیدگاه شفلر از استعداد در پرتوی نقدهای صورت گرفته درباره آن بود. در این میان، انبوه نقدهای صورت گرفته در سه دسته کلی صورت‌بندی شدند و در مرحله بعد تلاش شد این نقدها مورد ارزیابی دوباره قرار گیرند. در ارزیابی نقد نخست، به رسمیت نشناختن اقتضائات «نوع» انسانی از سوی شفلر، با بحث‌هایی مانند تمایز تعین هستی شناختی از تعین معرفت‌شناختی، پیوستاری دیدن اقتضائات محتوایی و اقتضائات ساختاری آدمی و نیز پیوستاری دیدن استعدادهای ظهوریابنده و استعدادهای ایجاد شونده، تعدیل و تا حدی پاسخ داده شد. عدم افراز استعدادها به استعدادهای محوری و حاشیه‌ای از سوی شفلر نیز به رسمیت شناخته و بر ضرورت آن اذعان شد. در بررسی نقد دوم، لغزش‌های تحلیلی شفلر با تکیه بر رابطه درونی تحلیل زبانی و تحلیل مفهومی و نیز مفهوم مشابهت‌های خانوادگی، پاسخ داده شد. سرانجام نقد سوم به‌طور کلی مورد پذیرش قرار گرفت و با دو بحث واقع‌گرایی در استعدادیابی و توجه به مرحله تعلیق در استعدادشناسی بر آن تأکید شد. به نظر می‌رسد، فراتر از بحث هستی شناختی استعداد، بحث استعدادیابی و انتساب استعداد نیز از مناقشه‌های متعددی رنج می‌برد - برخی از آنها ریشه در مناقشه‌های هستی شناختی دارند و برخی در مقام مستقل قابل طرح‌اند - که بدون توجه به آن‌ها نمی‌توان روندهای استعدادیابی را در سطوح مختلف به سلامت صورت‌بندی کرد و پیش برد.

یافته‌های حاصل از این مطالعه نشان داد، انتساب استعداد با محدودیت‌های معرفت‌شناختی مختلف مواجه است و نمی‌توان آن را در فرایند تربیت، به عنوان امری مطلق و جداساز در نظر گرفت؛ زیرا از یک سو، همین محدودیت‌های معرفت‌شناختی ممکن است برخورداران دیگری را از قلم انداخته باشد و از سوی دیگر، خود فرد را در تحلیل خویش و ترسیم افق‌های پیش رویش به خطا اندازد. بر این اساس باید از نوعی احتیاط و

محافظه‌کاری در انتساب استعداد سخن گفت. این احتیاط به معنای عدم مطلق‌انگاری و روا داشتن خطا در تشخیص است. همچنین، می‌توان از دو نوع فرصت‌های تعلیمی و فرصت‌های نهادینه‌ساز در نظام آموزشی دفاع کرد که به صورت سیال و منعطف در اختیار افراد مختلف قرار گیرند و به عنوان آشکارسازها و تقویت‌کننده‌ها عمل نمایند. انعطاف و سیالیت در نحوه قرارگیری این فرصت‌ها به دو معناست. نخستین معنا، متنوع بودن و پویا بودن شکلی این فرصت‌هاست که لازم است در گونه‌های مختلف عرضه شوند تا افراد مختلف، ذائقه‌ها و ترجیحات مختلف و موقعیت‌های مختلف را پوشش دهند. دومین معنا ناظر بر گاه‌به‌گاه بودن و در نظر گرفتن فرصت‌های تعلیمی در کنار آنهاست. درهم‌آمیختگی این فرصت‌ها با فرصت‌های تعلیمی، امکان به میدان آمدن ترجیحات و انتخاب‌ها و تصمیم‌های خود فرد را فراهم می‌آورد.

References

- Agamben, G. (1999). *Potentialities: Collected essays in philosophy*. California: Stanford University Press.
- Aristotle (2014). *Metaphysics*. (M. Lotfi. Trans.). Tehran: Tarheno Press. (In Persian).
- Bagheri, K. (1998). Critique on human potentiality: A research on philosophy of education. *Humanities Methodology*, 14(15), 85-91. (In Persian).
- Clarke, M. & Phelan, A. (2015). Negativity, cruel optimism and the virtue of impotentiality in education. *Annual Conference of Philosophy of Education of Great Britain*, Oxford: New College.
- Heymans, P. G. (2012). Inspiration: Some issues concerning the potential achievement gap. In *Gifted education as a lifelong challenge: Essays in Honour of Franz. J. Monks*. Albert Ziegler, Christian Fischer, Heidrun Stoeger, Marold Riutlinger (Eds.). 111-119.
- Kazemi Haghighi, N. (2015). *Education for potentiality and gifted*. Tehran: Taban Kherad Press. (In Persian).
- Lewis, T. E. (2012). A case for study: Agamben's critique of Scheffler's theory of potentiality. *Philosophy of Education Archive*, 101-109.
- Matahari, Morteza (2007). *Education in Islam*. Tehran: Sadra Press. (In Persian).
- Plato (2011). *Republic*. (F. Ruhani. Trans.), Tehran: scientific-cultural Corporation Press. (In Persian).
- Sajadieh, N. (2014). Comparative analysis of formal documents of Iranian philosophy of education. *Foundations of Education*, 4(1), 29-48. (In Persian).
- Scheffler, I. (1998). On human potentiality. (Howzeh and university Corporation Office Trans.). Tehran: Samt Press. (In Persian).
- The Supreme Council of Education (2016). *Educational Regulations of Second Period of Secondary schools*.
- The Supreme Council of Cultural Revolution (2011). *Fundamental Revolution Document of Education*. (In Persian).
- Zohreh Kashanin, A. A.; Dawoodi, M. (1998). *Critisizing and Examining On human potentiality*. Howaeh and university Corporation, Tehran: Samt Press. (In Persian).
- White, J. (1986). On Reconstructing the Concept of Human Potential. *Journal of Philosophy of Education*, 20(1), 133-142.



امین خندقی، مقصود؛ محمدزاده قصر، اعظم (۱۳۹۸). رویکردهای مختلف به تدریس نظریه ها در برنامه درسی آموزش عالی.

DOI: 10.22067/fedu.v9i1.71686

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۱۲۹-۱۱۲.

رویکردهای مختلف به تدریس نظریه ها در برنامه درسی آموزش عالی

مقصود امین خندقی^۱، اعظم محمدزاده قصر^۲

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۸/۶/۱۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رویکردهای مختلف نسبت به تدریس نظریه ها می باشد. یافته های به دست آمده از توصیف، تحلیل و نقد نظریه ها حاکی از آن است که چهار رویکرد مختلف در تدریس نظریه ها وجود دارد که عبارتند از: رویکرد مواجهه تاریخی، رویکرد درون پارادایمی، رویکرد مضمونی از منظر نظریه های مختلف، و رویکرد تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه های مختلف. علاوه بر این، هدف یادگیری، سازماندهی محتوای تدریس، ارائه مثال و تحلیل نقاط قوت و ضعف هر یک از رویکردهای چهارگانه مطرح شده است. انتظار می رود شناسایی و بکارگیری شیوه مناسب در تدریس نظریه ها موجبات فهم عمیق و انتقادی نظریه های موجود از یک سو و زمینه سازی برای تولید نظریه های جدید از سویی دیگر و به طور کلی شکل گیری گفتمان های نظریه ای در آموزش عالی را فراهم سازد.

واژه های کلیدی: گفتمان نظریه ای، نظریه پردازی، پارادایم، آموزش عالی، تدریس نظریه، برنامه درسی.

۱. دانشیار، دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، aminkhandaghi@um.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، azam_mohamadzade@yahoo.com

مقدمه

نظریه‌پردازی در آموزش عالی از بایسته‌های حیاتی جوامع انسانی است و با روی آوردن به این توانمندی می‌توان انتظار تحول در علوم انسانی و بومی‌سازی علوم را تحقق بخشید. امروزه نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی به عنوان ابزاری ضروری جهت یافتن راه‌حل‌هایی درخور و کارآمد برای مسائل یا معماهای حیات بشری بر همه آشکار شده است. تولید علم و گریز از تفسیر و توضیح صرف دستاوردهای پیشین، دیگر نه می‌تواند اذهان و اندیشه‌های پژوهشگران را اشباع نماید و نه گره‌های روزآمد و بی‌پیشینه را بگشاید. از این رو، همگان نسبت به اهمیت تأمل و تعمیق در پدیده‌ها و ارائه نظریه‌هایی که بتواند معضلات پیش‌آمده را باز نماید، آگاهند (Vasei, 2010). در واقع، تحولات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی هنگامی رخ می‌دهد که عناصر گفتمانی موجود به صورت جدید و در عین حال منطقی با یکدیگر مفصل‌بندی شوند و نظریه‌های جدیدی را شکل دهند (Maggie, 1999, p. 33). احیای نظریه‌پردازی نتیجه از بین رفتن اجماع در مورد مفاهیمی مانند سیاست، سنت و فرهنگ است، نظریه‌پردازی محدود به روشنفکران دانشگاهی نیست، بلکه به منزله یک کلیت وارد حوزه جامعه شده است. احیای نظریه‌پردازی در واقع واکنشی بازتابی به تحول الگوهای فرهنگی در جامعه می‌باشد (Elbrou, 2001, p. 173). به طور کلی نظریه‌پردازی نوعی خط‌مشی است که متأثر از گفتمان‌های مختلف سعی در هدایت سازمان‌یافته علم به سوی بهره‌برداری از آن در جامعه دارد (Jamshidi et al, 2015, p. 462).

هدف اصلی علم دستیابی به روایت‌هایی هرچه صادق‌تر از واقعیت است که این روایت‌ها در قالب نظریه‌های علمی ارائه می‌شوند (Samadi, 2012). ابتدا نظریه خلق می‌شود، سپس دانش حاصل می‌شود (Marakas, 1999, cited from Baharifar, & Danayefard, 2006, p. 85). بر این اساس می‌توان گفت نظریه محمل خلق دانش است و بیشتر پژوهشگران و اندیشمندان هدف اصلی علم را تبیین پدیده‌ها و یا دست‌یابی به نظریه می‌دانند (Hooman, 2012). نظریه، در یک تعریف کلی، مجموعه‌ای از گزاره‌های در هم تنیده (تعاریف، اصول، فرض‌ها، پیش‌فرض‌ها، اصول موضوعه و قوانین و قضایا) است که به وقایع و رویدادهای پیرامون یک پدیده، معنا و کاربرد می‌بخشد (Beauchamp, 1981, 58). در علوم انسانی، کارکرد یک نظریه، تبیین چرایی و علل وقوع یک رویداد و پدیده و ارتباط آن با سایر رویدادها و پدیده‌ها و نیز تبیین نقش انسان در این روابط می‌باشد. بر این اساس، مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی در علوم انسانی گامی اساسی در روند استدلالی کردن از یک سو و ساختن انسان از سوی دیگر است (Mozaffar, 2004, p. 456). (Jamshidi et al, 2016, p. 456).

یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی در آموزش عالی که بیشتر نظریه‌پردازان این حوزه به آن

اشاره نموده‌اند، تدریس است. تدریس اثربخش یکی از مهم‌ترین عواملی است که در نهایت منجر به یادگیری بهتر فراگیران می‌شود (Hattie, 2009, Marzano, 2003, Sammons, Hillman, Mortimore, 1995, Tyler, 1969). در فرآیند تدریس و اجرای برنامه درسی در برخورد با نظریه‌ها و نظریه‌پردازی در عرصه علم دو نوع گفتمان را می‌توان از هم تفکیک نمود که عبارت‌اند از: گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور و گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور.

گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور به فضاها و موقعیت‌هایی در محافل دانشگاهی اشاره دارد که در آن افراد بر مبنای تجزیه و تحلیل، به بررسی و بازخوانی نظریه‌های موجود می‌پردازند. از آنجا که این نوع گفتمان‌ها بر اساس نظریه‌های تولید شده توسط نظریه‌پردازان و محصول و نتیجه کار آن‌ها شکل می‌گیرد، می‌توان از آن با عنوان گفتمان نظریه‌ای نتیجه محور نام برد. علاوه بر گفتمان نظریه‌ای نتیجه‌ای، در نتیجه تعمق در نظریه‌های موجود و مسائل حوزه خاصی از دانش بشری، نظریه‌های جدید تولید می‌شوند.

در فرآیند تعمق و نقادی در نظریه‌های موجود و مسائل حوزه خاصی از دانش بشری، نظریه‌های جدید تولید می‌شوند. در این فرایند، فقط بازخوانی نتایج و تولیدات نظریه‌ای موجود موردنظر نیست، بلکه خلق نظریه‌های جدید که می‌توان از آن با عنوان گفتمان نظریه‌ای فرآیندی نام برد، مدنظر می‌باشد (Amin, 2012). تولید نظریه و نظریه‌پردازی، نوعی خلاقیت است که در گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیندی شکل می‌گیرد. هک نوعی از گفتمان نظریه‌ای فرآیندی را، نظریه‌پردازی از تجارب زیسته^۱ می‌نامد. او معتقد است مطالعه موضوع‌های متفاوت در زمینه ادراکات و تجارب مختلف در یک فضای گفتمانی در فرایند تدریس و با رعایت اصول و معیارهای نظریه‌پردازی می‌تواند منجر به تولید نظریه جدید شود (Hook, 1994, p. 70). هک نظریه‌پردازی از تجارب زیسته را در نظریه فمینیستی خود چنین بیان می‌کند: «فمینیسم برای من از تلاش‌هایم برای درک تجارب زندگی روزمره و مداخله انتقادی در زندگی خودم و دیگران حاصل شد. این همان چیزی است که برای من تحول فمینیستی را امکان‌پذیر ساخت.» (Hook, 1994, p. 71).

فارغ از نقدهای فراوانی که به نظریه فمینیستی می‌توان وارده شده است، مفهوم هک از نظریه‌پردازی دقیقاً همان چیزی است که در گفتمان نظریه‌ای فرآیندی باید به سمت آن حرکت کرد، یعنی همچنان که یادگیرندگان از تجارب زیسته خود نظریه‌سازی می‌کنند، امکان ایجاد تغییر را درک خواهند کرد (Hook, 1994). استادان و دانشجویان در فرآیند چنین گفتمانی، لازم است قادر باشند آموزش را در چهارچوبی انتقادی قرار دهند تا بتوانند تجربیات خود را از منظر نظریه‌های تربیتی نظاره نمایند و نظریه‌های جدید را

شکل دهند. در چنین فضای گفتمانی برای شکل‌گیری نظریه جدید، دانشجو باید بتواند تجارب خود را «در پُرانتز»^۱ نگه دارد یا به عبارت دیگر آن‌ها را در پُرانتز گذاشته و در حالی که در بحث و تعامل با صاحب‌نظران دیگر هست، فرصتی برای دیدن ادراک یا تفکر تحلیلی دیگران فراهم آورد. این مرحله، مرحله‌ای است که فریره آن را درگیر شدن در یک «تعلیم و تربیت ناآرام»^۲ می‌نامد. در واقع، این مرحله نقطه عطفی در شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیند محور تلقی می‌شود. در این مرحله، دانشجو قادر خواهد بود در قلمرو فکری و ذهنی فردی دیگر رسوخ کند و چشم‌انداز جدیدی را ملاحظه نماید و به واسطه این چشم‌انداز، تحلیل‌های مختلف و دست‌یابی به یک انسجام درونی، نظریه جدید به وجود آید (Koetting & Combs, 2001, p. 141). نظریه‌ها علاوه بر اینکه به صورت نظریه‌های رسمی در تولید علم و گسترش مرزهای دانش نقش مهم و اساسی ایفا می‌کنند، به صورت غیررسمی و شخصی نیز نقش مهمی در زندگی دارند؛ انسان به صورت آگاهانه و ناآگاهانه، درون نظریه‌ها زندگی می‌کند، چرا که نظریه‌ها به تجربه‌های گسسته و بی‌نظم ما از جهان نظم می‌دهند و قابل فهم می‌شوند. نظریه‌ها همچنین قدرت تحلیل و درک عمیق پدیده‌ها و روابط بین آنها را ایجاد می‌کنند (Amin Khandaghi, 2012).

چنانکه بیان شد، بسته به اینکه در فرآیند تدریس و اجرای برنامه‌درسی غایت گفتمان چه باشد، نظریه‌پردازی و تولید نظریه جدید یا تحلیل و فهم نظریه‌های موجود، دو نوع گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور و نتیجه محور در محافل دانشگاهی شکل می‌گیرد. امکان‌پذیر شدن نظریه‌پردازی و تولید نظریه جدید (گسترش مرزهای دانش) در گرو شناخت دقیق نظریه‌های موجود است. در باب رابطه تقدم- تاخر گفتمان- های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور، جازینی^۳ (۲۰۰۱) اذعان می‌دارد که هیچ تجزیه تحلیلی بدون نظریه و چارچوب نظری قابل دفاع نیست و نظریه‌ها فقط نتیجه نیستند بلکه پیش‌شرط تحقق یافتن دانش یا گسترش مرزهای دانش هستند. نظریه‌پردازی مقدمه تولید علم محسوب می‌شود و زمینه‌های تولید علم به عنوان یکی از کارکردهای اصلی آموزش عالی در نظر گرفته شده است (Vasei, 2010)؛ بنابراین نحوه مواجهه با نظریه‌های موجود و درک عمیق آن‌ها لازمه تحقق گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیندی در تدریس است. از این رو کارکرد اصلی و ویژه در حوزه آموزش و پژوهش دانشگاه را می‌توان در ارائه نظریه‌ها و تدریس نظریه‌ها برشمرد.

