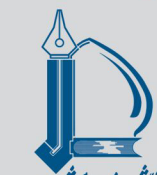


# مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش نامه



دانشگاه فردوسی مشهد  
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

سال ۹، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

دوفصلنامه



- ۵ نظام تربیت و خود: از آرمان تکوین خود اصيل تا واقعیتی بنام شبه خود  
نرگس سادات سجادی، مرضیه عالی
- ۲۶ نظریه بار شناختی در یادگیری چند رسانه‌ای: بررسی سیر تحول تاریخی و نقدی بر چارچوب نظری  
وحید صالحی، حسین مرادی مخلص، حسن قرباغانی
- ۴۷ آسیب‌شناسی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت: با تأکید بر نمونه‌های پژوهشی در ایران  
محمدحسن میرزا محمدی
- ۶۶ تحلیل نشانه‌شناختی «سکوت» در مدیریت کلاس درس  
زهره مشکى باف مقدم، مسلم چرايین، احمد اکبری، علیرضا داوودی
- ۸۹ تبیین تربیت گفتگو محور در نظریه انتقادی مقاومت: امکان تحقق آن در نظام  
آموزشی ایران  
ملیحه رجائی، طاهره جاویدی کلاته جعفر آبادی، علیرضا صادق زاده قمصری، بختیار شعبانی ورکی
- ۱۱۴ الگوی تربیت اخلاقی هگل بر مبنای دیالکتیک آگاهی  
ایوب محمودی، رضا علی نوروزی، محمدحسین حیدری، میثم سفیدخوش
- ۱۲۹ چالش‌های ناظر به امکان منطقی تربیت دینی با تأکید بر دیدگاه هرست  
محمد داودی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

سال ۹، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

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

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

این مجله در پایگاه های زیر نمایه می شود:

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

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

هیئت تحریریه:

| نام                               | تخصص                        | مرتبه دانشگاهی                 |
|-----------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| دکتر بختیار شعبانی ورکی           | فلسفه تعلیم و تربیت         | استاد دانشگاه فردوسی مشهد      |
| دکتر خسرو باقری نوع پرست          | فلسفه تعلیم و تربیت         | استاد دانشگاه تهران            |
| دکتر محمود مهر محمدی              | مطالعات برنامه درسی         | استاد دانشگاه تربیت مدرس       |
| دکتر مسعود صفایی مقدم             | تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت | استاد دانشگاه شهید چمران اهواز |
| دکتر سید مهدی سجادی               | فلسفه تعلیم و تربیت         | استاد دانشگاه تربیت مدرس       |
| دکتر ابراهیم صالحی عمران          | برنامه ریزی آموزشی          | استاد دانشگاه مازندران         |
| دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی | فلسفه تعلیم و تربیت         | دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد    |
| دکتر مقصود امین خندقی             | مطالعات برنامه درسی         | دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد    |
| دکتر رضوان حسینقلی زاده           | مدیریت آموزشی               | دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد    |
| دکتر سعید ضرغامی همراه            | فلسفه تعلیم و تربیت         | دانشیار دانشگاه خوارزمی        |

داوران این شماره: خسرو باقری نوع پرست، مجتبی همتی فر، زهرا طیبی، حسین کارشکی، عباس معدن دار آرانی، داود قرونه، مرتضی کرمی، محمود سعیدی رضوانی، بهروز مهram، حسن باقری نیا، جهانگیر مسعودی، عباس جوارشکیان، علی خالق خواه، حسین باغگلی  
مدیر اجرایی مجله: محمدرسول فیاض صابری  
ویراستار: دکتر رضوان حسینقلی زاده

مجله در ویراستاری، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است. ترتیب مقاله ها نشان دهنده ارزش علمی یا شخصیت نویسندگان نیست. دیدگاه‌های 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 روان‌شناسی،

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

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

## فهرست مندرجات

- ۵ نظام تربیت و خود: از آرمان تکوین خود اصیل تا واقعیتی بنام شبه خود  
نرگس سادات سجادیه، مرضیه عالی
- ۲۲ نظریه بار شناختی در یادگیری چندرسانه‌ای: بررسی سیر تحول تاریخی و نقدی بر چارچوب نظری  
وحید صالحی، حسین مرادی مخلص، حسن قراباغی
- ۵۰ آسیب‌شناسی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت: با تأکید بر نمونه‌های پژوهشی در ایران  
محمدحسن میرزا محمدی
- ۶۷ تحلیل نشانه‌شناختی «سکوت» در مدیریت کلاس درس  
زهره مشکى باف مقدم، مسلم چراغین، احمد اکبری، علیرضا داوودی
- ۸۵ تبیین تربیت گفتگو محور در نظریه انتقادی مقاومت: مطلوبیت و امکان تحقق آن در نظام  
آموزشی ایران  
ملیحه رجائی، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی، علیرضا صادق زاده قمصری، بختیار شعبانی ورکی
- ۱۰۵ الگوی تربیت اخلاقی هگل بر مبنای دیالکتیک آگاهی  
ایوب محمودی، رضاعلی نوروزی، محمدحسین حیدری، میثم سفیدخوش
- ۱۲۶ چالش‌های ناظر به امکان منطقی تربیت دینی با تأکید بر دیدگاه هرست  
محمد داودی



سجادیه، نرگس سادات؛ عالی، مرضیه (۱۳۹۸). نظام تربیت و خود: از آرمان تکوین خود اصیل تا واقعیتی بنام شبه خود. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۵-۲۱.  
DOI: 10.22067/fedu.v9i2.74530

## نظام تربیت و خود: از آرمان تکوین خود اصیل تا واقعیتی بنام شبه خود

نرگس سادات سجادیه<sup>۱</sup>، مرضیه عالی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۳۰

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، بررسی فاصله گرفتن نظام‌های آموزشی از هدف تعالی خویشتن و خودمختاری از دیدگاه فوکو می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل مفهومی و استنتاجی بهره گرفته شد. بنابر نتایج به دست آمده، مهم‌ترین تمایزهای خویشتن اصیل با خویشتن کاذب در حال تحول و انعطاف است. درحالی‌که خویشتن اصیل، همواره پروژه‌ای در حال تکامل و ناقص است، خویشتن کاذب، امری تمام‌شده و صلب است. همچنین خویشتن اصیل، نسبتی فعال با شبکه‌های قدرت دارد. علاوه بر این، نوع آگاهی گفتمانی خویشتن اصیل می‌تواند او را فراتر از حدود دانشی- فرهنگی زمانش ببرد. الزامات دستیابی به این خویشتن اصیل در فعالیت‌های تربیتی شامل مواردی مانند مسئله‌آفرینی و نقد ساخت‌شکنانه مداوم، توجه به احساسات فردی، آگاهی‌های گفتمانی و حقیقت‌طلبی و حقیقت‌گویی است. لذا، دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان تربیت می‌بایست هسته‌های مقاومت خویش را در برابر ارزیابی‌های بیرونی و نظام‌های هنجارساز شکل دهند تا از استحاله خویشتن اصیل به خود کاذب جلوگیری کنند.

**واژه‌های کلیدی:** خود، نظام تربیت، قدرت، گفتمان، مسئله‌آفرینی

۱. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران- عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. Sajjadieh@ut.ac.ir

۲. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)، عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. M.aali@ut.ac.ir

## مقدمه

تربیت همواره در اندیشه تعالی و مطلوبیت بوده و در این میان، همواره خویشتن آدمی سهمی اساسی در تحقق آن داشته است. بسیاری از هدف‌های تربیتی مانند اتکای به نفس<sup>۱</sup>، خودارزیایی<sup>۲</sup>، تحقق خویش<sup>۳</sup> و صیانت از خویش<sup>۴</sup> بر خویشتن آدمی استوار است. همچنین خودمختاری<sup>۵</sup> (در مقام یکی از هدف‌های تربیت گاه آن‌قدر اهمیت یافته که به هدف اساسی تربیت یا مهم‌ترین هدف آن تبدیل شده است (Marshall, 1996)). اهمیت آن سبب شده تا سازوکار تربیت به نحوی قابل توجه، خویشتن دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهد و دست‌اندرکاران امر تربیت، تلاش‌های خود را به آن معطوف نمایند.

نظام تربیت در سال‌های اخیر، گرایش زیادی به نظم‌دهی زندگی افراد و هدایت آن در مسیری مشخص داشته است. راهبری نظام‌های آموزشی با نظام‌های ارزشیابی بین‌المللی مانند تیمز<sup>۶</sup> و پرلز<sup>۷</sup> - شرکت بیش از ۵۰ کشور در این آزمون‌ها در سال ۲۰۱۶ (IEC, 2018)، ورود جدی سازمان‌های اقتصادی به سیاست‌گذاری‌های آموزشی (Labaree, 1992)، ورود جدی بوروکراسی به تربیت و تلاش‌های تحولی (Elmore & Mclaughlin, 1988) ازجمله تغییراتی است که نظام‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار داده و سازوکارهایی را برای شکل‌دهی افراد در آن تعریف کرده است. همچنین تأثیرپذیری نظام‌های تربیتی از تربیت حرفه‌ای و جهت‌گیری آن‌ها به سمت تربیت نیروی کار باعث شده تا هدف‌های جدیدی مانند انسان اقتصادی یا کارآفرین رقابتی (Mohammadi, Bagheri, Talkhabi & Mirzamohammadi, 2018) برای این نظام‌ها تعریف شوند و پیرو آن، نوعی از «خود» در حال شکل‌گیری باشد که درنهایت بتواند تبدیل به نیرویی مؤثر برای تولید و پذیرای انضباط اجتماعی شود. چنین تحولانی باعث شده تا هدف‌های جدید نظام آموزشی با هدف‌های غایی آن مانند «خودمختاری» در تعارض قرار گیرد و چه‌بسا، دستیابی به آن‌ها را با دشواری مواجه یا ناممکن سازد. در این میان، پرسش اساسی این است که در فرایند تغییرات اخیر، چه تصویری از «خود» به رسمیت شناخته می‌شود و چه «خود» در حال تکوین است؟ و اینکه آیا نظام تربیت، درنهایت هدف غایی خویش را تحقق می‌بخشد یا خیر؟

مارشال با تمرکز بر سلطه دنیای اقتصاد درصدد است تا هدف نظام تعلیم و تربیت لیبرال را که تربیت فرد مستقل و خودمختار است، به چالش بکشد (Marshall, 2003). او با به کارگیری اصطلاح عقلانیت

1. Self-Reliance

2. Self-Assessment

3. Self Realization

4. Self Preservation

5. Autonomy

6. TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

7. PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

اقتصادسالار به منظور نشان دادن نفوذ دنیای حرفه در برنامه درسی و چارچوب تعلیم و تربیت براین باور است که این نوع عقلانیت با حذف هدف‌ها تنها به ابزارها می‌پردازد و هدف‌ها را از جرگه تعلیم و تربیت بیرون می‌اندازد و آن‌ها را از نهادهای دیگر بر تربیت تحمیل می‌کند. البته باید توجه داشت به دلیل اعمال شدن این تحمیل در سطحی خرد، تشخیص آن بسیار دشوار است. همچنین، واتکینس معتقد است توجه به مهارت‌های حرفه‌ای در نظام تعلیم و تربیت، نوعی تغییر اساسی در آن به وجود آورده و در مقابل تربیت لیبرال، بار دیگر چارچوب‌های اجتماعی-سیاسی را وارد نهاد تربیت ساخته است (Watkins, 1993). در این استحاله، مفهوم دانش به عنوان فرایند<sup>۱</sup>، به نوعی اعمال فنون<sup>۲</sup> فروکاسته شد و نظام تعلیم و تربیت به صورت مجموعه متنوعی از راهبردها بدون داشتن هدف و چشم‌اندازی مشخص صورت‌بندی شده است.

نظر به اینکه، شواهد موجود ابهام بر سر ماهیت خویشتن حقیقی از نظر فوکو را بدون پاسخ گذاشته‌اند، در این نوشتار تلاش می‌شود تا چالش تغییر هدف در نظام تعلیم و تربیت از منظر واکاوی مفهوم «خود» روشن شود. از این رو، بیش از علت‌یابی این تغییر، ماهیت آن مدنظر خواهد بود. این واکاوی ماهوی در نسبت با پژوهش‌های پیشین واجد این امتیاز است که می‌تواند به همه سطوح کارگزاران تربیتی ابزاری مفهومی دهد تا به سنجش و ارزیابی عملکردهای تربیتی خویش بپردازند و شکاف میان هدف والای دستیابی به خویشتن اصیل و هدف دنبال شده خویشتن دیگر ساخته را ملاحظه کنند. این رصد و ملاحظه، زمینه تکوین هسته‌های محلی-موقعیتی مقاومت در برابر این استحاله را فراهم خواهد ساخت. در واقع، در این مطالعه با تمرکز بر مفهوم «خود» و مؤلفه‌های آن تلاش می‌شود تا با تحلیل مسئله از منظر فوکو، نشان داده شود که در تاریخ اندیشه انسانی در دهه‌های اخیر دو نوع ویراست از «خود» انسانی قابل ردیابی است و نظام تربیت با برساختن ویراستی کاذب از آن، افراد را از خویشتن اصیل خویش دور ساخته است. از این رو، در هدف‌های نظام تربیت، با نوعی دوگانگی و تناقض در نظر و عمل مواجه خواهیم بود. این واکاوی در دو بخش صورت می‌پذیرد. بخش نخست که ناظر بر مفهوم «خود» است با استفاده از روشی تحلیل مفهومی و بخش دوم با نگاهی استنتاجی به دلالت‌های لازم در عرصه تعلیم و تربیت می‌پردازد.

### تمایز فوکویی میان سوژه ساخته‌شده و خویشتن اصیل

فوکو در نیمه نخست حیات علمی خویش، تحت تأثیر ساختارگرایی رایج در آن زمان، تمام تلاش خود را بر مرکززدایی از سوژه استوار نمود. او ساختارگرایی را در تقابل با تأکید افراطی پدیدارشناسی بر

1. Process

2. The Exercise of Techniques

سوژه خودبنیاد می‌نگرد (Foucault, 2001) و تلاش می‌کند تا اندیشه خود را در قالب این دیدگاه سامان بخشد. در اندیشه ساختارگرایی، سوژه به ساختارهای مختلف فروکاسته شده، در آن‌ها منحل می‌شود. از این رو می‌توان گفت دیدگاه فوکو درباره گفتمان، با نوعی ساختارگرایی همراه است که تلاش می‌کند، نقش سوژه را در مقام ساختار کمرنگ سازد و تغییر و تحولات رخ داده را محصول جبری ساختار بداند. فوکو در ابتدای سخنرانی خود در کلژ دو فرانس در سال ۱۹۷۰ بیان می‌کند که «دلم می‌خواست درمی‌یافتم که در لحظه سخن گفتن، صدایی بی‌نام، مدت‌ها پیش از من بلند شده است.» (Foucault, 2005, P. 11). با این بیان، او به انکار سوژه و صاحب سخن اشاره می‌کند گویی دیگر فوکویی در کار نباشد. در ادامه چنین بیان می‌دارد: «اگر چنین می‌شد، دیگر سرآغازی نمی‌توانست در کار باشد و من، به جای آن که کسی باشم که گفتار از آن اوست، بیشتر، آن نقطه انقطاع کوچکی می‌شدم که در روال ایراد گفتار پیش آمده است.» به زعم فوکو، نهاد اجتماعی تلاش می‌کند تا در نقش ساختاری قوی، گفتار را تحت قوانین خویش مهار کند و نقش سوژه مستقل را در آن کمرنگ نماید. همچنین بار دیگر این دغدغه فوکو در پیوست «سوژه و قدرت» در کتاب «در نفوس و رابینو» نمایان می‌شود: «هدف من پرداختن به تاریخی از شیوه‌های گوناگونی بوده است که به موجب آن‌ها، انسان‌ها در فرهنگ ما به سوژه‌هایی تبدیل شده‌اند.» (Drayfus & Rabino, 2008, P. 344).

فوکو در نیمه پایانی حیات علمی خویش، در تحلیل پروژه خود می‌نویسد: «مطالعات اخیر من همه در پی آن بوده است که نشان دهد آدمی چگونه خود را به صورت سوژه تکوین می‌بخشد.» (Foucault, 1977, P. 77). از این رو فوکو معتقد است موضوع پژوهش او، سوژه بوده است نه قدرت. اما این نوع پرداختن به سوژه و روش‌های مختلف بر ساخته شدن وی در طول تاریخ در انواع روابط معنایی، اقتصادی و قدرتی، غایت پروژه فوکویی نبوده، بلکه در پس آن قدرت و حقیقت، نوعی دغدغه‌رهایی بخشی نهفته است؛ دغدغه‌ای که فوکو، خود، در مصاحبه با مارتین<sup>۱</sup> (Foucault, 1988) آن را به عنوان حقیقتی مطرح می‌کند که از دسترس قدرت و صاحبان آن به دور است و همواره دور خواهد ماند. این حقیقت در نگاه فوکو، رهایی از همه قیدوبندهای هنجارین و پرداختن عمیق به خویشتن است؛ پرداختنی که به خودآفرینی<sup>۲</sup> و خلق تازه‌ی خویشتن منجر می‌شود.

مخالفت فوکو با هویت‌های پیوسته و تکنوا را نیز از این زاویه می‌توان مدنظر قرار داد. فوکو معتقد است که هویت‌های ما در تاریخ، هویت‌های متکثری بوده‌اند که به ضرورت نیز پیوستگی نداشته‌اند

1. Martin

2. Self-Creation

(Foucault, 1977). به سخن دیگر، پیوستگی ویژه‌ای در نحوه تکوین هویت ما وجود نداشته است و هویت امروز ما برحسب ضرورت ادامه هویت‌های گذشته ما نیست. تأکید فوکو بر تکثر هویت‌ها، منجر به رهایی از ضرورت‌های ایجادشده به وسیله‌ی هویت‌های تاریخی و هویت اکنون آدمی می‌شود و او را به آفرینش دوباره‌ی خویش و یافتن هویت‌های تازه فرامی‌خواند. اعتقاد به چندگانگی هویتی، عدم تعین را در سرنوشت آدمی جاری می‌سازد و او را از چنبره‌ی قوانین ضروری تاریخی رهایی می‌بخشد. این عدم تعین می‌تواند فضایی را برای تکوین خویشتن اصیل فراهم آورد. در اینجا، پرسش از مرزهای تمایز بخش خویشتن اصیل از سوژه، پرسشی مهم است. نخستین تمایز، در ثبات یا تغییر تجلی می‌یابد. درحالی‌که، خویشتن اصیل فوکویی، خویشتنی متلاطم و در حال شدن همیشگی است، سوژه، همواره تمایلی به سوی صلب بودن و ثبات دارد. این ثبات در دامن رژیم‌های حقیقت و گفتمان‌ها و به کمک همبستگی دانش-قدرت صورت می‌پذیرد. در مقابل، خویشتن اصیل با آفرینش مداوم همراه است و از محدود شدن به حدود تعریف می‌گریزد.

دومین تمایز را در نسبت این دو با قدرت می‌توان یافت. درحالی‌که سوژه در نظامی منفعل در برابر قدرت بر ساخته می‌شود، خویشتن اصیل، در نظامی آغشته به قدرت تکوین می‌یابد که در آن، فرد می‌تواند مقاومت کند و بنابراین توان خودآفرینی دارد (Nica, 2015, P. 33). به سخن دیگر، نمی‌توان خود اصیل فوکویی را مبری از قدرت به شمار آورد؛ زیرا هیچ ماهیت بری از قدرتی، در نظام اندیشه فوکو قابل تعریف نیست. اما نحوه مواجهه امور با قدرت متفاوت است. درحالی‌که در نیمه نخست حیات علمی فوکو و به سبب تأثیرپذیری او از ساختارگرایی، در نظام‌های قدرت، جایی برای فعالیت خویشتن آدمیان وجود نداشت، او در نیمه نهایی این حیات، با طرح مفهوم مقاومت، فضایی برای این فعالیت می‌گشاید. مقاومت در نگاه فوکو، در عین تلازم با قدرت، حدود قدرت را نیز مشخص می‌سازد. فوکو رابطه قدرت و مقاومت را این گونه شرح می‌دهد: «هر جا قدرت هست، مقاومت هم هست. قدرت و مقاومت به یکدیگر عمق می‌بخشند. همچنین مقاومت با شرایط معین و راهبردهای حساب‌شده، به جرح و تعدیل قدرت می‌پردازد.» (Foucault, 2011, P. 365). در همین فضا است که افراد می‌توانند فارغ از سوژه‌ای که تا به حال بوده‌اند، دست به خودآفرینی بزنند و در نسبتی فعال با ساختار قدرت قرار گیرند. درواقع، در این فضا سوژه‌هایی نیز در حال تکوین‌اند (Parsania & Yusefi, 2016)؛ سوژه‌هایی ساخته‌شده با روش‌های هنری-زیباشناختی.

تمایز دیگر میان سوژه و خود اصیل، تمایز در نحوه ارتباط با نظام‌های دانشی یا هنجارین است. به عقیده فوکو «در کلمه سوژه دو معنا وجود دارد: سوژه تابع دیگری از طریق کنترل و وابستگی و سوژه مقید به هویت خویش از طریق آگاهی یا شناخت از خود» (Foucault, 2010, P. 414). البته در تفسیر این بیان

باید گفت، معنای دوم کلمه سوژه به بیانی دیگر گویی همان معنای نخست است؛ زیرا آگاهی و شناخت دوم، نوعی آگاهی صلب و تسلیم نظام‌های حقیقت است که در پی انقیاد خویشتن آدمی است نه نوعی آگاهی سیال که از خود عبور می‌کند و به ورای حدود فرهنگی خویش می‌رود. از این رو می‌توان گفت، نظام‌های هنجاری در مقام هویت‌های از پیش تعریف‌شده، کلیشه‌های اجتماعی و ساختارهای سیاسی-اجتماعی-فرهنگی، خویشتن انسانی را به بند می‌کشد و در حدود خود، محدود می‌سازد. بر اساس همین تمایزگذاری است که کوپمان، اساس پروژه اخلاقی فوکو را در حد فاصل میان تکوین تاریخی- و منفعل- سوژه و امکان تغییر خود سوژه در آینده می‌داند (Koopman, 2013). فراروی از دانش نهادینه، سوژه اصیل را از گفتمان‌های دانش-قدرت کنونی فراتر می‌برد و وی را قادر می‌سازد تا در افقی وسیع‌تر به تماشای خویش بنشیند.

### تربیت و خویشتن اصیل: الزامات و ملاحظات

اگر هدف نظام تربیت را دستیابی به خویشتن اصیل بدانیم، لازم است در تربیت، الزاماتی را مدنظر قرار دهیم و به ملاحظات پایبند باشیم. این الزامات و ملاحظات در پی آنند تا اجازه ندهند غلبه نظام‌های سیاسی-اقتصادی بر نظام تربیت، این هدف را دچار استحاله کنند و مدرسه را نیز در شمار نهادهایی درآورند که دست‌اندرکار ساخت سوژه‌ای کاذب و دیگرساخته است. در ادامه تلاش می‌شود تا با واکاوی دیدگاه فوکو درباره خویشتن اصیل و ویژگی‌هایش، برخی از این ملاحظات و الزامات به تفصیل بیان شوند. البته به دلیل رد هنجارهای بیرونی، این ملاحظات نمی‌تواند در حالت کلان و در سطح سیاست‌گذاری مدنظر قرار گیرد؛ زیرا در این حالت، سیاست‌ها، به مجموعه‌ای تناقض‌آمیز تبدیل خواهند شد. در مقابل، کانون‌های خرد قدرت مانند کلاس، معلم، مدرسه و دانش آموزان می‌توانند این الزامات را مدنظر قرار دهند تا جریانی از تکوین خویشتن اصیل آغاز شود و به پیش رود.

فوکو، تکوین خویشتن اصیل و خودآفرینی را در مراقبت از خود معنا می‌کند. اولسون معتقد است می‌توان بر مبنای مراقبت از خود در مقام آرمان فوکو برای اخلاق و تربیت در عصر جدید، بستری نو در تربیت پایه‌گذاری کرد که در آن، امکان تحقق رفتارهای اخلاقی به وجهی هنرمندانه فراهم شود (Olssen, 2005, P. 74). از سوی دیگر، خود فوکویی، پیوسته در حال شکل‌گیری است و لذا، هرگز کامل و منسجم نمی‌شود و به خاستگاه ثابتی اتصال نمی‌یابد. زیمل‌ماس با تأکید بر این امر، بر آن است تا خود را چون امری همواره در حال خلق شدن و منعطف تصویر کند (Zembylas, 2003). از دیدگاه فوکو این خود بر تفاوت تکیه دارد. او با شنیدن صداهای متفاوت، نگرستن متفاوت‌ها و درگیری در تجاربی که فرضیه‌های او را به

هم می‌زند رشد می‌کند. از این رو فعالیت‌هایی می‌تواند در زمره اخلاق مراقبت از خود جای گیرد که به استقلال در مقابل ساختارهای قدرت بیانجامد و بازسازی مداوم نفس را در پی داشته باشد. توجه به ابعاد مختلف این استقلال و بازسازی مداوم، مستلزم ملاحظات و راهبردهای ویژه‌ای در تربیت است که در ادامه به شرح زیر اشاره می‌شود.

۱. **مسئله آفرینی و نقد ساخت شکنانه مداوم:** تکوین خویش‌شناسی، همواره نیازمند رهایی از فراروایت‌ها و کلیشه‌های حقیقتی-هویتی موجود در زمان است. این کلیشه‌ها با ایجاد مرزهایی میان بهنجار و نابهنجار در پی شکل‌دهی سوژه‌ها هستند. فوکو در بیشتر آثار خود -از جمله «تاریخ جنون» و «مجازات و تنبیه»- در پی از بین بردن مرز عمیق بین بهنجار و نابهنجار است. او معتقد است این مرز عمیق به خفه شدن صداهای متفاوت و حذف دیگری‌ها در مقام نابهنجارها، می‌انجامد؛ جایی که صداهای متفاوت خفه می‌شود. از دیدگاه فوکو (۱۹۹۷)، «ما باید به نهاد و سازمانی حمله کنیم که خود را با یک ایدئولوژی اساسی و ساده آشکار می‌کند و از این طریق قدرت خود را به اوج می‌رساند؛ با نظریه‌هایی مانند بهنجار و نابهنجار» به سوژه‌ها شکل می‌دهد (Olssen, 2005, P. 6) از سوی دیگر، از بین بردن چنین مرزهایی نیازمند نقدی ساختار شکنانه و عمیق است و این نوع نقد، خود در گروی طعن‌ورزی نسبت به حقایق و هویت‌های موجود خواهد بود.

طعن‌ورزی نیازمند تقویت مسئله آفرینی در دانش‌آموزان نسبت به حقایق، هنجارها و کلیشه‌های هویتی پیرامون خویش است. در مسئله آفرینی، پژوهشی از نوع پرسشگرانه مطرح است. مقصود از پرسشگری، البته، پرسش و پاسخ دیالکتیکی نیست، بلکه گونه‌ای از پرسشگری بنیادی است که امور مفروض یا مسلم و ضروری انگاشته شده را مورد پرسش قرار می‌دهد (Sajjadih, 2014). در واقع، مسئله آفرینی در مقابل حل مسئله، قابل طرح است. در حالی که در حل مسئله، آدمی در موقعیتی نامتعین و در هنگام برهم خوردن تعادل حیاتی خویش، خود را مواجه با مسئله‌ای می‌بیند که نیازمند حل آن است، در مسئله آفرینی، فرد در موقعیتی آرام و بی‌مسئله، در فضایی که همه افراد حس می‌کنند که بحران و مسئله‌ای وجود ندارد و همه امور مسلم، جهان را آرام کرده‌اند یا آرام نشان می‌دهند، دست به مسئله آفرینی می‌زند و همین وضعیت به ظاهر آرام و بی‌چالش را زیر سؤال می‌برد. این زیر سؤال بردن، منجر به ظهور چالش و عدم تعین خواهد شد و در مقام موتور محرکی می‌تواند، ضمن مسئله‌مند کردن موقعیت، افراد را به بازاندیشی بر امور مسلم و مفروض انگاشته شده فراخواند. این بازاندیشی جمعی، از منظر فوکو، مهم‌ترین دستاورد فیلسوف است و از این رو، مسئله آفرینی، مهم‌ترین فریضه او محسوب می‌شود.

نگاه مسئله‌آفرینانه در پرتوی حاکمیت نگرش منحصر به حل مسئله در مدرسه و نظام تربیت به حاشیه رانده شده است. درحالی‌که حل مسئله دانش آموزان را به حل مسائلی وامی‌دارد که در افق گفتمانی زمان آن‌ها، به صورت مسئله صورت‌بندی شده‌اند، مسئله‌آفرینی در پی ایجاد مسئله در امور مفروض و غیرمسئله دار در افق گفتمانی است. به طور نمونه، هنگامی که دانش‌آموز در نگاهی مسئله‌آفرینانه، رابطه سلطه‌آمیز ناظم مدرسه با خود و دانش‌آموزان دیگر را زیر سؤال می‌برد و آن را مسئله‌مند می‌کند، نوعی مسئله‌آفرینی روی می‌دهد. همچنین هنگامی که دانش‌آموز و معلم، ادعاهای کتاب درسی تاریخ را با توجه به شواهد تاریخی معتبر به چالش می‌کشند و درباره آن بحث و گفتگو می‌کنند، نوعی مسئله‌آفرینی رخ داده است. بنابراین، در مراقبت از خویش به سبک فوکویی، باید زندگی و زیست خود را چون منشی فلسفی به شمار آوریم که در آن، هرروز دست در کار کاوش تاریخی مرزهایی باشیم که برای ما نهاده شده است. در این کندوکاو تاریخی، باید به زیر سؤال بردن این مرزها و مسئله‌آفرینی درباره آن‌ها پرداخت تا گونه‌های جدیدی از خویش سر برآورند. این نقد بنیادین مداوم و این مسئله‌آفرینی همیشگی، می‌تواند خودآفرینی را در پی داشته باشد. گردین، پینگل و کراکت نیز معتقدند خودآفرینی، حاصل مسئله‌آفرینی در مورد خویش است (Gerdin, Pingle & Crocket, 2018). به طور نمونه، هنگامی که دانش‌آموز اقتدار صوری<sup>۱</sup> معلم را زیر سؤال می‌برد و از آن مسئله می‌آفریند، می‌تواند خود را در این رابطه مورد بازاندیشی قرار دهد و در نهایت خود را بازآفرینی کند. این خودآفرینی در راستای رد اقتدار صوری معلم، نفی رابطه سلطه‌آمیز میان معلم و شاگرد و چه‌بسا جایگزین اقتدار صوری با اقتدار محتوایی خواهد بود.

۲. **توجه به احساسات فردی:** فوکو معتقد است رهایی بخشی، تلاشی اخلاقی است که در آن، به جای تمرکز بر تطابق فرد با قواعد از پیش تعیین‌شده بیرونی، سعی می‌شود تا فرد سوژه اخلاقی رفتارهایش باشد (Foucault, 1992, PP. 27-28). به سخن دیگر، تلاش می‌شود تا فرد رفتارهایش را از منظری اخلاقی بنگرد و به سامان بخشی آن‌ها پردازد. نیشه و هاسه جوهر اخلاقی<sup>۲</sup> این مراقبت از خویش را

۱. اقتدار صوری که پیترز آن را در مقابل اقتدار محتوایی می‌نهد، اقتداری است که معلم تنها به خاطر جایگاه متفاوتش از آن برخوردار است. پیترز که از این نوع اقتدار به «در جایگاه اقتدار داشتن» یاد می‌کند، معتقد است ممکن است این نوع اقتدار که خالی از مبنای عقلانی است به رابطه سلطه‌آمیز میان معلم و شاگرد منجر شود (Peters, 1977). در مقابل، اقتدار محتوایی، که برآمده از جان معلم و ناظر بر مجرب‌تر بودن او نسبت به دانش‌آموز است، اقتداری عقلانی و قابل قبول است که جریان آموزش، بدان نیازمند است (Bagheri, 2011).

احساسات دانسته‌اند و معتقدند احساسات، صحنه فراخی را بنا می‌کند که خویش‌شن اخلاقی، در آن نضج می‌گیرد و بالنده می‌شود (Niesche & Hasse, 2010). در این میان، گام نخست در مواجهه با احساسات، آگاهی از آن‌ها و به رسمیت شناختن آن‌هاست. درواقع، از نگاه فوکو، فرد در اصالت دادن به خویش‌شن خویش، باید در مقابل استانداردها، بروکراسی‌ها و قواعد بیرونی، پایه‌هایی در درون خود بیابد تا بتواند اخلاق بودن را بر آن‌ها بنا کند و احساسات فردی، یکی از اساسی‌ترین این پایه‌هاست.

از این رو، تربیت در راستای ایجاد این تحول، لازم است توجه ویژه به احساسات درونی افراد داشته باشد و تلاش کند به راهبردهایی بپردازد که در گام نخست ناظر بر کشف این احساسات باشد و در گام‌های بعد دست‌ورزی با آن‌ها را تسهیل نماید. نیشه و هاسه، این راهبردها را در فعالیت‌های خودتاملی می‌نگرند که فرد را با احساسات خود مواجه می‌سازند (Niesche & Hasse, 2010). در این میان فعالیت‌هایی مانند نوشتن، تمرکز و تمرین‌های بدنی می‌تواند این راهبردها را محقق سازد. در طی این فعالیت‌ها، خویش‌شن اصیل فرد شکل می‌گیرد و در برابر خویش‌شن‌های کاذب پیشنهادی از سوی استانداردها، نظام‌های بروکراسی و کلیشه‌ها، مقاومت خواهد کرد و از حالت انفعال محض در برابر آن‌ها به حالت فعال و تعاملی خواهد رسید و هسته‌های مقاومت در نظام‌های قدرت، تکوین خواهد یافت. به سخن دیگر از نگاه فوکو در خویش‌شن اصیل، منشأ شناخت خود فرد است نه کلیشه‌های بیرونی. از این رو، باید فرد را متوجه این احساسات درونی کرد و به او یاد داد به جای آن‌که مدیریت آن‌ها را به مرجع بیرونی بسپارد، خود با اراده خویش به مدیریت آن‌ها بپردازد. به طور نمونه، فعالیت‌هایی مانند نوشتن احساسات خود راجع به دیگر دانش‌آموزان و معلمان و قضاوت نشدن این نوشته‌ها با عینک‌های ارزشی-اجتماعی می‌تواند فرصتی را خلق کند تا دانش‌آموز فارغ از قضاوت دیگران و مراجع بیرونی، احساساتش را بر روی کاغذ آورد و در مرحله بعد، آن‌ها را مدیریت کند.

۳. **آگاهی‌های گفتمانی:** یکی دیگر از عواملی که می‌تواند فرد را در ایجاد تمایز میان خویش‌شن اصیل و خویش‌شن کاذب و تلاش برای شکل‌دهی به خویش‌شن اصیل یاری رساند، آگاهی‌های گفتمانی است. آگاهی‌های گفتمانی به معنای وابسته دیدن دانش و قدرت و دریافت گفتمان‌های شکل‌دهنده به دانش زمان است. از نظر فوکو (Dreyfus & Robinho, 1986, P. 100)، ادعاهای دانشی که داعیه حقیقت دارند، به طور منفرد و در فضای خلأ طرح نمی‌شوند، بلکه در چارچوبی نظام‌مند از مفاهیم شکل می‌یابند و به ظهور می‌رسند. این چارچوب‌های مفهومی همان فضاها یا گفتمانی‌اند. به سخن دیگر، گفتمان، رابط

میان آدمی و واقعیت است که به واقعیت معنا و هویت می‌بخشد (Aali & Davoudi, 2017) و از این طریق، به موضوعاتی که درباره آن‌ها صحبت می‌شود، شکل می‌دهد.

وجه دیگر گفتمان که ماهیت دانش را متحول می‌سازد ارتباط آن با نظام‌های قدرت است. فوکو در توضیح این ارتباط بر این باور است که: «حقیقت را باید مانند نظام رویه‌های منظمی برای تولید، تنظیم، توزیع و عملکرد گزاره‌ها دانست. حقیقت در رابطه دایره‌وار با نظام‌های قدرتی قرار می‌گیرد که آن را ایجاد و ابقا می‌کند. این حقیقت، اثرات قدرت را موجب شده و آن قدرت، این حقیقت را بسط می‌دهد؛ یک «سامان حقیقت» (Dreyfus & Robinho, 1986, P. 298). گفتمان، نوعی سامان حقیقت است که در رابطه‌ای دایره‌وار با نظام‌های قدرتی قرار دارد و به گزاره‌ها شکل می‌بخشد. این ارتباط، دانش تولیدشده را از حالت خنثی خارج می‌سازد و شرایط فرهنگی-اجتماعی را در آن‌ها دخیل می‌داند.

از منظر فوکو، نمی‌توان از حقیقت‌های نابی سخن به میان آورد که قادرند جهان را بی‌هیچ کج‌تابی به ما نشان دهند. بلکه حقیقت‌ها در دامن گفتمان‌هایی زاده می‌شوند که در شرایط اجتماعی به وجود می‌آیند. این گفتمان‌ها، عاری از شرایط و مقتضیات فرهنگی-اجتماعی نیستند و در حصار زمان و مکان قرار دارند و تنها، فضاهایی برای تولید حقیقت‌های موقعیت‌مند فراهم می‌آورند؛ فضاهایی که بدون برخورداری از عینیت، قابل تغییر و دگرگونی خواهند بود: «نباید خیال کرد که جهان چهره‌ی خواندنی خود را به‌سوی ما برگردانده و کار ما تنها کشف آن است؛ جهان همدست شناسایی ما نیست. خداوند قادر متعالی در کار نیست که گفتار را به نفع ما بچرخاند. گفتار را باید چونان خشونت در نظر گرفت که ما نسبت به اشیا روا می‌داریم، یا باید آن را چونان پراتیکی دانست که ما به اشیا تحمیل می‌کنیم؛ و در این پراتیک است که رویدادهای گفتار، اصل قاعده‌مندی خود را بازمی‌یابند» (Parham, 2005, P. 47).

بر اساس این قاعده، به زعم فوکو، رشته‌ی علمی، حاصل همه‌ی گزاره‌های حقیقی در مورد یک موضوع نیست. رشته‌ی علمی، مجموع همه‌ی گزاره‌های منسجم درباره‌ی یک امر واحد هم نیست. بلکه ترکیبی از خطا و حقیقت است که دارای شرایط ویژه‌ای است. برخی از این شرایط بدین قرارند: مربوط بودن به مقطعی معین از اشیا (به طور نمونه، از قرن هفدهم به بعد مقرر شد گزاره‌های گیاه‌شناسی در مورد ساخت مشهود گیاه باشد)، استفاده از مفاهیم کلی ویژه (به طور نمونه، از قرن نوزدهم به بعد مقرر شد، واژگان و مفاهیم پزشکی، یکی از مرزهای گزاره‌های پزشکی محسوب شوند) و جاگرفتن در افق نظری معین (گفتمان).

نگاه گفتمانی به دانش باعث می‌شود تا فرد، از دنیای حقایق مطلق به دنیای حقایق قابل تغییر منتقل

شود و بتواند حقایق مسلم و مفروض در شرایط اجتماعی-تاریخی خویش را زیر سؤال برد و از این طریق، برخی حقایق مربوط به خویش را نیز واژگون سازد و پروژه خودآفرینی خویش را جانی دوباره بخشد. به سخن دیگر، آگاهی‌های گفتمانی می‌تواند فرد را قادر سازد تا نقد مداوم را به پیش برد و خویشتن خویش را از کلیشه‌های ساخته‌شده در گفتمان‌ها رها سازد. به طور نمونه، تحلیل سیمونز به نحوه اعمال ضرورت اقتصادی در تمام زمینه‌های زندگی ما می‌پردازد طوری که از جنبه اجتماعی مجزا نمی‌شود (Simons, 2007). جنبه حکومت‌مندی که آن‌ها بکار می‌گیرند بر اساس درکی است که این تأثیرات قدرت بر آزادی ما اعمال می‌کنند.

آگاهی گفتمانی دانش‌آموزان از دانش‌هایی که می‌آموزند، آن‌ها را قادر می‌سازد تا این دانش‌ها را از دایره امور صلب و مسلم بیرون آورند و مورد نقادی قرار دهند. به طور نمونه، خواندن داستان تکوین نظریه‌های روانشناسی در درس روانشناسی دبیرستان، دانش‌آموز علوم انسانی را با فرازوفرودهای تکوین این علم، شکست‌ها و پیروزی‌های آن و نیز تعارض دانشمندان این حوزه آشنا می‌کند و قدرت طعن‌ورزی، مسئله آفرینی و بازاندیشی ادعاهای روان‌شناختی را به آن‌ها می‌بخشد.

### حقیقت‌طلبی و حقیقت‌گویی<sup>۱</sup>

فوکو دانش تربیتی رایج در نظام‌های تربیتی را حاصل راهبردهای قدرت می‌داند که به نظر او در تلاش هستند زندگی افراد را در راستای هدف‌های قدرت شکل دهند. بر همین اساس، فناوری‌های انضباطی در مدارس را نیز مبتنی بر نوع شناختی می‌داند که جریان قدرت-دانش از انسان به دست می‌دهد (Miller, 2003). از این رو، از منظر فوکو آنچه امروزه در کلاس‌های مدارس صورت می‌گیرد، در راستای اعمال انضباط قرار می‌گیرد. مواردی مانند تقسیم دانش‌آموزان برحسب استعداد آن‌ها، قرار دادن آن‌ها در جایگاه‌های ویژه بر اساس امتحان و حتی نحوه قرار گرفتن نیمکت‌ها، نقشی انکارناپذیر در اعمال انضباط ایفا می‌کنند (Marshall, 2003, P. 78). همچنین جایگزینی حقیقت با هنجار، اتفاق مهمی است که در مدارس امروز رخ داده است. از منظر فوکو، داوری بهنجارساز که قلب امتحان را تشکیل می‌دهد، با نهادینه ساختن هنجارها در امر تربیت، آن را کانونی می‌داند که همه‌ی افراد با آن مورد مقایسه و طبقه‌بندی قرار می‌گیرند و دوری هر چه بیشتر از آن، آن‌ها را در عمق حاشیه فروتر می‌برد. همه این اقدامات و سازوکارها، حقیقت‌گویی در نظام تربیتی مدرسه را تحت انقیاد قرار می‌دهد و باعث می‌شود فارغ از حقیقت، همواره

1. Parrhesiastes

عده‌ای در مقابل عده‌ای دیگر امکان سخن گفتن داشته باشند. چنین است که معلم در مقابل دانش‌آموز و دانش‌آموز بهنجار در مقابل نابهنجار برتری می‌یابد و حق سخن از آن او می‌شود. در مقابل این نظام سلسله مراتبی پیشینی، فوکو از نوعی حقیقت‌گویی<sup>۱</sup> سخن می‌گوید که پیش‌فرض مهمش گفتگوی آزاد است. مارشال معتقد است حقیقت‌گویی فوکویی، بیش از برخورداری از دانش، مبتنی بر نوع تحلیل و نگاه فرد است. این نوع رویداد در گفتگوهای آزاد آتنی که نوعی از دموکراسی واقعی بودند، جریان داشت. فرد حقیقت‌گو، یعنی فردی که حقیقت را می‌گوید و آزادانه تصمیم می‌گیرد که صحبت کند. او فردی نیست که نظام‌ها به او جایگاه حرف زدن ارائه کرده باشند و او را از نظر حقیقت‌گویی تایید کرده باشند (Marshall, 2003). درحالی‌که امتحان و آموزش در روزگار کنونی، سازوکارهایی هستند که نظام‌ها با استفاده از آن‌ها، به افراد حق سخن گفتن می‌دهند، فرد حقیقت‌گویی اعتنا به این سازوکارها باوجود هرگونه ریسک و خطری، بر اساس حس وظیفه اخلاقی این کار را انجام می‌دهد. حقیقت‌گویی یونانی از نگاه فوکو، دو وجه داشت: وجه نخست، نوعی طعن‌ورزی نسبت به محیط بیرون از خویش و به‌ویژه افراد قدرتمند بود و وجه دوم آن، ناظر بر نوعی اعتراف و متهم ساختن خویش‌ن بود (Zagan, 2015). بر این اساس، فرد حقیقت‌گو از یک‌سو قدرتمندان -افراد یا گفتمان‌های قدرتمند- پیرامون خویش را مخاطب قرار می‌دهد و فارغ از تهدیدهایی که پیش‌رویش است، با شجاعت و خطرپذیری حقیقت را می‌گوید و از سوی دیگر، خود را مخاطب قرار می‌دهد و نوعی رابطه اخلاقی<sup>۲</sup> با خویش برقرار می‌سازد. همین موضع اخلاقی، افراد را به شنیدن حقیقت مشتاق می‌سازد و اعتبار سخن حقیقت‌گو را تضمین می‌نماید.

فوکو در عین نقد «جمهور» افلاطون به دلیل محدود کردن حقیقت‌گویی و زدن حد بر آن، بر نقش سقراط در مقام حقیقت‌گو اذعان می‌کند. او هدف اصلی حقیقت‌گویی سقراط را متفاوت با حس اقرار و اعترافی می‌داند که در فرهنگ مسیحی به چشم می‌خورد. این نوع حقیقت‌گویی از منظر او، به معنای صرف اقرار به اشتباهات و یا بازگویی حوادث و رویدادها نیست. سقراط خاطر نشان می‌سازد که تربیت با مراقبت از خود ارتباط دارد. مراقبت از خود بدین معناست که فرد تمایل دارد به سبک زندگی خود توجه نماید و به بهترین شکل ممکن زندگی کند. در این راه، از یک‌سو به شرایط فرهنگی -اجتماعی خویش نظر می‌افکند و صرف‌نظر از جایگاه قدرتی خویش، از آن انتقاد می‌کند و از سوی دیگر، خود را مخاطب قرار می‌دهد و

1. Parrhesia

۲. منظور از رابطه اخلاقی در سپهر اندیشه فوکو، رابطه‌ای توأم با مراقبت، بازاندیشی باورها و عمل‌ها، حقیقت‌جویانه، جرأت‌ورزانه و عاری از سلطه است.

تلاش می‌کند تا خود راستین خویش را مورد بازبینی قرار دهد و عمل و نظر خویش را با هم منسجم سازد. قرار گرفتن حقیقت‌جویی و حقیقت‌طلبی در کنار مؤلفه‌هایی چون مسئله‌آفرینی و نقد ساختار شکنانه، آگاهی‌گفتمانی و توجه به احساسات درونی، می‌تواند دستیابی به خویشتن اصیل را ممکن سازد. همچنین این مؤلفه‌ها، خویشتن اصیل را از حالت خنثی خارج می‌سازد و در او، دغدغه حقیقت را به رسمیت می‌شناسد.

### نتیجه

به نظر می‌رسد با وجود اینکه نظام تربیت، هدف خویش را دستیابی به خویشتن اصیل می‌داند، چندان در تحقق آن موفق نبوده و در حال تکوین خویشتنی کاذب است؛ خویشتنی که توسط نظام‌های اقتصادی و قدرتی شکل داده می‌شود. تأثیرپذیری نظام‌های تربیتی از تربیت حرفه‌ای در قرن بیستم، ورود بوروکراسی به فضای تربیت و نیز تأثیر نظام‌های تربیتی از نظام‌های کلان اقتصادی-سیاسی باعث شده تا آرمان تربیت لیبرال زیر سؤال رود و خویشتن تکوین یافته در آن، از خویشتنی اصیل به خویشتنی کلیشه‌ای و عاریتی تبدیل شود. این رویداد در سال‌های اخیر، به شدت دامن‌گیر نظام آموزشی ایران هم شده است و بررسی‌ها (Aali & Dawoodi, 2019) نشان از تأکید بر مهارت‌های یکسان در معلمان، اصرار بر ارزشیابی‌های بیرونی کمی از عملکرد آن‌ها، غلبه نگاه کارکردگرایی در مواجهه با معلمان و نیز قرار گرفتن معلم در خدمت توسعه دارند. این رویکرد، باعث فاصله گرفتن معلمان و در نتیجه دانش‌آموزان از خویشتن اصیل خویش خواهد شد. همچنین غلبه کنکور بر نظام آموزشی ایران، باعث صورت‌گرایی و از میان رفتن انگیزه و دانش‌خواهی اصیل و داوطلبانه شده است (Samiea Gilani, 2014). این امر ضرورت توجه به تفکیک خویشتن کاذب از خویشتن اصیل را در این نظام آموزشی نشان می‌دهد و ما را بر آن می‌دارد تا راهبردهای تقویت خویشتن اصیل را در درون این نظام و در سطوح مختلف دانش‌آموز، معلم و مدرسه جدی بگیریم. در عین حال، دست‌اندرکاران، مؤثران و ذی‌نفعان تربیت می‌توانند در این شبکه قدرت، مفصل‌ها یا لولاهای مقاومتی شکل دهند و در برابر این استحاله مقاومت کنند. این شبکه‌های خرد قدرت با تمرکز بر خویشتن اصیل و الزامات تحقق آن، در پی تقویت دانش‌آموز از درون و پی‌ریزی هسته‌ای درونی در او هستند.<sup>۱</sup>

۱. باید توجه داشت که این تقویت از درون، در همه سال‌های تحصیل به یک میزان مدنظر نیست. به طور قطع در سال‌های نخست دوره ابتدایی، وجه جامعه‌پذیری کودکان بیشتر مدنظر است. ریچارد رورتی در تبیین دوره‌های تربیتی از دو دوره تربیتی پیش از دانشگاه و پس از دانشگاه یاد می‌کند. در حالی که در نخستین دوره، هدف تربیت باید جامعه‌پذیری و آغشته سازی کودک به فرهنگ رایج باشد، هدف تربیت در دوره دوم، طعن‌ورزی و به چالش کشیدن ارزش‌های نهادهای اجتماعی خواهد بود (Rorty, 1999). این نوع گسست در جریان تربیت به این شکل قابل قبول نیست (Bagheri, 2014) و بدون زدن جرقه‌های نخستین نقادی و

انجام این مأموریت که به تدریج در سال‌های متمادی تربیت پررنگ‌تر می‌شود، در گروی شناخت نقاط و امور حساس و سامان بخشیدن به شبکه‌های مقاومت حول آن‌هاست که در ادامه به طور خلاصه اشاره می‌شود:

#### الف- حساسیت نسبت به سازوکارهای ارزیابی‌های بیرونی

یکی از مواردی که شبکه‌های مقاومت را به حساسیت وامی‌دارد، ساختار ارزیابی‌های بیرونی است. در سال‌های اخیر، نظام‌های ارزیابی کلان و بیرونی، اهمیت ویژه‌ای یافته‌اند و در همه ابعاد آموزش و پرورش نفوذ یافته‌اند. آزمون‌های بین‌المللی مانند تیمز و پرلز، نظام‌های رتبه‌بندی مدارس، نظام‌های کیفیت‌سنجی بیرونی و کلان، نمونه‌هایی از این نوع ارزیابی‌ها هستند. وجود این ارزیابی‌ها به خودی خود می‌تواند مفید باشد و نظام‌ها و دست‌اندرکاران را به ضعف‌های خویش آگاه سازد؛ اما قدرت گرفتن روزافزون این نظام‌ها در مقابل ارزیابی‌های درونی و به حاشیه رفتن ارزیابی‌های درونی به نفع این نظام‌های بیرونی، می‌تواند به جابجایی خویشتن اصیل با کلیشه‌های کلان بینجامد. از این رو لازم است به وجه تعادل میان این نوع ارزیابی‌ها با ارزیابی‌های فرایندی-درونی توجه ویژه صورت پذیرد. ارزیابی درونی یا خودارزیابی، در درجه نخست معطوف به دانش‌آموز و ارزیابی او از خویش است و در مراحل بعدی، شامل ارزیابی معلم از تلاش‌های آموزشی خود، ارزیابی مدرسه از عملکرد خویش، ارزیابی اداره آموزشی از عملکرد خویش و ارزیابی‌های نهادهای کلان‌تر از عملکرد خویش می‌شود. توجه به خودارزیابی یا ارزیابی درونی به سبک فوکویی، باعث می‌شود رویکرد به ارزیابی‌های بیرونی نیز متفاوت شود و در مواقعی و با تشخیص خود سازمان یا فرد، این ارزیابی‌ها، نه در مقام مرجع و هدف بلکه در مقام ابزار به کار گرفته شوند.

#### ب- شناخت و مقاومت در برابر شبکه‌های قدرت-دانش هنجارساز

یکی دیگر از مواردی که لازم است نسبت به آن‌ها حساس بود، شبکه‌های دانش-قدرت هنجارساز است. این هنجارسازی‌ها که بر بستر سازوکارهای ارزیابی و رؤیت پذیری سوژه‌ها ممکن می‌شوند، دست‌اندرکار طبقه‌بندی یا پایگان‌مندی افراد می‌شوند. از منظر فوکو، یکی از کارکردهای مراقبت پایگان-مند<sup>۱</sup>، تقسیم‌بندی افراد و متمایز نمودن آن‌ها بر اساس مشاهده‌های پیشینی است (Sajjadih, 2014). جا

ارزیابی و پرداختن به خویشتن اصیل از همان کودکی نمی‌توان انتظار داشت در دوران دبیرستان یا دانشگاه و به صورت خلق الساعه ، فرد به خودآفرینی روی آورد. درعین حال، میزان توجه به این اهداف از سال‌های نخستین تربیت رسمی تا پایان دبیرستان و دانشگاه، تکنوا نخواهد بود و به تدریج باید بر قدرت مسئله‌آفرینی و نقادی آن‌ها افزوده شود. زیرا توانمندی‌ها و قابلیت‌های موردنیاز برای تحقق این اهداف، به تدریج در دانش آموزان ایجاد خواهد شد.

دادن افراد بر اساس دوری و نزدیکی رفتارهایشان به نوع هنجارین، فن تمایز گذاری جدیدی است که تلاش می کند گونه ای هنجارین را مبنای ارزش گذاری قرار دهد و این ارزش گذاری را تا عمق جامعه در بیمارستان، پادگان و مدرسه نفوذ بخشد. این کارکرد در داوری بهنجارساز نمایان تر می شود. این داوری، با نهادینه ساختن هنجارها در امر تربیت، آن را چون قانونی مطرح می سازد که همه ی افراد در آن با هنجارها مقایسه می شوند و دوری هر چه بیشتر از آن، آن ها را در عمق حاشیه فروتر می برد. علاوه بر این، داوری های بهنجارساز تلاش می کنند تا رخنه های قانونی را نیز پر کنند و برای مواضع سکوت قانون نیز بی درنگ، حکم صادر کنند. این حکم ها بیشتر بر مبنای هنجار تکوین می یابند. محور قرار گرفتن عرف در امر داوری و عدم پرداختن به توضیحات پیشینی درباره ی حکم، یکی از ابزارهای عرفی ساختن آدم ها به شمار می آید. مطرح شدن امتیاز در کنار حکم، به نوعی می تواند محاصره سوژه را کامل کند. در این میان، نقدهای مداوم و عمیق، باید زیرساخت های این نوع نظام های هنجارساز را نشانه روند و مقبولیت فراگیر آن ها را مورد پرسش قرار دهند تا دانش آموز و معلم قادر باشند، در فضای آزادتری به تکوین خویش پردازند.

## References

- Aali, M. & Davoudi, A. (2017). Critical Discourse Analysis: Presuppositions and its Application in Education. *Journal of Philosophy and History of Education*, 1(1), 50-63. (In Persian)
- Aali, M. & Dawoodi, A. (2019). 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), *Foundations of Education*, 9(1), 47-65. (In Persian)
- Bagheri, K. (2014). Richard Rorty's Conception of Education Revisited. *Educational Theory*, 64(1), 75-98.
- Bagheri, K. (2011). *Desirable Model of Learning and Teaching in Islamic Republic of Iran*. Tehran: Madreseh Publishing. (In Persian)
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1986). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester Press.
- Dreyfus, H. & Robino, P. (2008). *Michel Foucault, Beyond Constructionism and Hermeneutics* (H. Bashirieh, Trans.). Tehran: Ney Press. (In Persian)
- Foucault, M. (1977). Nietzsche, Genealogy, History, In Bouchard, D. F. (Ed.), *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews* (pp. 164-139). Ithaca: Cornell University Press.
- Foucault, M. (1988). Truth, power, self: An interview with Michel Foucault, October 25th, 1982. In L. H Martin, H. Gutman & P. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 9-15). London: Tavistock.
- Foucault, M. (1992). *The Use of Pleasure: The History of Sexuality* (Vol. 2), Harmondsworth: Penguin.

- Foucault, M. (2001). *Penalties and Punishments* (N. Sarkhosh & A. Jahanideh, Trans.) Tehran: Ney Press. (In Persian)
- Foucault, M. (2003). *History of Madness* (F. Valani, Trans.). Tehran: Hermes Press. (In Persian)
- Foucault, M. (2005). *Speech Order: Opening Lessons in the two-part Conversation* (B. Parham Trans.). Tehran: Agah Press. (In Persian)
- Foucault, M. (2010). The Subject of Power. In *the Philosophy Theater* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh Trans.). Tehran: Ney Press. (In Persian)
- Foucault, M. (2011). *Must Defend Society* (R. Najafzadeh Trans.). Tehran: Rokhdade no Press. (In Persian)
- Gerdin, G.; Pringle, R. & Crocket, H. (2018). Coaching and Ethical Self-Creation: Problematizing the "efficient tennis machine", *Sport Coaching Review*, 8(1), 1-19.
- Koopman, C. (2013). *Genealogy as Critique: Foucault and the Problems of Modernity*. Bloomington: Indian University Press.
- Labaree, D. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-140.
- Marshall, J. (1996) *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marshall, J. (ed.) (2003) *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miller, P. (2003). *The Subject of Power and Strength* (N. Sarkhosh & A. Jahanideh, Trans.). Tehran: Ney Press. (In Persian)
- Mohammadi, H., Bagheri, K.; Talkhabi, M. & Mirzamohammadi, M. (2018). Education and "Competitive Entrepreneur"; Reflection of Transformation of the "Homo Economicus" from Classical Liberalism to Neoliberalism, *Foundations of Education*, 8(2), 123-142. (In Persian)
- Nica, D. (2015). Nietzsche and Foucault on Self-Creation: Two Different Projects. *Annals of the University of Bucharest. Philosophy Series* 64 (1):21-41.
- Nietzsche, R. & Hasse, M. (2010). Emotions and Ethics: A Foucauldian Framework for Becoming an Ethical Educator. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 276-288.
- Olssen, M. (2005) (forthcoming) *Michel Foucault: Materialism and Education*. (Second enlarged ed.), Boulder: Paradigm Publishers.
- Parsania, H. and Yousefi, Z. (2016). Critical Review of Resistance in the Thought of Michel Foucault. *Journal of Social Cultural Knowledge*. 27 (3). 47-72. (In Persian)
- Peters, R. S. (1977). *Education and the Education of Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Harmondsworth: Penguin.
- Sajjadih, N. (2014). *Genealogy and Education*. Tehran: Tehran University Press. (In Persian).
- Samiea Gilani, A. (2014). Editorial: Konkur, Ominous Declinated Necessity. *Naame Academy*, 53(2), 2-8. (In Persian)
- Simons, M. (2007) Learning as Investment: Notes on Governmentality and Biopolitics, in: J. Masschelein, M. Simons, U. Brockling and L. Pongratz (Eds.) *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (Oxford, Blackwell).
- TIMMS & PIRLS International Study Center (2018). Available at <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/summary/>.

