

مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش نامه



دانشگاه فردوسی مشهد
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

سال ۱۰، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۹

دوفصلنامه علمی

۱۹



انجمن ایران تعلیم و تربیت

- ۵ بازتولید قلمرو: گفتمان پارادکسیکال اصلاحات در نظام تربیتی ایران
سید مهدی سجادی
- ۳۳ بسط «علائق علم» و پیامدهای آن برای آموزش علوم طبیعی
موسی توماج ایری
- ۵۹ روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد
طیبه توسلی
- ۷۶ تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی ناروانز
عماد حاتمی گروه، ابوالفضل غفاری، خسرو باقری نوع پرست، بختیار شعبانی ورکی
- ۹۶ تحلیل مفهوم «زندگی خوب» در رویکرد «سعادت گرا» به منظور تدوین هدف های تربیت
مزگان کرد، یحیی قائدی، سعید ضرغامی همراه، رمضان برخوردار
- ۱۱۶ نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو
علی وحدتی دانشمند
- ۱۳۶ تحلیل و نقد مفهوم «هویت» در استاد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
مصطفی مرادی، خسرو باقری نوع پرست

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

سال ۱۰، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۹

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 می‌شود
و به استناد مجوز ۳/۳/۱۳۹۲/۸/۸ مورخ ۱۳۹۲/۸/۸ کمیسیون نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی - پژوهشی است.
بر اساس مصوبه وزارت عتف از سال ۱۳۹۸، کلیه نشریات دارای درجه "علمی-پژوهشی" به نشریه "علمی" تغییر نام یافته‌اند.

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

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

نام	تخصص	مرتبه دانشگاهی
دکتر 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: ابوالفضل غفاری، سعید ضرغامی، رمضان برخوردار، رضا محمدی، نرگس سجادی، فاطمه موحدی پارسا، راضیه بیرونی کاشانی، علی خالق خواه، علی صبوری، حجت صفارحیدری، علیرضا صادق زاده قمصری، محمود سعیدی رضوانی، مقصود امین خندقی، بختیار شعبانی ورکی

مدیر اجرایی مجله: محمدرسول فیاض صابری

ویراستار: پویا نجف 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 باز تولید قلمرو: گفتمان پارادکسیکال اصلاحات در نظام تربیتی ایران
سید مهدی سجادی
- ۳۳ بسط «علاق علم» و پیامدهای آن برای آموزش علوم طبیعی
موسی توماج ایری
- ۵۹ روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد
طیبه توسلی
- ۷۶ تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی ناروائز
عماد حاتمی گروه، ابوالفضل غفاری، خسرو باقری نوع پرست، بختیار شعبانی ورکی
- ۹۶ تحلیل مفهوم «زندگی خوب» در رویکرد «سعادت گرا» به منظور تدوین هدفهای تربیت
مژگان کرد، یحیی قائدی، سعید ضرغامی همراه، رمضان برخوردار
- ۱۱۶ نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو
علی وحدتی دانشمند
- ۱۳۶ تحلیل و نقد مفهوم «هویت» در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
مصطفی مرادی، خسرو باقری نوع پرست



سجادی، سید مهدی (۱۳۹۹). باز تولید قلمرو: گفتمان پارادکسیکال اصلاحات در نظام تربیتی ایران.

DOI: 10.22067/fedu.v10i1.86747

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۳۲-۵.

بازتولید قلمرو: گفتمان پارادکسیکال اصلاحات در نظام تربیتی ایران

سید مهدی سجادی^۱

تاریخ دریافت: ۹۹/۲/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۹/۵/۱۱ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده:

آنچه که تاکنون علیرغم اصلاحات گسترده در نظام تعلیم و تربیت ایران، موجب شده است تا نظام تربیتی ایران همچنان ناکارآمد باشد، غلبه نوعی گفتمان بر اقدامات اصلاحی است که بیشتر به بازتولید قلمروهایی منجر شده‌اند که خود مانع ظهور اصلاحات واقعی در نظام تربیتی به حساب می‌آیند. وجه پارادکسیکال گفتمان حاکم بر این اقدامات این است که از یک سو هدف از اقدامات اصلاحی را ایجاد تحول و بهبود در نظام تربیتی می‌داند و از سوی دیگر با باز تولید قلمروهای جدید، موانع جدیدی بر سر راه اصلاحات حقیقی بوجود می‌آورد. تجربه چهار دهه سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران را می‌توان مصداق بارز چنین فرآیندی دانست. این گفتار با پرداختن به سه مفهوم مهم قلمرو سازی^۲، قلمرو زدایی^۳ و باز تولید قلمرو^۴، در پی تبیین ماهیت و کارکرد حاکمیت «گفتمان باز تولید قلمرو» در سه حوزه ساختاری، مبانی و نظریه پردازی تربیتی و وجوه پارادکسیکال آن از یک سو، و همچنین ارایه راهکاری برای برون رفت از آن به منظور تحقق یک نظام تربیتی کارآمد و خود سامان بخش از سوی دیگر است. تحلیل گفتمان انتقادی^۵، تحلیل مفهوم^۶ و نوپردازی مفهومی^۷ مبنای روشی تدوین این مقاله است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تا زمانی که بازتولید قلمرو به عنوان گفتمان اصلاحات در نظام تربیتی ایران در نظر گرفته شود، بدلیل ماهیت پارادکسیکال و ضد اصلاحی این گفتمان، امکان تحقق اصلاحات واقعی در نظام تربیتی وجود نخواهد داشت.

واژه های کلیدی: قلمرو سازی، بازتولید قلمرو، قلمرو زدایی، اصلاحات، گفتمان پارادکسیکال، نظام تربیتی

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

2. Territorialization
3. De-territorialization
4. Re-territorialization
5. Critical Discourse Analysis
6. Conceptual Analysis
7. Re-conceptualization

چند مفهوم اساسی

۱- قلمرو سازی

قلمرو^۱ را می‌توان یک مفهوم بین رشته‌ای دانست. عده‌ای آن را از منظر جغرافیایی مورد بررسی قرار داده‌اند. به زعم آنها قلمرو ماهیتی دوگانه دارد؛ در عین حال که دارای یک ماهیت مادی است (به عنوان یک فضای جغرافیایی)، از ماهیت نمادین نیز برخوردار است (به عنوان بازنمایی از یک محیط اجتماعی). این فضا در برگیرنده تفکر پیرامون حدود قلمروها، استمرار آن حدود، و بازسازی آن است که ترکیبی از فضا و شبکه‌ها را پدید می‌آورد (Chiasson, 2012).

قلمرو با زندگی مردمانی که در آن زندگی می‌کنند پیوند دارد چنانکه شیوه عمل مردمان نیز در قلمرو تاثیر می‌گذارد. این قلمرو دارای سه بعد است. بعد وجودی که همان زندگی و حیات است؛ بعد فیزیکی که همان چارچوب‌های عینی است؛ و بعد سازمانی که اجتماع است. قلمرو توسط کنش گران محلی ساخته می‌شود و اثرات خود را نیز بر جای می‌گذارد (Levy, 2003).

مفهوم قلمرو از منظر تعلیم و تربیت نیز مورد توجه قرار گرفته است. چنانکه قلمرو دادن به دانش چندان مشروع به نظر نمی‌رسد و آنچه که بیشتر مقبول است، قلمرو دادن به مهارت آموزشی و حرفه‌ای است. قلمرو دادن به مدرسه اغلب به معنی قلمرو دادن به سازمان مدرسه است. علاوه بر تعلیم و تربیت، قلمرو از منظر جامعه‌شناسی نیز مورد توجه قرار گرفته است. چنانکه برای جامعه‌شناسان، قلمرو در واقع یک ساخت اجتماعی است و در عین حال، فضایی برای شهروندانی است که با آن تناسب یافته‌اند. قلمرو به وسیله شبکه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ساخته می‌شود. همچنین قلمرو هویت انسانها را شکل می‌دهند (Champollion, 2014). به نظر می‌رسد می‌توان برای قلمرو ویژگی‌هایی را از منظر جغرافیایی، تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی و... در نظر گرفت. می‌توان قلمرو سازی را به معنی فرایندی که به همگنی درونی حیات اجتماعی منجر می‌شود، تعریف کرد (Deleuze, 1980).

قلمروسازی یکی از مقوله‌های مهم جغرافیای سیاسی است و محور فلسفی و مبنای نظری آن را تشکیل می‌دهد. قلمروسازی، فرایندی است که بر مبنای آن، افراد، گروه‌ها یا کشورهای مسلط برای کنترل و مدیریت فضای جغرافیایی در راستای نظم سیاسی و ژئوپلیتیکی مطلوب خود، گفتمان‌هایی را تولید می‌کنند که در آن، از اعمال قدرت صرف یا مستقیم برای کنترل فضا فراتر می‌روند؛ به طوری که کسانی که بر آن‌ها اعمال قدرت می‌شود، متوجه چنین فرایندی نمی‌شوند. با این تعریف، قلمروسازی گفتمانی شامل

1. Territory

روابط عملی میان فضا، قدرت و هویت است (Afzali, 2015).

بعضی‌ها قلمروسازی را به معنی جدایی یک قلمرو از دیگر قلمروها می‌دانند، در حالیکه اگرچه یک جامعه ممکن است مستقلاً بر اساس علایق افراد خود آن جامعه اداره شود، اما در عین حال این جامعه در برابر هر نوع جدایی و انفکاک خود از دیگر جوامع مختلف از خود مقاومت نشان خواهد داد (Faure, 2010). مفهوم «قلمرو» در دیدگاه فلسفه مکان‌مند^۱ دلوژ، مفهومی بسیار حائز اهمیت است. قلمرو، در فلسفه دلوژ در دو چرخش مجزا و در عین حال همبسته نسبت به هم اتفاق می‌افتد؛ به این معنی که ابتدا «قلمروزدایی» که نوعی تغییر قلمرو است صورت گرفته و در ادامه «قلمروزایی» که عبارت است از آفرینش فضایی جدید، پدیدار می‌شود (Deleuze & Guattari, 1987).

۲- قلمروزدایی

قلمروزدایی نوعی بی‌ثبات کردن مرزهای فضایی یا افزایش تباین درونی است. مفهوم قلمروسازی برعکس قلمروزدایی بر این اصل استوار است که کل بزرگتر از اجزای تشکیل‌دهنده خود است و هویت هر چیز متشکل از مجموع اجزایی است که با هم همگن و همسو هستند. در حالیکه قلمروزدایی در پی ایجاد اختلال در این همگنی و همگرایی است. قلمروسازی در یک عبارت بسیار ساده، یعنی بازتولید هنجار و قلمروزدایی یعنی هنجارزدایی، اما نه با تخطی از آن یا وفاداری به میلی که هنجار آن را سرکوب کرده است. قلمروزدایی امکان و رویداد را از خاستگاه‌های بالفعل‌شان آزاد میکند. به همین دلیل دلوژ و گاتاری اقلیت شدن^۲ را درجه بالایی از قلمروزدایی می‌دانند (Deleuze & Guattari, 1987).

دلوژ و گاتاری بین فضای هموار^۳ و ناهموار^۴ تفاوت می‌گذارند. فضای هموار، خط‌خطی، نقاطی هم‌پوشان و متداخل در شبکه‌ای از روابط است. این فضا، عظیم و هرزرونده و فضای تعریف‌شده به واسطه‌ی حرکات، خطوط و خط سیرها است. فضای ناهموار، سازمان‌یافته، سلسله‌مراتبی و اغلب پویا، هدایت‌شده، و تقسیم‌شده به اشکالی با اندازه‌های مختلف است. با این وجود، دلوژ و گاتاری به‌طور متقاعدکننده‌ای ادعا می‌کنند که فضای هموار و فضای ناهموار اگرچه به صورت نظری تفکیک‌پذیر هستند ولی در عمل پیوسته و درهم‌پیچیده‌اند. این موضوع برای جغرافی‌دانانی مفید است که در تلاش برای فهم شیوه‌ی تحمیل فضای هموار شبکه‌های جهانی به فضاهای ناهموار مدرنیته هستند، با دولت-ملت‌هایی که هنوز در عصر بازارها و فرهنگ‌های جهانی‌شده و شیوه‌های جهانی نوپدید حکمرانی، در تلاش برای چسبیدن به استقلال‌شان و

1. Geo-Philosophy

2. Minority

3. Smooth Space

4. Striated Space

یکپارچگی قلمرویی هستند. بنابراین، اگر بخواهیم دو واژه دیگر دلوز و گاتاری را به کار ببریم، که از نظر آنها به معنای قلمروزدایی همراه با بازقلمروسازی باشد، ساخت و بازساختن پیوسته روابط فضایی را میتوان ذکر کرد (Kitchin & Trift, 2011). قلمرو زدایی از فقدان رابطه طبیعی بین فرهنگ و قلمروهای اجتماعی و جغرافیایی و از تغییر شکل عمیق پیوند بین تجربه های فرهنگی روزانه ما با وضعیتی که به عنوان بشر در آن قرار داریم، صحبت می کند. اما مهمترین نکته در تفسیر قلمرو زدایی این نیست که آن را یک مقوله تحکمی و تجویزی بدانیم، بلکه بیشتر یک نوع تغییر شکلی است که بواسطه مناسبات و تعاملات روز افزون فرهنگی و اجتماعی مردم یک محله با فرهنگ دیگر محلات رخ می دهد. به عنوان مثال اساس قلمرو زدایی فرهنگی در جوامع دو چیز است؛ همگنی و تجانس^۱ فرهنگی و ناهمگنی و عدم تجانس^۲ فرهنگی (Tamilson, 1999).

۳- باز تولید قلمرو

ایجاد روابط جدید، فرایند نو، تعامل جدید و پیوند های در هم تنیده نو، تدارک یک مفهوم جدید، باز تعریف چیزی، شکل دهی مجدد، ترکیب نو، تمیز نقش ها و... از جمله تعبیری است که برای بازتولید قلمرو بکار رفته است. دلوز در کتاب کاپیتالیسم و شیروفرنی تاکید میکند که بازتولید قلمرو در واقع باز سازی مکان یا قلمرویی است که قلمرو زدایی را تجربه کرده است. از پس هر قلمرو زدایی، باز تولید قلمرو نیز وجود دارد. به نظر می رسد باز تولید قلمرو را می توان محصول قلمرو زدایی دانست (Deleuze, 1980). تجربه های فراوانی از باز تولید قلمرو بعد از قلمرو زدایی را می توان در عرصه های مختلف بخصوص در حوزه های فرهنگی و اجتماعی مورد اشاره قرار داد. چنانکه بعد از فتح سرزمینی توسط سربازان، قلمروزدایی های جغرافیایی، فرهنگی و اجتماعی خود بخود اتفاق می افتد. به عبارتی دیگر، لازمه فتح سرزمینی قلمرو زدایی جغرافیایی و فرهنگی و اجتماعی است. سپس محصول طبیعی این قلمرو زدایی، بازتولید قلمرو در حوزه های ذکر شده خواهد بود. این پرسش که این اتفاق (فتح سرزمین) کجا و از چه زمانی شروع شده است و برای چه و با چه هدفهایی و برای چه پیامدهایی رخ داده است و ظرفیتهای این اتفاق برای تحول بعدی چیست، همه نمایانگر قصد و نیت پرسش کنندگان برای درانداختن طرحهای نو است که می توان از آن به بازتولید قلمرو یاد کرد. «حلقه ارتباطی مستمر بین قلمرو زدایی و بازتولید قلمرو یکی از اصول پذیرفته جوامع کاپیتالیستی است چنانکه مارکس از آن به انقلاب دائمی و مستمر بین ابزارهای تولید و تغییر در شرایط اجتماعی که به نابودی بورژوازی منجر خواهد شد یاد کرده است» (Massumi, 1992, p. 262).

1. Homogenization

2. Heterogenization

در بازتولید قلمرو لزوماً همه خصوصیات سوژه ای که قلمرو زدایی می شود از بین نمی رود. بلکه نوعی ترکیب و تلفیق ممکن است رخ دهد؛ به عنوان نمونه در موسیقی پاپ غربی و نفوذ آن در جوامع غیر غربی و بخصوص جوامع اسلامی (Nelson, 1996). نمونه‌های دیگر از تلاش برای بازتولید قلمرو را می توان به غلبه مسلمانان بر سرزمین ایران نسبت داد. چنانکه فاتحان سرزمین ایران بلافاصله بعد از تسلط سرزمینی، به تخریب، تغییر و زدودن قلمروهای فرهنگی، ملی و هویتی ایرانیان روی آوردند و با شیوه های مختلفی مانند دعوت به اسلام، صلح و پرداخت جزیه یا جنگ، سعی در قلمرو زدایی از حوزه های بالا کردند. آنها سعی کردند مردم ایران را به کیش خود در آورند. بنابراین مصالحه با اعراب، تنها راه برون رفت جامعه ایرانی از وضعیتی بود که به آن گرفتار شده بودند. اتخاذ این سیاست راهبردی سبب شد اولاً موجودیت جامعه ایرانی حفظ شود، ثانیاً زمینه و فرصت لازم برای بازیابی استقلال از دست رفته و بازشناسی جایگاه سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در برابر اعراب حاکم در آینده فراهم آید. حاصل این مبارزه طولانی، بازیابی هویت قومی بود که مهم ترین نمود آن، در احیای زبان و ادب فارسی توسط شعرای بنامی مانند فردوسی و نیز کسب استقلال سیاسی از قرن سوم هجری به بعد آشکار شد (Khosravi & Bayat, 2008).

قلمرو زدایی و سپس بازتولید قلمرو در حوزه های دیگری مانند حوزه رسانه عمومی^۱ نیز رخ می دهد. پیش از این رسانه و ابزارهای انتشار خبر و اطلاعات در اختیار کانونهای قدرت و ثروت بوده و آنها به نحوی که مناسب می دیدند از آن بهره می بردند. اما با پیشرفت فناوری، بخصوص در حوزه رسانه، قلمروهای انحصاری فناوری رسانه ای شکسته شده و امروزه رسانه در اختیار و دسترس همه مردم است و به واسطه آن فرهنگ های محلی و کوچک، قلمروهای خود را باز سازی کرده و به سطح جهانی وارد شده اند. جهانی شدن^۲ یکی از چهره های قلمرو زدایی و سپس باز قلمرو سازی فرهنگهای محلی و تبدیل آنها به فرهنگ جهانی محسوب می شود (Nelson, 1996).