آنچه در آموزش عالی در جریان است، جزمی‌نگری در نظریه‌های علوم انسانی، به جای نظریه‌پردازی

1. At bay
2. Unquiet Pedagogy
3. Guzzini

و شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای و تولید نظریه‌هاست (Mohsenpour, 2004, Lotfabadi, 2003, p. 10). نظر به اهمیت گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیندی، شاهد محجور ماندن این گفتمان‌ها در آموزش عالی هستیم. با توجه به اینکه یکی از کارکردهای اساسی آموزش عالی نظریه‌پردازی است، اما این نهاد فضای مناسبی را برای ارائه نظریه‌های جدید و گفتگوی قاعده‌مند فراهم ننموده است و بجای اینکه سیستم تولیدکننده نظریه‌های علمی از طریق گفتمان‌های نظریه‌ای فرآیندی باشد، تنها حالت مصرف‌گرایی علمی را دارد (Vasei, 2010). به عبارت دیگر، ساختار آموزش عالی کشور به طور واقعی و ماهوی معطوف به نظریه‌پردازی نیست و بیشتر فعالیت‌های علمی و پژوهشی این حوزه علمی معطوف به بازآزمایی و بازخوانی نظریه‌های موجود است. موانع متعددی به عنوان دلایل غفلت در گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور مطرح شده است که عبارت‌اند از: کهنه‌اندیشی و جزمی‌نگری به جای تلاش برای نوآوری و آفرینش دانش بومی از سوی متخصصان، مقاومت آن‌ها در برابر تلاش‌های دیگران برای تولید دانش، ناتوانی در اصلاح و انطباق دلالت نظریه با واقعیت‌ها و ناتوانی در تلفیق نظریه با عمل (Fahim Kalam & Mohseni, 2010, Mohsenpour, 2004) و کاهش روزافزون ارزش نظریه (Lizardo, 2012, p. 2)، علاوه بر عوامل یادشده، آنچه به طور وسیعی بر عدم تحقق گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور تاثیر گذاشته، فقدان روش صحیح بازخوانی نظریه‌ها یا به عبارت دیگر فقدان چارچوب تدریس نظریه‌هاست.

پیش‌تر اشاره شد که بیشتر فعالیت‌های علمی پژوهشی حوزه علمی، معطوف به بازآزمایی و بازخوانی نظریه‌های موجود است، اما شواهد نشان می‌دهد که گفتمان نظریه‌ای نتیجه محور رایج در محافل دانشگاهی نیز مورد غفلت واقع شده است؛ زیرا بیشتر دانشجویان از گفتمان نظریه‌ها در کلاس‌های درس می‌هراسند (Koetting & Combs, 2001, p. 142) و چنین احساس می‌کنند که وارد یک دنیای کاملاً علمی و دور از عمل شده‌اند. ترس از نظریه معمولاً به واسطه تجارب ناراحت‌کننده و ناکامی نشان داده می‌شود، چنین حالتی را «عامل مخل دانش نظریه‌ای» می‌نامند (Koetting & Combs, 2001, p. 14). از نظر دانشجویان، هدف‌ها در چنین دوره‌هایی بیش از حد متعالی است و آن‌ها انتظارات غیرعملی و یک مفهوم آرمانی از واقعیت کلاس درس دارند، دانشجویان از زبان نظریه ناآگاهند، بطوریکه زبان نظریه را زبان فنی و شامل اصطلاحات سنگین و نوشته‌های نامفهوم می‌دانند؛ زمانی که زبان جدید نتواند یک معنای شخصی برای دانشجویان ایجاد و حس مشترکی را در آنان به وجود آورد، آن‌ها خود را با این زبان درگیر نمی‌کنند (cited from Koetting & Combs, 2001, p. 14).

علاوه بر ذکر موارد بالا که نشانه‌های غفلت از گفتمان نظریه‌ای نتیجه محور را در ابهامات و ترس دانشجویان از نظریه‌ها بیان کرد، وضعیت بیشتر دوره‌های آموزشی نشان می‌دهد که این دوره‌ها از شرایط

لازم برای آماده‌سازی دانشجویان جهت تفکر نظری برخوردار نیستند و مدل مفهومی جهت درک و کاربرد این نوع گفتمان‌ها نیز وجود ندارد (Koetting & Combs, 2001, p. 143). همچنین واقعیت موجود نشان می‌دهد که این گفتمان‌ها از سوی استادان، متخصصان تعلیم و تربیت و پژوهشگران محجور مانده است، به نحوی که استادان در محافل دانشگاهی فارغ از روش‌های ساختارمند و منظم برای تدریس نظریه‌ها به تدریس نظریه‌ها می‌پردازند. علاوه بر این، نیازی به نظریه‌پردازی و نوآوری در حوزه تدریس نمی‌بینند و در برابر اندیشه‌های اصیل برای آفرینش علمی به روش‌های گوناگون مقاومت می‌کنند. با وجود چنین دیدگاه‌هایی دستیابی به اندیشه‌های نو و راهکارهای مؤثر برای نوآوری آموزشی و تربیتی از طریق پژوهش‌های اصیل علمی حاصل نمی‌شود (Lotfabadi, 2003, p. 10). استادان با این تصور که دروس مربوط به نظریه‌ها، جزء دروس عملی نیستند و دروس کاملاً حفظی هستند، دانشجویان بیشتری را در مکان محدود و زمان اندک آموزش می‌دهند (Lizardo, 2012, p. 2). این در حالی است که درک عمیق نظریه‌ها نیازمند زمان و توجه بیشتر از سوی استاد است. همچنین برخی استادان باورشان این است که کلاس درس نظریه، بیش از حد از زندگی تجربی دور شده است. از این‌رو، هدف‌های از قبل تدوین شده را دست‌نیافتنی و تحقق رفتاری آن را امکان‌ناپذیر می‌دانند. در نتیجه چنین تصورات و پیامدهایی از تفکرات استادان، دانشجویان احساس ناکامی در یادگیری می‌کنند و گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرایندمحور تحقق نمی‌یابد.

با نگاهی جامع و عمیق می‌توان یکی از عوامل اساسی مطرح در عدم شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه-ای نتیجه محور و فرآیند محور را در فقدان طرح رویکردهای مختلف برای تدریس نظریه‌ها بررسی نمود. اگر استاد بر انواع رویکردهای تدریس نظریه‌ها و چارچوب ارائه نظریه‌ها مسلط باشد و بتواند به طور کارآمدی به تدریس نظریه‌ها بپردازد، همزمان بر ابهامات و ترس دانشجویان از نظریه‌ها و تصورات نادرست خود فائق می‌آید و به خوبی شرایط بازخوانی نظریه‌ها و گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور را فراهم می‌آورد. بنابراین، در این نوشتار بر این موضع تاکید می‌شود که بسیاری از موانع شکل‌گیری گفتمان-های نظریه‌ای نتیجه محور و فرآیند محور، در نتیجه فقدان رویکردهای دقیق برای ارائه و تدریس نظریه‌ها به وجود آمده است. لذا، هدف این پژوهش، بررسی رویکردهای مختلف نسبت به تدریس نظریه‌ها و تحلیل نقاط قوت و ضعف هر یک از رویکردهای چهارگانه می‌باشد.

متخصصان آموزش عالی باید به جای برخورد منفعلانه در برابر بحران‌ها و موانع ایجاد گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه محور و فرایند محور، برخورد فعال داشته و به پیش‌بینی فرصت‌ها بپردازند. درک گفتمان نظریه‌ای نتیجه محور و به دنبال آن زمینه‌سازی برای ظهور گفتمان نظریه‌ای فرآیند محور در نظام آموزشی

در گرو داشتن یک سامانه مفهومی و نظری مناسب از تدریس نظریه ها ممکن است. به عبارت دیگر، سامانه مفهومی از رویکردهای مختلف به تدریس نظریه ها، نقش کلیدی در شکل گیری گفتمان های نظریه ای ایفا می کند. شناسایی رویکردهای مختلف به تدریس نظریه ها می تواند زمینه فهم عمیق و انتقادی از نظریه های موجود، نهادینه سازی آموزش نظریه و درک جایگاه دروس نظری و سرانجام تولید نظریه های جدید با ساختار منسجم تر و منابع نظری روشن تر که در مرز گستره علم به طور واقعی نقش ایفا می کنند را فراهم آورد. از این رو، زمینه سازی برای تولید نظریه های جدید و نظریه پردازی را می توان به عنوان مهمترین پیامد در ارائه چارچوبی برای تدریس نظریه ها در نظر گرفت. به منظور درک نظریه های موجود، بررسی رویکردهای تدریس نظریه ها ضرورت می یابد. از آنجا که نظریه ها جزء دانش های مفهومی (سخت) قرار می گیرند و برخلاف دانش های رویه ای که با چگونگی ساخت و تولید پدیده ها و نحوه استفاده و کار کردن با پدیده ها سر و کار دارد و الگوهای مشخص و قاعده مندی برای انتقال و آموزش آن ها وجود دارد، در مورد دانش های مفهومی الگویی برای ارائه آن ها وجود ندارد (Entezari, 2007, p. 31). تحقق گفتمان های نظریه ای نتیجه محور و فرایند محور، در قالب یک رویکرد منطقی، عقلانی و نحوه تعامل با نظریه ها، ضرورت بررسی و مطالعه عمیق رویکردهای تدریس نظریه ها در محافل دانشگاهی و دانشگاهی را می طلبد.

با وجود اهمیت رویکردهای تدریس نظریه ها در راستای تحقق گفتمان های نظریه ای نتیجه محور و فرآیند محور در محافل دانشگاهی، بررسی پیشینه موجود نشان داد پژوهشی که به طور مستقیم به بررسی و تبیین رویکردهای تدریس نظریه ها پرداخته باشد، وجود ندارد. بر این اساس، مسئله ای که در این نوشتار بدان پرداخته می شود، بررسی رویکردهای مختلف نسبت به تدریس نظریه ها است. بدین منظور، با توجه به ضرورت رویکردهای مختلف به تدریس نظریه ها، چهار رویکرد مواجهه تاریخی، مواجهه درون پارادایمی، تدریس یک مضمون یا مسئله از منظر نظریه های مختلف و رویکرد تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه های مختلف در تدریس نظریه مطرح و به توضیح هدف یادگیری، سازماندهی محتوای تدریس، ارائه مثال و تحلیل نقاط قوت و ضعف هر یک از رویکردهای چهارگانه پرداخته می شود.

رویکرد اول: مواجهه تاریخی در تدریس نظریه ها

یکی از قدیمی ترین روش ها برای نحوه مواجهه با نظریه ها، بررسی تاریخ نظریه ها و مراجعه به پیشگامان فلسفی و نظریه پردازان برجسته در نظریه های موجود است. نظریه ها به لحاظ نظری به صورت معجزا از یکدیگر و در یک توالی ثابت سازماندهی می شوند. سیر تاریخی نظریه ها نقش مهمی در سازماندهی محتوا ایفا می کند. در این نوع سازماندهی، مفاهیم و اصول نظریه ها بر اساس رویکرد نظریه پردازان مختلف،

اما مبتنی بر سیر تاریخی تنظیم می‌شود. در واقع آنچه در سازماندهی محتوا اهمیت دارد، تقدم و تاخر در شکل‌گیری نظریه‌ها از نظر سلسله‌مراتب زمانی است و به پارادایم‌ها و فرانظریه‌ها توجهی نمی‌شود. از اینرو، هدف نهایی یادگیری در این رویکرد، دستیابی به سیر تاریخی شکل‌گیری نظریه‌ها می‌باشد.

نمونه‌ای که از این نوع روش در تدریس نظریه‌های برنامه‌درسی می‌توان ارائه نمود این است که نظریه‌پردازان برجسته در برنامه‌درسی و نظریه‌های هر کدام بر اساس سیر تاریخی مطرح شود: ابتدا فرانکلین باپیت^۱ در سال ۱۹۱۸ و نظریه او در حوزه برنامه‌ی درسی تدریس شود. سپس، نظریه رالف تایلر^۲ در سال ۱۹۴۹ و پس از آن در سال ۱۹۶۲ نظریه هیلدا تابا^۳ به ترتیب ارائه شود، همانطور که ترتیب سال‌ها نشان می‌دهد، در این رویکرد، تدریس نظریه‌ها بر اساس سلسله‌مراتب زمانی صورت می‌گیرد. از جمله مزیت‌های این رویکرد، شناخت ایده‌های ویژه و نظریه‌پردازان برجسته و آشنایی با مفاهیم خاص هر نظریه و تشریح جزئیات آراء یک صاحب‌نظر و به تبع آن شناخت دقیق اندیشه‌های یک فرد می‌باشد، اما به دلیل سازماندهی نظریه‌ها به شیوه نظریه‌های مجزا از هم عدم ارتباطی مناسب بین آراء صاحب‌نظران مختلف، عدم دستیابی به دیدگاه کل‌گرایی، وجود تنوع و فراوانی در نظریه‌های مختلف، عدم ارتباط منطقی بین نظریه‌های مختلف، تدریس پراکنده نظریه‌ها از لحاظ منطقی هر نظریه و ارائه نظریه‌ها بدون چارچوب پارادایمی مشخص به عنوان نقاط ضعف این رویکرد مطرح می‌گردد.

رویکرد دوم: مواجهه درون پارادایمی در تدریس نظریه‌ها

در این رویکرد، تدریس به روش تحلیلی^۴ صورت می‌گیرد و در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ نه تنها در غرب بلکه در جاهای دیگر نیز برجسته بوده است و می‌توان آن را به عنوان رویکرد درون پارادایمی^۵ در نظر گرفت (Guzzini, 2001, p. 109). وجه تسمیه روش تحلیلی از آن جهت است که در این رویکرد، تدریس چند نظریه در درون یک پارادایم با هم به منظور کشف ارتباط بین آنها پرداخته می‌شود. در روش مواجهه درون پارادایمی، فهم نظریه درون فرانظریه و پارادایم اهمیت پیدا می‌کند. مدرس با ارائه نظریه‌ها و سؤال از چگونگی شکل‌گیری نظریه و ارائه نظریه‌ها در قالب پارادایم‌های موجود و همچنین ارائه فرانظریه‌های موجود، زمینه درک عمیق نظریه و کنکاش در نظریه را برای دانشجو فراهم آورد.

فرانظریه عمل تحلیل، ترکیب، تلفیق و نقد نظریه‌های مختلف مربوط به حوزه معرفتی خاص و ترسیم

1. Franklin Bobbitt

2. Ralph Tyler

3. Hilda Taba

4. Analytical

5. Inter-Paradigm Debate

شمای نظریه‌ها در یک قالب جدید و نظام‌یافته است، پس می‌توان گفت که فرانظریه یک نظریه درباره مجموعه‌ای از نظریه‌هاست. در واقع بر اساس وجوه تشابه و تفاوت نظریه‌های گوناگون طبقه‌بندی جدیدی شکل می‌گیرد که به آن فرانظریه گویند (Ghourchian and Tansaz, 2009, p. 119). با توجه به اینکه نظریه‌های مختلف بر اساس پارادایم‌ها و مبانی فلسفی مختلف شکل گرفته‌اند، بنابراین درون هر پارادایم، نظریه‌های متعددی وجود دارد. پارادایم، تغییر الگوهای کلان فکری حاکم بر یک جامعه علمی است. به‌زعم کوهن^۱ پارادایم، مجموعه‌ای از باورها و پیش‌فرض‌های بنیادی است که در هستی‌شناختی، شناخت‌شناسی و روش‌شناسی متجلی می‌شود و راهنمای کنشی افراد در زندگی شخصی و علمی است و در آن مجموعه‌ای از نظریه‌های مشترک در مبانی فلسفی حول یک پارادایم مطرح می‌شوند (Kuhn, 1970, p.17).

برخلاف رویکرد اول که نظریه‌ها بر اساس سلسله‌مراتب زمانی ارائه می‌شوند، در این رویکرد نظریه‌ها در قالب پارادایم و فرانظریه معرفی می‌شوند. نظریه‌ها به طور پراکنده و دور از هم تدریس نمی‌شوند، بلکه مجموعه‌ای از نظریه‌ها با توجه به پارادایم و فرانظریه‌های مشخص تدریس می‌شوند. فهم نظریه درون فرانظریه و پارادایم، همچنین چگونگی شکل‌گیری نظریه‌ی جدید در این رویکرد اهمیت می‌یابد. در نتیجه فهم عمیق نظریه‌های موجود و درک منطق فرانظریه‌ها و پارادایم‌های موجود و ارتباط منطقی میان نظریه‌ها، فرانظریه‌ها و پارادایم‌ها طبقه‌بندی و ارائه نظریه‌ها شکل می‌گیرد.

نظریه‌ها از لحاظ نظری به صورت مجزا از یکدیگر سازمان‌دهی نمی‌شوند، بلکه نظریه‌ها در ارتباط منطقی با یکدیگر و با برجسته نمودن پارادایم‌ها و فرانظریه‌ها مطرح می‌شوند. در این شیوه چند نظریه با هم هماهنگ و مرتبط می‌شوند و آنچه در یک نظریه یاد داده می‌شود با یادگیری نظریه‌های دیگر تقویت می‌شود. به عبارت دیگر سازماندهی به شیوه نظریه‌های مرتبط به هم از لحاظ مفهومی و مبتنی بر ارتباط منطقی میان نظریه‌ها، فرانظریه‌ها و پارادایم‌ها بر اساس مفروضات بنیادین مشترک هستی‌شناختی، ارزش‌شناختی و روش‌شناختی صورت می‌گیرد.