- Watkins, W. H. (1993). Black Curriculum Orientations: A Preliminary Inquiry. *Harvard Educational Review*, 63(3), 321-328.
- Zagan, C. (2015). Foucault and Parrhesia: the Relation between Philosophy and Politics, *Journal of Romanian Literary Studies*, Vol. 7, 478-483.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating 'Teacher Identity': Emotion, Resistance, and Self-Formation, *Educational Theory*, 53 (1): 107-127. *Journal of Strength-based Interventions*, 12(4), 210-216.



صالحی، وحید؛ مرادی مخلص، حسین؛ قراباغی، حسن (۱۳۹۸). نظریه بار شناختی در یادگیری چندرسانه‌ای: بررسی سیر تحول تاریخی و نقدی بر چارچوب نظری. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۴۹-۲۲.

DOI: 10.22067/fedu.v9i2.76911

## نظریه بار شناختی در یادگیری چندرسانه‌ای: بررسی سیر تحول تاریخی و نقدی بر چارچوب نظری

وحید صالحی<sup>۱</sup>، حسین مرادی مخلص<sup>۲</sup>، حسن قراباغی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۷/۹/۱۲ تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۲

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، معرفی نظریه بار شناختی در یادگیری چندرسانه‌ای، مروری بر سیر تحول تاریخی و نقدی بر چارچوب نظری آن می‌باشد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که نظریه بار شناختی به عنوان یکی از تأثیرگذارترین نظریه‌ها در طراحی محیط‌های یادگیری چندرسانه‌ای شامل سه مرحله تحولی بار شناختی بیرونی در حل مسئله، بار شناختی درونی و فرضیه مجموع اولیه و نیز بار شناختی مطلوب و فرضیه مجموع ثانویه را پشت سر گذاشته است. همچنین، با نقدی بر چارچوب نظریه بار شناختی بیان شد که بار شناختی مطلوب به اندازه مفاهیم بار درونی و بیرونی، نقش تبیین و پیش‌بینی‌کنندگی در نظریه بار شناختی ندارد. بنابراین، یک چارچوب دوجبهی شامل بارهای شناختی درونی و بیرونی می‌تواند علاوه بر شفاف و ساده‌سازی چارچوب این نظریه، از گسترش بی‌رویه مرزهای آن و نیز از توسعه نابجای ابزارهای اندازه‌گیری و انواع سه‌گانه بار شناختی جلوگیری نماید.

**واژه‌های کلیدی:** نظریه بار شناختی، یادگیری چندرسانه‌ای، چارچوب نظری، تحول تاریخی.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه سید جمال‌الدین اسدآبادی، (نویسنده مسئول)، salehi.vahid@yahoo.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه سید جمال‌الدین اسدآبادی، hmmmh2000@yahoo.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر

## مقدمه

امروزه استفاده از ابزارهای آموزشی چندرسانه‌ای، فرایندهای یاددهی-یادگیری را دستخوش تحولات اساسی کرده است. باوجوداین، عدم توجه به اصول طراحی آموزشی، ویژگی‌های فردی فراگیران، عدم توجه به فرایندهای پردازش و یادگیری و ساختار شناختی انسان، در بسیاری از موارد منجر به طراحی و تولید مواد آموزشی چندرسانه‌ای می‌شود که نه تنها اثربخشی کمی در یادگیری دارند بلکه در مواردی مانع از آن نیز می‌شوند (Salehi, 2015). تلاش اصلی طراحان آموزشی، طراحی و ساختن مواد یادگیری به نحوی است که با فرایندهای پردازش و یادگیری انسان سازگار باشند (Van Merriënboer & Kirschner, 2017). نظریه بار شناختی<sup>۱</sup> نمونه‌ای از این تلاش‌ها و در واقع یکی از مهم‌ترین نظریه‌ها در طراحی آموزشی محسوب می‌شود. این نظریه، راهبردهایی را برای طراحی مواد یادگیری که در قالب چندرسانه‌ای و سایر قالب‌ها هستند ارائه می‌کند. هدف نظریه بار شناختی، پیش‌بینی پیامدهای یادگیری با توجه به قابلیت‌ها و محدودیت‌های ساختار شناختی انسان است (Sweller, 2011).

الگوهای نظری کنونی ساختار شناختی<sup>۲</sup> انسان و شواهد تجربی موجود درباره عملکرد آن در یادگیری، نشان‌دهنده ویژگی‌های عمده‌ای است که زیربنای عملکرد این سیستم را تشکیل می‌دهد. اولین ویژگی، سیستم شناختی ما را به عنوان یک سیستم دانش‌محور<sup>۳</sup> معرفی می‌کند (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011). ساختار شناختی ما شامل یک مخزن بزرگ از اطلاعات سازمان‌یافته با ظرفیت ذخیره‌سازی و مدت زمان نامحدود است. حافظه بلندمدت به عنوان مخزنی از دانش پایه سازمان‌یافته، همان مخزن اطلاعات است. این حافظه دربردارنده تعداد زیادی از ساختارهای دانش طرح‌واره‌ای<sup>۴</sup> مختلف است که توانایی ما را برای عملکرد موفقیت‌آمیز در محیط‌های پیچیده تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌طور کلی، طرح‌واره‌ها، ساختارهای دانش سازمان‌یافته‌ای هستند که برای طبقه‌بندی و بازنمایی ذهنی مفاهیم و روش‌ها در حافظه بلندمدت مورد استفاده قرار می‌گیرند. ویژگی دوم ساختار شناختی ما سازوکار اجرایی آن است که دامنه تغییرات فوری در آن مخزن دانش سازمان‌یافته را به شدت محدود می‌کند. مفهوم حافظه کاری<sup>۵</sup> بیانگر این سازوکار در یک سطح تجزیه و تحلیل روان‌شناختی است. برخی از الگوها، حافظه کاری را به عنوان یک عنصر جداگانه در سیستم پردازش اطلاعات در نظر می‌گیرند (Kalyuga, 2009)، درحالی‌که، دیگر الگوها، حافظه فعال را به عنوان بخشی فعال از حافظه بلندمدت به حساب می‌آورند (Cowan, 2001).

1. Cognitive Load Theory
2. Cognitive Structure
3. Knowledge-Based
4. Schema
5. Working Memory

در هر صورت، ویژگی مشترک اساسی بیشتر الگوهای حافظه فعال، محدودیت‌های شدید در ظرفیت و مدت زمان این حافظه به هنگام مواجهه با اطلاعات جدید است. حافظه فعال یک مخزن ذخیره‌سازی و تغییر اطلاعات کلامی و تصویری است که به هنگام ساختن و به‌روزرسانی بازنمایی‌های ذهنی یک موقعیت یا تکلیف، در کانون توجه فرد قرار دارد. اگر تعداد عناصری که به‌طور هم‌زمان در حافظه فعال مورد پردازش قرار می‌گیرند بسیار زیاد باشند، ظرفیت این حافظه بیش از اندازه پُر می‌شود و منجر به اضافه بار شناختی<sup>۱</sup> می‌شود (Sweller, 2004). سومین ویژگی اصلی سیستم شناختی ما، توانایی آن در سازمان‌دهی موقعیت‌ها و تکالیف پیچیده، هدایت صحیح توجه ما و هماهنگی فعالیت‌های شناختی مختلف است. با توجه به محدودیت‌های ذکر شده برای حافظه فعال، این توانایی بزرگی است که فرایندهای شناختی عالی را ممکن می‌سازد و توانایی‌های ذهنی ما را به روشی مؤثر شکل می‌دهد. فرض بر این است که ساختارهای دانش موجود می‌توانند این سازمان‌دهی و نقش (اجرایی) را ایفا نمایند (Sweller, 2008).

نظریه بار شناختی به عنوان یکی از نظریه‌های مرتبط با پردازش اطلاعات، چارچوبی را برای طراحی مواد آموزشی چندرسانه‌ای فراهم آورده است. فرض اساسی این نظریه آن است که فراگیران به هنگام مواجهه با اطلاعات جدید، از ظرفیت حافظه فعال بسیار محدودی برای پردازش برخوردارند. بر این اساس، اگر بار ذهنی حاصل از محتوای آموزشی فراتر از ظرفیت محدود حافظه فعال یادگیرنده باشد، در یادگیری او اختلال ایجاد خواهد شد. بر این اساس، بیان شده است که علت نا مؤثر بودن تعداد زیادی از مواد آموزشی چندرسانه‌ای، بی‌توجهی آن‌ها به محدودیت‌های نظام پردازش اطلاعات انسان، به ویژه محدودیت ظرفیت پردازش حافظه فعال می‌باشد. در ادامه به معرفی نظریه بار شناختی و بررسی سیر تحولی و ارتباط آن با برخی از مهم‌ترین نظریه‌های حوزه یادگیری خواهیم پرداخت.

### نظریه بار شناختی

نظریه بار شناختی یک نظریه روان‌شناختی است، چراکه تلاش می‌کند تا پدیده‌های روان‌شناختی و رفتاری حاصل از آموزش را تبیین کند (Plass, Moreno & Brunken, 2010). نظریه‌های روان‌شناختی به بررسی روابط ممکن بین سازه‌های روان‌شناختی<sup>۲</sup> یا بین سازه روان‌شناختی و یک پدیده قابل مشاهده دارای نتیجه عملی می‌پردازند. سازه روانی، یک صفت<sup>۳</sup> یا مهارت<sup>۴</sup> است که در مغز انسان اتفاق می‌افتد. در نظریه بار شناختی، سازه‌های اصلی موردنظر، عبارت‌اند: از بار شناختی – که نام نظریه از آن گرفته شده – و یادگیری.

- 
1. Cognitive Overload
  2. Psychological Constructs
  3. Attribute
  4. Skill

نظریه بار شناختی برای توضیح اثرات طراحی آموزشی بر این دو سازه توسعه یافته است. ایده بار شناختی در هنگام توسعه این نظریه، ایده جدیدی نبود. پیش از آن، یک سازه روانی مشابه به نام «بار ذهنی»<sup>۱</sup> به عنوان تفاوت بین پیش‌نیازهای انجام یک تکلیف و توانایی فرد برای تسلط یافتن بر این پیش‌نیازها، در حوزه روانشناسی عوامل انسانی<sup>۲</sup> توسط مورای<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) تعریف شده بود (Plass, Moreno & Brunken, 2010). سازه بار ذهنی، یکی از مفاهیم اساسی در علم عوامل انسانی است که به درک چگونگی تعامل ویژگی‌های خاص فیزیکی، شناختی و اجتماعی انسان با سیستم‌های فناورانه، محیط اجتماعی انسان و سازمان‌های انسانی می‌پردازد. ارتباط بار روانی یا بار کاری<sup>۴</sup> و عملکرد در بسیاری از زمینه‌ها از جمله ارگونومی شناختی<sup>۵</sup>، استفاده‌پذیری<sup>۶</sup>، تعامل انسان-رایانه، انسان-ماشین و مهندسی تجربه کاربر<sup>۷</sup> مورد بررسی قرار گرفته است (Hancock & Desmond, 2001; Wickens & Hollands, 2000). به همین ترتیب، سازه دشواری تکلیف<sup>۸</sup> برای اشاره به بار روانی تجربه شده در طول عملکرد با هدف اندازه‌گیری دشواری کار برای برخی تخصص‌های حرفه‌ای مورد استفاده قرار گرفته است (Wirth, Küsting & Leutner, 2013). تأثیر این کار در توسعه نظریه بار شناختی روشن است. به عنوان نمونه، توسعه اولین مقیاس بار شناختی ذهنی<sup>۹</sup> (Paas & van Merriënboer, 1993) با الهام از مقیاس سنجش دشواری درک شده سوالات در آزمون‌های شناختی صورت گرفت.

سازه بار شناختی از این حیث که دشواری‌هایی را که یک تکلیف مشخص به فرد تحمیل می‌کند مورد توجه قرار می‌دهد، با سازه بار کاری تشابه دارد. باوجوداین، سازه بار شناختی به اثرات روان شناختی که باورها، انتظارات و هدف‌های افراد بر ادراکشان از بار تحمیل شده دارد، توجه نمی‌کند. این مسئله به عنوان یکی از محدودیت‌های نظریه بار شناختی مطرح شده است (Bannert, 2002; Moreno, 2006). نظریه‌های روان شناختی اولیه، ماهیت چندبعدی سازه بار ذهنی را با تعریف آن به عنوان تجربه روانی ناشی از تعامل ویژگی‌های ذهنی فردی و ویژگی‌های عینی تکلیف به رسمیت شناخته‌اند. به‌زعم کانتوویتز<sup>۱۰</sup>، بار ذهنی، یک تجربه ذهنی است که علاوه بر تعداد، نوع و دشواری تکالیف اجرا شده، تلاش‌های صورت

- 
1. Mental Load
  2. Human Factors
  3. Moray
  4. Workload
  5. Cognitive Ergonomics
  6. Usability
  7. User Experience Engineering
  8. Task Difficulty
  9. Subjective Cognitive Load Scale
  10. Kantowitz

گرفته و موفقیت در دستیابی به هدف‌های موردنظر، ناشی از انگیزش<sup>۱</sup>، توانایی<sup>۲</sup>، انتظارات<sup>۳</sup>، کارورزی<sup>۴</sup>، زمان‌بندی<sup>۵</sup>، استرس، خستگی<sup>۶</sup> و شرایط می‌باشد (Moreno, 2006). نظریه بار شناختی بیشتر بر چگونگی تأثیر ویژگی‌های عینی تکلیف بر بار شناختی و در نتیجه یادگیری متمرکز بوده است. تنها ویژگی فردی که به صراحت در چارچوب نظری آن بیان شده است، دانش پیشین فراگیران می‌باشد (Kalyuga, Chandler & Sweller, 1998). دیگر ویژگی‌های فردی از قبیل توانایی‌ها و سبک‌های شناختی، خودتنظیمی و انگیزش که تا حد بسیار زیادی پیش‌بینی کننده یادگیری می‌باشند، در چارچوب نظریه بار شناختی مورد توجه قرار نگرفته‌اند (Moreno, 2005).

### انواع بار شناختی در آموزش

بار شناختی در طول یادگیری عبارت است از دشواری کاری حافظه فعال که ناشی از فعالیت‌های شناختی طراحی شده برای دستیابی به هدف‌های یادگیری خاص است (Sweller & Paas, 2017). در ادامه به معرفی سه نوع بار شناختی مطرح در نظریه بار شناختی اشاره می‌شود.

(۱) **بار شناختی درونی:** یکی از منابع اصلی بار شناختی، فعالیت‌هایی است که برای یادگیری ارتباطات بین عناصر اطلاعاتی و نیز ساختن ساختارهای دانش جدید در حافظه فعال ضروری هستند. این نوع از بار، به عنوان بار شناختی درونی شناخته می‌شود و مربوط به پیچیدگی ذهنی درونی مطالب آموزشی است. بزرگی بار شناختی درونی تجربه شده توسط یک یادگیرنده، به میزان تعامل بین عناصر یادگیری و سطح خبرگی یادگیرنده در یک حیطه بستگی دارد (Chen, Castro-Alonso, Paas & Sweller, 2017). یک عنصر یادگیری، قطعه اطلاعاتی<sup>۷</sup> دارای بالاترین سطح برای یک یادگیرنده در یک حیطه تخصصی است. محتوای قطعات اطلاعاتی مختلف بستگی به طرح‌واره‌هایی دارد که فراگیران در حافظه بلندمدت شان نگهداری می‌کنند. با افزایش میزان خبرگی یادگیرنده، اندازه قطعات افزایش می‌یابد. بسیاری از عناصری که برای یک یادگیرنده مبتدی مجزا از هم می‌باشند، برای یک یادگیرنده خبره با هم ادغام شده و به صورت یک عنصر واحد در می‌آیند (Plass, Moreno & Brunken, 2010).

هنگامی که لازم است برای درک آموزش، عناصر یادگیری به‌طور هم‌زمان پردازش شوند (حتی

- 
1. Motivation
  2. Ability
  3. Expectations
  4. Training
  5. Timing
  6. Fatigue
  7. Information Chunk

اگر تعداد این عناصر نسبتاً اندک باشد)، مطالب آموزشی دارای تعامل عنصری<sup>۱</sup> بالایی بوده و می‌توانند بار شناختی درونی زیادی تحمیل کنند. به عنوان نمونه، یادگیری نحوه عملکرد یک مدار الکتریکی، بسیار دشوارتر از آشنایی با هر یک از عناصر این مدار است. ممکن است یادگیرنده به خوبی با همه عناصر مدار آشنایی داشته باشد، به گونه‌ای که تصور شود که او طرح‌واره‌های سطح پایین‌تر پیش‌نیاز آن عناصر را کسب کرده است (در غیر این صورت، تعداد عناصر به طور قابل ملاحظه‌ای افزایش خواهد یافت). هنگامی که این عناصر در قالب یک مدار با هم ترکیب می‌شوند، با هم مرتبط شده و برای درک عملکرد مدار باید آن‌ها را هم‌زمان و به صورت یک کل در نظر گرفت. هنگامی که تعاملات عناصر مدار یاد گرفته شوند، طرح‌واره‌های سطح پایین با هم ترکیب شده و خود به عنوان عناصر یک طرح‌واره سطح بالاتر عمل می‌کنند که این طرح‌واره سطح بالاتر نیز به صورت یک عنصر واحد درمی‌آید. اگر این یادگیرنده با این ترکیب‌بندی قطعات الکترونیکی در یک مدار جدید مواجه شود، پردازش شناختی او نیازمند کمترین میزان پردازش شناختی است.

**(۲) بار شناختی بیرونی:** بار شناختی بیرونی از طریق طراحی آموزشی که می‌تواند اشکال مختلف (دستورالعمل‌های نوشتاری، توضیحات عملی و غیره)، حالت‌های مختلف (کلامی، تصویری)، کانال‌های حسی گوناگون (دیداری یا شنیداری)، نیازمندی به فعالیت‌های مختلف فراگیران (حل مسئله، مطالعه نمونه-های حل شده، کاوشگری و غیره) و توالی‌ها و اندازه گام‌های مختلفی از تکالیف یادگیری (تکالیف کل به جزء یا جزء به کل) باشد، ایجاد می‌شود. بار شناختی بیرونی، مرتبط با فعالیت‌های شناختی است که یادگیرنده به دلیل شیوه سازمان‌دهی و ارائه تکالیف یادگیری با آن‌ها درگیر می‌شود. این نوع بار شناختی برای دستیابی به هدف‌های آموزشی ضروری نیست (Roussel, Joulia, Tricot & Sweller, 2017). به عنوان نمونه، هنگامی که برخی از عناصر آموزشی مرتبط با هم (متنی، گرافیکی، صوتی) از لحاظ زمانی و مکانی به صورت جدا از هم قرار می‌گیرند، ادغام آن‌ها با یکدیگر نیازمند فرایند جستجو و یادآوری عناصری است که باید با یکدیگر ترکیب شده و مورد پردازش قرار گیرند. این پردازش‌ها نیازمند منابع اضافی بوده و ممکن است بار حافظه فعال را به طور قابل توجهی افزایش دهند. اگر نمودار تصویری یک مدار الکترونیکی با توضیحات آموزشی متنی مجزا طراحی شده باشد، درک این آموزش‌ها نیازمند ادغام متن و تصویر است. این کار نیازمند آن است که بخش‌هایی از متن در حافظه فعال نگهداری شود تا زمانی که محل اجزای مرتبط با آن در نمودار مدار الکترونیکی پیدا شود، به آن توجه شود و مورد پردازش قرار گیرد، یا آنکه برخی از تصاویر نمودار

به صورت فعال حفظ شوند تا اینکه بخش‌های متنی مرتبط با آن یافت و خوانده شده و مورد پردازش قرار گیرند. این فرایند جستجو و انطباق، احتمالاً باعث افزایش بار شناختی بیرونی می‌شود. به همین ترتیب، حل مسئله با استفاده از فرایندهای جستجو معمولاً شامل تعداد زیادی از عناصر در تعامل با یکدیگر در حافظه فعال است. چنین حل مسئله‌ای نیازمند استفاده از منابع شناختی قابل توجهی است که در جهت یادگیری مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. این تلاش‌های شناختی، نسبت به هدف یادگیری، اضافی بوده و باید به عنوان بار شناختی بیرونی مورد توجه قرار گیرند.

به طور کلی، بار شناختی بیرونی می‌تواند از طریق یک یا چند منبع زیر ایجاد شود:

(۱) دانش پایه ناکافی یادگیرنده که با راهنمایی آموزشی جبران نمی‌شود، و بنابراین فراگیران را وادار می‌کند تا با استفاده از فرایندهای تصادفی، گام‌های حل مسئله را جستجو کنند (به جای آنکه به طور مستقیم فرایندهای حل مسئله را از طریق آموزش یاد بگیرند).

(۲) همپوشانی دانش پایه موجود با راهنمایی آموزشی ارائه شده، به طوری که هدف هر دو، فعالیت‌های شناختی یکسانی باشد. این مسئله باعث می‌شود تا فراگیران به جای استفاده از منابع شناختی برای ساختن بازنمایی‌های جدید، تلاش نمایند که بین بازنمایی‌های متفاوت از اطلاعات یکسان، ارتباط برقرار کنند.

(۳) حجم بیش از اندازه تغییرات دانش پایه مورد نیاز تکالیف یادگیری که باعث ورود تعداد زیادی از عناصر اطلاعاتی جدید به حافظه فعال برای یکپارچه شدن در ساختارهای حافظه بلندمدت می‌شود. (۴) بازنمایی‌های آموزشی مرتبط اما جدا (زمانی یا مکانی) از هم که فراگیران را وادار به فرایندهای جستجو و انطباق گسترده می‌کند (Plass et al., 2010).

(۳) **بار شناختی مطلوب:** مفهوم بار شناختی مطلوب که ناشی از فعالیت‌های شناختی یاری‌دهنده یادگیری است، برای اشاره به مقتضیات مرتبط با یادگیری در حافظه فعال، وارد نظریه بار شناختی شد (Sweller, 2017). اگرچه بر اساس این تعریف کلی، باید بار شناختی درونی را به عنوان بار مطلوب در نظر گرفت (وجه تمایز این دو هنوز مشخص نشده است)، اما بار شناختی مطلوب به طور سنتی با فعالیت‌های شناختی مرتبط بوده است که به صورت هدفمند برای تسهیل کسب و خودکار ساختن طرح‌واره، طراحی شده‌اند. به عنوان نمونه، بار شناختی حاصل از توضیح به خود ۱ در یادگیری از نمونه‌های حل شده یا از طریق فعالیت‌های تصویرسازی ذهنی فرایندهای توصیف شده در آموزش (Scheiter & Gerjets, 2007) نمونه‌های

رایج از بار شناختی مطلوب هستند. بر اساس این دیدگاه، منابع بار شناختی مطلوب، فعالیت‌های شناختی کمکی هستند که برای افزایش یادگیری یا افزایش سطوح انگیزش<sup>۱</sup> یادگیرنده طراحی شده‌اند. چنین فعالیت‌هایی به طور قطع بار شناختی کلی را افزایش می‌دهند و در یادگیری نقش مستقیم دارند. بنابراین، بار شناختی که به طور مستقیم در کسب طرح‌واره نقش دارد شامل بار شناختی درونی و مطلوب می‌شود. به عکس این بار مرتبط (خوب، مفید یا سازنده)، بار شناختی بیرونی (بد، مضر یا غیر سازنده) به انحراف منابع شناختی به سوی فعالیت‌های نامرتب با یادگیری که ناشی از طراحی آموزشی ضعیف هستند اختصاص دارد (Roussel, Joulia, Tricot & Sweller, 2017).

بر اساس نظریه بار شناختی، برای آنکه آموزش مؤثر باشد، مجموع بارهای شناختی درونی و بیرونی نباید از ظرفیت محدوده حافظه فعال بیشتر شود. هنگامی که یادگیری مطالب آموزشی خاص، به این دلیل که نسبت به سطح خبرگی یادگیرنده از تعامل عنصری پایینی برخوردارند، نیازمند سطوح بالایی از بار شناختی درونی نیست، بار شناختی بیرونی ناشی از طراحی آموزشی ضعیف از اهمیت اندکی برخوردار خواهد بود؛ زیرا بار شناختی کلی از ظرفیت حافظه فعال بیشتر نمی‌شود (Sweller & Paas, 2017).

به عکس، هنگامی که مطالب آموزشی نسبت به سطح خبرگی یادگیرنده از تعامل عنصری بالایی برخوردار باشد، ممکن است نیازمند بار شناختی درونی سنگینی برای درک کردن آموزش باشند. در چنین موقعیتی، بار شناختی بیرونی حاصل از طراحی نامناسب، منابع شناختی ناکافی را برای یادگیری باقی می‌گذارد؛ زیرا بار شناختی کلی ممکن است از ظرفیت حافظه فعال یادگیرنده فراتر رود.

در بعضی از موقعیت‌ها، به دلیل انتخاب نامناسب هدف‌های یادگیری، توالی ضعیف یا گام‌های بیش از اندازه تکالیف یادگیری و دیگر نقایص طراحی آموزشی، بار درونی مورد نیاز ممکن است از محدوده ظرفیت حافظه فعال برای یک سطح از خبرگی یادگیرنده فراتر رود. این بار درونی اضافی ممکن است باعث اختلال فرایندهای یادگیری شده و در نتیجه به شکلی از بار اضافی تبدیل شود. در رابطه با بار شناختی مطلوب نیز، در صورتی که از منابع بار شناختی بیش از محدودیت‌های حافظه فعال استفاده شود، شاهد کاهش یادگیری خواهیم بود. به طور نمونه، هنگامی که از فراگیران مبتدی خواسته می‌شود تا به هنگام مطالعه مطالب آموزشی پیچیده و دارای سطح بالا از تعامل عنصری، فرایندی را که دنبال می‌کنند برای خود توضیح دهند، احتمالاً این نوع از یادگیری ثمربخش نخواهد بود.

## مراحل و سیر تحول تاریخی نظریه بار شناختی

نظریه بار شناختی در سیر تکامل خود مراحل مختلفی را پشت سر گذاشته است که در ادامه به شرح هر یک از این مراحل اشاره می‌شود.

### مرحله اول: بار شناختی بیرونی در حل مسئله

نظریه بار شناختی سنتی بر رابطه بین نوع فرایندهای شناختی و ناشی از روش‌های مختلف حل مسئله و کسب طرح‌واره، متمرکز بود. باوجود عدم توسعه کامل بار شناختی به عنوان یک نظریه، تاریخ انتشار مقاله‌های اولیه‌ای که در آن‌ها از اصطلاح بار شناختی استفاده شده بود، به اواخر دهه ۱۹۸۰ بازمی‌گردد (Sweller, 1988, 1989). در این آثار، بنیان‌گذار نظریه بار شناختی، جان سوئلر<sup>۱</sup>، بر نیازهای شناختی روش تحلیل «هدف-وسیله» بکار رفته در فعالیت‌های حل مسئله سنتی (روشی که در آن فراگیران برای دستیابی به خبرگی، تعداد زیادی از مسائل را به صورت مستقل حل می‌کند) تمرکز کرده بود. سوئلر با استفاده از رویکرد سیستم تولید<sup>۲</sup>، مدعی شد که تحلیل هدف-وسیله، نسبت به راهبرد هدف آزاد<sup>۳</sup> در حل مسائل، بار شناختی بیشتری را بر ظرفیت پردازش شناختی<sup>۴</sup> محدود فراگیران تحمیل می‌کند. نتیجه‌گیری نظری این بود که تلاش شناختی صرف شده در تحلیل هدف-وسیله منجر به حل مسئله (هدف بلافاصله تکلیف) می‌شود، اما منابع شناختی کافی برای کسب طرح‌واره (هدف آموزش) باقی نمی‌گذارد. بنابراین، اولین فرضیه مطرح شده توسط نظریه بار شناختی، به رابطه بین روش‌های آموزشی مورد استفاده برای ارتقای توانایی حل مسئله و بار شناختی ناشی از چنین روش‌هایی می‌پرداخت. پژوهش‌های بعدی، از مقاله‌های سال‌های ۱۹۸۸ و ۱۹۸۹ به عنوان منابع اصلی نظریه بار شناختی استفاده کردند و جزئیات بیشتری را به ایده‌های اولیه این نظریه افزودند. به طور نمونه، سوئلر و همکارانش (۱۹۹۰) به این نکته اشاره دارند که چگونه منابع شناختی در طول یادگیری و حل مسئله توزیع می‌شوند. بسیاری از فعالیت‌های یادگیری و حل مسئله، بار شناختی سنگین و اضافه‌ای را تحمیل می‌کنند که با هدف اصلی تکلیف تداخل دارد. این مقاله و بسیاری از مقاله‌های دیگر نشان می‌دهند که سازه بار شناختی در مراحل اولیه نظریه، بیشتر متوجه تلاش‌های شناختی غیر ضروری تحمیل شده از طریق طراحی آموزشی بود (Van Merriënboer & Ayres, 2005). از آنجاکه می‌توان این بار را از طریق بازطراحی مناسب مواد آموزشی حذف کرد، آن را بار شناختی بیرونی<sup>۵</sup> نام نهادند. در این مرحله علاوه بر بیان هدف نظریه بار شناختی، پیش‌فرض‌های زیر نیز مطرح شدند:

1. John Sweller
2. Production System Approach
3. Goal free
4. Cognitive Processing Capacity
5. Extraneous Cognitive Load

- (۱) کسب طرح‌واره، عنصر سازنده عملکرد ماهرانه است.
- (۲) کسب طرح‌واره، نیازمند توجه مستقیم به حالت‌های مسئله و راه‌حل‌های مرتبط با هر یک از آن‌هاست.
- (۳) هنگامی که فراگیران به کسب طرح‌واره توجه می‌کنند، یادگیری‌شان افزایش می‌یابد.
- (۴) برای جلوگیری از تحمیل بار شناختی سنگین که در یادگیری اختلال ایجاد می‌کند، فعالیت‌های شناختی دیگر باید محدود باقی بمانند.

چنانکه ملاحظه می‌شود، مرحله اول توسعه نظریه بار شناختی معطوف به نحوه طراحی آموزشی برای ارتقای فرایند حل مسئله در حیطه‌های به خوبی تعریف شده بود و از پژوهش‌های انجام شده در حوزه حل مسئله خبرگان و نظریه طرح‌واره الهام می‌گرفت. بر اساس نظریه طرح‌واره، افراد، دانش را مانند شبکه‌هایی از حقایق و مفاهیم مرتبط بازنمایی می‌کنند. این شبکه‌ها، ساختار موردنیاز برای درک اطلاعات جدید را فراهم می‌آورند (Moreno, 2005). خبرگان در یک حیطه، دارای طرح‌واره‌های به خوبی سازمان‌یافته می‌باشند که به‌طور خودکار در طول حل مسئله فعال می‌شوند. این امر به آنان امکان می‌دهد تا مسائل را بر اساس ویژگی‌های ساختاری‌شان طبقه‌بندی کنند. به همین دلیل، نظریه بار شناختی بیان می‌کند که در آموزش باید از روش‌هایی مانند تحلیل هدف-وسیله که با توسعه طرح‌واره‌های حل مسئله ارتباطی ندارند اجتناب کرد. اگرچه مطالعه نمونه‌های حل شده، روشی با دشواری شناختی کمتری نسبت به روش تحلیل هدف-وسیله برای توسعه مهارت‌های حل مسئله است، اما در صورتی که به شکلی ضعیف طراحی شده باشند می‌توانند مستعد ایجاد بار شناختی بیرونی باشند. بنابراین، در طول مرحله اولیه توسعه نظریه بار شناختی، پژوهشگران شروع به بررسی تأثیرات دست‌کاری طراحی نمونه‌های حل شده بر یادگیری فراگیران کردند. ازجمله این پژوهش‌ها می‌توان به پنج اثر بار شناختی فهرست شده در جدول (۱) اشاره کرد.

جدول ۱. اثرات بار شناختی سنتی با تمرکز بر کاهش بار شناختی بیرونی

| اثر و منابع                                                                                             | شرح                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اثر هدف آزاد <sup>۱</sup> (Owen & Sweller, 1985; Sweller, Mawer & Ward, 1988; Tarmizi & Sweller, 1988). | مسائل هدف آزاد با تمرکز بر توجه فراگیران بر حالت‌های مسئله و عملکردهای موجود، در مقایسه با تحلیل هدف-وسیله، بار شناختی بیرونی را کاهش می‌دهند. |
| اثر نمونه‌های حل شده <sup>۲</sup> (Cooper & )                                                           | جایگزینی تحلیل هدف-وسیله با مطالعه نمونه‌های حل شده، از طریق                                                                                   |

1. Goal-Free Effect

2. Worked-Example Effect

|                                                                                                                                                                                       |                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| متمرکز کردن توجه فراگیران بر حالت‌ها و گام‌های حل مسئله، بار شناختی بیرونی را کاهش می‌دهد.                                                                                            | (Sweller, 1987)                                                                                              |
| جایگزینی منابع متعددی که به اطلاعات یکسان اشاره دارند با یک منبع اطلاعاتی یکپارچه و منفرد، از طریق کاهش نیاز به یکپارچه‌سازی ذهنی منابع اطلاعاتی، باعث کاهش بار شناختی بیرونی می‌شود. | اثر تقسیم توجه <sup>۱</sup> (Chandler & Sweller, 1991, 1992; Sweller & Chandler, 1994; Sweller et al, 1990). |
| تکمیل مسائل نیمه حل شده نسبت به حل کردن کل مسئله، از طریق کاهش اندازه فضای مسئله که به تمرکز یادگیرنده بر حالت‌ها و گام‌های مسئله کمک می‌کند، باعث کاهش بار شناختی بیرونی می‌شود.     | اثر مسئله تکمیل کردنی <sup>۲</sup> (Paas, 1992; Van Merriënboer & de Croock, 1992).                          |
| جایگزینی منابع چندگانه اطلاعات که به‌طور جداگانه قابل درک می‌باشند با یک منبع اطلاعاتی منفرد، از طریق حذف پردازش اطلاعات اضافی، باعث کاهش بار شناختی بیرونی می‌شود.                   | اثر افزونگی <sup>۳</sup> (Chandler & Sweller, 1991; Sweller & Chandler, 1994).                               |

چنین پیش‌بینی می‌شد که ارائه قطعات اطلاعاتی مرتبط اما غیر یکپارچه (مانند تصاویر گرافیکی، علائم) در نمونه‌های حل شده، از طریق وادار کردن یادگیرنده به ادغام ذهنی اطلاعات-فرایندی که با توسعه حل مسئله نامرتبط است- منجر به تولید بار شناختی بیرونی می‌شود. بنابراین، نظریه بار شناختی پیش‌بینی می‌کند که ارائه منابع اطلاعاتی یکپارچه به جای منابع غیر یکپارچه، می‌تواند یادگیری را از طریق حذف بار شناختی بیرونی افزایش دهد (Chandler & Sweller, 1991). مطالعات متعدد نشان دادند که منابع اطلاعاتی متقابل و یکپارچه، منجر به یادگیری بهتری می‌شوند (Kalyuga, Chandler & Sweller, 1999).

یکی از پیشرفت‌های جالب توجه صورت گرفته در اوایل دهه ۱۹۹۰، استفاده از مقیاس خود گزارش دهی میزان دشواری درک شده توسط فراگیران، برای آزمون مفروضه‌های نظریه بار شناختی بود (Paas & van Merriënboer, 1993). لازم به ذکر است که مفروضه‌های بیان شده در این مرحله، به شدت تحت تأثیر پیشرفت‌های نظری و عملی روانشناسی شناختی<sup>۴</sup> که باعث شکل‌گیری رویکردهای شناختی به یادگیری می‌شد، قرار داشتند (Plass, Moreno & Brunken, 2010). نظریه بر این فرض استوار است که ساختار شناختی انسان از یک حافظه کوتاه‌مدت بسیار محدود و یک حافظه بلندمدت بسیار گسترده تشکیل شده است، که این مفروضه از مفروضه‌های بنیادین در الگوهای پردازش اطلاعات اولیه است. علاوه بر این، نظریه

---

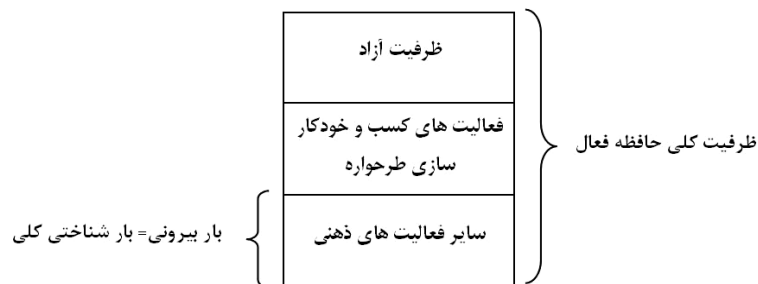
1. Split-Attention Effect  
 2. Completion Effect  
 3. Redundancy Effect  
 4. Cognitive Psychology

بر این فرض است که عملکرد یادگیری، ذخیره‌سازی طرح‌واره‌های خودکار شده در حافظه بلندمدت است، به‌طوری‌که بتوان بار حافظه فعال را در طول حل مسئله کاهش داد (Sweller, 1993). این فرض بر تمایز بین پردازش خودکار و کنترل شده که بیش از یک ربع قرن پیش توسط شیف‌رین و اشنايدر (Plass, Moreno & Brunken, 2010) مطرح شد، استوار است. این دو شیوه پردازش اطلاعات، در پژوهش‌های متعددی به رسمیت شناخته شده بودند. پردازش خودکار، سریع و با تلاش اندک صورت گرفته، و توسط ظرفیت حافظه فعال محدود نمی‌شود و با تمرین‌های گسترده پیشرفت می‌کند؛ به‌عکس، پردازش کنترل شده نسبتاً آهسته، از لحاظ ذهنی دشوار و به شدت وابسته به ظرفیت حافظه فعال می‌باشد.

توسعه طرح‌واره‌ها به دو روش باعث کاهش موانع حافظه فعال دارای ظرفیت محدود می‌شود. نخست، یک طرح‌واره پیچیده را می‌توان به عنوان یک عنصر واحد (به جای چند عنصر متعامل با یکدیگر) در حافظه فعال مورد پردازش قرار داد. دوم، طرح‌واره‌های به خوبی توسعه یافته، به طور خودکار پردازش می‌شوند و بدین ترتیب باعث به حداقل رساندن منابع شناختی برای مواجهه با یک تکلیف می‌شوند. در نتیجه، محور اصلی نظریه بار شناختی در مرحله اول توسعه آن، کمک به طراحان آموزشی برای ساختاردهی مناسب به اطلاعات برای کاهش بار شناختی بیرونی و کمک به فراگیران مبتدی برای توسعه طرح‌واره‌ها با استفاده از منابع شناختی محدودشان بود.

با وجود این، در مرحله اول توسعه نظریه بار شناختی، هنوز دو مسئله مرتبط با این مفروضه‌ها مشخص نشده بودند. نخست، نظریه در رابطه با اینکه کدام یک از فرایندهای شناختی منجر به کسب طرح‌واره می‌شوند، توضیحی ارائه نمی‌کرد. اگرچه در پیشینه این نظریه بر نقش تمرین به عنوان مبنای توسعه طرح‌واره‌های خودکار صحبت شده بود (Sweller, 2004)، اما تنها نمونه‌های اندکی از فعالیت‌هایی که منجر به کسب طرح‌واره می‌شوند در مرحله اولیه ارائه شده بود. ارائه تعریف دقیقی از فعالیت‌های ذهنی که منجر به کسب طرح‌واره می‌شوند، نه تنها برای پیش‌بینی میزان یادگیری از طرح‌های آموزشی متفاوت ضروری است، بلکه برای پیش‌بینی دقیق بار شناختی و یادگیری (هدف اصلی نظریه بار شناختی) نیز لازم است، چراکه تعریف پردازش بیرونی عبارت است از «هرگونه فعالیتی که مرتبط با کسب و خودکار سازی طرح‌واره نیست» (Sweller & Chandler, 1994; p:192). دوم، این سؤال مطرح بود که آیا درگیر شدن در فعالیت‌های کسب و خودکار سازی طرح‌واره می‌تواند تأثیری در بار شناختی یادگیرنده داشته باشد یا خیر. اگر چنین است، چگونه می‌توان این نوع از بار را از بار بیرونی که منجر به اثرات منفی در یادگیری می‌شود متمایز کرد؟ در بخش‌های بعدی خواهیم دید که درباره این موضوع نظرات متفاوتی ارائه شده که در نهایت منجر

به شکل‌گیری نظریه سه وجهی بار شناختی شده است. شکل (۱) خلاصه‌ای از مفروضه‌های نظریه بار شناختی را در اولین مرحله توسعه آن نشان می‌دهد.



شکل ۱. مفروضه‌های نظریه بار شناختی در مرحله اول توسعه آن

### مرحله دوم: بار شناختی درونی و فرضیه مجموع اولیه

مرحله دوم از توسعه نظریه بار شناختی با معرفی منبع دیگر بار شناختی، یعنی بار شناختی درونی<sup>۱</sup> آغاز شد. در این مرحله، نظریه بار شناختی از تمرکز صرف بر بار شناختی بیرونی که احتمالاً ناشی از شیوه طراحی مواد و روش‌های آموزشی بود، به سمت نوعی از بار شناختی که "ناشی از ویژگی‌های ذاتی اطلاعات است" حرکت کرد (Sweller, 1993). یادگیری برخی از مطالب یا حل کردن برخی از مسائل بسیار دشوار است؛ زیرا یادگیری یا حل آن‌ها نیازمند پردازش هم‌زمان چندین عنصر است که با هم تعامل دارند. بنابراین، بار درونی را می‌توان «با شمردن تعداد عناصری که باید برای یادگیری یک فرایند خاص، به‌طور هم‌زمان مورد توجه قرار گیرند» تخمین زد (Sweller & Chandler, 1994). بر اساس نظریه بار شناختی، بار شناختی درونی به دو عامل بستگی دارد: تعداد عناصری که در هر تکلیف یادگیری باید به‌طور هم‌زمان در حافظه فعال پردازش شوند و نیز دانش پیشین<sup>۲</sup> یادگیرنده. بار ناشی از تعامل عنصری<sup>۳</sup> در حیطه‌های موضوعی مختلف، متفاوت است. به‌طور نمونه، حل مسائل جبری نسبت به یادگیری واژگان زبان دوم از تعامل عنصری بالاتری برخوردار است؛ یا نوشتن جملات صحیح دستوری در زبان دوم نسبت به یادگیری صرفاً واژگان، از تعامل عنصری بالاتری برخوردار است (Sweller, 1993). علاوه بر این، دانش پیشین نیز بر میزان بار درونی تأثیر دارد، چراکه تعداد زیادی از عناصر متعامل برای یک یادگیرنده مبتدی، ممکن است برای یک فرد

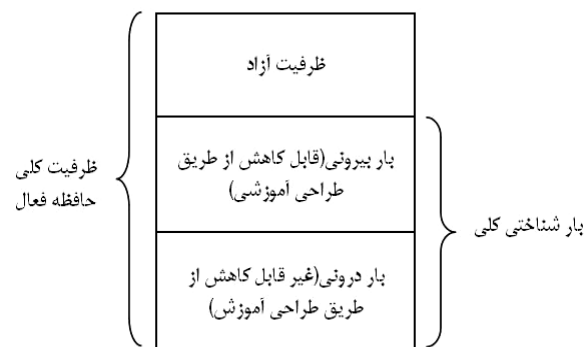
1. Intrinsic Cognitive Load

2. Prior Knowledge

3. Element Interactivity

خبره که عناصر متعامل را در قالب یک طرح‌واره با هم ادغام کرده است، تنها یک عنصر واحد به شمار آید. علاوه بر معرفی یک منبع ثانویه بار شناختی، نسخه اولیه چیزی که آن را «فرضیه مجموع»<sup>۱</sup> نام نهاده‌اند، در این مرحله توسعه یافت: «هنگامی که افراد با مطالب جدیدی مواجه می‌شوند، بار شناختی حاصل از آن مطالب، متشکل از بار شناختی درونی ناشی از تعامل عنصری و بار شناختی بیرونی حاصل از طراحی آموزشی خواهد بود. اگر مجموع این دو بار، بیش از اندازه باشد، یادگیری و حل مسئله با اختلال مواجه خواهد شد.» (Sweller, 1993, P. 7).

فرضیه مجموع اولیه منجر به شکل‌گیری دو مفروضه دیگر نظریه بار شناختی شد. اولین مفروضه این است که بار شناختی بیرونی، تنها منبع بار شناختی است که می‌توان آن را از طریق طراحی آموزشی مناسب کاهش داد. در مقابل، آموزگاران هیچ کنترلی بر بار شناختی درونی ندارند (Sweller, 1994)؛ ادعایی که هنوز پژوهشگران درباره آن با یکدیگر اختلاف نظر دارند (Paas, Renkl & Sweller, 2003). کاربرد عملی این مفروضه جدید این است که تنها راه مدیریت بار شناختی درونی بالا این است که به فراگیران کمک کنیم تا طرح‌واره‌های شناختی که عناصر متعامل را با هم ترکیب می‌کنند، در خود توسعه دهند. مفروضه دومی که در فرضیه مجموع اولیه قرار دارد این است که میزان لازم برای کاسته شدن از بار شناختی بیرونی، بستگی به سطح موجود بار درونی دارد. اگر سطح بار درونی پایین باشد، بار بیرونی بالا نمی‌تواند مانع از یادگیری شود؛ زیرا فراگیران قادرند مطالب دارای تعامل پایین را مدیریت کنند. اگر بار درونی بالا باشد، افزودن یک بار بیرونی بالا منجر به بار مجموعی خواهد شد که ممکن است فراتر از ظرفیت منابع شناختی باشد (Sweller, 2008; Sweller & Chandler, 1994). این مفروضه، نظریه بار شناختی را به عنوان نظریه‌ای مطرح کرد که تمرکز آن بیشتر بر یادگیری تکالیف پیچیده است؛ تکالیفی که در آن‌ها فراگیران معمولاً با حجم بیش از اندازه‌ای از عناصر و تعاملات مورد نیاز پردازش هم‌زمان، مواجه می‌شوند (Paas, Renkl & Sweller, 2004). شکل (۲) خلاصه‌ای از مفروضه‌های نظریه بار شناختی را در مرحله دوم توسعه آن نشان می‌دهد.



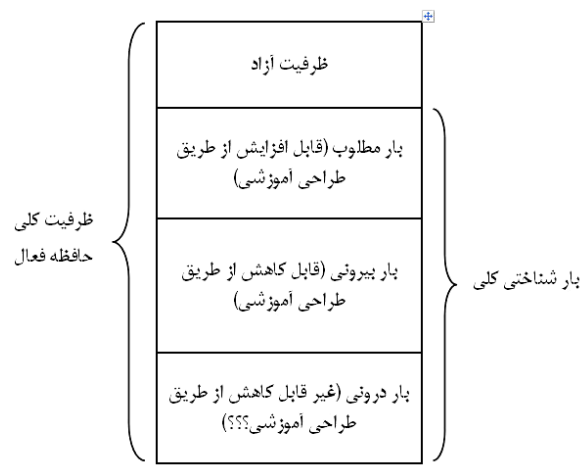
شکل ۲. مفروضه‌های نظریه بار شناختی در مرحله دوم توسعه آن

### مرحله سوم: بار شناختی مطلوب و فرضیه مجموع ثانویه

در مرحله سوم از سیر توسعه نظریه بار شناختی، دو تحول عمده در این نظریه رخ داد. اولین مورد، معرفی منبع سوم بار شناختی یعنی بار شناختی مطلوب<sup>۱</sup> بود. ویژگی متمایز بار شناختی مطلوب این است که برخلاف دو بار دیگر، تأثیر مثبتی بر یادگیری دارد، چرا که به جای اختصاص منابع شناختی به فعالیت‌های غیر مرتبط، این منابع را به کسب و خودکار سازی طرح‌واره‌ها اختصاص می‌دهد. ایده بار مطلوب از نیاز به مشخص کردن اثرات حاصل از کسب و خودکار سازی طرح‌واره‌ها که در نظریه بار شناختی اولیه برای یادگیری مفید اعلام شده بود، نشأت گرفت. علاوه بر این، بسیاری از متخصصان، مفروضه نظریه بار شناختی را مبنی بر نیاز به کاهش بار بیرونی و این ایده که هدف آموزش این است که تلاش ذهنی را در طول یادگیری در حداقل اندازه نگه دارد، مورد سؤال قرار دادند. با توجه به نظریه اصلاح‌شده، تا زمانی که بار شناختی قابل مدیریت باشد، آنچه مهم است سطح بار نیست بلکه منبع آن است. آزاد کردن ظرفیت شناختی از طریق کاهش بار بیرونی، در صورت لزوم منجر به یادگیری بیشتر نمی‌شود، مگر اینکه منابع آزادشده، صرف فعالیت‌های مرتبط با کسب طرح‌واره شوند. دومین تحول در این مرحله، اصلاح فرضیه مجموع بود که اکنون منابع شناختی سه‌گانه را به هم ادغام می‌کرد؛ بارهای شناختی درونی، بیرونی و مطلوب، افزایشی هستند، از این حیث که برای ایجاد یادگیری، بار شناختی کلی نباید بیشتر از منابع حافظه فعال باشد. ارتباط بین این سه نوع بار شناختی نامتقارن است. بار شناختی درونی یک بار اصلی است که جز با ساختن طرح‌واره‌های بیشتر و خودکار سازی طرح‌واره‌های از پیش کسب شده، قابل کاهش دادن نیست (Paas,

1. Germane Cognitive Load

(Renkl &amp; Sweller, 2003, P. 21).



شکل ۳. مفروضه‌های نظریه بار شناختی در جدیدترین مرحله توسعه آن

در ادامه به برخی از ابهامات موجود در نظریه بار شناختی اشاره می‌شود: نخست، بررسی دقیق مرحله اخیر توسعه نظریه بار شناختی نشان می‌دهد که این نظریه هنوز نسبت به ماهیت غیرقابل کاهش بار شناختی درونی دارای ابهام است. تعدادی از مقاله‌های نظری بر این مفروضه تأکید داشتند که بار درونی را نمی‌توان از طریق طراحی آموزشی تغییر داد (Pass et al, 2003). دیگران معتقدند که بار شناختی درونی را می‌توان از طریق کاهش تعامل عنصری تغییر داد، هرچند «با کاهش مصنوعی بار شناختی درونی، یادگیری نیز کاهش می‌یابد.» (Van Merriënboer, & Sweller, 2005). آنان عقیده دارند که کاهش سطح دشواری درونی مطالب آموزشی، به یادگیری آسیب می‌زند. این نتیجه‌گیری تعجب‌آور است، چراکه بر اساس فرضیه مجموع، کاهش این نوع بار، منجر به آزاد شدن منابع شناختی می‌شود که منابع آزادشده می‌توانند در فعالیت‌های ذهنی سازنده و مفید برای یادگیری مورد استفاده قرار گیرند. اختلاف نظر در رابطه با این مفروضه با علامت سؤال در کنار سازه بار شناختی درونی در شکل (۳) نشان داده شده است. این اختلاف نظر، انگیزه انجام مطالعات متعددی شده است که تلاش کردند تا با استفاده از روش‌های آموزشی مانند پیش‌آموزی، توالی دهی و تقطیع، بار درونی را کاهش دهند (Gerjets, Scheiter & Catrambone, 2004; Lee, Plass & Homer, 2006; Pollock, Chandler & Sweller, 2002; Van Merriënboer, Kirschner & Kester, 2003). با این حال، مسئله‌ای که به هنگام مرور این پژوهش‌ها با آن روبرو می‌شویم این است که به سختی می‌توان بین یافته‌های آن‌ها هماهنگی ایجاد کرد، چراکه آن‌ها به شکل منسجمی از یک پیش‌بینی حمایت

نمی‌کنند. علاوه بر این، حتی در مواردی که اثری از یادگیری مثبت یافت شده است (برای همه و یا یک زیرگروه از فراگیران)، می‌توان توضیح دیگری را با استفاده از همان نظریه ارائه کرد. به طور نمونه، ممکن است طراحی آموزشی اولیه مطالب (بدون دخالت برای کاهش بار درونی) ضعیف بوده باشد و یا اینکه موفقیت مداخله را می‌توان نتیجه کاهش منبع بیرونی بار شناختی که ناشی از طراحی آموزشی اولیه بوده است توضیح داد. به همین ترتیب، معرفی نوع سوم بار شناختی در این نظریه، باعث انجام مطالعات متعددی شده است که در آن‌ها ایجاد تغییر در منابع مطلوب بار شناختی موردبررسی قرار گرفته است (Renkl, 2009; Atkinson & Grobe, 2004; Berthold & Renkl, 2009). به طورنمونه، برخی از مطالعات به بررسی اثرات یادگیری روش‌های ترکیبی با هدف کاهش بار بیرونی و افزایش بار مطلوب برای هدایت منابع شناختی فراگیران به سوی فعالیت‌های مرتبط با کسب طرح‌واره پرداخته‌اند (Seufert & Brunken, 2006; Seufert, 2007; Janen & Brunken, 2007). در این مطالعات، پژوهشگران این فرضیه نظریه بار شناختی را مورد آزمون قرار داده‌اند که روش‌هایی که بار بیرونی را کاهش می‌دهند منجر به آزادسازی منابع شناختی خواهند شد که این منابع می‌توانند در فعالیت‌های کسب طرح‌واره مورد استفاده قرار گیرند.

### ارتباط نظریه بار شناختی با نظریه‌های یادگیری

در این بخش، به بررسی سازه‌ها و مفروضه‌های نظریه بار شناختی در ارتباط با برخی از مهم‌ترین نظریه‌های حوزه یادگیری پرداخته می‌شود. نکته اولیه و مهمی که باید بدان اشاره نمود، این است که هیچ‌گاه ادعا نشده است که نظریه بار شناختی یک نظریه یادگیری است (Plass et al, 2010). در عوض، این نظریه برای توضیح رابطه بین ساختار شناختی انسان، طراحی آموزشی، و یادگیری مطرح شده است. باید به این نکته اشاره کرد که نظریه بار شناختی در ابتدای توسعه خود، به شدت از مبانی روانشناسی شناختی الهام گرفته بود. اگرچه پیشرفت‌های مختلف باعث اصلاح این نظریه در طول عمر آن شده‌اند، اما هیچ‌یک، مفروضه‌های بنیادی آن را که برگرفته از الگوهای محاسباتی ذهنی است به چالش نکشیده‌اند (Oksa, Kalyuga & Chandler, 2010).

رویکردهای شناختی در یادگیری، تنها یکی از چارچوب‌های اصلی نظریه‌های یادگیری می‌باشند. سه رویکرد دیگر عبارت‌اند از رفتارگرایی که بر جنبه‌های عینی و قابل مشاهده یادگیری تأکید دارد، نظریه‌های شناختی- اجتماعی یادگیری که بر نوعی از یادگیری اشاره دارد که حتی در صورت عدم تعامل مستقیم با محیط نیز اتفاق می‌افتد (Bandura, 2001) و نظریه‌های یادگیری سازنده گرایانه که یادگیری را به عنوان فرایندی در نظر می‌گیرند که در آن یادگیرنده فعالانه مفاهیم و ایده‌های جدید را می‌سازد. اکنون این سؤال مطرح است که چه ارتباطی بین نظریه بار شناختی و این نظریه‌ها وجود دارد؟ مشابه دیگر نظریه‌های مبتنی بر

شناخت، نظریه بار شناختی با تمرکز بر پدیده‌های «غیرقابل مشاهده» به ویژه بار شناختی تجربه شده توسط فراگیران در شرایط آموزشی مختلف، فراتر از رفتار را جستجو می‌کند. برخلاف نظریه‌های شناختی اجتماعی یادگیری، بار شناختی دامنه خود را به سناریوهای کنشی یادگیری<sup>۱</sup> محدود می‌کند؛ شرایطی که در آن فراگیران از طریق تجربه کردن نتایج فعالیت‌های خود یاد می‌گیرند. افزون بر این، یکی از حیطه‌های شناختی اجتماعی که همچنان توجه بسیاری از روانشناسان تربیتی و متخصصان آموزشی را به خود معطوف داشته، خود راهبری<sup>۲</sup> است (Sweller, 2011; Van Merriënboer & Kirschner, 2017). فراگیران خود راهبر قادرند تا هدف‌های یادگیری خاص‌تری را دنبال کنند، از راهبردهای یادگیری بیشتری استفاده نمایند، بر یادگیری‌شان نظارت بهتری داشته باشند، و به شکل سازمان‌یافته‌تری پیشرفتشان را به سوی هدف‌های یادگیری ارزشیابی کنند (Winne, 2005). اگرچه این ویژگی‌های فراگیران به احتمال زیاد بر میزان موفقیت آنان در مواجهه موفقیت‌آمیز با موقعیت‌های دارای بار شناختی بالا اثر می‌گذارند، اما نظریه بار شناختی در حال حاضر چشم‌اندازی از چگونگی تعامل مدیریت درونی و بیرونی بار شناختی ارائه نمی‌کند (Young et al., 2014).

رابطه بین نظریه بار شناختی و سازنده گرایی، نیازمند توجه ویژه است. نظریه‌های سازنده گرا در هدایت بسیاری از فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌های درسی تأثیرگذار بوده‌اند. نظریه‌های یادگیری سازنده گرا نه تنها به این مسئله توجه می‌کنند که افراد چگونه دانش را در درون خود می‌سازند (سازنده گرایی فردی<sup>۳</sup>)، بلکه به چگونگی ساختن مشارکتی دانش نیز توجه دارند (سازنده گرایی اجتماعی<sup>۴</sup>). علاوه بر این، دیدگاه‌های سازنده گرایی اجتماعی با در نظر گرفتن طیف وسیع‌تری از تأثیرات اجتماعی از جمله تأثیرات حاصل از فرهنگ، تاریخ و تعامل مستقیم افراد با دیگران، نظریه‌های شناختی اجتماعی را توسعه می‌دهند (Jonassen & Land, 2012).