۴- اصلاح

کلمه «اصلاح»^۳ بیشتر به معنی بهبود چیزی و یا تصحیح چیزی که اشتباه است و یا تخریب شده و یا ناخوشایند است، بکار میرود. اصلاح اغلب از کلمه انقلاب^۴ تفکیک می شود. چنانکه انقلاب به معنی تغییرات شدید بنیادین و مبنایی است، در حالیکه اصلاح می تواند تغییری برای تنظیم مناسبات به منظور بهبود عملکرد چیزی باشد. به همین دلیل مصلحان یک جامعه در جستجوی بهبود عملکرد سیستم موجود در جامعه

1. Mass Media
2. Globalization
3. Reform
4. Revolution

هستند نه شکستن و تخریب کامل آن. انقلاب هم در جستجوی بهبود عملکرد سیستم با نفی کلیت آن و ارائه جایگزین است. اگر بخواهیم به عنوان یک مقوله تربیتی به اصلاح نظر کنیم، هدف اصلاح تربیتی، نوسازی و بهبود عملکرد نظام تربیتی و مدرسه ای خواهد بود.

اصلاحات آموزشی به جهت اهمیت و ضرورت امر اصلاح، در طول تاریخ بیشتر متوجه نظام عمومی آموزش و پرورش بوده است، اگر چه دیگر سطوح نظامهای آموزشی نیز بی بهره از اصلاحات نبوده و نیستند. به لحاظ تاریخی، به دلیل انگیزه های متفاوت مصلحان آموزشی، اصلاحات نیز اشکال مختلفی به خود گرفته است. از ۱۹۸۰ به بعد، اصلاحات آموزشی (به خصوص در ایالات متحده)، توجه خود را به تغییر در سیستم موجود آموزشیمعطوف کرد. تمرکز این اصلاحات از تاکید بر وضعیت ورودی های نظام آموزشی بر روی خروجی های نظام آموزشی (مثل موفقیت و پیشرفت دانش آموزان) تغییر کرد. مدتی بعد این جهت گیری جدید در اصلاحات آموزشی با معیارهایی چون استاندارد سازی آزمون ها و برنامه های درسی استاندارد و... به منظور تامین نیازهای بازار عجمین شده (Jacob, 2018). با این تغییر که در جهت گیری مصلحان آموزشی رخ داد، مفاهیم دیگری نیز خودبخود تغییر معنا دادند، چنانکه مفهوم عدالت در رویکرد ورودی محور، به معنی فرصت های برابر برای ورود همه دانش آموزان به نظام آموزشی بود، در حالیکه این مفهوم در رویکرد خروجی محور، به برابری و دسترسی عادلانه همه افراد فارغ التحصیل به رقابت در بازار کار تعبیر شده (حاکمیت منطق بازاری رقابت)^۱.

جهت گیری مصلحان آموزشی به مقوله اصلاح در نظام آموزشی متفاوت است. بسیاری از مصلحان آموزشی معتقدند که اصلاح جامعه از طریق اصلاح نظام آموزشی بر اساس اصول علمی، انسانی، پراگماتیک یا دموکراتیک، در اولویت است. از دیویی می توان در این خصوص نام برد که بر نقش اصلاحی تعلیم و تربیت برای جامعه و تحقق آزادی و دموکراسی تاکید داشت (Dewey, 1916). چنانکه می توان از مونته سوری نیز نام برد. او اصلاحات را همزمان در دو قطب اساسی «تعلیم و تربیت برای صلح»^۲ با هدف اجتماعی و «تامین نیازهای کودکان»^۳ با هدف انسانی جستجو می کرد (Fullan, 2001). علاوه بر این، اصلاحات متوجه درون نظام آموزشی شده و به روشهای تدریس، برنامه درسی، اهداف نظام تربیتی و ... نیز پرداخته است. به نظر می رسد هر گونه تلاش اصلاحی و مصلحانه در نظام تربیتی مسبوق به نظام معرفتی و فلسفی خاصی است. چنانکه با گذار تبار شناسانه به تاریخ نهضت های اصلاحی در نظام آموزشی در طول تاریخ،

1. Market-Logic of Competition

2. Education for Peace

3. Meet the Needs of the child

متوجه تاثیر پذیری جریان اصلاحات آموزشی و تربیتی از مبانی فلسفی و معرفتی خاص آن دوره خواهیم شد. چرا که هر یک از این مبانی، به زعم خود داعیه‌هایی برای اصلاح در ساختار، برنامه‌ها، مبانی و نظریه‌های تربیتی دارند که سرلوحه تلاش مصلحان تربیتی منتسب به آن مبانی قرار می‌گیرد.

تجربه اصلاحات در ایران

بی‌شک نظام آموزشی ایران نیز همانند دیگر نظامهای آموزشی دنیا، بارها تغییراتی را تجربه کرده است که بیشتر آنها در قالب اصلاحات و بعضی از موارد آن در قالب انقلاب نمودار شده‌اند. به صورت طبیعی بعد از ظهور انقلاب اسلامی، انقلاب در نظام آموزشی جایگزین روندهای اصلاحی دوران قبل شد و این انقلاب نیز داعیه‌ای جز ایجاد تغییرات بنیادین در نظام آموزشی نداشت. مطالعه سیر تحول نظام آموزشی بعد از انقلاب اسلامی، نشان می‌دهد که این تغییرات که البته متأثر از آرمانهای انقلاب اسلامی بوده است، در همه ابعاد نظام آموزشی از جمله ساختار، مبانی و نظریه‌های مرتبط با نظام تربیتی و آموزشی رخ داده است که در این میان اصلاحات ساختاری جلوه و تجلی بیشتر و نمایان‌تری داشته است.

به عنوان آخرین جلوه تغییر و اصلاح ساختاری در نظام آموزشی می‌توان گفت که اکنون دیگر دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی به جای ورود به مقطع راهنمایی، به دوره ششم ابتدایی وارد می‌شوند. تحول ساختاری در نظام آموزشی با استقرار سیستم «۳-۳-۶» از سال تحصیلی ۹۲ آغاز شد. مهمترین هدف از ایجاد ساختار آموزش جدید آماده کردن دانش‌آموزان برای کسب آداب و مهارت‌های زندگی اجتماعی می‌باشد. پس از طی این ۶ سال، دوره متوسطه به دو دوره سه ساله متوسطه اول و متوسطه دوم تقسیم شده است، اما نظام آموزشی همان ۱۲ سال است.

اگر به جریانهایی که آموزش و پرورش بعد از انقلاب اسلامی با آن مواجه بوده، نگاهی بیندازیم به یقین پی خواهیم برد که در طول ۴۰ سال بعد از انقلاب، به بهانه‌های مختلف ساختار آموزش و پرورش دچار دگرگونی شده است. طرح‌های اصلاحی مانند تغییرات بنیادین نظام آموزشی و اصلاح نظام متوسطه بر اساس آن، طرح پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و بالاخره طرح بسیار گسترده سند ملی به تبع سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، مویده آن است که با وجود خواست و برخی تلاش‌ها برای تغییر، این تلاش‌ها کافی یا هنوز به نتیجه مورد نظر نرسیده‌اند (Irvani, 2004).

برخی بر این باورند که برای ایجاد اصلاحات اساسی در آموزش و پرورش و با الهام از سند تحول بنیادین نظام تربیتی، باید اقداماتی مانند نهادینه کردن نگاه یکپارچه به فرآیند تعلیم و تربیت، نهادینه‌سازی مشارکت اثربخش و مسئولیت‌پذیری مردم، گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و

نوآوری، بهره‌مندی از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، بازنگری و بازسازی ساختارها و رویه‌ها در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و ارتقای جایگاه علم و علم‌آموزی به عنوان عاملی مؤثر در دستیابی به حیات طیبه و ایجاد سازوکارهای لازم برای تقویت جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی معلمان را انجام داد. علیرغم اینکه بیش از چهار دهه بر موارد بالا تأکید شده است و حتی بسیاری از سیاستگذاری‌های آموزشی و تربیتی بر مبنای اقداماتی که ذکر شد، صورت گرفته است، همچنان نظام تربیتی در رخوت و سستی نگران‌کننده‌ای غوطه‌ور است و در نتیجه این واقعیت آشکار شده است که ظاهراً باید علت را در جایی غیر از تحول و اصلاح در ساختارها جستجو کرد.

عده‌ای بر این باورند که علیرغم انجام اصلاحات ساختاری متعدد در نظام آموزشی طی چهار دهه بعد از انقلاب، لابد اشکال در مبانی فکری و فلسفی حاکم بر نظام تربیتی است که مانع اصلی اصلاح بنیادین در نظام آموزشی است و از این رو چاره کار را در تحول در مبانی فکری و فلسفی و تدوین سناریوهایی جدید از آن دیده‌اند و از این رو، تدوین طرحواره‌ها و یا نظام نامه‌های جدید از فلسفه تعلیم و تربیت برای نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران را در دستور کار قرار دادند. از آن جمله می‌توان به «مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» اشاره کرد. مدعای اصلی طراحان و تدوین‌کنندگان مبانی فکری و فلسفی برای نظام تربیتی، مانند موارد پیشین بوده است. آنها مدعی بوده‌اند که تا تحولی اساسی در مبانی و خاستگاه فکری و فلسفی نظام تربیتی رخ ندهد، نظام تربیتی علیرغم اصلاحات متعدد ساختاری، نمی‌تواند یک نظام پویا، سازنده، خودسامان بخش و خلاق باشد و بر اساس همین مدعا سعی شده است تا صورت بندی جدیدی از مبانی فکری و فلسفی حاکم بر نظام تربیتی ایران صورت گیرد به نحوی که این مبانی می‌بایست به عنوان روح حاکم بر دیگر اقدامات اصلاحی از جمله اصلاحات ساختاری در نظر گرفته شود و هیچ تحولی در نظام تربیتی نباید خارج از سلطه و حاکمیت این مبانی رخ دهد. آنچه در این اسناد بالا دستی و یا نظام نامه فلسفه تعلیم و تربیت آمده است، اعم از مباحث هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی، مستخرج از منابع اصیل همچون قرآن، احادیث و روایات و آراء فلاسفه و اندیشمندان اسلامی است که در قالبی نو و جدید صورت بندی شده است و مقرر شده است که به مثابه روح حاکم بر فعالیت‌های نظام تربیتی نقش ایفا کند.

علیرغم صرف زمان و هزینه برای تدوین اسناد بالا دستی و نظام نامه‌های اینچینی، این اسناد چنانکه انتظار می‌رفت، مورد توجه عاملان و کنش‌گران اصلی نظام تربیت از جمله معلمان و دانش‌آموزان قرار نگرفته است. بی‌شک شکست یا ناکامی در تحقق و اجرای این نظام نامه‌ها و اسناد بالا دستی می‌تواند ناشی

از سوء اجرا یا فقدان زمینه های عملی و اجرایی یا فقدان زیر ساخت های لازم برای تحقق این اسناد باشد. اما این تنها علت عدم تحقق این نظام نامه ها و اسناد نیست، چنانکه فقدان قابلیت اجرایی شدن و کاربرد پذیری^۱ اسناد بالا دستی (حسب ماهیت و ذات گفتمانی اسناد بالادستی) صرف نظر از قوت یا ضعف محتوایی آنها، نیز ممکن است علت دیگر این ناکامی محسوب شود.

علاوه بر گفتمان تدوین اسناد بالا دستی، تلاشهایی نیز برای نظریه پردازی و طرح نظریه های نو و بدیع و با الهام از منابع اصیل و مبانی فکری و فلسفی اسلامی صورت گرفته است که از مهمترین آنها می توان به آثاری مانند «الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران» (Bagheri, 2010)، «بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه ای اسلامی در باب عمل» (Bagheri & Khosravi, 2006)، «درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (Bagheri, 2003) و «زمینه ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت» (Bagheri, 1998) و مواردی دیگر اشاره کرد که به نظر می رسد فراگیر ترین نظریه های قابل اشاره در حوزه نظریه تعلیم و تربیت اسلامی و برای نظام تربیتی ایران بشمار می آیند. همچنین تلاشهای دیگری را می توان مورد اشاره قرار داد که صرف نظر از مساله اعتبار و استحکام محتوایی آن، سعی بر ارائه تصویری از نظریه تعلیم و تربیت داشته اند؛ از جمله نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (Alamolhoda, 2009).

باور اصلی این دسته از نظریه پردازان تعلیم و تربیت اسلامی این است که با تدوین و صورت بندی جدید و نوآورانه از نظریه های تعلیم و تربیت اسلامی می توان فاصله بین نظریه و عمل تربیتی را کاهش داد. این فاصله حاصل از ابهام در ملاحظات پداگوژیک نهفته در مبانی نظری و فلسفی از یک سو و کاستی های روشی و اجرایی موجود در اصلاحات ساختاری از سوی دیگر است. نظریه تربیتی بر خلاف مبانی و ساختار، مشحون از الهامات معرفت شناختی، روش شناختی، مفهومی و عملی در خصوص تعلیم و تربیت است که با تدقیق و تنقیح آنها می توان نظام تربیتی و کنش گران آن از جمله معلمان را به سوی کاهش شکاف بین عمل و نظر سوق داد (Yin, 2003). چنانکه در نظریه انسان عامل، سعی بر آن است تا به کمک رویکردی اسلامی، صورت بندی جدیدی از عمل ارائه شود و عاملیت انسان از منظر اسلامی به سمت رویکرد اسلامی عمل هدایت شود. تاکید بر مفهوم عمل نیز دلالت ضمنی بر کاهش شکاف بین نظر و عمل در حیطه تربیت اسلامی دارد که در درون خود ملاحظات پداگوژیک را نیز جای داده است.

اکنون پرسش اصلی این نیست که کدام نوع اصلاحات (ساختاری، مبانی یا نظریهای) برای بهبود

عملکرد نظام تربیتی ایران مناسب است و یا در اولویت است؟ چرا که علیرغم تلاشهای بعمل آمده طی چند دهه اخیر در هر سه حوزه ساختاری، مبانی و نظریه‌های، همچنان نظام آموزشی و تربیتی در گردابی از ناکارآمدی و رخوت و سستی گرفتار است که باید برای آن چاره‌ای اندیشید. پرسش اساسی این است که اصلاحات با چه معنا و ماهیتی می‌تواند این هدف بزرگ را محقق کند؟ آیا اصلاحات در این سه حوزه واقعاً اصلاحات است یا اینکه نام اصلاحات را به یدک می‌کشد؟ اصلاحات با چه گفتمانی می‌تواند به رهایی نظام تربیتی از گرفتاری‌های موجود منجر شود؟ فلسفه اصلاحات واقعی رهایی بخش چیست و چگونه باید باشد؟ اشکالات اساسی حاکم بر رویکردهای اصلاحی در نظام تربیتی ایران کدامند؟ برای پاسخ به پرسشهای بالا، لازم است ابتدا گفتمان حاکم بر اصلاحات انجام شده در نظام آموزشی مورد بررسی قرار گیرد و سپس با نقد آن، به سمت پاسخ این پرسش حرکت کرد.

بازتولید قلمرو: گفتمان اصلاحات آموزشی در ایران

به نظر می‌رسد نکته‌های که اغلب از سوی مصلحان حوزه تعلیم و تربیت مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد، پاسخ به این پرسش مهم است که اصلاحات مورد نظر آنان به چه منظوری انجام می‌گیرد و به چه قیمتی و اینکه ذات یک اصلاح واقعی چیست و چه گفتمانی باید بر اصلاحات مورد نظر حاکم باشد؟ آیا منظور از اصلاح، صرفاً ایجاد تغییر در وضعیت موجود سوژه و ارائه صورتبندی جدیدی از آن است، به نحوی که تغییرات ایجاد شده، آن سوژه را از قلمروی که در آن قرار گرفته و یا برای آن تعریف شده است، خارج نکند اما در عین حال، آن را در وضعیت بهتر و مطلوبتری قرار دهد. آیا آنجا که اصلاحات موجب خروج سوژه از قلمروی آن میشود، آن اصلاحات باید دوباره آن سوژه را به همان قلمرو برگرداند یا قلمرو جدیدی برای آن تعریف کند؟ آیا اصلاحات با بازتولید قلمرو، در حقیقت می‌تواند یک اصلاح واقعی باشد؟

با تبارشناسی اصلاحات انجام شده در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی، می‌توان به سوالات بالا اینگونه پاسخ داد که تمامی اصلاحات انجام شده در نظام تربیتی ایران بعد از انقلاب، اگرچه موجبات تغییرات و صورتبندی‌های نوینی را فراهم آورده اند، اما همچنان بر مدار تکرار و یا بازتولید قلمرو چرخیده‌اند که اصلاحات بالا را از مدار یک اصلاح واقعی دور ساخته است و باید راز ناکارآمدی اصلاحات انجام شده را در بازتولید قلمروهایی دانست که به نحوی قلمرو زدایی شده اند. به عنوان نمونه در حوزه ساختاری، شاهد تحولات و تغییرات اصلاحی فراوان بودهایم و با بررسی تحولات ساختاری مرتبط با نظام آموزش و پرورش، وسعت این تغییرات را می‌توان شاهد بود که تمامی آنها به مثابه ساختارهای موازی،

قلمرویی بر قلمروهای ساختاری پیشین افزودهاوند و چه بسا یکی از موانع اساسی ناکارآمدی نظام آموزشی و تربیتی را نیز میتوان در این تغییرات جستجو کرد. به عنوان نمونه می توان از نهادهای موجود و وابسته به وزارت آموزش و پرورش نام برد که مصداقی از باز تولید قلمرو هستند که در بسیاری از موارد از عملکرد موازی برخوردارند؛ مانند: پژوهشکده تعلیم و تربیت، شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، شورای عالی آموزش و پرورش، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش و... .