نمونه ای که از این نوع روش در تدریس نظریه‌های برنامه‌درسی و البته سایر موضوع‌های حوزه برنامه‌درسی می‌توان ارائه نمود، تدریس نظریه‌ها بر اساس طبقه‌بندی پاینار^۲ از نظریه‌های برنامه‌درسی می‌باشد. پاینار نظریه‌های برنامه‌درسی را در سه پارادایم سنت‌گرایان^۳، تجربه‌گرایان مفهومی^۴ و نومفهوم‌گرایان^۵

1. Kuhn

2. Pinar

3. Traditionalists

4. Conceptual - Empiricists

5. Reconceptualist

طبقه‌بندی کرده است (Pinar, 1978, pp. 205 – 210). نظریه‌های مختلف در سه پارادایم مختلف سنت-گرایی، تجربه‌گرایی مفهومی و نومفهوم‌گرایی تدریس می‌شوند، به این صورت که؛ ویژگی‌های کلان هر پارادایم و نظریه‌های نمایندگان شاخص در آن پارادایم مطرح می‌شود:

پارادایم سنت‌گرایی در برنامه درسی در دهه ۱۹۲۰ شکل گرفت. فرانکلین باییت و رالف تایلر از پیشگامان سنت‌گرایی هستند که اولین بار برنامه‌ریزی را به عنوان علم مطرح کردند. آن‌ها اصول و سلسله‌مراتب و مدیریت علمی را به برنامه‌های درسی منتقل کردند. تمرکز اصلی سنت‌گرایان بر مدارس است و علاقه کمتری به گسترش نظریه برنامه‌درسی دارند. نظریه‌های تایلر، تابا، سیلور و الکساندر^۱، دانیل تر و لورل تر^۲، تالیفات نیل^۳ و زایس^۴ و مانند آن به عنوان نظریه‌های شاخص در پارادایم سنت‌گرایی مطرح می‌شوند.

پارادایم تجربه‌گرایان مفهومی در برنامه درسی در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰، همزمان با پرتاب سفینه اسپوتنیک به فضا شکل گرفت. تجربه‌گرایان مفهومی علاقه‌مند به بررسی پدیده‌های برنامه-درسی به طور تجربی هستند و هدف کنترل رفتار را نیز دارند. نظریه‌های پوزنر^۵، واکر^۶، جانسون^۷ و شورت^۸ و مانند آن در پارادایم تجربه‌گرایی مفهومی به عنوان نظریه‌های شاخص مطرح می‌شوند.

پارادایم نومفهوم‌گرایی در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اواسط دهه ۱۹۷۰ شکل گرفت. نومفهوم‌گرایان با تجدیدنظر در مفاهیم اساسی برنامه‌های درسی و یا شیوه خاص آن را تحلیل کردند و در واقع نومفهوم‌گرایان به دو دسته تقسیم شدند: یک دسته با انتقاد از سنت‌گرایان معتقدند آن‌ها هدف‌ها را به هدف‌های رفتاری و هدف‌های مشخصی محدود کرده‌اند. از این منظر، باوجود اینکه، هدف‌های تربیتی به فعالیت انسان‌ها نظم می‌بخشد، اما وقتی هدف‌ها در صد معین و رفتاری می‌شوند، فعالیت دانش‌آموزان به همان هدف‌ها محدود می‌شود و مانع خلاقیت و آفرینندگی آنان می‌شود. دسته دوم از بازنگران مفهومی، مفاهیم جدیدی را مطرح کردند و در واقع، دست به کالبدشکافی برنامه‌درسی زدند. آنها معتقدند برای شناخت برنامه‌درسی،

1. Saylor & Alexander

2. Tanner and Tanne

3. Neil

4. Zais

5. Posner

6. Walker

7. Johnson

8. Short

باید فرهنگ زنده جامعه را شناخت. برنامه درسی چیزی نیست که برنامه‌ریزها توصیه می‌کنند بلکه برنامه-درسی چیزی است که کودکان یاد می‌گیرند. نظریه‌های کلیبارد^۱، آیزنر^۲، گرین^۳، برمن^۴ و پاینار^۵، هیوبنر^۶، کلوهر^۷ و مکدونالد^۸ و مانند آن در پارادایم نومفهوم‌گرایی تدریس می‌شوند. از نقاط قوت این رویکرد نسبت به تدریس نظریه‌ها این است که نظریه‌ها از لحاظ نظری به صورت مجزا از یکدیگر سازمان‌دهی نمی‌شوند، بلکه نظریه‌ها در ارتباط منطقی با یکدیگر و با برجسته نمودن پارادایم‌ها و فرایندها مطرح می‌شوند. در این شیوه چند نظریه با هم هماهنگ و مرتبط می‌شوند و آنچه در یک نظریه یاد داده می‌شود، با یادگیری نظریه‌های دیگر تقویت می‌شود. به عبارت دیگر سازماندهی به شیوه نظریه‌های مرتبط به هم از لحاظ مفهومی و مبتنی بر ارتباط منطقی میان نظریه‌ها، فرایندها و پارادایم‌ها صورت می‌گیرد.

تدریس منسجم نظریه‌ها با توجه به پارادایم و فرایندهای مشخص، فهم نظریه درون فرایندها و پارادایم، درک چگونگی شکل‌گیری نظریه جدید، فهم منطق طبقه‌بندی فرایندها و پارادایم‌های موجود و ارتباط منطقی میان نظریه‌ها، فرایندها و پارادایم‌ها و تقویت یادگیری نظریه‌های جدید بواسطه فهم ارتباط نظریه‌های قبلی درون فرایندها و پارادایم به عنوان نقاط قوت این رویکرد می‌باشد. رویکرد دوم نیز با چالش‌ها و نقطه ضعف‌هایی مواجه است: نخست، دشواری درک صحیح نظریه‌ها درون فرایندها و پارادایم است. علاوه بر آن، دانشجویان به قدری درگیر درک نظریه درون فرایندها و پارادایم می‌شوند که فرصتی برای نقد طبقه‌بندی نظریه‌ها درون فرایندها و پارادایم‌ها را نمی‌یابند. چالش سوم این است که در این رویکرد دانشجویان ارتباط بین نظریه و بافت اجتماعی شکل‌گیری نظریه را درک نمی‌کنند. به عبارت دیگر بافت اجتماعی و زمینه‌ای که نظریه در آن خلق شده است، در این رویکرد مورد بررسی قرار نمی‌گیرد.

رویکرد سوم: تدریس یک مضمون یا مسئله از منظر نظریه‌های مختلف

روش سوم در تدریس نظریه‌ها، تدریس یک مضمون یا مسئله از منظر نظریه‌ها و پارادایم‌های نظریه‌ای مختلف است. توانایی پی بردن به مفاهیم کلیدی یک نظریه و درک معنای متفاوت مفاهیم کلیدی یکسان با توجه به بافت نظریه در این رویکرد مدنظر است. مفاهیم سنگ‌بنای نظریه‌های علمی‌اند (Mahdavi & Bostan, 2013, p. 86). معنای این

-
1. Klibard
 2. Eisner
 3. Green
 4. Berman
 5. Painar
 6. Huebner
 7. Klor
 8. MacDonald

مفاهیم از نظریه یا نظریه‌های درون یک پارادایم به بافت نظریه‌ای یا پارادایم دیگر متفاوت می‌شود. معنی اصلی این مفاهیم از بافتی که در آن گنجانده شده‌اند، گرفته می‌شود. توجه به مفاهیم کلیدی درون یک نظریه راه خوبی برای اشاره به بحث‌های اصولی و انتقادی در نظریه را فراهم می‌آورد. نظریه‌ها در این رویکرد از حیث جنبه‌های معنایی و لغوی مورد بررسی قرار می‌گیرند و دانشجو در فضای انتزاعی و به دور از بحث‌های تجربی به تحلیل مفاهیم می‌پردازد.

نظریه‌های مختلف حول محور یک مرکز سازمان‌دهی مشترک، اعم از یک مفهوم، موضوع، مسئله یا مضمون تنظیم می‌شوند. نظریه محتوا محور است و تدریس نظریه‌ها حول محور مضامین دانشی صورت می‌گیرد. رویکرد مبتنی بر مضمون به دانشجویان کمک می‌کند تا محتوای سطح عالی‌تر و اندیشه‌های کلی‌تر را به دست آورند تا در فهم موضوع و موقعیت‌های خاص مورد استفاده قرار دهند. برای تدریس نظریه‌ها مفهوم خاصی با توجه به دیدگاه‌های نظری مختلف در نظر گرفته می‌شود که در آن هر دیدگاه به نوعی به روشن کردن این مفهوم به کار می‌آیند و به توضیح جنبه‌ای از آن می‌پردازند. در اینجا محتوا یا مضمون اصلی یک سازمان‌دهی مفهومی است که نظریه‌های مختلف حول محور آن ارائه می‌شود. به طور نمونه، درک مفهوم کلیدی یادگیری در رویکردهای مختلف رفتاری، رفتاری-شناختی و سازنده‌گرایی و پی بردن به تفاوت این مفاهیم با توجه به بافت نظریه‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد.

در رویکرد رفتاری، «یادگیری زمانی رخ می‌دهد که در نتیجه پاسخ ارگانیسم به محرک‌ها، رفتارهای جدید یا تغییرات در رفتار ایجاد شود». در رویکرد رفتاری - شناختی، «یادگیری به معنای تغییرات ایجاد شده در دانش ثبت شده در حافظه بلندمدت بر اثر تعامل مکانیزم‌های شناختی با تکالیف محیطی است». در رویکرد سازنده‌گرایی، «یادگیری فرایندی است که در آن ارگانیسم بر اساس دانش و تجربه قبلی و نیز تفسیرهای شخصی از موقعیت، مفاهیم و ایده‌های جدید را خود بنا می‌کند». در این رویکرد استاد، دانشجویان را جهت دستیابی به درک مفاهیم کلیدی یک نظریه به تجزیه و تحلیل مفاهیم اساسی نظریه با توجه به بافتی که نظریه در آن شکل گرفته است، راهنمایی می‌کند. همچنین دانشجویان را در درک تفاوت‌ها و شباهت‌های مفاهیم لغوی یکسان اما معنایی متفاوت در درون نظریه‌ها و پارادایم‌های نظریه‌ای مختلف کمک می‌کند. در نتیجه اجرای فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در این رویکرد، فهم بهتر و واقعی‌تر از شباهت‌ها و تفاوت‌های نظریه‌ها و پارادایم‌ها برای دانشجویان ایجاد می‌شود. بعلاوه، در این مرحله دانشجویان می‌توانند به نقد نظریه‌ها نیز بپردازند، چرا که با تجزیه و تحلیل نظریه و دست‌یابی به مفاهیم کلیدی با توجه به بافت و ماهیت نظریه و درک تفاوت مفاهیم یکسان در بافت‌های مختلف از نظریه‌ها، مسیر برای بحث و نقد نظریه‌ها کاملاً روشن می‌شود. بنابراین می‌توان فهم عمیق نظریه‌ها و درک شباهت‌ها و تفاوت‌های نظریه‌ها و

پارادایم‌ها را از نقاط قوت این رویکرد برشمرد.

از محدودیت‌های رویکرد سوم این است که نظریه‌ها در فضای کاملاً انتزاعی و دور از بحث‌های تجربی و پدیده‌های عملی و کاربردی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. از این رو، برای رفع این محدودیت روش چهارم پیشنهاد می‌شود. در واقع، محدودیت‌های این رویکرد با ارائه رویکرد چهارم رفع می‌گردد.

رویکرد چهارم: تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه‌های مختلف

رویکرد چهارم در تدریس نظریه‌ها، تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه‌ها و پارادایم‌های نظریه‌ای مختلف است که به صراحت از یک موقعیت یا پدیده تجربی آغاز می‌شود. در این رویکرد به منظور تدریس نظریه‌ها، ابتدا یک موقعیت یا پدیده تجربی با توجه به بافت و پیشینه شکل‌گیری آن مورد تحلیل و نقد قرار می‌گیرد. سپس، مباحث نظری و انتزاعی تر مطرح می‌شود. در واقع مفاهیم کلیدی نظریه که از سطح انتزاع بالایی برخوردارند، در فضای کاملاً انتزاعی و نظری مورد تجزیه و تحلیل قرار نمی‌گیرد، بلکه در فضای تجربی و بستر اجتماعی مربوط به شکل‌گیری مفاهیم و پدیده‌های تجربی نظریه تبیین می‌شوند. در این رویکرد ارتباط معناداری بین مباحث عملی و نظری برقرار می‌شود.

نظریه حول محور یک واقعه یا پدیده تجربی تنظیم می‌شود و ابتدا بافت تجربی یا طبیعی شکل‌گیری نظریه مورد بحث قرار می‌گیرد، سپس مضامین دانشی و مفهومی انتزاعی تر نظریه بیان می‌شود. نمونه‌ای که از این نوع روش تدریس می‌توان بیان نمود، ارائه نظریه ارزشیابی کیفی است. در این رویکرد بجای پرداختن به مبانی فلسفی و نظری الگوی ارزشیابی کیفی، ابتدا پدیده ارزشیابی توصیفی که یک واقعه یا پدیده تجربی محسوب می‌شود و در سال‌های اخیر در ایران مورد توجه متصدیان آموزش و پرورش بوده است، مورد تحلیل و نقد قرار می‌گیرد، سپس مباحث نظری مربوط به نظریه‌های مختلف ارزشیابی کیفی مطرح می‌شود. نمودن پدیده ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش، زمینه و بستر مناسبی را جهت ارائه نظریه‌های مربوط به ارزشیابی‌های کیفی فراهم می‌آورد.

مدرس در ابتدای تدریس توجه فراگیران را به پدیده ارزشیابی توصیفی جلب نموده و مقدمه‌ای را بیان می‌کند: طرح ارزشیابی توصیفی مشهور به ارزشیابی کیفی یا طرح حذف نمره، تجربه نوآورانه برخاسته از عمل در مقطع ابتدایی آموزش و پرورش ایران است. این طرح به صورت پیش آزمایشی در سال تحصیلی ۸۱-۸۲ اجرا و ارزشیابی شد. در اجرای طرح جدید ارزشیابی توصیفی در مدارس مشمول طرح، تلاش می‌شود تا با تأکید بر ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی عملکردی و همچنین دادن بازخورد توصیفی، آموخته‌های دانش‌آموزان ارزشیابی شود. پس از اینکه فراگیران به پدیده ارزشیابی توصیفی که در آموزش و پرورش در

حال جریان است، توجه نمودند و تفاوت موجود در ارزشیابی جدید و قدیم را درک کردند. مدرس با نقد و به چالش کشاندن مبانی نظری ارزشیابی کمی ضرورت تغییر رویکرد ارزشیابی را مطرح می‌کند و سپس مبانی نظری ارزشیابی توصیفی را مطرح می‌کند. همچنین با توجه به بستر اجرای ارزشیابی توصیفی در مقطع دبستان، مدرس می‌تواند پدیده ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران را از منظر رویکردها و پارادایم‌های مختلف مورد بررسی قرار دهد.

همانطور که اشاره شد، در این رویکرد دانشجویان برای یادگیری یک نظریه، ابتدا با موقعیت طبیعی یا پدیده تجربی مربوط به نظریه مواجه می‌شوند و سپس، مباحث نظری و انتزاعی در نظریه مطرح می‌شود. از آنجا که پدیده‌های تجربی، از عینیت بیشتر و انتزاع کمتری نسبت به مفاهیم نظری برخوردارند، دانشجویان راحت‌تر و آسان‌تر نظریه را درک می‌کنند. بنابراین، تجربه ناخوشایند و ترس‌آور کلاس درس نظری به تجربه خوشایند و به دور از ترس و دلهره تبدیل می‌شود. تغییر در احساس دانشجویان از کلاس‌های نظریه و یادگیری ساده‌تر نظریه‌ها را می‌توان به عنوان نقاط قوت این رویکرد یاد کرد. اگرچه یادگیری نظریه‌ها در این رویکرد برای دانشجویان ساده‌تر و ملموس‌تر است اما تدریس آن برای استادان سخت‌تر و پیچیده‌تر است، چرا که تسلط همزمان استاد به نظریه‌ها و پارادایم‌های گوناگون و همچنین تسلط بر پدیده‌های تجربی یا موقعیت‌های طبیعی مربوط به نظریه، تدریس نظریه‌ها را دشوار و پیچیده می‌سازد. دشواری و پیچیدگی تدریس نظریه‌ها در این رویکرد می‌تواند به عنوان یکی از محدودیت‌های رویکرد چهارم مطرح شود.