نظریه بار شناختی توضیحاتی را نیز در رابطه با استفاده غیر مؤثر از برخی از معروف‌ترین راهبردهای سازنده گرایانه در طول سه تا چهار دهه اخیر، از جمله یادگیری اکتشافی<sup>۵</sup> و یادگیری مبتنی بر مسئله<sup>۶</sup> ارائه کرده است. برخی از انواع اکتشاف از فراگیران می‌خواهند که تلاش کنند تا راه‌حل یک مسئله یا توضیحی برای یک پدیده را با حداقل میزان راهنمایی بیابند (Kulasegaram, Axelrod, Ringsted & Brydges, 2018). بر اساس نظریه بار شناختی، هنگامی که فراگیران در یک حیطه مبتدی هستند، بار شناختی حاصل از

- 
1. Enactive Learning Scenarios
  2. Self-Regulation
  3. Individual Constructivism
  4. Social Constructivism
  5. Discovery Learning
  6. Problem-Based Learning

اکتشاف هدایت نشده<sup>۱</sup> ممکن است آن‌قدر بالا باشد که مانع از یادگیری آنان شود، زیرا فراگیران مبتدی فاقد طرح‌واره‌های به خوبی سازمان‌یافته برای هدایت فرایند ساختن دانش می‌باشند (Kirshner, Sweller & Clark, 2006). با این حال، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که طراحی روش‌های یادگیری مبتنی بر مسئله و کاوشگری می‌توانند برای حمایت از تفکر سطح بالاتر<sup>۲</sup> بسیار مؤثر واقع شوند (Yuliana, Tasari & Wijayanti, 2017). یک تفاوت مهم بین روش اکتشافی و دو روش سازنده گرایانه دیگر این است که دو روش دیگر سازنده گرایانه شامل طیف وسیعی از داربست‌سازی<sup>۳</sup> برای هدایت فرایند ساختن انفرادی یا گروهی دانش است. جالب توجه است که نظریه‌پردازان بار شناختی در بین خود درباره ارزشیابی اثربخشی روش‌های کاوشگری و یادگیری مبتنی بر حل مسئله با استفاده از چارچوب نظریه بار شناختی اختلاف نظر دارند. برخی چنین استدلال می‌کنند که کاوشگری و یادگیری مبتنی بر مسئله، رویکردهای آموزشی هستند که امکان انطباق هدایت آموزشی را فراهم می‌آورند؛ بنابراین، آن‌ها هماهنگی با شیوه سازمان‌دهی ساختارهای شناختی انسان بوده و می‌توانند به‌طور مؤثری برای افزایش یادگیری مورد استفاده قرار گیرند (Schmidt et al., 2007). دیگران با اشاره به پیشینه پژوهش در زمینه اثر نمونه‌های حل شده، معتقدند که ارائه راه‌حل یک مسئله به فراگیران مبتدی نسبت به زمانی که آنان خود راه‌حل یک مسئله را جستجو می‌کنند منجر به یادگیری بهتری می‌شود (Sweller, 2011). از آنجا که هدف روش‌های سازنده گرا، درگیر ساختن فعالانه فراگیران در فرایند یادگیری است، به نظر می‌رسد که این روش‌ها، ابزارهای خوبی برای ارتقای بار مطلوب و یادگیری باشند. با وجود این، پاسخ به این سؤال که چگونه می‌توان آموزشی را طراحی کرد که از ساختن دانش فراگیران حمایت کند، نیازمند مطالعات تجربی همراه با کنترل و اندازه‌گیری‌های مناسب انواع بار شناختی است.

یکی از نظریه‌های یادگیری مرتبط با نظریه بار شناختی، نظریه شناختی یادگیری چندرسانه‌ای است. به‌طور کلی، یادگیری چندرسانه‌ای به عنوان یادگیری از کلمات (مکتوب مانند متن روی صفحه نمایش یا گفتاری مانند روایت) و تصاویر (ثابت مانند نمودارها، شکل‌ها، نقشه‌ها یا پویا مانند پویانمایی، ویدئو، شبیه‌سازهای تعاملی<sup>۴</sup>) تعریف شده است (Mayer, 2001). چنانکه در جدول (۱) ملاحظه می‌شود، نظریه شناختی یادگیری چندرسانه‌ای بر سه فرض اساسی استوار است: کانال دوگانه<sup>۵</sup>، ظرفیت محدود<sup>۶</sup>، و پردازش

- 
1. Unguided Discovery
  2. High-Order Thinking
  3. Scaffolding
  4. Interactive Simulations
  5. Dual-Channel
  6. Limited-Capacity

فعال<sup>۱</sup>. الگوهای کنونی حافظه فعال بر این فرض استوارند که ظرفیت حافظه فعال بین دو کانال پردازش دیداری<sup>۲</sup> و شنیداری<sup>۳</sup> مجزای آن توزیع شده است.

جدول ۱. سه مفروضه نظریه شناختی یادگیری چندرسانه‌ای

| مفروضه       | توصیف                                                                                                                                       |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| کانال دوگانه | انسان‌ها دارای کانال‌های جداگانه‌ای برای پردازش اطلاعات شنیداری و دیداری هستند.                                                             |
| ظرفیت محدود  | انسان‌ها برای پردازش اطلاعات در هر یک از کانال‌ها از ظرفیت محدودی برخوردار هستند.                                                           |
| پردازش فعال  | انسان‌ها با پرداختن به اطلاعات ورودی، سازمان‌دهی این اطلاعات در قالب بازنمایی‌های ذهنی با دانش موجود خود، فعالانه در یادگیری درگیر می‌شوند. |

۱) مفروضه کانال‌های دوگانه: طبق این مفروضه، انسان‌ها مطالب شنیداری و دیداری را جداگانه مورد پردازش قرار می‌دهند. هنگامی که مطالب در معرض چشم‌های فراگیران قرار می‌گیرند (نمونه‌های تصویری، پویانمایی، ویدئو و متن)، آنان این مطالب را در کانال دیداری خود پردازش می‌کنند و هنگامی که مطالب در معرض گوش‌های فراگیران قرار می‌گیرند (اصوات غیرکلامی و گفتارها)، آنان این موارد را در کانال شنیداری خود پردازش می‌کنند. مفروضه کانال دوگانه، روندی طولانی را در روانشناسی شناختی طی کرده و در حال حاضر نیز با نظریه رمزگذاری دوگانه پایویو<sup>۴</sup> (Mayer, 2001) و الگوی حافظه فعال بدلی<sup>۵</sup> همخوانی دارد (Baddeley, 1999; Mayer, 2001).

۲) مفروضه ظرفیت محدود<sup>۶</sup>: طبق این مفروضه، میزان اطلاعاتی که افراد می‌توانند هر بار در هر یک از کانال‌ها، پردازش کنند محدود است. یادگیرنده با دیدن نمونه تصویری یا پویانمایی قادر خواهد بود تنها چند مورد از آن تصاویر را در هر مقطع زمانی در حافظه فعال خود ثبت کند و این تصاویر ذهنی تنها قسمتهایی از مطالب ارائه شده را انعکاس خواهند داد. مفروضه ظرفیت محدود، روندی طولانی را در روانشناسی طی کرده و نمونه‌هایی نوین از این مفروضه را می‌توان در نظریه حافظه فعال بدلی (Mayer, 2001) و نظریه شناختی چندلر و سوتلر<sup>۷</sup> (Chandler & Sweller, 1991) شاهد بود.

1. Active Processing
2. Visual
3. Auditory
4. Paivio
5. Baddeley
6. Limited-Capacity
7. Chandler and Sweller

۳) مفروضه پردازش فعال: مفروضه پردازش فعال بر این اصل استوار است که انسان‌ها به‌منظور ایجاد بازنمایی‌های ذهنی و منسجم از تجارب محیط اطراف خود، در فرایند پردازش شناختی نقشی فعال دارند. دقت، سازمان‌دهی اطلاعات ورودی و تلفیق اطلاعات ورودی با دانش موجود، ازجمله فرایندهای شناختی فعال محسوب می‌شوند. به طور مختصر انسان‌ها به عنوان پردازشگرانی فعال و آگاه به دنبال درک برنامه‌های چندرسانه‌ای هستند (Sweller, 2011).

### نقدی بر چارچوب نظری

نظریه بار شناختی به شکل سنتی شامل سه نوع بار جداگانه و افزایشی بوده است. بار مطلوب به عنوان یک بار مرتبط با یادگیری و تکمیل‌کننده بارهای درونی و بیرونی در نظر گرفته می‌شود. در این بخش به این نکته اشاره می‌شود که بار مطلوب اساساً از بار شناختی درونی غیرقابل تمییز بوده و بنابراین مفهومی اضافی می‌باشد.

همان‌گونه که اشاره شد، بیشتر توصیفات نظریه بار شناختی، سه نوع بار را در این نظریه مورد توجه قرار می‌دهد: درونی، بیرونی و مطلوب. بر اساس تعریف سنتی بار شناختی مطلوب به عنوان باری که از طریق کسب و خودکارسازی طرح‌واره‌ها برای یادگیری ضروری است، می‌توان گفت که بار شناختی درونی باید مهم‌ترین بخش تشکیل دهنده آن باشد. بار درونی با پردازش عناصر متعامل و ضروری اطلاعات و روابط آن‌ها که معرف ساختارهای طرح‌واره‌ای هستند ارتباط دارد. بنابراین، بار شناختی که به شکل مستقیم در کسب طرح‌واره (بار خوب) نقش دارد ممکن است با تعاریف سنتی بار درونی و بار مطلوب همخوانی داشته باشد. بر اساس این تعاریف، بار مطلوب، وابسته به بار درونی است و نمی‌تواند از آن متمایز شود. در مقابل، بار بیرونی (بد) به راحتی قابل تمایز است، زیرا همواره مرتبط با انحراف منابع شناختی به سوی فعالیت‌هایی است که با یادگیری ارتباط ندارند (Sweller, 2018).

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، بارهای درونی و مطلوب در ابتدا به شیوه‌های مختلف وارد نظریه بار شناختی شدند. برخلاف بارهای درونی و بیرونی، بار شناختی مطلوب به جای یافته‌های تجربی، بر اساس ملاحظات نظری که بدون این مفهوم قابل توضیح نیستند به چارچوب نظریه بار شناختی اضافه شد. بنابراین، تعجبی ندارد که مفهوم بار مطلوب به اندازه مفاهیم بار درونی و بیرونی، نقش سازنده‌ای در نظریه بار شناختی نداشته باشد، به ویژه از لحاظ نقش تبیین‌گری و پیش‌بینی‌کنندگی آن. در حالی که نظریه بار شناختی در توسعه فنون آموزشی جدید یا اثرات بار شناختی مرتبط با کاهش بار شناختی (بیشتر بار بیرونی و نیز بار درونی) در این چارچوب مفید بوده است، اما تنها تعداد اندکی از روش‌های جدید را برای افزایش بار

شناختی مطلوب ارائه کرده است (Kalyuga, 2011). در بین شناخته‌شده‌ترین این روش‌ها می‌توان از توضیح به خود و اثر تصویرسازی ذهنی اشاره کرد. مفهوم بار مطلوب بیشتر برای توضیحات پس رویدادی برخی از جنبه‌های اثرات یادگیری مشاهده‌شده با تعدادی از فنون آموزشی دیگر مورد استفاده قرار گرفته است. به عنوان نمونه، ارائه چندین نوع راه‌حل در نمونه‌های حل شده (Grobe & Renkl, 2006)، یافتن و اصلاح خطاها در نمونه‌های حل شده (Grobe & Renkl, 2007)، استفاده از نمونه‌های حل شده مبتنی بر فرایند (Van Gog et al., 2006; 2008)، استفاده از حمایت فراشناختی مبتنی بر رایانه (Bannert, 2002). به نظر می‌رسد که در چارچوب نظریه بار شناختی، مطالعات تجربی ویژه‌ای وجود نداشته است که به طور خاص برای آزمودن تجربی مفهوم بار شناختی مطلوب طراحی و نتایج آن بر اساس این مفهوم پیش‌بینی شده باشد. این وضعیت، نشان‌دهنده اضافی بودن این مفهوم در نظریه بار شناختی است (Laamanen, Maula, Kajanto & Kunnas, 2018).

اجتناب از اختصاص دادن یا کاهش منابع حافظه فعال اختصاص داده شده به فعالیت‌هایی که مرتبط با یادگیری نیستند، هدف اولیه به کارگیری دیدگاه بار شناختی در طراحی آموزشی است. بنابراین، روش‌ها و فنون نظریه بار شناختی (که معمولاً از آن‌ها به عنوان اثرات بار شناختی یاد می‌شود) باید تا جایی که امکان دارد برای کاهش بار شناختی بیرونی مورد استفاده قرار گیرند تا منابع کمتری از حافظه فعال برای مواجهه با اطلاعاتی که برای یادگیری ضروری نیستند اختصاص یابد. بدین ترتیب، بخش بیشتری از منابع حافظه فعال می‌توانند برای مواجهه با بار شناختی درونی که مرتبط با یادگیری است، در دسترس قرار گیرند. اگر طراحی آموزشی باعث ایجاد سطوح بالایی از بار شناختی بیرونی شود، سهم منابع حافظه فعال اختصاص داده شده برای مواجهه با این بار افزایش خواهد یافت، و بدین ترتیب باعث کاهش منابع مطلوب برای مواجهه با بار شناختی درونی می‌شود. از لحاظ تجربی، اثربخشی مجموعه‌ای از فنون نظریه بار شناختی برای کاهش بار شناختی بیرونی به اثبات رسیده است. باوجوداین، اطمینان یافتن از اینکه منابع مطلوب کافی به یادگیری اختصاص داده می‌شود، نیازمند فراگیرانی است که به خوبی درگیر یادگیری شده باشند. بی‌تردید، این مسئله یکی از مسائل اصلی در فرایند آموزش و یادگیری است، اما نمی‌تواند صرفاً در چارچوب نظریه بار شناختی حل و فصل شود، بلکه نیازمند روش‌ها و فنون ویژه خارج از این نظریه است (Sweller, 2018). تعجیبی ندارد که تلاش‌های انجام شده برای پرداختن به این مسئله در چارچوب نظریه بار شناختی از طریق اتکا به بار شناختی مطلوب، چندان سودمند نبوده‌اند. این تلاش‌ها بیشتر منجر به توضیحات ساده انگارانه پس رویدادی و تجویزهای آموزشی کم‌ارزش شده‌اند که منجر به ناامیدی از قدرت نظری و ارزش عملی نظریه بار شناختی شده است. این در حالی است که قدرت و ارزش هر نظریه‌ای در مرزهای واقعی کاربرپذیری آن نهفته است.

در دو دهه گذشته، تقریباً تمام مقاله‌های منتشر شده مرتبط با نظریه بار شناختی، سه نوع بار افزایشی (درونی، بیرونی و مطلوب) را توصیف کرده است و به گونه‌ای از آن‌ها نام برده‌اند که گویی حقایقی مسلم و به خوبی تثبیت شده‌اند. در این بخش، بحثی را در راستای رها کردن این چارچوب ارائه کردیم. این تغییر پیشنهادی، مفهوم بار مطلوب را به عنوان یک بار شناختی مستقل، از نظریه بار شناختی کنار می‌گذارد و به این نظریه، چارچوبی دو وجهی-شامل بار شناختی درونی و بار شناختی بیرونی-می‌دهد. بدین ترتیب، همه منابع شناختی مرتبط با یادگیری، در ارتباط با هدف‌های یادگیری ویژه و بار شناختی درونی در نظر گرفته می‌شوند. مزایای پیش‌بینی شده این الگو دوگانه از نظریه بار شناختی عبارت‌اند از:

- ۱) شفاف و ساده‌سازی چارچوب نظریه بار شناختی از طریق حذف مفهوم زائد بار شناختی مطلوب
- ۲) تأکید بر مرزهای نظریه بار شناختی برای جلوگیری از گسترش بی‌رویه آن که حاصل استفاده از این نظریه برای تبیین وقایع آموزشی خارج از حیطه کاربردپذیری نظریه بار شناختی است
- ۳) جلوگیری از توسعه نابجای ابزارهای اندازه‌گیری انواع سه‌گانه بار شناختی.

## نتیجه

هدف اصلی این نوشتار، معرفی نظریه بار شناختی در طراحی محیط‌های یادگیری چندرسانه‌ای و بررسی سیر تحول تاریخی این نظریه و نقدی بر چارچوب نظری آن بود. همان‌گونه که اشاره شد، این نظریه سه دوره تحولی را پشت سر نهاده است. در مرحله اول توسعه نظریه بار شناختی، فرضیه مطرح شده توسط این نظریه، به رابطه بین روش‌های آموزشی مورد استفاده برای ارتقای توانایی حل مسئله و بار شناختی ناشی از چنین روش‌هایی می‌پرداخت. مقاله‌های اولیه در رابطه با این نظریه، بر این نکته اشاره داشتند که بسیاری از فعالیت‌های یادگیری و حل مسئله، بار شناختی سنگین و اضافه‌ای را تحمیل می‌کنند که با هدف اصلی تکلیف تداخل دارد. این بار را که از طریق بازطراحی مناسب مواد آموزشی، قابل حذف بود، بار شناختی بیرونی نام نهادند. مفروضه‌های نظریه بار شناختی در مرحله اول توسعه آن، به طور چشمگیری تحت تأثیر پیشرفت‌های نظری و عملی در زمینه روانشناسی شناختی قرار داشتند.

مرحله دوم از توسعه نظریه بار شناختی با معرفی منبع دیگر بار شناختی، یعنی بار شناختی درونی آغاز شد. در این مرحله، نظریه بار شناختی از تمرکز صرف بر بار شناختی بیرونی که ناشی از شیوه طراحی مواد و روش‌های آموزشی بود، به سمت نوعی از بار شناختی که ناشی از ویژگی‌های درونی و ذاتی اطلاعات است حرکت کرد. بر اساس نظریه بار شناختی، بار شناختی درونی به دو عامل بستگی دارد: اولین عامل، تعداد عناصری است که در هر تکلیف یادگیری باید به طور هم‌زمان در حافظه فعال پردازش شوند و عامل

دوم، دانش قبلی یادگیرنده است. در مرحله دوم سیر تحول نظریه بار شناختی، علاوه بر معرفی یک منبع ثانویه بار شناختی، نسخه اولیه چیزی که آن را فرضیه مجموع نام نهاده‌اند، توسعه یافت.

در سومین مرحله توسعه نظریه بار شناختی، این نظریه شاهد دو تحول عمده بود. اولین مورد، معرفی منبع سوم بار شناختی یعنی بار مطلوب بود. ایده بار مطلوب از نیاز به مشخص کردن اثرات حاصل از کسب و خودکار سازی طرح‌واره‌ها که در نظریه بار شناختی اولیه برای یادگیری مفید اعلام شده بود، نشأت گرفت. دومین تحول در این مرحله، اصلاح فرضیه مجموع بود که اکنون منابع شناختی سه گانه را افزایش می‌دانست و بر اساس آن نباید بار شناختی کلی بیشتر از منابع حافظه فعال باشد. بر اساس این فرضیه، بار شناختی درونی یک بار اصلی است که جز با ساختن طرح‌واره‌های بیشتر و خودکار سازی طرح‌واره‌های از پیش کسب شده، قابل کاهش دادن نیست. در ادامه، رابطه نظریه بار شناختی با نظریه‌ها و رویکردهای اصلی در حوزه یادگیری مورد بررسی قرار گرفت و انواع بار شناختی معرفی شد.

در پایان با نقدی بر چارچوب سه وجهی نظریه بار شناختی (شامل بارهای شناختی درونی، بیرونی و مطلوب) بیان شد که بار شناختی مطلوب به جای یافته‌های تجربی بر اساس ملاحظات نظری که بدون این مفهوم قابل توضیح نیستند به چارچوب نظریه بار شناختی اضافه شده و به اندازه مفاهیم بار درونی و بیرونی، نقش تبیین گری و پیش‌بینی کنندگی در نظریه بار شناختی نداشته است. همچنین، با وجود اینکه نظریه بار شناختی به توسعه فنون آموزشی مرتبط با کاهش بار شناختی (بیشتر بار بیرونی و نیز بار درونی) کمک کرده، اما تنها تعداد اندکی از روش‌های جدید را برای افزایش بار شناختی مطلوب ارائه کرده است. به نظر می‌رسد که در چارچوب نظریه بار شناختی، مطالعات تجربی ویژه‌ای وجود نداشته است که به طور خاص برای آزمودن تجربی مفهوم بار شناختی مطلوب طراحی و نتایج آن بر اساس این مفهوم پیش‌بینی شده باشد. این وضعیت، نشان‌دهنده اضافی بودن این مفهوم در نظریه بار شناختی است. بنابراین، یک چارچوب دوجوهی شامل بارهای شناختی درونی و بیرونی برای نظریه بار شناختی ارائه شد. از جمله مزایای این چارچوب دوجوهی، می‌توان به ساده‌سازی و شفافیت نظریه، جلوگیری از گسترش بی‌رویه مرزهای آن در تبیین وقایع آموزشی و جلوگیری از توسعه ابزارهای مختلف اندازه‌گیری بارهای سه گانه اشاره کرد.

## References

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bannert, M. (2002). Managing cognitive load, recent trends in cognitive load theory. *Learning and Instruction*, 12, 139–146.
- Berthold, K., & Renkl, A. (2009). Instructional aids to support a conceptual understanding of

- multiple representations. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 70–87.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293–332.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1992). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 233–246.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1996). Cognitive load while learning to use a computer program. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 151–170.
- Chen, O., Castro-Alonso, J. C., Paas, F., & Sweller, J. (2017). Extending cognitive load theory to incorporate working memory resource depletion: Evidence from the spacing effect. *Educational Psychology Review*, 1-19.
- Cooper, G., & Sweller, J. (1987). The effects of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer. *Journal of Educational Psychology*, 79, 347–362.
- Cowan, N. (2001). *The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity*. Behavioral and Brain Sciences, 24, 87-114.
- Gerjets, P., Scheiter, K., & Catrambone, R. (2004). Designing instructional examples to reduce intrinsic cognitive load: Molar versus modular presentation of solution procedures. *Instructional Science*, 32, 33–58.
- Grobe, C. S., & Renkl, A. (2006). Effects of multiple solution methods in mathematics learning. *Learning and Instruction*, 16, 122–138.
- Grobe, C. S., & Renkl, A. (2007). Finding and fixing errors in worked examples: Can this foster learning outcomes? *Learning and Instruction*, 17, 612–634.
- Hancock, P. A., & Desmond, P. A. (2001). *Stress, workload and fatigue*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D., & Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. Routledge.
- Kalyuga, S. (2009). *Managing Cognitive Load in Adaptive Multimedia Learning*. New York: Hershey.
- Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory: How many types of load does it really need? *Educational Psychology Review*, 23(1), 1-19.
- Kalyuga, S., Chandler, P., & Sweller, J. (1998). Levels of expertise and instructional design. *Human Factors*, 40, 1–17.
- Kalyuga, S., Chandler, P., & Sweller, J. (1999). Managing split-attention and redundancy in multimedia instruction. *Applied Cognitive Psychology*, 13, 351–371.
- Kirshner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86.
- Kulasegaram, K., Axelrod, D., Ringsted, C., & Brydges, R. (2018). Do one then see one: Sequencing discovery learning and direct instruction for simulation-based technical skills training. *Academic Medicine*, 93(11S), S37-S44.
- Laamanen, T., Maula, M., Kajanto, M., & Kunnas, P. (2018). The role of cognitive load in effective strategic issue management. *Long Range Planning*, 51(4), 625-639.
- Lee, H., Plass, J. L., & Homer, B. D. (2006). Optimizing cognitive load for learning from computer science simulations. *Journal of Educational Psychology*, 98, 902– 913.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Moreno, R. (2005). Instructional technology: Promise and pitfalls. In L. PytlíkZillig, M.

- Bodvarsson, & R. Bruning (Eds.), *Technology-based education: Bringing researchers and practitioners together* (pp. 1–19). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Moreno, R. (2006). When worked examples don't work: Is cognitive load theory at an impasse? *Learning and Instruction*, 16, 170–181.
- Oksa, A., Kalyuga, S., & Chandler, P. (2010). Expertise reversal effect in using explanatory notes for readers of Shakespearean text. *Instructional Science*, 38, 217–236.
- Owen, E., & Sweller, J. (1985). What do students learn while solving mathematics problems? *Journal of Educational Psychology*, 77, 272–284.
- Paas, F. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive load approach. *Journal of Educational Psychology*, 84, 429–434.
- Paas, F. G. W. C., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38, 1–4.
- Paas, F., & van Merriënboer, J. J. G. (1993). The efficiency of instructional conditions: An approach to combine mental-effort and performance measures. *Human Factors*, 35, 737–743.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 1–8.
- Plass, J. L., Moreno, R., Brunken, R. (2010). *Cognitive load theory*. New York: Cambridge University Press.
- Pollock, E., Chandler, P., & Sweller, J. (2002). Assimilating complex information. *Learning and Instruction*, 12, 61–86.
- Renkl, A., Atkinson, R. K., & Grobe, C. S. (2004). How fading worked solution steps works – a cognitive load perspective. *Instructional Science*, 32, 59–82.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction*, 52, 69–79.
- Salehi, V. (2015). Designing and validating English instructional multimedia model based on the effects of different types of cognitive load on learning and retention of novice and expert learners. *Doctoral dissertation*. Tehran: Allameh Tabataba'i University. (In Persian)
- Scheiter, M., & Gerjets, P. (2007). Making your own order: Order effects in system- and usercontrolled settings for learning and problem solving. In F. Ritter, J. Nerb, E. Lehtinen, & T. O'Shea (Eds.), *In order to learn: How the sequence of topics influences learning* (pp. 195–212). New York: Oxford University Press.
- Schmidt, H.G., Loyens, S.M.M., van Gog, T., & Paas, F. (2007). Problem based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 91–97.
- Seufert, T., & Brunken, R. (2006). Cognitive load and the format of instructional aids for coherence formation. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 321–331.
- Seufert, T., Janen, I., & Brunken R. (2007). The impact of intrinsic cognitive load on the effectiveness of graphical help for coherence formation. *Computers in Human Behavior*, 23, 1055–1071.
- Sweller, J. Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load Theory*. New York, Hershey.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285.

- Sweller, J. (1989). Cognitive technology: Some procedures for facilitating learning and problem solving in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 81, 457–466.
- Sweller, J. (1993). Some cognitive processes and their consequences for the organization and presentation of information. *Australian Journal of Educational Psychology*, 45, 1–8.
- Sweller, J. (2004). Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 9–31.
- Sweller, J. (2008). Instructional implications of David Geary's evolutionary educational psychology. *Educational Psychologist*, 43, 214–216.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37–76). Academic Press.
- Sweller, J. (2018). Measuring cognitive load. *Perspectives on medical education*, 7(1), 1–2.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn? *Cognition and Instruction*, 12, 185–233.
- Sweller, J., & Paas, F. (2017). Should self-regulated learning be integrated with cognitive load theory? A commentary. *Learning and Instruction*, 51, 85–89.
- Sweller, J., Chandler, P., Tierney, P., & Cooper, M. (1990). Cognitive load and selective attention as factors in the structuring of technical material. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119, 176–192.
- Sweller, J., Mawer, R., & Ward, M. (1983). Development of expertise in mathematical problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112(4), 639–661.
- Tarmizi, R. A., & Sweller, J. (1988). Guidance during mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 80, 424–436.
- Van Gog, T., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (2006). Effects of process-oriented worked examples on troubleshooting transfer performance. *Learning and Instruction*, 16, 154–164.
- Van Gog, T., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (2008). Process-oriented worked examples: Improving transfer performance through enhanced understanding. *Instructional Science*, 32, 83–98.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Ayres, P. (2005). Research on cognitive load theory and its design implications for e-learning, educational technology, research and development. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 5–13.
- Van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2003). Taking the load off a learners' mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38, 5–13.
- Van Merriënboer, J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17, 147–177.
- Van Merriënboer, J. J. G., & de Croock, M. (1992). Strategies for computer-based programming instruction: Program completion vs. program generation. *Journal of Educational Computing Research*, 8(3), 365–394.
- Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2017). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Routledge.
- Wickens, C.D., & Hollands, J. G. (2000). *Engineering psychology and human performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Winne, P. H. (2005). Key issues in modeling and applying research on self-regulated learning. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 232–238.
- Wirth, J., Künsting, J., & Leutner, D. (2013). The impact of goal specificity and goal type on

- learning outcome and cognitive load. *Computers in Human Behavior*, 25, 299–305.
- Young, J. Q., Van Merriënboer, J., Durning, S., & Ten Cate, O. (2014). Cognitive load theory: Implications for medical education: AMEE guide no. 86. *Medical teacher*, 36(5), 371-384.
- Yuliana, Y., Tasari, T., & Wijayanti, S. (2017). The Effectiveness of Guided Discovery Learning To Teach Integral Calculus for the Mathematics Students of Mathematics Education Widya Dharma University. *Infinity Journal*, 6(1), 01-10.

میرزا محمدی، محمدحسن (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت: با تأکید بر نمونه‌های پژوهشی در ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۵۰-۶۶.

DOI: 10.22067/fedu.v9i2.80768



## آسیب‌شناسی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت: با تأکید بر نمونه‌های پژوهشی در ایران

محمدحسن میرزا محمدی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۲

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، شناسایی آسیب‌های مطالعات تطبیقی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت به ویژه با معرفی نمونه‌هایی در داخل کشور می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش تحلیلی (مفهومی، اسنادی و تطبیقی) بهره گرفته شد. یافته‌ها حاکی از آن است که آسیب‌های این مطالعات را می‌توان در سه دسته شامل آسیب‌های معطوف به ماهیت، پژوهشگر و زمینه تطبیق تقسیم‌بندی کرد. آسیب‌های معطوف به ماهیت تطبیق شامل ناآشنایی با رویکردها و روش‌های پژوهش تطبیقی، ناآشنایی با زبان، و ناآشنایی با منابع، آسیب‌های معطوف به پژوهشگر تطبیقی شامل شتاب‌زدگی، ساده‌سازی، تعصب‌ورزی و آسیب‌های معطوف به زمینه تطبیق شامل بی‌توجهی به زمان و مکان، و بی‌توجهی به فرهنگ می‌باشند. در بخش پایانی، پرسش‌هایی که ممکن است پژوهشگر تطبیقی در مواجهه با این آسیب‌ها مطرح کند، در قالب بحث بیان و پاسخ هر کدام ارائه شده است.

**واژه‌های کلیدی:** مطالعه تطبیقی، فلسفه تعلیم و تربیت، آسیب‌شناسی.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، mirzamohammadi@shahed.ac.ir

## مقدمه

پژوهش تطبیقی یکی از انواع رویکردها و روش‌های پژوهش در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشد. دانش و مطالعات موجود پیرامون این نوع مطالعه در داخل و حتی خارج از کشور محدود است و در کتاب‌های روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت کمتر به آن پرداخته شده است. درحالی‌که حوزه «فلسفه تطبیقی»<sup>۱</sup> سال‌هاست که به عنوان رشته دانشگاهی و زمینه مطالعاتی پذیرفته شد و مطالعات و پژوهش‌های زیادی در این خصوص صورت گرفته و رویکرد و روش‌شناسی مشخصی برای این عرصه تعریف شده است و مورد استفاده پژوهشگران قرار می‌گیرد. از آنجا که فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یکی از شاخه‌های فلسفه (فلسفه مضاف) به حساب می‌آید، به نظر می‌رسد بتوان روش‌شناسی فلسفه تطبیقی را برای مطالعات این حوزه نیز به کار برد. البته باید توجه داشت که اضافه شدن عبارت «تعلیم و تربیت» در ادامه «فلسفه»، این رشته را به عنوان یکی از رشته‌های کاربردی حوزه فلسفه معرفی می‌کند و براین اساس، انجام مطالعات تطبیقی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت از شاخه‌های نظری فلسفه متفاوت می‌باشد؛ زیرا تعلیم و تربیت زمینه‌ای است که با ارزش‌ها عجین شده و به بیان دیگر عمل ارزشی مضاعف به حساب می‌آید (Bagheri, 2006). بنابراین لازم است روش‌شناسی مستقلی برای آن تعریف شود. با وجود فقر نظری و نبود روش‌شناسی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهش‌های فراوانی در دانشگاه‌های کشور در این حوزه انجام می‌گیرد که می‌توان آن‌ها را با پیشوندهایی از قبیل تطبیق، مطالعه تطبیقی و مقایسه به مشاهده کرد. به نظر می‌رسد ریشه بسیار از مشکلات روش‌شناختی این پژوهش‌ها در فقر نظری باشد. به بیان دیگر، پژوهشگر تطبیقی یا احساس نیازی به فهم ماهیت و روند تطبیق به عنوان یک روش پژوهش در مطالعه خود نمی‌کند، یا اگر هم احساس نیاز می‌کند، منابع مشخص و قابل دسترسی برای مطالعه و فهم این روش نمی‌یابد. بنابراین، به صورت اجتناب‌ناپذیری موضوع، محتوا، و به ویژه یافته‌های این مطالعات ممکن است دچار آسیب شود. آسیب‌های یک مطالعه تطبیقی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت از جنبه‌های مختلف قابل‌شناسایی، دسته‌بندی و معرفی می‌باشند. در این پژوهش، پس از مرور پژوهش‌های نظری و تجربی مختلفی که در این عرصه به انجام رسیده است، آسیب‌های یاد شده در سه دسته تقسیم‌بندی شده‌اند و هر کدام به عنوان یک سؤال پژوهشی به این شرح زیر بیان شده‌اند: (۱) چه آسیب‌هایی متوجه ماهیت تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند؟ (۲) چه آسیب‌هایی متوجه پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند؟ (۳) چه آسیب‌هایی متوجه زمینه تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند؟

## روش

در این پژوهش از روش پژوهش تحلیل مفهومی<sup>۱</sup>، اسنادی، و تطبیقی بهره گرفته شده است. هدف روش «تحلیل مفهومی» یا تحلیل فلسفی، فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که بر حسب آن تجربه را تفسیر، مقاصد را بیان، مسائل را ساختاربندی و پژوهش‌ها را اجرا می‌کنیم (Coombs & Daniels, 1991, P.43). این روش، خود به سه صورت «تفسیر مفهوم»<sup>۲</sup>، «مفهوم‌پردازی»<sup>۳</sup> و «ارزیابی ساختار مفهوم»<sup>۴</sup> قابل اجراست. در تفسیر مفهوم، هدف پژوهش‌گر، دستیابی به تفسیر عینی قابل دفاع از یک اصطلاح است که مستلزم فهم معتبری از کاربرد یا معنای آن در زبان عادی می‌باشد. در مفهوم‌پردازی، مفاهیم نوین خلق می‌شوند، به ویژه در مواردی که مفاهیم موجود دارای ابهام و نیازمند مفهوم‌پردازی جدید باشند. در ارزیابی ساختار مفهوم، علاوه بر فهم، ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه، الگو، برهان، یا یک برنامه پژوهشی مدنظر است، تعیین کفایت یک ساختار مفهومی برای استفاده در یک پژوهش تربیتی نیز جزء اهداف آن به حساب می‌آید (Coombs & Daniels, 1991, P.44).

در این پژوهش، مفاهیم مرتبط با «آسیب‌ها» در مطالعات تطبیقی حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، موارد استفاده، شرایط و ابعاد گسترده‌تر و از نظر معنا عمیق‌تر آن مورد تحلیل مفهومی قرار می‌گیرند. بدین ترتیب که صورت‌بندی نوینی از زمینه‌های آسیب‌زا در مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت عرضه شد. شکل دیگر تحلیل در این پژوهش، تحلیل اسناد می‌باشد. اسناد مورد استفاده شامل کتاب، مقاله‌ها و پژوهش‌های مرتبط با مطالعات تطبیقی حوزه فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند. سرانجام، برای مقایسه تحلیلی بنیادهای ادعاها، از روش «تحلیل تطبیقی»<sup>۵</sup> استفاده شد (Given, 2008). به باور گیون، بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته» است که در آن «بخشی از داده‌ها مانند یک مفهوم یا یک گزاره با دیگر مفاهیم و گزاره‌ها، مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفاهیم و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان‌دهنده روابط گوناگون میان مفاهیم و گزاره‌ها است.» (Coombs & Daniels, 1991, P.100). بنابراین، مفاهیم و گزاره‌های مرتبط با دیدگاه‌های مختلف فلسفه تعلیم و تربیت مورد مقایسه قرار گرفتند و روابط میان آن‌ها بررسی شدند تا الگوهای مفهومی جدیدی از این فرایند حاصل شود.

- 
1. Conceptual Analysis
  2. Concept Development
  3. Concept Interpretation
  4. Conceptual Structure Assessment
  5. Comparative Analysis

## یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر این که چه آسیب‌هایی معطوف به ماهیت تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند، می‌توان به ناآشنایی با رویکردها و روش‌های پژوهش تطبیقی، ناآشنایی با زبان و ناآشنایی با منابع، اشاره نمود که به شرح زیر می‌باشد:

۱. **ناآشنایی با رویکردها و روش‌های پژوهش تطبیقی:** یکی از لوازم اساسی انجام پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، اشراف و تسلط پژوهشگر به رویکردها و روش‌های پژوهش در این حوزه است. رویکردها در انجام مطالعه تطبیقی حکایت از فضای فکری حاکم بر تطبیق دارند. به‌طور کلی پژوهش‌های تطبیقی در فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت در دهه‌های اخیر در دامن یکی از دو رویکرد تاریخ‌انگاری<sup>۱</sup> و یا پدیدارشناسی<sup>۲</sup> انجام شده است. در این پژوهش مجال معرفی این دو رویکرد وجود ندارد اما به‌طور کلی باید گفت که رویکرد تاریخ‌انگاری نگاه اثبات‌گرایانه به پدیده‌های مورد مطالعه را دارد و آن‌ها را محبوس در زمان و مکان می‌داند. این رویکرد در دهه سوم قرن بیستم توسط پژوهشگر فرانسوی، ماسون اورسل<sup>۳</sup> مطرح و به تدریج به رویکرد غالب در مطالعات تطبیقی تبدیل شد. درحالی که رویکرد پدیدارشناختی، اندیشه را فراتر از تاریخ دانسته و بر آن است که پدیده‌های تاریخی می‌توانند آثار خود را در آینده نشان دهند. کرین<sup>۴</sup> پژوهشگر معروف فرانسوی ضمن نقد رویکرد تاریخ‌انگارانه اورسل، رویکرد خاص پدیدارشناسانه خود را مطرح و در مطالعات تطبیقی به کار برد (Khatami, 2017, PP.137,415). براین اساس، لازم است پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت این رویکردها را مورد شناسایی قرار دهد و موضع مناسبی در قبال هر یک از آن‌ها اختیار نماید؛ چراکه در صورت عدم شناخت مناسب فضای فکری حاکم بر مطالعات تطبیقی می‌تواند آسیب جدی به این نوع مطالعات وارد کند. در خصوص روش‌ها نیز همین مسئله وجود دارد. برای انجام تطبیق در مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت، بایستی روش‌های این حوزه را به خوبی شناخت. به قول «بردی» اولین قدم در انجام یک کار تطبیقی در تعلیم و تربیت، شناخت روش‌های پژوهش در این زمینه می‌باشد (Bereday, 1966). برای تطبیق در تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش تطبیقی، روش‌های مختلفی وجود دارند که یکی از معروف‌ترین آن‌ها را بردی پیشنهاد داده است (Aghazade, 2004). بیشتر این روش‌ها در فضای اثبات‌گرا شکل گرفتند و به شیوه تجربی انجام شدند. بنابراین برای رشته فلسفه تعلیم و تربیت که پژوهش‌های آن از نظر ماهیت کیفی هستند، مناسب نیستند. به عبارت دیگر، ماهیت پژوهش و مطالعه تطبیقی

1. Historicism

2. Phenomenological

3. Masson-Oursel

4. Corbin

در فلسفه تعلیم و تربیت به شکلی است که بایستی برای انجام آن از روش‌هایی استفاده نمود که به همدلی وجودی<sup>۱</sup> با فرد یا موضوع مورد مطالعه منجر شود. همدلی، شرط انجام تطبیق در رویکرد پدیدارشناختی است. با همدلی است که مفاهیم میان اندیشه‌ها امکان‌پذیر می‌شود. بر این اساس است که هایدگر در «هستی و زمان» همدلی را طریق با هم بودن و گادامر در «حقیقت و روش» آن را روش هرمنوتیک می‌دانند (Khatami, 2017, PP. 193-194).

مروری بر مقالات پژوهش تطبیقی در مجله‌های علمی پژوهشی فلسفه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که در این پژوهش‌ها یا اصلاً اشاره‌ای به روش پژوهش تطبیقی نشده (Kohi & Sufi, 2019; Alamgarde , Khotbesara, ; Esmaeeli, Abutorabi, Hoseiniazadeh & Bakuee, 2019; Sharafi, 2019; Gholtash, 2012; یا فقط در حد یک واژه و یا در نهایت یک عبارت روش تطبیقی مورد اشاره قرار گرفته است) (Sadr, Hemmatifar & Javidi, 2017; Shooshtari, Safaeemoghadam & Marashi, 2013; 2019). با توجه به مطالب بالا، مشخص است که عدم آشنایی با رویکردها و روش‌های مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند به عنوان یک آسیب جدی مطرح شود

**۲. ناآشنایی به زبان:** زبان نقش محوری در مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت دارد. این عامل، از دو نظر می‌تواند مورد توجه قرار گیرد: اول، زبان رسمی یک فرهنگ و کشور و دوم، زبان خاص فیلسوف تعلیم و تربیت. در منظر اول، پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت بایستی به زبان رسمی کشور مورد مطالعه تسلط داشته باشد. عدم تسلط و اشراف کامل به زبان، می‌تواند آسیبی به یافته‌های مطالعات تطبیقی وارد نماید. از آنجا که زبان در بستر فرهنگ شکل گرفته و بیان‌کننده خصوصیات آن فرهنگ می‌باشد، لازم است پژوهشگر تطبیقی با زبان شکل گرفته در کشور مورد مطالعه آشنایی کامل داشته باشد. به طور نمونه، در پژوهشی با عنوان «تحلیل تطبیقی دیدگاه اسلامی و آرای مارتین هایدگر در زمینه مرگ آگاهی و پیامدهای آن بر سبک زندگی» (Salehi & Akbarzade, 2015) که در آن به آثار ترجمه شده هایدگر به زبان فارسی ارجاع داده شده و به اصل آثار او به زبان آلمانی و یا حداقل به برخی از آثار هایدگر به زبان انگلیسی مراجعه نشده است. در حالی که فهم اندیشه فیلسوفی مانند هایدگر که فلسفه او به شدت با زبان عجین شده است بدون مراجعه به زبان اصلی او کاری دشوار است. بنابراین پژوهشگر اگر بخواهد پژوهش اصیل و عمیق انجام دهد بایستی به هر دو زبان مورد اشاره تسلط داشته باشد. اگر این ویژگی حاصل نباشد، پژوهشگر به سراغ ترجمه آثار این اندیشمندان خواهد رفت که این شکل از مراجعه، زمینه پیدایش آسیب‌های دیگری را فراهم می‌کند.

کوائین<sup>۱</sup> یکی از این آسیب‌ها را «عدم تعیین ترجمه» می‌نامد و معتقد است ترجمه به طور کامل و تعیین پذیر امکان ندارد (Bagheri, 2007, P.35).

در منظر دوم یعنی زبان فیلسوف تعلیم و تربیت، نیز پژوهشگر تطبیقی بایستی به زبان این رشته تسلط کامل داشته باشد. علاوه بر زبان رسمی یک کشور، هر رشته‌ای از دانش، زبان تخصصی خاص خود را دارد و دارای واژه‌ها و مفاهیمی است که توسط اندیشمندان آن رشته و در طول زمان ایجاد و انباشته شده و به پیکره این دانش افزوده شده‌اند. به طور نمونه، در پژوهش مورد اشاره، افلاطون و فارابی هر دو واژه «شهر» به معنای امروزی را مورد استفاده قرار داده‌اند (افلاطون «پولیتیا»<sup>۲</sup> را به کار برده که به فارسی جمهور (Plato, 1956) و جمهوری (Plato, 1971) ترجمه شده، و فارابی که مدینه را به کار برده است)، در حالی که ویژگی‌های شهر مورد نظر افلاطون با فارابی با وجود ظاهر مشابه، تفاوت‌های بنیادی با هم دارند که در اینجا مجال پرداختن به آن‌ها وجود ندارد. مثال دیگر واژه فلسفه تعلیم و تربیت است که در منابع علمی این رشته مورد تعریف و تفسیرهای گوناگون قرار گرفته است (Smith, 2011). به گونه‌ای که برای واژه مادر و اصلی این رشته یعنی «تعلیم و تربیت»<sup>۳</sup> اثری مستقل نوشته شده و تعابیر مختلف در خصوص این اصطلاح تبیین شده است (Peters, 1967). ناآشنایی پژوهشگر تطبیقی با زبان فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند زمینه‌ساز آسیب جدی در مطالعات این رشته باشد. به طور نمونه، واژه «پایدیا»<sup>۴</sup> به «تعلیم و تربیت» ترجمه شده (Research Institute of Hawzh & University, 1995, P.171) که بسندگی لازم را برای این واژه ندارد (Mirzamohammadi, 2016)، و واژه «آموزش و پرورش آزاد»<sup>۵</sup> به «آموزش لیبرالی» ترجمه شده است (Halstead, 2015, P. 220) که دقیق نیست.

۳. ناآشنایی به منابع: انجام مطالعه تطبیقی مفید و مؤثر در فلسفه تعلیم و تربیت مستلزم شناخت، دستیابی، مطالعه و فهم منابع مرتبط با موضوع مورد مطالعه است. در اینجا باید توجه داشت که منابع را می‌توان به دست اول و دست دوم یا اصلی و فرعی تقسیم نمود. هنگامی که موضوع مورد مطالعه، تطبیق اندیشه دو فیلسوف (تعلیم و تربیت) باشد، منابع دست اول (اصلی) را همان آثار و آراء دو فیلسوف مورد تطبیق تشکیل می‌دهد و منابع دست دوم (فرعی)، آثاری است که درباره آن‌ها نوشته شده‌اند. پژوهشگر

---

1. Quine  
2. Politia  
3. Education  
4. Paideia  
5. Liberal Education

تطبیقی باید همه آثار و آراء دو طرف تطبیق را شناسایی کرده و دست کم از آثاری که بیشترین ارتباط مستقیم به موضوع مورد مطالعه را دارند استفاده کند. به طور نمونه، در مطالعه‌ای که یک جنبه از مقایسه معطوف به هربارت بوده است، هیچ اثری از او را مورد استفاده قرار ندادند (Alamgarde khotbesara, Gabari & Mohammadyari, 2017). همچنین در پژوهش دیگری فقط دو اثر هایدگر را مورد استفاده قرار دادند (Salehi & Akbarzade, 2015) که به نظر می‌رسد برای فهم اندیشه یک فیلسوف به ویژه نقد دیدگاه هایدگر کافی نباشد. لذا چنانچه پژوهشگر مطالعات تطبیقی آثار اصلی را مورد شناسایی و مطالعه قرار ندهد و صرفاً به آثار و آراء دیگران در خصوص موضوع بسنده نماید، یافته‌های پژوهش او از اصالت و کیفیت لازم برخوردار نبوده و این خود یک آسیب در مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. البته این موضوع به معنای آن نیست که پژوهشگر آثار دست دوم (منابع فرعی) به ویژه مطالعاتی که به نقد اندیشه یک فیلسوف تربیتی پرداخته باشند، را در مطالعه تطبیقی از نظر دور بدارد. به طور نمونه، پژوهشگری که تعلیم و تربیت در اندیشه افلاطون را مطالعه می‌کند نمی‌تواند آثار پژوهشگر برجسته یونانی شناس آلمانی یعنی ورنر یگر، به ویژه کتاب سه جلدی «پایدیا» را از نظر دور بدارد و آن را نخواند (Jager, 1997).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر این که چه آسیب‌هایی متوجه پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند، می‌توان به شتاب‌زدگی، ساده‌سازی، تعصب‌ورزی اشاره نمود که به شرح زیر می‌باشند:

۱. **شتاب‌زدگی پژوهشگر:** انجام هرگونه پژوهش مستلزم صبر، حوصله و حرکت تدریجی است. این ویژگی برای پژوهش‌های تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا از یک سو موضوع مورد مطالعه دو طرف مقایسه را شامل می‌شود که نیازمند صرف وقت و داشتن صبر و دقت بیشتری برای توصیف و فهم طرفین مقایسه است، و از سوی دیگر موضوع مورد مطالعه فلسفی است و ماهیت مطالعات فلسفی به گونه‌ای است که دستیابی به نتایج آن زمان‌بر می‌باشد. با توجه به مطالب بالا، شتاب‌زدگی پژوهشگر می‌تواند یافته‌های این دست از مطالعات را دچار آشفتگی نماید. لازم است علاوه بر آموزش روش‌شناسی پژوهش تطبیقی، این موارد را نیز به پژوهشگران گوشزد نمود و توانایی‌های لازم برای پرهیز از آن‌ها در افراد ایجاد شود. به طور نمونه، در پژوهشی چنین آمده است: «تفکر مادی و الحادی هایدگر در تقابل با دیدگاه اسلامی است.» (Salehi & Akbarzade, 2015). این عبارت را می‌توان حاصل شتاب‌زدگی در نتیجه‌گیری پژوهشگران دانست؛ زیرا اگر فلسفه هایدگر به خوبی مورد فهم قرار گیرد و با عجله در خصوص آن قضاوت

نشود، خواهیم دید که فلسفه او مادی نیست. همچنین طبق کدام شواهد معلوم شده است که این فلسفه الحادی و در مقابل دیدگاه اسلامی است.

**۲. ساده‌سازی:** سادگی خصوصیتی است که در انجام مطالعات و پژوهش‌های علمی می‌تواند به عنوان وجه مثبت تلقی شود. اما آنجایی سادگی و ساده‌سازی آسیب است که ماهیت مطالعه ساده نباشد و پژوهشگر به دلایلی بخواهد آن فرایند را ساده‌سازی کند. مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت در موضوع، فرایند و نتیجه‌گیری ساده نبوده بلکه پیچیده است. پیچیدگی مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت یکی از نقاط قوت این روش است. پیچیدگی در این روش به معنای دشواری نیست، بلکه به معنای چندلایگی این پژوهش است. پژوهشگر تطبیقی با فرض پیچیده بودن آن از سطحی‌نگری، ساده‌گرایی و عینیت صرف، حذر کرده و وجوه گوناگون موضوع را مورد بررسی قرار می‌دهد. ساده کردن پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت به کاهش گرای منجر می‌شود (Mirzamohammadi, 2014, PP.63-66). به طور نمونه، در پژوهشی با عنوان «انسان فرهیخته سینوی» عبارت «انسان فرهیخته»<sup>۱</sup> را که متعلق به فیلسوفان تعلیم و تربیت مکتب لندن یعنی پیترز و هرست<sup>۲</sup> می‌باشد و در دامن فلسفه «لیبرالیسم آموزشی»<sup>۳</sup> شکل گرفته، به ابن سینا نسبت داده‌اند (Sohbatloo, Ahanchian, Shabani Varaki & Sadeghzade Ghamsari, et al 2019) که به نظر می‌رسد این کار ساده‌سازی باشد. به سادگی نمی‌توان واژه‌ها و عبارات اصلی یک فلسفه را به فلسفه دیگری الصاق کرد. انسان فرهیخته سینوی عبارتی ساده‌سازی شده به نظر می‌رسد؛ زیرا مشخص نیست انسان مطلوب ابن سینا همان فرد فرهیخته پیترز و هرست باشد.

**۳. تعصب ورزی:** یکی از آسیب‌های مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت است که به دو شکل فردی و جمعی است. شکل فردی آن در «شخصیت محوری»، و شکل جمعی آن در «میهن‌پرستی افراطی»<sup>۴</sup> جلوه‌گر می‌شود. شخصیت محوری به آن معناست که پژوهشگر تطبیقی، فرد مورد مطالعه را به قدری مورد ستایش قرار دهد که به تقدیس او منجر شود. البته اندیشمندان بزرگ تربیتی را باید مورد ستایش قرار داد، لکن این ستایش نباید به گونه‌ای باشد که اندیشه آن‌ها مقدس شود؛ زیرا در حکم میراندن و مومیایی کردن آن اندیشه است. در کنار ستایش باید والایش وجود داشته باشد. والایش یعنی فراتر رفتن از افقی که این اندیشمندان برای ما فراهم کرده‌اند (Bagheri, 2020). شخصیت محوری در مسیر علم و دانش بدین معناست که انسانی به عنوان محور تفکر و اندیشه لحاظ شود. به عبارت دیگر نظر یک اندیشمند به عنوان فصل الخطاب

1. Educated Man

2. Peters & Hirst

3. Liberal Education

4. Chauvinism

و نظری که در آن زمینه حرف کامل و نهایی را زده، تلقی شود (Sadeghi, 2018, P.75). شخصیت محوری وجوه مثبتی نیز دارد. از جنبه‌های مثبت شخصیت محوری، الگو قرار گرفتن شخصیت‌ها برای جوانان و نیز نسل‌های آینده است. همچنین جامعه با محور قرار دادن شخصیت‌ها فرهنگ خود را بازیابی و نسبت به آن احساس تعلق می‌کند. در حالی که شخصیت محوری می‌تواند آسیبی برای مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت باشد؛ آن‌جا که شخصیت مورد مطالعه، مطلق نگریسته شود و انسانی کامل به حساب آید. به طور نمونه، امرسون<sup>۱</sup> شاعر آمریکایی در خصوص افلاطون گفته است «افلاطون فلسفه است و فلسفه افلاطون» (Naghibzadeh, 1992, P.143) یا ابن رشد نسبت به ارسطو چنین دیدگاه‌ای دارد و او را انسانی کامل می‌داند. شخصیت محوری امکان نقد و ارزیابی اندیشه شخصیت مورد مطالعه را از پژوهشگر سلب می‌کند و هرگاه پژوهشگر شخصیت مورد علاقه‌اش را با شخصیت دیگر (هر چقدر هم بزرگ باشد) مقایسه کند، فرد دوم را مناسب با شخصیت اول کاهش می‌دهد تا شخصیتی مناسب با او بسازد. به طور نمونه، برخی پژوهشگران که در اندیشه فارابی مطالعه می‌کنند مانند والتر<sup>۲</sup> در هنگام مقایسه او با فلسفه افلاطون و ارسطو، فلسفه فارابی را تقلیدی از فلسفه یونان، و خالی از نوآوری به حساب می‌آورند (Nazerzade, 1997, P.27).

شکل جمعی تعصب ورزی، میهن‌پرستی افراطی است. البته علاقه به میهن خصوصیت بسیاری پسندیده‌ای است و همواره یکی از هدف‌های نظام‌های مختلف تعلیم و تربیت در سراسر جهان، پرورش حس وطن‌دوستی و شکل دادن هویت ملی است. لکن زمانی وطن‌دوستی در مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت به آسیب تبدیل می‌شود که حالت افراطی به خود بگیرد. میهن‌دوستی افراطی بدین معناست که پژوهشگر تطبیقی، کشور خود را مرکز جهان و مهد تمدن بداند و کشورهای دیگر را در مقایسه با آن، کوچک بشمارد. اوج این حالت، در دوران مدرن شکل گرفته که به آن «اروپا محوری»<sup>۳</sup> نام داده‌اند. بر این اساس، گروهی از اندیشمندان غربی، غرب و به طور خاص اروپا را مهد تمدن دانسته و شرق را کوچک و حقیر شمرده‌اند. البته این نگاه از سوی اندیشمندان شرقی و حتی برخی از غربی‌ها مورد انتقاد قرار گرفته است. به طور نمونه، سعید در کتاب اورینتالیسم<sup>۴</sup> از اروپا محوری غرب انتقاد کرده و معتقد است که غربی‌ها، شرق را مناسب حال خود ساخته و تفسیر می‌کند (Said, 1978). همچنین کرین در انتقاد به اروپا محوری چنین می‌نویسد: «مایه تأسف است که فلسفه ایرانی - اسلامی، تا به حال از صحنه تاریخ فلسفه‌های ما (غربیان)

1. Emerson

1. Walzer

2. Eurocentrism

3. Orientalism

غایب مانده و در اثر غیبت، شناخت ما از انسان، بی‌مایه و مثله شده است.» (Corbin, 2012, P. 38).

نمونه‌هایی از میهن‌پرستی افراطی که به شکل اروپا محوری ظهور یافته است، در کتاب‌های فلسفه تعلیم و تربیت دیده می‌شود. به طور نمونه، یگر به صراحت بیان می‌کند که «با همه ارجی که برای اهمیت هنری و دینی و سیاسی اقوام دوره باستان قائلیم، تاریخ یعنی آن چیزی که ما در حقیقت می‌توانیم عنوان فرهنگ به آن بدهیم، نخستین بار با یونانیان آغاز می‌شود.» (Jager, 1997, P. 19). گوته که یکی از کتاب‌های مهم را در زمینه مکاتب و نظریه‌های فلسفی تعلیم و تربیت به رشته تحریر درآورده و ترجمه آن مرجع درسی دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی این رشته در دانشگاه‌های کشور ما نیز قرار گرفته است، مکاتب و نظریه‌های مختلف فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و جدید را به تفصیل معرفی کرده است اما به طور کامل بر غرب متمرکز است و هیچ صحبتی از شرق عالم و به خصوص ایران و اسلام نمی‌کند (Guttek, 2001). شاید برای او این بخش از دنیا وجود ندارد و یا اصلاً تمدنی ندارد! در کتاب «مبانی فلسفی تعلیم و تربیت» که این کتاب نیز جزء منابع اصلی دروس دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در کشور است، در کنار معرفی مکاتب مختلف فلسفی در تعلیم و تربیت، فصلی را به فلسفه شرق اختصاص داده است اما آن جاکه به موضوع فلسفه اسلامی می‌پردازد، نخست، فقط در حد دو صفحه به آن می‌پردازد (ترجمه کتاب حدود ۶۰۰ صفحه می‌باشد)، دوم، به زعم مترجمان کتاب، به دلیل عدم احاطه مؤلفان به علوم اسلامی، آنچه در این خصوص اشاره شده است، لزوماً با فلسفه اسلامی منطبق نیست و در برخی موارد حتی مخدوش است. نکته جالب‌تر این که در همین فصل هیچ نامی از ایران و تمدن و فرهنگ آن به میان نیامده است (Ozmon & Craver, 2000). این گونه جانبداری از فرهنگ غرب «تعصب فلسفی»<sup>۱</sup> خوانده شده است (Nussbaum, 1997).

در برخی از پژوهش‌های تطبیقی داخل کشور نیز تعصب به شکل متفاوت از موارد بالا دیده می‌شود. به طور نمونه، در پژوهشی چنین بیان شده است که «نظریه‌پردازان غربی در تربیت فرزند به توانایی‌های او توجه ندارند.» و یا «در نظریه‌های غربی راجع به تعلیم و تربیت تناقض وجود دارد.» مشخص نیست که این یافته‌ها با استناد به کدام شواهد حاصل شده است. البته آنچه مشخص است این است که این گونه داوری‌ها حاصل تعصب می‌باشد (Kohi & Sufi, 2019).