در حوزه مبانی فکری و فلسفی تعلیم و تربیت نیز شاهد اصلاحاتی از این جنس طی این چند سال بوده ایم که از تلاش برای تغییر و اصلاح در مبانی فکری، معرفتی و فلسفی حاکم بر نظام تربیتی و آموزشی حکایت دارند. این اصلاحات اگر چه در بدو امر خود نوعی برون رفت از قلمروهای موجود حاکم بر نظام تربیتی بوده است، اما در عین حال افتادن در دام قلمروی دیگر با صورت بندی های جدید و جذاب تحت عناوینی چون سند تحول بنیادین، سند ملی برنامه درسی، سند چشم انداز و ... بوده است که می تواند مصداق از چاله در آمدن و به چاه افتادن باشد. در نظام آموزشی و تربیتی قبل از انقلاب، هدفهایی مانند حرکت به سمت دروازه های طلایی تمدن شاهنشاهی برای نظام تربیتی و آموزشی وجود داشت و بعد از انقلاب نیز در قالب قلمرو زدایی اجتناب ناپذیر، حرکت به سمت تحقق آرمانهای انقلاب و حیات طیه. صرف نظر از تفاوت در محتوا و چند و چون اهداف موجود در اسناد و سیاستگذاری های آموزشی و تربیتی قبل و بعد از انقلاب، آنچه قدر مشترک آنهاست، حاکمیت گفتمان باز تولید قلمرو در پس اصلاحات انجام شده است. به عنوان نمونه در مبانی نظری سند تحول بنیادین آمده است، «هدف حکومت دینی، زمینه سازی برای تحقق حیات طیه است. در حکومت اسلامی پیشرفت جامعه وسیله ای برای بسط هماهنگ و متعادل ظرفیت های وجودی افراد و تعالی تجارب متراکم جامعه در جهت تحقق حیات

طیه است»^۱ (Document of Fundamental Development in Iran Education System, 2010)

(p.214). با جستجو در مفاهیم موجود در اسناد بالا دستی همچون سند تحول بنیادین می توان نشانه های از باز تولید قلمرو را به خوبی رصد کرد. مفهومی چون حیات طیه به مثابه یک هدف قطعی تخطی ناپذیر و لازم التحقق، صرف نظر از اختلاف در اندیشه ها و نحله های فلسفی اسلامی و رویکردهای دینی مربوط به مفهوم حیات طیه به مثابه یک هدف غایی، نشان از باز تولید قلمرو های متعین در نظام تربیتی دارد که تمامی

۱. از این پس به جای Document of Fundamental Development in Iran Education System از مخفف DFDIES استفاده می شود.

فعالیت‌های تربیتی و آموزشی را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد. عباراتی مانند «گزاره‌های ارزشی مندرج در بیانیه ارزش‌ها، بایدها و نبایدهایی اساسی است که لازم است تمام اجزاء و مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آنها بوده و همه سیاست‌گذاران و کارگزاران نظام ملتزم و پای بند به آنها باشند و یا «سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران باید نقشه راه کلیه سیاست‌گذاری‌ها و تولید محتوای آموزشی و تربیتی از جمله تولید راهنمای برنامه‌های درسی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی، تعیین زمان و ساعات آموزشی، تدوین و تألیف کتاب‌های درسی و کمک آموزشی، تولید بسته‌های آموزشی، رسانه‌های دیداری و شنیداری و الکترونیکی و... قرار گیرد»^۱ و عبارتهای دیگری مانند «مبانی سیاسی آن دسته از گزاره‌های مفروضی هستند که از یک سو جایگاه تربیت را در نظام سیاسی کشور جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهند و از سوی دیگر، چگونگی دخالت و تأثیر نظام سیاسی را در حوزه تربیت نشان می‌دهند» (DFDIES, 2010, p. 216)، همه بخوبی نشان دهنده حضور پر رنگ گفتمان باز تولید قلمرو در نظام آموزشی و تربیتی هستند. قلمروهایی که بخاطر ماهیت متافیزیکی و الهیاتی اسناد بالا دستی، اغلب از صبغه ایدئولوژیک نیز برخوردارند که تخطی از آنها هیچگاه مورد تأیید نخواهد بود. چنانکه خود مفهوم «سند» و نظامهایی که در آن برای فعالیت‌های تربیتی و آموزشی تدارک شده است، به جهت کارکرد و ماهیتی که برای آن در نظر گرفته شده است، باز تولید قلمرو در مقیاس کلی و فراگیر است.

مهمترین خاصیت این سند و زیر نظامهای مندرج در آن از یک سو توجه پذیر کردن قلمروهایی است که برای اقدامات و فعالیت‌های تربیتی و آموزشی توسط سیاستگذاران و اندیشمندان تربیتی تولید شده است و از سوی دیگر مجاب (مسئول) کردن معلمان در قبال فعالیت‌های معلمی خود و پاسخگو نمودن آنها در ارتباط با حدود و ثغور فعالیت‌های آنان است. بنابراین می‌توان با قوت گفت که تولید اسناد بالا دستی یعنی باز تولید قلمرو برای نظام آموزشی و تربیتی، تا جایی که این قلمرو نه تنها حدود و ثغور ساختار و نظام‌های فعالیت‌های تربیتی و آموزشی، بلکه حدود و ثغور تعریف تربیت و انسان تربیت شده و همچنین حدود و ثغور دانشی را که یادگیرنده باید فرا بگیرد را نیز تعیین می‌کنند و برای آنها قلمرو تعیین می‌کند، به نحوی که عدول از مرزبندی‌های مربوطه هیچگاه پسندیده و مقبول نخواهد بود. طبق سند تحول هر تعریفی از انسان تربیت شده جز تعریف مطلوب و مختار موجود در سند (تربیت عبارت است از فرایندی تعالی جویانه، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد (سند تحول بنیادین))، پذیرفته نیست. در اینجا

1. National Curriculum in Islamic Republic of Iran

نظام معیار اسلامی همان قلمروی است که سند تحول بنیادین برای تربیت تدارک دیده است که تخطی از آن به معنی عدم تعالی به سوی حیات طیبه و در نتیجه عدم تربیت یافتگی مطلوب محسوب می‌شود. حتی تا آنجا که ممکن بوده است، برای دانستن و دانش نیز حدود و ثغوری (قلمرویی) در نظر گرفته شده است و آن اینکه دانش‌های فراگرفته شده نباید با فرایند تعالی جویی به سمت حیات طیبه در تعارض باشند. چنانکه در بیان هدف از علم و ورزی و دانشی که قرار است یک فرد تربیت یافته مطلوب، آن را کسب کند آمده است «ارتقای جایگاه علم و علم‌آموزی باید به عنوان عاملی مؤثر در دستیابی به حیات طیبه با تأکید بر حیثیت، کشفیت و مطلوبیت علم مد نظر باشد. افراد تربیت یافته از دانش‌های پایه و عمومی سازگار با نظام معیار اسلامی، هم‌چنین از توان تفکر، درک و کشف پدیده‌ها و رویدادها به عنوان آیات الهی و تجلی فاعلیت خداوند در خلقت و نیز دانش، بینش و مهارت‌ها و روحیه‌ی مواجهه‌ی علمی و اخلاق با مسائل فردی و خانوادگی و اجتماعی برخوردارند» (DFDIES, 2010, p. 219). بنابراین روشن است که تنها کسب علم و دانشی مد نظر است که مطابق با نظام معیار باشد و انسان را به سمت دستیابی به حیات طیبه هدایت کند.

همچنین در حوزه نظریه پردازی تربیتی نیز به نظر می‌رسد با مقوله باز تولید قلمرو مواجه هستیم. بارزترین نظریه‌ای که می‌توان از آن به عنوان نظریه‌های نو در حوزه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی یاد کرد، نظریه انسان عامل یا رویکرد اسلامی عمل است. ظهور این نظریه را می‌توان از جمله تلاش‌هایی دانست که به قصد ایجاد اصلاحات در نظام تربیتی اسلامی، آن هم در سطح نظریه پردازی صورت گرفته است. این نظریه با ابتناء بر تبیین مفهوم عمل در رویکرد اسلامی، سعی می‌کند تا تصویری روشن از رویکرد اسلام به عمل و عاملیت آدمی ارائه کند و به همین جهت به سه مبنای اساسی برای عمل آدمی منبعث از متون اسلامی اشاره می‌کند. «در خصوص مبانی عمل دست کم می‌توان سه مبنای اساسی برای عمل آدمی از متون اسلامی استنباط کرد. مبنای شناختی، مبنای گرایشی و مبنای ارادی - اختیاری. برای آنکه بتوان عملی را به انسان منسوب کرد، لازم است وی تصویر و تصویری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی برای تحقق آن داشته باشد و اراده و اختیار وی به تحقق آن معطوف شود بنابراین می‌توان گفت که عمل به هر رفتار یا جلوه انسانی اطلاق می‌شود که مبتنی بر مبادی مذکور یعنی معرفت، میل و اراده باشد» (Bagheri & Khosravi, 2006, p.134). این نظریه مبنای جهت‌گیری‌های سیاست‌گذاران و نظریه پردازان حوزه تعلیم و تربیت اسلامی است و حتی به نوعی در تدوین اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین نیز حضور غیر محسوس خود را حفظ کرده است.

اکنون پرسش این است که آیا سه گانه ی معرفت، میل و اراده - اختیار، که مد نظر نظریه پرداز در

نظریه اسلامی عمل است، «معطوف» و یا یا مبتنی و «مسبوق» به قلمرویی است و یا اینکه یک امر «خود بنیاد» است. منظور از معطوف بودن این است که آیا تمامی این سه عنصر اساسی در شکل‌گیری عمل، پیشاپیش و قبل از وقوع، متوجه و متمایل به امری غایی متعین و محتوم در آینده است که به مثابه «تصویر بزرگ»^۱ همیشه در پیشانی عمل اسلامی قرار دارد و فرد عامل همواره با دیدن آن تصویر بزرگ حرکت می‌کند؟ این تصویر بزرگ می‌تواند شامل آرمانها، آرزوها و یا مقاصد و تمایلاتی باشد که فرد آن را در نظر دارد، مانند قرب الی الله، حیات طیبه، رضوان الهی و ... که عمل اسلامی معطوف (تمایل) به آن است. مراد از مسبوق یا مبتنی بودن نیز این است که سه عنصر مذکور قبل از وقوع و تحقق، خود را با عقبه ای متعین و محتوم هماهنگ کنند و بر اساس نقشه راهی که از قبل تدارک دیده است، حرکت کنند. معطوف و مسبوق بودن، یعنی تاکید بر قلمروهایی که در حکم نص هستند که در فعالیت های آدمی یا باید بدان ابتدا کرد و یا بدان معطوف بود. منظور از امر خود بنیاد نیز این است که عمل آدمی نه معطوف به آرمانها و تمایلات آینده نگرانه فرد عامل است و نه مبتنی بر نقشه از پیش تعیین شده و مسبوق به تجارب و پیشینه گذشته است، بلکه امری استقلالی و برون زاست که موتور محرکه آن نفس کنش معرفت اندوزی، میل ورزی و اراده کردن است، نه معرفت و میل و اراده معطوف به چیزی و یا مسبوق به چیزی.

به عبارت دیگر می‌توان سوال را اینگونه مطرح کرد که آیا برای تحقق عمل اسلامی بر اساس سه عنصر شناخت، میل و اراده-اختیار، ابتدا به ساکن، فرد عامل باید کنش خود را معطوف یا مسبوق به چیزی کند و اگر چنین باشد، آیا می‌توان گفت که به عاملیت آدمی پیشاپیش قلمروای داده شده است، که فرد عامل بناچار باید در دامنه آن قلمرو (نصوص) اقدام و عمل کند یا خیر؟ با توجه به مفاد نظریه مذکور به نظر می‌رسد که علاوه بر اینکه فرد عامل لازم است عمل خود را معطوف و مسبوق به اموری (نصوص یا قلمروهای بیرونی) کند، بلکه لازم است مناسبات هر یک از عوامل سه گانه عمل را نیز به نحوی برقرار کند تا اولاً بر اساس نظام معیار بیرونی باشد و ثانیاً به نحوی باشد که عوامل سه گانه بالا نیز در یک رابطه تعاملی، یکدیگر را کنترل و تعدیل کنند.

در نظریه انسان عامل هر گاه از شناخت، میل و اراده-اختیار سخن گفته می‌شود، لاجرم مبادی عمل، معطوف و مسبوق به نظام معیار (نصوص یا مبانی دینی و الهیاتی) است نه هر نوع شناخت یا هر نوع میل و اراده و اختیاری. این نظریه یا باید خود را از نظام معیاری که حاکم بر شناخت، میل و اراده-اختیار است (مبانی الهیاتی اسلامی) مبرا کند که در آن صورت نمی‌توان نام نظریه اسلامی عمل بر آن گذاشت و یا باید

خود را با نظام معیار (مبانی اسلامی) سازگار کند که در آن صورت باید بپذیرد که سه مولفه حاکم بر عمل آدمی، کاملاً متناظر و متناسب با قلمروهایی هستند که بیرون از عمل آدمی قرار دارند. اکنون سوال دیگر این است که چطور آدمی می تواند در عین حالی که عملش معطوف و مسبوق به نظام معیار اسلامی (به مثابه قلمرویی بیرونی) است، عاملیت در عمل نیز داشته باشد و چطور این عاملیت با قلمروهای بالا سازوار است؟ اینکه با استناد به آیه «و ان لیس للا انسان الا ما سعی» گفته شود «از متون اسلامی چنین بر می آید که هویت اساسی آدمی توسط اعمال وی شکل می گیرد» (Bagheri & Khosravi, 2006, p.214)، آیا به معنی استقلال هویت آدمی از ملاحظات مندرج در مبانی اسلامی مربوط به انسان شناسی اسلامی است یا خیر؟ چنانکه صاحب نظریه بالا بر این باور است که «در دیدگاه اسلام مفاهیم آگاهی، قصد و مسوولیت، مفاهیم هسته ای در انسان شناسی محسوب می شوند، بطوری که هر نوع تبیین اساساً مبتنی بر مفروضات متعارض با آنها، با انسان شناسی اسلامی ناسازگار است» (Ibid, p.125). بنابراین به نظر می رسد در تبیین سه مبنای عمل اسلامی، لازم است به سازواری و عدم تعارض تبیین هایی که از این سه مبنا می شود، با مبانی انسان شناسی اسلامی و بالعکس، توجه شود.

در نظریه انسان عامل، اگر چه سعی شده است استقلال مولفه های عمل همچون معرفت و میل و اراده از مبانی اسلامی به اثبات برسد و تاکید شود که هر گاه عمل آدمی بر مبادی سه گانه بالا استوار باشد، می توان به آن نام عمل داد، چنانکه ایمان و کفر هر دو عمل محسوب می شوند و انسان به این معنی را نیز می توان انسان عامل دانست، اما زمانی که به داوری در خصوص عمل می پردازد، به عمل مبتنی بر کفر و عمل مبتنی بر ایمان (عمل صالح) اشاره می کند و می گوید که «فرد برای اینکه به خدا ایمان بیاورد، باید تصویری از او داشته باشد (معرفت)، به او تمایل پیدا کند (میل) و او را از روی اراده به عنوان رب خویش انتخاب کند» (Ibid, p.133). به نظر می رسد معیار صحت عمل از نظر مولف، معطوف بودن معرفت و میل و اراده انسان به خدا است. بنابراین، روشن است که انسان نمی تواند از منظر اسلامی عامل باشد در عین حال از شناخت خدا و میل به او و اراده انتخاب او سر باز زند و این عاملیت او معطوف و مسبوق به ملاحظات اسلامی است که ما از آن به قلمرو بیرونی یاد کرده ایم.

التزام نظریه انسان عامل به قلمرو های بیرونی الهیاتی (معرفت خدا، میل به او و اراده معطوف به انتخاب خدا) به مثابه شرط منطقی عامل بودن انسان از منظر رویکرد اسلامی عمل، تا آنجاست که چهره این نظریه را به یک نظریه ی کلامی تقلیل می دهد. بی شک عمل مورد نظر این نظریه، عمل صالح است که بر آمده از ایمان (شناخت، میل و اراده معطوف به خدا) است. اما آیا عاملیتی که پیشاپیش و بطور باور مندا نه

مسبق و معطوف بر باورهای کلامی و ایمان الهی است، می‌تواند در واقع معنی عاملیت را با خود حمل کند یا خیر؟ به نظر می‌رسد پاسخ مولف این نظریه مثبت است، چرا که انسان می‌تواند درون چارچوبی مشخص عمل کند و عامل باشد. اما اینکه چه معنایی برای عاملیت در نظر داریم نیز خود محل بحث و نیز پرسشی در خور تأمل است. اینکه چه نسبتی بین چنین عاملیتی با عاملیت خلاقانه که جوهر بنیادین نظام تعلیم و تربیت است، باید مورد تأمل بیشتر قرار گیرد.

نقد گفتمان بازتولید قلمرو

قبل از پاسخ به پرسش‌های بالا، لازم است ابتدا به این سوال جواب دهیم که آیا از در افتادن در قلمروی بعد از هر قلمرو زدایی، گریزی هست؟ اگر اصلاحات را نوعی قلمرو زدایی بدانیم که به منظور بهبود وضعیت سوژه ای انجام می‌گیرد، آیا می‌توان وارد قلمرو جدیدی نشد یا اینکه افتادن در قلمرو جدید و یا بازتولید قلمرو، نتیجه اجتناب ناپذیر هر نوع اصلاحی محسوب می‌شود؟ با وجود اجتناب ناپذیر بودن بازتولید قلمرو، بعد از هر قلمرو زدایی اصلاح گرایانه، چطور می‌توان از متناقض بودن گفتمان بازتولید قلمرو سخن گفت؟

برای پاسخ لازم است گفته شود که هر قلمرو زدایی مصلحانه‌ای، لاجرم یا تحت تأثیر منابع و دنیای بیرون از سوژه است و یا متوجه درون سوژه. به عبارت دیگر گاهی نگاه مصلحان تربیتی به منابع بیرون از خود سوژه است و گاهی متوجه درون خود سوژه. این نگاه، یا متن (نص) محور^۱ و برون نگر (متن به مثابه نشانه‌ها، سمبل‌ها، نمادها، گفتار و نوشتار منصوص بیرون از سوژه) است و یا زیستی و هستی نگر^۲ و مبتنی بر مقتضیات درونی (هستی به مثابه یک وجه امکانی و بالقوه گوی درونی) خود سوژه است.