نتیجه

آنچه در نظام آموزش عالی موجود به ویژه در قلمرو علوم انسانی مبنای بسط و توسعه دانش به شمار می‌آید، تولیدات علمی و نظریه‌هایی است که سیستم موجود در فراهم آمدن آن نقشی نداشته و بیشتر فعالیت‌های علمی و پژوهشی این حوزه علمی معطوف به بازخوانی نظریه‌های موجود است، اما شواهد نشان می‌دهد که حتی بازخوانی نظریه‌های موجود نیز به روش صحیحی صورت نمی‌گیرد. شناسایی و بکارگیری رویکرد مناسب از تدریس نظریه‌ها، نقش کلیدی در شکل‌گیری گفتمان نظریه‌ای نتیجه‌محور و زمینه‌سازی برای شکل‌گیری و نضج گفتمان فرآیند محور دارد. با وجود اهمیت رویکردهای تدریس نظریه‌ها در راستای تحقق گفتمان‌های نظریه‌ای نتیجه‌محور و فرآیند محور در محافل دانشگاهی، بررسی پیشینه موجود نشان داد، پژوهشی که به طور مستقیم به بررسی و تبیین رویکردهای تدریس نظریه‌ها پرداخته باشد، وجود ندارد. در این نوشتار، به عنوان مطالعه اولیه، به بررسی رویکردهای تدریس نظریه‌ها پرداخته شد. بدین منظور، چهار رویکرد مواجهه تاریخی، مواجهه درون پارادایمی، تدریس یک مضمون یا مسئله از منظر نظریه‌های مختلف؛

و رویکرد تبیین، تحلیل و نقد یک موقعیت یا پدیده از منظر نظریه‌های مختلف در تدریس نظریه مطرح شده است. هر کدام از رویکردهای چهارگانه دارای نقاط قوت و ضعف خاصی است که تا حدی، نقاط ضعف یک رویکرد در رویکرد دیگر برطرف می‌شود. به طور نمونه در رویکرد اول، ارائه نظریه‌ها بدون ارتباط منطقی بین نظریه‌ها و به صورت پراکنده به عنوان نقطه ضعف مطرح شده است، این نقطه ضعف در رویکرد دوم با ارائه نظریه‌ها در قالب پارادایم و فرانظریه رفع شده است. از نقاط ضعف رویکرد سوم این است که نظریه‌ها در فضای کاملاً انتزاعی و دور از بحث‌های تجربی و پدیده‌های عملی و کاربردی ارائه می‌شوند که این نقطه ضعف در رویکرد چهارم، با ارائه پدیده‌های تجربی مربوط به نظریه رفع شده است.

از میان چهار رویکرد تبیین شده نسبت به تدریس نظریه‌ها، رویکرد چهارم نسبت به رویکردهای دیگر از یک سو دارای محاسن بیشتر و از سوی دیگر پیچیده‌تر و دشوارتر است. به این دلیل که توانسته است بین مباحث عملی و نظری نظریه‌ها ارتباط معناداری برقرار کند، یادگیری ساده‌تر و عینی‌تری از نظریه‌ها را فراهم آورد و از همه مهم‌تر کلاس نظریه‌ها را برای دانشجویان از یک دنیای کاملاً علمی، شاعرانه و دور از عمل وارد یک دنیای ملموس و واقعی نماید، از محاسن بیشتری برخوردار شده است. پیچیده‌تر و دشوار بودن این رویکرد به این خاطر است که برای استاد تسلط همزمان به نظریه‌ها و پارادایم‌های گوناگون و تسلط بر پدیده یا موقعیت تجربی، دشوار است.

با توجه به ویژگی‌های منحصر به فردی که هر یک از رویکردهای چهارگانه تدریس نظریه‌ها دارا می‌باشند، انتخاب هر یک از رویکردهای چهارگانه بر اساس هدف تدریس و ماهیت نظریه‌های مورد تدریس وابسته به موقعیت است. انتظار می‌رود شناسایی و بکارگیری شیوه مناسب در تدریس نظریه‌ها موجبات فهم عمیق و انتقادی نظریه‌های موجود از یک سو و زمینه‌سازی برای تولید نظریه‌های جدید از سویی دیگر و بطور کلی شکل‌گیری گفتمان‌های نظریه‌ای در آموزش عالی را فراهم سازد. همچنین با توجه به جایگاه تدریس نظریه‌ها در برنامه درسی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای استادان دروس نظری، به برنامه ریزان و متصدیان نظام آموزش عالی و انجام مطالعات میدانی از وضعیت تدریس نظریه‌ها بر اساس سامانه مفهومی و روشمند برای تدریس نظریه‌ها در دانشگاه‌ها به پژوهشگران توصیه و پیشنهاد می‌شود.

References

- Amin Khandaghi, M. (2012). *Curriculum Theory of Curriculum Studies PhD course notes*. Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Education and Psychology. (In Persian).
- Baharifar, A. and Danayefard, H. (2006). *Development of theories in social sciences: the necessity of formulating the criteria for the evaluation of the production of theoretical*

- sciences. *Management Research in Iran*, 10(46), 83-102. (In Persian).
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum Theory (4th Ed)*. Itasca, IL: Peacock.
- Elbrou, M (2001). *World Age: Sociology of the phenomenon of globalization*. (N. Salarzadeh Amiri, Trans), Tehran: Azad Andishan. (In Persian).
- Entezari, A. (2007). *Comparison of Knowledge Culture between Higher Education and Research Management and Planning Research*, School of Radio and Television, and the School of Civil Aviation. Dissertation Higher Education and Research Institute of Management and Planning, Tehran. (In Persian).
- Fahim Kalam, M. and Mohseni, M.R. (2010). *Commitment Theorizing, Concerns and Solutions. The Role of Theorizing Sites in the Scientific Development of the Country*, Islamic Azad University of Gorgan Branch. (In Persian).
- Ghourchian, N. G. and Tansaz, F. (2009). *curriculum*. Tehran: Institute for Research and Planning for Higher Education. (In Persian).
- Guzzini, S (2001). *The Significance and Roles of Teaching Theory in International Relation*. JIRD. 4(2), 98-117. Faculty of Social Sciences, Centre of International Relations.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta- analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hooks, B (1994). *Teaching in transgress: education as the practice of freedom*. NewYork: Routledge.
- Hooman, H. A. (2012). *Understanding the Scientific Method in Behavioral Sciences*. Third edition, Tehran: Samt. (In Persian).
- Jamshidi, M. H., Shirkhani, A. and Sabzi, D (2016) *Theorizing and Islamization of Human Sciences Theories*. *Epistemological Studies at Islamic University*, 18(4), 455 -472. (In Persian).
- Jamshidi, M.H., Sabzey, D., Madame, J. (2015) *The values of the Islamic revolution and theorizing (in the era of cultural change*. *Epistemological Studies at Islamic University*, 18(3), 451 -468. (In Persian).
- Koetting, R. Combs, M (2001). *The Importance of Theory and Theoretical Discourse*. *Curriculum and Theaching Dialogue*, 4(2), 145- 137.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago
- Lizardo, O (2012). *What young people should know about theory and theorizing today*. Perspectives: Newsletter of the ASA Theory Section 34(2). Html: <http://www3.nd.edu/~olizardo/papers/theory-remarks.pdf>.
- Lotfabadi, H. (2003). *The position of theorization in research on education and psychology in Iran*. *Journal of Educational Innovations*, 1(10), 7 -12. (In Persian).
- Maggie, B. (1999). *Men of Thought*. . (E.Fooladvand, Trans), Second edition, Tehran: Tarh No. (In Persian).
- Mahdavi, S. M. S. and Bostan, H. (2013). *Methodological Foundations of Theory in Islamic Sociology with Adaptation to Family Sociology*. *Humanities Methodology*, 18(71), 69-98. (In Persian).
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mohseni, R.A. (2010). *What is the theory and how to construct the theory and its formulation*. National Conference The Role of Theorizing Sites in the Scientific Development of the Country, Islamic Azad University of Gorgan Branch. (In Persian).
- Mohsenpour, Bahram (2004) The necessity of formulating a curriculum theory for the

- educational system of Iran, Jornal of Educational Innovations; 3 (7). 99 - 114. . (In Persian).
- Pinar, W. F. (1978). *The Reconceptualisation of Curriculum Studies*, Journal of Curriculum Studies, 10(3), 205 - 214.
- Samadi, H (2012). *The structure of scientific theories in the natural sciences and social sciences*. Research Institute of Hosein and University , Qom. (In Persian).
- Sammons, P. Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Tyler Ralph W (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.
- Vasei, A.R (2010). Theorizing and challenges. The Role of Theorizing Sites in the Scientific Development of the Country, Islamic Azad University of Gorgan Branch. (In Persian).



کریم زاده، بهمن؛ یاری دهنوی، مراد؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ علوی، سید حمیدرضا (۱۳۹۸). فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت.

DOI: 10.22067/fedu.v9i1.78918

مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۱۴۹-۱۳۰.

فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت

بهمن کریم زاده^۱، مراد یاری دهنوی^۲، خسرو باقری نوع پرست^۳، سید حمیدرضا علوی^۴

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۶/۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بازنمایی دیدگاه دریدا درباره فلسفه نوشتار و پیامدهای مهم آن برای بازاندیشی در ساختار تعلیم و تربیت به منظور پرورش خلاقیت دانش آموزان می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، با استفاده از روش توصیفی-استنتاجی، به شرح مبانی فلسفی (هستی شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی) فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا پرداخته و سپس پیامدهای تربیتی آن برای بازاندیشی در ساختار تعلیم و تربیت به صورت عام و پرورش خلاقیت دانش آموزان به صورت خاص، استنباط شد. در نتیجه پژوهش با ابتناء به اندیشه‌های دریدا تصریح شد که تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه نوشتار، تعلیم و تربیت به مثابه متن است که با خوانش و تفسیر متفاوت همواره در حال شدن، در نتیجه فرایندی خلاق می‌باشد که می‌تواند گستره‌ای نامحدود از امکان‌های متفاوت و نیندیشیده شده تعلیم و تربیت را جهت پرورش خلاقیت در فراگیران فراهم نماید و با تأکید بر خلق معنا و نوشتار شخصی، تولید دانش و نه انتقال صرف آن را، زمینه‌ساز پرورش خلاقیت و پیشگامی سازد. همچنین با تفسیر تازه‌ای از کنش تربیتی به عنوان دغدغه دیگری، تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه رویکردی مسئولانه، به سوی خودآفرینی و رهایی بخشی خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: فلسفه نوشتار، واسازی، ژاک دریدا، خلاقیت، تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید باهنر کرمان، Bkarimzade63@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، (نویسنده مسئول)، Myaridehnavi@uk.ac.ir

۳. استاد گروه مبانی فلسفی تربیت، دانشگاه تهران

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان

مقدمه

نسل جوان کنجکاو، جویا و تشنه شناخت است. تأمین این نیاز با توقف، پیروی صرف، روزمرگی و ایستا بودن میسر نمی‌شود. بلکه با ایجاد فضای باز، آزاداندیشی و محیطی سرشار از پرسش و پاسخ به سوی آفرینندگی، دست‌یافتنی است. هر جامعه‌ای که خواستار پیشرفت همه‌جانبه باشد، باید مفهوم خلاقیت^۱ و نوآوری^۲ را به‌درستی درک کرده، شکل دهد تا به مسیر درست هدایت شود. همچنین برای استمرار وقوع آن، نیازمند فرهنگ‌سازی و بازاندیشی در ساختارهای نهادینه است. در قرن بیست و یکم، عصر ارتباطات، سرعت و شتاب فوق‌العاده اطلاعات، فقط آن‌هایی موفق خواهند بود که تفکر خلاق و نوآورانه‌ای داشته باشند. این امر، نیاز به ایجاد یک بستر مناسب دارد. نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان اساسی‌ترین رکن زیربنایی یک جامعه در تعیین بنیاد زندگی اجتماعی و همچنین گسترش و فراگیر بودن در تمام سطوح جامعه می‌تواند بستر مناسبی برای پرورش خلاقیت و نوآوری باشد. از این رو، همواره یکی از مسائل اساسی در عرصه تعلیم و تربیت، توجه به خلاقیت و پرورش آن است به‌طوری‌که امروزه، پرورش خلاقیت از مهم‌ترین دغدغه‌های متصدیان تعلیم و تربیت به شمار می‌رود (Abdollahi, 2008).

خلاقیت عبارت است از قدرت ایجاد چیزهای نو یا ابداع عقیده‌ای متفاوت که قبلاً وجود نداشته است (Abdollahi, 2008, p. 84). مازلو معتقد است «خلاقیت توانایی بالقوه‌ای است که از بدو تولد در همه انسان‌ها وجود دارد، اما اکثر انسان‌ها این خصیصه را در دوران فرهنگ‌پذیری از دست می‌دهند.» (Jafarian, 2000, p. 49). به زعم دیویی^۳، مدرسه باید خودکاری دانش‌آموز را تشویق کند، اساس کار مدرسه نباید فقط پرورش فرمان‌برداری باشد، بلکه فراگیر باید بتواند به پرورش خلاقیت بپردازد (cited in Mayer, 1995, p. 489). بیشتر دانشمندان خلاقیت را نوعی توانایی در وجود انسان‌ها می‌دانند که در «محیط‌هایی مساعد» بروز می‌کند و باعث خلق اثری تازه می‌شود. اگر خلاقیت به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید و ابداع به معنی به کارگیری اندیشه‌های جدید ناشی از خلاقیت در نظر گرفته شود. همچنین اگر آدمی را در نظام هستی موجودی حقیقت‌جو، جستجوگر، خودآگاه، انتخاب‌کننده، مسئول و آفریننده، مبتکر و هنرمند محسوب کنیم و چنانچه سازندگی، صنعت‌گری و هنرنمایی را از خصایص مهم انسانی به شمار آوریم و باور داشته باشیم که انسان قادر است از کوچک‌ترین مسائل تا عظیم‌ترین منابع و آثار هنری را خلق کند و در فطرت، از قدرت الهی بهره بگیرد و استعداد و خلاقیت خود را در طبیعت به

1. Creativity
2. Innovation
3. Maslow
4. Dewey

شکل صنعت و در ماوراء آن به صورت هنر تجلی بخشد، بنابراین رسالت تعلیم و تربیت پرورش خلاقیت و نوآوری خواهد بود (Safi, 2010). اما باید بدانیم اگر ساختار تعلیم و تربیت، پرورش خلاقیت فراگیران را به صورت کلامی در چارچوب هدف‌های از پیش تعیین شده ارائه دهد، اما خود فرآیندی خلاق و الگویی عملی برای خلاقیت ایجاد نکند، تناقض و تضاد درونی به وجود می‌آورد. در حقیقت، تعلیم و تربیت باید خلاقیت را در همه حوزه‌ها و زمینه‌ها نمایش دهد. ضروری‌ترین گام نظام تعلیم و تربیت در پرورش خلاقیت فراگیران، تلاش و کوشش در توجه به خلاقیت در زمینه‌های فلسفی و بنیادی ساختار تعلیم و تربیت است تا با نقد ساختار تعلیم و تربیت سنتی و رسیدن به درک مناسبی از مشکلات و مسائل سر راه پرورش خلاقیت در فرآیند تعلیم و تربیت، به فرآیندی خلاقانه برای پرورش خلاقیت همه فراگیران بدل شود. این گونه با درکی عمیق و نگاهی ریشه‌ای و انتقادی به ساختار تعلیم و تربیت و با ارائه بینش‌ها، طرح‌ها و روش‌های نو می‌تواند زمینه‌ساز ظهور، رشد و پرورش خلاقیت در فراگیران باشد. به طوری که فرآیند آموزشی را به فضایی بالقوه، خلاق، مبتکر، فعال، اثربخش و صمیمی تبدیل کند (Safi, 2010, p.114). اما شواهد حاکی از آن است که در ساختار رسمی فضای تربیتی حاکم بر جوامع، اغلب شاهد فقدان پرورش خلاقیت هستیم. این امر را می‌توان با نظر به سرکوب تفاوت در تمام زمینه‌ها (Trifonas, 2000) و وجود بحران‌های امتناع اندیشه، امتناع یادگیری و امتناع نوشتن در تعلیم و تربیت (Watanabe, 2012) توجیه کرد. به طوری که ناتوانی بیشتر دانش‌آموزان و دانشجویان در خوانش و درک متون متفاوت و خلق نوشتار شخصی و به تبع آنها، پیروی صرف و نداشتن خلاقیت و نوآوری در تولید دانش، نشانگر ضعف در امور تحت تأثیر تعلیم و تربیت ناصحیح به خصوص در حوزه رویکردها و نگاه ریشه‌ای به مفهوم خلاقیت در ارتباط با مفاهیم دیگر تربیتی مانند نوشتار است. در نگاه تربیت مدرسه‌ای و دانشگاهی، اغلب نگاه ابزاری به مفهوم نوشتار شده و نگاه فلسفی و توان اندیشه‌زایی آن در ارتباط با پرورش خلاقیت نادیده گرفته می‌شود. لذا تحلیل دقیق ماهیت نوشتار، به ویژه با واسازی تقابل گفتار و نوشتار در منطق دوقطبی حاکم بر سنت فلسفی غرب می‌تواند کمک شایانی به شناسایی علل بنیادین نبود پرورش خلاقیت در تعلیم و تربیت کند.

یکی از ابعاد مهم خلاقیت، خلاقیت در زمینه نوشتن است، به طوری که نوشتن از مطلوب‌ترین و پیچیده‌ترین فعالیت‌های آموزشی است که می‌تواند به توسعه تفکر، تولید دانش و پرورش خلاقیت منجر شود (Aali, 2016, p.134). در این میان می‌توان به ژاک دریدا^۱ به عنوان فیلسوفی اشاره کرد که با نگاهی متفاوت به واسازی تقابل‌های دوگانه در سنت فلسفی غرب مانند تقابل بین گفتار و نوشتار می‌پردازد. او با

1. Derrida

به‌کارگیری راهبرد واسازی و واژگون کردن قطب‌های گفتار و نوشتار به بازآفرینی مفهوم نوشتار در ساحتی نو می‌پردازد.

فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا

دریدا به‌عنوان یکی از مشهورترین متفکران پست‌مدرن شناخته می‌شود. دیدگاه پست‌مدرنیسم که براساس نقد مدرنیسم شکل گرفت، امروزه در عرصه‌های گوناگون از جمله ادبیات، فلسفه، جامعه‌شناسی، سیاست و تعلیم و تربیت وارد شده و تحولات گسترده‌ای را ایجاد نموده است. تعلیم و تربیت پست‌مدرن بر تغییرپذیری و تحولی مبتنی است که محور اندیشه‌های پست‌مدرنیسم است. در تفکر خلاق نیز به دنبال یافتن راه‌حلی تازه از طریق تغییر ساخت و تنظیم مجدد اطلاعات هستیم. نگرش متفاوت به مسائل، جزء جدایی‌ناپذیر خلاقیت است (Khalili & Hoseini, 2010, p.14). در گذشته، تعلیم و تربیت در عصر مدرن فقط از دریچه علمی بررسی می‌شد، اما تعلیم و تربیت پست‌مدرن تحت تأثیر اندیشه‌های ساختارشکنانه به دنبال تربیت انسان‌هایی منتقد بوده و به نوآوری و خلاقیت متکی است (Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010, p.148). دریدا نیز به‌عنوان فیلسوفی خلاق به دنبال ساختارشکنی و نگاهی متفاوت و جدید به پدیده‌هاست. در زمینه بهره‌گیری از اندیشه‌های دریدا در حوزه تعلیم و تربیت، برخی از پژوهشگران به دلالت‌های دیدگاه واسازی دریدا در باب فرآیند تعلیم و تربیت توجه داشته‌اند (Farmahini, 2012; Higgs, 2002; Trifonas, 2000). دسته‌ای دیگر از رویکرد واسازی برای حل مسائل تربیتی استفاده کرده‌اند (Khalili & Bagheri, 2015; Karimi, Sadeqzade, Sajadi & Bagheri, 2010). برخی دیگر از پژوهشگران نیز علاوه بر بررسی اندیشه‌های تربیتی دریدا به نقد آن پرداخته‌اند (Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010). آنچه در این مقاله‌های پژوهشی کمتر بدان پرداخته شده است، نبود نگاه ریشه‌ای به مفهوم نوشتار از دیدگاه دریدا است. شاید همین عدم توجه به مفهوم نوشتار سبب شده که پژوهش‌های پیشین بر اندیشه‌های نوشتارشناسانه دریدا با تأکید بر ارتباط آنها با پرورش خلاقیت در تعلیم و تربیت تمرکز نکنند. ازاین‌رو، ضرورت پژوهش در زمینه فلسفه نوشتار^۱ از دیدگاه دریدا و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت که موضوع اصلی این نوشتار می‌باشد، همچنان مطرح است.

فلسفه نوشتار یا به‌زعم دریدا، نوشتارشناسی^۲، گونه‌ای اندیشه‌ورزی فلسفی است که بحث درباره آن در فلسفه غرب به‌وسیله افلاطون در چارچوب منطق دوقطبی و تقابل گفتار و نوشتار پی‌ریزی شد و در دوره‌های

1. Philosophy of writing
2. Grammatology

بعدی تقریباً با حفظ همان نگاه مغلوب به نوشتار گسترش یافت تا این که در سده بیستم با کارهای فیلسوفان خلاقیتی مانند دریدا با ارائه نگرشی متفاوت و خلق مفهومی جدید از نوشتار، به بلوغ تازه رسید (Parsa, 2014, p.44). فلسفه نوشتار در پی تغییر نگاه مغلوب نسبت به نوشتار در زبان‌شناسی است. نگاهی که پیشینه‌ای به قدمت فایدروس^۱ افلاطون دارد. در نظر روسو^۲ و سوسور^۳، نوشتار امری فرعی و ثانوی است، اما گفتار وضعیت «طبیعی زبان» محسوب می‌شود. با این حال «ژاک دریدا در نظر دارد تا نه تنها استفاده افلاطونی از نوشتار برای اولویت بخشیدن به گفتار، بلکه این برداشت نادرست ملازم با آن را نیز که زبان گفتاری موضوع‌ها دلالت لفظ بر معنی را حاضر می‌سازد، افشا کند؛ دریدا می‌خواهد اتکای متافیزیک غرب بر این ترفندها را نشان دهد. از این رو نوشتارشناسی تا عمق فلسفه زبان و فرهنگ نفوذ می‌کند.» (Tajik, 2007, p.65).

دریدا به دنبال «خوانش صبورانه متون فلسفی» (Derrida, 1973, p.3) و واسازی^۴ سنت متافیزیکی در اندیشه غرب است. او در پایان سستی که نزدیک به دو هزار سال به درازا کشید، می‌کوشد سرچشمه خطا را بیابد. این سرچشمه برای دریدا «کلام محوری» یا لوگوس محوری^۵ است (Ahmadi, 1994). «مفهوم لوگوس تداعی‌کننده عقلانیت، علم، معرفت و گفتار است.» (Trifonas, 2003, p.286). «هایدگر^۶ نشان داد که لوگوس در وهله اول به معنای گفتار است و لوگوس محوری، مترادف با آوامحوری^۷ است. به همین دلیل تقابل گفتار/ نوشتار از نظر دریدا تقابلی کلیدی در متافیزیک غربی است و در این تقابل، پایدانی وجود دارد که نوشتار را مشتق شده از گفتار نشان می‌دهد (Derrida, 2013, p.43). در مقابل دوگانه‌گرایی^۸ آثار سستی فلسفه غرب که گفتار را در مقایسه با نوشتار وجه غالب می‌دانند، دریدا زبان را یک وضعیت، رویداد، یا نوعی نوشتار به حساب می‌آورد. در واقع خود زبان و همچنین چگونگی آموزش آن موجب شده تا ماهیت نوشتاری بودن آن فراموش شود. «به زعم دریدا، عصر گفتارمحوری به پایان رسیده است و رفته‌رفته نوشتار جایگاه خود را باز می‌یابد. او در این مورد استعاره «مرگ گفتار»^۹ را به کار می‌برد» (Khalili & Bagheri, 2010, p.57).

1. Phaedron
2. Rousseau
3. De Saussure
4. Déconstruction
5. Logocentrisme
6. Heidegger
7. Phonocentrism
8. Duality
9. Speech death

«دریدا غلبه گفتار بر نوشتار را در فلسفه غرب، ملازم با غلبه حضور^۱ بر غیاب^۲ می‌داند و به تبع هایدگر از آن به عنوان متافیزیک حضور^۳ یاد می‌کند.» (Zeymaran, 2013). باور داشتن به جایی که حقایق در آن حضور دارند، همان متافیزیک است؛ میراثی افلاطونی با باور به جایی در آسمان‌ها، در درون یا جایی دیگر که در آنجا حقایق، حضوری ثابت دارند. حضور همان وجهی است که در جایی قرار دارد و غیاب وجهی است که همواره در حال شدن و تغییر است (Parsa, 2011, p.62). گفتار در تقابل گفتار و نوشتار در سنت فلسفی غرب، جایگاه حضور معنا و مدلول در آگاهی و ذهن است. پس وجود منبعی برای معنا که تفکر از آن نشأت بگیرد و به آن نزدیک شود، در آن مفروض است. دریدا می‌پرسد این منبع کجاست؟ و چه دلیلی برای وجود آن هست؟ او به تبعیت از چارلز پیرس^۴ معتقد است که معنا در جایی نهفته نیست، بلکه باید تولید شود. معنا از جایی بیرون نمی‌آید، بلکه نتیجه تفسیر و خوانش است. مواجهه انسان با جهان که به زعم دریدا همچون متنی باز است، همواره با فرایند تفسیر همراه است. بنابراین الگوی مناسب تجربه، مشاهده نیست بلکه خوانش است. جهان با فرایند تجربه خوانده و نوشته می‌شود و مدلول و معنای نهایی همواره به تعویق می‌افتد (Derrida, 2013, p.12). نوشتارشناسی می‌کوشد نشان دهد که «نوشتار نه تنها نشانه^۵ گفتار نیست، بلکه این نوشتار است که اولین نشانه و علامت زبانی است.» (Derrida, 1976, p.14). بنابراین، گفتار بعد از نوشتار پدید می‌آید و نمی‌توان ادعا کرد که گفتار به حقیقت نزدیک‌تر است (Khalili & Bagheri, 2010, p.57). «دریدا نوشتار مادون گفتار را نوشتار آوایی می‌خواند و از نوشتار فراگیر دیگری سخن می‌گوید که گفتار و نوشتار آوایی نمونه‌هایی از آن هستند. این نوشتار همان جایگاه غیاب و دلالت بی‌پایان است؛ جایگاه تولید بی‌پایان معنا» (Derrida, 2013, p.19). منتقدان اصلی نوشتار مانند افلاطون و سوسور همواره بر این ویژگی آن تاخته‌اند که اثر پس از نوشته شدن از نویسنده‌اش جدا شده و مؤلف نمی‌تواند نیت خود را شرح داده و از آن دفاع کند. اما دریدا با تأکید بر همین ویژگی سعی بر بازگرداندن اعتبار نوشتار دارد. در این صورت نمی‌توان به هدف و غایت نوشتار پی برد. از دیدگاه منتقدان، نوشتار امری فرعی و ثانوی است و نوشتن به معنای بازنمود حقایقی است که در گفتار حضور بی‌واسطه دارند. نوشتارشناسی باور دارد نوشتار در نبود قیّم خود و به مدد مخاطب و خواننده‌اش، به سوی گستره نو و نامحدود می‌رود و امکان‌های نادیده گرفته شده‌اش را به منصه ظهور می‌رساند (Khabazi, 2012, p.42). همچنین نوشتار دیگر محصول قصد و هدف مؤلف

-
1. Presence
 2. Absence
 3. Metaphysics of Presence
 4. Pierce
 5. Sign

نیست، بلکه محصول معناهایی است که خوانندگان در فرایند تفسیر تولید می‌کنند. متن، فضایی از امکانات گسترده برای تفسیر است؛ خواندن متن شرکت جستن در این بازی تفسیری و تولید معنا است و نه کشف معنای از پیش موجود، پس خواندن تولید خلاقانه و بنابراین نوعی نوشتار است (Derrida, 2013, p.24).

فهم نوشتار از دیدگاه دریدا به فهم متن گره خورده است. مراد دریدا از متن، نوشتاری محدود و محصور در کتاب‌ها نیست بلکه از نظر او جهان متن ما و زبان دیدگاه ما دربارهٔ متن جهان است. هیچ‌چیز خارج از زبان برای انسان دارای معنا و مفهوم نیست. دریدا معتقد است زبان تنها ابزار انتقال و ارتباط نیست، بلکه جریان زندگی است (Rorty, 1978, p.145). در زبان، معنا تولید می‌شود؛ دریدا برای زبان هیچ‌گونه غایت و مدلول استعلایی^۱ را نمی‌پذیرد و از بازی زبانی و به تعویق افتادن معنا تا بی‌نهایت سخن به میان می‌آورد. هر چیزی که دست کم از بیست قرن پیش تمایل داشته و سرانجام موفق شده تحت نام زبان گرد آید، اکنون دارد به نام نوشتار نقل مکان می‌کند. گویی مفهوم نوشتار، دیگر صورتی جزئی، اشتقاقی و فرعی از زبان عمومی نیست (منظور از زبان عمومی ارتباطات، تماس، بیان، دلالت، تولید معنا یا تفکر و غیره است) بلکه نوشتار مبین حرکت زبان است (Derrida, 2017, p.16). نوشتارشناسی دو لبه‌ای که دریدا از آن پشتیبانی می‌کند، نوعی حالت فرازمینه‌ای و فراگفتمانی، دربارهٔ عقلانیت نهادینه شده است که به برنامه عملیاتی با هدف از پیش تعیین‌شده اشاره ندارد؛ به دنبال پرورش مرید و پیرو و با هیچ قدرتی موافق و هم‌جهت نیست. روی دیگر آن به دنبال تفسیر و ابداعی است که حاصل آن، خوانش‌پذیری عملی و بارقه‌ای از هدفی است که همواره دیگری را پذیرا باشد (Trifonas, 2000, p.280).

به نظر دریدا نمی‌توان مانند همیشه با نهاده‌سازی مرزهای تعیین‌شده، از آنها گذر کرد (Derrida, 1996, p.4). چنین نیست که مفاهیمی مانند تعلیم و تربیت به منزلهٔ امری بدیهی و نهادی تثبیت شده، ثابت و مطلق باشند. باید نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان ساختار بدیهی از حالت معیار خارج شود و با قرار دادن ساختار تعلیم و تربیت پایگانی و گفتارمحور در زمینه روابط قدرت، به بررسی معنای آن پردازند. در این صورت تعارض درونی در زمینه عدم وجود خلاقیت در نظر و عمل تربیتی و تأکید بر پرورش خلاقیت در هدف‌های تعیین‌شدهٔ آموزشی، آشکار می‌شود. با وارونه کردن قطب‌های تضاد گفتار و نوشتار، خلاقیت و تولید به عنوان مفهوم به حاشیه رانده‌شده با مصرف‌کنندگی و پیروی صرف به عنوان قطب غالب در متن تعلیم و تربیت جابه‌جا می‌شوند. ظهور مفهوم جدیدی از نوشتار به خلق امکان تازه‌ای از متن پایان‌ناپذیر تعلیم و تربیت منجر می‌شود؛ فرایند توانمندسازی افراد برای متفاوت زیستن، خلاقیت را پرورش می‌دهد.

تعلیم و تربیت مدرن همواره دیدگاه‌های ثابت را به‌عنوان دانش کشف‌شده و ارزش‌های از پیش موجود در قالب برنامه و محتوای درسی ارائه کرده و این‌گونه وحدت‌گرایی، یقین‌محوری و پیروی را در ذهن دانش‌آموزان القاء می‌کند. چنین تربیتی به همسان‌سازی افراد در طرز تفکر، عقاید، معرفت و ارزش‌ها منجر می‌شود. در این وضعیت، افراد از دیدگاه‌ها و انسان‌های متفاوت آگاه نیستند و توانایی خلق نوشتار شخصی را نداشته و افرادی تابع و پیروان بی‌چون و چرا برای ایدئولوژی مسلط و سربازانی برای حفظ وضع موجود خواهند بود. این وضعیت باعث می‌شود تفاوت‌هایی که از ظرفیت لازم برای تغییر و دگرگونی در خود، جامعه و تعلیم و تربیت برخوردارند، در مدرسه خاموش شده و نوعی رکود، سکون و در نتیجه، نداشتن خلاقیت بر جامعه مستولی شود (Abdoli & Shabani & Javidi & Ahanchian, 2016, p.33-4). پیامد چنین وضعیتی، فروکاهش زبان به ابزار انتقال حقایق تعریف‌شده در تعلیم و تربیت است؛ امری که اغلب دانش‌آموزان را از تفکر خلاق و «تولید دانش»^۱ باز می‌دارد.

توجه و اهمیت دریدا به مفهوم نوشتار در نظام فکری او به‌عنوان عامل بنیادی و انسجام‌بخش تمامی اندیشه‌های او، لزوم توجهی دوباره به آراء او را می‌طلبد. درواقع، «در پس راهبرد واسازی به‌عنوان راه جدید خوانش، این پیش‌فرض وجود دارد که هیچ‌گاه چیزی غیر از نوشتار وجود نداشته است.» (Trifonas, 2000, p.275). تفسیر و بازخوانی عرصه‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی فلسفه نوشتار بر مبنای واسازی تقابل دوگانه گفتار و نوشتار از دیدگاه دریدا می‌تواند پیامدهای بنیادین تربیتی در رابطه با پرورش خلاقیت داشته باشد. ارمغان این بررسی، بازاندیشی در مؤلفه‌های فلسفی تعلیم و تربیت به‌منظور ایجاد زمینه و بستر مناسبی برای پرورش همه‌جانبه خلاقیت در فراگیران است. ره‌آوردی که کمترین فایده آن نگاهی دوباره و نگرشی عمیق‌تر به مفهوم خلاقیت در نظام تعلیم و تربیت را ایجاد می‌کند. مفهوم خلاقیت و پرورش خلاقیت یکی از دغدغه‌های اصلی در فرآیند تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید؛ به این معنا که این دغدغه وجود دارد تا ما بتوانیم زمینه و بستر مناسبی برای پرورش خلاقیت همه افراد در تعلیم و تربیت فراهم آوریم. بنابراین این سؤال مطرح می‌شود که تعلیم و تربیت با چه زمینه‌های فلسفی می‌تواند به بستری مناسب برای پرورش افراد خلاق بدل شود، به‌طوری‌که تجلی‌بخش خلاقیت در عمل باشد؟

ضرورت پرداختن به فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا از این جهت است که اگر درک درستی از مفهوم نوشتار بر مبنای واسازی تقابل گفتار و نوشتار توسط دریدا به دست آید، می‌توان زمینه‌های بنیادین و فلسفی تعلیم و تربیت را به‌منظور ایجاد بستر مناسب برای پرورش خلاقیت در فراگیران مورد بازاندیشی قرار داد. در

این راستا، هدف اصلی نوشتار حاضر این است که با بهره‌گیری از اندیشه نوشتارشناسی دریدا مبتنی بر واسازی تقابل گفتار و نوشتار و ارائه مفهوم جدیدی از نوشتار توسط او، به شرح مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) فلسفه نوشتار پرداخته، پیامدهای تربیتی آن را در ارتباط با ساختار تعلیم و تربیت به صورت عام و پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان به صورت خاص استنباط نماید.