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش مبنی بر این که چه آسیب‌هایی متوجه زمینه تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند، می‌توان به بی‌توجهی به زمان و مکان، و بی‌توجهی به فرهنگ، اشاره نمود که به شرح زیر

می‌باشد:

۱. **بی‌توجهی به زمان و مکان:** این موضوع یک حقیقت انکارناپذیر است که اندیشه فیلسوفان تعلیم و تربیت در ظرف زمانی و مکانی شکل می‌گیرد و توسعه پیدا می‌کند. براین اساس، در هنگام تطبیق اندیشه‌ها، زمینه‌های تاریخی و جغرافیایی شکل‌گیری آن‌ها بایستی توسط پژوهشگر به دقت و با حساسیت مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد، بنابراین پژوهشگر تطبیقی باید دارای دانش تاریخی و جغرافیایی خوبی در خصوص موضوع مورد مطالعه باشد. به طور نمونه، در مطالعه تطبیقی هدف‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی، باید توجه کرد که افلاطون فیلسوف اهل آتن قرن پنجم قبل از میلاد و فارابی فیلسوف ایرانی قرن نهم میلادی هستند. فضای سیاسی آتن قرن پنجم قبل از میلاد، فضای بسیار ویژه‌ای است که افلاطون را به نوشتن آثاری همچون «جمهوری» و «قوانین» هدایت می‌کند. فضای سیاسی دنیای اسلام در قرن نهم میلادی (قرن چهارم هجری) نیز فضای بسیار حساسی است که فارابی را به نوشتن «آراء اهل مدینه فاضله» و «سیاست مدینه» سوق می‌دهد. پژوهشگر تطبیقی باید نخست هر یک از این دو فضای فکری را به خوبی درک کند و سپس تفاوت‌های اساسی آن‌ها را مورد فهم قرار دهد تا بتواند به درستی مطالعه تطبیقی را به سرانجام برساند. هرگونه بی‌توجهی به این فضا می‌تواند آسیب مهلکی به یافته‌های تطبیقی وارد سازد. در ادامه همین روند، اگر پژوهشگری بخواهد «علم‌الاجتماع» را بعد از فارابی در عالم اسلام مطالعه کند، متوجه فقدان نظری می‌شود. به بیان دیگر، پرداختن به این حوزه پس از فارابی در عالم اسلام پایان می‌یابد. اگر پژوهشگر در این مرحله، دلایل تاریخی و جغرافیایی این پدیده را مورد غفلت قرار دهد، یافته‌های او فاقد اعتبار خواهند بود. این ویژگی زمانی و مکانی در خصوص آثار بزرگ تربیتی نیز صادق است. «میل» اثر «روسو»، «دموکراسی و تعلیم و تربیت» اثر «دیویی»، مانند آن، در پاسخ به نیازهای اجتماعی زمان و مکان خود نوشته شده‌اند. ممکن است امروز دانشجوی تازه‌کاری بگوید مگر روسو و دیویی چه نظریه مهمی دارند و چه حرف تازه‌ای گفته‌اند که این قدر به آنان بها داده می‌شود. به طور نمونه، این عبارت که «به کودک باید توجه کرد» چه نظریه نوینی است؟ در پاسخ به این گونه پرسش‌ها باید فرد را به مطالعه زمان و مکانی هدایت کرد که این نظریه‌ها در آن شکل گرفته‌اند. به طور قطع، این گونه پرسش‌ها از روی غفلت نسبت به زمان و مکان شکل‌گیری اندیشه‌ها مطرح می‌شود. البته باید مراقب بود همان گونه که بی‌توجهی به زمان و مکان شکل‌گیری اندیشه به عنوان یک آسیب در مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت به حساب می‌آید، محبوس کردن و به حصار کشیدن اندیشه‌ها در قالب زمان و مکان نیز می‌تواند شکل دیگری از آسیب باشد. به عبارت دیگر، پژوهشگر تطبیقی ممکن است به صورت افراطی، اندیشه را در تاریخ محصور کند و به جای

توجه به آثار اندیشه، به تاریخ و البته جغرافیای شکل‌گیری اصالت دهد. این آسیب با نام «تاریخ‌انگاری» معروف شده و همواره مطالعات تطبیقی را در فلسفه تعلیم و تربیت مورد تهدید قرار داده است. پژوهشگر تاریخ‌انگار، رویدادهای تربیتی را به طور کامل وابسته به زمان و مکان می‌داند و معتقد است در خارج از دوره‌ای که آن رویدادها پدید آمده‌اند، نمی‌توان آن‌ها را با رویدادهای دیگر تطبیق کرد؛ به طور نمونه، انجام پژوهشی تطبیقی بین آثار افلاطون و فارابی ممکن نیست؛ زیرا بین این دو فیلسوف، گسست تاریخی وجود دارد. این گونه نگاه به پدیده‌های تربیتی، نگاهی اثبات‌گرایانه است که حقیقت این پدیده‌ها را تجربی و تعینی می‌داند. برای رهایی از این آسیب در مطالعات تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت، باید به خود پدیده‌ها نزدیک شد. با این نگاه، تاریخ و پدیده‌های تاریخی خود را در آینده نشان خواهند داد. با توسل به رویکرد پدیدارشناسانه در مطالعات تطبیقی، امکان مفاهمه و نزدیکی میان اندیشه‌ها فراهم می‌آید. ایزوتسو<sup>۱</sup> معتقد است این مفاهمه از طریق تطبیق ممکن است. به زعم او برای این مفاهمه باید به فرا فلسفه روی آورد، فرا فلسفه برای او به معنای یافتن زمینه مشترک و اساس واحدی است که همه فلسفه‌ها در آن مشترک و برپایه آن استوارند (Khatami, 2017, P. 445).

**۲. بی‌توجهی به فرهنگ:** اندیشه فیلسوف تعلیم و تربیت یا پدیدار شدن موضوع‌های تربیتی که تطبیق آن‌ها مورد نظر است، در فضاهای فرهنگی متفاوتی شکل می‌گیرد. شاید به نظر برسد که این فضا، همان زمان و مکان باشد که در بخش قبل مطرح شد. اما فرهنگ اعم از تاریخ و جغرافیا و حتی شکل‌دهنده و یا تغییردهنده آن نیز می‌تواند باشد. فرهنگ حاکم بر یک جامعه شامل اعتقادات، آداب و رسوم، ساختارهای قدرت می‌باشد. این شاخص‌ها بر اندیشه فیلسوف تعلیم و تربیت یا ایجاد نظریه‌های تربیتی تأثیرات بسیار زیادی دارند. به طور نمونه، یکی از جریان‌های اخیر که در نظام‌های آموزشی مغرب زمین به ویژه در سطح آموزش عالی پدیده آمده است، حاکمیت اقتصاد بر این نظام‌هاست که از طریق پروژه‌هایی مانند «تجاری‌سازی دانش»، «استانداردسازی آموزش»، «کارآفرینی»، «خصوصی‌سازی»، «پاسخ‌گویی» دنبال می‌شود. این جریان‌ها (فارغ از نقدهایی که به آنان وارد شده)، دستاوردهای مثبتی برای نظام تربیتی غرب داشته است. این دستاوردها نظر برخی از سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی مشرق زمین را جلب کرده است. آنان تلاش کرده‌اند این جریان‌ها را در بدنه نظام‌های تربیتی خود وارد کنند. پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که آموزش عالی در کشور ما نیز از آن جریان‌ها متأثر شده و نمودهایی از «منطق بازار» (Bagheri, 2013) و «نئولیبرالیسم»<sup>۲</sup> (Mirzamohammadi & Mohammadi, 2017) را می‌توان در فضای تربیتی کشور

1. Izutsu.T

2. Neo-Liberalism

مشاهده کرد. موضوع قابل تأمل این است که این نمودها که از فلسفه و فرهنگ نئولبرالیستی در غرب سرچشمه گرفته است چگونه می‌تواند در فلسفه و فرهنگ کشور ما که باید متناسب با آموزه‌های فلسفه تربیتی اسلام باشد، رسوخ کند. فلسفه تربیتی غرب و فلسفه تربیتی اسلام اگرچه می‌توانند در برخی زمینه‌ها با یکدیگر مفاهیم کنند و به گفت‌وگو بپردازند اما بر اساس بنیادهای اعتقادی که هر دو فلسفه را به طور عمیق تحت تأثیر خود قرار داده است، در برخی زمینه‌ها متفاوت از یکدیگر بوده‌اند. بی‌توجهی پژوهشگر تطبیقی به فرهنگ دو جامعه و اقتباس ناشیانه اندیشه‌های فیلسوفان تربیتی کشوری دیگر می‌تواند به عنوان یک آسیب جدی در مطالعات تطبیقی به حساب آید. این آسیب، با مدرن شدن آموزش و پرورش در ایران شروع و تا به امروز نیز خود را نشان می‌دهد. آسیب‌های مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: آسیب‌های مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت

| آسیب‌های متوجه به ماهیت تطبیق                                                        | آسیب‌های متوجه به پژوهشگر           | آسیب‌های متوجه به زمینه تطبیق                |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------|
| ناآشنایی با رویکردها و روش‌های پژوهش تطبیقی<br>ناآشنایی به زبان<br>ناآشنایی به منابع | شتاب‌زدگی<br>ساده‌سازی<br>تعصب ورزی | بی‌توجهی به زمان و مکان<br>بی‌توجهی به فرهنگ |

### نتیجه

در این نوشتار، آسیب‌های پژوهش‌های تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت معرفی شدند. پژوهشگر این عرصه با مطالعه این آسیب‌ها ممکن است با چالش‌هایی مواجه شود. برخی از این چالش‌ها به شرح زیر عبارتند از:

(۱) تجربه زیسته نگارنده، روایت از این موضوع دارد که وقتی این آسیب‌ها در کنفرانس‌ها به صورت سخنرانی و یا در کلاس‌های درس برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیان می‌شوند، احساسی از نگرانی و تردید و حتی ترس در میان آنان ایجاد می‌کند که انجام پژوهش تطبیقی صحیح و اصیل در فلسفه تعلیم و تربیت با توجه به قرار داشتن در معرض این آسیب‌ها، تقریباً امکان‌پذیر نیست و به بیان دیگر «باید از خیر انجام آن گذشت». در مواجهه با این احساس، باید گفت که البته آگاهی و هوشیاری در خصوص آسیب‌ها و نگرانی‌ها، معقول و ضروری است؛ اما این نگرانی نباید ما را از ورود به این عرصه ناامید کند. ما می‌توانیم با آگاهی از این آسیب‌ها تلاش کنیم تا در پژوهش خود

به آن‌ها دچار نشویم؛

- (۲) ممکن است برای پژوهشگر تطبیقی این سؤال طرح شود که از کجا بدانیم در انجام پژوهش دچار آسیب شده‌ایم؟ به طور نمونه، چه وقت تعصب ورزیده‌ایم، عجله کرده‌ایم، یا ساده‌انگار شده‌ایم؟ اصولاً میان میهن‌دوستی با تعصب، سرعت با عجله، و سادگی با ساده‌انگاری چه مرز دقیقی وجود دارد که ما آن را معیار قرار دهیم؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت: البته در پژوهش‌های فلسفی نمی‌توان از مرز و معیار دقیق و عینی سخن به میان آورد، اما این خصیصه به معنای آن نیست که هیچ‌گونه مبنایی هم برای قضاوت در خصوص اعتبار موضوع مورد مطالعه در این پژوهش‌ها وجود ندارد. به طور نمونه، مطالعه و تأمل در نظریه‌های اندیشمندان و کنار هم قرار دادن آن‌ها درباره موضوعی که قرار است در آن تطبیق صورت گیرد، یکی از معیارهای مهم برای اجتناب از این آسیب می‌باشد. به عبارت دیگر، مراجعه به «رأی عقلا» می‌تواند در این خصوص یاری‌رسان ما باشد.
- (۳) ممکن است برای پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت این سؤال مطرح شود که کدام دسته از آسیب‌ها مهم‌ترند و باید نسبت به آن‌ها هوشیاری بیشتری داشت؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت تمام انواع آسیب‌هایی که به آن‌ها اشاره شد دارای اهمیت هستند و باید برای اجتناب از آن‌ها آمادگی‌های لازم حاصل شود. لکن به نظر می‌رسد نقش پژوهشگر تطبیقی و آسیب‌هایی که به خود او مربوط می‌شود بسیار اساسی باشد به گونه‌ای که اگر آمادگی لازم و کافی را به دست آورد نه تنها می‌تواند در مقابل آسیب‌های متوجه به خود ایستادگی و از آن‌ها عبور کند، بلکه حتی می‌تواند آسیب‌های متوجه به ماهیت و زمینه تطبیق را هم کم اثر نماید. بنابراین در حقیقت، عنصر کلیدی یک مطالعه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهشگر می‌باشد.
- (۴) ممکن است برای پژوهشگر تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت این سؤال مطرح شود که آیا پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت روش به خصوص و مراحل مشخص و تعریف شده‌ای دارد؟ شاید وجود همین مسئله موجب شده تا در کتاب‌های روش پژوهش در علوم تربیتی به طور عام، و فلسفه تعلیم و تربیت به طور خاص، به این روش پرداخته نشده باشد. در پاسخ به این سؤال باید گفت که البته طبیعت مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت (مانند هر نوع مطالعه فلسفی دیگر) به گونه‌ای است که نمی‌توان درباره انجام آن‌ها از روش و به خصوص مراحل مشخص و عینیت یافته‌ای سخن گفت به گونه‌ای که این مراحل، در فرایند این مطالعات و به تدریج برای پژوهشگر روشن شده و حالت اکتشافی و بازگشت‌پذیر دارد. لکن وجود این خصیصه موجب نمی‌شود که در مطالعات

تطبیقی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت پروای روش نزد پژوهشگر وجود نداشته باشد و کار بدون روش و اسلوب انجام گیرد که اگر این اتفاق بیفتد، جدی‌ترین آسیب برای این گونه مطالعات به حساب می‌آید. تطبیق فلسفی در تعلیم و تربیت روشمند است اما گرفتار در محدودیت‌های روش نیست.

با توجه به مطالب بالا، در این نوشتار تلاش شد تا آسیب‌های مختلفی که مطالعه تطبیقی را در رشته فلسفه تعلیم و تربیت تحت تأثیر قرار می‌دهند، معرفی شود. البته در اینجا باید به سه نکته اشاره کرد: نخست، ممکن است این آسیب‌ها کامل نباشند، یعنی بتوان از منظرهای دیگری نیز به موضوع نگریست و آسیب‌های دیگری طرح کرد. دوم شاید برخی از این آسیب‌ها با یکدیگر هم‌پوشانی داشته باشند و یکی به دسته دیگر هم تعلق گیرد و یا این که یک آسیب ممکن است به بیش از یکی از زمینه‌های سه گانه مربوط شود. سوم، اگرچه برخی از آسیب‌های ذکر شده در این پژوهش (ازجمله شتاب‌زدگی، ساده‌سازی، تعصب ورزی، ناآشنایی به منابع، و بی‌توجهی به زمان و مکان) به دلیل ماهیت ویژه پژوهش‌های تطبیقی که همواره در آن‌ها بیش از یک موضع مطرح بوده و احتمالاً پژوهشگر را خواه و ناخواه به یک سو سوق می‌دهد بیشتر در این پژوهش‌ها مصداق دارند، اما ممکن است این آسیب‌ها دامن گیر پژوهش‌های دیگر حوزه‌های علوم انسانی نیز باشند و اختصاص به پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت نداشته باشند. بنابراین معرفی این آسیب‌ها در پژوهش حاضر دلیل بر این نیست که در پژوهش‌های دیگر نتوان از آن‌ها بهره برد و یا برعکس، آسیب پژوهش‌های غیرتطبیقی قابل بررسی در پژوهش‌های تطبیقی نباشد.

#### References:

- Aghazade, A. (2004). *Comparative education*, Tehran: Samt publication (In Persian).
- Alamgard Khotbesara. G., Gabari, K., & Mohammadyari, Kh. (2017) Ethics education from Avicenna and Herbart point of view, *Journal of Islamic Education*, 25, (37), 5-28. (In Persian).
- Bagheri, K. (2006). Educational research: What is it methodologically? *Quarterly Journal of educational innovations*, 21, (6), 49-76 (In Persian).
- Bagheri, K. (2007) *Neo- Pragmatism and philosophy of education*, Tehran: Tehran University press (In Persian).
- Bagheri, K. (2013). A reflection on the relationships of the culture of marketization of knowledge and the university, *Journal of educational sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz, 19 (2), 7-22 (In Persian).
- Bagheri, K. (2020). Introduction", in *Iranian modern thinkers on education*, Mirzamohammadi. M. H & Ahmadabadi Arani, N, Shahed University press (In Persian).
- Bereday, G.Z.F. (1966). *Comparative method in education*, New York: Winston.
- Coombs, J. R., & Daniels, L.R. B. (1991) Philosophical inquiry: conceptual analysis", in *Forms of curriculum inquiry*, edited by Edmond C. Short, state University of New

- York Press, 27-41.
- Corbin, H. (2012). *En Islam Iranien: Aspects spirituels et philosophiques*, (E. Rahmati, Trans.). Tehran: Jami publication (In Persian).
- Esmaealzade, M., Abutorabi, M., Hoseinizadeh, A. & Bakuee, M. et al. (2019). Comparative education method in the Quran, *Quarterly Journal of Islamic Education*, 14, (29), 9-30. (In Persian).
- Given, L.M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (ed), London: Sage.
- Gholtash, A. (2012). Political and social foundation of education, comparative study of citizenship education approaches and perspectives, *Foundations of Education*, 2, (1), 47-64. (In Persian).
- Gutek, J.L. (2001). *Philosophical and ideological perspectives on education*, (M.J. Pakseresht, Trans.). Tehran: Samt publication (In Persian).
- Halstead, J. M. (2015). "Liberal values and liberal education", in Carr, W.(ed) *The Routledge Falmer Reader in the Philosophy of Education*, (S. Moghimi, Trans.). Tehran: Institute for Social and Cultural Studies, Ministry of Science, Research & technology (In Persian).
- Hemmatifar, M., & Javidi, T. (2017). Comparative study of human nature in the Rousseau and Ayatollah Shahabadi point of view, *Philosophy of Education Quarterly*, 2 (1), 91-113. (In Persian).
- Jager, W. (1997). *paideia*, (M.H. Lotfi, Trans.). Tehran: Kharazmi publication (In Persian).
- Khatami, M. (2017). *Introduction to comparative philosophy*, Tehran: Samt publication (In Persian).
- Kohi, M., G. & Sufi, M. R. (2019). A Comparative study of Western and Islamic parenting styles based on child Parenting Hadith by the Holy Prophet of Islam (pbuh), *Journal of Islamic Education*, 26, (39), 53-73. (In Persian).
- Mirzamohammadi, M. H. (2014). *The introduction to comparative research methodology in philosophy of education*, Tehran, Aeeizh Press.
- Mirzamohammadi, M. H. (2016). A Study of the concept of paideia and its accomplishments for education in globalization age, *Strategy for Culture*, 9, (35), Autumn, 175-201.
- Mirzamohammadi, M. H., 7 Mohammad, H. (2017) Neoliberalism and higher education in Iran; A critical prospective, *Problems of Education in the 21st Century*, 75(5), 467-482.
- Naghibzadeh, M. (1992). *Introduction to philosophy*, Tehran: Tahuri publication (In Persian).
- Nazerzade Kermani, F. (1997). *Principles and origins of Farabi's political philosophy*, Tehran: Alzahra University press (In Persian).
- Nussbaum, Martha, C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ozmon, H., & Craver, S. (2000). *Philosophical foundations of education*, (Education & Research Institute of Imam Komeini, Trans.). education department, Qom: Imam Komeini Institute publication (In Persian).
- Plato. (1971). *Republic*. (M.H. Lotfi, Trans.). Tehran: Ibn-E-Sina publication (In Persian).
- Plato. (1956). *Republic*. (F. Rouhani, Trans.). Tehran: Elmi-Farhangi publication (In Persian).
- Peters, R.S. (ed.) (1967). *The concept of education*, London: Rutledge and Kegan Paul press.

- Research Institute of Hawzh & University (1995). *Philosophy of education*, Tehran: Samt publication (In Persian).
- Sadeghi, M. (2018). *Comparative philosophy*, Tehran: Payam-E-Nour University press (In Persian).
- Sadr, F. (2019). A comparative study of Morteza Motahari's view and Matthew Lipman's approach to the goals of education, *Islamic Education Quarterly*, 14 (28), 75-94. (In Persian).
- Salehi, A. & Akbarzade.F (2015) The comparative analysis of Islamic and Heidegger point of view about death of consciousness and this effects on life style, *Journal of Islamic Education*, 23, (26),59-83.(In Persian).
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*, United States: Pantheon Books Press.
- Sharafi, M. (2019). Investigating the educational denotations of Kierkegaard's religious ideas based on master Mutahhari's thought. *Quarterly Journal of Islamic Education*, 14, (29), 133-152. (In Persian).
- Shooshtari, A.,Safaeemoghadam., M, & Marashi., M. (2013). A study of Pijet s and Lipman s educational views, with an emphasis on the philosophy for children program, *Foundations of Education*,3, (1),5-26. (In Persian).
- Smith, Ph. G. (2011). *Philosophy of education*. (S. Beheshti, Trans.). Mashhad: Astan-E-Qods-E-Razavi publication (In Persian).
- Sohbatloo, A., Ahanchian, M.R., Shabani Varaki, B. & Sadeghzade Ghamsari. A. (2019). Sophisticated/well-educated person from Avicenna's perspective, *of Education Quarterly* 34 (4), 81-108. (In Persian).

مشکی باف مقدم، زهره؛ چرایین، مسلم؛ اکبری، احمد؛ داوودی، علیرضا (۱۳۹۸). تحلیل نشانه‌شناختی «سکوت»  
در مدیریت کلاس درس. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۸۴-۶۷.

DOI: 10.22067/fedu.v9i2.79854



## تحلیل نشانه‌شناختی «سکوت» در مدیریت کلاس درس<sup>۱</sup>

زهره مشکی باف مقدم<sup>۲</sup>، مسلم چرایین<sup>۳</sup>، احمد اکبری<sup>۴</sup>، علیرضا داوودی<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۳/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱۰

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، تحلیل یکی از مؤلفه‌های مدیریت کلاس، نشانه «سکوت» و بررسی آثار آن در مدیریت کلاس می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش کیفی تحلیل نشانه‌شناختی سو سور برای ادراک پیام صریح و واکاوی معانی نهفته، بهره گرفته شد. اعتبار داده‌ها، با استفاده از روش‌بینامتنی، بر خود متن و تفسیرهای مستخرج از متن، استوار است. نتایج این مقاله در بخش نظری، منجر به طراحی مدل دوتایی «خودخواسته-تحمیلی» و «بار مثبت-منفی» از سکوت شد. در بخش عملی، بر اساس زیست‌نگاری کلاس، کدهای معنایی سکوت، استخراج و رمزگشایی شد. دال و مدلول‌ها مطالعه، باز شناسانی، طبقه‌بندی درونی و تفسیر شدند. در نتیجه، مدل دوتایی «سلبی-ایجابی» و «عدم شایستگی-لجوجانه» طراحی شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که پرتکرارترین سکوت در کلاس‌ها از نوع «عدم شایستگی»، یا «سکوت خالی» که همان فریاد بلند و واقعیت تلخ ساعتهای هدررفته زیادی در کلاس‌ها است و هیچ ماحصل آموزشی یا تربیتی ندارد. مسئولین، صاحب‌نظران و معلمان می‌توانند با مطالعه نظری، پژوهش حین عمل و تأمل، پیام سکوت را دریافت کرده، با آموزش و انتقال معنی، قدرت پیش‌بینی‌پذیری برای اداره کلاس درس را افزایش دهند. دسته دیگری از سکوت که اهداف «نامعلومی» داشت نیز شناسایی شد.

**واژه‌های کلیدی:** سکوت، نشانه‌شناختی، پیش‌بینی‌پذیری، مدیریت کلاس، کارورزی

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری مدیریت آموزشی نویسنده اول که با حمایت دانشگاه فرهنگیان انجام شده است.

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد نیشابور، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان،

z.mmoghadam@gmail.com

۳. استادیار گروه علوم انسانی دانشگاه آزاد نیشابور، moslem2015@gmail.com

۴. استادیار گروه علوم انسانی دانشگاه آزاد بردسکن

۵. دانشیار گروه ریاضی دانشگاه آزاد نیشابور

## مقدمه

یکی از عوامل اثرگذار برای مدیریت کلاس درس، توجه به نشانه‌ها و پدیده‌هایی است که رخ می‌دهند؛ وقایعی مانند خشونت (Bear, Juvonen & McInerney, 1993)، قلدری (Scholder, 2018)، پرخاشگری (Owens, et al., 2018)، بیش‌فعالی (Hyland, 2014) رفتارهای مخل مدیریت کلاس هستند که شواهد روشن و واضحی دارند، و توجه معلم یا پژوهشگر را به خود جلب می‌نمایند، در نتیجه نظام آموزشی و معلم فکور با دیدن این نوع نشانه‌ها متوجه مسئله و یا خطر شده و تدبیری می‌اندیشد. اما بعضی نشانه‌ها نیاز به دقت نظر بالا و توجه عمیق دارند و به راحتی توجه دیگران را به خود جلب نمی‌کند، گاهی ممکن است خطای ادراکی نیز ایجاد کنند. یکی از این نشانه‌ها در کلاس درس، "سکوت" است. سکوت یک رفتار<sup>۱</sup> بسیار پیچیده انسانی است که برخلاف ظاهر ساده و بی‌آزارش، گستره‌ای از معانی، تعبیر، هدف‌ها و انواع مختلف را شامل می‌شود. درک دیدگاه‌های گوناگون نسبت به پدیده سکوت و تحلیل آن در روابط معلم و شاگرد، در بهتر اداره شدن کلاس تأثیرگذار است و تهدیدها و فرصت‌های متعددی برای شرکت‌کنندگان اصلی در تعاملات کلاس (Weinstein & Hoy, 2006) یعنی معلم و شاگرد را به وجود می‌آورد. طرفداران سکوت معنادار، معتقدند برای عمق بخشیدن به ادراک، بایستی سکوت تأملی کرد اما مخالفان این دیدگاه بر این باورند سکوت یک دیالکتیک حافظه است که می‌تواند «سلاح ضعیفان» باشد (Renner-Hannan, 2018). شناخت نشانه سکوت در کلاس، به دلیل آرام بودن و عدم شواهد بیرونی، کار بسیار مشکلی است.

سکوت به عنوان یک رمز اجتماعی در بیشتر کلاس‌های درس ایرانی، امری جاافتاده است و در ناخودآگاه جمعی، آن چنان عادی به نظر می‌رسد که در پژوهش‌ها و کلاس‌های درس مورد کم‌توجهی قرار می‌گیرد. در این زمینه، پژوهش‌های محدودی به بررسی انواع و اثرات سکوت بر مدیریت کلاس درس پرداخته‌اند. درباره سکوت نباید سکوت کرد؛ زیرا این پدیده، معنادار است. انسان در سکوت، ارتباطی بی‌نظیر با خود<sup>۲</sup> و یا حتی فراخود دارد (Ebrahimi dinani, 2019). یکی از راه‌های پیشنهادی ادیان برای درک بهتر زندگی، سکوت است (Greene, 2019). لنوال<sup>۳</sup> متخصص تعلیم و تربیت دینی به تفکر شهودی و تجربه اعماب‌آوری از طریق تمرین سکوت، اشاره می‌کند. هگل با تأکید بر مکتب فیثاغورث<sup>۴</sup>، معتقد است انسان ابتدا باید سکوت کند و افکار دیگران را درک کند و این امر، شرط یادگیری است (Albert,

1. Behavior

2. Monologue

3. Leneval Helene Lubienka

4. Pythagoras

1990). فریره<sup>۱</sup> نیز در توضیح معنای سکوت، آن را عمل و عکس‌العمل معنادار و به دور از انفعال معرفی می‌کند (Lu, 1987). از دیدگاه او سکوت یک دنیای کامل و یک حقیقت مطلق و عظمت بی‌پایان است که امکان شناخت هستی را فراهم می‌کند. هلمینگ<sup>۲</sup> معتقد است، سکوت برای اعصاب تحریک‌شده، داروی شفابخش بر ضد سروصدا است که تأمل و تفکر را تعمیق می‌بخشد. از این منظر سکوت کمک می‌کند انسان به جای واکنش، کنش داشته باشد، او اذعان می‌دارد که ما باید سکوت کردن را یاد بگیریم. ولفگانگ<sup>۳</sup> نیز معتقد است بدون سکوت هیچ نوع تمرکزی امکان‌پذیر نیست و باید سکوت گم‌شده را دوباره بازیابی کرد. استندینگ<sup>۴</sup> اظهار می‌کند: سکوت، روان را برای برخی از تجارب درونی آماده می‌سازد. آنچه هایدیگر درباره پدیدارشناسی سکوت مطرح می‌کند، تجربه روبرو شدن با خود است که از آن به‌عنوان ندای وجدان یاد می‌کند. مونته سوری، ساعت سکوت برگزار می‌کند و معتقد است سکوت، آگاهی ایجاد کرده و تأکید دارد، با سکوت ما صاحب یک زندگی درونی هستیم (Mirlohi, 2015). کشف درون بسیار مهم است، در این راستا مزلو در بالاترین قسمت هرم نیازها، خودشکوفایی را مطرح می‌کند (Shabani, 2013) که سکوت یکی از راه‌های دستیابی به آن است. گاردنر در نظریه هوش‌های چندگانه در بعد هوش درون فردی، ارتباط انسان با خود، از طریق توجه به احوال درونی، بازتاب‌های خودی، مطالعه و آگاهی از حقایق معنوی را مورد توجه قرار می‌دهد (Gardner, 1983). به کمک سکوت ذهنی یا خاموشی حکیمانه در شاگردان، تأمل و فرورفتن در خود فراگرفته می‌شود. کانت و فیشر معتقدند سکوت ذهنی نوعی جذبه و کشش مفاهیم شنیده شده است (Akbari, Javidi Kalate JafarAbadi, Shabani Varaki, & Taghavi, 2012). آنچه در اینجا به آن پرداخته شد، نوعی سکوت است که بیشتر فلاسفه آن را دنبال می‌کنند.

سکوت در تنهایی با سکوت در جمع تفاوت عمده دارد. در انبوه‌زدگی کلاس‌های درس و همراه جمعیت دانش‌آموزی، جلوه‌های ظاهری سکوت که از ساختار زیرین آن نشئت گرفته است، شکل‌های مختلفی به خود می‌گیرد. رووف به معلمان توصیه می‌کند، پس از هیاهوی شاگردان در کلاس درس و گوش دادن به مطالب آنان، فقط با سکوت ذهنی می‌توان نکته‌های ناگفته را کشف کرد (Raoof, 2011). براون اظهار می‌کند گاهی دانش‌آموزان با سکوت، برای رسیدن به هدف‌های کلاس تعامل برقرار می‌کنند (Brown, 2019). در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان پایه هشتم نیجریه انجام شد، مشاهده شد دانش‌آموزانی که هنگام درس خواندن در کلاس سکوت می‌کنند، در ادراک مفاهیم موفق‌ترند (Ikps &

1. Paulo Ferire

2. Helming Helen

3. Wolfgang Brezinka

4. Standing E M

(Marhaeni, 2019) و در مطالعه دیگری، اثر مثبت سکوت بر مهار خوشونت در مدارس آمریکایی مورد تأکید قرار گرفت (Hillsotrom, 2019). پاپلائو در کتاب خود، ایجاد سکوت معنادار در کلاس را راهی برای خلق فرصت‌های تفکر، تأمل و یادگیری برای زندگی معنادار معرفی می‌کند (Poplau, 2018). بنابراین، چنین به نظر می‌رسد به کمک سکوت توأم با تفکر می‌توان شم درونی، معنویت، فرایندهای فکری، خودشناسی و دیگرشناسی را فراهم ساخت. در این وسعت معنا از سکوت، می‌توان افراد را شجاعانه و بدون ترس از قضاوت ساین، به بررسی و تحلیل افکار، احساسات، احوالات درونی، خلوت و عرصه وجودی خود دعوت کرد. این ویژگی‌ها روی خوش سکوت محسوب می‌شوند، اما برخی پژوهشگران، سکوت را عامل عدم موفقیت در یادگیری دانسته و درصدد متقاعد کردن مخاطب (Wong, Wong, Rogers & Brooks, 2012)، برای شکستن آن هستند.

نحوه ایجاد و نگهداری ارتباطات انسانی در مدیریت کلاس درس بسیار مهم است (Weinstein, 2006). لیو معتقد است سکوت فراگیران غیرانگلیسی‌زبان در محیط‌های انگلیسی، نوعی سکوت خودخواسته فراگیر است که نشانه عدم توانایی شاگرد در برقراری ارتباط می‌باشد او سکوت دانش‌آموزان چینی در کلاس‌های آمریکایی را نشانه عدم شایستگی آن‌ها می‌داند. و گفتگو را عامل موفقیت و پیشرفت فراگیر دانسته در نتیجه توصیه می‌کند که از طریق پرسش و پاسخ و کلام، فهم را پرورش دهند. لیو با تمرکز بر سه دانشجوی چینی، الگوهای ارتباطی، توابع چندگانه و پیچیده سکوت را بررسی کرده و به رفتار دانشجویان آسیایی در دانشگاه‌های آمریکایی، به شکل‌گیری هویت، از طریق سکوت و مذاکره در کلاس که منجر به توسعه مهارت‌های انطباق‌پذیری فرهنگی در فرهنگ هدف می‌شود، می‌پردازد (Liu, 2002). تسوی برای درک پدیده سکوت با استفاده از ابزار مصاحبه شواهدی را نقل قول مستقیم می‌کند و چنین می‌نویسد: «مصاحبه‌کننده: چه چیزی باعث سکوت شما می‌شود؟ دانشجو: «سکوت می‌کنم زیرا گاهی می‌ترسم که همکلاسی‌هایم به نحوه صحبت کردن من بخندند. این نظام آموزشی استرس‌زاست؛ زیرا بسیاری از افراد در صورتی که در زبان انگلیسی شکست بخورند، زندگی‌شان تحت تأثیر قرار می‌گیرد.» (Tsui, 1996, p.145). در اینجا این نوع سکوت، سکوتی خودخواسته است.

سکوت حاکم بر کلاس‌های درس دانشگاه، جایی که دانشجو باید فعال در گفتگو باشد، گوش‌خراش‌تر و آزاردهنده‌تر از آن است که بتوان به‌سادگی از آن گذشت. در اینجا، سکوت در کلاس درس را می‌توان عدم مشارکت فراگیر در فرایند آموزش و بحث کلاسی تعریف کرد. عدم اظهارنظر، نرسیدن سؤال و پاسخ ندادن به پرسش‌های مدرس را می‌توان به‌عنوان شاخص‌های سکوت در نظر گرفت. در

کلاس‌های تحت سیطره فلسفه سنتی تعلیم و تربیت، فراگیران در مقابل مدرس و محتوای کتاب‌ها منفعل هستند. در این نظام‌ها اساس جریان تربیت بر عهده معلم است و این امر (نا)خواسته زمینه‌ساز سکوت می‌شود (Behnam far, Zameni & Enayati, 2015).

آنچه بیان شد، حدود و ثغور معنایی مشابه<sup>۱</sup> و متفاوت<sup>۲</sup> از برداشت متخصصین با نگرش مثبت و منفی درباره سکوت است. بررسی نظریه‌ها و مرور شواهد پژوهشی موجود حائز اهمیت است، اما تحلیل کلاس بر اساس نظریه‌های محض باعث خدشه‌دار شدن واقعیت‌های کاربردی در صحنه عمل و جزم‌اندیشی (Mehrmohamadi & Collagues, 2014) خواهد شد؛ زیرا حوزه نظر و حوزه عمل در کلاس درس به طرز تفکیک‌ناپذیری با هم آمیخته‌اند. مسئله اساسی این پژوهش، تبیین و تفسیر نگاه‌های متعارض به پدیده سکوت و توجه به پیامدهای عملی آن در مدیریت کلاس است. هدف اصلی این پژوهش، مطالعه پیوند میان واژه سکوت و مفاهیم رخ داده در کلاس که زاده یک همگرایی و همراهی اجتماعی است، می‌باشد و با استفاده از یک پژوهشی میدانی به روش طولی در کلاس‌های ابتدایی انجام شد. پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از: ۱) در حوزه نظری، نشانه‌های سکوت چیست؟ و ۲) از دال‌های<sup>۳</sup> پدیده سکوت، چه معانی و مفاهیمی در کلاس مدلول<sup>۴</sup> و یا تفسیر شد؟

## روش

این پژوهش، از نظر طرح پژوهش، کیفی<sup>۵</sup> و راهبرد آن، تحلیل نشانه‌شناختی<sup>۶</sup> سوسور<sup>۷</sup> (Khanifar & Moslemi, 2019) می‌باشد. در حوزه نظری این پژوهش، برای ادراک معطوف به توصیف یک فرایند، پیام صریح و واکاوی معانی نهفته (Farasat khah, 2017) از ابزار نشانه و چگونگی هم‌نشینی سکوت با سایر نشانه‌ها، استفاده شد. به اقتضای روش کیفی نشانه‌شناختی، اعتبار داده‌های سکوت، بر فرض، خود متن و تفسیرهای مستخرج از متن، به روش هم‌سوسازی داده‌ها و روش بینامتنی استوار است (Mohammadpur, 2013). در بررسی عوامل مؤثر بر مدیریت کلاس، «توجه به نشانه‌ها» به عنوان یک عامل و «سکوت» به عنوان زیر عامل احصا شد. شاخص روایی محتوایی این عامل با پرسشنامه شاخص روایی محتوایی<sup>۸</sup> سنجیده و توسط

1. Similarity

2. Difference

3. Signifier

4. Signified

5. Qualitative

6. Semiotic Analysis

7. Saussure Ferdinand De

8. Content Validity Index

پنل تخصصی و با حضور هجده خبره از حوزه‌های مختلف علوم تربیتی تأیید شد. مشاهدات صورت گرفته از درون محتوای روایت‌های<sup>۱</sup> مربوط به ۶۹۴ گزارش زیست‌نگاری از کلاس درس، طی سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۷ در کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی در سطح نواحی هفت‌گانه مشهد استخراج شد. شرکت‌کنندگان دانشجویان کارورز آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد به‌عنوان سوژه<sup>۲</sup>، مشاهده‌گر دست‌اول وقایع در کلاس‌ها بودند. معلمان راهنما و شاگردان که مشغول زندگی کلاسی بودند، نیز جزئی از مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش محسوب شدند. مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش به‌طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش

| ردیف | سال تحصیلی | تعداد گزارش از مشاهدات توسط دانشجویان کارورز آموزش ابتدایی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد                                    |
|------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱    | ۱۳۹۳-۱۳۹۴  | ۳۷ دانشجو ۱۰× گزارش در ترم                                                                                               |
| ۲    | ۱۳۹۴-۱۳۹۵  | ۱۷ دانشجو ۹× گزارش در ترم                                                                                                |
| ۳    | ۱۳۹۶-۱۳۹۷  | ۱۹ دانشجو ۹× گزارش در ترم                                                                                                |
| جمع  |            | ۶۹۴ گزارش کارورزی به شیوه پژوهش‌روایی مربوط به کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی نواحی هفت‌گانه شهر مشهد مورد تحلیل قرار گرفت. |

نگارنده به‌عنوان سوژه ثانویه، تلاش کرد در مقام فهم سکوت، با مطالعه گزارش‌ها و مشاهده در بعضی کلاس‌ها (Dehnavi & Purkarimi Hvaeishki, 2018) خود را به‌جای تجربه زیسته معلم و شاگرد، قرار دهد و رخدادهای کلاس را بررسی و نشانه‌های سکوت را شناسایی و تفسیر نماید. یافته‌های بخش کیفی این پژوهش، از مشاهده مستقیم پژوهشگر و گزارش دانشجویان در درس کارورزی به دست آمد. درس کارورزی، حلقه اتصال همه دروس در تربیت‌معلم است (Ahmadi, 2017). دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، زیر نظر نگارنده، واحد درسی کارورزی را اخذ نمودند و با صدور دستورالعمل‌های مشخص، تأکید بر مشاهده تأملی، ارائه بازخوردهای هدفمند، برای ثبت حقایق و نگارش گزارش توصیفی و بدون قضاوت از کل فرایندهای کلاس، تعلیم دیدند. آنها مشاهده‌گر مسائل بنیادین و روابط انسانی کلاس‌ها بودند و برای تدوین گزارش‌ها در درس روایت‌پژوهی<sup>۳</sup>، و جلسات گروهی هفتگی

1. Narrative

2. Subject

3. Narrative Research

که در درس کارورزی در سطح مدرسه و دانشگاه تشکیل می‌شد، شرکت کردند و نحوه روایت نگاری را آموزش دیدند. باهدف دستیابی به معانی صریح و نهفته سکوت با رویکرد متن محوری، کدهای معنایی، با کلیدواژه‌های «سکوت»، «ساکت» و «حرف» از دل گزارش‌ها، استخراج، بررسی و رمزگشایی شد. هرچند در این پژوهش به رسم پژوهش‌های کیفی، تفسیر بر اندازه‌گیری مقدم است اما به دلیل زیاد بودن گزارش‌ها و به تبع آن زیاد بودن فراوانی و با توجه به پراکندگی وقایع و اتفاقات، کدهای تکراری در یک دسته عنوان‌بندی شدند و با ذکر فراوانی‌ها به داده‌های قابل تحلیل تبدیل شدند. در متن گزارش‌ها، دال‌ها و مدلول‌ها مطالعه، بازشناسی، کدگذاری محوری، طبقه‌بندی درونی، فشرده‌سازی و تفسیر شدند. نتایج نشان داد که «سکوت» بر ترکیب روشنی از مدلول‌های متفاوت دلالت می‌کند. آنچه به عنوان ارزش یک نشانه در نظر گرفته شد، به ارتباط آن نشانه با دیگر نشانه‌ها در درون متن گزارش‌ها بستگی دارد.

نظربه اینکه شناسایی کدها، اولین و مهم‌ترین گام پژوهش کیفی محسوب می‌شود، به توصیه آدامز، پیر، جکسون و مازی در این پژوهش برای کدگذاری از هیچ نرم‌افزاری استفاده نشد. احصا کدها با استفاده از نرم‌افزار یا از طریق برنامه‌نویسی مکانیکی (Adams & Pierre, 2014) و به شیوه روش‌های کمی (Jackson & Mazzei, 2013)، ممکن است به دریافت معنا لطمه وارد کند، لذا تلاش شد نظر و دیدگاه پژوهشگر ناظر به شناسایی کدها باشد. با توجه به توصیفی بودن گزارش‌ها، بیشتر این متن‌ها، دارای درون‌مایه، شخصیت، صحنه، لحن، فضا، زبان، سبک، فن و دیدگاه هستند. شواهد این قسمت در ستون بافت و زمینه، در جدول (۲) و (۳) آمده است.

در پژوهش‌های تجربی و نیمه تجربی، حضور مشاهده‌گر در کلاس، عامل و یا متغیر مزاحم محسوب می‌شود و صحنه پژوهش را به شکل مصنوعی تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر نتایج پژوهش اثر می‌گذارد، (Seif, Naraghi & Naderi, 1989) در این پژوهش، با توجه به حضور مستمر و سالانه کارورز در کلاس و آموزش حرفه‌ای که دانشجویان این دانشگاه برای ایفای نقش کارورزی دیده‌اند، معلم و شاگردان به حضور دانشجو و استاد راهنما عادت داشته، و این گزارش‌ها با کمترین اثر آزمایشگاهی (Wilson & Maclean, 2011)، از توانایی بالایی برای انجام پژوهش برخوردار بودند.

برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش به کمک تحلیل‌های درون‌متنی (گزارش‌های کارورزی) و بینامتنی (تطابق نتایج گزارش‌ها با منابع نظری)، جلوه‌های ظاهری معنای سکوت استخراج و لایه‌های زیرین آن، تبیین شد و با استفاده از مکانیسم‌های استعاره، درک بستر و توجه به تضادها، معنا تولید شد. نوآوری این پژوهش در آن است که پژوهش مشابهی با این وسعت از نظر جمع‌آوری داده بر اساس مشاهده مستقیم یا باواسطه،

هدفمند و هدایت‌شده، یافت نشد. از طرفی آقا صالح به عنوان یک پسا ساختارگرا معتقد است به روش اجرای پژوهش به مثابه یک چارچوب تغییرناپذیر نگاه نشود و پژوهش در روش اجرا نیز نوآوری به همراه داشته باشد (Aghasaleh & Pierre, 2014). لذا در این پژوهش پس از اجرای روش نشانه‌شناختی سوسور و کشف دو گانه‌های آن، با احتیاط کامل، به شکلی که به معنا لطمه وارد نشود، به تقسیم‌بندی طیفی از پدیده سکوت پرداخته شد. برای نمایش خروجی رابطه نشانه‌ها، از نرم‌افزار<sup>۱</sup> استفاده شد.

## یافته‌ها

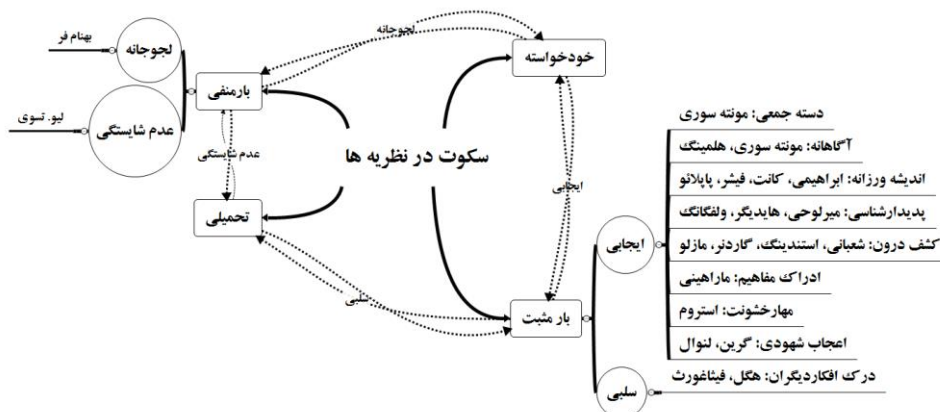
نتایج به دست آمده در باب مفاهیم و مصداق‌های سکوت در دو بخش حوزه نظری و حوزه عملی و پاسخ به سؤال‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

در پاسخ به سؤال اول در بخش نظری، بر اساس عبارت‌ها، مفاهیم و واژه‌های مرتبط، نقشه مفهومی<sup>۲</sup> سکوت، برگرفته از کتاب‌ها، مقاله‌های فارسی و انگلیسی ترسیم شد. به کمک مدل دوتایی سوسور، سکوت به دو بخش سکوت «خودخواسته - تحمیلی» و «بار مثبت - منفی» تقسیم شد. تلاش شد پس از تحلیل دو گانه‌ها، از مزایای روش دوتایی‌های نشانه‌شناختی سوسور استفاده شود و با تقسیم‌بندی طیفی پدیده سکوت، انواع دیگر سکوت شناسایی شود. از ترکیب سکوت خودخواسته با بار مثبت «سکوت ایجابی» شناسایی شد. در این قسمت نوعی از سکوت مدنظر است که سکوت کننده داوطلب سکوت کردن است و در دنیای سکوت فعالانه اقدام به یادگیری می‌کند. سکوت‌های «دسته جمعی»، «آگاهانه»، «اندیشه‌ورزانه - معنادار»، «پدیدارشناسانه - هستی‌گرایانه» و سکوت‌های منجر به «کشف درون»، «ادراک مفاهیم»، «مهار خشونت»، «اعجاب شهودی - درک بهتر زندگی» در این طیف جای گرفتند. از ترکیب سکوت «تحمیلی» که در آن اراده و اختیار فرد، از او سلب شده است اما دارای بار مثبت است، «سکوت سلبی» شناسایی شد. در این ترکیب، شاگرد به اجبار معلم ساکت است اما هدف سکوت متعالی است و قرار است پس از شنیدن، یادگیری و فهم اتفاق بیفتد. «ادراک افکار دیگران» که توسط هگل و فیثاغورث توصیه شده است، در این دسته جای گرفت. از ترکیب سکوت خودخواسته با بار منفی، «سکوت لجوجانه» و یا «معترضانه» شناسایی شد. در این نوع سکوت، شاگرد برای قدرت‌نمایی در اعتراض به تحمیل و عوامل محیطی سکوت اختیار می‌کند (Azadmanesh, Bagheri Noaparst, Seifdkhosh & Sajadieh, 2019).

از ترکیب سکوت تحمیلی با بار منفی «سکوت با احساس عدم شایستگی» شناسایی شد. در این نوع

1. Xmindmap  
2. Concept Map

سکوت، عامل خارجی به عنوان مثال معلم یا عوامل فرهنگی، شاگردان را وادار به سکوت اجباری کرده و نوع کلام و ادبیات دعوت کننده به سکوت بار منفی دارد و یا فشار موقعیتی به گونه‌ای است که در شاگرد احساس عدم شایستگی و ناتوانی را تقویت می‌کند. انواع سکوت شناسایی شده در مفاهیم نظری در شکل ۱ آمده است:



شکل ۱: نقشه مفهومی مستخرج از مبانی نظری این پژوهش

در مباحث مورد مطالعه، سکوت مدرن<sup>۱</sup> (Wilson, 2017) و وابسته به فناوری (Bear, 1984) و در مشاهدات و گزارش‌های دانشجویان، نمونه‌های زیادی از سکوت معلم، مشاهده شد که از حوزه بررسی این مقاله کنار گذاشته شد؛ زیرا بررسی آن‌ها نیاز به یک پژوهش مستقل دارد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، با مراجعه به گزارش‌های میدانی، کدهای معنایی سکوت دانش آموز احصا، طبقه‌بندی و فشرده‌سازی شد و در جدول‌های (۲) و (۳) نمایش داده شد. در ستون دوم جدول (۲)، دال (بازنمود)، در ستون سوم، فراوانی دال‌ها که نقش هم‌نشینی متن را ایفا می‌کند و در ستون چهارم، مدلول‌ها (تفسیر) که با مبانی نظری هم‌سوسازی شده‌اند، ذکر شده است. به دنبال ارزیابی نگارنده برای افزایش قدرت تحلیل، تبیین و پیش‌بینی، کدهای سکوت در رفتار شاگرد همسو با داده‌های استخراج شده از منابع نظری، نام‌گذاری و در برخی موارد نومفهوم‌پردازی شد و نقشه مفهومی طراحی گردید. برای بازکاوی خلأها و غفلت‌های رخ داده، بارها به متن مراجعه و حرکت صعودی-نزولی و رفت-برگشت

صورت گرفت. نتیجه بررسی گزارش‌های کارورزی دانشجو معلمان از کلاس‌های درس ابتدایی با عنوان «سکوت خواسته‌شده معلم از شاگرد»، در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: کدهای معنایی سکوت دانش آموز به خواست معلم

| ردیف | دال یا بازنمود                                                                     | فراوانی | موقعیت، بافت یا زمینه                                                           | مدلول یا تفسیر                              |
|------|------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| ۱    | ساکت باشین حرف نزنین سرم<br>درد گرفت                                               | ۳۲      | در حین تصحیح دفترهای کار و<br>یا دیکته شاگردان. در حال<br>صحبت با دیگران، بیکار | عدم شایستگی، خالی باشید.<br>تحمیلی          |
| ۲    | دهن‌ها بسته. نینم صدا از کسی<br>در بیاد                                            | ۳۰      | آخر ساعت. معلم در حال<br>صحبت با دیگران تصحیح<br>تکالیف. بی دلیل                | عدم شایستگی، خالی باشید.<br>تحمیلی          |
| ۳    | دهن‌ها بسته. سرها روی میز                                                          | ۱۷      | در حال تصحیح دفترهای دیکته<br>و برگه‌های امتحانی بی دلیل و<br>سایر موارد        | عدم شایستگی، خالی باشید.<br>اجباری و تحمیلی |
| ۴    | هر کی ساکت نشه منفی یا<br>علامت سیاه می گیره                                       | ۳۰      | حین انجام امور مختلف معلم و<br>یا بی دلیل                                       | عدم شایستگی، به قصد تنبیه<br>و خالی. تحمیلی |
| ۵    | هر کی ساکت باشه مثبت یا<br>ستاره می گیره                                           | ۳۲      | معلم در حال انجام امور مختلف                                                    | عدم شایستگی، خالی باشید.<br>تحمیلی          |
| ۶    | خدا دو گوش داده و یک دهان.<br>پس ساکت و حرف نزنید به<br>حرف‌های من خوب گوش<br>دهید | ۱۹      | در حال تدریس علوم، بخوانیم<br>و هدیه‌های آسمانی، ارزیابی                        | سلبی. ادراک افکار دیگران                    |
| ۷    | همه ساکت. حواس‌ها به من.<br>خوب گوش کنید                                           | ۲۵      | در حال تدریس، ارزیابی                                                           | سلبی ادراک افکار دیگران                     |
| ۸    | دوستون صحبت می کند.<br>ساکت به حرفه‌اش گوش بدید                                    | ۸       | در حین درس پرسیدن و کار<br>گروهی، ارزیابی                                       | سلبی. ادراک افکار دیگران.                   |
| ۹    | همه ساکت. نوبتی حرف بزنید                                                          | ۱۲      | در حین تدریس در کلاس و<br>تعامل با شاگردان                                      | سلبی. ادراک افکار دیگران                    |
| ۱۰   | ساکت، به سؤال گوش بدید و<br>پاسخ بدید                                              | ۱۰      | در حین تدریس و ارزشیابی<br>تکوینی                                               | سلبی. ادراک افکار دیگران                    |

|    |                                                                                         |    |                                                        |                          |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------|--------------------------|
| ۱۱ | ساکت به سؤال گوش بدید و پاسخ بدید هر کی زودتر دست‌شو بلند کنه                           | ۱۹ | در حین تدریس به روش پرسش و پاسخ                        | سلیبی ادراک افکار دیگران |
| ۱۲ | ساکت بینیم چه صدایی میاد                                                                | ۲  | ایجاد انگیزه برای شناخت پدیده‌های اطراف                | هستی‌شناسانه. ایجابی     |
| ۱۳ | ساکت به صداها گوش بدید                                                                  | ۵  | در حین بازی در کلاس برای افزایش قدرت تمرکز و حس شنوایی | هستی‌شناسانه، ایجابی     |
| ۱۴ | همه ساکت در مورد صحبت من فکر کنید                                                       | ۱۰ | در حین تدریس                                           | ایجابی، آگاهانه          |
| ۱۵ | همه ساکت پس از فکر کردن جواب بدهید                                                      | ۷  | در حین تدریس به روش پرسش و پاسخ و سایر روش‌های پرسشی   | ایجابی، آگاهانه          |
| ۱۶ | همه ساکت پس از فکر کردن باهم مشورت کنید                                                 | ۶  | در حین تدریس به روش کار گروهی بدون راهنمای خاص         | ایجابی، آگاهانه          |
| ۱۷ | همه ساکت به حرف من گوش کنید پس از فکر کردن دونفری باهم مشورت و پاسخ تو نو بنویسید       | ۶  | در حین تدریس به روش یاران در یادگیری و با دستورالعمل   | ایجابی، آگاهانه          |
| ۱۸ | و درباره موضوعات مطرح‌شده فکر کنید در جلسه آینده مطالعه شخصی کنید تا درباره آن بحث کنیم | ۳  | در حین تدریس و انتقال به موقعیت‌های آینده              | ایجابی. ادراک مفاهیم     |

ردیف‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ از جدول (۲)، در مجموع با ۱۴۱ بار تکرار، نوعی از سکوت که بین معلم و شاگرد هیچ اتفاق معناداری وجود ندارد را نشان داد که جای تأمل بسیار دارد. نتیجه این بخش از مطالعه حاکی از پدیده‌ای نامطلوب، دال بر تحمیل سکوت‌هایی از طرف معلم بدون هیچ بار معنایی و همراه اتلاف زمان است. این نوع سکوت، هیچ هدف آموزشی یا تربیتی را پیگیری نمی‌کند. معلم از شاگردان فقط می‌خواهد ساکت باشند و مهم نیست که شاگرد چه می‌کند. گاهی ادبیات مورد استفاده معلم حرمت و کرامت انسانی شاگردان را نادیده می‌گیرد. این یک هشدار جدی به نظام تعلیم و تربیت است. نگارنده، برای

این واقعه، نام «سکوت خالی» را نومفهوم‌پردازی نمود، این نوع از سکوت که با فراوانی بالا در کلاس‌ها شناسایی شد در ادبیات پژوهش و مبانی نظری مشاهده نشد. در قرابت معنایی، این نوع سکوت به دیدگاه گادامر<sup>۱</sup> نزدیک است، او به واژه سکوت اشاره مستقیم ندارد اما در بین انسان‌ها از انواع تعامل یاد می‌کند. او به نوعی از رابطه «من» و «آن» اشاره دارد. در این حالت اگر معلم را «من» و شاگرد را «آن» نشانه‌یابی کنیم، شاگرد مانند شیء بدون تأثیر و افق، تصور می‌شود (Khanjarkhani, Safaei Moghadam, & Pakseresht, 2017). در این نوع رابطه، معلم از شاگرد سکوت جامدات را توقع دارد بدون آنکه معنایی رد و بدل شود.

ردیف‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ از جدول (۲)، در مجموع ۹۳ بار تکرار شدند که برای تحلیل آن‌ها باید به سایر نشانه‌ها و بافت توجه نمود. نتایج این مرحله، با سکوت «سلبی» از نوع «ادراک افکار دیگران» با دیدگاه هگل و فیثاغورث همسویی دارد. این نوع سکوت بار معنایی مثبت داشته اما تحمیلی است و نشان از نوعی خیرخواهی معلم دارد که در آن کسب هدف‌های متعالی نهفته است. در این نگرش، به گوش کردن، به‌عنوان پیش‌فرض یادگیری، اهمیت داده می‌شود. فراوانی نسبتاً بالای این نوع از سکوت، نشان‌دهنده وضعیت کلاس‌های موجود است.