نگاه متن محور متوجه آن چیزهایی است که به نحوی در بیرون از سوژه قرار دارند و به مثابه نظام معیار، کاملاً در جهت دهی و هدایت کم و کیف عملکرد سوژه موثرند، درست آنگونه که اصلاحات ساختاری، مبانی و نظریه پردازی نظام تربیتی ایران را متأثر کرده است. این متن شامل سه مصداق اساسی است؛ یا شامل انسانهایی^۳ هستند که سخن آنان حکم فصل الخطاب دارد و نظریه پردازان از نظرهای آنان تحت عنوان آراء الرجال بهره می‌گیرند و بدان استناد می‌کنند (شامل گفتار پیامبران و ائمه معصومین و فلاسفه و متکلمان اسلامی) یا متون^۴ و نوشتارهای معتبری هستند که قابل استناد و قابل قبول هستند (همچون

1. Textual

2. Biographical/Existential

3. Persons

4. Texts

متون مقدس) یا شامل نظریه‌ها^۱/ پیشفرضهای^۲ الهیاتی و فلسفی پذیرفته شده اند که چند و چون عمل آدمی را تحت تاثیر خود قرار می دهند. به هر حال روشن است که این مولفه های متن محور، جایگاهی در خارج از سوژه مورد نظر دارند و در عین حال بر تمامی تغییر و تحولات مربوط به سوژه سایه میاندازند. بنابراین هر اصلاحی که در سوژه رخ دهد لاجرم محدود به حدودی است که قلمرو خارج از سوژه تعیین می کند. بر این اساس می توان گفت که تلاشها و حرکت های اصلاحی معطوف و مسبوق به متن، اگر چه در وهله اول نوعی قلمرو زدایی محسوب می شوند، اما به نظر می رسد دوباره در دام قلمروهایی قرار می گیرند که کارکرد آنها با کارکرد قلمروهایی که زدوده شده اند، فرقی نمیکنند. در واقع پرسش این است که مولفه های سه گانه بالا که خارج از سوژه قرار دارند و بر روند اصلاحات غلبه و سیطره دارند، چطور ممکن است از یک سو در برهه ای به دلیل ممانعت از بهبود وضعیت سوژه و ایجاد تنگناهایی در عملکرد سوژه، قلمرو زدایی (اصلاح) شوند، ولی از سوی دیگر به امید بهبود و اصلاح شرایط سوژه و به عنوان نتیجه منطقی هر نوع قلمرو زدایی که همان باز تولید قلمرو است، دوباره به همان قلمرو دارای ماهیت و کارکرد یکسان رجوع شود. مقصود ما از آنچه که تحت عنوان متناقض بودن گفت‌مان اصلاحات از آن یاد کرده ایم، بیان همین واقعیت است که نمی توان از یک سو برای بهبود و اصلاح شرایط یک سوژه، متن (نصوص یا قلمروهای خارج از سوژه) را اصلاح کرد و یا از آنها عبور کرد، و از سوی دیگر و به منظور اصلاح شرایط سوژه، به همان قلمروها با ماهیت و کارکرد یکسان پناه آورد و رجوع به آن را نتیجه قهری و طبیعی قلمرو زدایی دانست. نمونه هایی از این نوع اصلاحات را طی چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی می توان به عنوان شاهد مثال مورد اشاره قرار داد.

بلافاصله بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، تغییرات بنیادین و انقلابی در ساختارهای وابسته به نظام حاکم قبلی بوجود آمد، و تقریباً بساط بیشتر آنها جمع شد و طرحی نو در ساختارهای نظام آموزشی انداخته شد. نیت اصلی مصلحان ساختاری نظام تعلیم و تربیت نیز بهبود عملکرد و کارکرد نظام تربیتی برآمده از انقلاب اسلامی بود. چنانکه در بهمن ماه ۱۳۵۸، شورای انقلاب اسلامی، قانون شورای عالی آموزش و پرورش را به تصویب رساند، تصویب این قانون نشان دهنده اهمیت نقش این شورا و ضرورت استمرار فعالیت آن پس از پیروزی انقلاب اسلامی است. در سال ۱۳۸۱ آخرین تغییرات در قانون شورای عالی آموزش و پرورش به عمل آمد. بنابراین اولین و مهمترین ساختاری که بعد از انقلاب مورد توجه قرار گرفت، شورای عالی آموزش و پرورش بود. یکی از رسالت های مهم این شورا بازنگری در مسوولیت های سازمانها

1. Theories

2. Presuppositions

و نهادهای آموزشی و تربیتی، تصویب برنامه های مدارس، آیین نامه های عمومی مدارس، امتحانات، اساسنامه های موسسات آموزشی، و همچنین اهتمام برای تربیت نیروی انسانی ماهر برای نظام تربیتی است. به عنوان گام بعدی، شکل گیری نهاد و ساختار دیگری به نام امور تربیتی (پرورشی) در درون مدارس نیز از جمله تحولات ساختاری بعد از انقلاب بوده است که ترویج آرمانهای انقلابی و شکل دهی شخصیتی مذهبی و انقلابی در راس اهداف آن قرار داشت (Sajjadi, 2015). تاسیس و راه اندازی مدارس غیر انتفاعی را می توان گام سوم و مهم و اساسی دیگر به منظور بهبود عملکرد مدارس در دوران سازندگی دانست. این تغییر و اصلاح ساختاری نیز امید به بروز تحولات اساسی در کم و کیف نظام تربیتی و اصلاح ناکارآمدی موجود در نظام تربیتی را افزایش داده است.

علیرغم تحولات ساختاری بالا، همچنان به نظر می رسد که کیفیت عملکرد مدارس رو به ضعف نهاده و برای چاره سازی این مشکل، تاسیس شورای دانش آموزی در مدارس، تحت تاثیر گفتمان سیاسی و فرهنگی دولت اصلاحات در دستور کار قرار گرفت. در این دوره نهاد امور تربیتی که در اوایل انقلاب و تحت تاثیر گفتمان انقلابی شکل گرفته بود، بخاطر آسیب هایی که به روند آموزشی و تربیتی دانش آموزان وارد کرده بود، رو به ضعف نهاد و کم کم به دست فراموشی سپرده شده. با ظهور گفتمان اصولگرایی، بعضی از ساختارها که در دوره قبل رو به ضعف نهاده بود دوباره مورد توجه قرار گرفت؛ از جمله احیای امور تربیتی با شعار امر به معروف و نهی از منکر، تقویت انجمن اولیا و مربیان، تاکید بر تقویت ساختار دفتر همکاری حوزه و آموزش و پرورش و جذب روحانیون در مدارس برای ترویج آموزه های اسلامی و انقلابی. علاوه بر تحولات ساختاری درون مدرسه ای، اصلاحات ساختاری دیگری نیز به وقوع پیوست که در خارج از مدرسه قرار داشتند اما همه سعی آنها کنترل عملکرد کیفیت مدارس بوده است. از آن جمله می توان به تاسیس پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۷۲، راه اندازی شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، تاسیس دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در سال ۱۳۷۴، تأسیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ اشاره کرد. بنابراین واقعیتی که نباید از آن عبور کرد این است که همه این تلاشهای مصلحان ساختاری، در طول چند دهه بعد از انقلاب مصداق کاملی برای درآمدن از چاله ساختارهای (قلمرو های) محدود کننده و به چاه ساختارهای دیگر (قلمرو سازی جدید) در افتادن است که خود نمایانگر متناقض بودن گفتمان این نحو اصلاحات است.

در خصوص اصلاحات در مبانی نظری و فلسفی نظام تربیتی نیز می توان به نمونه هایی اشاره کرد؛ از آن جمله تغییر در گفتمانهای حاکم بر نظام تربیتی در طول چهار دهه بعد از انقلاب از جمله تاکید بر

تربیت ایدئولوژیک مربوط به دهه اول انقلاب، تاکید بر اسلامی سازی نظام تربیتی اعم از دانشگاه و مدارس، گفت‌وگو مهندسی فرهنگی و سبک اسلامی در نظام تربیتی، اسلامی سازی علوم انسانی، و در نهایت تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که در نوع خود اساسی ترین نوع اصلاحات در مبانی تعلیم و تربیت را در بر می گیرد (Ibid).

به نظر می رسد می توان هدفهای زیر را از جمله هدفهای مستتر در مبانی نظری سند تحول دانست که در نهایت قرار است به عنوان نقشه راه جدید و اصلاح شده برای متریان در نظام تربیتی در نظر گرفت. «پرورش تربیت یافتگانی که دین اسلام را حق دانسته و آن را به عنوان نظام معیار می شناسند و به آن باور دارند و آگاهانه و آزادانه و شجاعانه و فداکارانه برای تکوین تعالی اخلاق خود و دستیابی به مرتبه‌ای از حیات طیب و استقرار حکومت عدل جهانی مهدوی از آن تبعیت میکنند و به رعایت احکام و مناسک دین و موازین اخلاقی مقید هستند. از دانش‌های پایه و عمومی سازگار با نظام معیار اسلامی، برخوردارند. با روحیه مسئولیت‌پذیری و تعالی‌خواهی و برخوردار از مهارت‌های ارتباطی، در حیات خانوادگی و اجتماعی (در سطوح محلی تا جهانی) با رعایت اصول برگرفته از نظام معیار اسلامی، مشارکت موثر دارند و برای حفظ و تعالی میراث فرهنگی، تمدنی و هنری در سطح ملی و جهانی براساس نظام معیار اسلامی می‌کوشند» (DFDIES, 2010, p. 221).

امروزه به اعتراف متولیان آموزش و پرورش، دلیل اصلی عدم تحقق کامل سند تحول بنیادین را باید در تناقضهای نهفته در درون گفت‌وگو ناظر بر تلاشهای مصلحانه در مبانی نظری آن دانست. در مبانی نظری سند تحول از یک سو از اختیار و آزادی اراده فرد در شکل دهی هویت مختار و مستقل و تلاشهای آگاهانه و آزادانه برای تعالی و هدایت سخن گفته می شود و از سوی دیگر تمامی این مقولات را با تعریفی که از انسان مطلوب تربیت یافته ارائه می کند، به نظام معیاری محدود می کند که به مثابه قلمروی تسخیر ناپذیر در برابر میل، آزادی، اختیار و اراده آزاد خود بنیاد و همچنین استقلال طلبی هویتی و آزادانه فرد قد علم می کند و امکان زدودن و یا عبور از آن وجود ندارد.

در ارتباط با نظریه های نوینی که به منظور ایجاد اصلاحات در سطح نظریه به عرصه تعلیم و تربیت ورود کرده اند از جمله نظریه انسان عامل یا رویکرد اسلامی عمل نیز به نظر می رسد وضعیت بهتر از موارد قبلی نیست. در این نظریه اگر چه از شناخت، میل و اراده-انتخاب شخص عامل سخن گفته می شود و معیار عاملیت انسان را به میزان سهم این مولفه ها در رفتار فرد مربوط می کند که هر چه آدمی در این سه مولفه فعالیت عمل کند، عامل بودن او تحقق پذیری بیشتری خواهد یافت و اگر چه در ابتدا این نظریه سعی می کند

در مقام تعریف و تبیین عمل، کارکرد این سه مولفه را مستقل از قلمروهایی چون باورهای الهیاتی و دینی در نظر گیرد و عمل را به مثابه یک امر مستقل فعلیت یافتنی، کنشی و رفتاری مورد ارزیابی قرار دهد و حتی بر این تأکید می‌کند که انسان شناسی اسلامی نیز باید خود را متوجه کم و کیف کنش این سه مولفه کند و با آن از در سازواری و سازگاری در آید، اما هنگامی که می‌خواهد به داوری در خصوص عمل درست و مورد تأیید بپردازد، آن را با نظام معیار اسلامی و تحت عنوان عمل صالح ایمان محور، تعریف می‌کند که به نظر می‌رسد نوعی رفت و برگشت بین قلمرو زدایی (رجوع به عمل مستقل مبتنی بر میل و اراده و انتخاب آزاد) و بازتولید قلمرو (بازگشت به نظام معیار اسلامی) صورت می‌گیرد.

به نظر می‌رسد پاسخ به این سوال که راز این همه ناکارآمدی در نظام تربیتی علیرغم این همه اصلاحات ساختاری، اصلاح در مبانی و در نظریه پردازی در چیست، روشن تر شده است. می‌توان گفت که راز این ناکارآمدی، حاکمیت گفتمانی است که ذاتاً متناقض است و آن باز تولید قلمروهایی است که خود ریشه در نگاه برون گرایانه متن (نص) محور دارد و اگر بخواهیم به این پرسش نیز جواب دهیم که ریشه اصلی این نگاه به اصلاحات در کجاست، باید گفت که ریشه اصلی آن مواجهه صرفاً متافیزیکی به امور پیرامون است. ذاتی نگاه متافیزیکی به امور، تولید قلمروهای بیرونی است و کسانی که برای تحقق اهداف متافیزیکی خود قلمروهایی را در می‌نوردند، حسب ذات مواجهه متافیزیکی لاجرم در دام قلمروهای دیگر گرفتار می‌شوند، خواه این قلمرو از جنس ساختار باشد، یا مبانی نظری و یا نظریه‌های جدید.

نگاه متافیزیکی، یک نگاه ارزش گذارانه است که نتیجه آن قائل شدن ثنویت بین امور و دوگانه سازی‌های مفهومی مقولات مختلف است. همچون دوگانه بود و نمود، علت و معلول، ذهن و بدن، نظر و عمل، عقل و فهم، نفس و بدن، سوژه و ابژه، تعالی و ظهور، اراده و میل، واقعیت و حقیقت، دال و مدلول، صورت و ماده، وجود و ماهیت. در نگاه متافیزیکی، نتیجه منطقی دوگانه سازی‌ها، لاجرم برتری یا تقدم یا اصالت بخشیدن یکی نسبت به دیگری است، که این خود یکی از مغالطه‌های مهم و فراگیر متافیزیک مدرن است. از آن جمله تقدم بود بر نمود که در سنت فلسفی غرب همیشه بود بر نمود تقدم و برتری داشته است. چنانکه همیشه علت بر معلول نیز برتری و تقدم داشته است. ارسطو با اشاره به پیوند متقابل بین نفس و بدن، تأکید داشت که نفس و بدن دو چیز جدای از هم نیستند که بخواهیم از رابطه آن دو با هم سخن بگوییم. چون هر گاه از رابطه سخن می‌گوییم، یعنی پذیرفته ایم که آن دو چیز از هم جدا هستند و لابد یکی نسبت به دیگری برتری، تقدم یا اصالت دارد. به زعم ارسطو هر چیزی که خارج از چیزی قرار گیرد و یا قرار داده شود، نیازمند رابطه با چیز دیگر است. اما وقتی دو چیز هر دو یا عین هم هستند و یا هر دو متضمن هم هستند،

دیگر نباید از رابطه بین آندو سخن گفت. چنانکه فکر از نفس و بدن جداست و در این صورت می‌توان از رابطه بین فکر و بدن یا نفس سخن گفت (Arendt, 1981).

آنجایی که تفکر متافیزیکی ارزش گذارانه حاکم باشد طبعاً در آنجا دو گانه‌هایی که منجر به برتری، تفوق و یا اصالت یکی نسبت به دیگری می‌شود نیز وجود دارد و این تمایل به برتر دانستن یکی بر دیگری، نیز به معنی تمایل به نگاه به سوژه از بیرون خود آن سوژه است. خاصیت وجودی چیزی که در بیرون از سوژه قرار دارد نیز تولید قلمرویی برای کنش سوژه و انطباق درونی سوژه با بیرون است که ما از آن به متن‌گرایی در تلاشهای مصلحانه و در نتیجه در غلطیدن در دام قلمرو محدود کننده دیگر تعبیر نموده ایم. چنانکه غلبه نگاه متافیزیکی به اصلاح ساختار نظام تربیتی، اصلاح مبانی نظری و همچنین تولید نظریه‌های تربیتی نو، موجب شده است که تمامی این تلاشها علیرغم قلمرو زدایی‌های موفق یا ناموفق، دوباره در دام قلمروهای محدود کننده گرفتار شوند تا مقصود اصلی این تلاشها که همان تحقق اصلاحات حقیقی بوده است، محقق نشود.

اکنون این پرسش دوباره مطرح می‌شود که آیا اساساً می‌توان از قلمرو زدایی اصلاح طلبانه سخن گفت اما در دام قلمروی دیگر گرفتار نشد. اگر چنین چیزی ممکن نیست پس این چه قلمروی است که در عین حال که می‌توان وارد آن شد، اما محدود کننده اصلاحات واقعی نیست و هیچ تناقضی بین قلمرو زدایی و قلمرو زایی مربوطه وجود ندارد.

باید خاطر نشان کنیم که مقصود ما نفی قلمروهای بعد از قلمرو زدایی نیست بلکه از یک سو پرهیز از بازتولید^۱ قلمروهایی است که مانع جدی بر سر راه اصلاحات حقیقی در نظام تربیتی اند و از سوی دیگر بازگشت به قلمروی است که متضمن بهبود وضعیت سوژه است (قلمرو طبیعی ناظر بر هستی). این تنها دو گانه سازی‌های متافیزیکی است که منجر به بازتولید قلمروهایی می‌شود که ذاتی آن تولید محدودیت و مانع بر سر راه اصلاحات حقیقی در نظام تربیتی است، در حالیکه حسب نگاه طبیعت گرایانه درون گرا، رجوع به قلمروهای طبیعی^۲ هرگز به معنی محدود ساختن ظرفیتهای سوژه نیست، بلکه به معنی شکوفایی و تحقق هر چه بیشتر ظرفیت‌های وجودی سوژه خواهد بود. چرا که طبیعت چیزی غیر از خودش را نشان نمی‌دهد و هر آنچه تحت عنوان نمود به مثابه یک امر بیرونی، به طبیعت نسبت داده می‌شود، عین بود است و این دو متضمن هم هستند. چنانکه به عنوان مثال تفکر بدون سخن قابل تصور نیست، سخن بدون تفکر نیز ممکن نیست. چرا که تفکر و سخن متضمن هم هستند، نه دو گانه‌ای مجزا از هم. تصور هستی‌ای غایب در برابر

1. Re-Production

2. Natural Territories

هستی ای حاضر، تصور بر آمده از نگاه متافیزیکی به امور است. نمود^۱ هر شی ای با بود آن متضمن هم هستند^۲ و بر این اساس دیگر نه می توان از جدایی ماهیت از وجود سخن گفت و نه از برتری یا اصالت یکی نسبت به دیگری. وقتی وجود عین ماهیت باشد دیگر جایی برای سخن گفتن در باره اصالت نیست.