شبح‌شناسی^۱ در مقابل هستی‌شناسی^۲ در فلسفه نوشتار و پیامدهای تربیتی آن

در حال حاضر متافیزیک حضور به عنوان بزرگ‌ترین میراث دنیای باستان و عقیده‌ای تثبیت شده و مشترک در سنت فلسفی غرب است که مقاومت در برابر سرنگونی آن و به استهزاء کشیدن کسانی که آن را به چالش می‌کشند به اندازه مقاومت آنتی‌ها در برابر اندیشه‌های سقراط، قابل پیش‌بینی است (Rorty, 1999, p.2)؛ متافیزیک چیزی نیست جز یک بنیان یا پایگان^۳ که بتوان هر چیز دیگری را به آن ارجاع داد. این بنیان ایجاد امری ثابت در جریان شدن است که هر امر متغیری به آن ارجاع می‌یابد (Mosleh & Parsa, 2013, p.95). «برای جدا شدن از متافیزیک حضور باید به سوی یک دنیای فکری که انسان را در یک مفهوم وسیع‌تر از آنچه در عالم مثل افلاطونی و عصر روشنگری و مدرن تعریف کرده، حرکت کرد.» (Rorty, 1999, p.1). بنابراین، واسازی به عنوان رویکردی پست‌مدرن برای گذر از تفکر متافیزیکی، خلق مفهوم جدید در چارچوب محدود ساختارهای تثبیت شده نیست. اگر حقیقت تربیتی با تکیه بر هر نوع پایگانی حاضر باشد، دیگر نادانی و فقدان وجود نخواهد داشت. بنابراین، پیش‌فرض‌هایی برای بودن در مسیر خطی، جای تغییر و شدن را می‌گیرند، اما فرایند تعلیم و تربیت راه است و نه مقصد، پس تعلیم و تربیت با خوانش تربیتی یا همان نوشتار برابر است. تعلیم و تربیت به مثابه متنی است که با خوانش‌های متفاوت، همواره امکان‌های جدیدی را آشکار می‌کند. «از دیدگاه دریدا طراحی معماری تعلیم و تربیت بدون غایت و بدون انتها است.» (Trifones, 2000, p.272). بنیادگرایی تربیتی به معنای ادعای در دست داشتن روایتی در باب تعلیم و تربیت است که کامل و قطعی باشد. بر اساس پایه‌های متافیزیکی حضور، تعلیم و تربیت به عنوان نظامی ایست‌مند برای انسان‌های ذاتاً باثبات در دنیایی بامعنای تعریف شده است که عملی ثابت توسط نهادی مسلط برای حفظ وضع موجود خواهد بود و وظیفه انتقال حقایق تعریف‌شده و ارزش‌های ثابت را به دانش‌آموزان بر عهده دارد. با این رویکرد، پرورش خلاقیت و تولیدکنندگی در حاشیه قرار می‌گیرد. اما در نوشتارشناسی، تردید جدی درباره

1. Spectralism
2. Ontology
3. Foundation

هستی تعلیم و تربیت به‌عنوان نظام سازمان‌یافته‌ای برپایه تعریف ثابت و انعطاف‌ناپذیری از انسان و هستی، وجود دارد و تعلیم و تربیت به‌عنوان متنی برای گسترش، هیچ‌گاه در چارچوب معنای تثبیت شده و نظام از قبل تعریف شده‌ای، قرار نمی‌گیرد. بدین ترتیب، برنامه‌ریزی بیرونی برای رسیدن به هدف‌های از پیش تعیین شده بر پایه تعاریف ثابتی از انسان، هستی، معرفت و ارزش و جاهت خود را از دست می‌دهد. در تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه هیچ‌چیز در فرایندهای تربیتی قابل پیش‌بینی نیست و امکان‌های متعدد و متفاوتی در جریان تعلیم و تربیت آزاد، به ظهور می‌رسد. در واقع هدف‌ها به‌صورت گذرا و مرحله‌ای در فرایندهای متنوع آموزشی آشکار می‌شوند، تا این‌گونه در عمل تعلیم و تربیت به فرآیندی ذاتاً خلاق به‌منظور پرورش خلاقیت در فراگیران، تبدیل شود. برای خلق چنین فرایندی از تعلیم و تربیت، علاوه بر واسازی ساختار متافیزیکی نظام تعلیم و تربیت به‌نوعی از خلق و ابداع نیاز است. به‌طوری‌که دریدا همواره برای فرا رفتن از منطق دوگانه سنت فلسفی، به خلق مفاهیمی دست می‌زند که قالب‌های فکری تثبیت‌یافته را در هم می‌شکنند و دید انسان را به‌سوی فضاهای متفاوتی می‌گسترانند. یکی از خلاقانه‌ترین مفاهیمی که دریدا ابداع کرده، مفهوم شبح^۱ است. درواقع دریدا و رای تقابل دو قطبی هستی و نیستی، به‌طور متفاوتی شبح‌شناسی را در مقابل هستی‌شناسی سنتی و متافیزیک حضور خلق می‌کند. در فلسفه نوشتار، مفهوم شبح و جوه گوناگون آن در حیطه‌های متفاوت هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و نظام‌های ارزشی اهمیت اساسی پیدا می‌کند. شبح با گسترش مرزهای واقعیت و زمان، تفسیر متافیزیکی تثبیت‌یافته و بدیهی‌شده از آنها را به چالش می‌کشد. شبح بودگی واقعیت در فلسفه نوشتار، اشاره به این نگاه پست‌مدرنیستی دریدا دارد که واقعیت امری از پیش قطعی نیست بلکه همواره در حال تکوین و ساخته‌شدن است. زمان به‌مثابه شبح، روندی خطی و مکانیکی از گذشته، حال و آینده نیست و در هیچ حصار محدود و محصور نمی‌شود. گذشته و آینده همچون زمان حال همانند شبح وجود دارند ولی در غیاب به سر می‌برند. (Khabazi, 2016, p.92). مفهوم شبح با سیالیت و نبود قطعیت خاص خود می‌تواند هستی و وحدت هرگونه نظام متافیزیکی و ساختار پایگانی را به چالش کشد (Derrida, 1994, p.10). بدین ترتیب در شبح‌وارگی، تربیت از مفهوم خطی زمان عبور می‌کند و به‌سوی آینده گشوده شده و فرایندی «در راه» است. از نگاهی دیگر، شبح تربیت همچون اندیشه‌ای درباره گذشته نیز می‌تواند باشد. میراث نوشتاری متون سنتی تربیتی که با شرکت جستن خوانندگان در بازی تفسیری و دیدن امکان‌های متنوع و متفاوتی از آن متون می‌تواند از طریق امکانی از راه برسد که هنوز تحقق پیدا نکرده

است. بدین ترتیب تعلیم و تربیت شبح‌وار همواره در حال شدن و انجام به صورتی گذرا، پایان‌ناپذیر و در راه است؛ تعلیم و تربیت در راه^۱.

رواج یافتن و مسلط شدن یک امر، دلیلی بر حقیقی بودن آن نیست (Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010, p.148). ساختارهای ثابت و تثبیت شده که نوعی نگاه یا تفسیر را رواج می‌دهند، با سرکوب وجوه دیگر، در عمل مانع پرورش خلاقیت می‌شوند. اما رویکرد نوشتارشناسانه، عامل خلاقیت است و تعلیم و تربیت باید زمینه‌ساز پرورش خلاقیت، ترغیب و تشویق آن باشد. بنابراین می‌توان تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه را خلق فرایندهای تربیتی متنوع برای پرورش خلق‌کنندگی دانست. دریدا در گلس^۲ ما را با پاسخی غیرمنتظره به سؤالی آشنا ولی دشوار روبه‌رو می‌کند «آموزش چیست؟ مرگ (نمادین) والدین، آغاز تشکیل شعور کودک و پایان شعور او برای تبدیلیش به شکل یک ایدئال. البته در اینجا مرگ نمادین تنها مربوط به والدین و کاهش توانایی‌های آنها در اثرگذاری بر فرزند وابسته و ناتوانشان نیست، بلکه همچنین به معنای درگذشت کودک در چنین معنایی نیز هست. احیای بازتولید یک شکل ایدئال در خاطرات قدرت جمعی تقریباً به معنای دنبال کردن مسیری مبنی بر آموختن الگوی ساختگی است. تعلیم و تربیت نهادینه‌شده به دنبال تجسم شخصیت فرد غایبی است که قدرت آرزومند آن است (Trifonas, 2000, p.273). ازاین‌رو تعلیم و تربیت همسان‌ساز با جلوگیری از خودآفرینی، مانع از پرورش خلاقیت در افراد خواهد شد. اما تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه فرایندی است که از اجبار همسانی مبرا است. هیچ انسانی تکرار دوباره یک شکل ایدئال نیست. انسان‌ها صرفاً شبیه به خود، منحصر به فرد و از اجبار پیروی، رها هستند تا با تحقق خویشتن و خلق نوشتار شخصی، قدرت خلاقیت به صورت درونی در آنها پرورش یابد.

تولید دانش^۳ در فلسفه نوشتار و پیامدهای تربیتی آن

شناخت و معرفت در تعلیم و تربیت عنصری اساسی است. اینکه آموزش چیست، ارتباط تنگاتنگی با تعریف واقعیت و چگونگی به شناخت رسیدن دارد. به همین دلیل، دل‌مشغولی عمده متفکران پست‌مدرن مانند دریدا نیز واقعیت و قلمروی آن است. دریدا اذعان دارد که «همه چیز متن است» یا «هیچ چیز بیرون از متن نیست» (Derrida, 1976, p.233). «او با تشبیه جهان به متن، و رای شکاف معرفت‌شناختی میان ذهن و عین، مفهومی جدید خلق می‌کند. مراد دریدا از متن «صرفاً یک امر نوشتاری محصور و محدود در کتاب‌ها

1. Education to Come
2. Glas
3. Making Knowledge

نیست بلکه در امر واقع شده در تمامی ساحت‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، تاریخی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، اخلاقی، هنری، ادبی و... است (Derrida, 1988, p.148). هر یک از این ساحت‌ها متنی به‌مثابه واقعیت، سازوکار خود را داشته و هیچ کدام مرجع دیگری نیستند. این متون در یک نسبت تفاوتی با یکدیگر قرار دارند که هر آن در حال ساخته شدن هستند. در هیچ‌یک از آنان نمی‌توان مدلولی یافت که به‌مثابه بنیاد و مرجع واقعیت مطلق فرازمانی، فرامکانی و فرامنتی عمل کند. (Khabazi, 2016, p.90).

یکی از ویژگی‌های اساسی تفکر پست‌مدرن، نقد واقعیت ثابت است. «دریدا نیز با خلق مفهوم شیخ، تلقی‌های متافیزیکی و تجربه‌گرایانه و اثبات‌گرایانه از واقعیت را به چالش می‌کشد. شیخ ساحتی سیال‌تر و گسترده‌تر از واقعیت و همچنین بی‌ثباتی واقعیت را به ما نشان می‌دهد و حکایت از وجوه و لایه‌های ناممکن و دسترس‌ناپذیر واقعیت دارد.» (Khabazi, 2016, p.91). واقعیت به‌مثابه شیخ، تعریف‌ناپذیر و تعیین‌ناپذیر بوده و در هیچ قابی جای نمی‌گیرد، بلکه همواره در حال شدن، تکوین و تغییر است. «واقعیت امری به فعلیت رسیده و حاضر در آنجا نیست، بلکه به‌مانند شیخ است که به این سو و آن سو پرسه می‌زند و از مرزهای متعارف زمان و مکان می‌گذرد و به گستره‌ای ورای تقابل‌های دو قطبی واقعی و مجازی، هستی و نیستی، حضور و غیاب می‌رسد.» (Derrida, 2002, p.3).

شیخ، بار معانی سرکوب شده‌ای از امکان‌ها را با خود حمل می‌کند که نمی‌توانند به‌طور کامل حذف شوند، بلکه به حاشیه رانده شده، سرکوب می‌شوند و دگربار در قامتی دیگر باز خواهند گشت. «شیخ با احیای آنچه به‌تمامی کنار گذاشته شده، نمی‌گذارد فراموش کنیم هر معنای قطعی همواره معنایی مجازی و شیخ‌گونه را نیز با خود به همراه دارد و اساساً هر چیزی که در فرایند تعریف صلب یک امری کنار گذاشته شود، شیخ‌گونه در قامتی دیگر بازمی‌گردد.» (Khabazi, 2016, p.94). بنابراین، با رهایی انسان از مفاهیم کذب و حقیقی از پیش تعریف شده، آزادی تفکر در آنان افزایش یافته تا با خوانش متفاوت از متون به خلق اندیشه‌های نو ترغیب شوند. درواقع فلسفه نوشتار روند رهایی اندیشه از سلطه معنای تعریف شده و معرفی واقعیت غایب به‌عنوان ساحت دیگری و امکان‌های نادیده و نیندیشیده شده، و در نتیجه جریانی به سوی ابداع و خلق کنندگی است.

از نگاه پست‌مدرنیسم زبان جایگاهی همسنگ و حتی فراتر از عقل داشته است؛ به‌طوری که اندیشه و حتی ذهنیت انسان را باید برحسب زبان توضیح داد. معنا با نگرش دیگری و تفاوت، در زبان تولید می‌شود. دیگر گونه خواندن متون و خلق دیگری، جریان اندیشه را موجب می‌شوند. بدون دیگری، تفکری نیز اتفاق نمی‌افتد و ذهن تنها در چارچوب داشته‌های موجود، پرسه می‌زند. اما با نگاه دیگری، اندیشه به حرکت در

آمده، ایده ظهور یافته و خلاقیت پرورش می‌یابد. نوشتارشناسی می‌تواند با تغییر منطق دایره‌المعارفی نهاد تعلیم و تربیت و آماده ساختن آن برای پذیرفتن و به رسمیت شناختن منطق دیگری، تعلیم و تربیت را به فرآیندی خلاق بدل سازد. البته باید اذعان داشت که دریدا هیچ‌گاه مبلغ تغییر کلی بنیان نظام تعلیم و تربیت نبوده است، بلکه تمرکز او بر یافتن مسیری بود که «بی‌طرف‌تر» و بی‌ادع‌تر نسبت به حضور حقایق باشد تا از این طریق بتوان پرسش‌هایی دربارهٔ بنیان‌های سیستم یاددهی-یادگیری مطرح کرد (Trifonas, 2000, p.273).

دریدا بیشتر از آن‌که به دنبال نظریه‌پردازی فلسفی باشد، به مثابه معلمی است که انسان را به خوانش عمیق و متفاوتی از متون دعوت می‌کند. دریدای معلم به دنبال ترغیب فراگیران به وارد کردن افکار شخصی و تفسیرهای متفاوتشان از متن است تا بدین طریق بتوان از وجوه مختلف به متن نگریست و پرسش‌های متفاوتی مطرح کرد که مستلزم پشتکار و مطالعهٔ صبورانه در حوزه‌های مختلف است. پرسشی که به گونه‌ای پاسخ را در خود داشته باشد، پرسش نیست بلکه پاسخی است که پرسش گونه مطرح شده و هیچ کمکی به پیشرفت خلاقیت انسان نمی‌کند. پرسشگری، فراگیر را به سوی «دیگری» هدایت می‌کند، به سوی وجه دیگری از متن که همچون ایده‌ای نو خلق می‌شود. ایده‌ای که از جوشش درونی فراگیر ظهور یافته، بنابراین پرورش می‌یابد. به عبارت دیگر، ایده می‌تواند بخشی از نوشتار باشد که تلقی و تفسیر متفاوتی از موضوع را می‌طلبد (Rorty, 1978, p.145). در واقع خلق ایده‌های متفاوت و نو توسط فراگیران می‌تواند هدف و ره آورد شیرین پرورش خلاقیت در تعلیم و تربیت باشد.

دریدا سعی در خلق مفهوم جدیدی از نوشتن نه دربارهٔ جهان مستقل از انسان، بلکه دربارهٔ متون دارد. کتاب‌ها، حقایقی را دربارهٔ چیزهایی می‌گویند، اما متون، بیان‌کنندهٔ تفسیری از متون دیگر هستند، بنابراین باید به آزمون صحت بازنمایی متون پایان دهیم و با خوانش متفاوت به گسترش متون پردازیم (Rorty, 1978, p.146). متخصصین تعلیم و تربیت محتوا و کتب درسی را به صورت رسمی و به اصطلاح علمی، به دور از آثار زیبایی‌شناختی و ادبی ارائه می‌دهند، در نتیجه محتوای درسی به عنوان بازنمود حقایق، محدود و به دور از انعطاف است. چنین فضایی برای پرورش توانایی‌های نویسندگی فراگیران، که روند بازتولید و خلاقیت باشد، مناسب نیست. «موافقین دریدا امیدوارند که کتاب‌های آموزشی آینده تحت تأثیر دیدگاه نوشتارشناسانهٔ دریدا نه تنها کمتر سلطه گرایانه، اختصاصی و محافظه کار باشند بلکه به منظور تهییج تفکر خلاق در فراگیران جسورانه‌تر، شاعرانه‌تر و جذاب‌تر باشند» (Rorty, 1999, p.1).