ردیف ۱۲ و ۱۳ از جدول (۲) در مجموع با هفت بار تکرار با نشانه سکوت ایجابی از نوع سکوت «پدیدارشناسانه- هستی‌گرایانه» هایدیگر و تفکر فلسفه برای کودک اکبری که نوعی نگاه تأملی به زیستن انسان دارد و شاگرد را دعوت به تفکر تأملی به دور از القای اندیشه استیلاگرانه برای تولد اندیشه نو، می‌کند، همسو بود. این نوع از سکوت از اهمیت بالایی برخوردار است، اما شاهد استفاده از آن با فراوانی کم هستیم. این مطلب شاید نشان از حضور آگاهانه تعداد کمی از معلمان با خلاقیت شخصی و خارج از مطالبات مرسوم اداری و آموزش‌های رسمی باشد. در همین راستا، پولانی<sup>۲</sup> معتقد است: رابطه و کنش متقابل وجودی میان شخص آموزگار و دانش‌آموز که زمینه محور و موقعیت محور است، قابلیت تعمیم‌پذیری، در قالب الگوهای کلیشه‌ای تدریس در مراکز تربیت معلم را ندارد. بنابراین، یادگیری و تدریس ضمنی، مهارتی مدون، عمومی و الگوپذیر نیست، بلکه تجربه‌ای کاملاً شخصی، سوژکتیو، موقعیت محور و یگانه است (Bohloli & Zarghami hamrah, 2018). درباره این دیدگاه، می‌توان اذعان داشت اگر پدیده یا نشانه‌ای بر یادگیری اثرگذار است مراجع متولی مانند تربیت معلم (Weinstein, 1988) نباید آن را به تجربه شخصی واگذار نمایند و منتظر شوند تا تعداد کمی از معلمان، آن‌هم با آزمایش و خطا، در دنیای شخصی خود آن

1. Gadamer Hns-Georg

2. Polanyi Karl

را کشف کنند. فلسفه وجودی دانشگاه‌های تربیت معلم، اثرگذاری مستقیم بر پدیده‌های اثرگذار بر کلاس درس است. متولیان باید با فراهم کردن تدریس‌های موقعیت‌محور (Mehrmohammadi, 1392)، اجرای صحیح کارورزی و ایجاد موقعیت‌های شبیه‌سازی به مأموریت خود عمل کرده و آموزش‌های ضمنی و پنهان را به عرصه دانش رسمی بکشانند. همچنین فضای پژوهش و پژوهش حین عمل، موقعیت‌های متفاوت برای کسب تجربه شخصی و ادراک موقعیت محوری برای دانشجو معلم فراهم شود.

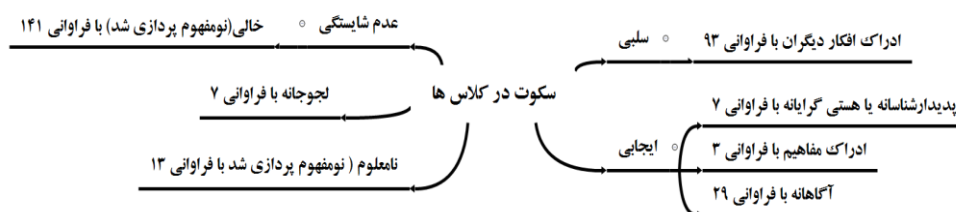
ردیف ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ از جدول (۲) در مجموع با ۲۹ بار تکرار با سکوت ایجابی از نوع سکوت «آگاهانه» مونته سوری و هلمینگ همسو بود. مقدار فراوانی قابل قبول است و امید به تأمل در کلاس‌ها را افزایش می‌دهد. ردیف ۱۸ از جدول (۲) با فراوانی ۳، با سکوت ایجابی از نوع نشانه سکوت «ادراک مفاهیم» ایکس و مارهاینی همسو بود. هرچند فراوانی آن بسیار کم بود اما از نظر محتوا با ارزش است که فرد، خودش با تفکر به مرحله ادراک مفهوم برسد. نتایج مشاهدات کلاس از سکوت «خودخواسته شاگرد» با معانی متفاوت در جدول (۳) نشان داده شده است. در ستون دوم این جدول، دال، در ستون سوم، فراوانی دال‌ها و در ستون چهارم، مدلول‌ها که با مبانی نظری همسوسازی شده‌اند، بیان شده است.

جدول ۳: کدهای معنایی سکوت خودخواسته دانش آموز مستخرج از گزارش‌های دانشجو معلمان

| ردیف | دال یا بازنمود                                               | فراوانی | موقعیت یا بافت یا زمینه                                                                           | مدلول یا تفسیر                                 |
|------|--------------------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| ۱    | سوژه سکوت کرده و پاسخی نمی‌دهد                               | ۴       | او تکلیف ننوشته و از طرف معلم مورد مواخذه قرار گرفته است، اما اعتنایی نمی‌کند                     | لجوجانه                                        |
| ۲    | سوژه ساکت ایستاده و گریه می‌کند                              | ۳       | تکلیف ندارد. دیر آمده. سایر شاگردان در حین انجام تمرین.                                           | سکوت نامعلوم                                   |
| ۳    | سوژه سکوت کرده و عمل خواسته‌شده از طرف معلم را انجام نمی‌دهد | ۳       | معلم به عنوان تنبیه از او می‌خواهد به دفتر برود یا کلاس را ترک کند، دانش آموز مقاومت می‌کند.      | لجوجانه                                        |
| ۴    | سوژه ساکت ایستاده و هیچ عکس‌العملی ندارد                     | ۷       | معلم یا همکلاسی‌ها از او درخواست انجام کاری یا دریافت وسیله‌ای دارند                              | سکوت نامعلوم                                   |
| ۵    | سوژه ساکت از پنجره به بیرون یا اطراف خیره شده است            | ۳       | حین تدریس، حل تمرین و زمانی که آموزش خاصی در کلاس نیست. معلم او را صدا می‌کند او عکس‌العملی ندارد | سکوت خیال‌پردازانه و رؤیایی شدن. البته نامعلوم |

ردیف ۱، ۳ از جدول (۳) در مجموع با ۷ بار تکرار با سکوت «خودخواسته» و با بار معنایی منفی از نوع سکوت «لجوجانه» با نظر بهنام فر همسو بود. در این نوع سکوت فرد به دلایل متعدد، از جمله فلسفه سنتی حاکم بر نظام آموزشی با فرایندهای یادگیری کلاس همکاری نمی‌کند. او سکوت می‌کند و داوطلبانه مسیر یادگیری را قطع می‌کند (Benamfar, 2014). البته در تعمیم نتایج این پژوهش با نتایج بهنام فر، باید به بافت، زمینه و فضای متفاوت سطوح مختلف آموزشی نیز توجه نمود.

ردیف ۲، ۴، ۵ از جدول (۳) در مجموع با ۱۳ بار تکرار، در مبانی نظری پژوهش مشاهده نشده و نگارنده آن را «سکوت نامعلوم» نومفهوم‌پردازی کرده است. این پدیده هرچند فراوانی زیادی را نمایش نداد، اما با توجه به ناشناس بودنش نیاز به بررسی و جستجوی بیشتر دارد. در این بخش، بر اساس همسویی نتایج مشاهدات با داده‌های نظری، نقشه مفهومی سکوت در کلاس‌ها به شکل (۲) ترسیم شد.



شکل ۲ نقشه مفهومی استخراج شده از مشاهدات گزارش شده کارورزان

در مطالعه مبانی نظری، انواع «سکوت دسته‌جمعی»، «سکوت اندیشه‌ورزانه و معنادار»، «سکوت منجر به کشف درون»، «سکوت منجر به مهار خوشونت»، «سکوت با اعجاب درونی برای درک بهتر زندگی» شناسایی شد که در تحلیل کلاس‌های واقعی، شواهد بسیار کم بود و یا مشاهده نشد. به معلمان توصیه می‌شود از مزایای این انواع سکوت در مدیریت کلاس خود نهایت بهره را ببرند.

## نتیجه

هدف اصلی این مطالعه، تحلیل پدیده سکوت و کشاندن مشاهدات واقعی کلاس‌ها به عرصه دانش رسمی، باهدف پیشگیری از واگذاری اداره کلاس، به شانس و اقبال است. سکوت به‌عنوان نشانه، بر اداره کلاس درس مؤثر است اما تا به حال کمتر مورد توجه قرار گرفته است. سکوت به‌موقع، ابزار شگفت‌انگیزی است که در متون کهن و جدید بازتاب داشته است (Raooof, 2011) پیکارد<sup>۱</sup> اصرار دارد فضیلت سکوت را

1. Picard Max

به عنوان اصل هستی شناختی (Glenn, 2004) مورد تأکید قرار دهد. معلم در هر لحظه در معرض اتخاذ تصمیم است. انتخاب‌های خردمندانه و آگاهانه او می‌تواند یک تهدید، را به فرصت تبدیل کند. در بازتاب عاملیت، معلم خبره و تأملی، به پدیده‌های اطراف و رفتارهای متفاوت شاگردان توجه فعال دارد و قادر به شناسایی، اقدام به موقع، استفاده از فرصت‌های مطلوب پیش آمده و جلوگیری از آسیب‌های احتمالی است. اگر معلم به فکر اصلاح و اداره بهینه کلاس خود باشد، توجه به نشانه‌ها، به او امکان حدس و گمان‌های عالمانه می‌دهد.

نتایج برخی پژوهش‌ها نشان‌دهنده وضعیتی است که هویت حرفه‌ای معلم (Kohandel, Karami, Ahanchian & Mehrmohamadi, 2019) هنوز شکل نگرفته و توسعه حرفه‌ای (Lino, 2014) هم اتفاق نیفتاده است. معلم در این شرایط، عامل سکوت با بار معنایی منفی می‌شود و این پدیده غالبی بود که در کلاس‌ها مشاهده شد. این هشدار است که با دقت نظر و توجه عمیق به نشانه‌های مختلف در کلاس مثل نشانه سکوت، بایستی توجه شود. بعضی نشانه‌ها مانند پرخاشگری، بیش‌فعالی (Myles & Simpson, 2001) و خشونت، پرسروصدا هستند و توجه همه را به خود جلب می‌کنند (Davis, Young, Hardman & Winters, 2011) اما نشانه‌ای مانند سکوت با تمام پیچیدگی‌هایش، ممکن است مورد توجه قرار نگیرد. در بعضی موارد عوارض منفی مثل اضطراب (Emmer & Stough, 2001) و استرس پشت سکوت پنهان می‌شود و شاگرد در ظاهر آرام و بدون علامت است. در چنین شرایطی ممکن است این سکوت مورد تأیید و تشویق معلم نیز قرار گیرد و سرنوشت شاگرد تحت تأثیر قرار گیرد.

بخشی از یافته‌های پژوهش، زنگ خطر جدی است در بابت ساعت‌های هدررفته زیادی که با تحمیل معلم بر شاگردان از بین رفته است. سکوت‌هایی که اصلاً بار معنایی ندارد و خالی است. این نوع سکوت در مبانی نظری تعریف نشده بود و جای نگرانی زیادی دارد. در انتها سکوتی نامعلوم نیز شناسایی شد که بایستی مورد توجه و مطالعه قرار گیرد. واقعیت آن است که اگر فرایند تربیت معلم، دانشگاه‌های تخصصی علوم تربیتی و متولیان دوره‌های ضمن خدمت، تلاش جدی در راستای تحقق هویت حرفه‌ای معلمی نکنند، معلمان در کلاس‌های خود، بر اساس دانش و تجربه زیسته، آنچه صلاح می‌دانند، انجام می‌دهند. تا زمانی که معلمان و سایر عناصر مدیریت کلاس، به عنوان پژوهشگر یا همکار پژوهش در نظریه پردازی مداخله نکنند و پیوندی، بین واقعیات کلاس درس و مفاهیم نظری برقرار نشود، حقایق کشف نمی‌شوند؛ لذا انتظار می‌رود، برای بسترسازی هویت حرفه‌ای معلم و تولید دانش کاربردی، به تربیت معلم پژوهنده، تأملی، متفکر، حساس به نشانه‌ها و کنشگر توجه ویژه شود. این امر، احتمال اثرگذاری و قدرت پیش‌بینی‌پذیری، توجه و تأکید بر

اتخاذ شیوه‌های صحیح مواجهه با نشانه‌هایی مثل سکوت، را افزایش می‌دهد و شانس رفتارهای آگاهانه و مسئولانه عناصر مدیریت کلاس درس را ارتقا می‌بخشد.

توصیه می‌شود معلمان به پدیده سکوت با بار معنایی مثبت و آگاهانه به چشم فرصتی برای اجرای فرآیندهای یادگیری و تمرین چگونگی اندیشیدن شاگردانشان بنگرند، از قابلیت افزایش تمرکز به کمک سکوت بهره برده و به دنبال کشف خودآگاه باشند. از خاموش کردن تفکر و استفاده از سکوت با بار معنایی منفی که جنبه تنبیهی دارد پرهیز نموده و با فرصت سوزی، برای اداره کلاس به سکوت خالی، پناه نبرند. با توجه به پیچیدگی بیش از حد سکوت، عدم مشاهده بعضی از نشانه‌های این پدیده به معنای عدم وجود آن نیست، بلکه ممکن است، در حوزه مشاهده و یا ادراک سوژه اولیه (کارورز) و یا ادراک سوژه ثانویه (نگارنده) قرار نگرفته باشد. ممکن است این عدم ادراک به محدودیت دوگانگی روش دکارتی<sup>۱</sup> و بحث سوژه-آبژه<sup>۲</sup> مورد استفاده که جز جدایی‌ناپذیر پژوهش‌های کیفی از جمله نشانه‌شناختی است، بازگردد. در این پژوهش، سکوت معلم و سکوت مدرن نیز شناسایی شد اما به دلیل گستردگی و عمق مطلب، به آن پرداخته نشد، به پژوهشگران بعدی به خصوص معلمان پژوهنده، توصیه می‌شود به موارد بالا بپردازند. نگاه عمیق و جدی به پدیده آرام سکوت می‌تواند معلمان را در اداره بهتر کلاس‌ها آماده و امکانات زیادی در اختیارشان قرار دهد.

#### Reference:

- Adams, E., & Pierre, S. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 1-19.
- Aghasaleh, R., & Pierre, E. A. (2014). A readers guide to post-qualitative inquiry proposal.
- Ahmadi, A. (2017). Practical Guide to Internship Program at Farhangian University with Teachers Fellowship Approach. Tehran: Tehran University Publication. (in persian)
- Akbari, A., Javidi Kalate JafarAbadi, T., Shabani Varaki, B., & Taghavi, M. (2012). Integral Approach to p4c. *Research Foundations of Education(In Persian)*, 2(2), 75-98.
- Albert, K. (1990). Hegel und Der Erzieherische Sinn Des Schweigens. In K. Albert, *Philosophyie Der Erziehung*, (pp. 72-87). Academia Verlag.
- Azadmanesh, S., Bagheri Noaparst, K., Seifdkhosh, M., & Sajadieh, N. (2019). Education as "Bildung" in Hegels Phenomenology. *Research Foundations of Education(In Persian)*, 9(1), 26-47.
- Bagheri Noparast, K. (2014). Teaching "to" and learning from ".: *Research Foundations of Education*, 3(2), 5-16. (In Persian)
- Bear, G. (1984). Microcomputers and school effectiveness. *Education Teachnology*, 24(1), 11-15.
- Bear, G., Juvonen, J., & McInerney, F. (1993). Self-perceptions and peer relations of boys

1. Descartes Rene

2. The Object

- with and boys without learning disabilities in an integrated setting: A longitudinal study. *Learninig Disability Quarterly*, 16(2), 127-136.
- Behnam far, R. (2014). Modern Reticence. *Iranian Journal Of Medical Education*, 829-830. (In Persian)
- Behnamfar, R., Zameni, F., & Enayati, t. (2015). Scholarly Bimonthy of Educations Strategies in Medical Siences, 146-149 (In Persian).
- Bohlooli Faskhoodi, M., & Zarghami hamrah, S. (2018). Tacit Knowledge Implications for Implicit Learning and Teaching with an Emphasis on the View of Michael Polanyi. *Research Foundations of Education*, 8(1), 5-20 (In Persian).
- Brown, M. (2019). Teacher Perceptions Of Factors nfluencing Classroom Management Practices. University of the Western Cap.
- Davis, S., Young, E., Hardman, S., & Winters, R. (2011). Screening for Emotional and Behaioral Disorders. *Principal Leadership*, 11, 12-17.
- Dehnavi, M., & Purkarimi Hvaeeshki, M. (2018). Philosophizing And Its Effects On Teaching. *Research Foundations Of Education*, 8(1).
- Ebrahimi dinani, G. (2019). What dose Silence Mean in Philosophy? *Tehtan: School of philosophy*.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education, *Educational Psychologist*. Education psychology, 36(2), 103-112.
- Farasat khah, m. (2017). Qualitative Research Method in Social Sience wuth the Emphasis on Grounded Theory Method. Tehran: AGAH. (In Persian)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: basic books.
- Glenn, c. (2004). *Unspoken: A Rhetoric of Silence*. SIU Press.
- Greene, J. D. (2019). *Walk till you disappear*. Kar-ben publishing.
- Hillsotrom, l. c. (2019). Scholl shooting and the never again novment. [www.afb.org/helenkllerarchive.clio](http://www.afb.org/helenkllerarchive.clio).
- Hyland, l. (2014). National University of Ireland – Maynooth .
- Ikps, N., & Marhaeni, A. (2019). The Effect Of Sustained Silent Reading On Students Reading. *Ejurnal Undrkasha.ac.id Comperehension Of Eight Reading student At Amp Negeri*.
- Jackson, A., & Mazzei, L. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*: DOI: 10.1177/1077800412471510, 261-271.
- Khanifar, H., & Moslemi, N. (2019). *Fundamental Qualitive Research Methods*. Tehran: Negah Danesh. (In Persion)
- Khanjarkhani, m., Safaei Moghadam, M., & Pakseresht, M. (2017). Philosophical Hermeneutics and its Implications for Self-Understanding, Otherness- Understanding and Together – Understanding, in Education. *Journal of Foundation of Education*, 6(2), 5-20. (In Persian)
- Kohandel, M., Karami, M., Ahanchian, M., & Mehrmohamadi, M. (2019). Representation of Conflicts over Two Discourses Teacher Professional Development and Teacher Professional Identity in terms of Power Relations. *Foundations of Education (In Persian)*, 8(2), 103-122.
- Lino, D. (2014). *Early Childhood Teacher Education: How to Enhance Professional*

- Development. *Journal Plus Education/Education Puls*, 11(2), 200-209.
- Liu, J. (2002). Negotiating dilence in american classrooms; therchinese case. *Language and interculcgeral communication*, 37-54.
- Lu, M. Z. (1987). From Silence to Words:Writing. *college English*, 437-448.
- Mehrmohamadi, M., & Collagues. (2014). *Curriculum Theories, Approches and Perspective*. Mashhad: Behnashr. (In Persian)
- Mehrmohammadi, m. (2014). *An Introduction to Teaching at University*. tehran: Tarbiat Modares University Press.
- Mirlohi, S. (2015). In M. Mehrmohamadi, *Curriculum, Theories, Approach and Perspective* (pp. 415-434). Mashhad: Astanqods (In Persian).
- Mohammadpur, A. (2013). *Qualitative Research Method Counter Method 2* (Vol. 2). Tehran: Jameshenasan. (In Persian)
- Myles, B., & Simpson, R. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youthh with Asperger Syndrom. *Intervention in School and Climic*, 5(36), 279-286.
- Owens, J., Erika, K., Holdaway, M. L., Himawan, M., Mixon, M., Theresa, E., et al. (2018). Consultation for Classroom Management and Targeted Interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1-14.
- Poplau, R. (2018). *A living classroom: ideas for student creativity and community service*. Roman & littlefield.
- Raoof, A. (2011). *Practice Teaching in Teacher Training Workshop*. Tehran: Aiiij (In Persian).
- Renere-Hannan, B. (2018). In the Wake of Insurgency: Testimony and Politics of Memory and Silence in Oaxaca. In *The University os Michigan*.
- Scholder , T. (2018). We, The Undersigned Members Of The Dissertatation Committee Ceryify That We Haverd And Approve the Dissertation of. *Concordia University (Portland)*.
- Seif Naraghi , M., & Naderi, E. (1989). *Research Methods and Its Evaluation in Human Sciences*. Badr.
- Shabani, H. (2013). *Educational Skills, Methods and Techniques of Teaching*. Tehran: Samt . (In Persian)
- Tsui, A. B. (1996). Reticence and anaxiety in secend language learning. *voices from the language classroom*, 145-167.
- Weinestein, C. (2006). Building and Sustaining Caring Communities. In M. Watson, & V. Battistich. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Weinstein, c., & Hoy, W. (2006). Student And Teacher Perspectives On Classroom Management. In *Handbook Of Classroom Management Research, Prectice And Contemporary Issues* (pp. 181-222).
- Wilson, R. M. (2017). *The Effects Of A Digital Classroom Management Program*.
- Wilson, S., & Maclean, R. (2011). *Research Methods and Data Analysis for Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Wong, H., Wong, R., Rogers, K., & Brooks, A. (2012). *Managing Your Classroom For Sucesss*. *Sciens & Chilren*, 49(9), 60-64.



## تبیین تربیت گفتگو محور در نظریه انتقادی مقاومت: مطلوبیت و امکان تحقق آن در نظام آموزشی ایران

ملیحه رجائی<sup>۱</sup>، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی<sup>۲</sup>، علیرضا صادق زاده قمصری<sup>۳</sup>، بختیار شعبانی ورکی<sup>۴</sup>  
تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۳۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۱/۱۵

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، تبیین گفتگومحوری در رویکرد مقاومت به تربیت انتقادی با تأکید بر دیدگاه های ژيرو می باشد. برای دستیابی به این هدف، با استفاده از روش تحلیلی به بررسی آثار ژيرو و دیدگاه های او در خصوص تربیت، مدرسه، دانش و ایدئولوژی پرداخته شد. نتایج به دست آمده نشان داد گفتگو، محور تربیت انتقادی و زمینه ساز تحقق هدف رهایی بخشی است و با مفاهیم دموکراسی، تضاد و نقد ایدئولوژی پیوند عمیقی دارد. همچنین، متأثر از نگاهی است که نسبت به انسان، فرهنگ (طبقه اجتماعی و اقتصادی)، دانش، ایدئولوژی و روابط آنها با یکدیگر دارد. علاوه براین، با وجود مطلوبیت در روایت بومی از گفتگومحوری براساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، تحقق آن در بافت فعلی نظام آموزشی ایران با چالش های اساسی همراه است.

**واژه های کلیدی:** رویکرد مقاومت، هنری ژيرو، تربیت انتقادی، گفتگومحوری، نظام آموزشی ایران، مبانی نظری سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش رسمی ایران

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه فردوسی مشهد، ma.rajaei@mail.um.ac.ir

۲. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، tjavidi@ferdowsi.um.ac.ir

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

۴. استاد دانشگاه فردوسی مشهد

## مقدمه

تربیت انتقادی<sup>۱</sup> نظریه نسبتاً جدیدی در حوزه نظام تربیت مدرسه‌ای<sup>۲</sup> محسوب می‌شود که اصول اساسی و مبانی فکری آن در مکتب فرانکفورت از جمله در اندیشه‌های آدورنو<sup>۳</sup> و مارکوزه<sup>۴</sup> ریشه دارد. نظریه پردازان انتقادی معتقدند ساختار آموزش و پرورش در جوامع معاصر، پدیده‌ای اجتماعی و مرتبط با زمینه‌های سیاسی و تاریخی است (Armitage, 2011). آنان بیشتر مشکلات آموزشی را در نتیجه ایدئولوژی موجود و نهفته در برنامه‌ها و اقدامات آموزشی مدارس مدرن می‌دانند و ایدئولوژی‌هایی از قبیل نئولیبرالیسم<sup>۵</sup> را -که بر ساختار و محتوای مدارس حاکم است- مورد نقد قرار می‌دهند و راه برون‌رفت از مشکلات نظام‌های آموزشی و اصلاح آن را، اتخاذ رویکردی رادیکال<sup>۶</sup> به تربیت می‌دانند. این رویکرد، خلاف روند غالب بر تربیت مدرسه‌ای و طالب تغییر و اصلاح اجتماعی است (Hicks, 2004)؛ تربیتی رادیکال که ایده‌رهای بخشی<sup>۷</sup> را در نظر دارد و بر گفتگو<sup>۸</sup> به عنوان زمینه‌ای برای شکل‌گیری محیط‌رهای بخشی تأکید می‌ورزد. طرفداران این رویکرد بر این باورند که تمرکز بر ماهیت گفتگویی تربیت، فرصت‌های تغییر اجتماعی را مهیا می‌کند و یادگیری در مدارس را با مسائل اجتماعی و فرهنگی پیوند می‌دهد (Gerrard, 2013).

مربیان رادیکال، گفتمان و درک جدیدی از فرایند آموزش و پرورش ارائه داده‌اند. در همین راستا نظریه‌های بازتولید<sup>۹</sup> (اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی) در قلمرو تربیت انتقادی شکل گرفتند. به نظر آنها مدارس، دانش و مهارت را به گونه‌ای طراحی می‌کنند که هر شاگردی مطابق طبقه اجتماعی و اقتصادی خود از آنها بهره‌برداری کند و فرهنگ، نقش تعیین‌کننده‌ای در رواج علایق سیاسی و اقتصادی طبقات بالادست دارد (Giroux, 1983). نظریه‌های بازتولید، نقش مهمی در به وجود آمدن درک جدید از ماهیت سیاسی و فرهنگی آموزش و پرورش و روابط آن با سلطه و ایدئولوژی غالب داشته‌اند. باین حال نقدهایی به این رویکرد

---

1. Critical education

۲. از آنجا که متفکران انتقادی مباحث خود را عموماً نسبت به شکل رسمی تربیت عمومی مدرن عرضه کرده‌اند که در مدارس جوامع معاصر امری رایج و دارای الگویی متعارف می‌باشد، در این نوشتار متناسب با تعبیر رایج در جامعه ما برای این مصداق از تربیت، عبارت آموزش و پرورش یا نظام آموزشی استفاده شد.

3. Adorno

4. Marcuse

5. Neoliberalism

6. Radical education

7. Emancipatory

8. Dialogue

9. Reproduce

از قبیل بدبینی زیاد نسبت به فرایند آموزشی در مدرسه، نادیده گرفتن عاملیت انسان، سازوکار سلطه و روابط پیچیده و دیالکتیکی میان انسان، سلطه و طبقه، توسط نظریه پردازان مقاومت<sup>۱</sup> وارد شد (Giroux, 2003).

فرض مسلم در رویکرد مقاومت قابل مبارزه بودن فرایند بازتولید طبقات اجتماعی در مدارس و توجه به تضادهای موجود در مدرسه و جامعه است (Zibakalam & mohammadi, 2015, P. 53). ویلیس از پیشگامان این رویکرد است. او در سال ۱۹۷۷ پژوهشی قوم نگارانه<sup>۲</sup> انجام داد و مطابق با آن مدعی شد فرزندان طبقه کارگر ضمن بازتولید طبقه خود، نسبت به مدرسه و تحصیل بی میل هستند، آن را مسخره و ارزش های مدرسه را انکار می کنند و پیرو فرهنگی هستند که در تضاد با فرهنگ مدرسه است. انتظارات، ارزش ها و کنترل اجتماعی موجود در این طبقه نیز متفاوت با فرهنگ سرمایه داری است. به نظر ویلیس شاگردان در این طبقه در برابر فرهنگ غالب مقاومت می کردند و متعهد به فرهنگ خود هستند؛ آنها در پیوستن به ایدئولوژی سرمایه داری اشتیاقی نداشتند و آن را بی اهمیت می پنداشتند. البته ویلیس اشاره می کند این مقاومت اغلب به وسیله فرایندهای پیچیده ای که ایدئولوژی غالب داراست بر عاملیت درون مدرسه، تأثیر غیر قابل انکاری می گذارند؛ موجب محدود شدن و به انحراف کشیده شدن مقاومت آنان می شود (Willis, 1977; Harvey, 1990). شون (Sharepour, 2004). رویکرد مقاومت، عاملیت معلمان و شاگردان را لحاظ می کند، به تضادها و تنش های موجود در مدرسه، خانه و اجتماع توجه می کند؛ و بر دیالکتیک بین ساختار و عاملیت انسان و درک روابط پیچیده و دیالکتیکی قدرت، دانش و ارزش تأکید می کند (Giroux, 1983).

باینکه نظریه های بازتولید اغلب به عنوان هسته مرکزی و نقطه آغازی برای تربیت انتقادی شناخته می شوند و درک نسبتاً عمیقی از آموزش و ماهیت سیاسی آن ارائه می دهند، اما از آنجا که ارزش های سرمایه داری به طور خود به خودی فراگیر نمی شوند، در رویکرد مقاومت نقش محوری عاملیت انسانی مورد توجه ویژه قرار می گیرد. ژيرو با در نظر گرفتن روابط غیردوستانه میان معلمان و شاگردان و وجود مشکلاتی از قبیل خستگی و بی انگیزگی در شاگردان، روحیه پایین معلمان و مدیران و وجود روابط سلسله مراتبی میان مسئولان آموزشی، اصلاح ساختارهای آموزشی و تقویت روابط دوستانه و مبتنی بر گفتگوی انتقادی در سطوح مدیریتی مدارس را پیشنهاد می دهد (Giroux, 1976). از آنجا که به زعم پژوهشگران، گفتگو در آموزش به بهبود نتایج آموزشی منجر می شود (Skidmore, 2006 & Elkader, 2015)، چرخش

1. Resistance  
2. Ethnographic  
3. Apple

روش‌شناختی در روند آموزش و یادگیری مدارس با محوریت گفتگو مورد توجه قرار می‌گیرد (Zachry, 1985 & Tulbure, 2011). باینکه گفتگو در آموزش مفهومی عام و پرکاربرد است اما نظریه انتقادی خوانش جدیدی از آن ارائه می‌دهد که با گفتگوهای رایج در فضای تربیتی متفاوت است و سیاست‌های نظام آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق آن دارند.

در ایران نیز در چهار دهه اخیر مراجع و نهادهای سیاست‌گذار جامعه به اهمیت آموزش و پرورش در حیات فردی و اجتماعی مردم اذعان کرده‌اند و همواره نسبت به اصلاح نظام آموزشی توجه داشته‌اند و تلاش‌ها و اقداماتی برای اصلاح و ایجاد تغییرات اساسی در نظام آموزش و پرورش انجام داده‌اند. تنظیم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مجموعه‌ای مدون و مورد تأیید مراجع سیاست‌گذار فرهنگی کشور با عنوان مبانی نظری سند تحول بنیادین از جمله این تلاش‌ها است. باین حال هنوز نظام آموزشی کشور ما با مشکلاتی از قبیل معلم محوری و یک‌طرفه بودن فرایند آموزش - که در آن معلم دارای قدرت و شاگرد مجبور به پذیرش دستورات اوست - کم توجهی به نیازهای شاگرد، تأکید بر حفظ مطالب درسی، تمرکز شیوه‌های ارزشیابی بر سطوح پایین شناختی، و وجود ساختارهای کاملاً متمرکز و تجویزی روبرو است که مانعی برای شکل‌گیری بستری مناسب برای مشارکت و ساخت فضای ارتباطی و فرهنگی ایجاد می‌کند و پیامدهایی همچون عدم ارتباط و گفتگوی مؤثر میان معلم و شاگرد و دست‌اندرکاران آموزشی، ترویج حس انفعال، عدم پاسخگویی و اثربخشی پایین را به دنبال دارد (Shokuhi, 1992; Behrangi & Aghayary, 2004; Norozzade, 2005; Mahram & Saketi & Masoodi & Mehrmoammadi, 2005; Talebian & Tasdighi, 2006; Sadeghi & Amin Khandaghi & Saidi Rezvani, 2010; Amini & Rahimi, 2017). ازاین رو تبیین جایگاه گفتگومحوری در مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی نظام جمهوری اسلامی ایران<sup>۱</sup> پیش از بررسی شرایط واقعی تحقق تربیت گفتگومحور، ضروری به نظر می‌رسد.

برای این منظور ابتدا مضامین اصلی تربیت انتقادی در رویکرد مقاومت و جایگاه گفتگو در تربیت انتقادی با تأکید بر دیدگاه‌های ژيرو و ابعاد آن تشریح شده است. در بخش بعدی جایگاه گفتگومحوری در مبانی نظری سند تحول بنیادین و پس از آن امکان واقعی تحقق این رویکرد در نظام آموزشی ایران بررسی شد. این بررسی با توجه به فراتحلیلی از مطالعات تحلیلی ناظر به توصیف وضعیت موجود مدارس و نظام آموزشی ایران صورت گرفت.

۱. Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran (FRDE)

در این نوشتار، به اختصار از آن به مبانی نظری سند تحول بنیادین یاد می‌شود.

### مضامین اصلی تربیت انتقادی در رویکرد مقاومت

تربیت انتقادی از منظر ژيرو عملی اخلاقی - سیاسی است که روابط پیچیده‌ای با قدرت و ایدئولوژی حاکم دارد (Giroux, 1983, 2003, 2004). در این رویکرد بر عاملیت انسانی تمرکز ویژه‌ای می‌شود و پیوند عمیقی میان تربیت، آگاهی و دموکراسی وجود دارد و بر همین اساس در این رویکرد برداشت و درک جدیدی از مدرسه، معلم، دانش، ایدئولوژی، دانش آموز و گفتگو ارائه می‌شود.

در این رویکرد مدارس نوعی فضای عمومی در نظر گرفته می‌شوند که دارای خصیصه فرهنگی و محلی برای مبارزه و بروز مخالفت با گروه‌های قدرتمند اقتصادی و فرهنگی به حساب می‌آیند که می‌توانند فرصتی برای تربیت شهروند انتقادی و گسترش دموکراسی را مهیا کنند (Scott Winkler, 1984). به نظر ژيرو، اغلب این جایگاه و ظرفیت مدارس و احساسات و اظهارات شاگردان و مخالفت‌های آنها با مدرسه نادیده گرفته می‌شود (Giroux, 1986). «مدارس مجموعه‌هایی اجتماعی هستند که همیشه درون خود، عناصری از مقاومت را جای می‌دهند و محملی خواهند بود برای مشاجره درباره تضادهای ساختاری و ایدئولوژیکی.... مدارس نهادهای صرفاً اقتصادی نیستند بلکه مجموعه‌هایی سیاسی، فرهنگی و اجتماعی هستند که گاهی مستقل از ایدئولوژی غالب عمل می‌کنند، هرچند محدودیت‌های موجود بر عملکرد آنان تأثیر می‌گذارد.» (Giroux, 1983, P.260). ژيرو تبدیل مدارس به مراکز دموکراتیک را شیوه‌ای برای پرورش حس مسئولیت و مشارکت در شاگردان می‌داند. به نظر او فضای دموکراتیک مدارس و اصول حاکم بر آن، موقعیت‌هایی برای معلمان، شاگردان و دست‌اندرکاران ایجاد می‌کند که آنها می‌توانند روابط و پیوندهای میان زبان، علائق، معناسازی، زندگی روزمره را بازسازی و بازتعریف کنند و روابط قدرت را به‌عنوان بخشی از جنبش اجتماعی درک کنند (Giroux, 2004).

ژيرو بر نقش معلمان و توانمندی‌های آنان برای پیشبرد تربیت انتقادی تأکید می‌کند. از نظر او معلمان باید فراتر از گفتمان تخصصی و علم محور و هدف محور، به آموزش در مدارس بپردازند و عملکرد آنان دربرگیرنده گفتمان انتقادی، پارامترهای ایدئولوژیکی و تاریخی، و همراه با درک روابط قدرت و دانش باشد (Scott, 2008, P. 105). به نظر او عقلانیت مبتنی بر منفعت‌گرایی، استقلال و خودمختاری، معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و آنان را به سمت استاندارد‌گرایی هدایت می‌کند و جایگاه آنان را به تکسین‌هایی تقلیل می‌دهد که باید روش‌های پیشنهادی متخصصان را، بدون توجه به واقعیت‌ها و تجارب خود، اجرا کنند. ولی در رویکرد انتقادی، معلم روشنفکر، عاملی تحول‌آفرین در نظر گرفته می‌شود که جهت برانگیختن حساسیت‌های انتقادی در شاگردان و گفتگو با آنان از توانایی لازم برخوردارند. «معلمان روشنفکر تحول‌آفرین می‌توانند حساسیت‌های انتقادی را در شاگردان ایجاد کنند تا آنها بتوانند دانش مسئله

محور را ردیابی کنند و بتوانند گفت‌وگو محور باشند و به کیفیت جهانی که در آن زندگی می‌کنند بپردازند.» (Giroux, 1985, P. 191)

ژیرو یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های تربیت انتقادی را فراتر رفتن از دانش اثبات‌گرایانه و تعهد به دانشی می‌داند که مبتنی بر گسترش نقد و تعامل بین جنبه‌های مختلف جامعه، تاریخ و تجربه شخصی است؛ بدین ترتیب اندیشه دیالکتیکی جایگزین اندیشه اثبات‌گرایی در پژوهش، درک، پیشگویی و انتقال دانش در تعلیم و تربیت خواهد شد (Giroux, 1983). دانش با فرهنگ و قدرت پیوند نزدیک دارد و منابع فرهنگی نیز باید در نظر گرفته شوند و سوادآموزی نیز فراتر از خواندن و نوشتن و لذا دربرگیرنده شیوه‌های گفتگو خواهد بود (Aronowitz & Giroux, 1991, P. 15). در این رویکرد دانش در ارتباط با قدرت در نظر گرفته می‌شود و خوانندگان عامل‌هایی هستند که در تولید معانی متفاوت توانمند هستند. «این - بینش جدید از یادگیری و دانش - با دیدگاه غالب سوادآموزی متمایز است که خواندن و نوشتن را به یک دیدگاه بیشتر توصیفی از سواد تقلیل می‌دهد و بر مهارت‌های فردی و مصرف منفعلانه دانش و مهارت‌ها تأکید می‌کند. در صورتی که درک سواد به شیوه انتقادی، مریان را به دیدگاه پیچیده‌تر و روشن‌تری از روابط فرهنگ، قدرت و دانش رهنمون می‌کند.» (Aronowitz & Giroux, 1991, P. 93) از دیدگاه ژيرو، یکی از رسالت‌های تربیت انتقادی شناخت و نقد ایدئولوژی است. از نظر او این ایدئولوژی غالب است که به واسطه به حاشیه راندن ایدئولوژی‌های رقیب، قادر به حفظ وضع موجود خواهد شد. بنابراین شناخت و نقد آن (ایدئولوژی غالب) ضروری خواهد بود. ژيرو به ویژه منتقد ایدئولوژی نئولیبرال و سیاست‌های مبتنی بر آن در آموزش است و این ایدئولوژی را حامی تربیت عربان<sup>۱</sup> - عربان از انتقاد و احساس مسئولیت - می‌داند که در تعارض جدی با تربیت انتقادی است. به نظر او سیاست‌های آموزشی نئولیبرال بر پایه اصول بازاریابی استوار است و اهداف اقتصادی و نظامی را دنبال می‌کند، در صورتی که تربیت انتقادی به دنبال تربیت شهروندان انتقادی، توانمند در تحلیل انتقادی، رشد یافته در قضاوت‌های اخلاقی و مسئولیت‌پذیر در امور اجتماعی است. نئولیبرالیسم بر پیروز شدن اصرار می‌ورزد و تربیت را از ملاحظات اخلاقی تهی می‌سازد. دلسوزی و شفقت نشانه ضعف و مسئولیت‌پذیری اخلاقی و یا حساسیت اخلاقی بی‌اهمیت شمرده می‌شود چون نیازهای انسان در بازار خلاصه می‌شود و به دنبال خصوصی‌سازی، کارآمدی، انباشت سرمایه، استانداردسازی و مدیریت از بالا به پایین و تقلیل آموزش به آموزش شغلی است (Giroux, 2010).

به نظر ژيرو ايدئولوژی بايد به حيطه خود آگاه وارد شود، به گونه‌ای که شاگردان نقش اين ايدئولوژی را در سرکوب، مخالفت و يا پذيرش تجارب خود درک کنند (Giroux, 1997, PP. 86-90). «رفتار انسانی در روابط پیچیده میان نیازهای ساختاری<sup>۱</sup>، احساسات عمومی<sup>۲</sup> مبتنی بر عقل سلیم و آگاهی انتقادی<sup>۳</sup> ریشه دارد و ايدئولوژی نیز در تمام اين جنبه‌های رفتاری بشر مستقر شده است و منجر به بروز دریافت‌ها و ذهنیت‌های چندگانه و متفاوت درباره زندگی روزمره و جهان پیرامون می‌شود. ايدئولوژی گاهی در قلمرو ناخودآگاه انسان و نیازهای ساختاری قرار می‌گیرد، گاهی در قلمرو برداشت‌های عمومی و گاهی نیز در آگاهی انتقادی وارد می‌شود.» (Giroux, 1977, P. 77).

یکی دیگر از ویژگی‌های مهم تربیت انتقادی در دیدگاه ژيرو، شنیدن صدای شاگردان است، که اغلب بدان توجه نمی‌شود. او خاطرنشان می‌سازد شنیدن صدای شاگردان را نباید به‌عنوان موضوعی که قابل اندازه‌گیری، قابل کنترل و ثبت شدن است تقلیل داد؛ چراکه در این صورت کیفیت گفتگو و تفاوت‌های آنان تحت تأثیر این کنترل قرار می‌گیرند (Giroux, 1986). ژيرو معتقد است گفتگوی انتقادی، هسته مرکزی تربیت رهایی‌بخش است؛ گفتگویی که ايدئولوژی حاکم بر مدرسه را به نقد می‌کشد و فراتر از پرسش و پاسخ‌های مشخص است. در تربیت انتقادی از طریق گفتگو، موقعیتی برای به چالش کشیدن ايدئولوژی موجود، خلق معانی جدید، عیان شدن تضادها و تعارضات و به‌خصوص شنیده شدن صدای متفاوت دیگران، به وجود می‌آید. با گفتگو شاگردان از عقاید یکدیگر آگاه می‌شوند، یکدیگر را نقد می‌کنند که به ترویج مدارا و روحیه دموکراتیک در آنان منجر می‌شود و البته لازمه آن وجود معلم توانمند در این زمینه است (Giroux, 1988). «در این رویکرد صدا - گفتگو - چارچوب نظری را برای شناخت فرهنگی که یادگیری و فردیت را درون خود جای می‌دهد، مهیا می‌کند. از این طریق شاگردان با صداهای متفاوتی که بیانگر جهان‌بینی، شناخت‌شناسی و علایق سیاسی و اجتماعی متفاوت است آشنا می‌شوند... معلمان با شنیدن صدای شاگردان - گفتگو با آنها - علایق سیاسی - اجتماعی شاگردان را درمی‌یابند و ايدئولوژی پنهان در علایق آنان - که به یادگیری آنها جهت می‌دهد - را شناسایی می‌کنند. این گفتگوها می‌توانند به شکل‌گیری دانش درباره خود و فرهنگ نیز کمک کنند.» (Giroux, 1988, P. 72).

بدین ترتیب رویکرد مقاومت، خوانش و مفهوم جدیدی از دانش، مدرسه، وظایف معلمان و تحلیل ايدئولوژی را ارائه می‌کند. مدارس، محلی برای مقاومت و صحنه بروز ادعاهای متفاوت و گفتگو میان

- 
1. Structured Needs
  2. Common Sense
  3. Critical Consciousness

کنشگران آن هستند و محلی برای تمرین دموکراسی خواهند بود و معلمان، روشنفکرانی تحول‌آفرین در نظر گرفته می‌شوند که از طریق گفتگو و ارتباط با شاگردان حس مسئولیت و آگاهی انتقادی را در آنان بیدار می‌کنند. دانش مدرسه‌ای فراتر از دانش اثبات‌گرایانه است و به روابط قدرت و دانش توجه می‌کند و نئولیبرالیسم که بر بازاریابی و آموزش شغلی بها می‌دهد، مورد نقد واقع می‌شود و بر تربیت رهایی‌بخش و متکی بر گفتگو و نقادی تأکید می‌شود.

### گفتگومحوری در رویکرد مقاومت

ژیرو با تأثیرپذیری بسیار از فریره بر فرایند انسان شدن و عاملیت انسانی تأکید می‌کند (Giroux, 2010) و چنین به نظر می‌رسد که گفتگومحوری در رویکرد مقاومت بیش از هر چیز، فرصتی برای بروز عاملیت انسانی و هسته اصلی آن است. عاملیت انسانی در دو سطح فردی و اجتماعی می‌تواند تجلی یابد. در سطح فردی از طریق گفتگو به نقش پنهان ایدئولوژی در قوام رفتارها و نگرش‌ها توجه می‌شود و با اتخاذ نگرش انتقادی نسبت به آن، افراد از علت بروز اتفاقات روزانه و احساسات خود آگاه می‌شوند و بدین ترتیب ایدئولوژی از حیطه ناخودآگاه به عرصه خودآگاه فرد ورود پیدا می‌کند و احساسات، نگرش‌ها و عمل انسان مبتنی بر آگاهی می‌شود. فرد از شرایط اجتماعی و سیاسی که به وجود آورنده وضعیت کنونی هستند، آگاه می‌شود و برای حل و فصل این گونه تضادها و تعارضات، ساختارهای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی نیز تحلیل و درک می‌شود. ژیرو به تأثیرگذاری ساختارهای آشکار و نهان سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در شکل‌گیری هویت و رفتار انسان اذعان می‌کند ولی او را محصور در ساختارها نمی‌داند، بلکه به نظر می‌رسد ژیرو با تأثیر از گرامشی<sup>۱</sup> به رابطه دیالکتیکی انسان با ساختار قائل است و در این میان فرهنگ را میانجی عاملیت فردی و ساختار می‌داند (Morrow, 2014, P. 707). بنابراین گفتگو راهی است که انسان می‌تواند به‌واسطه آن از اثرات یک‌جانبه ساختارهای اجتماعی در امان باشد و عاملیت او امکان ظهور پیدا کند.

عاملیت انسانی در سطح اجتماع از طریق گفتگو به تغییر و بهبود اجتماعی منجر می‌شود. بدین صورت که عاملیت انسان با مقاومت در برابر سلطه و با نقد و به چالش کشیدن ایدئولوژی موجود بروز می‌یابد و می‌تواند به اصلاح، بهبود و تغییر اجتماعی منجر شود و در گسترش دموکراسی اصیل، تأثیرگذار باشد، چراکه دموکراسی اصیل با به رسمیت شناختن عاملیت انسانی، گشوده بودن نسبت به نقادی ایدئولوژی، حساسیت‌های اخلاقی، سیاسی و گسترش آگاهی قابل تحقق است.

1. Gramsci

به این ترتیب گفتگو (ی انتقادی) نقش اساسی در بروز عاملیت انسانی، آگاهی، شکل‌گیری معرفت و شناخت ایدئولوژی پنهان و حاکم در نظام مدرسه‌ای را دارد. همچنین به علت امکان بروز آزادانه عقاید و افکار در گفتگو، ساختارهای شکل‌دهنده عاملیت شناخته می‌شوند (ساختارهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی) و در نهایت می‌توان اقداماتی برای همسو کردن این ساختارها با یکدیگر انجام داد. به این ترتیب تضادهای اخلاقی و فکری شاگردان با در نظر گرفتن شرایط اجتماعی و اقتصادی آنان بررسی می‌شود و در نتیجه ژيرو با پذیرش کثرت‌گرایی و اذعان به پیچیدگی‌های رفتارهای شاگردان که برآمده از دیالکتیک فرایند سلطه و سلطه‌پذیری با وساطت ایدئولوژی مسلط بر مدرسه است، این موقعیت‌ها را برای شنیده شدن صدای آنان و ایجاد فرصتی برای گفتگوی انتقادی ارج می‌نهد. البته زمانی این گفتگوها انتقادی خواهند بود که در جهت شناخت سلطه و ایدئولوژی حاکم و اثرات آن بر افکار، اندیشه و زندگی روزمره تمرکز کنند به گونه‌ای که شرکت‌کنندگان آزادانه اندیشه و احساسات خود را بیان کنند، از آن دفاع کنند و در فرایند شکل‌گیری معنای جدید خود نقش فعالی داشته باشند.

بنابراین گفتگو در رویکرد مقاومت، موضوعی چندبعدی و متأثر از روابط پیچیده و درهم‌تنیده میان عوامل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی است. عاملیت انسان، شناخت چگونگی تأثیر ساختارهای سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در شکل‌گیری رفتار انسان، مسئول دانستن انسان، پذیرش کثرت‌گرایی و فراتر رفتن از دانش اثبات‌گرایانه از جمله شرایط اساسی مورد نظر این رویکرد برای تحقق تربیت مطلوب است. از این رو گفتگومحوری در فرایند تربیت به پذیرش اصل آن در ساختارهای موجود نیازمند است و بروز و تکامل آن نیز مستلزم ساختارهایی است که وقوع آن را تسهیل کند.

### بررسی مطلوبیت گفتگومحوری در سند تحول بنیادین

برای بررسی جایگاه گفتگومحوری در نظام آموزشی ایران لازم است ابتدا همخوانی و میزان سازگاری مبانی گفتگومحوری در رویکرد مقاومت و مبانی نظری سند تحول بنیادین به عنوان نقشه راه و جهت‌دهنده اقدامات تربیتی کشور بررسی شود. همان‌طور که گفته شد، گفتگو در رویکرد مقاومت راهی برای بروز و ارتقای عاملیت انسانی است. از این رو سعی می‌شود نخست نقش عاملیت انسانی در تحقق حیات

طیبه در مبانی نظری سند تحول بنیادین<sup>۱</sup> تبیین شود و سپس به برخی از شواهد مطلوبیت تربیت گفتگو محور در بخش‌های مختلف مبانی نظری تحول بنیادین اشاره می‌شود.

در سند تحول، تربیت این‌گونه تعریف شده است: «فرایند تعاملی و زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی<sup>۲</sup>، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد» و بر این نکته تأکید می‌کند که تربیت را باید عملی جامع و یکپارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و مادام‌العمر و مشتمل بر تمام فرآیندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یکپارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سروکار دارد (FRDE, 2011, PP. 139-146). از جمله نکات مطرح شده در این تعریف، تأکید بر مفهوم حیات طیبه و نقش تربیت بر آماده شدن متریان برای تحقق مراتبی از این نوع زندگی در همه ابعاد است. در این تعریف جریان تربیت معطوف به تحقق حیات طیبه و آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب آن در همه ابعاد زندگی شایسته آدمی براساس نظام معیار ربوبی در جهت قرب الی الله است. در تعریف حیات طیبه به همه جنبه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی انسان - شامل شئون اخلاقی و دینی، زیستی و بدنی، علمی و فناوری، هنری و زیبایی‌شناسی، اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و حرفه‌ای- و استقلال نسبی آنها از یکدیگر که موجب شکوفایی فطرت و رشد همه استعدادها و عواطف انسان می‌شود، توجه شده است (FRDE, 2011, P. 129) و به لحاظ اجتماعی نیز بر بسترسازی برای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن از طریق فرایند تربیت اشاره شده است (FRDE, 2011, P. 144). تأکید بر عنصر آگاهی و اراده در فرآیند تربیت و مفهوم هدایت، با توجه به انتخاب آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی، توجه به درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران براساس نظام معیار ربوبی، تأکید بر لزوم کسب شایستگی‌های فردی و جمعی توسط متریان، تصریح به تعاملی بودن رابطه مربی و متربی، می‌توان همه را نوعی توجه به عاملیت انسانی در تعریف موردنظر از فرآیند تربیت به حساب آورد چراکه انسان و عمل او در مرکز این فعالیت‌ها قرار دارد.

۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین شامل سه بخش کلی است که دربرگیرنده فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. البته در این نوشتار برای رعایت اصل اختصار فقط به بخش‌هایی از مبانی نظری سند تحول بنیادین اشاره شده است.

۲. سازگاری با مبانی و ارزش‌های اسلامی

مطابق با مبانی نظری سند تحول بنیادین، ارزش تحولات تربیتی به آگاهانه بودن آن است و حکایت از اهمیت خردورزی و نقش معرفت آدمی در فرایند تربیت دارد. آزادی نیز ویژگی اساسی و ذاتی انسان است. براین اساس، عامل نهایی در فرایند تربیت، اراده آزاد و اختیار مسبوق به آگاهی خود فرد است و از آنجا که جامعه، بستری برای بسط و اعتلای ظرفیت‌های وجودی دانسته شده است، لذا برقراری رابطه تعاملی میان مربیان و متربیان در جریان تربیت ضروری می‌شود و آن را یکی از استلزامات شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح معرفی کرده است (FRDE, 2011, PP. 131-137). با بررسی و دقت در محتوای تعریف تربیت، مشخص می‌شود در مبانی نظری سند تحول بنیادین، با وجود محوریت نظام ارزشی مشخصی که برآمده از دین اسلام است و تأکید بر لزوم انطباق این فرآیند با نظام معیار اسلامی در بخش‌های مختلف این مجموعه، اهمیت و ضرورت آگاهی و اختیار و نقش عاملیت انسانی در فرایند تربیت به منظور تحقق حیات طیبه به رسمیت شناخته شده است. تأکید بر خودشناسی و دیگرشناسی (در ضمن مفهوم کلیدی درک و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران)، تصریح به کرامت انسان، آزادی و اختیار او و تأکید بر اختیاری و آگاهانه بودن همه فعالیت‌های آدمی، تصریح به نقش نهایی خود فرد در شکل‌گیری و تعالی هویت خویش، لزوم پاسخگویی هر فرد نسبت به اصلاح موقعیت خود و دیگران (FRDE, 2011, PP. 141-147) که الزاماً به حضور مؤثر و فعال افراد در جامعه و مواجهه انتقادی با ساختارهای حاکم بر جوامع می‌انجامد، همگی نشان از توجه مبانی سند تحول بنیادین به عاملیت انسانی در جریان تربیت دارند و اگرچه در این تعریف به صراحت به مفهوم نقادی و اهمیت آن در فرایند تربیت اشاره نشده است ولی لازمه برجسته کردن آزادی، اراده و اختیار انسان در تمام شئون فردی و اجتماعی برای اصلاح و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی آن است که متربیان دارای توانایی تفکر انتقادی باشند. چنانچه برشمردن شایستگی‌هایی نظیر پذیرش آزادانه و آگاهانه دین اسلام، توانایی اصلاح آداب، رسوم، هنجارها و ارزش‌های جامعه، درک و اصلاح موقعیت اجتماعی خود و دیگران، مشارکت جمعی مؤثر در حیات اجتماعی و سیاسی با رعایت اصولی مانند ظلم‌ستیزی و عدالت‌خواهی، پیشرفت، مردم‌سالاری دینی، تعامل میان فرهنگی و بسط عدالت اجتماعی در زمره اهداف کلی تربیت در ساحت‌های تربیت دینی و اخلاقی، و تربیت اجتماعی و سیاسی (FRDE, 2011, PP. 154-158) مستلزم توجه جدی به عاملیت انسان و پرورش توانایی تفکر انتقادی در فرآیند تربیت می‌باشد.

در مبانی نظری سند تحول بنیادین به‌طور مستقیم به گفتگو، شرایط آن و نقادی اشاره نشده است، اما تأکید بر خردورزی آدمی و آگاهانه بودن همه تحولات وجودی او و محوری بودن مفهوم تعامل (روابط

دوسویه مربی و مربی) در تعریف تربیت و نیز توجه به تعامل مؤثر فرد با انسان‌های دیگر (به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های شناخت موقعیت خود و دیگران)، نشان از لزوم توجه به نقش گفتگو و اهمیت آن در فرایند تربیت دارد؛ چنانچه لازمه تأکید بر نقش مهم و مؤثر آحاد مردم در شکل‌گیری و تداوم نظام مردم‌سالار دینی (در بخش مبانی سیاسی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) این است که نظام تربیتی مدارس جامعه اسلامی ضمن تکیه بر نظام ارزشی دین‌مدار، بر ترویج سازوکار گفتگوی انتقادی و امکان شنیدن صداهای مختلف و توانایی نقد و بررسی منصفانه و خردورزانه آراء گوناگون تأکید نماید تا افراد تربیت‌شده در مدارس پس از حضور در جامعه بتوانند در هنگام مواجهه با مواضع اجتماعی - سیاسی دیدگاه‌های رقیب، با تکیه بر سازوکار گفتگوی انتقادی، از حاکمیت انحصارطلبانه یک گروه سیاسی وابسته به نظام فکری و ارزشی خاص، بر ساختارهای اجتماعی و اقتصادی جامعه (بدون امکان بررسی و نقد منصفانه و عقلانی مواضع و عملکرد همه گروه‌های رقیب) جلوگیری نمایند. در الگوی ساحت‌های تربیت در فلسفه تربیت رسمی و عمومی نیز بر مواردی مهم از این منظر مانند عقلانیت محوری و پرهیز از اجبار و اکراه و تلقین محض و حرکت به سوی تبیین، انتخاب، استدلال و تأکید بر پرورش روحیه نقادی (نسبت به مدرنیته و سنت)، همچنین حرکت از اصلاح محیط (محدودسازی) به سوی مقاومت در مقابل محیط (مصون‌سازی) و تأکید بر مواجهه انتقادی و سازنده با سنت‌های اجتماعی و نیز مدارا و تحمل عقاید مخالف و خرده‌فرهنگ‌ها - (FRDE, 2011, P. 305) تأکید شده است.

در ادامه باید اذعان کرد در مبانی نظری تحول بنیادین از توجه و تصریح به نقش گفتگوی انتقادی در فرآیند تربیت و کارکرد آن در کشف ساختارهای اجتماعی و ایدئولوژی پنهان حاکم بر این ساختارها و نیز عملکرد رهایی‌بخش و عدالت‌جویانه گفتگوی انتقادی در مبارزه با حاکمیت ایدئولوژی حتی از نوع اسلامی آن در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح غفلت شده است و گفتگوی مورد تأیید نیز به نظر می‌رسد بجای انتقادی بودن بیشتر بر اقناع مخاطب - به خاطر ایدئولوژیک بودن سند - تمرکز دارد، به ویژه آنکه نسبت به مخالفت با نظام معیار اسلامی و به چالش کشیدن و یا عدم پذیرش آن از سوی مربیان مسکوت مانده است و مطابق با بیانات سند فقط تا حدی که اقتدار معلم به خطر نیافتد (FRDE, 2011, P. 164) فعالیت‌های اختیاری که گفتگوی انتقادی می‌تواند وجهی از آن باشد را جایز شمرده است.

از سوی دیگر نگاه کثرت‌گرایانه ژيرو و تلقی سکولار او از دموکراسی و تأکید بر گفتگو محوری در فرآیند تربیت بدون تکیه بر نظام ارزشی مشخص از وجوه تفاوت آشکار رویکرد مقاومت به تربیت گفتگو محور با رویکرد مبانی نظری تحول بنیادین است، ولی بر این نکته تأکید می‌شود که اصل گفتگو چه

در دیدگاه سکولار و چه در دیدگاه دینی، امری مطلوب است، هرچند در مبانی نظری سند تحول بنیادین گفتگوی انتقادی و نقد ایدئولوژی موجود و غالب و ترویج آن در مدارس و سیستم آموزشی به طور مستقیم تصریح نشده است ولی اشاره به اختیار و آگاهی و لزوم تعامل در تربیت، موافقت نسبی با گفتگوی انتقادی را نیز به همراه خود دارد. بدین ترتیب از آنجاکه در مبانی نظری سند تحول بنیادین، عاملیت انسانی و نقش مؤلفه های گوناگون آن در تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبیه در چهارچوب نظام معیار اسلامی به رسمیت شناخته شده است، می توان نتیجه گرفت که تأکید بر مطلوبیت تربیت گفتگو محور (البته نه در تطابق با تربیت گفتگویی در دیدگاه ژيرو) - به عنوان زمینه ای مهم برای بروز و ارتقای شایسته عاملیت انسانی در مواجهه با ساختارهای اجتماعی - تا حدود زیادی با مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران همخوانی دارد.