در خصوص مفاهیمی چون اراده، عقل، میل و اختیار نیز این نگاه ثنویتی متأثر از نگاه متافیزیکی وجود داشته و دارد که خود منشا بد فهمی های رایج در این حوزه شده است. چرا که مناسباتی که بین مفاهیم مذکور بر قرار می شود نیز تابعی از کیفیت عملکرد یکدیگر خواهد بود. گاهی خرد و عقل بر اراده برتری و تقدم می یابد و هر اراده ای مسبوق به درک و شناخت است و هیچ کس نمی تواند چیزی را که نمی شناسد، اراده کند. به عبارت دیگر این عقل است که فرمان اراده را در دست دارد. این تمایز همچنین در خصوص تمایز بین اراده و میل نیز صدق می کند. این میل است که موجب اراده کردن آدمی است و کم و کیف اراده ورزی آدمی نیز در کنترل کم و کیف میل آدمی است. درست مثل رابطه عاشق و معشوق که اگر معشوقی نباشد که میل را در عاشق ایجاد کند، عاشقی نیز وجود نخواهد داشت.

اما در نگاه هستی گرایانه به وجود آدمی، هر کدام از این قوا و مولفه ها، بجای اینکه به مثابه بود یا نمود در نظر گرفته شوند و یا از دریچه رابطه علت و معلولی و اصالت محور بدان نگریسته شود، چنانکه در سنت فلسفه مدرن غربی نگریسته می شد، بنیاد محسوب می شوند. فرض بنیاد بودن چیزی غیر از علت یا معلول بودن آن چیز است. در نگاه طبیعت گرایانه درون گرا دیگر نه از تقدم و تاخر خبری است و نه از کنترل یکی توسط دیگری و نه از اصالت داشتن یکی نسبت به دیگری. بود همان بنیاد است. بنابراین نیازی نیست دیگر بدنبال علتی باشیم که فاعل نمود بحساب بیاید و همیشه به مثابه یک واقعیت مستقل، بالاتر و برتر و مقدم بر نمود باشد (Arendt, 1981).

مقولاتی مانند اراده و اختیار، میل و شناخت، اگر در قالب مناسبات علت و معلولی نگریسته شوند، هیچگاه نمی توانند ذات و بالقوه گی های واقعی و نهفته خود را نمودار کنند و در نتیجه انتظار عاملیت خلاقانه واقعی نیز از آنها نمی رود. چرا که انتظار واقعی از تجلی اراده و اختیار و میل در این است که آنها چیزی جز خود را بیان نکنند، نه اینکه بدنبال نمایاندن هستی دیگری باشند.

فلسفه قدیم به متافیزیک حضور باور داشت. یعنی چیزی حاضر است و چیزی غایب و امر حاضر باید منشا تجلی امر غایب باشد. در حالیکه در نگاه طبیعت گرایانه، این حیات درونی است که در بیرون نمود پیدا می کند و نمود آن عین بود آن است. باز تولید قلمروهای محدود کننده، زمانی رخ می دهد که مفاهیمی

1. Phenomenon

2. Noumenon

چون اراده، میل، شناخت را مسبوق و یا معطوف به چیزی بدانیم در حالیکه در قلمرو سازی طبیعت گرایانه، چیزی معطوف یا مسبوق به چیز دیگر نیست، بلکه خود بنیاد و درون زا است، درست شبیه چیزی که دلوز از آن به مثابه درون بودگی^۱ نام می برد (Deleuze, 2001).

نتیجه نگاه متافیزیکی به امور، تبدیل یک امر هستی شناختی^۲ به امر ارزش شناختی (ارزش گذارانه) است که خود زمینه دوری هر چه بیشتر از بنیاد به مثابه یک قلمرو هستی شناختی و سوق یافتن به سمت قلمروهای بیرونی را فراهم می کند. تأکیدی که قرآن به ابتناء به طبیعت آدمی می کند همه نشان از رجعت آدمی از طبیعت به سوی خارج از طبیعت دارد. چنانکه مولوی نیز در دفتر چهارم مثنوی خود اساساً رسالت پیامبران به مثابه معلمان را پدیدار سازی هر آنچه که در وجود آدمی در اختفاست می داند نه چیزی دیگر و همه آنچه را که تحت عنوان تعلیم و هدایت و رهبری بشر از آن یاد می کند، باید در راستای متجلی سازی جوهر مخفی شده در وجود آدمی باشد. چنانکه می گوید:

جوهر صدقت خفی شد در دروغ	همچو طعم روغن اندر طعم دوغ
آن دروغت کین تن خاکی بود	راست آن جان ربانی بود
سالها کین دوغ تن پیدا و فاش	روغن جان کاندرا او فانی و لاش
تا فرستد حق رسولی بنده ای	دوغ را در خمره جنباننده ای
تا بجنباند به هنجار و به فن	تا بدانم من که پیدا بود من

در نظریه انسان عامل، عامل بودن مساوی با فاعل بودن و فاعل بودن نیز معطوف به غایتی است. یعنی اصل حرکت فاعل در غایتی است که دنبال می کند. به عبارت دیگر این غایت است که فاعلیت انسان را فرماندهی می کند، درست شبیه هنر کشتیرانی که هنر کشتی سازی را راهبری می کند. بین نواختن نی و ساختن نی فرق است. نواختن نی هدف را در خود دارد، در حالیکه ساختن نی هدف را بیرون از خود دارد، درست مثل تمایزی که بین پویسس^۳ (فعالیت مولد برای رسیدن به اهدافی) و پراکسیس^۴ (عملی که بخاطر خودش انجام می گیرد) وجود دارد.

پارادکسیکال بودن گفت‌وگو بازتولید قلمرو که متأثر از نگاه متافیزیکی حاکم بر اصلاحات در ساختار، مبانی و نظریه های تربیتی است، از این جهت است که برای برون رفت از وضعیت محدود کننده بهبود عملکرد سوژه، تلاشهای اصلاحی صورت می گیرد و قلمرویی زدود می شود، اما حسب غایات از پیش

1. Immanence
2. Ontological
3. Poiesis
4. Praxis

تعیین شده و مناسبات علی و معلولی و دال و مدلولی تعریف شده بین مولفه‌هایی همچون اراده-اختیار، میل و شناخت، این حرکت اصلاحی دوباره در دام بازتولید همان محدودیت‌هایی گرفتار می‌شوند که از آن گریخته بود.

در نگاه طبیعت وار به انسان، اراده و اختیار معطوف یا مسبوق به چیزی نیست، چرا که چنین اراده ای زائد است، بلکه اراده کردن به مثابه یک امر بنیادین، خود زاینده قدرت است، چنانکه اراده معطوف به قدرت نیز اراده واقعی نیست. خود عمل اراده کردن، عملی از سر قدرت است. چنانکه میل ورزی نیز عملی مستقل از چیزی است که بیرون از خود عمل میل ورزی، وجود دارد. به زعم هایدگر، اراده مسبوق به «بوده ای»، اراده واقعی نیست. چرا که بوده حسب خصیصه متافیزیکی خود در برابر اراده مقاومت می‌کند. در حالیکه خصیصه ذاتی هر اراده ای، تخریب بوده‌ها و سپری کردن آنهاست. خود بودن اصیل و یا وارستگی^۱ به زعم اگزیستانس، مهمترین خصیصه مولفه‌هایی چون اراده و اختیار و میل است. اراده همواره خود را به نزد خویش آوردن است و با آن خود را فراتر از خویش یافتن، خود را در برابر فشار وارده از چیزی به چیزی دیگر حفظ کردن است. ما در اراده کردن همچون کسانی به سوی خود می‌آییم که به واقع هستیم (Mahon, 2011). به نظر می‌رسد در نظریه انسان عامل نیز به جهت معطوف و مسبوق بودن شناخت، میل و اراده و اختیار به چیزی خارج از طبیعت انسان (بوده ای)، عاملیت به معنی عاملیت خود بنیاد، رخ نمی‌دهد. چنانکه مولف نظریه انسان عامل در نقد دیدگاه طبیعت گرای ریچار رورتی، در نظر گرفتن شانی مستقل برای نیروی عقل، وجدان و اراده آدمی و جدا کردن آنها از طبیعت آدمی، را شرط داشتن اختیار و ابداع آدمی می‌داند. و بر این باور است که اگر نیروی عقل، وجدان و اختیار آدمی به منزله قوای مستقل به رسمیت شناخته نشوند و همه چیز به شکل طبیعی تصویر شود، چگونه از وی انتظار اختیار و ابداع می‌توان داشت (Bagheri, 2005). میل نیز می‌تواند هم متن گرا (برون گرایانه) مورد بررسی قرار گیرد و هم طبیعت گرایانه و زیست انگارانه^۲. میل زمانی که معطوف به امری بیرون از خود است و تا مبتنی و مسبوق به چیزی قبل از ظهور خود است، همچون اراده، دیگر میل آزاد نیست. چرا که میل، عمل و کنش خود بدن است، نه اینکه چیزی خارج از بدن وجود داشته باشد تا موجب کنش و عمل میل شود. در آن صورت میل بازنمایی امر بیرونی است که خود قلمرو دهنده به میل است. میل هنگامی محدود می‌شود که بخواهیم آن را در رابطه با امری دیگر در نظر بگیریم. رابطه ای که خود ناشی از فقدان ابژه از یک سو و میل به سوژه از سوی دیگر است. «میل خود زندگی کردن است که همان تجلی و تفاوت است که ذاتاً امری انقلابی و مخرب هر نظم بسته و محدود

1. Releasement

2. Biographical

است» (Deleuze & Guattari, 1983, p. 143). در نظریه انسان عامل این میل علاوه بر اینکه معطوف به سازگاری با نظام معیار است، در عین حال به نحوی در کنترل شناخت و اراده آدمی نیز قرار دارد. شناخت در نظریه انسان عامل نیز مأمور به بازنمایی حقایقی است که پیشاپیش تصدیق شده‌اند (شناخت خدا و تن دادن به او). در نتیجه تفکر نیز معطوف به شناخت چیزهایی است که از قبل تصدیق شده است. به عبارت دیگر شناخت مقدم بر تفکر است. افلاطون در دیالوگ^۱ خود، دکارت در تفکر^۲ و کانت در نقد^۳، شکلی از تفکر را که مبتنی بر شناخت ساده از موجوداتی است که از قبل تمیز یا تشخیص داده^۴ شده‌اند، ارائه کرده‌اند. در حالیکه تفکر همچون میل و اراده، یک کنش و رخداد است و ناشی از یک تصمیم از پیش اندیشیده و یا اینکه کسی بخواهد آن را کنترل کند، نیست. همه آنچه را که ما فکر می‌کنیم وجود دارند، ناشی از تفکر ماست، نه اینکه تفکر ما معطوف یا مسبوق به آن باشد (Deleuze, 1994). مساله خلاقیت که عصاره نظام تربیتی است نیز در نظریه انسان عامل وضعیتی شبیه تفکر را داراست. شاید بتوان عاملیت انسان را در منطق نظریه رویکرد اسلامی عمل توجیه نمود، ولی خلاقیت را نمی‌توان در کلیشه آن قرارداد مگر اینکه خلاقیت را نیز نوعی بازآفرینی^۵ و باز تولید^۶ بازنمایانه^۷ و نه تولید^۸ یا خلق^۹ امور بدانیم.

نتیجه

به نظر می‌رسد بین نیت و قصد مصلحان تربیتی و گفت‌وگویی که ذیل آن اصلاحات را انجام می‌دهند، تناقض اساسی وجود دارد به نحوی که این تناقض، امکان تجلی و تحقق واقعی به اصلاحات حقیقی در ساختار، مبانی و نظریه‌ها را نمی‌دهد. به عبارت دیگر اجتماع بین «اصلاح» و «گفت‌وگو باز تولید قلمرو متن (نص) محور»^{۱۰} و برون‌گرایانه» (چنانکه تجربه چهار دهه اصلاحات در نظام تربیتی ایران بعد از انقلاب اسلامی نشان داده است) به لحاظ منطقی ممکن نیست مگر آنکه نام دیگری برای این عمل اصلاحی در نظر گرفته شود. برای گذار از گفت‌وگوهای پیرامون کسب‌حاکم بر اصلاحات، لازم است به قلمرو زدایی و سپس بازگشت به قلمرو به مثابه

-
1. Dialogues
 2. Meditations
 3. Critique
 4. Differentiated
 5. Re-creation
 6. Re-production
 7. Representative
 8. Production
 9. Creation
 10. Textual Re-territorialization

یک امر زیستی^۱ / هستی‌شناختی^۲، نظر داشت. امری که نه معطوف و نه مسبوق به چیزی است؛ نه بازنمایی می‌کند و نه باز تولید و نه در کلیشه مناسبات علی و معلولی و دال و مدلولی و ثنویت متافیزیکی گرفتار می‌شود. اگر چه مولف نظریه انسان عامل در جایی اشاره می‌کند که «در دیدگاه قرآن، انسان به عنوان موجودی در نظر گرفته شده که خود منشأ عمل خویش است و با همین عمل‌ها هویت خود را رقم می‌زند» (Bagheri & Khosravi, 2006, p.138) که به نظر می‌رسد به قلمرو طبیعت و هستی‌اصیل انسانی نزدیک می‌شود، اما در جایی دیگر نیز مجدداً تأکید می‌کند که اعتقاد به اینکه اگر تقدیر را در اختیار نیرویی برتر (خداوند) بدانیم، در این صورت آرامشی در دل ایجاد می‌شود که آدمی را قادر به عمل می‌کند و آدمی در این صورت می‌تواند عاملیت خویش را در این عرصه به نمایش بگذارد. «چرا که تقدیر قدرت عمل آدمی را افزایش می‌دهد و باعث رهایی انسان از حس وحشت و اضطراب و رهایی از از هم گسیختگی، پوچی و بی‌هدفی می‌شود» (Bagheri, 2005, p. 139). مولوی تقدیر را از درون آدمی می‌داند و نه به مثابه امری بیرونی و خارج از اراده و اختیار آدمی.

من به تقدیرم و تقدیر هم از ذات من است قادر هر دو جهانم تنها هو یا هو
تن به تن ذره به ذره همه انوار منند زانکه خورشید نهانم تنها هو یا هو

منظور از توجه به امر خود بنیاد و طبیعی هستی‌شناسانه نیز پرهیز از ثنویت‌های متافیزیکی و پرهیز از صرفاً مواجهه تاملی و نظری با امر عمل است که تنها رسالت آن کشف و دستیابی به حقیقت مندرج در باورهای ارزش‌گذارانه متافیزیکی است که خود بجای کمک به عاملیت خلاقانه آدمی در مواجهه با امور، نتیجه‌ای جز انفعال در برابر آن بیار نمی‌آورد. تامل معطوف به گشودن ذهن به کشف حقایق، تامل معطوف به نظر است نه عمل متضمن فاعلیت و خلاقیت. بنابراین شناخت، میل و اراده – اختیار معطوف و مسبوق به باورهای متافیزیکی و محدود به قلمروهای بیرونی، چیزی بیشتر از جنس تامل نظرورزان که نسبت چندان با عاملیت خلاقانه و طبیعت درون آدمی ندارد، نیست و نتیجه‌ای جز محدود کردن دامنه عاملیت آدمی، نخواهد داشت. چرا که تصویری که از آدمی ارائه می‌شود، تصویری مبتنی بر بودن‌های تجویزی^۳ اصالت ماهیتی است (اعتباری دانستن وجود) نه مبتنی بر وجه امکانی بودن^۴ مبتنی بر استعداد و امکان استعدادی آدمی (اصالت وجود یا اعتباری دانستن ماهیت). وجه امکانی بودن، هم ناظر به حال و آن چه که اکنون در آدمی وجود دارد است که به آن استعداد^۵ می‌گویند و هم ناظر بر آنچه که در آینده می‌تواند بشود، که بدان امکان استعدادی گفته

1. Existential Re-territorialization
2. Ontological
3. Must/Should/Ought/ Shall Be
4. Can Be
5. Potential

می شود. «حقیقت این است که این مدح و ذم، از آن نیست که انسان یک موجود دو سرشتی است: نیمی از سرشتش ستودنی است و نیمی دیگر نکوهیدنی؛ نظر قرآن به این است که انسان، همه کمالات را بالقوه دارد و باید آنها را به فعلیت برساند و این خود اوست که باید سازنده و معمار خویشتن خویش باشد (Motahari, 1992). چنانکه علامه طباطبایی نیز به نقل از ملا صدرا تاکید می کند که این حیثیت هستی^۱ است که بیانگر عین واقعیت چیزی است نه حیثیت چستی آن چیز. اگر ماهیت می خواهد به واقعیت متصف شود باید مفهوم وجود بر آن بار شود (Tabatabaeei, 1990). و هیچکس غیر از خود آدمی نیست که به درون و احوالات او آگاه باشد^۲ و بالاترین نوع بودن و هستیمندی، آگاه بودن فرد از خود است، چنانکه هایدگر از آن به بودن (آگاهی) برای خود^۳ در برابر بودن (آگاهی) در خود^۴ یاد می کند (Heidegger, 1962) و مولوی آن را جستن اسرار از درون فرد می داند، نه داوری بر اساس ظن و گمان دیگران^۵. به نظر می رسد چاره حل مشکل متناقض بودن گفتمان اصلاحات در نظام تربیتی ایران، روی گرداندن از گفتمان های اصلاحی صرفاً نظری و متافیزیکی، بازتولید کننده قلمرو، شکل دهنده و بی جهان کننده آدمی، و روی کردن به هستی جهانمند و زمانمند آدمی و بالنده کردن آن به منظور ایجاد گشودگی ها و نسبت مندی های نو و مقتضی با جهان پیرامون است (بقول حافظ «عالمی دیگر بیاید ساخت وز نو آدمی») که تدارک فرایندها، ساختار، برنامه ها و محتوای متناسب با آن باید سرلوحه تلاشهای اصلاحی سیاستگذاران و نظریه پردازان تربیتی قرار گیرد.

References:

- Afzali, R. (2015) The Components and Elements of Discursive Territorialization in Critical Geo-politics. *Researches in Humanistic Geography*. 47 (3), 5
- Alamolhoda, J. (2009) *Islamic Education Theory*. Imam Sadeq University Press.
- Arendt, Hannah. (1981) *The Life of the Mind. Volume I: Thinking*. (M.Olya. Transe.) Ghooghnoos Press. Tehran. (In Persian).
- Bagheri, Kh. (1998) an Introduction to Rethinking on Philosophy of Education. *Book of Month*. No.12 (In Persian).
- Bagheri, Kh. (2003) an Introduction to Philosophy of Education in Islamic Republic of Iran. *Instructional Innovation*. 2 (4), 83 (In Persian).
- Bagheri, Kh. (2005) Human functionality in Richard Rorti's View and its Implications on Social Education. *Instructional Innovations*. 13(4), 53 (In Persian).
- Bagheri, Kh and Khosravi, Z. (2006) the Comparative Study on Human Functionality in Islamic Theory about the Function with Habermas's Critical Theory. *Quarterely of Hikmat and Philosophy*. 2 (3), 134-139 (In Persian).