در پست‌مدرنیسم با به چالش کشیدن خودم‌مداری^۱ انسان مدرن، «مرگ انسان» به‌عنوان موجودی شناخت‌شناس، اعلام می‌شود (Sajadi & Dashti, 2008, p.85). به دنبال آن، دریدا نیز در جستجوی تفکری است که از هرگونه محور و مرکزیتی رهایی یافته است. محوریتی که چه در عالم مثل افلاطون ظاهر شده باشد، چه در می‌اندیشم دکارت و چه در ذهنیت استعلایی^۲ کانت (Derrida, 1978). در تفکر پست‌مدرن، انسان از اریکه فاعلیت اندیشه و معرفت به زیر آمده، از مرکز فرایندشناختی خارج و خود موضوع زبان، امیال و ناخودآگاه می‌شود. بارد واقعیت خارج از متن زبان و وجود آدمی، امکان شناخت و کشف حقیقت مفروض و شناخت‌پذیر نیز از بین می‌رود و توانمندی دیگری برای انسان در نظر گرفته می‌شود. این توانایی «خلق دانش» است و عنصر اساسی در فرایند خلق، نه عقل، بلکه زبان است (Sajadi & Dashti, 2008, p.85). درواقع عرصه واقعیت غایب در نوشتارشناسی، گستره‌ای بی‌انتها از امکان‌های متفاوتی برای فرایند تعلیم و تربیت در پیش روی انسان قرار می‌دهد (Trifonas, 2000, p.274). برای چنین انسانی هیچ مرجع اقتداری برای مرزبندی و صرفه‌جویی تصوراتش وجود نخواهد داشت و تخیلات انسان به‌عنوان عامل زمینه ساز خلق ایده‌های نو و خلاقانه حفظ و پرورش داده می‌شوند (Rorty, 1999, p.2).

پذیرش مسئولیت^۳ و تعلیم و تربیت اخلاقی^۴ در فلسفه نوشتار

دریدا به‌عنوان عمیق‌ترین متفکر مسائل تربیتی، به برخی از اساسی‌ترین مسائل فلسفی فرایند یاددهی - یادگیری، با خوانشی نامتعارف از سنت متافیزیکی غربی، اما بسیار ترغیب‌کننده و خلاقانه، می‌پردازد (Trifonas, 2000, p.271). ریچارد رورتی بر این عقیده است که از میان همه اندیشمندان عصر ما، دریدا تأثیرگذارترین متفکری است که به آرزوی سقراط درباره وظیفه اصلی فیلسوفان، جامه عمل پوشانده است؛ یعنی درهم‌شکستن قراردادهای تثبیت‌شده، زیر سؤال بردن پیش‌فرض‌هایی که بدیهی انگاشته شده و به چالش کشیده نشده‌اند و خلق مسائلی که قبلاً وجود نداشته‌اند (Rorty, 1999, p.2). اندیشه واسازی دریدا توسط بسیاری از منتقدان، نظریه‌پردازان و فیلسوفانی که نتوانسته و یا نخواسته‌اند، معانی اخلاقی آن را بشناسند و ارائه دهند، سوء تفسیر شده است؛ زیرا ترجیح داده‌اند هر دو عرصه تأثیرگذاری این اندیشه یعنی ایجاد رویکردی مسئولانه در عمل و آگاهی‌دهی را رد کنند (Trifonas, 2000, p.272). اما «دریدا واسازی را رویکردی مسئولانه و اخلاقی می‌داند»، او عنصر مسئولیت را به عرصه آموزش وارد می‌کند. به زعم او،

-
1. Self-Direction
 2. Transcendental Mentality
 3. Acceptance of Responsibility
 4. Moral Education

پذیرش مسئولیت نسبت به دیگری^۱، همواره فرایند تعلیم و تربیت را ترتیب داده است. واسازی رویکردی «مسئولانه» به همه امور و همه شعب فلسفه از جمله فلسفه تعلیم و تربیت است (Mesbahian, 2008, p.115). دریدا «واسازی را رویکردی مسئولانه به سوی عدالت می‌داند.» (Derrida, 1990, p.975). «واسازی به تفسیر رابطه من و دیگری می‌پردازد. شرط آموزش از نظر دریدا، دغدغه برای دیگری و پذیرش مسئولیت نسبت به دیگری است. واسازی در امر آموزش مدام با این پرسش‌ها سروکار دارد که منظور از فکر کردن درباره دیگری، درس دادن به دیگری و دانستن درباره دیگری به عنوان دیگری چیست». اگر به طور عمیق به پروژه واسازی نگریسته شود، در خواهیم یافت که مسئله واسازی در واقع مسئله آموزش و تربیت است. پرسش اصلی در این سطح این است که چه زمانی من می‌توانم «دیگری را به مثابه دیگری» آموزش دهم و پاسخ کلی این است که فقط زمانی چنین کاری ممکن است که آموزش از سطح فنون و روش‌ها به سطحی منتقل شود که به طور عمیق به اخلاق، سیاست و سرانجام غایت زندگی، تاریخ و انسانیت مرتبط باشد (Mesbahian, 2008, p.114).

دریدا ضرورت و امکان بازاندیشی در مورد تعلیم و تربیت از منظر زبان، عدالت، دیگری و مسئولیت را، از طریق راهبرد واسازی خاطرنشان می‌کند (Higgs, 2002, p.175). «او از نوع جدیدی از آموزش، با عنوان آموزش به مثابه مسئولیت سخن می‌گوید. رویکردی که نه سازمان‌های آموزشی موجود را به بقای خود امیدوار می‌سازد و نه به ویران‌سازی غیرمسئولانه آنها (که از نظر دریدا قطعی‌ترین نتیجه‌اش رها کردن هر چیزی به حال خود و در نتیجه تحکیم وضع موجود این مؤسسات است) می‌پردازد. دریدا پرسش‌های برانگیزاننده‌ای مطرح می‌کند: «اگر ما (به عنوان عناصر آموزشی) می‌توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می‌پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ چه چیزی و چه کسانی را نمایندگی می‌کنیم؟ آیا ما مسئول هستیم؟ اگر هستیم، در برابر چه کسانی و برای چه امری؟» (Mesbahian, 2008, p.116).

«این مسئولیت همانند رویارویی با امری ناممکن است و به مسئولیت در ساختار متعارف تربیتی که به یک برنامه و موضع از پیش معین شده‌ای تکیه دارد، چندان شباهتی ندارد؛ زیرا مسئولیت به طور فی نفسه امری برنامه‌پذیر و پایان‌پذیر نیست. داشتن مسئولیت مستلزم ناممکن دانستن در به اتمام رساندن آن و همزمان هرگز به انجام رساندن تمام آن است. به این دلیل که اتمام مسئولیت به معنای دقیق آن، در فلسفه نوشتار امکان‌پذیر نیست. مسئولیت به صورتی پایان‌ناپذیر، همواره در حال انجام و در حال شدن باقی خواهد ماند.» (Khabazi, 2016, p.93). نوشتارشناسی به پیشواز امر پیش‌بینی نشده رفته و آن را تحقق می‌بخشد»

(Trifonas, 2003, p.293). بدین ترتیب امر پیش‌بینی‌نشده به معنای زایش اندیشه و امکان متفاوت از طریق خوانش متفاوت متون است. این چنین تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه، دانش‌آموز را نه برای پیروی و تکرار آنچه موجود است بلکه برای ظهور امکان‌های جدید و پرورش همه‌جانبه اخلاقی، مهیا می‌سازد (Mesbahian, 2008, p.117).

انسان با آفرینش روایت زیست‌نگارانه خود از هستی و با پذیرش غیر و خودآفرینی چندباره، به هستی خویش معنی می‌دهد. با تأکید بر پرورش اخلاقی، خوانش متفاوت و خلق نوشتار شخصی، تربیت اخلاقی نوشتارشناسانه، ارزش‌آفرینی^۱ را ترغیب و تشویق می‌کند. دریدا همواره برای نسبیت‌گرایی افراطی نقد شده است اما آنچه ارزش‌آفرینی مبتنی بر فلسفه نوشتار را از نسبیت‌گرایی ارزشی نیهیلیستی متفاوت می‌سازد، پذیرش مسئولیت در دیدگاه دریدا است. انسان با آری‌گویی شادمانه و پذیرش مسئولیت هستی خویش، ناگزیر به ارزش‌آفرینی بر پایه انتخاب‌هایش در جریان شدن می‌شود. خلق ارزش‌هایی که هستی دائمی ندارند، آنچه دائمی است، جریان خلق ارزش‌ها است. تعیین ارزش‌هایی از قبل و القا آن به انسان‌ها در فلسفه نوشتار امری غیراخلاقی است چراکه فلسفه نوشتار اصولاً موضعی «ضدبنیادگرا» دارد. به همین دلیل طرح موضوع تربیت اخلاقی از دیدگاه فلسفه نوشتار، نه بر اساس یک نظام اخلاقی ثابت، بلکه برپایه شرکت در جریان واسازی ارزش‌های ثابت و خلق ارزش‌های شخصی و موقتی صورت می‌پذیرد» (Rahnama, 2012, p.120).

نتیجه

نگرش فلسفه نوشتار به فرآیند تعلیم و تربیت با نگاه حاکم بر نظام فعلی تعلیم و تربیت متفاوت است. به همین دلیل ارائه یک نتیجه نهایی به صورت بسته‌ای مفهومی با دلالت‌های جزئی، دقیق و عینی برای نظام تعلیم و تربیت حال حاضر که مبتنی بر ذهنیت آخرکاری با منطق دوقطبی در پژوهش‌های علمی است، با توجه به ناسازگار بودن متون دریدا در تلاش برای اثبات حقیقتی غیرقابل بحث و قطعی، غیرمسئولانه است. ابراز نظری و پایگانی چنین پایان استاندارد که به دنبال خاموشی کامل پس از آگاهی باشد، مطمئناً با قلمروی پیش‌بینی‌ناپذیر فلسفه نوشتار که منجر به ظهور دیگری و دعوت به خلق متفاوت معنا می‌شود، در تضاد است. در فلسفه نوشتار با زیر سؤال بردن و واژگونی تقابل گفتار و نوشتار، ساختار گفتارمحور تعلیم و تربیت نیاز به بازبینی پرزحمتی پیدا خواهد کرد؛ زیرا با تأکید بر پیروی صرف از رویکردها و مؤلفه‌های تربیتی تعیین شده و ساختار نهادینه شده، تعلیم و تربیت در عمل فرآیندی خلاقانه نبوده و توانایی ایجاد زمینه

1. Value Creation

2. Anti-Foundationalism

ها و بستر مناسب برای پرورش هر چه بیشتر خلاقیت در دانش‌آموزان را نخواهد داشت. در مقابل تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه نوشتار خواستار پرورش فراگیری است که با نقد گفتمان‌های مسلط و خوانش متفاوت از متون مختلف در نهایت توانایی خلق نوشتار شخصی و گسترش متون را داشته باشند. درواقع تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه با ایجاد زمینه‌های فلسفی و بستر مناسب به پرورش خلاقیت و نوآوری در افرادی کمک می‌کند که انعطاف‌پذیری و خلاقیت را در تمام وجوه فرآیند تعلیم و تربیت حس می‌کنند.

جایگاه اساسی نوشتار در تعلیم و تربیت را می‌توان با توجه به اهمیت پرورش خلاقیت ملاحظه نمود. از دیدگاه فلسفه، نوشتار برای پرورش خلاقیت، تعلیم و تربیت خود نیز باید فرآیندی خلاق باشد. تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه نوشتار آزادی و ابتکار فراگیر را می‌پذیرد و او را ترغیب می‌کند تا در حلقه‌های کندوکاو به جستجو، بحث و گفتگو با دیگر مشارکت‌کنندگان در فرآیند آموزشی بپردازد. همچنین از طریق برانگیختن فراگیر به خوانش متفاوت از متون و پذیرش دیگری او را به طرح پرسش‌های اندیشمندانه و خلق ایده‌های نو تشویق نماید. درواقع خلق نوشتار و تولید ایده دیگری به ابراز وجود و پرورش خلاقیت و اعتمادبه‌نفس در فراگیر منجر می‌شود. این فضا موقعیتی مناسب برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا با سفری هیجان‌انگیز به سوی خلق امکان‌های نیندیشیده شده و یا به حاشیه رانده شده بروند و با خوانش متفاوت از متون به خلق نوشتار و استعاره ادبی و علمی بپردازند.

می‌توان نتیجه گرفت که تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه بیش از آن که مجموعه‌ای از دانش‌ها و فنون آموزشی، خاستگاه علمی داشته باشد، فرایندی هنری است و در جستجوی روش‌های خلاقانه، متفاوت و جانشین برنامه درسی، روش‌هایی هنری مانند خود زیست‌نگاری، ساخت فیلم و غیره، همچنین محیط‌های متنوع یادگیری را خارج از محیط بسته و محدود کلاسی پیشنهاد می‌کند. در حال حاضر در شمار اندکی از دانشگاه‌ها که آزاداندیشی و تفکر خلاق را ارج می‌نهند، خلق نوشتار ادبی و هنری جای پژوهش ساختاری و حتی ارائه رساله دکتری در ساختاری از قبل تعیین‌شده را در رشته فلسفه تعلیم و تربیت گرفته است (Fani, 2004, p.72). دریدا به دنبال نوشتاری آزاد است که از فرم کتاب و در چارچوب قرار دادن نوشتار، می‌گذرد. از این رو، در تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه نوشتاری که با ملاک‌های صوری آموزشی قابل قبول باشد، اما بدون محتوا و سبکی که بتواند به متن و نگارنده آن هویتی متفاوت اعطا کند، مورد تأکید نیست؛ زیرا این امر به نوشتارهایی غیرمولد خواهد انجامید. در فلسفه نوشتار، نوشتن مولد که به‌واقع تجسم عملی تولید و ابداع است، حائز اهمیت است.

باید اذعان داشت که آرای دریدا بیش از هر متفکری باعث بحث و جدل شده و گاهی نیز مورد سوء تفسیر قرار گرفته است (Rorty, 1999, p.1). بحث‌ها و نقدها بیشتر به پیامدهای دیدگاه دریدا در تعلیم

و تربیت وارد شده است. نقد دیدگاه او در جزئی‌نگری بیش از حد، زیر سؤال بردن ارزش‌های اخلاقی، نداشتن ملاک مشخص برای گرامی‌داشت دیگری، نسبت‌گرایی افراطی، نفی هرگونه شناخت و ارزش یکسان برای معلم و دانش‌آموز انجام شده است. همچنین نبود ملاک مشخص و روشن در ارزشیابی، از دیگر چالش‌های عمده دیدگاه نوشتارشناسانه دریدا در تعلیم و تربیت است، چراکه اگر معیار و ملاک مشخصی برای ارزشیابی در تعلیم و تربیت نداشته باشیم، از نقاط ضعف و قوت روش‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی فراگیران به خوبی آگاهی نمی‌یابیم (Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010). از دیگر نقدهای عمده که بر دیدگاه نوشتارشناسانه دریدا وارد شده است، نفی تمام ساختارها و مرزبندی‌های علمی است، به‌طوری‌که از یک سو مجلات علمی بر اساس ساختار پژوهشی و روش‌های علمی استاندارد به‌گزینش مقالات علمی می‌پردازند و پژوهشگران را به سوی نوشتاری با زبان علمی، دقیق و عینی بدون هیچ ابهامی دعوت می‌کنند و از سوی دیگر دریدا نوشتن در چارچوب ساختار از پیش تعیین‌شده را محدودکننده خلاقیت می‌داند چراکه بر این اساس فقط به یک نوع نوشتار محدود فرصت داده می‌شود و امکان‌های نادیده گرفته شده متون هرگز مجال ظهور و رشد نمی‌یابند. دریدا به نوعی شعر را وارد فلسفه کرد (Rorty, 1999) لذا نوشتاری که با استفاده از استعارگی ذاتی زبان، فرصت خلق تفسیرهای متنوع را به مخاطبانش می‌دهد، خلاقانه‌تر می‌داند. البته به‌نظر می‌رسد دریدا تمایز میان علم و ادبیات را از میان برده و با این کار مرز میان حقیقت و مجاز را نادیده گرفته است. برخی منتقدان دریدا معتقدند «دریدا و پیروانش وظیفه مشکل‌گشایی را از دوش اندیشه‌های فلسفی برمی‌دارد و آن را به گونه‌ای نقد ادبی تبدیل می‌کند و در نتیجه جدی‌بودن و سازندگی فلسفه را از بین می‌برد و به علاوه وظیفه‌ای بر دوش نقد ادبی می‌گذارد که نقد ادبی ابزار انجام آن را ندارد. در نتیجه از توان نقد ادبی در قضاوت درست درباره متون ادبی کاسته می‌شود و حساسیت فلسفه به تجزیه و تحلیل مفهومی و ارزیابی استدلالی کاهش پیدا می‌کند. به بیان دیگر، این یکسان‌سازی تصنعی دو فعالیت فرهنگی، به هر دو فعالیت لطمه می‌زند و هر دو را دچار فقر می‌کند» (Haqiqi, 2000, p.59) در تعلیم و تربیت نیز اگر مطالب علمی و ادبی بدون هیچ تفکیکی، آغشته به هم ارائه داده شوند، باعث مغشوش شدن اذهان فراگیران شده و در یادگیری منظم و دقیق، اختلال ایجاد می‌کند. دریدا در پاسخ به منتقدانش و به کنایه در جواب پرسش ژان ایپولیت که از دریدا خواست جهت فکری خود را شرح دهد، پاسخ داد: «اگر به روشنی از قبل می‌دانستم که به کدام مقصد حرکت می‌کنم، دیگر باور نداشتم که نیاز بود قدمی برای رسیدن به آنجا بردارم، من پر کردن باقی این فضای خالی را به شما واگذار می‌کنم.» (Trifonas, 2000, p.281).