### امکان گفتگو محوری در نظام آموزشی ایران

گفتگو در رویکرد مقاومت برخاسته از اهمیتی است که برای ترویج دموکراسی، توجه به تضادها در گروه های مختلف و به خصوص طبقات زیردست، پذیرش کثرت گرایی، نقد دیدگاه پوزیتیویستی و رفتار گرایانه و ایدئولوژی نئولیبرال؛ قائل است. جهت امکان سنجی تحقق رویکرد گفتگو محوری در نظام آموزشی ایران به پژوهش های انجام شده در خصوص بازشناسی ایدئولوژی های موجود و نظریه های مورد استفاده در نظام آموزشی کشور و میزان توجه به برنامه های درسی تربیت اجتماعی و شهروندی و تضادها و مقاومت های شاگردان اشاره می شود و میزان فاصله نظام آموزشی از مبانی فکری لازم برای گفتگو محوری بررسی می شود.

رویکرد مقاومت به پیروی از پیشگامان نظریه پردازان انتقادی، به طور جدی منتقد پوزیتیویسم است و آن را برای درک و فهم پدیده های جهان ناکافی می داند. به نظر طرفداران رویکرد مقاومت، انگاره های پوزیتیویستی از عوامل مؤثر در تکوین و ظهور رویکرد رفتار گرایی به عنوان یکی از مکاتب فلسفی در یادگیری می باشد. این رویکرد با تکیه بر اصول اثبات گرایی، مطالعه عینی و رابطه محیط با رفتار، تحت کنترل درآوردن رفتار (Haghighat, 2008) را در آموزش و پرورش رواج می دهد. این در حالی است که هم اکنون در نظام آموزش و پرورش ایران برخلاف مندرجات مبانی نظری سند تحول بنیادین، گرایش اثبات گرایی - هرچند به صورت تلویحی - جریان دارد. به عنوان نمونه یافته های پژوهشگران نشان می دهند کتب درسی علوم در ایران به فلسفه علم و روش و تاریخ آن توجهی ندارد و تدوین کتاب های درسی علوم و روش های تدریس آن مبتنی بر تلقی های اثبات گرایانه است. به نظر پژوهشگران، معلمان با رویکرد

رفتارگرایی نسبت به سایر رویکردها آشنایی بیشتری دارند و رویکرد غالب آنان دیدگاه رفتارگرایی است و آموزه‌های این رویکرد در عمل بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد (Mohammadi & Mirzaee, 2013; Arefi & Fathi vajargah & Naderi, 2009; Sobhaninejad, 2005).

رویگردانی از مواضع فکری نئولیبرالیسم یکی دیگر از اصول اساسی در برقراری گفتگوی انتقادی در رویکرد مقاومت است. نئولیبرالیسم با افزایش رقابت و کاهش فضای مشارکتی، نگاه ابزاری به انسان، تبدیل دانش به کالایی برای سودآوری و نه فعالیت برای حقیقت‌جویی، نادیده گرفتن رفاه و خیر عمومی، و فردگرایی انحصارگرا، بر نظام‌های آموزشی سراسر دنیا تأثیرگذار بوده است. نظام آموزشی ایران به‌ویژه بخش آموزش عالی با افزایش نهادهای غیرانتفاعی فراوان و کیفیت پایین، افزایش رقابت برای تجاری کردن دانش و نزدیکی دانشگاه‌ها به صنعت و ضعف اخلاق پژوهشی طی سال‌های اخیر از مصادیق عینی رواج فرهنگ بازاری و کالایی شدن تعلیم و تربیت در نظر گرفته می‌شوند. به نظر پژوهشگران این ایدئولوژی پیامدهای منفی فراوان بر نظام آموزشی ایران تحمیل کرده است که از جمله آنها می‌توان به مواردی از قبیل تبدیل دانش به کالایی مصرفی، تبدیل دانش آموز به مشتری کالای دانش، افزایش رقابت بر سر سرمایه دانش، کاهش بودجه رشته‌های علوم انسانی و درنهایت بازتولید نابرابری‌ها اشاره کرد (Nikneshan & Mohammadi & Zibakalam, 2014; Nasrabadi & Pakseresht, 2012; Liaghatdar, 2014).

گفتگو محوری در رویکرد مقاومت تأکید بر ارتباط جامعه و مدرسه و نقش مدارس در تعهد و ترویج دموکراسی است تا آنجا که تربیت شهروند انتقادی، هدفی اساسی برای مربیان رادیکال محسوب می‌شود، اما در ایران پژوهشگران براساس شواهدی خاطر نشان می‌کنند که مدارس در برنامه‌های درسی و نیز در سایر عناصر تربیتی مانند الگوهای برقراری ارتباط معلم و شاگرد، شیوه‌های تدریس نسبت به مؤلفه‌های تربیت شهروند انتقادی بی‌اعتنا هستند. محققان به این نکته اشاره کردند که برنامه‌های درسی ایران به پرورش ارزش‌های شهروندی توجه کمی می‌نمایند. به نظر آنها، دانش مردم‌سالاری در کتاب‌های علوم اجتماعی از لحاظ کمی برای تربیت مردم‌سالارانه کفایت نمی‌کند و از لحاظ کیفی این دانش بیشتر بر انتقال دانش مربوطه به ذهن دانش‌آموزان، حفظ و به‌خاطر سپاری آن تأکید می‌کند و تصویری از دانش مردم‌سالاری ارائه می‌کند که قابل بحث، نقد و ارزشیابی نیست. تربیت مردم‌سالارانه نیز بدون توجه به واقعیت‌های محیط اجتماعی در کتاب‌های درسی ترسیم شده است و ابعاد نگرشی و مهارتی در آن مغفول مانده است و روحیه پرسشگری و نقادی نیز ترویج نمی‌شود. پژوهشگران با استناد به دستاوردهای پژوهشی، تربیت اجتماعی در ایران را همراه با چالش‌های اساسی از قبیل تمرکز شدید در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، کمبود نهادهای اجتماعی دانش‌آموزی غیردولتی، عدم استفاده از روش‌های فعال و مشارکتی، بی‌توجهی به مؤلفه‌های تربیت

شهروندی، کتاب محوری و ارزشیابی محفوظات محور، نابرابری در توزیع امکانات آموزشی برای پسران و دختران، ذکر کرده‌اند. آنها به عوامل فرهنگی، به ویژه فقر و نارسایی‌های فرهنگی مدرسه که موجب به وجود آمدن آسیب‌های جدی در تربیت شهروندی شده است نیز اشاره کرده‌اند و باینکه تفکر انتقادی یکی از مؤلفه‌های اساسی در تربیت شهروندی و مسئولیت‌پذیری در جامعه است؛ پژوهشگران معتقدند مهارت‌های مورد نیاز در تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی به‌طور سطحی بیان شده و محتوای کتاب‌ها در تمام سطوح مهارت‌های شناختی، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی نیازمند بازنگری جدی است (Gholtash & taheri, 2009; Yazdandoost, 2009; Fathi vajargah & Vahed chookadeh, 2006; Gholtash, 2009; Baghani, 2012; Sajadi, 2002; Yazdi, 2009).

توجه به رفتارهای معترضان و متضاد با فرهنگ غالب از سوی شاگردان یکی دیگر از ویژگی‌های رویکرد مقاومت است؛ چراکه از دیدگاه آنها این رفتارها تحت تأثیر ایدئولوژی غالب و شرایط اجتماعی و سیاسی هستند و از پیچیدگی خاصی برخوردارند و برای درک و فهم علل ایجاد این گونه رفتارها باید آنها را فراتر از کلاس درس و در متن زندگی اجتماع، در خیابان، پارک‌ها و مانند آن در نظر بگیرند (Giroux, 1983)؛ تضاد میان فرهنگ شاگردان و فرهنگ غالب و از سویی اعتراض نسبت به آن، موقعیت و فضایی برای گفتگوی انتقادی ایجاد خواهد کرد که البته لازمه آن وجود معلمان توانمند در این زمینه است. در این راستا برخی از پژوهش‌ها در ایران به تضادهای اقدامات آموزشی و ساختارهای جامعه پرداخته‌اند. با این توضیح که میان گفتمان دانش‌آموزی و گفتمان مدرسه تضاد وجود دارد.

پژوهشگران مدرسه را محلی برای مبارزه میان گفتمان رسمی آموزش و پرورش و تفسیرهای دانش‌آموزی می‌دانند. در مدرسه کنشگران از یک سو امکان کنش پیدا می‌کنند و از سوی دیگر در درون چارچوبی قرار می‌گیرند که آنها را مقید می‌سازد. اغلب مدارس در عمل، گفتمان موفقیت تحصیلی را برتر از گفتمان تربیتی می‌دانند اما دانش‌آموزان از طریق زندگی روزمره خود، به گفتمان مدرسه بی‌توجه هستند. دانش‌آموزان با خلاقیت خود دست به ترکیب و بازترکیب‌هایی می‌زنند که حضور در مکان مدرسه را برای آنها لذت‌بخش می‌کند و با توسل به راه‌های مختلفی (نوشتن جملات زننده در دیوارهای حیاط مدرسه، دستشویی‌ها، فضای روی میزها و روی دیوارهای سالن) طرح‌ها و برنامه‌های تربیتی مدرسه را ناکام می‌گذارند و از پذیرش گفتمان رسمی مدرسه امتناع می‌ورزند.

از طرفی میان واقعیت‌های جامعه و تجربیات و دانسته‌های کودکان با آنچه در کتاب بیان می‌شود نیز تضاد و تعارض وجود دارد. کتاب‌های درسی تمایل به رسیدن، دیدن، آشنا کردن، و درک پدیده‌های جدید را در آنان به وجود و مطالبی را بیان می‌کند که بارها و بارها کودکان آن را شنیده‌اند، به این ترتیب شاگردان

نمی‌توانند با محتوا ارتباط برقرار کنند و میل به یادگیری و کاربرد دانش در زندگی روزمره کاهش می‌یابد. برخی از پژوهش‌ها نیز ضمن تأکید بر مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه به‌خصوص هنجارهای دینی؛ رابطه تعاملی و گفتگومحورانه میان معلم و شاگرد و دارا بودن سرمایه‌های فرهنگی از قبیل تماشای فیلم و تئاتر، میزان مطالعه، دسترسی به اطلاعات، استفاده از اینترنت و سطح تحصیلات و موفقیت‌های تحصیلی را از عوامل مهم در توانمندسازی شاگردان برای مقاومت در برابر ایدئولوژی رایج نام برده‌اند. پژوهشگران معتقدند، سرمایه فرهنگی برای تربیت انتقادی و مقاومت در برابر سلطه لازم است و شاخص‌های آموزش به‌درستی می‌توانند ارتقاء سرمایه فرهنگی در ایران را پیش‌بینی و تبیین نمایند. این یافته‌ها نقش آموزش را به عنوان یک عامل ارتقاء دهنده سرمایه فرهنگی در ایران برجسته می‌نمایند. (Ezazi, 1991; Rezaei & Gholamrezakashi, 2002; Hazeri & Rezapour, 2013; Sepehrnia & Delavar & Salehi Amiri, 2015).

با توجه به پژوهش‌های انجام شده مشخص می‌شود تحقق گفتگو محوری در نظام آموزشی ایران با چالش‌های اساسی نظیر حاکمیت تک‌گویی بر کثرت‌گرایی، استقرار رویکرد ایدئولوژیک (به معنای منفی آن)، اقبال به دیدگاه اثبات‌گرایانه، روابط سلسله‌مراتبی افراد در نظام آموزشی و تمرکز اندک بر سرمایه اجتماعی روبروست.

به نظر می‌رسد با توجه به فاصله بسیار آشکار میان وضعیت موجود مدارس کشور با وضع مطلوب ترسیم شده در مبانی نظری سند تحول بنیادین، در بخش پایانی این پژوهش به چرخش‌های تحول‌آفرین برای حرکت از وضع موجود به سمت وضع مطلوب اشاره می‌شود که برخی از مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:

۱) چرخش مدرسه از نهادی آموزشی به نهادی فرهنگی و اجتماعی که فرصتی برای گفتگوی انتقادی ایجاد می‌کند؛

۲) چرخش از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویش‌شن بانی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری؛

۳) چرخش از دانش‌آموز منفعل در کلاس درس، به مربی فعال در محیط‌های تربیتی؛

۴) چرخش از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت‌یابی و مقاومت در برابر شرایط نامساعد و تغییر آنها؛

۵) چرخش از انباشت اطلاعات و حافظه محوری، به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیتی؛

۶) و چرخش از معلم به عنوان انتقال‌دهنده دانش، به معلم به مثابه مربی و سازمان‌دهنده فرصت‌های تربیتی متنوع برای احیا و ارتقاء مراتب حیات طیبه‌مربیان.

## نتیجه

در این نوشتار، نخست تربیت مبتنی بر گفتگو در رویکرد مقاومت با نظر به آرای ژيرو موردبررسی قرار گرفت و پس از آن درباره جایگاه و امکان گفتگومحوری در نظام آموزشی ایران، در دو سطح نظریه (تحلیل مبانی نظری سند تحول آموزش و پرورش) و واقعیات مربوط به عرصه عمل (تحلیل یافته‌های پژوهشگران درباره وضعیت آموزش و پرورش) بحث شد. باینکه دیدگاه‌های ژيرو طیف وسیعی از موضوع‌های مناقشه برانگیز از مطالعات فرهنگی تا پست مدرنیسم را در برمی گیرد، اما مفهوم محوری در این مطالعه، تبیین گفتگومحوری در رویکرد مقاومت به تربیت انتقادی است. با نظر به مبانی فکری نظریه انتقادی، برای تبیین جایگاه گفتگو در این رویکرد، مباحثی مانند ارتباط مدرسه و جامعه (دموکراسی محوری)، نقد ایدئولوژی و پوزیتیویسم و توجه به تضادها و ساختارهای به وجود آورنده آن، موردتوجه قرار گرفت و مشخص شد هسته اصلی در گفتگومحوری، تحقق عاملیت انسانی در دو سطح فردی و اجتماعی است. مواردی از قبیل تعهد به دموکراسی، پذیرش کثرت گرایی، پرهیز از نگاه اثبات گرایانه در فرایند آموزش و تأکید بر وظایف تعاملی معلم و شاگرد، ارج نهادن به نقد و نقادی ایدئولوژی‌های موجود به منظور درک و یافتن شیوه‌های دیگر درک و عمل و تأکید بر هدف رهایی بخشی تربیت از جمله شرایط تأثیرگذار در تربیت گفت‌وگومحور هستند. به این ترتیب گفتگو محوری در رویکرد مقاومت ضمن ارتباط با ابعاد فرهنگی، سیاسی و اجتماعی نقشی اساسی در ارتقاء عاملیت انسانی دارد.

با بررسی مبانی نظری سند تحول بنیادین و با نظر به عبارت‌هایی درخصوص آگاهی، اراده و اختیار و تعامل بین مربی و متربی مشخص شد در نظام آموزشی ایران، اصل گفتگو و نقادی پذیرفته شده و به ضرورت آن اذعان شده است هرچند به طور مستقیم بر آن تأکید نشده است و نقش محوری در نظام آموزشی ایران ندارد. درعین حال پژوهش‌های انجام شده حکایت از آن دارد که هم‌اکنون لوازم و پیش‌نیازهای تحقق گفتگو محوری در نظام آموزشی ایران وجود ندارد و روند تحول بنیادین نظام آموزشی باید از جمله در مسیر فراهم آوردن مهم‌ترین لوازم تربیت گفتگو محور متناسب با مبانی نظری تحول بنیادین و مقتضیات فرهنگی و بومی جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر حرکت کند.

## References

- Armitage, A. (2011). Learning to Dialogue: Towards a Critical Pedagogy for Public Finance and Accounting Management Practice. *Journal of Finance and Management in Public Services*, 9(2), 1-12.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education. Politics, Culture, & Social criticism*, London: University of Minnesota Press.

- Arefi, M. & Fathi vajargah, K. & Naderi, R. (2009). Theoretical knowledge and professional skills of elementary school teachers from the theory of learning: primary school teachers in Hamedan. *Quarteterly journal of educational innovations*, 8 (30), 93-132. (In Persian)
- Amini, M. & Rahimi, H. (2017). Semiotic Analysis of Iran's Education system. *Biannual Journal of Educational Science from Islamic Point of View*, 5(9), 65-84. (In Persian)
- Baghani, M. (2012). *The position of Religious Democracy University in the content of social science books and the identification of its level-level hierarchy in assessing students' academic achievement*. (Master's Thesis of Curriculum). Ferdowsi University of Mashhad. (In Persian)
- Behrangi, M. R & Aghayary, T. (2004). The evolution of participatory teaching of jig-saov in the traditional teaching of fifth grade students. *Quarteterly journal of educational innovations*, 3(10), 35-53. (In Persian)
- Ezazi, S. (1991). The contrast between education and society; first-grade Persian book. *Quarteterly journal of social sciences*, 1 (2), 55-79. (In Persian)
- Elkader, N. (2015). Dialogic Multicultural Education Theory and Praxis: Dialogue and the Problems of Multicultural Education in a Pluralistic Society. *An International Online Journal*, 3, 1-18.
- Fathi vajargah, K. & Vahed cjookadeh, S. (2006). Identifying the injuries of Citizenship Education in the Hidden Curriculum in Secondary educational system from the Viewpoints of Female Teachers in Tehran and Providing Solutions to Improve Its. *Quarteterly journal of educational innovations*, 17, 17-33. (In Persian)
- Gholtash, A. & Taheri, A.M. & Marahel, F. (2015). Educational Democracy and Its Effects on Students' Critical Thinking and Social Skills in Middle School. *Social Cognition*, 3(2), 95-108. (In Persian)
- Gholtash, A. (2009). *Review of Citizenship Education Approaches in Iran's Pre-Mentoring Curriculum and Provide Citizen Education Curriculum Plan*. (Ph.D. Thesis of curriculum). Islamic Azad University Isfahan, (khorasgan) Branch. (In Persian)
- Gerrard, J. (2013). Class Analysis and the Emancipatory Potential of Education. *Educational Theory*, 63(2), 185-202.
- Giroux, H. A. (2003). Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5-16.
- Giroux, H. A. (1988). Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment. *Educational Theory*, 38(1), 61-75.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Giroux, H. A. (1986). Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice. *Interchange*, 17(1), 48-69.
- Giroux, H. A (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257-293.
- Giroux, H. A. (2010). Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education, as a Democratic Public Sphere. *The Educational Forum*, 74, 184-196.
- Giroux, H. A. (1976). Schooling as a Process: The Role of Dialogue in Education. *The Clearing House*, 50(1), 20-23.
- Giroux, H. A. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3), 494-503.

- Giroux, H. A. (1977). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, A Critical Reader*, United States of America: Westview press.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- Giroux, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Giroux, H. A. (2010). Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere. *The Educational Forum*, 74, 184-96.
- Hazeri, A. M. & Rezapour, E. (2013). The Study of Some Effective Factors on Appearance of Student Resistance Against School Norms In Tehran High Schools, *Iranian sociological association*, 4(14), 35-62. (In Persian)
- Haghighat, S. (2008). Contrast of Behaviorism and Institutionalism in Political Science, *Methodology of social sciences*, 55(14), 139-154. (In Persian)
- Harvey, L. (1990). *Critical Social Reaserch*. Available onlin at <https://www.qualityresearchinternational.com/csr/classwillis.php>.
- Hicks, D. (2004). Radical education. In: Ward, S. (Ed). *Education Studies: A Student Guide*, Routledge Falmer.
- Mohammadi, H. & Mirzaee Rafe, M. (2013). *The evolution of science education based on the ultra-positivism*. Presented at the fourth conference of the Iranian association of Philosophy of Education. Mashhad: Ferdowsi University. (In Persian)
- Mohammadi, H. & Zibakalam. F. (2014). Neoliberalism and Commercialization of Education: the Challenges for Moral Education. *Foundations of Education*, 4(2), 95-116. (In Persian)
- Mahram, B. & Saketi, P. & Masoodi, A. & Mehrmoammadi, M. (2005). The role of hidden curriculum components in students' scientific identity (Case study: Ferdowsi University of Mashhad). *Curriculum studies*, 1(3), 3-29. (In Persian)
- Morrow, R. A. (2014). *Reproduction Theories*. In Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, London: SAGE Publications.
- Norozzade, R. (2005). Curriculum in higher education system. *Iranian Higher Education*, 23, 53-70. (In Persian)
- Nikneshan, S. & Liaghatdar J. & Nasrabadi, B. & Pakseresht, M.J. (2012). Ideology as a base for educational performances: A comparative study of liberal democracy and neoliberalism outcomes on educations in western countries. *Foundations of Education*, 1(2), 5-26. (In Persian)
- Rezaei, M. & Gholamrezakashi, M. J. (2013). The Challenges for the reproduction of hegemony through schools discourse, *Iranian sociological association*, 6(4), 35-58. (In Persian)
- Sobhaninejad, M. (2005). Theories of Learining and Their Applications in Process of Teaching Humanities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 10 (4):1-24. (In Persian)
- Sajadi, M. (2004). Explanation and Analysis of Challenges of Civic Eduaction in Educational. *Studies in Education and Psychology*, 6(2), 143-160. (In Persian)
- Sharepuor, M. (2004). *Sociology of Education*. Tehran: SAMT. (In Persian)
- Sepehrnia, R. & Delavar, A. & Salehi Amiri, R. (2016). Study of the relationship between education and promotion of cultural capital in Iran. *Educational psychology*, 38(11).1-28. (In Persian)

- Shokuhi, GH. (1992). The most important issues of education in Iran, *pedagogy*, 8(2), 6-11. (In Persian)
- Sadeghzadeh, A. (2011). Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran, Supreme Council of the Cultural Revolution, Ministry of Education, Supreme Council of Education. (In Persian)
- Sadeghi Aval, N. & Amin Khandaghi & M. & Saidi Rezvani, M (2017). Analyzing the implemented mathematic curriculum of fourth grade, *Research in Curriculum Planning*, 26(14), 81-99. (In Persian)
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Scott Winkler, B. (1984). Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition by Henry A. Giroux., *Phenomenology + Pedagogy*, 2, 197-204.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503–514.
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 155–159.
- Talebian, M. H. & Tasdighi, M. A. (2006). The structural Problem of Iranian educational system in the third millennium and its solutions. *Research in Curriculum Planning*, 1(9), 99-119. (In Persian)
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. UK : Saxon House.
- Yazdi, M. (2009). *Content Analysis of social curriculum in Iran's high school, in order to determine the status of the cognitive skills required in critical thinking*. (Master's Thesis Planning Curriculum). Ferdowsi University, Mashhad. (In Persian)
- Yazdandoost, A. (2009). *The Investigation of Citizenship Education Approaches in Textbooks of Human Sciences in First high school*. (Master's Thesis Planning Curriculum). Islamic Azad University, (Marvdasht) Branch. (In Persian).
- Zachry, W. (1985). How I kicked the lecture habit: inquiry teaching in psychology. *Teaching of Psychology*, 12, 129-131.
- Zibakalam Mofrad, F. & Mohammadi, H. (2015). *Critical studies of Henry Giroux's educational ideas*. Tehran: univercity of Tehran press. (In Persian)



محمودی، ایوب؛ نوروزی، رضا علی؛ حیدری، محمدحسین؛ سفیدخوش، میثم (۱۳۹۸). الگوی تربیت اخلاقی  
هگل بر مبنای دیالکتیک آگاهی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۱۰۵-۱۲۵.  
DOI: 10.22067/fedu.v9i2.82962

## الگوی تربیت اخلاقی هگل بر مبنای دیالکتیک آگاهی

ایوب محمودی<sup>۱</sup>، رضا علی نوروزی<sup>۲</sup>، محمدحسین حیدری<sup>۳</sup>، میثم سفیدخوش<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۶/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۲۹

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، بررسی ارتباط بین مراحل سه گانه تکامل اخلاق هگلی یعنی حق انتزاعی، اخلاق فردی و اخلاق اجتماعی با سه گانه خانواده، جامعه و دولت در فرایند دیالکتیک آگاهی هگل می‌باشد. در این نوشتار نقش دیالکتیک آگاهی در زمینه‌های رشد و نمو اخلاقی فرد (خانواده، جامعه مدنی و دولت) در فرایندی منظم از تربیت اخلاقی و در ارتباط با یکدیگر مورد بررسی قرار گرفت. برای دستیابی به این هدف از شیوه توصیفی - تحلیلی بهره گرفته شد. لذا با بررسی متون هگلی، به ارتباط بین نظام اخلاقی او با دیالکتیک آگاهی پرداخته شد و سرانجام استنباطی از آرا تربیت اخلاقی هگل ارائه شد. یافته‌ها حاکی از آن است که نظام تربیت اخلاقی هگل مبتنی بر زمینه‌های سه گانه خانواده، جامعه و دولت می‌باشد که هر یک از آن‌ها ارتباط تنگاتنگی با مراحل سه گانه دیالکتیک آگاهی او دارند. بر این اساس یک الگوی پیش فرض از تربیت اخلاقی هگل ترسیم شد که می‌کوشد ارتباط بین سه گانه‌هایی که در تکامل حیات اخلاقی فرد دخیل هستند را مشخص کند. بیلدونگ نخستین گام این الگو، زیربنایی به نام خانواده دارد که در آن تربیت فردی بر مبنای اخلاق انتزاعی شکل می‌گیرد. مرحله دوم، جامعه مدنی نام دارد که در آن بر تربیت اجتماعی فرد تاکید می‌شود. سرانجام، از ترکیب این دو گام، مرحله نهایی الگوی تربیت اخلاقی هگل یعنی «رفع و ارتقا» شکل می‌گیرد. این گام در زیر مجموعه‌ای به نام «دولت» حاصل می‌شود که در حقیقت مظهر اصلی حیات اخلاقی هگل را نشان می‌دهد.

**واژه‌های کلیدی:** هگل، دیالکتیک آگاهی، تربیت اخلاقی، بیلدونگ، رشد، رفع و ارتقا.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان، mahmoudi1983@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه اصفهان، r.norouzi@edu.ui.ac.ir

۳. دانشیار دانشگاه اصفهان

۴. استادیار دانشگاه شهید بهشتی تهران

## مقدمه

هگل به عنوان یکی از تاثیرگذارترین فلاسفه غربی نقش بسزایی در تحولات دنیای فلسفه، سیاست و اخلاق در قرن اخیر داشته است. شاید از همین روست که مرلوپونتی<sup>۱</sup> معتقد است هگل در مبداء و منشاء تمام اتفاقات قرن اخیر قرار دارد (Jahanbaglu, 2003). با این حال، هرگونه تحقیق در مورد سیستم اخلاقی هگل با انتقاد از اخلاق کانتی آغاز می‌شود. انتقادهای هگل از نظام اخلاقی کانت، بنیاد اندیشه اخلاقی هگل را فراهم می‌سازد. رابطه بین اخلاق<sup>۲</sup> و حیات اخلاقی<sup>۳</sup> تنها در متن انتقاد هگل از اخلاق کانتی قابل درک است (Campbell, 1994). تاکید هگل بر ابعاد اجتماعی - عملی انسان باعث شده او در خط مقدم سنت فکری جدیدی باشد که اولویت عمل اجتماعی را در معرفت‌شناسی و اخلاق، پدیدار می‌سازد. در ایالات متحده، نفوذ هگل بر فلسفه تربیتی جان دیویی و پراگماتیسم مشخص است. علاوه بر این، پینکارد<sup>۴</sup> با تاسی از هگل، عقل<sup>۵</sup> را اجتماعی دانست. بنا به یک تفسیر، هگل مانند عمل‌گرایان کلاسیک معتقد بود که دانش از تلاش‌های افرادی که در یک اجتماع هستند پدید می‌آید. فیلسوفانی مانند فوکو، پیر بوردیو<sup>۶</sup> و جودیت باتلر<sup>۷</sup> تلاش می‌کنند تا با تاسی از اندیشه‌های هگل، ارتباط بین قدرت با اندیشه‌های سیاسی و اجتماعی آن را بررسی کنند (Farneth, 2017).

در سطحی که هگل آن را اجتماع مدنی می‌خواند - یعنی سازمان‌های بسیاری که افراد به آن تعلق دارند، و به طور جمعی علایق مشترک جامعه را سامان می‌دهند - فرد از حوزه محدود خانواده بیرون می‌آید و به گستره علایق وسیع‌تری گام می‌نهد که دارای ماهیت عمومی و از نفوذ پدرانیه‌ای برخوردار است. انسان در این مرحله، شاید فقط به صورت مبهم و نیمه آگاه، خود را با مسائلی غیر از مسائل فقط شخصی همبسته می‌یابد و به درجه‌ای از وارستگی (از منافع شخصی) می‌رسد. به عبارت دیگر، این تولد آن چیزی است که روح عمومی گفته می‌شود. به زبان هگل، در این مرحله آدمیان خود را مانند بخشی از آن سامان کلی احساس می‌کنند. چالش بین زندگی خصوصی و فردی افراد در خانواده با زندگی اجتماعی آن‌ها در جامعه مدنی که در دو مرحله نخست نظام اخلاق هگلی شکل می‌گیرد، در نهایت با وحدت هر دوی آن‌ها در مرحله سوم یعنی دولت اخلاقی به پایان می‌رسد (Lancaster, 2001). بنابراین، از نظر هگل دولت بالاترین شکل تحقق جامعه بشری بر روی زمین است. این نگاه مقدس هگل به دولت، منتقدانش را برآشفته می‌ساخت، اما باید

1. Merleau-Ponty

2. Moralität

3. Sittlichkeit

4. Pinkard

5. The Sociality of Reason

6. Pierre Bourdieu

7. Judith Butler

توجه داشت که اندیشه‌های هگل در دورانی ظهور یافت که شرایط سیاسی و اجتماعی حاکم آن را توجیه‌پذیر می‌سازد.

پیش از شروع بحث درباره اخلاق هگل باید به این نکته مهم توجه شود که در اندیشه او، اخلاق با اخلاقیات (حیات اخلاقی) تفاوت بسیار دارد. برای هگل، اخلاق، معرف اندیشه‌های اخلاقی کانت است که باید از آن فراتر رفت. حیات اخلاقی که در حقیقت چارچوب اندیشه‌های هگل در باب اخلاق می‌باشد برخاسته از اخلاق کانتی است اما با تغییراتی که هگل در آن ایجاد کرده است. نخستین مرحله روح عینی که هگل اخلاق را در آن مطرح می‌کند، قلمروی حق است که به آن حق انتزاعی یا حق مجرد<sup>۱</sup> هم گفته می‌شود. در این مرحله، شخص یا ذهن فردی که از آزادی خویش آگاهی دارد، در مقام روحی آزاد به طبع درونی خویش، نمودی بیرونی می‌دهد و این کار را با درگیر کردن اراده خود در قلمروی چیزهای مادی و عینی انجام می‌دهد. در اخلاق هگلی، گام نخست برای شکل‌گیری اخلاق در خانواده رخ می‌دهد. از نظر هگل خانواده نهادی اخلاقی است که اعضای آن هویت خود را با آن یکی می‌دانند. با وجود این، در نظر هگل این نهاد نقص‌هایی نیز دارد. نخست خانواده نهادی است ناپایدار که پیوسته از هم می‌باشد (از طریق ازدواج فرزندان و مرگ والدین) و باید در نسل‌های متوالی بازسازی شود. دوم، نهاد خانواده، آزادی سوئزکتیو یا ذهنی را از اعضایش سلب می‌کند و مصلحت خانواده در آن از همه چیز مهم‌تر است؛ چیزی که انسان مدرن آن را برنمی‌تابد. این مقدمه‌گذار از خانواده به جامعه مدنی است؛ یعنی حوزه‌ای که افراد در آن، منافع ذاتا شخصی و خصوصی خود را نیز دنبال می‌کنند (Ahmadizadeh, 2016).

دومین مرحله، اخلاق<sup>۲</sup> نام دارد که از آن به عنوان اخلاق فردی نیز نام برده می‌شود. در این مرحله هگل می‌کوشد این ایده را طرح کند که خیر برای فرد، تنها در صورتی تحقق می‌پذیرد که در خیر عموم سهیم باشد با این ویژگی که با خیر شخصی فرد متضاد نباشد. در این مرحله است که نقش مدرسه و نهادهای رسمی و آموزشی آشکار می‌شود. با این حال این نیت فردی و اجتماعی می‌بایست در مرحله‌ای به نام حیات اخلاقی<sup>۳</sup> یا اخلاق اجتماعی با هم جمع شوند تا این تضاد به یک وحدت عینی برسند. در این مرحله فرد دارای اراده‌ای فردی و آزاد است. این اراده فردی اراده‌ای درونی نیست؛ زیرا اراده واقعی باید با اراده دیگری در تضاد نباشد. از این رو در نظر هگل، تنها هنگامی که فرد آزادی درونی به دست آورده باشد می‌تواند برای هر چیز وجودی مستقل قائل شود و رفتارش در برابر آن نه تنها از روی هوس و آرزو، بلکه از روی نظر و

1. Abstract Right (Das Abstrakte Recht)

2. Morality (Die Moralität)

3. Ethical Life (Sittlichkeit)

تامل باشد (Hegel, 2000). این آزادی درونی نیز از طریق حرکت فرد در گام‌های سه‌گانه حیات اخلاقی او حاصل می‌شود که پایه‌های اصلی الگوی تربیتی هگل را تشکیل می‌دهد.

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه بین تربیت اخلاقی هگل در چارچوب نهادهای حساسی مانند خانواده، جامعه مدنی و دولت در سیر دیالکتیکی است که هر یک به نوع خود، زمینه را برای تبدیل و ارتقا اخلاق به حیات اخلاقی فراهم می‌سازند. لذا، تلاش می‌شود نقش و جایگاه هر یک از این نهادها در رشد حیات اخلاقی و اثرات هر کدام از آن‌ها بر یکدیگر روشن شود. نظام تربیت اخلاقی هگل سیری رو به تکامل دارد؛ تکامل درونی به معنای حرکت از اخلاق انتزاعی به حیات اخلاقی و تکامل بیرونی به معنای حرکت نظام اخلاقی از خانواده به دولت الهی، این سیر معنادار تربیت اخلاقی در چارچوب یک الگوی منظم شکل می‌گیرد که در آن همه نهادها از سویی به هم وابسته هستند و از سوی دیگر در جهت رفع و ارتقا یکدیگر تلاش می‌کنند. بنابراین تربیت در نظام هگلی، امری سیاسی-اجتماعی تلقی می‌شود که از تعامل بین جامعه مدنی و دولت پدید می‌آید و در دل همین نهادها رشد و نمو می‌کند و بر افرادی که در سیر تکامل اخلاقی در حرکت هستند (خانواده، جامعه مدنی و دولت) تاثیر می‌گذارد. این نوع نظام تربیت اخلاقی به شدت متأثر از فرهنگ حاکم بر جامعه (فرهنگی که در آن به همه اندیشه‌ها و عقاید ارج نهاده شود) می‌باشد. فرهنگ حاکم همواره به تبع تغییرات احتمالی که در این نهادها رخ می‌دهد، دچار تغییر و تحول می‌شود و خود را با مقتضیات زمان وفق می‌دهد. بنابراین، نظام تربیت اخلاقی هگل، نظامی پیوسته در تکاپو، در حال رشد و منطبق با تغییرات جدید دنیای نوظهور می‌باشد که ایستایی، جزم اندیشی، ثبات روش و همسان‌سازی ایده‌ها در آن معنایی ندارد. این مسئله در جهان امروز (دنیایی با سوگیری‌های سیاسی، اجتماعی و دینی گوناگون که در آن هر یک از این گروه‌ها می‌کوشند اندیشه‌های خود را بر دیگری غالب سازند) اهمیت بیشتری می‌یابد و الگوی تربیت اخلاقی هگل می‌تواند بخشی از چالش‌های پیش روی فضای پرتنش نظام آموزشی جدید را مرتفع سازد.

### رویکردهای تربیت اخلاقی و جایگاه تربیت اخلاقی هگل

نظر به اینکه به دلایل مختلف از جمله تفسیرپذیری واژگان علوم انسانی، تنوع فرهنگ‌ها، و نتایج پژوهش‌های جدید نمی‌توان تعریف دقیق و جامعی از تربیت ارائه نمود، ارائه تعریف جامع و مانع از تربیت

۱. معادل دیگر واژه آفهبونگ (aufhebung) در متون هگلی که دارای معانی مختلف و متضادی از جمله حفظ و حذف همزمان یک شی می‌باشد.

اخلاقی نیز بسیار دشوار است. با وجود این، تربیت اخلاقی فرایندی اجتناب‌ناپذیر است چراکه، دولت و یا ملت، مدارس و خانواده‌ها و نیز کودکان و نوجوانان، خواه‌ناخواه، ملاک‌های خاص درست و یا نادرست بودن را انتخاب می‌کنند و آن‌ها را توسعه می‌دهند؛ هرچند که این انتخاب، نظام‌مند و برنامه‌ریزی‌شده نباشد (Sajjadi, 2000). کار و استوتل<sup>۱</sup> معتقدند برای اینکه درک روشنی نسبت به یک رویکرد تربیت اخلاقی داشته باشیم و تبیین‌های نامتعارضی در مورد آن ارائه ندهیم، باید مبانی فلسفی هر رویکرد را بررسی کنیم (Gaffari & Bagheri Noaparast, 2001). مسئله دیگری که قبل از تدوین و طراحی رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی باید به آن توجه نمود، مسئله امکان یا عدم امکان تمایز بین ارزش‌ها و اخلاقیات است که خود بر تدوین روش‌ها تأثیر مضاعفی می‌گذارد. چنانکه اسمیت<sup>۲</sup> در بحث تمایز بین ارزش‌ها و اخلاقیات معتقد است که در نظریه جدید ارزش‌ها، بین علم اخلاق<sup>۳</sup> و فرا اخلاقیات<sup>۴</sup> و بین اخلاق هنجاری<sup>۵</sup> و اخلاق تحلیلی<sup>۶</sup> و ارزش‌ها<sup>۷</sup> تفاوت وجود دارد. برخی از پژوهشگران نیز به رویکردهای تربیت اخلاقی متنوعی مانند رویکرد تبیین ارزش‌ها<sup>۸</sup>، توسعه عقلانی<sup>۹</sup>، پروژه برنامه درسی انسانی<sup>۱۰</sup>، رویکرد مهارت و علاقه نل نودینگز<sup>۱۱</sup> اشاره می‌کنند (Vengadasalam et al, 2014). تربیت اخلاقی در کشورهای مختلف با توجه به فرهنگ حاکم، سیاست‌های کلی، نظام دینی یا غیر دینی شکل و مبنای متفاوتی به خود می‌گیرد. به طور نمونه، تربیت اخلاقی در کشورهای مسلمان، تعبیر دیگری از تربیت دینی است اما در ایالات متحده، تربیت اخلاقی معطوف به آموزش اخلاقی برای توسعه شخصیت است (Cam, 2016). بنابراین ما با طیف گسترده‌ای از رویکردهای تربیت اخلاقی مواجه هستیم که توسط پژوهشگران این حوزه مورد شناسایی و بررسی قرار گرفته‌اند که ذکر همه آن‌ها در این جا ممکن نیست. به‌طور کلی می‌توان ادعا کرد که تربیت اخلاقی هدف همیشگی آموزش و پرورش بوده و خواهد بود. تربیت اخلاقی فعالیت هر مدرسه‌ای است که می‌کوشد بر فکر و احساسات و نحوه تفکر و نحوه رفتار دانش‌آموزان در برابر مسائل درست و غلط تأثیر بگذارد (Kaur, 2015). در ارتباط با تربیت اخلاقی هگل، ذکر چند نکته حائز اهمیت است. نخست، الگوی تربیت اخلاقی هگل را نمی‌توان به عنوان یک الگوی قطعی در طبقه‌بندی الگوهای مطرح قرار داد. دوم، هگل هیچ‌گاه خود

1. Carr &amp; Steutel

2. Smith

3. Ethics

4. Meta Ethics

5. Normative

6. Analytic

7. Values

8. Value Analysis

9. Rational Development

10. Humanity Curriculum Project

11. Approach Based on Skill and Affection

به صراحت نه الگوی تربیت اخلاقی ویژه ای را تبلیغ کرده و نه به صورت مبسوط به مسائل تربیتی به صورت عام و تربیت اخلاقی به صورت خاص پرداخته است. سوم، الگوی تربیت اخلاقی هگل شاید به نوعی بی شباهت به تربیت دینی نباشد، اما با آن یکسان نیست. همان طور که این عبارت هگل که «زندگی متعلق به خداست؛ زیرا فعلیت عقل، زندگی است و خدا این فعلیت است و فعلیت ذاتی خدا بهترین زندگی ها و زندگی سرمدی است.» (Hegel, 2010) دلیلی بر دینی بودن تربیت اخلاقی او ندارد. هگل در جای دیگر چنین اذعان می‌دارد انسانی که از نظر عرفی باتقواست الزاما نباید انسان اخلاقی نیز باشد (Hegel, 2008). چهارم، الگوی تربیت اخلاقی هگل در حقیقت استنتاجی از اندیشه‌های فلسفی و اخلاقی او می‌باشد؛ زیرا هگل در آثار خود هیچ‌گاه به صراحت نه در باب الگوی تربیت اخلاقی سخنی به میان آورده و نه به صورت کاملاً تخصصی و عمیق به دیدگاه‌های خود در باب ارتباط بین تربیت و اخلاق پرداخته است. بنابراین، هر رویکردی که در این پژوهش به عنوان رویکرد تربیت اخلاقی هگل مطرح می‌شود در حقیقت باب کوچکی است برای پژوهشگران جدید که در این حوزه مشغول به کار هستند تا با توسعه و تکمیل آن بتوان گام‌های تازه‌تری در اخلاق هگلی برداشته شود.

### مراحل سه گانه تربیت اخلاقی هگل

برای آنکه بدانیم تربیت اخلاقی هگل چگونه شکل می‌گیرد باید به اثر گران‌سنگ او یعنی «پدیدارشناسی روح» مراجعه کنیم. به عبارت دیگر می‌توان گفت، موضوع اصلی پدیدارشناسی روح عبارت است از فرایند طولانی تعلیم و تربیت به سوی یک فلسفه اصیل. حرکتی چنان غنی و عمیق که از طریق آن شناخت حاصل می‌شود یا پرورش آگاهی تا مرتبه رفیع علم ادامه می‌یابد. برخی معتقدند کتاب پدیدارشناسی روح خود یک رمان تربیتی<sup>۱</sup> است که موضوع آن نه شخص بلکه روح آدمی است که در آن وارد بلوغ مدرنیته می‌شود و عصر روشنگری و پسا روشنگری فرا می‌رسد (Talebzadeh & Haji mirzaei, 2014).

اگرچه هگل به صورت تخصصی و ویژه در باب تربیت سخن نگفته است، اما تربیت به یک معنا در آثار هگل بیشتر به صورت بیلدونگ دیده می‌شود. مسئله مهم این است که بیلدونگ اصطلاحی نیست که از آن فقط بتوان یک معنا را دریافت کرد. مفهوم مورد نظر هگل از اصطلاح بیلدونگ وسیع‌تر از معنای معمول آموزش<sup>۲</sup> در انگلیسی است که معمولاً از طریق مدارس و خانواده‌ها در مقاطع مختلف انجام می‌گیرد.

1. Bildungsroman

2. Education

اهمیت و جایگاه تربیت به ویژه تربیت کودکان در نظام فلسفی هگل، زمانی مشخص می‌شود که آن‌ها را در پرتو نظریه مدرن او درباره جامعه مدنی در نظر بگیریم و نقش حیاتی تعلیم و تربیت در تحقق روح و غایت نهایی عقل در جامعه را لحاظ کنیم. از نظر هگل، کارکرد تعلیم و تربیت انتقال فرد از خانواده به جامعه مدنی است. نیاز کودک به پرورش ناشی از احساسات کودکان نسبت به وضعیتی است که در آن قرار دارند و احساس نارضایتی از اینکه توانایی بزرگ‌ترها را ندارند و مایلند رشد کنند و پرورش یابند.

هگل خود در این باره می‌نویسد: «فرهنگ یا پرورش، احساس قدرت مطلق، خواه به طور کلی، (به گونه برون ذات شده)، خواه در تک‌تک برآیندهای (حیات) بندگی، فقط احساس نابودی در خود است؛ اگرچه ترس از خدایگان سرآغاز دانایی<sup>۱</sup> است، (باید دانست که) آگاهی نیز، به همین سان (سرآغازی) برای خود او است اما نه (در حالتی از) برای خود بودی<sup>۲</sup>. از خلال کار است که آگاهی به خود خویش می‌آید.» (Hegel, 2014: 254). لذا، چنین به نظر می‌رسد که تربیت از نظر هگل فراتر رفتن از خود (احساس نابودی در خود) در قالب خودآگاهی (آگاهی به خود خویش) است. این سیر تربیت دارای مراحل است که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود. ذکر این نکته حائز اهمیت است که تربیت هگلی، به تنهایی (بی‌آنکه نام تربیت اخلاقی) بر آن بگذاریم حاوی مفاهیم اخلاقی ناب است. به عبارت دیگر، تربیت در نظر هگل، به طور ذاتی اخلاقی است؛ زیرا تربیت یک کلیت<sup>۳</sup> است و امری دیالکتیکی محسوب می‌شود که مراحل از اخلاق را باید طی کند. علاوه بر این، سیر رشد و نمو آدمی امری اخلاقی به حساب می‌آید. در تبیین این ادعا باید به کتاب «نظام حیات / اخلاقی»<sup>۴</sup> (۱۸۰۲) هگل رجوع شود. ساختار منحصر به فرد هگل در کتاب «نظام حیات / اخلاقی» که در آن مفهوم «کار» را به عنوان یک مفهوم دیالکتیکی بر روی گام طبیعی اخلاق قرار می‌دهد، موجب درک بیشتر تربیت به عنوان کلیت می‌شود. مفهوم دیالکتیکی آموزش برای اولین بار در اینجا به طور وضوح واضح مشخص می‌شود. در اینجا فرد به عنوان یک جوهر مستقل<sup>۵</sup> نمایان می‌شود و از طریق آموزش به یک تصدیق متقابل<sup>۶</sup> می‌رسد (Hegel, 1979). پیوستن جنبه‌های فلسفی و آموزشی به ویژه در هر زمان که هگل در «دوران فرانکفورت»<sup>۷</sup> از اتحاد عشق صحبت می‌کند، واضح‌تر است. این اتحاد به

1. Weisheit

2. Fursichsein

3. Totality

4. System der Sittlichkeit

5. Independent Substance

6. Mutual Acknowledgment

7. Frankfurt Period

معنای لغو تمامی تفاوت‌ها و همه جدایی‌هاست. در طول «دوره ینا»<sup>۱</sup>، اما مفهوم دیالکتیکی آموزش و پرورش نمود بیشتری می‌یابد.

به نظر هگل سه رکن را می‌شود برای دیالکتیک، بنیادین دانست. نخست، اندیشیدن به چیزی در خودش و به طور جداگانه. دوم، اندیشه ضرورتاً به طور هم‌زمان معطوف به خصوصیات متناقض است. سوم، این خصوصیات متناقض، با القا و ارتقای خویش، در خود، بالفعل حقیقی وحدت می‌یابند. هگل معتقد است تمام ارکان دیالکتیک را نزد قدما می‌توان یافت (Gadamer, 2015). برای آنکه بتوان تربیت اخلاقی را در دیالکتیک آگاهی‌های هگلی نشان داد می‌بایست به سه مرحله اصلی این فرایند توجه نمود. این سه مرحله به نوعی نشان دهنده فرایند سه گانه (برنهاد، برابر نهاد و هم‌نهاد<sup>۲</sup>) می‌باشد که با عنوان دیالکتیک هگلی شناخته می‌شود. این سه گانه اما توسط خود هگل به صورت در خود، برای خود و در خود و برای خود نشان داده شده است. هگل از ابتدایی‌ترین صورت آگاهی شروع می‌کند که به آن یقین در تجربه حسی یا به اختصار یقین حسی می‌گوید. منظور او صورتی از آگاهی است که کاری نمی‌کند به غیر از دریافت آنچه در هر لحظه پیش روی ماست. و به غیر از این هیچ کوششی برای تنظیم یا رده‌بندی اطلاعات خام حاصله از طریق حواس به خرج نمی‌دهد. از این رو بخش بعدی آگاهی که هگل به بررسی آن می‌پردازد صورتی است که بر طبق آن، آگاهی به طور فعال می‌خواهد در داده‌های خام تجربی، نوعی وحدت و انسجام به وجود بیاورد. بنابراین هگل سیر تکامل آگاهی را در دو مرحله بعدی یعنی ادراک و فهم پی می‌گیرد. در هر یک از این دو مرحله، آگاهی نقش فعال‌تر از مرحله پیشین ایفا می‌کند. در حد ادراک مثلاً اشیا را بر طبق خواص کلی شان رده‌بندی می‌کند اما این کافی نیست. بنابراین به سوی فهم حرکت می‌کند و در این مرحله در حد فهم، قوانین خود را بر واقعیت مبتنی می‌سازد. اما آگاهی باید به نقطه‌ای برسد که بتواند در خود بازاندیشی کند یا به درون خویش بتابد. اینجاست که باید گفت به صورت آگاهی از خویشتن یا خودآگاهی درآمده است. بنابراین دیالکتیک آگاهی‌های هگل از سه گانه یقین حسی، ادراک و فاهمه عبور می‌کند تا بتواند به خودآگاهی دست یابد. بر این اساس مراحل شکل‌گیری تربیت اخلاقی هگل عبارتند از:

**مرحله نخست:** شکل‌گیری فرهنگی یا بیلدونگ<sup>۳</sup>: در ارتباط با مفهوم بیلدونگ باید خاطر نشان کرد

که برای این واژه معانی متفاوت و گاه متناقضی ذکر شده است مانند تربیت، فرهنگ و تجربه آموزشی. بسیار دشوار است که بتوان برای این مفهوم یک معادل دقیق ذکر کرد. باید توجه داشت که بیلدونگ از فرهنگ

1. Jena Period

2. Thesis, Antithesis, Synthesis

3. Bildung (Cultural Formation)

والا تر است. از آنجاکه در سنت آلمانی، بیلدونگ را پرورش درونی به منظور دستیابی به دانش می‌دانند به نوعی می‌توان آن را معادل تربیت یا نزدیک به آن دانست، اما اینکار کمی با احتیاط همراه است؛ چراکه معنای تربیت با بیلدونگ متفاوت است هرچند برخی مشخصه‌های تربیت در بیلدونگ وجود دارد (مانند تشابه مشخصه‌های فرهنگ در بیلدونگ) اما عکس این قضیه صادق نیست. به طور کلی می‌توان این گونه نتیجه گرفت که در اندیشه هگل، بیلدونگ شکل عالی تر تربیت و فرهنگ است که از دیالکتیک آگاهی هگلی حاصل می‌شود. در حقیقت بیلدونگ در حیطه تربیت هگلی از تربیت مستقل است و نباید آن دو را با هم همسان در نظر گرفت. بنابراین واژه بیلدونگ در نزد هگل معنایی بسیار کلی دارد. در یکجا منظور پرورش فرد است که با ساختن شی، خود را می‌سازد و در جای دیگر، بیشتر بحث بر سر فرایند تمدن سازی است (Parham, 1985).

بیلدونگ یکی از مفاهیم کلیدی فلسفه هگل به حساب می‌آید. بیلدونگ و شکل‌گیری فرهنگی ممکن است هر دو به یک معنا به کار نیایند اما ارتباط معنایی نزدیکی دارند. تربیت در نگاه هگل از طریق شکل‌گیری یا توسعه فرهنگ از راه تکرار و بازشناسی اشتباهات صورت می‌گیرد. به نظر می‌رسد همانطور که هگل، مفهوم دیالکتیک را از فلسفه افلاطونی اخذ کرده است، اصل بازشناسی یا نظریه تذکار<sup>۱</sup> را نیز از او به عاریت گرفته باشد. در بیلدونگ، یک مبارزه سخت بین نفی تمایل فردی و تلاش برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی وجود دارد. در حقیقت حیات اخلاقی مورد نظر هگل این گونه آغاز می‌شود که در آن نیاز طبیعی فرد جای خود را به نیاز جامعه می‌دهد و خانواده به جامعه مدنی و در نهایت به دولت پیوند می‌خورد. در بیلدونگ، شناختی جهان‌شمول از درک رابطه تضاد و مخالفت درونی فرد شکل می‌گیرد. در اینجا نه تنها رابطه او با خدا که رابطه او با دیگری و جامعه نیز مورد سوال قرار می‌گیرد. تلاش برای آشتی بین این فاصله‌ها کار بیلدونگ است. به نظر هگل، بیلدونگ دو حرکت متضاد را با خود همراه دارد. یکی تقویت وضع موجود (برای برآورده ساختن نیازهای طبیعی فرد) و دوم تشکیل تجربه‌ای جدید برای فراتر رفتن از این وضعیت. به عبارت دیگر، بیلدونگ شامل کلیت یک عمل دیالکتیک درونی است که به بازسازی دوباره خود فرد می‌انجامد (Tubbs, 1996). این خودبازسازی در درون جامعه مدنی صورت می‌گیرد. از این رو در نگاه هگل، جامعه مدنی، حاصل یک فرایند طولانی و پیچیده توسعه تاریخی است. از نظر او جامعه مدنی فاصله‌ای است بین خانواده و دولت که به شکل‌گیری دولت می‌انجامد (Sabzeie, 2007). بنابراین برای هگل، بیلدونگ زمینه‌ای برای اخلاقی سازی انسان است زیرا تعلیم و تربیت، هنر اخلاقی ساختن آدمی است تا به

او نشان دهد تا با فراتر رفتن از طبیعت نخستین خود، به سوی یک طبیعت روحانی، و سپس به سوی اجتماعی شدن، تبدیل به یک موجود فرهنگی شود که از وجود طبیعی اولیه اش فراتر رود. از نظر هگل این تنها بخشی از موفقیت است. بیلدونگ برای آنکه بتواند نقش اجتماعی به خود بگیرد و اثرگذاری اش به جامعه نیز برسد می‌بایست با رشد و توسعه همراه باشد. این دومین مرحله سیر تربیت اخلاقی هگل محسوب می‌شود.

**مرحله دوم:** مرحله رشد<sup>۱</sup> یا انویکولونگ است. رشد در اندیشه هگل، برای نشان دادن رابطه بین قوه و فعل استفاده می‌شود. از نظر هگل در هر شکلی از توسعه، دو اصل قوه و فعل وجود دارد. رشد به عنوان یک پتانسیل درونی بالقوه در وجود هر شی‌ای وجود دارد. با این حال این پتانسیل بالقوه باید برای آنکه نمودی بیرونی داشته باشد خود را بالفعل سازد. همانطور که روح برای هگل، یک خود سازنده و همواره بالفعل است. برای توصیف این اصطلاح می‌توان دانه را مثال زد. دانه قابلیت رشد دارد؛ زیرا در درون خودش، قابلیت تبدیل شدن به یک درخت یا گیاه را دارد. این تجربه‌ای است که هر دانه‌ای برای خود دارد و تکرار می‌شود و در درون همه انسان‌ها نیز همین جریان وجود دارد. این چرخه توسعه خود، یعنی از بالقوه به بالفعل از ابتدا در وجود هر فردی قرار دارد. بنابراین محتوای آن دانه می‌تواند نشان دهنده تفاوتی باشد که بعدها در رشد او نمایان می‌شود. هگل از این اصطلاح برای نشان دادن توسعه عقل یا به بیان خودش، آشکارسازی آدمی بهره می‌برد. این توسعه مراحل مختلفی دارد؛ جنینی، کودکی، نوجوانی، جوانی و پیری. عقل کودک به طور بالقوه یا تلویحی رشد می‌کند در حالی که در بزرگسالان این توسعه یا رشد، صریح و روشن بوده و قابلیت تبدیل شدن را دارد (Tubbs, 1996). این توسعه در نهایت به این مهم منجر می‌شود که در آن ذهنیت یا من، جای خود را به صورت آگاهانه‌ای به امر فراتر می‌دهد. به عبارت دیگر، اگر بیلدونگ بکوشد به نیازهای فردی و تعالی درونی بها بدهد، در این مرحله، فرد از مرحله ذهنیت یا منیت فراتر می‌رود و ظاهراً متضاد با بیلدونگ عمل می‌کند (درحالی که آگاهانه می‌کوشد بیلدونگ را توسعه دهد).

بنابراین توسعه و رشد اجتماعی، آنتی تز بیلدونگ می‌باشد که سرانجام می‌بایست در سنتزی به نام رفع و ارتقا، به تکامل نهایی برسد. در این مرحله نقش نهادهای آموزشی پررنگ می‌شود. موسسات آموزشی مانند مدارس، آموزشگاه‌های خصوصی، مدارس دینی هر یک به نوبه خود نقشی در توسعه و رشد فرد ایفا می‌کنند که به تعبیری می‌توان از آن به عنوان یادگیری اجتماعی<sup>۲</sup> یاد کرد. بنابراین مرحله دوم یا رشد و توسعه، صرفاً در تکامل با بیلدونگ معنا می‌یابد و خود به تنهایی نمی‌تواند نشانگر پایان کار تربیت اخلاقی

1. Entwicklung (Development)

2. Social Learning

باشد. ترکیب بیلدونگ با رشد و توسعه با مفهوم سومی به نام رفع و ارتقا یا آفهبونگ می‌تواند غنا یابد و تکمیل شود.

**مرحله سوم:** خودبازسازی<sup>۱</sup> است که در حقیقت عالی‌ترین مرحله تربیت هگلی می‌باشد. در حقیقت رابطه نفی (بیلدونگ) نفی (توسعه) به نفی نفی (رفع و ارتقا) می‌انجامد؛ رابطه سه گانه ای از تر، آنتی تر و سنتز. این فرمول کلی هگلی نشان می‌دهد که هر جنبش آگاهی، نمودی از تجربه‌ای برای تغییر است. تغییر فرهنگ، شکل‌گیری فرهنگ جدید و بازسازی فرهنگ تازه بر مبنای آگاهی فرد. این فرمول رابطه بین تجربه و ذهنیت، فرد و دیگری، خانواده و جامعه را روشن می‌سازد. کاری که هگل انجام می‌دهد فراتر رفتن از بند دوگانه انگاری<sup>۲</sup> است که قرن‌ها فلسفه غربی در دام آن گرفتار بوده است (Tubbs, 1996). آفهبونگ در اندیشه هگل در سطوح متفاوت به کار برده می‌شود و اروپائیان برای بیان مقصود هگل در هر یک از سطوح، اصطلاح خاصی را معادل آفهبونگ به کار می‌برند. آفهبونگ از دیدگاه مراتب آگاهی (یعنی آگاهی، خودآگاهی و عقل) و یا دیالکتیک آگاهی مبتنی بر شناخت (یقین حسی، ادراک و فاهمه) درگذشت یا درگذشتن است. از حقیقت موجود یا از مرتبه کنونی ادراک حقیقت درمی‌گذریم یا آن حقیقت و آن مرتبه در گذشته می‌شوند تا به حقیقتی تازه و به مرتبه‌ای دیگر برسیم و به همین اعتبار آفهبونگ از دیدگاه گایست<sup>۳</sup> (روح) که مراتب بعدی آن در واقع کلیت یافته و وحدت یافته مراتب پیشین است تعالی یافتن یا تعالی بخشیدن است. از این رو، از معنای دوگانه آفهبونگ سخن می‌گویند (Parham, 1985).