1. Existence

۲. بل الانسان علی نفسه بصیر. سوره قیامت. آیه ۱۴

3. Being for itself

4. Being in itself

۵. دفتر دوم مثنوی معنوی

- Bagheri, Kh. (2010) *the Acceptable Model of Education in Islamic Republic of Iran*. Madreseh Press. (In Persian).
- Champollion, Pierre. (2014) Territory and Territorialization. *International Conference of Territorial Intelligence, Alba Iulia, Romania*. 58.
- Chiasson, G. (2012). "Territorialization," *Encyclopedic Dictionary of Public Administration*, [online], www.dictionnaire.enap.ca.
- Deleuze, J and Guattari, F. (1987) *what is Philosophy?* (M.R.Akhondzadeh. Transe.) .Ney Press. (In Persian).
- Deleuze, Gilles. (1980) *Capitalism and Schizophrenia...* (Brian Massumi. Transe.) University of Minnesota Press .Minneapolis.
- Deleuze, J. (1994) *Difference and Repetition*. (Hugh Tamilson and G.Burchill. Transe.) Verso.London.
- Deleuze, J. (2001) *Pure Immanence: Essays on a Life*, (ed.John Rajman, Trans.) Anne Boyman. Zone Book. New York.
- Dewey (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Mcmillan.New York.
- Faure, A. (2010). "Territories/Territorialisation," in L. Boussaguet, S. Jacquot And P. Ravinet (eds.).Paris.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fundamental Development Document in Iran Education System (FDDIES)
- Heidegger, M. (1962), *Being and Time*, the Camelot Press
- Iravani, Sh. (2004) an Introduction to Explaining of the Nature of Iran Education System since Modernization to Now. *Quarterly of Foundations of Education*.4 (1), 86. (In Persian).
- Jacob, Brian A. (2018). "How the U.S. Department of Education can foster Education Reform in the Era of Trump and ESSA". Brookings.
- Khosravi, A and Bayat, A. (2008) the Protest of Iranian Society against the Arab Muslims since Centuries 5-6 A.B.C.*Journal of Culture*.67, 118. (In Persian).
- Kitchin, Rob & Nigel Thrift. (2009) "*International Encyclopedia of Human Geography*".Uk: Elsevier
- Levy J, L. M. (2003) *Dictionary of geography and space of society*, Paris: Belin, P .1034.
- Mahon O, Brien (2011) Heidegger and Authenticity: From Resoluteness to Releasement. *Philosophical Reviews*.7 (17), 224.
- Massumi, Brian. (1992) *A User's Guide to Capitalism and schizophrenia: Deviation from Deleuze and Guattari*.Cambridge.USA.
- Motahari, M (1992) *Collections of Motahari's Publications*. Hekmat Press. (In Persian).
- Mulavi.Masnavi.Letter of 4. (In Persian).
- Nelson, Richard, A. (1996) *A Chronology and Glossary of Propaganda in the United states*.Westport.CT and London: Greenwood.
- Sajjadi, s.m. (2015)"Development Discourses on the Educational System of Iran: A Critical Analysis of Their Effects". *Policy Futures in Education*. Vol. 13(7) 820.
- Tabatabaei, S.M.H. (1990) *Nahayatol Hekmah*. Islamic Press Institute. (In Persian).
- Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture*. Chicago. University of Chicago. Press.
- Yin, R (2003), "The Case Study Crisis: Some Answers," *administrative Science*. *Quarterly*.26. (1). 58.



توماج ایری، موسی (۱۳۹۹). بسط «علائق علم» و پیامدهای آن برای آموزش علوم طبیعی.

DOI: 10.22067/fedu.v10i1.79847

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۵۸-۲۳.

بسط «علائق علم» و پیامدهای آن برای آموزش علوم طبیعی

موسی توماج ایری^۱

تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۵

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۱۹

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این مقاله، بسط علایق علم و بررسی پیامدهای آن برای آموزش علوم طبیعی است. برای این منظور با استفاده از روش های توصیف، تحلیل، استنتاج و مفهوم پردازی ابتدا به علایق علم نزد هابرماس با سه وجه فنی، عملی و رهایی بخش پرداخته می شود. سپس رویکرد ماری هسه درباره جنبه تفسیری و تأویلی علوم طبیعی مورد بررسی قرار می گیرد. پس از آن، به نظرات مارتین ایگر درباره علاقه کیهان شناختی و سرکوب آن در تعلیم و تربیت پرداخته می شود. در بخش بعد ضمن پیشنهاد رشته «مطالعات علم» به عنوان «علائق استعلایی علم» به بسط علایق علم می پردازیم. سپس به پیامدهای چهار زیرعلاقه تاریخ علم، فلسفه علم، جامعه شناسی علم و روانشناسی علم، پرداخته می شود. در نهایت با اِبتنای بر یافته های پژوهش، رویکرد و روش جدیدی با عنوان «آموزش علم علاقه محور» پیشنهاد می گردد. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که لحاظ علایق استعلایی در کنار علایق فنی و کیهان شناختی در آموزش علوم طبیعی، و استفاده از آموزش علم علاقه محور، تصویر جامع تر و کامل تری از علم ارائه داده، ضمن تسهیل و تعمیق فرایند یاددهی-یادگیری علوم، این فرایند را با جذابیت و لذت بیشتری همراه خواهد ساخت.

واژه های کلیدی: آموزش علم، علایق علم، هابرماس، هسه، علایق استعلایی، مطالعات علم، آموزش علم علاقه محور

۱. موسی توماج ایری، دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، mtoumajiri@ut.ac.ir

مقدمه

با توجه به اهمیت و سیطره‌ای که علم در زندگی شخصی و اجتماعی امروزی بشر یافته است و اهمیت آن در پیشرفت فناوریانه و رشد و توسعه اقتصادی، آموزش علوم طبیعی بخشی محوری از تعلیم و تربیت رسمی هر کشوری محسوب می‌شود. در میان عوامل مختلف مؤثر در آموزش علوم، «علاقه» دانش‌آموزان نقشی اساسی در کیفیت یادگیری دارد. تحقیقات بسیاری موید این واقعیت بوده‌اند که افزایش علاقه دانش‌آموزان به موضوعات درسی، با ایجاد احساس مثبت و تقویت تعامل شناختی، به طور قابل توجهی یادگیری آنان را بهبود می‌بخشد (Darlington, 2017. P. 28). دانش‌آموزانی که به علم علاقه دارند، کنجکاوی بیشتری را در مورد موضوعات و مسائل علمی نشان می‌دهند، دانش و مهارت‌های علمی فراتر از برنامه درسی را پیگیری می‌کنند و به جستجوی اطلاعات دربارهٔ مشاغل مرتبط با علم می‌پردازند (Panizzon, 2015, P. 537) و بنابراین سواد، مهارت و فرهنگ علمی غنی‌تری را درونی می‌سازند. علاوه بر این نوع علاقهٔ روانشناختی به علم، انواع دیگری از علاقه و توجه به علم نیز در دهه‌های اخیر رو به رشد بوده است. این نوع علاقه که بیشتر وجهی فلسفی دارد، ناشی از توفیق بی‌سابقه‌ای بوده است که علم در سه سدهٔ اخیر در تبیین بسیاری از رموز ناشناختهٔ طبیعت (موضوع علایق معرفت‌شناختی علم) و توسعهٔ شگفت‌انگیز صنایع و فناوری‌ها (موضوع علایق فناوریانه و ابزاری علم) داشته است. آنچه به‌طور کلی «علایق علم»^۱ نامیده می‌شود، این گونه‌های توجه به علم را نیز شامل می‌شود. تمرکز ما در این مقاله بیشتر بر این نوع علایق خواهد بود. پرداختن به این نوع علایق علم به طور صریح با هابرماس (۱۹۶۸) آغاز و با کارهای ماری هسه (Hesse, 1980; Arbib & Hesse, 1986) توسعه و تعمیق یافت و توسط مارتین اِگر (Eger, 1989, 2009) به پیامدهای آن در تعلیم و تربیت پرداخته شد. اِگر از سرکوب نوعی از علایق (علایق کیهان‌شناختی) در آموزش علم انتقاد می‌کند و سعی دارد مبنایی نظری و پیشنهادهایی عملی برای توجه به این علایق در تعلیم و تربیت ارائه کند. در این مقاله با مرور این پژوهش‌ها، و در جهت بسط علایق مورد بحث اِگر به نوع جدیدی از علایق علم می‌پردازیم که در قالب آنچه به‌طور کلی «مطالعات علم»^۲ نامیده می‌شود، نمود یافته است. سپس پیامدهای این علایق، که آن‌ها را «علایق استعلایی علم»^۳ خواهیم نامید، در آموزش علوم طبیعی بررسی و با ابتنای بر یافته‌های این پژوهش، رویکرد و روش جدیدی با عنوان «آموزش علم علاقه‌محور» پیشنهاد خواهد شد. نقش برخی از زیرشاخه‌های مطالعات علم در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران آموزش علم قرار

1. Science Interests

2. Science Studies

3. Transcendental Science Interests

گرفته است. برخی از این پژوهش‌ها عمدتاً بر نقش تاریخ و فلسفه علم در آموزش علم متمرکز بوده است (Matthews, 1997, 2003, 2015; Gooday et al., 2008; Bevilacqua et al. (eds.), 2001; Bevilacqua & Giannetto, 1995). بخش دیگری از پژوهش‌ها وجوه جامعه‌شناختی و فرهنگی-اجتماعی را نیز در برمی‌گیرند (Loving, 2000). دسته دیگری از پژوهش‌ها نیز به طور عمده آموزش ماهیت علم را در بستر برخی زیرشاخه‌های مطالعات علم و به‌ویژه با ارجاع به تاریخ، فلسفه، جامعه‌شناسی و روانشناسی علم، مورد بررسی قرار داده‌اند (Lederman, 2007). در پژوهش‌های داخلی نیز بازقندی و همکاران (۱۳۹۵) دلالت‌های چهار رشته اخیر را برای آموزش علم بر مبنای تبیینی کل‌نگرانه از ماهیت علم مورد بررسی قرار داده‌اند. ضرغامی (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی مشابه تلاش کرده است با به دست دادن تبیینی سازه‌گرا/واقع‌گرا درباره ماهیت و عناصر علم، زمینه‌ای را برای بازاندیشی درباره آموزش علم بر آن اساس ارائه کند. ابراهیمی تیرتاش و شیخ رضایی (۱۳۹۶) با نقد دیدگاه استاندارد درباره ماهیت علم، رویکرد شباهت‌خانوادگی درباره ماهیت علم را بدیل مناسب‌تری دانسته و پیشنهادهایی را بر اساس آن برای آموزش ماهیت علم ارائه کرده‌اند. نیک‌نام و همکاران (۱۳۹۰) به نقش فرهنگ در آموزش علوم پرداخته و تلاش کرده‌اند تبیینی انسان‌شناختی برای یادگیری علوم تجربی فراهم آورند. بخش دیگری از پژوهش‌ها، به ارزیابی کیفیت آموزش علم در ایران پرداخته‌اند. نتایج این تحقیقات حکایت از آموزش نامتوازن ابعاد و علائق مختلف علم (Karimi, Mazidi & Mehrmohammadi, 2007; Niknam, Mehrmohammadi, Fazeli & Fardanesh, 2011)، ناکارآمدی آموزش علوم (Jafariharandi, Mirshajafari & Liaghatdar, 2009, 2014)، و مشکلات در تفهیم مطالب علمی به دانش‌آموزان (Bagheri, 2018)، عدم آشنایی کافی معلمان علوم با ماهیت و ویژگی‌های علم (Zaheri, Abdolmaleki & Farjadmand, 2018) دارد. این ناکارآمدی آموزش علوم در سطح آموزش عالی نیز مشهود است، به‌طوری‌که ابعاد مختلف و مؤلفه‌های ماهیت علم در آموزش علم در دانشگاه نیز مغفول واقع شده است (Soltani, Sharif, Roknizadeh, 2011). بنابراین پژوهش در این زمینه و توجه بیشتر به ابعاد مختلف «علاق علم» در آموزش علوم طبیعی در جهت شناخت عمیق‌تر و جامع‌تر علم، ماهیت و ویژگی‌های آن و توسعه سواد و فرهنگ علمی در دانش‌آموزان و دانشجویان، ضروری به نظر می‌رسد.

علاق علم نزد هابرماس، هسه و اِگر

هابرماس در *دانش و علائق انسانی* (۱۹۶۸) به عنوان یک فیلسوف نوانتقادی سعی در بنانهادن یک

فلسفه علم انتقادی دارد تا علم را از بند پوزیتیویسم رهایی بخشد. هابرماس «علاق» را گرایش‌های اساسی می‌داند «که در شرایط بنیادی و ویژه بازتولید بالقوه و خودسازنده گونه انسانی، مثل کار و تعامل ریشه دارد» (Habermas, 1971, P. 196). به باور او سه نوع فرآیند پژوهش وجود دارد که ارتباط ویژه‌ای را میان قواعد منطقی روش‌شناختی و علایق دانش‌ساز نشان می‌دهند. «رویکرد علوم تجربی-تحلیلی با یک علاقه‌شناختی فنی در ارتباط است؛ از آن علوم تاریخی-تأویلی با یک علاقه عملی؛ و چشم‌انداز علوم انتقادی با علایق معرفتی رهایی‌بخش پیوند دارد» (Ibid, P. 308). هابرماس در توجیه علاقه فنی-ابزاری علوم طبیعی می‌نویسد: «علوم تجربی در مقام مقایسه با علوم فلسفی عصر کهن، از زمان گالیله در دامان موازین روش‌شناختی خاصی رشد یافته‌اند که دیدگاهی استعلایی را در زمینه امکان مهار فنی عرضه می‌دارند. بدین ترتیب علوم جدید معلوماتی پدید آورده‌اند که از لحاظ صورت^۱ خارجی (و نه نیت باطنی دانشمندان) می‌توان آن‌ها را در خدمت فنون به کار گرفت، هرچند که استفاده احتمالی از آن‌ها مدتی بعد صورت می‌گیرد» (Habermas, 1994, P. 78). در این قطعه مشخص است که «علاقه»، ناظر بر بُعد روش‌شناختی منجر به کنترل فنی علوم تجربی است. «علاقه» در این معنا ارتباطی میان صورتی از تحقیق و صورتی از کنش است. بنابراین، علوم طبیعی، که تجربی، تحلیلی و قاعده‌مند هستند، به وجه اجتناب‌ناپذیری به ذخیره «دانش از لحاظ فنی سودمند»^۲ منجر می‌شوند (Eger, 1989, P. 85). این بیان به آن معناست که «آنچه ما در مورد طبیعت می‌دانیم، همیشه به وسیله نگرش شناختی‌ای که تحقیق علمی ما ملهم از آن است، تعریف می‌شود. هابرماس تأکید دارد که در این قلمرو، نگرش ما اساساً ابزاری است. تصور ما از طبیعت، حتی در علوم نظری و «محض»، برحسب علاقه ما به کنترل آن صورت می‌گیرد. به هر حال، غایت^۳ و هدف ضمنی همه کاوش‌های علمی همین است» (Pusey, 2011, P. 26). بدین ترتیب، علایق فهم‌محور یا کیهان‌شناختی شخص دانشمند هیچ ظهوری در عینیت علم ندارد و آن دل‌بستگی‌های شخصی و ذهنی صرف، را باید از حیطه «علایق علم» با تعریفی که از آن ارائه شد، حذف کرد. از طرف دیگر هابرماس تمایز قاطعی را میان علوم تجربی-تحلیلی و علوم تاریخی-تأویلی ترسیم می‌کند. به این معنا که تأویل و تفسیر نه در علوم طبیعی بلکه صرفاً به عنوان روش علوم تاریخی و ارتباطی کاربرد دارد.

پس از تحولی که در دهه شصت در تاریخ، فلسفه و جامعه‌شناسی علم رخ داد و انقلاب مابعد تجربی پس از آن «با وارونه کردن روند اثبات‌گرایانه صد سال گذشته، جلوه‌های تاریخی-تأویلی، به عرصه تحلیل

1. Form

2. Technically Exploitable Knowledge

3. Telos

علوم طبیعی نیز انتقال داده می‌شود» (Eger, 2009, P. 193). از این رو ضمن اینکه ماری هسه رویکرد فلسفی هابرماس به علوم، از جمله نظریه‌های علایق شناختی او را، حاوی پیشنهادهای پرباری برای تحلیلی هرمنوتیکی از ابعاد نظری علوم طبیعی می‌داند (Hesse, 1980, P. xxii) و با پذیرش دو علاقه فنی (در مورد علوم طبیعی) و علاقه ارتباطی (درباره علوم انسانی)، تمایز کامل میان آن‌ها را به پرسش می‌کشد. او با اشاره به تمایزاتی که هابرماس متأثر از دیلتای، میان علوم طبیعی و انسانی قائل شده است، آن‌ها را در پرتو تحلیل‌های پسااثبات‌گرایانه از علوم طبیعی، غیرقابل دفاع می‌داند (Eger, 2009, P. 169). هسه معتقد است که پس از کارهای ویتگنشتاین، کواین، کوهن، فایربرد و دیگران می‌دانیم که تمام گزاره‌های مشاهدتی که به عنوان مبنای پژوهش علمی و نظریه در نظر گرفته می‌شوند، «نظریه‌بار» و وابسته به نگرش، ذهنیت و ارزش‌های مشاهده‌کننده هستند (Hesse, 1980, P. 74). بنابراین تمایز قاطع میان علوم طبیعی و انسانی مردود است و هر دوی آن‌ها دارای وجه تفسیری و هرمنوتیکی هستند.