References

- Aali, A. (2016). Analysis of Cognitive Consequences of Writing to Learn (WTL) in education Process. *Higher education Letter*, 33(9) 133-151. (In Persian)
- Abdolahi, A. (2008). Creativity and Innovation in the field of Education. *Journal of Heson*, 18(1) 82-104. (In Persian)
- Abdoli, A. & Shabani, B. & Javidi, P. & Ahanchian, M. (2016). Maxine Green's Public Space goes beyond the Standard Education Frameworks. *Journal of Education*, 1 (1) 31-68. (In Persian)
- Ahmadi, B. (1994). *Modernity and Critical Thought*. Tehran: Markaz. (In Persian)
- Derrida, J. (1973). *Speech and Phenomena and other Essays on Husserl's Theory of Signs*. (D. Allison, Trans). North western University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. (G. Ch. Spivak, Trans), Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1978). *Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences*. (Alan Bass, in Writing and Difference, Trans). Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1990). *Force of Law: the Mystical Foundation of Authority*. (M. Quaintance, Trance). *Cardozo Law Review*, 11, 919-1070.
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International*. (P. Kamuf, Trans). London: Routledge.
- Derrida, J. (1996). *Archive Fever: A Freudian Impression*. (E. Prenowitz). Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (2013) *Freud et la scène de l'écriture, L'écriture et la différence*, s. 293-340. (M. Parsa, Trans). Tehran: Roozbahan. (In Persian)
- Derrida, J. (2017). *De la Grammatologie, Première partie : L'Écriture Avant La Lettre*. (M. Parsa, Trans). Tehran: Shavand. (In Persian)
- Fani, H. (2004). Educational Implications of Lyotard's Postmodernist Perspective and its Critique. *Journal of Educational Innovation*, 9(3), 66-87. (In Persian)
- Haqiqi, Sh. (2000). *The Transition from Modernity? Nietzsche, Foucault, Lyotard, Derrida*. Tehran: Agah. (In Persian)
- Higgs, Ph. (2002). Deconstruction and re-thinking education. *South Africa Journal*, 22(3) 170-176.
- Khabazi, M. K. (2012). Trace on Conflicts in Derrida's Thoughts. *Knowledge (Journal of Human Sciences)*, 62 (1) 41-82. (In Persian)
- Khabazi, M. K. (2016). Specter Versus Ontology in Derrida's Specters of Marx. *Knowledge (Journal of Human Sciences)*, 74, 83-96. (In Persian)
- Khalili, S. & Bagheri, Kh. (2010). Review Derrida's Thoughts and using it to Improve Verbal Communication in Education. *Journal of Educational Innovation*, 34(9), 47-72. (In Persian)
- Mayer, F. (1995). *History of Educational Thoughts*. (A. Fayaz, Trans), Tehran: Samt. (In Persian)
- Mesbahian, H. (2008). Ethics of Responsibility and Learning Hope: The Nature and Method of Teaching Philosophy from Derrida and Freire. *Journal of Philosophy*, 188, 109-125. (In Persian)
- Mosleh, A. & Parsa, M. (2013). Deconstruction Origins in Nietzsche. *Metaphysic*, 16(1) 94-114. (In Persian)

- Parsa, M. (2011). Deconstruction as a Strategy. *Journal of Metaphysics*, 11(3), 59-72. (In Persian)
- Parsa, M. (2014). *Derrida and Philosophy*. Tehran: Elmi. (In Persian)
- Rahnama, A. (2012). Moral Education from the Perspective of Postmodernism with Emphasis on Richard Rorty's Moral Ideas. *New Education Thoughts*, 8(4), 119-140. (In Persian)
- Rorty, R. (1978). Philosophy as a Kind of Writing: An Essay on Derrida. *New Literary History*, 10(1), 141-160.
- Rorty, R. (1999). An Appreciation of Jacques Derrida. In *Stanford Online Report*, Available Online at: <http://news-service.stanford.edu/news/1999/april21/rortytext-421.html>
- Safi, A. (2010). *Management and Innovation Schools*. Tehran: Publication of Parents&Coaches. (In Persian)
- Sajadi, Sajadi, M. & Dashti, Z. (2008). Explaining and Analyzing of Education from Post-construction Perspective. *New Educational Thoughts*, 2(2), 81-98. (In Persian)
- Tajik, M. (2007). Post-structuralism and Methodology. *Howzeh and Daneshgah*, 50(13), 43-70. (In Persian)
- Trifonas, P. (2000). Derrida as a Philosopher of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 32 (3), 271-281.
- Trifonas, P. (2003). The Ethics of Science and/as Research: Deconstruction and the orientations of a new academic responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 35 (3), 285-295.
- Watanabe, M. (2012). *Promoting Reasoning Art: Styles of Explanation Thought in Japan and USA Culture of Education*. (Sarkararani, M. And Rezaei, A. And Sadughi, Z. Trans). Tehran: Monadiye Tarbiyat. (In Persian)
- Zeymaran, M. (2013). *Jacques Derrida and Metaphysics of Presence*. Tehran: Hermes. (In Persian)

Philosophy of Writing Based on Derrida's Thoughts and its Implications for Education

^aBahman Karimzadeh*^aMorad Yari Dehnavi^bKhosrow Bagheri Noaparast^aHamid Reza Alavi^aShahid Bahonar University of Kerman^bUniversity of Tehran

Abstract

The primary purpose of this study is to represent Jacques Derrida's point of view on the philosophy of writing and its important implications for rethinking the structure of education to develop creativity in students. To achieve this purpose, a descriptive-deductive method was adopted to explain the philosophical foundations (ontology, epistemology, and axiology) of the philosophy of writing. After that, its educational implications have been inferred in order to rethink the structure of education, in general, and to develop students' creativity, in particular. In conclusion of the study, based on Derrida's thoughts, it's been specified that according to philosophy of writing, education is like a text with different reading and interpreting as if, it's a to-come and creative process which can provide an unlimited range of different and unplanned possibilities to go beyond the established structure of education in order to create the necessary fields and appropriate context for developing creativity in students. Moreover, with an emphasis on the plurality of meaning, it provides the making of knowledge and not the transfer of it alone, the basis to spread the creativity and the leaderity. Also, having a new reading upon the educational act as the concern of the other will make the grammatological education a responsive approach toward liberation.

Keywords: philosophy of writing, deconstruction, Jacques Derrida, creativity, grammatological education.

*. Bkarimzade63@gmail.com

Different Approach to Teaching of Theories in Higher Education Curriculum

Maghsood Aminkhandaghi*
Azam Mohammadzadeh Ghasr

Ferdowsi University of Mashhad

Abstract

Theory and theorizing have Importance and decisive role in life and death of higher education. However, most students feel that in theory class, they entered into scientific, poetic, and alienation tentativeness world. Some faculty members believe courses of a theory are non-technical, impractical, and wholly mnemonic so they teach to most students in Limited places and times. Studies show that lack of Conceptual framework in teaching of theories is the reason for the mentioned situation. So the present study aims to examine different approaches to teaching theory. Four approaches to the teaching of theories are via a history of theories, inter- paradigm, teaching a subject or problem from the perspective of different theories and, Explain, analyze and critique a situation or phenomenon from the perspective of different theories. We explain the purpose of learning, organizing the content of, providing examples and analyze the strengths and weaknesses. The appropriate approach in the teaching of theories caused a deep understanding and critical theory and production of new theories. In general, Conceptual framework in teaching of theories caused the production of theoretical discourse.

Keywords: theoretical discourse, theorizing, paradigm, higher education, teaching of theory, curriculum.

* . aminkhandaghi@um.ac.ir

Re-Exploration of Schefflerian View on Human Potentialities Regarding Critiques:
Precaution, Flexibility and Dynamism in Potential Assignment

Narges Sajjadih*
Zakaria Hoseini

University of Tehran

Abstract

The aim of this paper is conceptual analysis and re-exploring the nature of human potentiality in the educational system regarding its critiques. For attaining this aim, we applied comparative analysis and conceptual analysis methods. Our findings indicate to us that necessities of human nature, especially content necessities, are underestimated in Scheffler's view. On the other hand, separation of potentialities to central and marginal has not occurred in Scheffler's conceptualization. Upon this, Scheffler's view confronting different human potentials may be collapsed. Moreover, neglecting human disabilities has prevented this view from realism and human will. Therefore, we emphasized on precaution, flexibility, and dynamism in a potential assignment in the educational system and proposed some suspensions period during education.

Keywords: potential, Scheffler, critique, suspension, assignment.

* . n.sajadih@gmail.com

The Consistency of Education & Politics; Critical Analysis of Virtuism, Powerism & Critical Theories

^aMojtaba Hemmati Far*

^aBakhtiar Shabani Varaki

^bJamileh Alamolhoda

^bSharif Lakzaei

^aFerdowsi University of Mashhad

^bShahid Beheshti University of Tehran

Abstract

The main aim of this research is identifying and evaluation of views about the problem of the compatibility of education and politics. To do this, we explain and formulate how education and politics relate to each other in terms of virtuism, powerism, and critical theory. To do this, we use, the means-end model in a broad sense, and also the structure-function binary in explanation of the State alongside the Spragens's Crisis theory. This study shows that three main streams are related to the philosophy of society and could be considered as a response to making compatible education and politics.: 1- "Virtuism"; with a central focus on the functional aspect of the State, the instrumental attitude to power and politics in the direction of realization of goodness and superiority (Plato, Aristotle, and some Muslim philosophers); 2- "Powerism"; with the view of the power as the intrinsic value, mainly in the form of a modern State (structure) and an instrumental attitude to education (Sophism, Hobbes and Locke); 3- Critical theory; by criticizing the structural aspect of the State and sometimes emphasizing the struggle, while adhering to the value of power (Frierre and Carnoy). In this paper, based on the analysis, comparison, and critique of these theories, we prefer to develop an alternative version of virtuous State in the line of the Islamic perspective. We conclude that changing the meaning of education and politics and distribution of power is the solution for the incompatibility between education and politics.

Keywords: consistency; relation between education and politics; virtuism; powerism; critical theory

* . hemati8246033@gmail.com

The Analysis of the Meaning of Teacher's Activism in the Articles of the Journal of
"Roshd-e Mo'alem" (According to Fairclough's Approach to Critical Discourse Analysis)

Marzieh Aali*
Ayoub Dawodi

University of Tehran

Abstract

This research aimed to analyze the discourse of teacher's activism in the articles of "Roshd-e Mo'alem" published from 2011 to 2017. As such, the method of Fairclough's critical discourse analysis (CDA) was applied. Regarding Fairclough's three dimensional models of CDA, it was attempted to describe and analyze teacher's activism according to the articles of "Roshd-e Mo'alem," and finally, to clarify the relationship of this discourse and the social situation. Textual components including achieving the same skills, enjoying teachers' rights in exchange for skills achievement, measuring teacher's performance with quantitative indicators, being at the service of development, government and society, being influenced by family demands, meeting quantitative criteria, being accountable for the expectations of society, having the role of convincing were the findings of the research in the description level that formed teacher's activism. Also, in the interpretation level, overcoming the functionalist approach and overcoming quantitative approach on culture, prioritizing the mechanical approach and development to freedom, domination of the logic of market, domination of centralism, considering teachers as a class and neglecting critical thinking in the domain of culture were the answers given to the above questions. In the explanation level, the findings include the situation of development-driven modernization in Iran, overcoming a specific image of a typical citizen, the presumption of cultural confrontation with other nations, treating contemporary society as an ill and quantity-oriented approach in the social and cultural arena.

Keywords: critical discourse analysis, activism, teacher, roshde Moalem, functionalism.

*. m.aali@ut.ac.ir

Education as "Bildung" in Hegel's Phenomenology

^a Saeed Azadmanesh*

^a Khosrow Bagheri Noaparast

^b Meysam Sefidkhosh

^a Narges Sajjadih

^a University of Tehran

^b Shahid Beheshti University

Abstract

The purpose of this research is to express the definition, aim, and conceptual components of education based on the process of formation of knowledge in Hegel's phenomenology. The definition of education is not possible without regard to the nature of knowledge, and educational ideas assume explicitly or implicitly a definition of knowledge. So this article was based on Hegel's theory of knowledge for the exploration of the nature and conceptual components of education. For this purpose, the methods of "concept interpretation" and "concept development" have been used. The research findings are as follows. "Bildung" as a definition of education is described as a process that seeks to promote the conceptual experience of pupils by understanding the inequities in their own lives which involve a movement from the past towards a rational future. The aim of education is formulated as "Reconciliatory Comprehensive Rationality." Then, the conceptual components of education were extracted as being "freedom-based", "historical", "Reconstructive", "Interactive", "Recognitional", "Error-tolerant" etc. Education as Bildung can inspire a new stream in the educational studies in Iran, which would promote the experience of human wisdom in the history and culture of this country.

Keywords: education, bildung, Hegel's phenomenology, process of formation of knowledge, interaction, rationality.

* . azadmanesh263@yahoo.com

Bourdieu's View over Educational Field, Beyond Confliction and Functionalism
Approaches

Fardin Mohammadi*

Ferdowsi University of Mashhad

Abstract

The primary purpose of this study is to examine the theory of Bourdieu on the field of education and its differences with other common approaches to the sociology of education. So here are the main questions that this study tries to explain them: on which sociology of education approaches Bourdieu's approach is based; on what principles is built and how much critical the concepts of capital and habitus. In order to achieve these goals, the documentary analysis as a methodology was used and where by Bourdieu's theoretical and experimental works and other theorists and researchers were examined. Results indicate that Bourdieu's view into the field of education is a two-dimensional view, which includes conflicts of approach and functionalism. This means that Bourdieu knows the field of education that works both in maintaining the balance and order of society and to reproduce the status quo and preserve the interests of the dominant class. Another result of the research is that Bourdieu emphasizes on various instruments in his two-dimensional approach to the field of education, in proportion to each of these dimensions, so, in a functionalistic view toward educational field he focuses on culture and on the contrary he emphasizes on habitus in a confliction view of the field; that means from Bourdieu point of view, the field of education is in a direct relation with structure and agency. Therefore, Bourdieu's approach to the field of education is a double two-dimensional approach.

Keywords: bourdieu, confliction approach, functionalism approach, habitus, cultural capital.

*. fardin.mohammadi1@gmail.com

Table of Contents

Bourdieu's View over Educational Field, Beyond Confliction and Functionalism Approaches Fardin Mohammadi	I
Education as "Bildung" in Hegel's Phenomenology Saeed Azadmanesh, Khosrow Bagheri Noaparast, Meysam Sefidkhosh, Narges Sajjadih	II
The Analysis of the Meaning of Teacher's Activism in the Articles of the Journal of "Roshd-e Mo'alem" (According to Fairclough's Approach to Critical Discourse Analysis) Marzieh Aali, Ayoub Dawodi	III
The Consistency of Education & Politics; Critical Analysis of Virtuism, Powerism & Critical Theories Mojtaba Hemmati Far, Bakhtiar Shabani Varaki, Jamileh Alamolhoda, Sharif Lakzaei	IV
Re-Exploration of Schefflerian View on Human Potentialities Regarding Critiques: Precaution, Flexibility and Dynamism in Potential Assignment Narges Sajjadih, Zakaria Hoseini	V
Different Approach to Teaching of Theories in Higher Education Curriculum Maghsood Aminkhandaghi, Azam Mohammadzadeh Ghasr	VI
Philosophy of Writing Based on Derrida's Thoughts and its Implications for Education Bahman Karimzadeh, Morad Yari Dehnavi, Khosrow Bagheri Noaparast, Hamid Reza Alavi	VII



Manager in charge and Chief Editor:

Professor Bakhtiar Shabani Varaki, Ferdowsi University of Mashhad

Editorial Board:

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

Excutive Manager : Mohammad rasool Fayyaz saberi

Excutive: Dr. Rezvan Hoseingholizade

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

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

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

All submissions and correspondence should be online and Registered at :

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



In the Name of Allah

Ferdowsi University of Mashhad
Faculty of Education and Psychology

Foundations of Education

A Bi-annual Journal

Vol. 9, No 1, Spring & Summer 2019

ISSN: 2251-6360

Journal of Foundations of Education is indexed in

**ISC
&
SID
&
Magiran
&
Noormags**



Ferdowsi University
of Mashhad
Faculty of Education & Psychology

Foundations of Education

Vol 9., No. 1, Spring & Summer 2019

ISSN: 2251-6360

17



- Bourdieu's View over Educational Field, Beyond Conflicition and Functionalism Approaches I
Fardin Mohammadi
- Education as "Bildung" in Hegel's Phenomenology II
Saeed Azadmanesh, Khosrow Bagheri Noaparast, Meysam Sefidkhosh, Narges Sajjadih
- The Analysis of the Meaning of Teacher's Activism in the Articles of the Journal of "Roshd-e Mo'alem" (According to Fairclough's Approach to Critical Discourse Analysis) III
Marzieh Aali, Ayoub Dawodi
- The Consistency of Education & Politics; Critical Analysis of Virtuism, Powerism & Critical Theories IV
Mojtaba Hemmati Far, Bakhtiar Shabani Varaki, Jamileh Alamolhoda, Sharif Lakzaei
- Re-Exploration of Schefflerian View on Human Potentialities Regarding Critiques: Precaution, Flexibility and Dynamism in Potential Assignment V
Narges Sajjadih, Zakaria Hoseini
- Different Approach to Teaching of Theories in Higher Education Curriculum VI
Maghsoud Amin Khandaghi, Azam Mohammadzade Ghasr
- Philosophy of Writing Based on Derrida's Thoughts and its Implications for Education VII
Bahman Karimzadeh, Morad Yari Dehnavi, Khosrow Bagheri Noaparast, Hamid Reza Alavi