آفهبونگ از نظر هگل برای گذار دیالکتیکی است که در آن مرحله پست تر هم لغو یا حذف و هم در عین حال در مرحله‌ای عالی‌تر ابقا و حفظ می‌شود. هگل در درس گفتارهای ینا<sup>۴</sup> استدلال می‌کند که اگر کرانمند و بیکران را مانند دو مفهوم ضد یکدیگر رویارو بنشانیم گذر از یکی به دیگری ممکن نخواهد بود یا هم‌نهادی در میان نتواند بود اما در واقع، نمی‌توانیم به وجود کرانمند بیندیشیم بی‌آنکه به بیکران نیندیشیده باشیم. پس باید نفی را نفی کرد و با این کار تصدیق کنیم که وجود کرانمند چیزی بیش از کرانمند است؛ یعنی دمی در زندگانی وجود بیکران است (Copleston, 2009).

بنابراین تربیت اخلاقی هگل سه گام را طی می‌کند که با هم در ارتباط پیوسته قرار دارند. نخست، تربیت اخلاقی از طریق شکل‌گیری فرهنگی، تربیت یا بیلدونگ آغاز می‌شود. بیلدونگ در مرحله دوم از طریق رشد و توسعه (انویکلونگ) به فراسوی خود می‌رود و در نهایت در رفع و ارتقا (آفهبونگ) به تعالی

1. Aufhebung (Self-[Re-]Formation)

2. Dualism

3. Geist

4. Jena

می‌انجامد. البته باید در مقایسه و نسبت دادن این سه مرحله با مراحل سه گانه تطور اخلاقی هگل (حق انتزاعی، اخلاق و حیات اخلاقی) و همچنین مراحل سه گانه خانواده، جامعه مدنی و دولت احتیاط کرد. همان طور که در دیالکتیک آگاهی هگل عبور از مراحل سه گانه شناخت (یقین حسی، ادراک و فاهمه) و مراحل بعدی یعنی (آگاهی، خودآگاهی و عقل) با آگاهی‌های سه گانه (رواقی، شکاکیت و آگاهی ناخشنود)<sup>۱</sup> به ظرافت مورد بحث قرار گرفته است؛ انطباق هر بخش از این سه گانه با یکدیگر شاید ما را دچار خطا کند. اما باید توجه داشت که ارتباط بین این سه گانه قابل توجیه است. دیالکتیک هگلی در حقیقت عبور از مرحله اول و دوم برای رسیدن به تعالی مرحله سوم است. از این رو نظام تربیتی هگل، اکتشاف دقیق پیامدهای هر نوع رابطه‌ای با دیگری است. هدف این نظام غلبه یا نفی نیست. چنانکه هر نفی در نظام هگلی، سرانجام به ساختاری تازه و البته متعالی‌تر منجر می‌شود.

### دیالکتیک آگاهی هگل و نقش آن در تربیت اخلاقی

بحث اصلی در پدیدارشناسی روح، یعنی مهم‌ترین اثر هگل، نحوه شناخت و سیر آگاهی است. اگر سه مرحله اصلی آگاهی هگل را در قالب ایده منطقی یا مفهوم، طبیعت و روح بدانیم، این آگاهی خود شامل سه بخش اصلی منطق، فلسفه طبیعت و فلسفه روح می‌باشد. دیالکتیک آگاهی هگل در سه مرحله در خود، برای خود و در خود و برای خود مطرح می‌شود. در مرحله نخست که مرحله بدون واسطه شناخت از واقعیت‌ها می‌باشد، انسان از ابژه‌ها<sup>۲</sup> (عین‌ها) مانند چیزهای محسوسی که در برابر ذهن واقع می‌شوند آگاهی می‌یابد. این مرحله را هگل «آگاهی» می‌نامد. در مرحله دوم که هگل از آن به «خودآگاهی» یاد می‌کند؛ انسان در مورد واقعیتی که به او داده شده می‌اندیشد و شناخت را به صورت واقعیت بیرونی درمی‌آورد. در مرحله سوم که هگل از آن به «عقل» یاد می‌کند در حقیقت عینیت و ذهنیت دو مرحله پیشین در هم می‌آمیزد. با این حال اگر بخواهیم مسئله را با جزئیات بیشتری مورد بررسی قرار دهیم باید بدانیم که در پدیدارشناسی، بحث و تحلیل به ترتیب شامل یقین حسی<sup>۳</sup>، ادراک<sup>۴</sup> و فاهمه<sup>۵</sup> و سرانجام آگاهی می‌شود و در نهایت بحث درباره خودآگاهی<sup>۶</sup> مطرح می‌شود (Hyppolite, 2008).

- 
1. Conscience Mallheureuse
  2. Objet
  3. Certitude Sensible
  4. Perception
  5. Entendement - Verstand
  6. Conscience De Soi

بنابراین، هگل از ساده ترین و ابتدایی ترین شکل آگاهی که خود آن را قطعیت و اطمینان در سطح تجربه حسی می نامد آغاز می کند. قطعیت حسی به سادگی اطلاعات حاصل از تجارب حسی ما را دریافت می کند. با این حال قطعیت حسی یک آگاهی نارساست. در مراحل ادراک و شعور، اما این قطعیت حسی رفع می شود و ما به نوع جدیدی از آگاهی می رسیم. در مرحله ادراک، آگاهی سبب روشن شدن اشیا بر حسب ویژگی های کلی آنها می شود. در اینجا آگاهی به مرحله خودآگاهی رسیده است (Jahanbaglu, 2007). از نظر هگل، آگاهی عبارت است از رابطه سوژه<sup>۱</sup> و اژه. حال آنکه خودآگاهی به رابطه یک سوژه با سوژه ای دیگر اشاره دارد. به عبارت دیگر، در اندیشه هگل خودآگاهی صرفاً از رهگذر به رسمیت شناختن از سوی دیگری به وجود می آید (Janbaz & Aliakbarmesgari, 2013). این به رسمیت شناختن دیگری، نمود اصلی تربیت اخلاقی هگل است. از نظر هگل هر فردی دارای اراده ای آزاد است که می تواند بر مبنای آن به امیال و خواسته های خود دست یابد. از سوی دیگر، دستیابی به امیال و خواسته ها در اندیشه اخلاقی هگل می بایست با روح قومی، سنت حاکم و در حقیقت حیات اخلاقی آن جامعه هماهنگ باشد؛ یعنی در اینجا آزادی به معنای رسیدن به امیال و خواسته ها به هر طریقی نخواهد بود. هگل در این باره معتقد است: «آموزش،<sup>۲</sup> هنر اخلاقی ساختن انسان هاست بدین شکل که آنها را موجوداتی طبیعی می پندارد و به آنها نشان می دهد که چگونه تولدی دوباره یابند و این که چگونه طبیعت اولیه آنها به یک طبیعت ثانویه معنوی تبدیل شود. به شکلی که این معنویت با وجودشان عجین شود.» (Stern, 2012, P. 137).

بنابراین، خودآگاهی تنها زمانی حاصل می شود که ما بتوانیم از این آگاهی جدید خود در تعامل اجتماعی خود با دیگران بهره بگیریم. به طور نمونه، در کلاس درس و در گفتگوی بین دانش آموزان و معلمان یا در جامعه ای که همه با تعامل مشترک، خواسته های یکدیگر را برآورده می سازند و همچنین در یک دولت اخلاقی که شرایط آموزش، تربیت، کار و خلاقیت را برای ما به عنوان عضوی از یک جامعه در هم تنیده فراهم می سازد. از این روست که پائولو فریره<sup>۳</sup>، که تربیت انتقادی اش ملهم از اندیشه های هگل می باشد به صراحت بیان می دارد چیزی به نام تربیت خنثی وجود ندارد و انسان بودن همانا رابطه داشتن با دیگران و جهان است (Freire, 1989). این ارتباط بین انسان ها و ارتباط شان با جهان واقعی، در یک فرهنگ ویژه یا به گفته هگل روح قومی<sup>۴</sup> است که باعث می شود، اراده فردی افراد تابعی از اراده واقعی جامعه باشد. بنابراین آگاهی، زمانی می توان نقش بارز خود را در تربیت اخلاقی بشر ایفا کند که در شکل واقعی اش یعنی

1. Subject

2. Pädagogik

3. Paulo Freire

4. Volksgeist

تربیت اجتماعی<sup>۱</sup> نمود یابد. باید توجه داشت که حتی همان خانواده که مرحله نخست تربیت اخلاقی هگلی به حساب می‌آید، در فرایند تربیت اخلاقی هگل ماهیتی کاملاً اجتماعی دارد.

### پیش فرض الگوی تربیت اخلاقی هگل

آیا می‌توان از اندیشه‌های فلسفی و اخلاقی هگل، یک الگوی تربیت اخلاقی ترسیم کرد؟ پاسخ به این پرسش آسان نیست. اساساً هگل اعتقادی به تربیت تجویزی ندارد. هگل فلسفه‌هایی را که با چنگ زدن به بینش‌های عارفانه، به اصطلاح میانبر می‌زنند یا فلسفه‌هایی را که به گمان او، قصدشان آموزش اخلاقی و معنوی است نه فهمی نظام‌مند، چندان سودمند نمی‌داند (Copleston, 2009). برای همین به شدت بر «تربیت کلیسایی» می‌تازد و بیان می‌دارد که «کلیسا به این بسنده نکرده است که عبادت خدا را بجای آوریم و از مرحمت الهی برخوردار شویم بلکه شیوه اندیشیدن، حس کردن و خواستن ما را هم تعیین کرده و چنین قوانینی برای همه این زمینه‌ها تجویز کرده است. برای همین کلیسا با آن نوع تربیت، به حقوق طبیعی کودکان در گسترش آزادانه استعدادهای خویش لطمه می‌زند و به جای پروراندن شهروندان آزاد، آنان را بیشتر به گروهی برده تبدیل می‌کند. در تقابل تربیت کلیسایی که هگل از آن به «تربیت خانقاهی» نیز نام می‌برد و تربیتی که بر عهده دولت است، هگل به شدت از تربیتی که دولت تعیین می‌کند حمایت می‌کند و چنین اذعان می‌دارد که «آیا نمی‌توان گفت که با قرار دادن تربیت کودکان در اختیار کلیسا، حق این شهروندان جدید به گسترش آزادانه استعدادها و توانایی‌های خویش را در معرض خطر قرار می‌دهیم؟» (Hegel, 1990). بنابراین به نظر هگل آنچه برای ایجاد یک دولت حقیقی لازم است وجود نوعی سازمان خدمات اجتماعی است که مسئولیت رسیدگی به علایق کلی جامعه را عهده‌دار باشد و از سایر طبقات اجتماعی متمایز و مجزا باشد (Lancaster, 2001). این سازمان خدمات اجتماعی می‌تواند شامل تمام نهادهای مستقل و نیمه مستقل دولتی باشد که به نوعی سیاست‌های کلی نظام آموزشی یک کشور را ترسیم می‌کنند مانند نهاد آموزش و پرورش و مراکز دینی. از سوی دیگر، دولت نقش اصلی را در تربیت اخلاقی افراد ایفا می‌کند. از نظر هگل، دولت همانند پادشاهی مشروطه فقط نقش تأیید قوانین را ندارد بلکه می‌بایست قوانین را اجرا کند و بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی نظارت کند. علاوه بر این از نظر هگل، کشور، مفهومی انتزاعی است و واقعیت آن، امری صرفاً کلی است که در وجود شهروندان تجلی می‌کند؛ البته کشور در عین حال امری واقعی نیز می‌باشد و وجود صرفاً کلی آن باید در اراده و کوشش افرادش، تعین پذیرد (Hegel, 2000)؛ یعنی

دولت بدون وجود مراکز آموزشی، موسسات مدنی، نهادهای آموزشی مردمی، مراکز دینی که در جامعه مدنی رشد و نمو یافته اند و البته مهم تر از همه این ها، خانواده که نقش اصلی را در فرایند تربیت کودکان ایفا می کند، قادر به نقش آفرینی مثبت در عرصه سیاست گذاری صحیح آموزشی نیست. به زعم هگل از طریق فرهنگ است که فرد، منزلت و فعلیت به دست می آورد (Hegel, 2003). این فرهنگ نیز در جامعه مدنی ظهور می کند. از دیدگاه هگل، دولت که سازنده این فرهنگ است تجلی روح قومی بوده و باید تمام ابعاد زندگی قومی را پوشش دهد؛ یعنی دولت به همان اندازه که سیاسی و اقتصادی است باید فرهنگی و تربیتی هم باشد. بنابراین، در حیات اخلاقی، ویژگی های خاص و جهانی اراده، در نهایت به شیوه ای غیرمستقیم با هم متحد می شوند. در نظام هگل، نهادهای حیات اخلاقی مانند خانواده، جامعه مدنی و دولت، شکل های عینی از ایده آزادی هستند (Jennings, 2010).

چه بسا با توجه به توصیف اغراق آمیز هگل از دولت ممکن است چنین به نظر برسد که دست بالا را در تربیت اخلاقی، خود دولت و حاکمیت بر عهده دارد اما در واقع چنین نیست. هگل جامعه پیشرفته را بر وفق سلسله ای از شکل های حیات که هر یک به موجب یک گذر طبیعی به شکل بعدی منتقل می شود، تصویر می کند (MacIntyre, 2000). او در فلسفه اخلاق مانند بسیاری از حوزه های دیگر کوشیده تا امر معقول را به زمین آورد و عینیت را جایگزین انتزاع کند و ضرورت و کلیت را با توسعه تاریخی آشتی دهد. کلید این نظریه اخلاقی، برداشت او از ارتباط بسیار مهم اخلاق با جامعه است که او آن را اساسی ترین بافت نظریه خود تلقی می کند به شرطی که هر دو به خوبی درک شده باشند. از نظر هگل تنها در بافت های اجتماعی خاصی است که تصور انتزاعی انجام کارهای صواب، به گونه ای عینی معنادار می شود (Becker, 1999). بنابراین اگر سه پایه نهایی اندیشه هگل یعنی خانواده، جامعه مدنی و دولت را در قالب دیالکتیک بیان کنیم، می توان خانواده را «وحدت»، جامعه مدنی را «جزئیت» و دولت را «کلیت» نامید که به ترتیب همان سه گانه بر نهاد، برابر نهاد و هم نهاد می باشند. کشمکش میان وحدت خانواده و جزئیت جامعه مدنی نیز در دولت به مثابه واقعیت سامان کلی حل می شود.

از نظر هگل، خانواده و جامعه مدنی هر دو تاندازه ای عقلی هستند؛ زیرا هر دو واقعی اند، اما تنها دولت که بر فراز هر دو قرار می گیرد، به طور کامل عقلی و اخلاقی است. انسان فقط در حالت یک شهروند فرمان بردار، موجودی اخلاقی و آزاد است. او در صورتی به کل می پیوندد یعنی با آن یگانه می شود، که معنا و ارزش پیدا می کند. نخستین مرحله این فرایند یگانه شدن، در خانواده واقع می شود (Lancaster, 2001). بنابراین در اندیشه هگل، مرحله نهایی تربیت در دولت اخلاقی سامان می یابد. این مسئله گذشته از صبغه

سیاسی آن، نقش دولت را در سیاست‌گذاری کلی تربیتی نشان می‌دهد. هگل نیز مانند افلاطون بر نظارت دقیق فرایند تربیت و البته نقش غیرقابل انکار دولت در شکل‌دهی تربیت اخلاقی تأکید می‌ورزد. باید توجه داشت که این نقش، یک نقش هنجاری نیست. از نظر هگل دولت نمی‌تواند از اتباع خود خواستار رعایت قوانین اخلاقی باشد بلکه تنها به عنوان مرجعی اخلاقی می‌تواند چنین چیزی را از آنان بخواهد. از این گذشته، وظیفه دولت این است که هیچ چیز مخالف اخلاق یا امری را که در باطن، براندازنده اصول اخلاقی باشد، تجویز نکند (Hegel, 1990). از سوی دیگر می‌تواند گفت که در نگاه هگل تربیت، در صفت مطلق خود، رهایی و تلاش در جهت رسیدن به رهایی والاتر است: «از راه همین تلاش تربیتی است که اراده ذهنی حتی در درون خود، به عینیت خواهد رسید؛ عینیتی که اراده ذهنی، تنها در آن، این شایستگی و توانایی را دارد که فعلیت مثال باشد. افزون بر این‌ها، این صورت کلیت که ویژگی، راه خود را به سوی آن گشوده و خود را پرورش داده است یعنی به شکل فهم در عین حال این اطمینان را می‌دهد که ویژگی، وجود در خود اصیل فردیت شود» (Hegel, 2017). این رهایی به معنای سیر تکاملی تربیت اخلاقی است که می‌بایست از مراحل سه گانه خود بگذرد و از هر مرحله توشه‌ای برای توسعه و ارتقای خود بردارد. نکته مهم در ترسیم الگوی تربیت اخلاقی هگل جایی است که او با صراحت گام نهایی تربیت اخلاقی را دولت می‌داند. باید توجه داشت که خود این دولت که هگل از آن به دولتی الهی یاد می‌کند از وجود تک‌تک اراده‌های فردی نشأت می‌گیرد که پیش‌تر در دل خانواده تولد یافته و در جامعه رشد کرده است. علاوه بر این، انحلال خانواده در جامعه مدنی و جامعه مدنی در دل دولت، به معنای نفی آزادی فردی نیست. بلکه در حقیقت، هگل می‌کوشد تا از طریق این فرایند تکامل تاریخی و طبیعی اخلاق با گذر از سه گانه خانواده، جامعه مدنی و دولت، آزادی واقعی افراد را به آن‌ها بازگرداند.

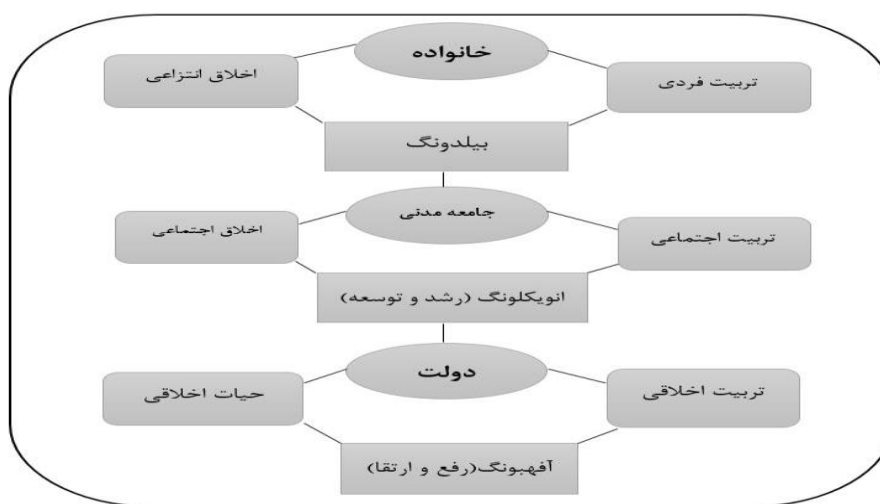
در الگوی فرضی که می‌توان از هگل رسم کرد، خانواده به عنوان بنیاد اصلی تکامل تدریجی اخلاق معرفی می‌شود. جایی که در آن کودک با الگو قرار دادن والدین خود، بر مبنای سنت‌ها، آداب و رسوم و فرهنگ‌های حاکم، تربیت می‌شود. به عبارت دیگر، ترکیب اخلاقی تربیت و فرهنگ در نقش بیلدونگ، در این مرحله به عنوان نخستین گام تکامل حیات اخلاقی کار خود را آغاز می‌کند. در این دوران، کودک به دنبال رشد جسمی و عقلی‌اش قادر به درک مسائل عینی اخلاقی (اخلاق انتزاعی) نیست. در نتیجه، والدین موظف‌اند اندیشه‌های اخلاقی را به مرور به کودکان خود بیاموزند حتی اگر آنان نتوانند نسبت به آن‌ها درک صحیحی داشته باشند. به طور نمونه، راست‌گویی، وفاداری، در این دوره کودکان می‌بایست کمک به همنوعان را از والدین خود بیاموزند تا در زمان ورودشان به جامعه مدنی، بتوانند آن‌ها را در قالب‌های جدیدی

مانند مشارکت مدنی، مسئولیت‌پذیری و حضور در انجمن‌های مردم‌نهاد گسترش دهند. از این رو به زعم هگل، انضباط و کنترل دقیق رفتارهای کودک در این دوره اهمیت دارد؛ چراکه بی‌نظمی و بی‌توجهی کودکان باعث عدم تربیت صحیح آن‌ها می‌شود و نمی‌توانند به عنوان انسان‌هایی مسئول، مستقل و خودباور پا به مرحله بعدی یعنی جامعه مدنی بگذارند. در این دوره، کودکان بیشتر با استفاده از حواس پنجگانه خود می‌کوشند تا با دنیای جدید ارتباط برقرار کنند و آن را بهتر بشناسند. از این رو نخستین گام دیالکتیک آگاهی هگل نیز یقین حسی می‌باشد.

پس از آنکه کودک در یک دوره طولانی، نقش‌های مختلفی را در خانواده می‌آموزد، به عنوان یک فرد مستقل و صاحب اراده و آزادی اندیشه، پا به مرحله دوم یعنی جامعه مدنی می‌گذارد. در این دوره قدرت آگاهی و شناخت کودک از یقین حسی به ادراک مبذل شده و اخلاق انتزاعی جای خود را به اخلاق اجتماعی می‌دهد. اگر مرحله نخست را مرحله تربیت فردی کودک بنامیم، در این مرحله فرد با تربیت اجتماعی روبرو می‌شود. جایی که در آن آزادی فردی‌اش در برابر آزادی دیگران، خواسته‌های فردی‌اش در برابر خواست عمومی و میل به تلاشش برای موفقیت با همکاری و مشارکت جمعی رود رو می‌شود. از سوی دیگر مفهوم کار، در این مرحله نقش اصلی خود را در زندگی افراد شروع می‌کند. به همین منظور است که هگل کارکرد تعلیم و تربیت را انتقال فرد از خانواده به جامعه مدنی می‌داند. نیاز کودک به پرورش ناشی از احساسات کودکان نسبت به وضعیتی است که در آن قرار دارند و احساس نارضایتی از اینکه توانایی بزرگ‌ترها را ندارند و مایلند رشد کنند و پرورش یابند.

تعارض بین تربیت فردی و آزادی شخصی در گام دوم الگوی تربیت اخلاقی هگل با مفاهیمی مانند کار (به عنوان یک مسئولیت اجتماعی و شخصی) و مشارکت اجتماعی (به عنوان گامی برای درک دیگری) خود را نشان می‌دهد. این تعارض‌های متعدد در قالب گام دوم تکامل حیات اخلاقی هگل یعنی رشد و توسعه (انویکلونگ) تا حدودی مرتفع می‌شود. با این حال، رفع نهایی این تعارض‌ها می‌بایست در مرحله سوم صورت گیرد؛ جایی که در آن دولت حضور خود را اعلام می‌کند. دولتی که می‌کوشد هم به آزادی فردی افراد بها دهد و هم آن‌ها را به آزادی فراتری مانند آزادی اندیشه یا عقل بکشانند. در این مرحله تربیت اخلاقی فرد به اوج می‌رسد. دیالکتیک آگاهی و شناخت نیز مراحل ابتدایی یقین حسی و ادراک را گذرانیده و به فاهمه رسیده است. این مرحله سوم همان حیات اخلاقی هگل است که در گام نهایی با رفع و ارتقا (آفهبونگ) همراه می‌شود. بنابراین اگر هدف غایی تربیت اخلاقی هگل را رسیدن به آزادی بدانیم که بی‌شک چنین است، باید دانست که آزادی واقعی از نظر هگل، عبور از آگاهی و خودآگاهی و دستیابی به

اندیشه مطلق یعنی عقل می‌باشد. براین اساس، شکل‌گیری دولت در بیان هگل به دو علت اهمیت می‌یابد: آزادی به معنای حقیقی فقط در دولت محقق می‌شود؛ و آزادی فقط در اجتماعی که شکل دولت را به خود گرفته است امری عینی می‌شود چراکه فقط در آن صورت می‌تواند توسط همه به عنوان حق به رسمیت شناخته شود (Houlgate, 2006). با توجه به آنچه گفته شد، الگوی فرضی تربیت اخلاقی هگل را در شکل (۱) به طور خلاصه می‌توان نشان داد.



شکل ۱: الگوی فرضی تربیت اخلاقی هگل

### نتیجه

در اندیشه هگل، هیچ فردی به تنهایی نمی‌تواند به کمال برسد. بنابراین روح این فرد برای رسیدن به کمال باید از خویشتن رها شده و در جامعه و دولت حضور یابد. تجمیع روح همه افراد جامعه، یک عقل جهانی را می‌سازد. این عقل جهانی باعث آزادسازی همه آن‌ها می‌شود. بنابراین آزادی واقعی، بودن در یک اجتماع بزرگ‌تر است. هگل از این تربیت اجتماعی که در گذار از دیالکتیک آگاهی به وقوع می‌پیوندد به حیات اخلاقی تعبیر می‌کند. حیات اخلاقی هگل در حقیقت ترکیب تربیت اخلاقی است که پیشتر توسط خانواده و جامعه مدنی رشد یافته است. دولت در حیات اخلاقی که حد اعلای تربیت اخلاقی هگل به حساب می‌آید، نقش اصلی را ایفا می‌کند. با این حال دولت خود چیزی خارج از وجود افراد خوداندیش و خودآگاه نیست؛ افرادی که پیشتر در خانواده تربیت شده‌اند و در جامعه مدنی رشد کرده‌اند. اساساً در اندیشه فلسفی

هگل، تا فرد سیر طبیعی آگاهی را برای رسیدن به عقل طی نکند (آگاهی، خود آگاهی و عقل) و به شناخت واقعی با عبور از (یقین حسی، ادراک و فاهمه) دست نیابد و البته ضمیر جانش توسط عشق و محبتی که در خانواده نهفته است بارور نشود و حس مسئولیت پذیری، کار و تلاش و نقش آفرینی اش در جامعه مدنی ظهور نیابد، نمی تواند عضو واقعی یک دولت باشد. نظام تربیت اخلاقی هگل بر این قاعده استوار است که در مرحله نخست، خانواده از طریق انضباط، ذهنیت اخلاقی را در کودکان شکل می دهند. کودک در این مرحله موجودی مملو از خواسته ها و غرایز طبیعی است که می کوشد خودش را بشناسد. علاوه بر این، خانواده می کوشد او را برای حضور در جامعه آماده سازد و برخی اهداف اجتماعی را به او بیاموزد. در نظام تربیت اخلاقی هگل، خانواده نقش بسزایی را ایفا می کند.

با نظر به نتایج این مطالعه، تربیت اخلاقی هگل سه وجه اصلی دارد که باهم در ارتباط پیوسته قرار دارند. نخست، تربیت اخلاقی از طریق شکل گیری فرهنگی، تربیت یا بیلدونگ آغاز می شود. بیلدونگ در مرحله دوم از طریق رشد و توسعه (انویکلونگ) به فراسوی خود می رود و در نهایت در رفع و ارتقا (آفهبونگ) به تعالی می انجامد. این یک سیر تکاملی و همواره در حال تغییر است؛ تکاملی که می بایست طی آن همه مراحل توسعه از ابتدا تا انتها طی شود. فرد در خانواده رشد می کند. اخلاق انتزاعی او در این جا شکل می گیرد. وارد جامعه می شود و اخلاق اجتماعی فرد توسعه می یابد. این دو مرحله که به نوعی با هم در تضاد هستند در نهایت با ورود فرد به دولت، حیات اخلاقی که غایت تربیت اخلاقی هگلی است در او به ثمر می نشیند. نکته مهم در این فرایند این است که این سه گانه های هگلی گرچه نه ضرورتاً اما به صورت کاملاً ملموس با هم در ارتباط هستند. اگر به عمق دیالکتیک آگاهی هگل توجه شود، می توان دریافت که آگاهی در فرد با یقین حسی که پایین ترین مرحله آگاهی است آغاز می شود، به ادراک می رسد و در فاهمه به اوج می رسد. از سوی دیگر، آگاهی با عبور از آگاهی به عنوان ابتدایی ترین مرحله، به خود آگاهی می رسد و در عقل یا عقل مطلق به غایت خود دست می یابد. همه این مراحل را می توان در سه مرحله رشد و نمو زیستی افراد منطبق کرد (خانواده، جامعه و دولت).

نکته اصلی این پژوهش، نقش سه مرحله تربیت اخلاقی است که در دل این سه گانه های هگلی خفته و شاید تا حدودی نادیده گرفته شده است. فرد پس از گذر از همه این مراحل و یا حتی در حین عبور از این سه گانه ها می بایست برای رشد تربیت اخلاقی اش سه مرحله جدید را نیز پشت سر بگذارد. نخستین مرحله، بیلدونگ است. در این مرحله فرد می کوشد اعتلای درونی خود را شکل دهد. این مرحله مقدمه ای برای رشد و توسعه فرد می باشد. گرچه در مرحله نخست تربیت بیشتر جنبه فردی و البته انتزاعی دارد، در

مرحله دوم وجهی اجتماعی به خود می‌گیرد و پای تربیت رسمی و موسسات آموزشی به میان می‌آید. این مرحله آغازگر تربیت رسمی دولتی نیز محسوب می‌شود و از آنجا که در اندیشه هگل، تربیت بی‌طرف و خنثی وجود ندارد، و مجموعه تربیت، ضرورتاً از سیاست‌های کلی نظام حاکم متأثر است، در اینجا نقش سیاست‌گذاری‌های دولت کاملاً نمایان می‌شود. آخرین مرحله در حقیقت غایت تربیت و گام نهایی در تربیت اخلاقی فرد محسوب می‌شود. جایی که اخلاق انتزاعی و اجتماعی با هم حیات اخلاقی را تشکیل می‌دهند و خانواده (الگوی فردی تربیت) و جامعه (نمود اجتماعی تربیت) با ترکیب شاخص‌های برترشان، گام به مرحله نهایی یا دولت می‌گذارند که در آن فرد از طریق رفع و ارتقا (آف‌هونگ) به تربیتی دست می‌یابد که در آن، همه خصوصیات مثبت مراحل گذشته را در خود دارد و برای تکامل بیشتر دوباره در سیکل دیالکتیکی اندیشه وارد می‌شود.

#### References:

- Ahmadizadeh, H. (2016). *Hegel's Ethical View in the Light of his Criticisms of Kant's Ethical View*. Revelatory ethics. 6(1). 155-178. (In Persian)
- Becker, L.C; Charlotte, B.B. (1999). *A history of Western Ethics*. (A group of translators, Trans). Qom: Imam Khomeini Educational Research Institute. (In Persian)
- Cam, P. (2016) *A philosophical approach to moral education*. Journal of Philosophy in Schools 3(1)5-15.
- Campbell, D.W. (1994). *Hegel and the Moral World View*. A Thesis Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree Master of Arts. McMaster University.
- Copleston. C. F. (2009). *A History of Philosophy (Fichte to Nietzsche)*. (D. Ashouri, Trans). Tehran: Elmi Farhangi. (In Persian)
- Farneth, M. (2017). *Hegel's Social Ethics: Religion, Conflict, and Rituals of Reconciliation*. Princeton University Press. pp. 1-12 (2017).
- Freire, P. (1989). *Education for Critical Consciousness*. (S. Kaviani, Trans). Tehran: Agah Publication. (In Persian)
- Gadamer, H. G. (2015). *Hegel dialectic*. (P. Mosleh, Trans). Tehran: Elmi Farhangi. (In Persian)
- Gaffari, A; Bagheri. K. (2001). *Virtuous moral education from the perspective of David Carr*. Quran and Hadith research. No. 53 and 54. (In Persian)
- Hegel, G.W.F. (1979). *System der Sittlichkeit (Critik des Fichteschen Naturrechts)*. Edited and translated by H. S. Harris and T. M. Knox. State University of New York Press Albany.
- Hegel, G. W. F. (1990). *La Positivite de la religion chretienne*. (B. Parham, Trans). Tehran: Agah Publication. (In Persian)
- Hegel, G. W. F. (2000). *Rison in history*. (H. Enaeiat, Trans). Tehran: Shafiei. (In Persian)
- Hegel, G. W. F. (2003). *Phenomenology of Spirit*. (Z. Jabali, Trans). Tehran: Shafiei. (In Persian)
- Hegel, G. W. F. (2008). *Hegel's Introduction to the Phenomenology of Spirit and Aesthetics*. (M. Ebadian, Trans). Tehran: Elm. (In Persian)

- Hegel, G. W. F. (2010). *History of philosophy*. (Z. Jabali, Trans). Tehran: Shafiei. (In Persian)
- Hegel, G. W. F. (2017). *Elements of the Philosophy of Right*. (M. Irani Talab, Trans). Tehran: Qatreh. (In Persian)
- Houlgate, S. (2006). *The Opening of Hegel's Logic*. West Lafayette Ind: Purdue University Press.
- Hyppolite, J. (2008). *Genesis and Structure of Hegel's "Phenomenology of Spirit"*. (K. Mojtahedi, Trans). Tehran: Elmi Farhangi Publication. (In Persian)
- Janbaz, O & Aliakbaresgari, A. (2013). *Generation of Social Subject in Hegel's thought*. Occidental Studies, 4(1), 23-42. (In Persian)
- Jennings. S. (2010). *The Dialectic of Conscience within Hegel's Philosophy of Right*. University of Warwick, Department of Philosophy. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy in Philosophy.
- Kaur, S. (2015). *Moral Values in Education*. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) Volume 20, Issue 3, Ver. III (Mar. 2015), PP 21-26.
- Lancaster, L. V. (2001). *Master of political thought (Hegel to Dewey)*. (A. Ramin, Trans). Tehran: Elmi Farhangi. (In Persian)
- MacIntyre, A. (2000). *Short History of Ethics*. (E. Rahmati, Trans). Tehran: Hekmat Publication. (In Persian)
- Parham, B. (1985). *About the spirit of criticism and critique of the spirit*. Tehran: Agah Publication. (In Persian)
- Sabzeie, M.T. (2007). *Hegel, Marx and Gramsci on State and Civil Society*. Political science research. Vol. 12 No. (In Persian)
- Sajjadi, S.M. (2000). *Approaches and methods of moral and value education*. Philosophical and Theological Studies, No. 3. (In Persian)
- Stern, R. (2012). *Understanding moral obligation: Kant, Hegel, Kierkegaard*. Cambridge University Press.
- Talebzadeh, H; Haji Mirzaee, F. (2014). *Examining the Hegel's Philosophy of Philosophy and Philosophy for Children* (p.4c). Philosophy and child. Issue 5 & 6 (20 pages - 5 to 24). (In Persian)
- Tubbs, N. (1996) *Education in Hegel*. Continuum International Publishing Group. Printed and bound in Great Britain by MPG Ltd, Cornwall.
- Vengadasalam, Ch; Mamat, W; Mail, F; Sudramanian, M. (2014). *Domain Approach: An Alternative Approach in Moral Education*. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, v2 n4 p1-12 2014



داودی، محمد (۱۳۹۸). چالش‌های ناظر به امکان منطقی تربیت‌دینی با تأکید بر دیدگاه هرست.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۱۴۷-۱۲۶. DOI: 10.22067/fedu.v9i2.78373

## چالش‌های ناظر به امکان منطقی تربیت‌دینی با تأکید بر دیدگاه هرست

محمد داودی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۱/۱۹

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، بررسی و نقد چالش‌های نظری در باب امکان تربیت‌دینی (بی‌معنایی دانش تربیت‌دینی، تلقینی بودن تربیت‌دینی و عدم امکان فهم مستقل گزاره‌های دینی) می‌باشد. نتایج به دست آمده نشان داد که «دانش تربیت‌دینی» معنادار است؛ زیرا دانش تربیت‌دینی نمی‌تواند کاملاً مستقل و بریده از فرهنگ و دین حاکم بر جامعه باشد. تربیت‌دینی در صورت لزوم تلقینی نیست و تلقینی بودن یا نبودن آن وابسته به روش مورد استفاده در تربیت‌دینی است. امکان فهم مستقل گزاره‌های دینی نیز وجود دارد؛ زیرا دین صورت دانشی مستقل و متمایزی نیست و چنانچه فرض کنیم که دین، صورت دانشی مستقل و متمایزی است، باز هم امکان فهم مستقل گزاره‌های دینی وجود دارد. با این توضیح که فهم یک صورت دانشی مستقل، مستلزم فهم (نه پذیرش و باور) برخی گزاره‌های پایه‌ای آن است.

**واژه‌های کلیدی:** تلقین، دانش تربیت‌دینی، فهم گزاره‌های دینی، هرست، هاند.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، mdavoudi@rihu.ac.ir

## مقدمه

در غرب، در باب امکان تربیت دینی چالش‌هایی مطرح شده‌اند که برخی از آن‌ها عملی و برخی دیگر نظری هستند. چالش‌های عملی ناظر به مشکلات و تنگناهایی است که مانع گنجاندن تربیت دینی در مدارس عمومی می‌شود. به طور نمونه، تکثر دینی و فرهنگی در کشورهای غربی یکی از مهم‌ترین چالش‌های عملی برای ارائه تربیت دینی در مدارس عمومی است؛ زیرا در این مدارس همه یا اکثریت قاطع دانش‌آموزان پیرو یک مذهب نیستند. در میان آن‌ها مسیحی کاتولیک، پروتستان، مسلمان شیعه، سنی و حتی بی‌دین وجود دارد. بنابراین، امکان دایر کردن کلاس «تربیت دینی» وجود ندارد. مهم‌تر از چالش‌های عملی، چالش‌های نظری است که امکان منطقی و عقلی تربیت دینی را زیر سؤال می‌برد. چالش‌های نظری را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: چالش‌های نظری مربوط به «دانش تربیت دینی» و چالش‌های نظری مربوط به «فرایند تربیت دینی». مهم‌ترین چالش‌های نظری مربوط به فرایند تربیت عبارت‌اند از: قابل فهم مستقل نبودن گزاره‌های دینی و تلقینی بودن تربیت دینی. برای توضیح این چالش‌ها نخست به دیدگاه منتقدان به ویژه هرست که بیش از دیگران در این باره سخن گفته است، اشاره می‌شود.

## هرست و تربیت دینی

هرست در مقاله «دنیوی کردن تربیت» به تفصیل درباره تربیت دینی بحث کرده است. سخنان او درباره «تربیت دینی» دو بخش دارد. بخشی از آن ناظر به «دانش» تربیت دینی و بخش دیگر ناظر به «فرایند» تربیت دینی است. در مورد دانش تربیت دینی نظر او منفی است و معتقد است نمی‌توان دانش تربیتی متمایزی که منتسب به دینی خاص باشد داشته باشیم. بنابراین، تربیت اسلامی یا مسیحی یا یهودی و مانند آن معنا ندارد؛ زیرا نخست اینکه رشته‌های علمی از جمله تربیت کاملاً مستقل از دین و فرهنگ و بر اساس اصول عقلانی شکل گرفته و مسائل خود را بر همان اساس حل می‌کند. دوم، تربیت مبتنی بر یک دین خاص معمولاً دو گونه است: در گونه اول، برخی از اصول اخلاقی با مباحثی از تربیت به عنوان دانش تربیت دینی معرفی شده و در گونه دوم، نکات تربیتی از متون دینی استخراج و به عنوان تربیت دینی مطرح می‌شوند. گونه اول مقبول نیست؛ زیرا از اصول اخلاقی کلی به تنهایی نمی‌توان مطالب تربیتی کاربردی به دست آورد و برای این کار اطلاعات روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز لازم است. همچنین، این اصول کلی متعلق به دین نیستند، بلکه عقلی و بشری هستند.

مطالب مطرح شده در گونه دوم، تربیتی هستند، اما این مشکل را دارند که در دوره و زمانه ما کارایی ندارند؛ هرچند برای دوره و زمانه خود مفید و کارآمد بوده‌اند. البته ممکن است گزاره‌هایی فرازمانی و

فرامگانی وجود داشته باشد که به عصر و زمانه‌ای اختصاص نداشته باشد، اما این گزاره‌ها اندک‌اند. علاوه بر این، استخراج مطالب تربیتی مستلزم تفسیر متون دینی است و هرکسی می‌تواند تفسیر ویژه‌ای از این متون ارائه کند و مطالب متفاوتی را استخراج کند و به دین نسبت دهد. همچنین گزاره‌های استخراج‌شده معلوم نیست گزاره‌های تربیتی معتبر و مفیدی باشند و تعداد گزاره‌های معتبر در این فعالیت‌ها بسیار اندک است. بنابراین، تربیت دینی به معنای «دانش تربیت دینی» مفهومی بی‌معنا است و امکان تحقق ندارد.

تربیت دینی به معنای فرایند تربیت دینی عبارت است از آموزش آموزه‌های یک دین خاص. در این صورت، تربیت دینی اسلامی یعنی آموزش آموزه‌های اسلام و تربیت دینی مسیحی یعنی آموزش آموزه‌های مسیحیت. تربیت دینی به معنای فرایند، معمولاً با این هدف انجام می‌شود که مرتبی آموزه‌های دین موردنظر را بپذیرد و متدین به آن دین بشود که می‌توان آن را تربیت دینی اقراری نامید. تربیت دینی اقراری در یک صورت مقبول و در صورت دیگر مردود است. اگر آموزه‌های دین موردنظر معقول و مستدل باشد، و با این قصد آموزش داده شود که مرتبی آموزه‌های دینی را بفهمد و با اختیار و اراده آن را بپذیرد، مقبول و موجه است؛ زیرا مطالبی آموزش داده می‌شود که با دلایل عقلانی برای همه قابل درک شده است. اما اگر آموزه‌های دین موردنظر معقول و مستدل نباشد و با این قصد آموزش داده شود که مرتبی آن را بپذیرد و به آن ملتزم باشد، نوعی تلقین است نه تربیت؛ زیرا آنچه از نظر پیروان آن دین ارزشمند و مقبول است (بدون پشتوانه دلایل عقلی قابل فهم برای همه) به مترینان القا می‌شود، نه آنچه با دلایل عقلی قابل فهم برای همه پذیرفته شده و نه آنچه خود مرتبی درستی آن را فهمیده است. تربیت دینی اقراری در صورت دوم مردود است؛ زیرا از نظر هرست، تربیت فرایند پرورش عقلانیت<sup>۱</sup> و خودگردانی یا استقلال عقلی<sup>۲</sup> در مرتبی است. به عبارت دیگر، تربیت یعنی احترام به عقل مرتبی و پرورش عقلانیت و استقلال عقلی در مرتبی و این دو محقق نمی‌شوند، مگر با آموزش مطالب عقلانی (مطالب اثبات‌شده با دلایل قابل فهم برای همه) به روشی که خود مرتبی آن را بفهمد و بپذیرد. بدین ترتیب، هم عقلانیت در مرتبی رشد می‌کند، هم خودگردانی و استقلال عقلی؛ زیرا مرتبی می‌آموزد چگونه حقایق را از خرافات تشخیص دهد و می‌آموزد فقط حقایق و نه خرافات و افسانه‌ها را بپذیرد. از سوی دیگر، تربیت باید پرورش عقلانیت در تمام جنبه‌های زندگی باشد و محدود به یک یا چند جنبه نباشد و به همین جهت، پرورش عقلانیت، شامل قلمرو دین هم می‌شود. درحالی‌که از نظر هرست، آموزه‌های دینی عقلانی نیستند. بر اساس این دو مقدمه، هرست نتیجه می‌گیرد که تربیت دینی در مدارس عمومی جایی ندارد.

1. Rationality

2. Autonomy

تربیت دینی را نمی‌توان به صورت کامل از چرخه تربیت طرد کرد، بلکه مؤسسات دینی و مؤسسات و مدارس خصوصی می‌توانند تربیت دینی ارائه دهند. خانواده‌ها نیز از این حق برخوردارند؛ زیرا آموزش موضوع‌هایی که محل مناقشه و غیرقابل دفاع عقلانی هستند، به تصمیم خود افراد وابسته است؛ اما نمی‌توان آن را تربیت تلقی کرد و به‌عنوان بخشی از برنامه مدارس دولتی گنجانند. مدارس دولتی نیز در یک صورت می‌توانند تربیت دینی داشته باشند و آن این که آموزه‌های دینی به دانش‌آموزان آموزش داده شود، اما نه به قصد پذیرش و عمل کردن به آن‌ها، بلکه به این قصد که دانش‌آموزان با آن‌ها آشنا شوند و اگر خودشان آن‌ها را قابل پذیرش تشخیص دادند، بپذیرند و به آن‌ها عمل کنند. هرست این نوع تربیت دینی را تربیت دینی سکولار می‌خواند. به عبارت دیگر، از دیدگاه هرست، در یک جامعه سکولار که ارزش‌های عقلانیت و خودگردانی پذیرفته شده‌اند، برای دفاع از آن‌ها، دین حداکثر می‌تواند به‌عنوان امری شخصی تلقی شود و آموزش و پرورش عمومی تنها می‌تواند دانش‌آموزان را به گونه‌ای پرورش دهد که بدانند با دین به‌عنوان امر شخصی چگونه مواجه شوند. بدین ترتیب، از نظر هرست، فهم دین به طور مسلم بخشی از تربیت است؛ اما آموزش دین به گونه‌ای که به پرورش ایمان به آن عقاید و پذیرش آن آموزه‌ها منجر شود، خارج از تربیت است (Hirst, 1974). در یک جمع‌بندی کلی، هرست میان «تربیت دینی اقراری» و «تربیت دینی غیر اقراری» تفاوت قائل می‌شود و نوع اول را تربیت نمی‌داند. لذا، در مدارس دولتی برای آن‌ها جایی در نظر نمی‌گیرد. اما نوع دوم را تربیت می‌داند و معتقد است می‌توان آن را در برنامه درسی مدارس دولتی گنجانند.

به‌زعم هاند، هرست در مقاله «صور دانش» مدعی است تربیت دینی غیر اقراری هم امکان ندارد (Hand, 2006, P. 3)؛ زیرا تربیت دینی غیر اقراری فرض می‌کند که فهم گزاره‌های یک دین، به طور نمونه، دین اسلام، برای همه افراد اعم از مسلمان و غیرمسلمان ممکن است. به عبارت دیگر، فهم آموزه‌های دین اسلام نیازمند ایمان به آن دین و پذیرش آن دین ندارد. برای مثال، فهم «وجود خدا»، «لطف و رحمت خدا»، «قدرت خدا»، «عزت خدا»، «تسلط بی‌منازع خدا»، «خالق بودن خدا»، «معاد» و مانند آن‌ها مستلزم ایمان و پذیرش برخی از گزاره‌های اسلامی نیست و کسی که مسلمان هم نباشد، می‌تواند این مفاهیم و قضایا را درک کند. اما بر اساس نظریه صور دانش هرست، درک و فهم گزاره‌های دینی، به طور نمونه، گزاره‌های اسلامی تنها برای کسانی که برخی از قضایای بنیادی اسلام را پذیرفته باشند ممکن است. هرست معتقد است هفت صورت دانشی متمایز وجود دارد که عبارت‌اند از: فلسفه، فیزیک، ریاضیات، ادبیات و هنر، علوم بین فردی، اخلاق و دین (Hand, 2006, P. 28).

هر صورت دانشی دارای چهار ویژگی (۱) مفاهیم اصلی و محوری؛ (۲) ساختار منطقی متمایز؛ (۳) گزاره‌ها و قضایای قابل آزمون؛ و (۴) روش تحقیق می‌باشد. این چهار ویژگی موجب می‌شوند هر صورت دانشی با صورت‌های دانشی دیگر کاملاً متمایز و متفاوت شود، گویی هیچ ارتباط و اشتراکی میان آن‌ها وجود ندارد (Hand, 2006, P. 27). یکی از آثار و ثمرات این تمایز این است که با معیارها و روش داوری یک صورت دانشی نمی‌توان درباره گزاره‌ها و دعاوی صورت دانشی دیگر داوری کرد. به طور نمونه، با معیارهای و روش‌های پژوهش رایج در علم فیزیک نمی‌توان درباره صحت و سقم گزاره‌های تاریخی یا دینی داوری و آن‌ها را رد یا اثبات کرد. چنانکه با روش‌ها و معیارهای رایج در علوم دینی نمی‌توان درباره دعاوی علوم طبیعی یا تاریخ یا هنر و ادبیات داوری کرد. علاوه بر این و مهم‌تر از این، براساس نظر هرست، فهم گزاره‌های مربوط به هر صورت دانشی نیز جز با پذیرش برخی قضایای همان صورت دانشی امکان ندارد. اگر کسی بخواهد گزاره‌های علم فیزیک را درک کند، باید نخست برخی گزاره‌های اساسی آن را بپذیرد و اگر کسی بخواهد گزاره‌های علوم بین فردی را درک کند باید از قبل، برخی گزاره‌های آن را بپذیرد و همین امر در مورد دین نیز صادق است. اگر کسی بخواهد از آموزه‌های دین اسلام آگاهی کسب کند، لازم است به صورت پیشینی برخی گزاره‌ها را بپذیرد. بنابراین، هر صورت دانشی یک دنیای کاملاً متفاوت و مفاهیم و زبان و قواعد خاص خود را دارد و هیچ وجه مشترک اساسی میان آن‌ها وجود ندارد، به گونه‌ای که فردی بتواند هر صورت دانشی را بدون پذیرش برخی قضایای آن صورت دانشی بفهمد (Hand, 2006, PP. 5-6).

با توجه به آنچه مطرح شد، به لحاظ منطقی فهم گزاره‌های دینی بدون پذیرش پیشینی برخی گزاره‌های آن دین امکان ندارد. بنابراین، آموزش دین باهدف فهم گزاره‌های دینی بدون ایمان پیشینی دانش‌آموز امکان ندارد و این بدان معناست که تربیت دینی غیر اقراری هم امکان ندارد. درمجموع اشکالات هرست در باب تربیت دینی را می‌توانیم به شرح زیر خلاصه کرد:

(۱) «دانش تربیت دینی» بی‌معنا و ناممکن است؛ زیرا امروزه علم به‌طور کلی و علم تعلیم و تربیت به‌طور خاص، از دین و فرهنگ کاملاً مستقل است. همچنین، آنچه به‌عنوان دانش تربیت دینی مطرح و عرضه می‌شود یا تعلیم و تربیت نیست یا کارایی ندارد.

(۲) از آنجاکه گزاره‌های دینی از نظر عقلانی قابل اثبات نیستند، چنانچه فرایند تربیت دینی با رویکرد اقراری (تربیت دینی اقراری) باشد، تلقین است و نه تربیت؛ و چنانچه با رویکرد توصیفی و عینی (پدیدار شناختی) باشد، قابل قبول است؛ زیرا در این رویکرد آنچه مورد اهتمام است درک و فهم دین توسط دانش‌آموز است نه پذیرش و ایمان به دین.

۳) فرایند تربیت دینی حتی با رویکرد توصیفی و عینی نیز ممکن نیست؛ زیرا فهم گزاره‌های دینی منوط به پذیرش برخی گزاره‌های بنیادین دینی است. از این رو، فهم آن‌ها برای غیر متدینین به آن دین امکان ندارد.

### نقد بی‌معنایی دانش تربیت دینی

در نقد نخست به دیدگاه هرست درخصوص بی‌معنایی و ناممکن بودن دانش تربیت دینی به دلیل استقلال علم از دین و فرهنگ و به دلیل ناموفق بودن دانش تربیتی دینی، چنانکه باقری خاطر نشان می‌سازد، می‌توان گفت که استقلال علم از دین و فرهنگ جامعه، ممکن است در بعد ساختاری و روشی پذیرفته شود، به این معنا که روش و ساختار علم می‌تواند مبتنی بر آموزه‌های دینی نباشد. اما این بدان معنی نیست که روش و ساختار علم لزوماً باید غیردینی باشد، بلکه ممکن است برخی مفروضه‌های روشی علم، دینی باشد (Bagheri, 2001, PP. 65-72). به طور نمونه، چنانکه فاستر بیان می‌دارد، این بینش یهودی-مسیحی که جهان صورت تعین یافته‌ای ندارد و با توجه به اختیار خداوند متعال می‌تواند در تغییر و تغیر باشد، مبنایی برای علم جدید و روش تجربی آن فراهم آورده است (Bagheri, 2001, P. 66).

علم از لحاظ نظری و محتوایی یکسره از فرهنگ و دین جدا نیست. هر علمی، به‌ویژه علوم تربیتی، بر تصویری از انسان، جهان و زندگی بنا شده است که قابل نفی و اثبات تجربی نیست، بلکه به‌صورت پیشینی پذیرفته و مفروض گرفته شده‌اند. نظر خود هرست، تربیت مبتنی بر لیبرالیسم است که ارزش‌های اساسی آن عبارت است از عقلانیت، آزادی و خودگردانی که به‌صورت پیشینی و نه بر اساس شواهد تجربی توسط او به‌عنوان مبنای تعلیم و تربیت پذیرفته شده است. بنابراین، علم هم به لحاظ روشی و هم به لحاظ محتوایی مبتنی بر مفروضه‌های غیرعلمی است که با تجربه قابل اثبات نیست. این مفروضه‌ها می‌تواند دینی یا غیردینی و حتی ترکیبی از دینی و غیردینی باشند و به همین اعتبار می‌توان از علم دینی سخن گفت، بدون اینکه ترکیب ناسازواری باشد. اگر علم تعلیم و تربیت به لحاظ نظری و محتوا مبتنی بر آموزه‌های دینی باشد، تعلیم و تربیت دینی خواهد بود؛ چنانچه به لحاظ روشی مبتنی بر آموزه‌های دینی باشد، تعلیم و تربیت دینی خواهد بود. با این توضیح اشکال دوم دیدگاه هرست نیز پاسخ داده می‌شود و تصور صحیح از دانش تربیت دینی که تعارضی با روش تجربی نداشته باشد جانشین تصور او از تربیت دینی می‌شود.

### نقد تلقینی بودن تربیت دینی

در نقد تلقینی بودن تربیت دینی<sup>۱</sup> نکاتی به شرح زیر قابل ملاحظه است:

۱. در مقاله دیگری به تفصیل به نقد تلقینی بودن تربیت دینی پرداخته شده است (نگاه کنید به داودی، محمد. (۱۳۹۸). نقد دلایل مخالفان ضرورت تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش رسمی. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۱۴ (۲۹)، ۵۷-۷۴. doi: 10.30471/edu.2019.1565.

۱) اشکال تلقینی بودن تربیت دینی مبتنی بر تعریف خاصی از تربیت است که خود آن تعریف نیز مبتنی بر دیدگاه خاصی راجع به جهان و انسان است که از آن به لیبرالیسم تعبیر می‌شود. اگر کسی لیبرالیسم را قبول نداشته باشد، این تعریف از تربیت نیز برای او پذیرفتنی نخواهد بود. به طور نمونه، در دیدگاه سنتی که هدف از زندگی را رسیدن به سعادت اخروی می‌داند و برای دستیابی به سعادت نیز باورها، گرایش‌ها و رفتارهایی خاص را ضروری می‌داند و آگاهانه و اختیاری بودن آن‌ها را چندان مؤثر در سعادت‌مندی نمی‌داند، تعلیم و تربیت را عبارت از ایجاد باورها، گرایش‌ها و رفتارهای مطلوب در مرتبی تعریف می‌کند خواه به گونه‌ای باشد که مرتبی با اختیار و آگاهی آن‌ها را بپذیرد و عمل کند خواه از راه تلقین. به عبارت دیگر، پیش‌فرض استدلال هرست این است که «تربیت» مستقل از دیدگاه و جهان‌بینی، معنای مشخص و معینی دارد. اما این پیش‌فرض درست نیست و مفهوم تربیت کاملاً متأثر از دیدگاه و جهان‌بینی است و هر مکتبی بر اساس دیدگاهی که نسبت به انسان و جهان و سعادت انسان دارد، تعریف و برداشت خاصی نیز از تربیت خواهد داشت.

دیدگاه هرست در تعریف تربیت بیشتر با این رویکرد سازگار است که هر «واژه‌ای» معنای مشخص و معینی دارد که با تحلیل مفهومی می‌توان آن را به دست آورد. این نظریه بسیار نزدیک به نظر اول ویتگنشتاین است که بعدها به دلیل اشکالاتی که در آن وجود داشت از آن دست کشید و به نظر دیگری رسید که مطابق آن، «واژه» معنای مشخص و از پیش تعیین شده‌ای ندارد، بلکه معنای هر واژه معادل کاربرد آن در جمله است و کاربرد واژه در جمله نیز وابسته به همه گزاره‌هایی است که با آن جمله مرتبط هستند؛ به‌ویژه با همه گزاره‌های یک زبان به صورت عام. کاربرد واژه در زبان نیز وابسته به اوضاع و احوال اجتماعی و فرهنگی است. بر این اساس، برای فهم معنای واژه نباید به دنبال یک جوهر معنایی و معیار کاربرد (شرایط لازم و کافی) بود، بلکه باید در جستجوی چگونگی کاربرد کلمه در عمل بود و به جای ضرورت منطقی و شرط لازم و کافی به دنبال ضرورت اجتماعی بود (Gilroy, 1999, PP. 25-27). علاوه بر این، معنای یک واژه از یک جامعه تا جامعه دیگر ممکن است متفاوت باشد. بنابراین، آنچه هرست در باب مفهوم «تربیت» گفته است، اگر درست باشد، تنها در فرهنگ انگلیسی درست است و نمی‌توان آن را معیار قرار داد و معانی تربیت در دیگر فرهنگ‌ها را با آن نقد و بررسی کرد.

۲) این اشکال اگر به طور نمونه، درباره مسیحیت و یهودیت صادق باشد، درباره اسلام صادق نیست؛ زیرا اسلام دینی است که مردم را به فراگیری دانش و به تفکر و تعقل فرامی‌خواند و از آنان می‌خواهد با آگاهی و تفکر و تعقل، اسلام را بپذیرند، نه بر اساس تقلید و پیروی کورکورانه.