از طرف دیگر هسه میان تعمیم‌های سطح پایین (دانش تجربی نسبتاً مستقیم) و نظریه‌های سطح بالا (نظریه‌های کلان) تمایز قائل است در حالی که هابرماس صرفاً تعمیم‌های سطح پایین را به عنوان مصداق علم طبیعی در نظر می‌گیرد و در مورد علم با یک زبان وسیع و یکدست سخن می‌گوید. هسه با توجه به نامتعی بودن نظریه‌های کلان معتقد است علاوه بر پیش‌بینی و آزمون‌پذیری، باید برای آن‌ها ویژگی‌های دیگری نیز در نظر گرفت تا در ارتباط با تجارب ملموس روزمره بتوان آن‌ها را از ابهام خارج کرده و فهم‌پذیر ساخت. پیشنهاد هسه برای این کار کمک گرفتن از تمثیل است. «نظریه‌های سطح بالا، باید به مثابه تمثیل‌هایی در باب محیط در نظر گرفته شوند». نتیجه منطقی این فرض آن خواهد بود که علوم طبیعی نیز چون علوم انسانی تأویل‌پذیر و تفسیرپذیر خواهد بود. و اینکه «تصویری که از تمامی علوم فراهم می‌آید، یک پیوستار است» و علایق فنی و هرمنوتیکی «به درجاتی در سراسر پیوستار علوم حضور دارند، زیرا نظریه‌های سطح بالا (تمثیل‌های کلان)، به طور کامل فاقد علاقه ابزاری یا فناورانه نیستند؛ و نه چنان است که بتوان آن‌ها را تماماً از این طریق فهم کرد» (Eger, 2009, PP. 193-196). بدین ترتیب علوم طبیعی نیز از وجه تفسیری برخوردار بوده و نظریه‌های کلان به مثابه متون تمثیلی ارتباط تأویلی را ممکن ساخته و علاوه بر ایجاد امکان فهم متقابل افراد درباره طبیعت - شامل گفتگو در سطوح مختلف، از حرف زدن معمولی تا استدلال علمی - بلکه فهم خویش را نیز ممکن می‌سازد. به این دلیل که تصور ما از انسانیت خودمان، فقط می‌تواند در بستری از روابط با محیط طبیعی (بیرونی و درونی) شکل بگیرد، هر چند این ارتباط‌ها ممکن است ساخته بشر باشند (Hesse, 1980, P. 186). این بیان اخیر جایی برای علاقه کیهان‌شناختی در علوم طبیعی باز می‌کند.

هسه با بررسی تاریخ علوم و با نشان دادن تأثیر اسطوره‌ها و باورهای متافیزیکی بر نظریه‌های علوم طبیعی و برعکس، برخلاف هابرماس به این نتیجه می‌رسد که «علاقه کیهان‌شناختی»^۱ در علم، امری غیرحقیقی نیست» (Eger, 2009, P. 197). دیدگاه محدود هابرماس به علم، تصور «تأثیر نظریه‌های علوم طبیعی بر زندگی انسانی» را برای او ناممکن ساخته بود (Ibid). درحالی که بسیاری از منازعات میان علم و دین و سیاست، ناشی از این تأثیر بوده‌اند. به عنوان مثال می‌توان به مجادله سیاسی میان باورمندان به نظریه تکامل و خلقت باوران در آمریکا اشاره کرد. به طور مثال می‌توان محاکمه‌ای در دهه ۱۹۲۰ را یادآور شد که طی آن معلمی اهل یالت تنسی به دلیل تدریس نظریه تکامل و نقض قانون ایالتی مجرم شناخته شد (Okasha, 2008, P. 197). به این ترتیب، هسه علاوه بر «علاقه فنی-ابزاری، «علاقه کیهان‌شناختی» را نیز به علایق علوم طبیعی اضافه می‌کند.

اگر با نظر به کارکردهای تربیتی ترجیح می‌دهد که «علاقه روش‌شناختی» را نیز، که هابرماس و هسه آن را مفروض گرفته و تحت علایق دیگر قرار داده بودند، به عنوان «علاقه سوم» در نظر بگیرد (Eger, 2009, P. 198). ترکیب جنبه ابزاری روش‌شناسی (روش‌شناسی ابزاری) با «علاقه فناورانه معطوف به عمل قصدی-عقلانی» است. از طرف دیگر ترکیب جنبه فکری-فلسفی روش‌شناسی با کیهان‌شناسی معطوف به عمل تأویلی-ارتباطی است. این عمل مربوط به وقتی است که «ما تبیین، تفسیر، و اختصاص دادن علم به برآوردن نیازهایمان را به قصد نیل به فهم متقابل، یا جهت‌یابی در محیط اجتماعی-طبیعی انجام دهیم» (Ibid, PP. 200-201). «علاقه فنی ناظر بر تمام وجوه ابزاری در آموزش علوم طبیعی است. «علاقه فناورانه از طریق اعمال قصدی-عقلانی سعی در حل مسائل و کنترل موقعیت‌ها دارند. همان‌طور که اگر نیز اشاره کرده این آن بخشی از علم است که «پیامدهای تربیتی، به آسانی بر آن مترتب می‌شوند» (Ibid, P. 190)، زیرا این همان جنبه‌ای است که منجر به تولید دانش سودمند و کاربردی می‌شود. این «علاقه، همان وجه غالب در آموزش علوم است که تقویت دانش و توانایی‌های دانش‌آموزان را در جهت هرگونه استفاده فناورانه و ابزاری از آن‌ها در شئون مختلف زندگی روزمره، مشاغل و در نهایت در سطح کلان اقتصادی و تجاری مورد توجه قرار می‌دهد. مطرح کردن سایر علایق درواقع واکنشی بر سیطره تک‌بعدی این وجه علم است تا بتوان تعادلی را میان علایق علم به وجود آورد.

۱. اصطلاح «کیهان‌شناختی» در اینجا به همان معنایی که اگر (2009, P. 208) در نظر می‌گیرد به معنای قدیمی کلمه، یعنی نظم و معنای فراگیر عالم به کاررفته است و نه به معنای شناخت تجربی صرف جهان. از این رو، «علاقه کیهان‌شناختی» گستره وسیعی از پرسش‌های فلسفی در تمام عرصه‌های ارزشی، عینی، اخلاقی، اجتماعی و زیبایی‌شناسی در ارتباط با یافته‌های علمی، از قبیل شیوه آغاز جهان، ماهیت آگاهی، معانی فلسفی اصل عدم قطعیت هایزنبرگ، مذهب، مرگ، ابعاد فلسفی نظریه پیچیدگی، اراده آزاد، هویت شخصی، جنسیت و امثال آنها را شامل می‌شود.

علاق استعلایی علم

با ظهور انقلاب‌های علمی در قرون شانزدهم و هفدهم، و توسعه روزافزون کاربست تکنولوژیک علم و انقلاب صنعتی ناشی از آن در قرن نوزدهم، «علم» و وجوه مختلف آن، به یکی از محورها و موضوعات اصلی مطالعات و مباحثات فیلسوفان، جامعه‌شناسان، مورخان و نظریه‌پردازان اجتماعی بدل شد. این مباحث به‌ویژه از نیمه‌های قرن بیستم با عکس‌العمل‌های انتقادی شدید علیه تلقی غالب اثبات‌گرایانه از علم، اوج گرفت و تا امروز نیز از جوانب مختلف در جریان است. از طرف دیگر، رقابت فناورانه پس از جنگ جهانی دوم، به‌ویژه پس از ماجرای اسپوتنیک، علم و جنبه‌های آموزشی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و نظامی-امنیتی آن مورد توجه روزافزونی قرار داشته است. آخرین شکل ظهور این بررسی‌ها درباره علم که طیف وسیعی از رشته‌های مرتبط را در بر گرفته است «مطالعات علم» (Science Studies=ST) نام گرفته است. عنوانی که اخیراً با الحاق «فناوری» به آن به‌صورت «مطالعات علم و فناوری» (Science and Technology Studies=STS) درآمده است. همان‌طور که سیسموندو (۲۰۱۰) اشاره کرده است این رشته میان‌رشته‌ای از این فرض که علم و فناوری فعالیت‌هایی اجتماعی‌اند، سرچشمه گرفته است (P. 10). مطالعات علم، محصول بسط دائمی دامنه رشته‌هایی است که تلاش می‌کنند فهمی کلی از علم به دست دهند. این رشته نه تنها تاریخ، جامعه‌شناسی و فلسفه علم را در بر می‌گیرد بلکه مردم‌شناسی فرهنگی، ادبیات باستانی، اقتصاد، بخش‌هایی از نظریه ادبی، نظریه فمینیستی و حتی رشته‌هایی چون نشانه‌شناسی، مطالعات فرهنگی و نظریه انتقادی را شامل می‌شود که در دهه هشتاد میلادی شکل گرفت (Gadferry-Smith, 2013, PP. 225-226). عنوان دیگری از این نوع که در دهه سی میلادی مطرح شد «روانشناسی علم»^۱ بود که در ابتدا به‌صورت آثار معدود و به‌مرور با ارائه آثار نظام‌مند و پخته‌تر در دهه‌های پنجاه و شصت توسعه یافت و امروز به‌عنوان یکی از رشته‌هایی که علم و عالمان را موضوع خود قرار داده است به رسمیت شناخته می‌شود (Feist, 2013, P. 5; Moussavi, 2010, P. 12).

غرض از مقدمه فوق، نشان‌دادن آن توجه‌ها و گرایش‌هایی به «علم»^۲، به معنای علوم تجربی و طبیعی، است که چنان‌که اشاره شد از بیرون به علم نگریسته و آن را از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند. حال پرسش این است که آیا این رشته‌ها را می‌توان از جمله «علاق علم» به معنای هابرماسی آن در نظر گرفت؟ ادعای ما این است که حتی با قبول علاق شناختی سه‌گانه هابرماس (فنی، عملی و رهایی‌بخش) و ضمن لحاظ ملاحظات هسه، می‌توان با تبیین زیر این رشته‌ها را به‌عنوان علاق شناختی یا «علاق علم»، در نظر گرفت.

1. Psychology of Science

2. Science

اول) از نظر هابرماس «علاقه دانش‌ساز» منحصرأ به‌مثابه کارکردی در رابطه با مسائل عینی مرتبط با حفظ حیات تعریف می‌شوند که به اشکال فرهنگی حل می‌شوند، مثل کار و تعامل با طبیعت که شامل فرآیندهای یادگیری و دستیابی به درک متقابل هستند (Habermas, 1971, P. 196). ازاین‌رو منظور از «علاقه» در اینجا (به معنی «علاقه از»^۱ جانب علم) «ساختار مفهومی و روش‌شناختی علم معینی است که پیشاپیش، آن علم را به انواع معینی از کاربرد، متمایل می‌سازد» (Eger, 2009, P. 187). مثلاً از نظر هابرماس (۱۹۷۱) ساختار «تفسیری-تأویلی» یا «انتقادی» علوم انسانی، آن را به کاربردی از نوع «عملی-ارتباطی» یا «رهایبی‌بخشی» متمایل ساخته است. از آنجا که رشته‌های مورد بحث (مطالعات علم به‌طور کلی یا رشته‌هایی مثل تاریخ علم، جامعه‌شناسی علم، فلسفه علم و روانشناسی علم به‌طور خاص) خود از جمله علوم انسانی محسوب می‌شوند، پس (با فرض علاقه سه‌گانه شناختی هابرماس) ساختار مفهومی و روش‌شناختی آن‌ها از تفسیری-تأویلی یا انتقادی خارج نبوده و بنابراین به کاربردهای عملی-ارتباطی یا رهایبی‌بخش معطوف خواهند بود. در این میان به‌طور مثال «تاریخ علم» دارای ساختار تأویلی-تفسیری بوده و به کارکرد عملی-ارتباطی ناظر خواهد بود. یا رشته‌ای چون «جامعه‌شناسی انتقادی علم» یا «مطالعات فرهنگی علم» با ساختار مفهومی و روش‌شناسی انتقادی معطوف به غایت رهایبی‌بخشی خواهند بود. بنابراین می‌توان رشته‌های مزبور را از جمله «علاقه شناختی» یا «علاقه علم» در نظر گرفت.

دوم) توجه و گرایش رشته‌های مورد نظر به علوم طبیعی است و این گرایش از هر دو جنبه «علاقه به» علم و «علاقه از» طرف علم، مصداق دارد. زیرا از طرفی، علم به‌عنوان موضوع و محور بررسی آن‌هاست و بنابراین می‌توانیم از «علاقه به» علم، از طرف آن‌ها سخن بگوییم. از طرف دیگر، نظریات این حوزه‌ها در دانشمندان و تلقی آنان از علم و در علم‌ورزی آنان، مؤثر بوده‌اند. به‌طور مثال بحث‌هایی چون «گسستگی یا پیوستگی تحولات علمی، در تاریخ علم؛ ارزش‌باری یا نظریه‌باری مشاهدات، در فلسفه علم؛ نقش عوامل سیاسی-اجتماعی در پذیرش یا ردّ نظریات توسط جامعه علمی، در جامعه‌شناسی علم؛ و نقش خلیات روانی و شخصیت دانشمند، در روانشناسی علم»، مباحثی است که جامعه علمی و دانشمندان امروزی نمی‌توانند در علم‌ورزی خود آن‌ها را نادیده بگیرد و نگاه جزمی پوزیتیویستی و علم‌گرایانه یک قرن پیش را اتخاذ کنند. چون علم نمی‌تواند به یافته‌های این رشته‌ها بی‌توجه باشد پس می‌توانیم از «علاقه از» طرف علم، در این معنا نیز، در این موارد صحبت کنیم. بنابراین در هر دو معنای مذکور، می‌توان رشته‌های مورد بحث را جزو «علاقه علم» لحاظ کرد.

بنابراین نشان دادیم که به طور معقول و موجهی می‌توان رشته‌های مذکور (مطالعات علم)^۱ را از جمله «علاق علم طبیعی» محسوب کرد. ما این نوع توجهات و گرایش‌ها به علوم طبیعی را «علاق استعلایی» می‌نامیم. این علاق از آن‌رو «استعلایی» هستند که از خارج از علم، و در اصطلاح فلسفی، از «مرتبه دوم»، به مطالعه علم می‌پردازند، هرچند لزوماً همه آن‌ها دانش فلسفی نیستند. بنابراین کاربرد «استعلایی» در اینجا صرفاً ناظر به مطالعه علوم طبیعی از بیرون و توسط یک علم (انسانی) دیگر است. با اینکه برخی از این رشته‌ها از لحاظ نسبت آن‌ها با آموزش علم مورد توجه قرار گرفته‌اند اما این رشته‌ها از منظر مورد بررسی در این مقاله، یعنی به مثابه «علاق علم» مورد مطالعه قرار نگرفته‌اند و همین توجه از این جنبه خاص و بررسی پیامدهای آن در آموزش علوم، وجه نوآورانه این پژوهش را رقم می‌زند.

پیامدهای علاق استعلایی علم در آموزش علوم طبیعی

در بررسی پیامدهای علاق استعلایی علم در آموزش علوم طبیعی، در ابتدا با اشاره‌ای به وضع موجود علاق علم در آموزش علوم، درباره کارکردهای عمده برخی از علاق استعلایی علم در آموزش علوم طبیعی بحث خواهد شد.

۱) علاق سرکوب شده

مارتین اِگر در مقاله «علاق علم» و مشکلات آموزش و پرورش (۱۹۸۹) از دو واقعیت به ظاهر متناقض درباره میزان علاقه دانش‌آموزان به علم، صحبت می‌کند: افول علاقه به علوم طبیعی در میان دانش‌آموزان از یک طرف و گرایش شدید به ادبیات علمی سطح بالا در قالب کتاب‌های نگارش یافته توسط دانشمندان برجسته از طرف دیگر. او این آثار اخیر را «نوعی کاملاً جدید از نگارش علمی» در نظر می‌گیرد که نه تخصصی و نه عامیانه است و آن را «ساختار ثالث نگارش علمی» می‌نامد (Eger, 2009, P. 185). این آثار از قبیل «تاریخچه زمان» استیون هاو کینگ (۱۹۸۸)، «سه دقیقه اول» استیون وینبرگ (۱۹۷۹)، «در جستجوی طبیعت» ای. او. ویلسون (۲۰۰۹) در سراسر دنیا مورد استقبال قرار گرفته و در تیراژهای صدها هزار نسخه‌ای به فروش رفته و همچنین برنده جایزه‌های معتبر ادبی شده‌اند که از نظر اِگر دلیل بر جدیت علمی و ادبی این آثار است (Ibid). قصدی که در تهیه این آثار وجود داشته است، ساختار آن‌ها را متمایز می‌سازد، زیرا این

۱. در رشته «مطالعات علم» رایج به «روانشناسی علم» پرداخته نمی‌شود اما از آنجا که از جنبه مورد بحث ما، یعنی پرداختن به و مطالعه علم به طور کلی، تفاوتی میان آن‌ها نیست، ما در ادامه بحث عنوان واحد «مطالعات علم» را مشتمل بر «روانشناسی علم» بکار می‌بریم.

آثار فقط جهت ارائه دانش علمی به زبان جذاب تهیه نشده‌اند، بلکه هدف اصلی آن‌ها به نمایش گذاشتن معنای عمیق‌تر پیشرفت‌های جدید علمی و جلب توجه مخاطبان به برخی دلالت‌های فلسفی این پیشرفت‌ها برای فهم خویشتن، جهان و زندگی به‌طور کلی بوده است (Ibid). در واقع این آثار به علایق کیهان‌شناختی پاسخ می‌دهند و از آنجاکه این علاقه در آموزش رسمی سرکوب شده است، دانش‌آموزان و سپس بزرگسالان آن را از طریق چنین کتاب‌هایی دنبال می‌کنند. بنابراین افول علاقه به علم، در واقع افت علاقه به آن نوع علم معطوف به «حل مسئله» است که در مدارس غلبه دارد و نه همه علایق علم (Ibid, P. 202). پیشنهاد اگر این است که علایق کیهان‌شناختی از طریق تربیت‌معلم و بازآموزی معلمان وارد آموزش علوم شود. فَن‌شَم که پژوهش‌های انجام شده درباره علاقه به علم را بررسی کرده است، بر این باور است که بیشتر دانش‌آموزان دروس علوم مدرسه را ملال‌آور و بی‌ارتباط با زندگی روزمره خود می‌دانند (Fensham, 2006). در یک ارزیابی بین‌المللی نیز ۸۷٪ از دانش‌آموزانی که علاقه کمی به علوم ارائه شده در مدرسه داشتند، بر این باور بودند که علم به‌طور کلی برای جامعه بسیار مهم است. این واقعیت گویای آن است که آن‌ها میان علوم مدرسه‌ای و آنچه درباره علم از طریق رسانه‌ها یا در بطن زندگی خود دیده‌اند و آموخته‌اند، تفاوت قائل می‌شوند (Panizzon, 2015, P. 538). این گسست میان علوم مدرسه‌ای و علم آن‌چنان که در جامعه، رسانه‌ها، کتاب‌های از نوع ساختار ثالث نگارش علمی و زندگی روزمره وجود دارد، خود، می‌تواند نشانگر حذف مقدار قابل توجهی از علایق علم در مدرسه باشد. بنابراین بسط علایق علم در آموزش علم، در جهت پاسخگویی به چنین علایق سرکوب شده و نادیده گرفته شده‌ای ضرورتی اساسی است. به نظر می‌رسد که علایق استعلایی علم در کنار علایق فنی، روش‌شناختی و کیهان‌شناختی ذکر شده توسط اگر بتواند توسع قابل ملاحظه‌ای را در علایق علم ایجاد کرده و علایق علمی طیف وسیع‌تری از دانش‌آموزان را پوشش دهد.