۳) استدلال هرست برای اثبات تلقینی بودن تربیت دینی این است که تربیت یعنی کمک به دانش‌آموزان برای درک موضوع‌های آموزش داده شده و اینکه گزاره‌های دینی عقلانی نیستند؛ پس تربیت دینی تلقینی است. این استدلال در صورتی درست است که بپذیریم غیرعقلانی بودن یک گزاره شرط لازم و کافی برای تلقینی بودن آن است و هرست این مطلب را مفروض گرفته است. این فرض، نادرست است؛ زیرا معیار تلقین نه اثبات‌پذیری یا اثبات ناپذیری محتوا، بلکه روش آموزش است. اگر معلم در انتقال مطلب از روش‌هایی استفاده کند که باعث رشد آگاهی و درک و فهم دانش‌آموز شود و به او این توانایی را بدهد که آزادانه درباره پذیرش یا رد آن تصمیم بگیرد، این فرایند تلقین نیست. اما اگر از روش‌هایی استفاده کند که موجب شود دانش‌آموز بدون درک و فهم و تحت تأثیر عوامل دیگر، مطلبی را بپذیرد یا رد کند، این فرایند تلقین خواهد بود. بدین ترتیب، آموزش آموزه‌های دینی فی‌نفسه نه تلقین است و نه تربیت. بسته به نوع روش‌هایی که در آموزش آن‌ها استفاده می‌شود، ممکن است تلقین یا تربیت باشد.

#### نقد قابل فهم مستقل نبودن گزاره‌های دینی

اشکال دوم هرست بر «تربیت دینی تلقینی» متمرکز بود با این نتیجه که تربیت دینی تلقینی، باید از مدارس دولتی حذف شود و به جای آن تربیت دینی غیر تلقینی ارائه شود که به توصیف عینی دین باهدف زمینه‌سازی برای فهم دین توسط دانش‌آموزان می‌پردازد تا اگر برای آن‌ها قانع‌کننده بود، آزادانه آن را بپذیرند، و اگر قانع‌کننده نبود رد کنند. اما اشکال سوم، امکان تربیت دینی غیر تلقینی را نیز نفی می‌کند. با این استدلال که فهم مستقل گزاره‌های دینی امکان ندارد. استدلال هرست برای اثبات عدم امکان تربیت دینی غیر اقراری دو مقدمه دارد: نخست، دین صورت دانشی متمایزی دارد و دوم، فهم گزاره‌های هر صورت دانشی متمایز مستلزم پذیرش بعضی از قضایای همان صورت دانشی است. پس فهم گزاره‌های دینی مستلزم پذیرش بی‌چون و چرای بعضی گزاره‌های دینی و در نتیجه، فهم گزاره‌های دینی متوقف بر ایمان است و این به معنای عدم امکان فهم مستقل گزاره‌های دینی است. این استدلال هرست توسط برخی متفکران نقد شده است. در ادامه این نقدها مرور می‌شوند.

## (۱) فهم گزاره‌های دینی مستلزم پذیرش بی‌چون‌وچرای گزاره‌های دینی نیست

یکی از منتقدان این نظریه دیوید آتفیلد<sup>۱</sup> است که در مقدمه دوم استدلال هرست تشکیک کرده و آن را ناتمام دانسته است. برای روشن شدن نقد آتفیلد لازم است نظر ویتگنشتاین دوم را که منبع و منشأ استدلال هرست است را توضیح دهیم. ویتگنشتاین دوم معتقد است که انسان، صورت‌های مختلفی از زندگی دارد و هر صورت زندگی، بازی زبانی ویژه‌ای دارد متمایز از بازی‌های زبانی دیگر. زبان به‌عنوان یک وسیله ارتباطی دو عنصر مهم دارد: نخست، واژگان، معانی و مفاهیم و قواعد کاربرد آن‌ها و دوم، معیار برای داوری. عنصر نخست را ویتگنشتاین معیارهای منطقی می‌نامد و عنصر دوم را معیارهای تجربی. تسلط بر زبان و فهم و کاربرد صحیح آن مستلزم توافق درباره معانی واژگان، مفاهیم، قواعد کاربرد آن‌ها (معیارهای منطقی) و نیز مستلزم توافق در روش داوری (معیارهای تجربی) است. اموری مانند اینکه هر واژه بر چه معنا یا معنایی دلالت دارد، معنای واژه چه عناصری دارد، هر گزاره دو بخش دارد، فاعل و فعل در زمان باید با یکدیگر مطابقت داشته باشند، برای اشاره به انسان از «او» و برای غیر انسان باید از «آن» استفاده کرد، همگی جزء تعاریف و معیارهای منطقی هستند. اما اینکه موج بودن، خاص دریاست، شرحی بودن خاص هواست، رابطه زناشویی در مورد انسان‌ها صادق است، معیارهای تجربی هستند. دسته اول اعتبارشان ارتباطی با تجربیات ما ندارد. اما معیارهای دسته دوم اعتبارشان را از واقعیت و تجربه اخذ می‌کنند. بنابراین، استفاده صحیح از زبان، دقیقاً مانند اندازه‌گیری است. در اندازه‌گیری دو عنصر وجود دارد: نخست، وجود اشیاء دارای طول و عرض و ارتفاع، سپس، قابلیت اندازه‌گیری طول و عرض و ارتفاع. همه این عناصر از قبیل معیارهای منطقی و تعاریف هستند و باید آن‌ها را بپذیریم تا بتوانیم اندازه‌گیری کنیم. اما پذیرش متر به‌عنوان مقیاس سنجش طول و عرض و ارتفاع معیار تجربی است که به‌وسیله آن می‌توانیم درباره اندازه‌گیری‌ها داوری کنیم. اگر توافقی بر سر مقیاس اندازه‌گیری طول و عرض و ارتفاع نداشته باشیم، نمی‌توانیم اندازه‌گیری کنیم، چنانکه اگر درباره امور دارای طول، عرض، ارتفاع توافق نداشته باشیم امکان اندازه‌گیری وجود نخواهد داشت.

هرست این نظریه ویتگنشتاین را در مورد صور دانش به‌کاربرد و چنین نتیجه گرفت که فهم هر صورت دانشی مانند فهم هر بازی زبانی ویژه مستلزم پذیرش مفاهیم، اصطلاحات، قواعد کاربرد آن‌ها و نیز مستلزم پذیرش برخی گزاره‌های تجربی و ناظر به‌واقع است. آتفیلد گزاره‌های تجربی را نقطه اتصال به تجربه می‌نامد و معتقد است درک زبان مستلزم پذیرش مفاهیم و اصطلاح‌ها و قواعد است، اما نیازی به پذیرش گزاره‌های تجربی نیست. فردی را در نظر بگیرید که با دیگران درباره اشیای دارای طول و عرض و ارتفاع

1. Attfield

توافق دارد و مقیاس سنجش آن را متر می‌داند اما نمی‌داند متر چه مقدار است. این فرد به راحتی می‌تواند سخنان دیگران را درباره اندازه اشیا بفهمد بدون اینکه با آن‌ها درباره متر توافق داشته باشد. چنانکه یک فرد کور که تصویری از رنگ ندارد، سخنان دیگران درباره رنگ را می‌فهمد. بنابراین، فهم و درک صورت‌های دانشی مستلزم پذیرش برخی گزاره‌های تجربی در آن صورت دانشی نیست و این مطلب در مورد صورت دانشی دین نیز صادق است (Hand, 2006, P. 13-14). این نقد درست نیست؛ زیرا طرح مفهومی رنگ و متر طرح مفهومی مستقلی نبوده، بخشی از طرح مفهومی کلی است که در مورد آن توافق وجود دارد و به همین جهت، قابل فهم است.

## ۲) فهم گزاره‌های دینی مستلزم فهم، نه پذیرش، برخی قضایای دینی است.

پیتر گاردنر<sup>۱</sup> نیز مقدمه اول هرست را می‌پذیرد اما مقدمه دوم را نمی‌پذیرد و معتقد است فهم گزاره‌های دینی مستلزم فهم معیار حقیقت دینی است و فهم معیار حقیقت دینی نیز به نوبه خود مستلزم فهم برخی قضایای دینی است نه پذیرش آن‌ها. از نظر او اشتباه هرست این است که میان فهم و پذیرش خلط کرده است. اگر فهم کافی است، پس فهم قضایای دینی متوقف بر پذیرش و تلقین نیست (Hand, 2006, P. 16). مایکل هاند این نقد را وارد نمی‌داند و معتقد است آنچه گاردنر به آن رسیده صرفاً به درک صورتی از آموزه‌های دینی منجر می‌شود؛ زیرا فهم گزاره‌های دینی تنها با پذیرش مفاهیم و اصطلاحات و قواعد کاربرد آن‌ها بدون پذیرش معیار حقیقت دینی تنها به فهم صورتی منجر می‌شود نه فهم واقعی (Hand, 2006, P. 16). اما به نظر می‌رسد هاند نقد گاردنر را خوب دریافت نکرده است. گاردنر معتقد است فهم گزاره‌های دینی مستلزم پذیرش مفاهیم و اصطلاحات و قواعد کاربرد آن‌ها و نیز مستلزم درک و فهم (و نه پذیرش) معیار حقیقت دینی است. فهم با پذیرش تفاوت دارد. پذیرش اگر اتفاق بیفتد به این معناست که باور حاصل شده و تلقین محقق شده است؛ اما فهم این لوازم را ندارد.

## ناتمام بودن صور دانش هرست

این نقد به همراه نقد بعدی با نقدها و اشکالات قبل متفاوت است، از این جهت که اشکالات قبل، مقدمه دوم استدلال هرست را به چالش می‌کشیدند، در حالی که این دو نقد، مقدمه اول را به چالش می‌کشند؛ زیرا نظر کسانی را که معتقدند دین صورت دانشی متمایز یا زبان متمایزی دارد، رد و اثبات می‌کنند که دین نه زبان متمایزی دارد و نه صورت دانشی متمایزی که درک و فهم آن برای دیگران جز با پذیرش برخی قضایای آن، امکان نداشته باشد. نظریه صور دانش که توسط هرست مطرح شده است، اشکالات متعددی دارد که به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود:

1. Peter Gardner.

- (۱) یکی از مهم‌ترین اشکالات این نظریه آن است که روشن نیست این طبقه‌بندی از دانش، یک طبقه‌بندی مفهومی و عقلی است یا تجربی و جامعه‌شناختی. اگر مفهومی و عقلی باشد، صور دانش باید منحصر در این صورت‌هایی باشد که بیان شده است. به عبارت دیگر، در این صورت، طبقه‌بندی باید جامع و مانع باشد. اما اگر تجربی و جامعه‌شناختی باشد، تقسیم‌استقرایی است و علوم منحصر در این صورت‌ها نیست و ممکن است در آینده صورت یا صورت‌هایی به آن افزوده شود. سخنان خود هرست نیز یکدست نیست. هرست چنان سخن می‌گوید که گویا این طبقه‌بندی منطقی و عقلی است؛ با وجود این، تأکید دارد که صور دانش محدود به این صورت‌ها نیست و ممکن است در آینده اقسامی به آن افزوده شود (Hand, 2006, PP. 26-28). ویلسون و برنت نیز همین اشکال را درباره صور دانش مطرح کرده‌اند (Hand, 2006, PP. 39-40).
- (۲) مبهم بودن مفهوم صورت دانش. در نوشته‌های هرست صور دانش گاه معادل رشته علمی به کار رفته و گاه معادل بازی زبانی به معنای دومی که توسط ویتگنشتاین مطرح شده است. بازی زبانی دو معنا دارد: معنای نخست آن عبارت است از فعالیت‌هایی که با زبان انجام می‌شود مانند سؤال کردن، امر کردن، نهی کردن، اظهار تعجب. معنای دوم آن عبارت است از گفتگویی با مفاهیم و قواعد خاص ناظر به دعاوی مربوط به حقیقت. (Hand, 2006, P. 28) صور دانش اگر معادل رشته علمی باشد، با توجه به اینکه شکل‌گیری، تنوع و تفاوت رشته‌ها بیشتر تحت تأثیر کاربرد و هدف آن علم است که آن‌هم به نوبه خود متأثر از نیازهای جامعه و علایق دانشمندان است، طبقه‌بندی صورتهای دانش باید امری استقرایی و تجربی باشد نه منطقی و مفهومی.
- (۳) ابهام در صورت دانش بودن هنر. هرست یکی از صور دانش را ادبیات و هنرهای زیبا دانسته است. او در جایی دانش بودن هنر را این گونه توضیح می‌دهد که هر یک از آثار هنری مانند مجسمه‌سازی، نقاشی یا معماری به منزله یک گزاره است که می‌تواند درست یا نادرست، صادق یا کاذب و بیان‌کننده حقیقتی و رای خود باشد. البته، گزاره بودن اثر هنری محل تأمل جدی است و به همین جهت، خود او در جای دیگری اظهار می‌دارد که معلوم نیست آثار هنری به چیزی و رای خود اشاره داشته باشند. در جای دیگری نیز صور دانش بودن هنر را مرهون بازی زبانی بودن آن می‌داند و معتقد است، هنر یک بازی زبانی است که با بازی‌های زبانی دیگر متمایز است. (Hand, 2006, P. 31) روشن است که هنر اصلاً بازی زبانی به معنای اول یا دومش نیست؛ زیرا هنر اصلاً از سنخ سخن و گزاره نیست.

### ناتمام بودن ادعای دین به منزله صورت دانشی متمایز

پس از روشن شدن اشکالات موجود در صورت دانش هرست، باید به بررسی این ادعا پرداخت که دین، صورت دانش متمایزی دارد. در این باره دیدگاه‌های متعددی وجود دارد که همگی مدعی یگانگی و متمایز بودن دین هستند که در ادامه به نقد برخی از این دیدگاه‌ها اشاره می‌شود:

**دیدگاه ویتگنشتاین:** از سخنان ویتگنشتاین که توسط شاگردان او نوشته و جمع‌آوری شده است، دو تفسیر می‌توان ارائه داد. مطابق یک تفسیر باورهای دینی گزاره‌هایی ارجاعی-توصیفی هستند و به اموری بیرون از خودشان دلالت می‌کنند و آن‌ها را توصیف می‌کنند و دو ویژگی دارند. نخست، بسیار مستحکم و مقاوم هستند و تغییراتی که در علوم مختلف مانند فیزیک، شیمی و روانشناسی اتفاق می‌افتد به ندرت بر باور متدینان تأثیر می‌گذارد که این نیز ناشی از ویژگی دوم این باورها یعنی تجربه ناپذیری آن‌هاست. صحت و سقم باورهای دینی را با روش تجربه و مشاهده نمی‌توان آزمون کرد. به همین جهت، از دیدگاه ویتگنشتاین، باورهای دینی غیرعقلانی و فهم‌ناپذیر هستند. مطابق تفسیر دیگر، از نظر ویتگنشتاین، باورهای دینی نه از سنخ گزاره‌های توصیفی-ارجاعی، بلکه از سنخ گزاره‌های تجویزی الزامی هستند. از نظر یک مسلمان، اعتقاد به بهشت و جهنم به معنای توصیه به رعایت دستورات الهی است، آن‌هم توصیه‌ای الزامی که نباید از آن تخلف شود (Hand, 2006, PP. 58-64).

تفسیر اول از باورهای دینی که آن‌ها را غیرعقلانی و غیرقابل تغییر می‌داند، نادرست است؛ زیرا حتی اگر بپذیریم که آن‌ها به معنایی که ویتگنشتاین گفته غیرعقلانی هستند، بازهم نمی‌توانیم بگوییم که غیرعقلانیت جزء ذات باورهای دینی است. زیرا باورهای دینی بسیاری وجود دارد که عقلانی هستند و از سوی دیگر، بسیاری گزاره‌های غیرعقلانی وجود دارند که جزء دین نیستند. تفسیر دوم نیز نادرست است، زیرا تجویز، غیر از باور و لازمه باور است. از دید یک فرد متدین، عقیده به جهنم و بهشت یک باور است که حاکی از وجود امری در واقعیت است و البته، لازمه آن، توصیه به رعایت دستورات الهی و داشتن یک سبک زندگی خاص است. به هر حال، صرف‌نظر از صحت و سقم دیدگاه ویتگنشتاین، هیچ‌یک از این دو تفسیر اقتضا نمی‌کند که باورهای دینی ویژگی‌هایی متمایز از دیگر گزاره‌های بشری داشته باشند. اگر غیرعقلانی باشند، از سنخ دیگر گزاره‌های عقلانی هستند و اگر تجویزی باشند، از سنخ دیگر گزاره‌های تجویزی که در زندگی روزمره با آن‌ها سروکار داریم هستند.

**دیدگاه دی. زد. فیلیپس<sup>۱</sup>:** فیلیپس معتقد است باورهای دینی نه گزاره‌های توصیفی-ارجاعی هستند و نه بیانگر تجویز الزامی؛ بلکه بیانگر احساس گوینده هستند. هنگامی که یک مؤمن می‌گوید الله اکبر، درواقع دارد احساس عظمتی را که درک کرده بیان می‌کند و هنگامی که می‌گوید لا اله الا الله دارد احساس کوچکی و تواضع را بیان می‌کند و وقتی می‌گوید لاحول و لا قوه الا بالله، احساس ضعف و زبونی خود را بیان می‌کند (Hand, 2006, PP. 64-65). این دیدگاه مقبول نیست؛ زیرا احساسات باید بررسی شوند. احساسی که خوب و مفید است ابراز باید ابراز شود و احساسی که مضر و نادرست است سرکوب شود. به عبارت دیگر، جنبه احساسی انسان را نیز باید پرورش داد. بنابراین، برای پذیرش و رد احساسات نیازمند توجیه هستیم و بر این اساس، نمی‌توان گفت گزاره‌های دینی اصلاً نیازمند توجیه نیستند. علاوه بر این، این دیدگاه با درک و فهم متدینان از آموزه‌های دینی سازگار نیست. از دید متدینان گزاره‌های دینی توصیفی-ارجاعی و ناظر به اموری واقعی هستند. مطابق این دیدگاه، دانش دینی ویژه و ممتازی وجود ندارد، زیرا گزاره‌های دینی اصلاً ناظر به واقع و توصیفی نیستند.

**دیدگاه دبلیو. دی. هودسن<sup>۲</sup>:** هودسن معتقد است هر دین، بازی زبانی متمایزی است که درک و فهم آن برای دیگران امکان ندارد مگر با پذیرش برخی گزاره‌های بنیادین آن. اما او برخلاف فیلیپس و نظر دوم ویتگنشتاین، گزاره‌های دینی را توصیفی-ارجاعی می‌داند و برخلاف نظر اول ویتگنشتاین، آن‌ها را بر اساس معیارهای عقلی درست و مطابق با واقع می‌داند؛ البته، با این تفاوت که این گزاره‌ها قابل اثبات تجربی نیستند. مؤمنان به هر دین، صحت گزاره‌های دینی را بر اساس شناختی که از خداوند دارند و بر اساس اعتمادی که به صدق سخنان خداوند دارند می‌پذیرند. هودسن در تبیین دیدگاه خود این مطلب را توضیح می‌دهد که درباره تبیین جهان هستی و رخدادهای آن، دو دیدگاه کلی الهی و مادی وجود دارد. دیدگاه الهی، جهان را مخلوق خداوند و همه اتفاقات را مستند به اراده خداوند می‌داند و معتقد است هیچ فعل و انفعالی در جهان رخ نمی‌دهد، مگر با اذن و اراده خداوند متعال. اما دیدگاه مادی، جهان را موجودی مستقل و بی‌ارتباط با خدا می‌داند که داری سازوکار ویژه‌ای است و هر فعل و انفعالی در جهان ناشی از سازوکار درونی جهان است و ارتباطی با خداوند ندارد و اصلاً موجودی به نام خداوند را نمی‌پذیرد. خشک‌سالی از دید یک مؤمن، عذاب الهی و ناشی از غضب خداوند است. اما از دید یک مادی‌گرا، خشک‌سالی نتیجه سازوکار درونی جهان و قوانین حاکم بر آن است و ارتباطی با خداوند ندارد. مراد هودسن از خداوند «عالم و قادر مطلق» است؛ موجودی که آگاهی و علمش فراتر از علم و قدرت انسان و هر موجود دیگری است.

1. Phillips

2. Hudson

بر این اساس، از دید هودسن گزاره‌ای دینی است که درباره خدا باشد؛ مانند «خدا وجود دارد»؛ «خداوند مهربان است»؛ «خداوند رحمان و رحیم است»؛ یا مبتنی بر باور به خدا باشد؛ مانند «زلزله عذاب الهی است برای گناهکاران»؛ «بارندگی به موقع و فراوان لطف و رحمت و پاداش خدا به مردم مؤمن است». شواهد تجربی، توانایی رد دیدگاه الهی را ندارد؛ زیرا این شواهد هم با تبیین الهی سازگار است و هم با تبیین مادی. تنها راه برای فیصله دادن به نزاع بین این دو دیدگاه متعارض، رد یا اثبات وجود خداست که آن‌هم با توجه به نبود معیاری متفق برای داوری درباره اینکه چه چیزی وجود دارد، ممکن نیست. به همین جهت، نزاع میان این دو دیدگاه نیز فیصله ناپذیر است (Hand, 2006, P. 70). به موجب طرح این سؤال که آیا بر اساس این دیدگاه، گزاره‌های دینی متمایز از دیگر گزاره‌ها هستند؟ پاسخ منفی است. گزاره‌های دینی مبتنی بر باور به خدا مانند «زلزله عذاب الهی است»؛ «خشک‌سالی و مرگ و میر عذاب الهی است» از جنس گزاره‌های دیگر است. تعیین سنخ گزاره‌های ناظر به خداوند، وابسته به نوع تصور ما از خداست. اگر خداوند را موجودی «غیر ذهنی و غیر بدنی» بدانیم، گزاره‌های موردنظر، «عمومی غیرمادی» خواهد بود و اگر خداوند را موجودی «ذهنی و بدنی» بدانیم، گزاره‌های ناظر به خداوند نیز ذهنی و مادی خواهد بود و اگر خداوند را ذهنی محض بدانیم (نظر مقبول هودسون) گزاره‌های مربوط به خدا نیز ذهنی خواهد بود. بنابراین، به جز صورت اول، در دو صورت دیگر، گزاره‌های دینی سنخ متمایزی ندارند.

**دیدگاه جان ویزدم:** از دید ویزدم، معنای قضا یا گزاره‌های دینی به مرور زمان تغییر پیدا کرده است. در گذشته، گزاره‌های دینی، همگی ناظر به ذهن الهی بودند؛ به این معنا که گزاره‌های دینی بیانگر رضایت یا نارضایتی، خوشحالی یا غضب خدا بودند و از آنجا که انسان به ذهن خدا دسترسی ندارد، این امور را از راه بررسی الگوهای رفتاری خداوند که در جهان متجلی است، کشف می‌کرد. اما در دوران جدید معنای گزاره‌های دینی نه ناظر به ذهن الهی، بلکه ناظر به الگوهای عمل انسانی است. چراکه وجود خداوند و ذهن الهی مورد تردید و انکار واقع شده است. بنابراین، گویی انسان معاصر تصورش این است که موجودی با قدرت و علم فرا بشری در درون هر یک از انسان‌ها وجود دارد که همه فعل و انفعال‌های جهان مستند به اراده اوست. البته، ویزدم معتقد است در کشف الگو از مجموعه فعل و انفعالات جهان، همیشه وفاق نیست و گاه ممکن است اختلافاتی پیش بیاید که قابل حل و فصل نباشد و درعین حال، امکان تکذیب قطعی یک تفسیر و تصدیق قطعی تفسیر دیگر نیز وجود ندارد؛ همان‌طور که درباره داوری درباره یک نقاشی نیز این امکان وجود ندارد. دلیل این عدم امکان داوری این است که، کشف و استنباط الگو، پس از جمع‌آوری

شواهد، از راه دیگری غیر از استقراء و قیاس استفاده می‌شود و مسیر کشف و استنباط به صورت خطی نیست (Hand, 2006, P. 76). صرف نظر از اشکالاتی که در این نظریه وجود دارد، مانند مبهم بودن روش کشفی که نه استقراء است و نه قیاس و اینکه نوع متدینان گزاره‌های دینی را راجع به خدا و صفات و رفتارهای خدا می‌دانند نه بشر، این بیان اثبات نمی‌کند گزاره‌های دینی صورت دانشی متمایزی دارند، بلکه به عکس، با توجه به مشابهتی که میان روش کشف ذهنیات خداوند و انسان قائل شده، مشابهت گزاره‌های دینی با گزاره‌های غیردینی را اثبات می‌کند.

**دیدگاه آلن برنت:** آلن برنت در تبیین دیدگاه خود سه دیدگاه را بیان می‌کند: دیدگاه نخست او این است که گزاره‌های دینی با گزاره‌های طبیعی متفاوت است و برای توضیح و اثبات مدعای خود به فرضیه «ابر سیاه هوشمند» متوسل می‌شود و می‌گوید فرض کنید ابر سیاهی وجود دارد که مدارهای پیچیده الکترونیکی و حافظه قدرتمندی دارد که به او توانایی تفکر و تصمیم‌گیری را می‌دهد و همه تحولات جهان به وسیله آن رقم می‌خورد. آیا این تبیین یک تبیین دینی است؟ نه؛ زیرا چنین موجودی نه متعالی است و نه احساس دینی مانند ابهت، هیبت، عظمت و پرستش را در ما ایجاد می‌کند. علت این ناتوانی نیز این است که ابر سیاه رابطه شخصی با جهان ندارد؛ رابطه او با جهان یک رابطه مکانیکی است (Hand, 2006, P. 84). اگر این بیان را بپذیریم، اول اینکه چیزی درباره ماهیت گزاره‌های دینی نمی‌گوید و دوم، بر اساس این بیان تمایز و تفاوت منطقی و ماهوی گزاره‌های دینی از غیردینی را اثبات نمی‌کند.

دیدگاه دوم برنت همان دیدگاه ویزدوم است که پیش از این اشاره شد. دیدگاه سوم برنت، گزاره‌های دینی را گزاره‌هایی مربوط به شکل شخصیت انسان و وظایف او در مقابل خود می‌داند. گزاره‌های دینی سؤالاتی است درباره اینکه شخصیت و منش من به عنوان یک انسان چگونه باید باشد. من در برابر خودم چه وظایفی دارم. البته برنت، بلافاصله می‌افزاید که گزاره‌های دینی با اخلاق متفاوت است؛ زیرا اخلاق سؤال‌هایی درباره وظایف فرد در مقابل دیگران است. بدین ترتیب، از نظر برنت گزاره‌های دینی گزاره‌هایی است که به تبیین شکل منش و شخصیت انسان و وظایف او در مقابل خود می‌پردازد و به وظایف او در مقابل دیگران که اخلاق است کاری ندارد (Hand, 2006, P. 86).

روشن است که معادل دانستن گزاره‌های دینی با گزاره‌های مربوط به منش و شخصیت و وظایف فرد در مقابل خود نادرست است؛ زیرا گزاره‌های دینی ناظر به خدا و صفات و رفتار اوست. به علاوه، تفکیک منش و شخصیت از رفتار اخلاقی، چنانکه برنت انجام داده، موجب ناقص ماندن اخلاق است؛ زیرا منش و

شخصیت، ارتباط مستحکمی با رفتار دارد و افزون بر این، چگونگی شخصیت نیز مرکز ثقل مباحث اخلاقی است. به هر حال، این بیان نیز اثبات نمی‌کند گزاره‌های دینی تفاوت و تمایز منطقی با دیگر گزاره‌ها دارند، بلکه با کنار گذاشتن خداوند، اثبات‌کننده عدم تفاوت گزاره‌های دینی از دیگر گزاره‌ها است.

**دیدگاه مایکل لیهی و رونالد لورا<sup>۱</sup>:** از این دیدگاه، گزاره‌های دینی به اموری غیرمادی دلالت دارند و به همین جهت، گزاره‌های دینی در نهایت باید بر گزاره‌هایی مبتنی و متکی باشند که با روش تجربه و مشاهده قابل اثبات نیستند. تفاوت مؤمن و غیر مؤمن تنها در این نیست که مؤمن تفسیری الهی و غیر مؤمن تفسیری مادی از جهان ارائه می‌کند؛ تفاوت اساسی آن دو در این است که مؤمن توانایی درک اموری را دارد که غیر مؤمن از آن عاجز است. مؤمن می‌تواند موجودات غیرمادی را درک کند اما غیر مؤمن نمی‌تواند. آنچه به مؤمن این توانایی را می‌دهد «چشم ایمان» است. منظور لیهی و لورا از چشم ایمان یک حس مانند چشم و گوش یا یک توانایی فیزیکی نیست؛ بلکه منظور او این است که مؤمن به دلیل دیدگاهی که جهان را محدود به موجودات مادی نمی‌داند، این توانایی را پیدا کرده است که به سادگی امور معنوی را درک کند درحالی که تجربه‌گرایان به دلیل محدود دانستن جهان به موجودات مادی، این توانایی را از دست داده‌اند. بنابراین، اگر غیر مؤمن، جهان‌بینی خود را تغییر دهد و جهان را محدود به مادیات نداند، خودبه‌خود این توانایی را پیدا می‌کند که حقایق غیرمادی را نیز درک کند (Hand, 2006, P. 87). این دیدگاه از این جهت قابل قبول است که گزاره‌های دینی را حاکی از اموری معنوی می‌داند که وجود دارند. اما با روش تجربی قابل اثبات نیستند و به همین جهت، بر اساس این دیدگاه، گزاره‌های دینی به لحاظ منطقی و به لحاظ ماهیت با گزاره‌های دیگر متفاوت هستند. اما مشکل این است که لیهی و لورا نتوانسته‌اند این دیدگاه را به خوبی تبیین و اثبات کنند. درک یا عدم درک یک سنخ خاص از موجودات دلیل بر وجود یا عدم توانایی درک ندارد. ممکن است کسی توانایی و ابزار درک نوع خاصی از موجودات را داشته باشد، اما وجود آن را درک نکند. به علاوه، صرف تغییر نگاه به جهان نمی‌تواند یک توانایی را ایجاد یا نابود کند. در این صورت، تکلیف کسانی که بعد از ایمان، مرتد می‌شوند یا مردد بین ایمان و کفرند چه می‌شود؟

براساس مباحث مطرح شده، هیچ‌یک از این نظریه‌ها که مدعی بودند دین صورت دانشی متمایزی است، نتوانستند مدعای خود را اثبات کنند و پنج دیدگاه اول اقتضای چنین تمایزی را نداشتند و دیدگاه آخر که چنین اقتضایی را داشت، دیدگاهی ناقص بود و دلیلی بر آن اقامه نشده بود.

### امکان فهم مستقل گزاره‌های دینی

پس از روشن شدن اشکالات موجود در نظریه هرست و اثبات نادرستی نظریه صور دانش متمایز هرست و نادرستی صورت متمایز، داشتن دانش دینی، نوبت به بیان نظریه خود هاند می‌رسد. او معتقد است تقسیم گزاره‌ها به گونه‌ای که منطقی از هم متمایز باشند و بررسی صحت و سقم آن‌ها مستلزم روش پژوهش متمایزی باشد، به نتیجه دیگری غیر از طبقه‌بندی هرست می‌رسد. گزاره‌های دینی نیز طبقه‌ای به لحاظ منطقی متمایز و جداگانه را تشکیل نمی‌دهند و به همین جهت، روش پژوهش درباره گزاره‌های دینی نیز روش تحقیق جداگانه‌ای نیست و در نتیجه، درک و فهم گزاره‌های دینی مستلزم پذیرش برخی گزاره‌های بنیادین دینی نیست و این به نوبه خود اثبات می‌کند که تربیت دینی غیر تلقینی امکان‌پذیر است. در ادامه هر دو نکته به شرح زیر اشاره می‌شوند:

#### طبقه‌بندی گزاره‌ها

آنچه برای اثبات فهم‌پذیری یا فهم‌ناپذیری گزاره‌ها مهم است، تعیین هم‌سنخی یا ناهم‌سنخی منطقی گزاره‌هاست؛ زیرا هر سنخ از گزاره‌ها با روش خاصی فهم و داوری می‌شود. به طور نمونه، گزاره تحلیلی «کل از جزء بزرگ‌تر است» را در نظر بگیرید. داوری درباره این گزاره و فهم آن، به دلیل ماهیت ویژه‌ای که دارد، نیازمند مراجعه به خارج نیست. تصور موضوع و محمول برای این کار کافی است. اما داوری درباره گزاره «آب در صد درجه سانتی‌گراد به جوش می‌آید» بدون مراجعه به خارج امکان ندارد. هاند معتقد است اگر بخواهیم گزاره‌ها را از نظر منطقی به شکلی جامع و مانع تقسیم‌بندی کنیم، باید بگوییم گزاره‌ها در درجه اول به تحلیلی و ترکیبی تقسیم می‌شوند. گزاره تحلیلی، گزاره‌ای است که با تحلیل مفهوم آن و بدون نیاز به مراجعه به خارج و واقعیت می‌توان درباره آن داوری کرد. قضایای منطقی، ریاضی و برخی قضایای فلسفی از این قسم هستند. گزاره ترکیبی، گزاره‌ای است که بدون مراجعه به خارج و تنها با تحلیل مفهوم آن نمی‌توان درباره آن داوری کرد.

گزاره‌های ترکیبی به دو قسم شخصی و عمومی تقسیم می‌شوند. قضایای ترکیبی شخصی گزاره‌هایی هستند که سه ویژگی دارند:

(۱) نیاز به مشاهده بیرونی ندارند

(۲) خطاناپذیرند

(۳) هرکسی از آن آگاهی شخصی دارد.

«من رنجیده‌خاطر هستم»؛ «من ناامید هستم»؛ «من خوشحال هستم»، همگی نمونه‌هایی از قضایای ترکیبی شخصی هستند. هرکسی نسبت به خود از این گزاره‌ها آگاهی دارد و هیچ شک و شبهه‌ای در آن‌ها

ندارد و صحت و سقم آن‌ها مستلزم مراجعه به خارج نیست و با مراجعه به خودش می‌تواند درستی آن‌ها را درک کند.

قضایای ترکیبی عمومی گزاره‌هایی هستند که:

(۱) نیازمند مشاهده بیرونی هستند

(۲) احتمال خطا در آن‌ها وجود دارد

(۳) اجتماعی از انسان‌ها درباره آن داوری می‌کنند.

«آب در صد درجه می‌جوشد»؛ «حرارت باعث انبساط اجسام می‌شود» نمونه‌هایی از این نوع گزاره‌ها هستند. قضایای ترکیبی عمومی دو گونه‌اند. گزاره‌هایی که با حواس قابل درک هستند و گزاره‌هایی که با حواس قابل درک نیستند. گزاره‌های نوع اول گزاره‌های ترکیبی مادی و نوع دوم، گزاره‌های ترکیبی غیرمادی هستند. بدین ترتیب در مجموع چهار نوع گزاره وجود دارد که به لحاظ منطقی کاملاً از یکدیگر متمایز هستند و روش خاصی برای فهم و داوری نیاز دارند: (۱) گزاره‌های تحلیلی؛ (۲) گزاره‌های ترکیبی ذهنی (شخصی)؛ (۳) گزاره‌های ترکیبی مادی؛ (۴) گزاره‌های ترکیبی غیرمادی. (Hand, 2006, P. 46)

#### هم‌سنجی گزاره‌های دینی با دیگر گزاره‌ها

در بررسی نظر هرست، هاند پس از اثبات این مطلب که به لحاظ منطقی گزاره‌های دینی سنخ متمایزی از دیگر گزاره‌ها نیستند، این سؤال را مطرح می‌کند که گزاره‌های دینی چه سنخ دارند؟ تحلیلی، ترکیبی ذهنی، ترکیبی مادی یا ترکیبی غیرمادی؟ در پاسخ به این سؤال نخست تعریف خود را از دین و تصور خود را از خداوند بیان می‌کند.

**تعریف دین:** از دین تعریف‌های گوناگونی شده است، اما در تعریف دین باید نخست میان کاربردهای مجازی این واژه با کاربردهای حقیقی تفاوت قائل شد. به طور نمونه، دین به معنای علایقی که هرکسی با جان‌فشانی آن‌ها را دنبال می‌کند و در موردی که گفته می‌شود کسب و کار او دین اوست؛ معنای مجازی دین است و نیز دین به معنای تسلیم بودن در برابر قدرت، بدون توجه به شواهد در موردی که گفته می‌شود مارکسیسم دین اوست، معنای مجازی دین است. دوم، باید توجه داشت که تعریف کاملاً جامع و مانع از دین که هیچ ابهامی در آن وجود نداشته باشد امکان ندارد (Hand, 2006, P. 93). اگر بخواهیم تعریف نسبتاً جامعی از دین داشته باشیم، وجود دو معیار در آن لازم و ضروری است. نخست، باور به خداوند. در هر تعریفی از دین، ایمان به خداوند شرط لازم است و بدون آن، تعریف دین نادرست است. بر این اساس، مارکسیسم دین نیست. اما صرف ایمان به خدا کافی نیست. دوم، ارتباط خداوند با زندگی مردم. ارتباط ایمان به خدا با زندگی فرد مؤمن نیز لازم است. بنابراین، دین عبارت است از ایمان به خدا و نیز سبکی از زندگی

یا اخلاقیات یا اصول زندگی که برآمده از ایمان به خداوند باشد. البته، معیار دوم اندکی ابهام دارد. برای مثال، هر نوع ارتباط با ایمان به خدا دین نیست. برای مثال، اگر کسی ایمان به خدا داشته باشد، اما دید منفی به خدا داشته باشد مانند ابلیس، دین‌دار نیست. پس ارتباط خداوند با زندگی باید ارتباط مثبت باشد که شامل این سه جنبه می‌شود: ۱) خدا ترسی، احترام به خدا و پرستش خدا از جانب بنده؛ ۲) استجاب دعا و برآوردن حاجات از جانب خداوند؛ ۳) دستورات اخلاقی برای زندگی (Hand, 2006, P. 95)

**تصور از خدا:** هاند معتقد است خداوند شخصی فرانسائی است، از این جهت که آگاهی او و قدرت او فراتر از آگاهی و قدرت بشر است. شخص است، از این جهت که با جهان ماده در ارتباط است و آن‌ها را تدبیر می‌کند. البته، اگر کسی خداوند را ذهن محض تصور کند که هیچ ارتباطی با عالم ماده و اجسام ندارد یا مادی محض تصور کند بدون هیچ گونه آگاهی، اطلاق شخص بر خداوند بی معنا خواهد بود. بنابراین، خداوند هم شخص است، اما نه به معنایی که در مورد انسان به کار می‌رود. شخص در مورد انسان دلالت دارد بر روح و جسم. خداوند روح است و جسم ندارد اما با عالم ماده ارتباط دارد و آن‌ها را می‌آفریند و تدبیر می‌کند. پس خداوند شخصی فرانسائی است (Hand, 2006, P. 107). اگر خداوند شخصی فرانسائی باشد، منطق بحث درباره خدا همان منطق بحث درباره اشخاص است (Hand, 2006, P. 111). هنگامی که درباره اشخاص بحث می‌کنیم، از دو نوع گزاره استفاده می‌کنیم: گزاره‌های مادی از قبیل «او قد بلند است»، «او در کلاس مشغول تدریس است» و گزاره‌های ذهنی از قبیل «او ناراحت است»، «او خوشحال است»، «او قصد دارد به سفر برود»، «او از من رنجیده است»، «او عاشق قورمه‌سبزی است». البته، ممکن است برخی قضایا ترکیبی از ذهنی و مادی باشند. مانند هنگامی که دکتر بعد از معاینه مریض به او می‌گوید: «این علائم نشان می‌دهد افسردگی داری». بنابراین، گزاره‌های دینی که حاکی از خداوند، صفات، رفتارها و دستورات اوست، نیز سنخ متمایزی از گزاره‌ها نیستند و ترکیبی از گزاره‌های مادی و ذهنی هستند. گزاره‌های «خداوند قادر مطلق است»، «خداوند بر گناهکاران خشم می‌گیرد» گزاره‌های ذهنی هستند و گزاره‌های «نماز را به پا دارید»، «صدقه بدهید»، «به نیازمندان کمک کنید» گزاره‌های مادی هستند (Hand, 2006, P. 119).

قضیه ذهنی قابل تقلیل به قضیه مادی نیست. نمی‌توان گفت «مریم مریض است» مساوی و معادل است با «مریم نشانه‌های مریضی را دارد»؛ زیرا ممکن است کسی نشانه‌های مریضی را از خود بروز بدهد و مریض نباشد و ممکن است مریض باشد و نشانه‌های بیماری را بروز ندهد. همچنین «علی اصل علیت را فهمیده است» مساوی نیست با «علی اصل علیت را توضیح می‌دهد»؛ «علی نکات اصلی اصل علیت را بیان می‌کند»؛

«نتایج اصل علیت را بیان می‌کند». چراکه ممکن است فهمیده باشد ولی آن را توضیح ندهد یا نکات اصلی آن را بیان نکند یا نتایج آن را توضیح ندهد (Hand, 2006, P. 122).

روش درک و فهم قضایای مادی تجربه و مشاهده است. روش فهم و درک قضایای ذهنی چیست؟ چنانکه اشاره شد، قضایای ترکیبی ذهنی عمومی، مستقیم قابل درک نیستند؛ زیرا ما به ذهن افراد دیگر دسترسی نداریم تا بدانیم چه چیزی را قصد کرده‌اند، در انجام یک کار چه نیتی دارند، از چه چیزی خوششان می‌آید و از چه چیزی متنفرند. اما این به معنای بسته بودن راه ما به ذهن دیگران و خالی بودن دست ما از هر نوع آگاهی از ذهن دیگران نیست. می‌توانیم با بررسی و مشاهده الگوهای رفتاری کسی به ذهنیات او نیز پی ببریم. به طور نمونه، اگر کسی یک غذای خاصی برای مثل قورمه‌سبزی را خیلی بااشتها می‌خورد ولی غذای دیگری را بااشتها نمی‌خورد، می‌توان آن را نشانه‌ای از علاقه وی به قورمه‌سبزی دانست. همچنین بروز نشانه‌های خوشحالی در وی مانند خندیدن هنگام آگاهی از سرو قورمه‌سبزی را می‌توان نشانه‌های دیگری از علاقه او به این غذا دانست. بنابراین، راه پی‌بردن به قضایای ذهنی، آگاهی از الگوهای رفتاری همبسته با ذهنیات خاص و بررسی و مشاهده آن الگوهاست. البته، هیچ‌گاه از این راه نمی‌توانیم به صورت یقینی درباره قضایای ذهنی داوری کنیم، اما راه علم به صورت کلی هم بسته نیست. (Hand, 2006, P. 122).

### نتیجه

مهم‌ترین چالش‌های نظری درباره امکان تربیت دینی عبارت‌اند از: بی‌معنایی دانش تربیت دینی، تلقینی بودن تربیت دینی و قابل فهم مستقل نبودن گزاره‌های دینی. در این نوشتار هر سه چالش مورد بررسی قرار گرفت و روشن شد که هر سه اشکال ناتمام است و به همین جهت در میان متفکران غربی نیز امکان تربیت دینی طرفدارانی دارد. چالش اول یعنی بی‌معنایی دانش تربیت دینی بر یک پیش‌فرض نادرست استوار است و آن استقلال کامل علم از دین و فرهنگ جامعه است. درحالی‌که امروزه این مطلب اثبات شده است که هر علمی، به‌ویژه علم تعلیم و تربیت، بر تصویری از انسان، جهان و زندگی بنا شده است که قابل نفی و اثبات تجربی نیستند، بلکه به صورت پیشینی پذیرفته می‌شوند.

چالش دوم یعنی تلقینی بودن تربیت دینی مبتنی بر چند پیش‌فرض است که همگی آن‌ها نادرست هستند. پیش‌فرض نخست این است که می‌توان مستقل از دیدگاه و جهان‌بینی خاص هر جامعه، تعریفی برای «تعلیم و تربیت» ارائه کرد. اما این پیش‌فرض نادرست است؛ زیرا معنای هر واژه معادل کاربرد آن در جمله است و کاربرد واژه در جمله نیز از یک سو، وابسته به همه گزاره‌هایی است که مستقیم با آن جمله مرتبط هستند و همچنین وابسته به همه گزاره‌های یک زبان به صورت عام است. از سوی دیگر، کاربرد واژه در زبان

وابسته به اوضاع و احوال اجتماعی و فرهنگی است. بر این اساس، برای فهم معنای واژه نباید به دنبال یک جوهر معنایی و معیار کاربرد (شرایط لازم و کافی) بود، بلکه باید در جستجوی چگونگی کاربرد کلمه در عمل بود و به جای ضرورت منطقی و شرط لازم و کافی به دنبال ضرورت اجتماعی بود. به همین جهت، معنای یک واژه از یک جامعه تا جامعه دیگر ممکن است متفاوت باشد. بنابراین، اگر آنچه هرست در باب مفهوم «تربیت» گفته است درست باشد، تنها در فرهنگ انگلیسی درست است و نمی‌توان آن را معیار قرار داد و معانی تربیت در دیگر فرهنگ‌ها را با آن نقد و بررسی کرد. پیش‌فرض دوم این است که گزاره‌های دینی، غیرعقلانی هستند. این پیش‌فرض نیز باطل است؛ چراکه حداقل اسلام مردم را برای پذیرش دین دعوت به تعقل و تفکر کرده است. بنابراین، نمی‌تواند گفت همه گزاره‌های دینی و گزاره‌های همه ادیان غیرعقلانی هستند. پیش‌فرض سوم این است که غیرعقلانی بودن یک گزاره به معنای تلقینی بودن آموزش آن گزاره است. این پیش‌فرض نیز باطل است زیرا ملاک تلقینی بودن، روش آموزش است نه ماهیت محتوا. اگر آموزش به گونه‌ای باشد که زمینه‌ساز درک و فهم دانش آموز و پذیرش آزادانه و آگاهانه باشد، تلقین نخواهد بود.

چالش سوم یعنی عدم امکان فهم مستقل گزاره‌های دینی مبتنی بر دو مقدمه است: (۱) دین صورت دانشی مستقل و متمایز از دیگر صورت‌هاست (۲) فهم گزاره‌های متعلق به یک صورت دانشی بدون پذیرش حداقل برخی گزاره‌های آن صورت امکان ندارد. مقدمه اول که هرست از آن دفاع می‌کند نادرست است. زیرا درست است که گزاره دینی گزاره‌ای است که ناظر به ذات و صفات و رفتارهای خداست، اما باید توجه داشت که همه گزاره‌های دینی یا مادی هستند یا ذهنی. گزاره‌های مادی با روش تجربه و مشاهده و گزاره‌های ذهنی با بررسی و مشاهده الگوی رفتاری قابل بررسی و درک و فهم است. در علوم دیگر نیز گزاره‌ها یا مادی هستند یا ذهنی و راه فهم و داوری درباره آن‌ها نیز همان دو راهی است که گفته شد. بنابراین، دانش دینی صورت دانشی متمایز و مستقلی از دیگر دانش‌ها نیست، هرچند رشته متمایز و مستقلی است. مقدمه دوم نیز ناتمام است. نخست به این دلیل که بار دوم مقدمه اول جایی برای مقدمه دوم باقی نمی‌ماند. دوم، با فرض صحت این مطلب که دین صورت دانشی متمایز و مستقلی باشد، باز هم فهم مستقل گزاره‌های دینی امکان دارد؛ زیرا فهم گزاره‌های متعلق به یک صورت دانشی متمایز، تنها مستلزم فهم (و نه پذیرش و باور) به برخی گزاره‌های پایه است. فهم با پذیرش تفاوت دارد. پذیرش اگر اتفاق بیفتد به این معناست که باور حاصل شده و تلقین محقق شده است اما فهم این لوازم را ندارد.

---

### References

- Bagheri, K. (2001). *What Is Religious Education?* Tehran, Center for Islamic Education Studies. (In Persian)
- Hirst, P. (1974). Secularization of education, in K. Bagheri, (2001). *What Is Religious Education?* Tehran, Center for Islamic Education Studies. (In Persian)
- Gilroy, P. (1999). The Aims of Education and the Philosophy of Education, in R. Marples (Ed.), *The Aims of Education*. London and New York, Rutledge.
- Hand, M. (2006). *Is Religious Education Possible*, London and New York, continuum.
- Sealy, J., (1985). *Religious Education: philosophical perspective*, London: George Allen & Unwin.
- Roger, M. (Ed.) (1999). *The Aims of Education*. London and New York, Rutledge.

## Challenges on the Logical Possibility of Religious Education with an Emphasis on Hirst View

Mohammad Davoudi\*

Research Institute of Hawzah and University

## Abstract

This research aims to assess theoretical challenges on the possibility of religious education, which are as non-sensibility of religious educational science, indoctrinatory of religious education, and the impossibility of independently understanding the meaning of religious propositions. This research showed that religious educational science is meaningful because religious educational science could not be wholly independent of and irrelevant from culture and religion of society. Religious education is necessarily introductory, but it pertains to the method used for teaching religious thoughts. It is possible to understand religious propositions independently because religion does not have an independent, different form of knowledge. Besides, if it is assumed so, it is possible to know religious propositions individually, because understanding the religious propositions only necessitates understanding some basal religious propositions

Keywords: indoctrination, religious educational science, understanding religious propositions, Hirst

---

\* .mdavoudi@rihu.ac.ir

## The Hegel's Moral Education Model Based on the Dialectic of Consciousness

Ayoub Mahmoudi

Reza Ali Norouzi\*

Mohammad Hosein Heidari

Meysam Sefidkhoush

University of Esfahan

## Abstract:

The main objective of this research is to investigate the relationship between the three stages of Hegelian ethics evolution: the abstract right, individual morality, and social ethics with the triples of the family, society and state in the process of the dialectic of Hegel's consciousness. This research study the dialectical role of consciousness in the context of one's moral development (family, civil society, and state) in a systematic process of moral education and concerning one another. To achieve this goal has been used as a descriptive-analytical approach. By examining the Hegelian texts, it is possible to understand the relationship between his moral system with the dialectic of consciousness, and finally to deduce the ideas of Hegelian moral education. The findings show that Hegel's system of moral education is based on the three areas of family, community, and state, each of which is closely linked to the three stages of his dialectic of consciousness. On this basis, the default model of Hegel's moral education is outlined, which seeks to illustrate the relationship between the triplets involved in the evolution of one's moral life. *Bildung*, as the first step, has an infrastructure called the family in which individual education is based on abstract ethics. The second stage has been created in an infrastructure called civil society, in which emphasis has been placed on individual social education. Ultimately, the combination of these two steps is the final stage of the Hegelian moral education model, which has been formed as an *Aufhebung*. This step has been achieved in a subset called the state, which, in fact, represents the primary manifestation of Hegel's moral life.

Keywords: Hegel, dialectic of consciousness, ethical education, *Bildung*, *Entwicklung*, *Aufhebung*.

---

\* r.norouzi@edu.ui.ac.ir

Explaining Dialogical Education in the Resistance Approach of Critical Theory:  
The Desirability and Possibility of its Realization in Education in Iran

Malihe Rajaei\*  
Tahereh Javidi  
Alireza Sadeghzadeh  
Bakhtiar Shabani

Ferdowsi University of Mashhad

Abstract

The primary purpose of this paper is to explain the dialogical education with an emphasis on Giroux's perspectives. Accordingly, Giroux's views about education, school, knowledge, and ideology were studied and analyzed. We articulated that dialogue is the main feature of critical education and has a profound connection with human agency, democracy, and critique of ideology and also the point of view about human, culture (social and economic class), knowledge, ideology, and their relationship with each other. We argued that while we agree that the fundamental transformative documents of the Iranian education system emphasize the dialogue, there are significant challenges to accomplish dialogical education in this context.

Keywords: resistance approach, Henry Giroux, critical education, dialogue, Iranian educational system, fundamental reform document of education in the Islamic Republic of Iran.

---

\* .ma.rajaei@mail.um.ac.ir

## The Semiotic Analysis of Silence in Class Management

<sup>a</sup> Zohre Meshkibaf Moghadam\*<sup>a</sup> Moslem Cherabin<sup>b</sup> Ahmad Akbari<sup>a</sup> Alireza Davoodi<sup>a</sup> Islamic Azad University of Neyshabur<sup>b</sup> Islamic Azad University of Bardaskan

## Abstract

The Main purpose of this paper is to analyze one of the components of classroom management, the sign of "Silence". Saussure's semiotic analysis qualitative method was used to perceive the explicit message and analyze the latent meanings. The data validated based on the intertextual method is based on the text itself and the interpretations derived from the text. The theoretical results of this research led to the design of a binary model of "self-imposed/imposed" and "positive/negative" of silence. In the practical section, based on classroom biography, semantic codes of silence were extracted and decoded. The predicate and the referent were studied, recognized, internalized, and interpreted. As a result, the binary model of "affirmative-privative" and "incompetence -stubborn" was designed. The results of this paper indicate that the most frequent silence in the class was 'inappropriate or empty silence', which indicates the loud cry of the bitter reality of many wasted hours in classes that had no educational or educative consequence. Authorities, scholars, and teachers can receive the message of silence through theoretical study, educational action research and reflection, and by increasing teaching and transfer of meaning, and the predictability of classroom management. Another category of silence with "unknown" goals was also identified.

Keyword: silence, semiotic, predictability, classroom management, internship

---

\*. z.mmoghadam@gmail.com

Comparative Research in the Field of Philosophy of Education: An Emphasis on Examples  
in Iran

Mohammad Hassan Mirzamohammadi

Shahed University

Abstract:

The main purpose of this study was to determine the injuries harms of comparative studies research in the field of philosophy of education, an emphasis on research examples in Iran. For achieving this aim, the analytical method (conceptual, documental, and comparative) has been used. I argued that comparative studies in the philosophy of education categorized into three categories in relevance to the nature of comparative studies, the researcher, and the comparative situation. The challenges of the nature of comparison are related to the familiarity comparative approach and method, language, and sources. The problems with the second one are acceleration, simplifying simplification, intolerance. And the challenges of the comparative situation are ignorance of time and place and culture.

Keywords: comparative research, philosophy of education.

Cognitive Load Theory in Multimedia Learning: A Review of the Historical Evolution and a Critique on the Theoretical Framework

<sup>a</sup> Vahid Salehi\*

<sup>a</sup> Hossein Moradimokhles

<sup>b</sup> Hasan Qarabaghi

<sup>a</sup> Sayyed Jamaledin Asadabadi University

<sup>b</sup> Malayer University

Abstract

The primary purpose of this study was to introduce the cognitive load theory in multimedia learning, review its historical evolution, and present a critique of its theoretical framework. In this paper, we articulated the following three primary stages of development in cognitive load theory; extraneous cognitive load in problem-solving, intrinsic cognitive load and the first additivity hypothesis, and germane cognitive load and the second additivity hypothesis. Besides, we argued that the germane cognitive load does not play the explanatory and predictive role in cognitive load theory as much as the intrinsic and the extraneous load types. Therefore, a dual framework including intrinsic and extraneous cognitive loads can clarify and simplify the framework of this theory and prevent irregular extension of its boundaries, as well as the inadequate development of instruments for measuring triple cognitive loads.

Keywords: cognitive load theory, multimedia learning, theoretical framework, historical evolution

---

\* salehi.vahid@yahoo.com

The System of Education and "Self": From Aim of Original Self to a Reality Called Pseudo-Self

Narges Sadat Sajjadih\*  
Marzieh Aali

University of Tehran

Abstract

The research's aim is examining going the distance of the educational system from the aim of authority and self-creation upon Foucault's view. We applied conceptual analysis and deductive method for attaining to the goals. Regarding attained findings the most important distinction between the original self and the false self is in flexibility and transformation. While, the original self is always an incomplete project. The false self is dead and rigid. There is also an original self that has an active relationship with power networks. In addition, the kind of discursive consciousness of original self can take someone beyond the knowledge-cultural boundaries of his time. The requirements for achieving this original self in educational activities include issues of creativity and persistent critique, attention to individual emotions, discursive awareness, and truthfulness. Also, authorities in the field of education should increase their resistance against external evaluations and normative systems to prevent the transformation of their original self into false self.

Keywords: self, education system, power, discourse, project creation.

---

\* . Sajjadih@ut.ac.ir

## Table of Contents

|                                                                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>The System of Education and "Self": From Aim of Original Self to a Reality Called Pseudo-Self</b><br>Narges Sadat Sajjadih, Marzieh Aali                                                                                            | I   |
| <b>Cognitive Load Theory in Multimedia Learning: A Review of the Historical Evolution and a Critique on the Theoretical Framework</b><br>Vahid Salehi, Hossein Moradimokhles, Hasan Qarabaghi                                          | II  |
| <b>Comparative Research in the Field of Philosophy of Education: An Emphasis on Examples in Iran</b><br>Mohammad Hassan Mirzamohammadi                                                                                                 | III |
| <b>The Semiotic Analysis of Silence in Class Management</b><br>Zohre Meshkibaf Moghadam, Moslem Cherabin, Ahmad Akbari, Alireza Davoodi                                                                                                | IV  |
| <b>Explaining Dialogical Education in the Resistance Approach of Critical Theory: The Desirability and Possibility of its Realization in Education in Iran</b><br>Malihe Rajaei, Tahereh Javidi, Alireza Sadeghzadeh, Bakhtiar Shabani | V   |
| <b>The Hegel's Moral Education Model Based on the Dialectic of Consciousness</b><br>Ayoub Mahmoudi, Reza Ali Norouzi, Mohammad Hosein Heidari, Meysam Sefidkhoush                                                                      | VI  |
| <b>Challenges on the Logical Possibility of Religious Education with an Emphasis on Hirst View</b><br>Mohammad Davoudi                                                                                                                 | VII |



### **Manager in charge and Chief Editor:**

Professor Bakhtiar Shabani Varaki, Ferdowsi University of Mashhad

### **Editorial Board:**

- **Dr. Bakhtiar Shabani Varaki**  
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Khosrow Bagheri**  
Professor, University of Tehran
- **Dr. Mahmood Mehrmohammadi**  
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Msoud Safae Moghadam**  
Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz
- **Dr. Sayed Mahdi Sajjadi**  
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Ebrahim Salehi Emran**  
Professor, Mazandaran University
- **Dr. Tahereh Javidi Kalatejafarabadi**  
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Maghsoud Amin Khandaghi**  
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Rezvan Hosseingholizadeh**  
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Saeed Zarghami Hamrah**  
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 2, Autumn & Winter 2020**

**ISSN: 2251-6360**

**ESSN: 2423-4273**

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. 2, Autumn & Winter 2020

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

18



The System of Education and "Self": From Aim of Original Self to a Reality Called Pseudo-Self I  
Narges Sadat Sajjadih, Marzieh Aali

Cognitive Load Theory in Multimedia Learning: A Review of the Historical Evolution and a Critique on the Theoretical Framework II  
Vahid Salehi, Hossein Moradimokhles, Hasan Qarabaghi

Comparative Research in the Field of Philosophy of Education: An Emphasis on Examples in Iran III  
Mohammad Hassan Mirzamohammadi

The Semiotic Analysis of Silence in Class Management IV  
Zohre Meshkibaf Moghadam, Moslem Cherabin, Ahmad Akbari, Alireza Davoodi

Explaining Dialogical Education in the Resistance Approach of Critical Theory: The Desirability and Possibility of its Realization in Education in Iran V  
Malihe Rajaei, Tahereh Javidi, Alireza Sadeghzadeh, Bakhtiar Shabani

The Hegel's Moral Education Model Based on the Dialectic of Consciousness VI  
Ayoub Mahmoudi, Reza Ali Norouzi, Mohammad Hosein Heidari, Meysam Sefidkhouseh

Challenges on the Logical Possibility of Religious Education with an Emphasis on Hirst View VII  
Mohammad Davoudi