۲) پیامدهای علایق استعلایی

همان‌طور که اشاره شد، علایق استعلایی علم در قالب «مطالعات علم» طیف وسیعی از رشته‌ها را شامل می‌شود که هرکدام از وجهی خاص علم را مورد مطالعه قرار می‌دهند. در جدیدترین دسته‌های (کتاب‌های راهنما)^۱ منتشر شده در این رشته (مطالعات علم و فناوری) (Felt, et al., 2017; Hackett, et al., 2008) به موضوعاتی چون سیاست‌های علم و فناوری، علم و نژاد، علم و جنسیت، فمینیسم، انسان‌شناسی علم، علم و فناوری در شهر، بازاری‌سازی علم، علم برای توسعه، وجه اجتماعی و معرفتی کار علمی، اخلاق

علمی در علوم ژنتیک، دانش و امنیت، علم و محیط زیست، دانش ورزشی به مثابه شکلی از بودن، مطالعات شناختی علم، سیاست های مطالعات آزمایشگاه های علمی، تربیت علم ورزان، علم و جهان مدرن، علم و سلامتی، علم و اخلاق، تخصص علمی، مؤسسات علمی و اقتصاد، علم، فناوری و سیاست و جنبه های حقوقی علم پرداخته شده است.^۱ همان طور که از این عناوین مشخص است، مطالعات علم طیف بسیار گسترده ای از علائق را در خود جای داده است. از آنجا که بررسی پیامدهای همه این علائق در آموزش علم در یک مقاله ممکن نیست در ادامه به بررسی پیامدهای بخشی از زیررشته های مطالعات علم (تاریخ، فلسفه، جامعه شناسی و روانشناسی علم) به عنوان علائق استعلایی علم در آموزش علوم طبیعی می پردازیم.

پیامدهای علاقه تاریخ و فلسفه علم

اهمیت تاریخ علم در درک ماهیت علم و ابعاد مختلف آن، پس از انتشار کتاب *ساختار انقلاب های علمی* (۱۹۶۲) توماس کوهن، مورد توجه قرار گرفت. فلسفه علم با انتشار کتاب کوهن به نحو روزافزونی با تاریخ علم درهم تنیده شد به طوری که ایمره لاکاتوش، فیلسوف علم مجارستانی، بعدها گفت: «فلسفه علم بدون تاریخ علم تهی است، و تاریخ علم بدون فلسفه علم کور است» (به نقل از: Matthews, 2015, P. 3). از این رو، امروزه بیشتر از عنوان مشترک *تاریخ و فلسفه علم* برای این دو حوزه استفاده می شود. فلسفه های علم پیشاکوهنی (اثبات گرایی و ابطال گرایی) معمولاً نگاهی صرفاً منطقی و غیرتاریخی به علم داشتند و به همین دلیل از درک پیچیدگی ها و عوامل مختلف تأثیرگذار در علم و تحولات آن ناتوان بودند. هرچند که کتاب کوهن و اهمیتی که به تاریخ علم قائل شده بود، به مرور در آموزش علم مورد توجه قرار گرفت، اما بررسی های اخیر در سطح بین المللی و ملی، حکایت از توجه بسیار ناچیز به تاریخ علم در آموزش علم دارد (Toumajiri & Nikseresht, 2018, P. 15). متیوس (Matthews, 2015, P. 107) مزایای لحاظ تاریخ علم در برنامه درسی علوم را چنین برمی شمارد:

- ۱) تاریخ علم به درک بهتر مفاهیم و روش های علمی کمک می کند.
- ۲) رویکرد تاریخی بین توسعه تفکر فردی و توسعه ایده های علمی پیوند برقرار می کند.
- ۳) تاریخ علم ذاتاً ارزشمند است. دانش آموزان باید با بخش های مهم تاریخ علم و فرهنگ آشنایی پیدا کنند.
- ۴) تاریخ علم برای درک ماهیت علم لازم است.
- ۵) تاریخ علم با بررسی زندگی و زمانه دانشمندان، موضوع درسی را انسانی تر ساخته و با کاستن از

۱. از آنجا که بحث ما در این مقاله آموزش علوم است صرفاً به مباحث مرتبط با علم در منابع «مطالعات علم و فناوری» اشاره شده است.

خشکی و انتزاعی بودن دروس، بر جذابیت آن می‌افزاید.

۶) تاریخ علم ارتباط بین مواد درسی مختلف و همچنین ارتباط میان رشته‌های مختلف دانشگاهی را آشکار می‌کند؛ تاریخ علم ماهیت درهم‌تنیدهٔ دستاوردهای بشری را نشان می‌دهد. علاوه بر این، بخشی از تاریخ علم که معمولاً توجهی در آموزش علم، به آن صورت نمی‌گیرد «تاریخ معرفت‌شناختی علم» است. همان‌طور که در پژوهشی دیگر نشان داده‌ایم (Toumajiri & Nikseresht, 2018)، این نوع خاص از تاریخ‌نگاری علم نیز دارای پیامدهای مهمی در آموزش علم است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

۱) تصویر دقیق‌تری از توسعه و پیشرفت مفاهیم علمی داده، به یادگیری عمیق‌تر کمک کرده، کیفیت آموزش علوم را ارتقاء می‌دهد.

۲) آشنایی دانش‌آموزان با اشتباهات در تاریخ علم، اشتباه و خطا را به‌عنوان بخشی عادی و اجتناب‌ناپذیر از فرایند پژوهش علمی برای آن‌ها پذیرفتنی می‌سازد.

۳) پذیرش اشتباه به‌عنوان بخشی از هر فعالیت علمی و انسانی، اعتمادبه‌نفس و جسارت دانش‌آموزان را در آزمودن روش‌های مختلف مواجهه با مسائل و مفاهیم علمی افزایش داده و به بروز خلاقیت‌ها و ابتکارات فردی آنان یاری می‌رساند.

۴) فعالیت علمی را به‌عنوان یک فعالیت انسانی متأثر از عوامل متعدد فرهنگی-اجتماعی ترسیم کرده، تصویر واقعی‌تری از ماهیت علم را برای دانش‌آموزان آشکار می‌سازد.

۵) ذهن دانش‌آموزان را نسبت به موقتی و احتمالی بودن یافته‌های علمی و امکان ابطال یا تعدیل آن‌ها در پرتو نظریات آتی باز نموده، آن‌ها را از نگاه پوزیتیویستی، مطلق‌گرایانه و یقینی به دستاوردهای علم و اعتبار آن بازداشته و تفکر انتقادی را در آنان تقویت می‌کند.

علاوه بر کارکردهای فوق، تاریخ علم بستر مناسبی برای ارائه محتوای دروس در قالب داستان و قصه است. یک داستان، ابزاری مفهومی برای ارائهٔ سازوار، متداوم و معنادار محتواها است. داستان را می‌توان ترجمهٔ دانسته‌ها به گفتار در نظر گرفت. یافته‌های پژوهش‌های تجربی حاکی از آن است که اطلاعاتی که از طریق داستان ارائه می‌شوند بهتر و آسان‌تر فهم شده و راحت‌تر نیز به حافظه سپرده می‌شوند. این حقیقت به‌ویژه در رابطه با آموزش علوم که عمدتاً دارای محتوایی انتزاعی است می‌تواند بسیار مفید باشد (Hadzigeorgiou, 2016, P. 91). کلاسن و کلاسن در این زمینه رویکرد تدریس علم با داستان‌های تاریخ‌محور را مطرح کرده‌اند (Klassen & Klassen, 2014). ماجرای کاشفان و کشف‌های علمی محتوای

جذابی را برای تدریس علوم بر مبنای داستان‌های واقعی و بعضاً ابداع داستان‌های آموزشی متناسب با سن دانش‌آموزان فراهم می‌کند. داستان‌های تاریخ علم علاوه بر ایجاد جاذبه و علاقه به علم در دانش‌آموزان، آن‌ها را با وجوه اجتماعی-فرهنگی و سایر جوانب انسانی فعالیت علمی آشنا خواهد ساخت.

فلسفه علم نیز به‌عنوان یکی از فلسفه‌های مرتبه دوم به تأمل در باب مسائلی چون چیستی و ماهیت علم، اعتبار روش و یافته‌های علمی، و امثال آن می‌پردازد. فلسفه‌های علم پس‌اپوزیتیویستی، تصویر کاملاً متفاوتی از ماهیت علم و شیوه‌های تحول آن را به نمایش می‌گذارند، در صورتی که به نظر می‌رسد کتب درسی علوم همچنان با همان رویکرد اثبات‌گرایانه تدوین شده است (Karimi et al., 2007, P. 112). جوهری چون گرانباری مشاهدات از نظریه‌ها، درهم‌تنیدگی علم با ارزش‌ها، گسستگی تحولات علمی و عدم پیشرفت انباشتی علم، اهمیت نگرش تاریخی در درک ماهیت علم، پیچیدگی عمل علم، و اهمیت جنبه اجتماعی و اجماعی در علم، از جمله یافته‌های فلسفه‌های علم پسااثبات‌گرایانه است که باید در آموزش علم مورد توجه قرار گیرد. کارکردهای تاریخ و فلسفه علم در تدریس رشته‌های مختلف علمی و از لحاظ آموزش ویژگی‌ها و ماهیت علم، تقویت سواد علمی، ارتقاء توان استدلال و تفکر انتقادی، تأثیر عوامل فرهنگی و موارد مشابه مورد بررسی قرار گرفته است (Matthews, 2015). فلسفه علم معاصر تصویری زنده و پویا از علم را نشان می‌دهد که در آن «ساخت معرفت به اتکای ظرفیت‌های درونی و به تناسب ویژگی‌های شخصیتی و منحصربه‌فرد یادگیرندگان موضوعیت می‌یابد و فاعلیت آنان در ارائه الگوی تبیینی که باید پایه و اساس کاوش‌های آنان در مراحل بعد باشد، اصالت پیدا می‌کند» (Mehrmohammadi, 2000, P. 73). بنابراین علم فعالیت خلاقانه و هنرمندانه است که روش منحصربه‌فردی بر آن حاکم نیست بلکه قدرت ابتکار، انعطاف‌پذیری و حساسیت مبتنی بر خرد، احساس، شهود، تصور و خیال در آن دارای نقش محوری است (Zarghami, 2014, P. 21). از این رو، لحاظ علاقه فلسفه علم در آموزش علم پیامدهای قابل توجهی را به همراه خواهد داشت که توجه به وجوه انسانی، سازه‌گرایانه، فرهنگی، اجتماعی و تعامل و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری علوم، اهمیت فرضیه‌پردازی، حدس و گمانه‌زنی، تخیل و شهود از آن جمله است.

تاریخ و فلسفه علم، به طرق دیگری نیز می‌تواند به‌ویژه در مفهوم‌پردازی‌های جدید برای آموزش علم در بستر فلسفه تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار گیرد. از جمله شولز (Schulz, 2015) در این زمینه معتقد است که ارتباط اساسی و مهمی میان فلسفه تعلیم و تربیت و آموزش علم وجود دارد که چندان مورد توجه قرار نگرفته و توسعه نیافته است. بر مبنای رابطه مذکور او چهارچوب مفهومی جدیدی را تحت عنوان «فلسفه

آموزش علم^۱ معرفی می‌کند که از ترکیب فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و تاریخ و فلسفه علم به دست می‌آید و می‌تواند پیامدهای مهمی برای آموزش علم به همراه داشته باشد.

پیامدهای علاقه جامعه‌شناسی علم

جامعه‌شناسی علم در اواسط قرن بیستم توسط رابرت مرتن^۲ پایه‌گذاری شد. توجه به وجوه اجتماعی و اجماعی علم یکی از ویژگی‌های بارز فلسفه علم معاصر است به همین دلیل این دو رشته به‌مرور دادوستد بیشتری باهم پیدا کردند. اهمیت جنبه اجتماعی و اجماعی علم، جامعه‌شناسی علم را به‌عنوان رشته‌ای متمایز در مطالعات علم هویت بخشیده است. با این حال «جامعه‌شناسی علم به‌منزله حوزه‌ای جدا، جدی، و نیرومند از شناخت بشری تا دهه ۱۹۷۰ حضور پررنگی در مناقشه‌های فیلسوفان نداشت. ولی از حدود اوایل آن دهه، بسیاری از فیلسوفان به‌گونه‌ای فزاینده به این حوزه از شناخت بشری روی آوردند» (Mogharrebi, 2012, P. 163). این نیز در واقع یکی از تأثیرات کتاب کوهن بود. از نظر کوهن، توافق بر نگرش‌ها و تصاویر خاصی نسبت به نظریات علمی باعث می‌شود که اجتماعی از دانشمندان بر آن متمرکز شوند. «این تصاویر پارادایم‌های جامعه علمی هستند که در کتاب‌های درسی، درس‌های سر کلاس، و تمرین‌های آزمایشگاهی نمود پیدا می‌کنند. اعضای جامعه مربوطه با مطالعه آن تصاویر و با کار کردن با آن‌ها حرفه خود را فرامی‌گیرند» (Kuhn, 2010, P. 75). در اینجا کوهن ویژگی اجتماعی علم را نشان می‌دهد. بدین ترتیب، این وجه اجتماعی لزوم توجه به جامعه‌شناسی علم را ایجاب می‌کند تا مشخص شود که جنبه اجتماعی علم و علایق و منافع اجتماعی چه تأثیری بر جنبه معرفت‌شناختی، آموزش علم و شیوه‌های کاربست علم به‌طور کلی خواهد داشت. هرچند باید در نظر داشت که آراء متعدد و متعارضی در حوزه جامعه‌شناسی علم مطرح است. مثلاً بنا بر نظر مرتن چهار هنجار یا ارزش بنیادین شامل عام‌گرایی (جهانشمول‌گرایی)^۳، اشتراکیت (جمع‌گرایی)^۴، بی‌طرفی^۵ و شکاکیت سازمان‌یافته^۶ بر جامعه‌های علمی حکومت می‌کنند (Gadfery-Smith, 2013, P. 192). درحالی‌که از دید جامعه‌شناسان مکتب ادینبورو «دانشمندان طبقه ویژه‌ای از اندیشمندان ناب بی‌طرف نیستند که به چیزی جز داده‌های واقعی و منطق توجه نمی‌کنند» (Ibid, P. 197). جامعه‌شناسی علم به‌طور کلی، ارتباط علم با حوزه‌های نهادینه شده گوناگون دیگر از قبیل خرده

1. Philosophy of Science Education

2. Robert Merton

3. Universalism

4. Communism

5. Disinterestedness

6. Organized Skepticism

نظام‌های فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، دینی و غیره را مورد مطالعه قرار می‌دهد. جامعه‌شناسی علم به این ترتیب بر نقش سنت، باور و فرهنگی که هر اجتماعی بر آن مبتنی است در ساخت و تکوین علم تأکید می‌کند. بنابراین یافته‌های جامعه‌شناسی علم، الزامات ویژه‌ای را برای آموزش علم در پی خواهد داشت. همان‌طور که نیکنام و همکاران اشاره کرده‌اند؛ دو رویکرد عمده با توجه به این جنبه در زمینه آموزش علوم به ظهور رسیده است:

۱) رویکرد جامعه‌شناختی که به بافت‌مندسازی یادگیری در محیط اجتماعی می‌پردازد و سعی دارد عوامل مؤثر اجتماعی دخیل در یادگیری را شناسایی کند. دیدگاه‌هایی از قبیل ساخت‌وسازگرایی اجتماعی از این جمله رویکردهای جامعه‌شناختی هستند.

۲) رویکرد فرهنگی-اجتماعی که عمدتاً، باورها و اعتقادهای ناشی از تمایزات قومی و فرهنگی را مدنظر قرار می‌دهد. از نظر کوبرن در این نگرش تمرکز بر باورهای نامنتقی و ناموجهی است که کودک از محیط خانواده و اعتقادات عرفی محیط فرهنگی-اجتماعی خود اخذ می‌کند که به مرور در او به شکل «طبیعت ثانویه» درآمده و برای یادگیری حقایق علمی ناسازگار با این باورها از خود مقاومت نشان می‌دهد (Niknam et al., 2011, P. 9).

این رویکردها نشان می‌دهند که شرایط اجتماعی و جامعه‌شناختی در آموزش علوم مؤثرند. بنابراین لازم است که عوامل اجتماعی، فرهنگی، قومی و تکثرات عقیدتی ناشی از آن‌ها در آموزش علوم مورد توجه قرار گیرند. در مسیر یادگیری علوم ممکن است مجموعه‌ای از وجوه متعدد فرهنگی، اجتماعی و اعتقادی که می‌تواند دارای ساختاری بسیار پیچیده و ابعاد متکثر و حتی متعارض باشند؛ قرار گیرد و فرایند فهم و یادگیری مفاهیم علمی را مختل کند. متیوس معتقد است که این حقیقت که این نوع باورها با تکثر و تنوع گسترده خود، بخش محوری جهان‌بینی میلیون‌ها نفر در جهان را تشکیل می‌دهند، به دلیل ماهیت عمدتاً ناسازگار آن‌ها با جهان‌بینی علمی، آموزش علوم را با چالش‌های اساسی مواجه می‌کند و می‌پرسد که با این وضعیت بغرنج چه می‌توان کرد؟ (Matthews, 2014, P. 1610). هرچند پاسخ قاطع و جهانشمولی برای این سؤال وجود ندارد اما پژوهش‌هایی که به روابط آموزش علم با باورهای فرهنگی، مذاهب و جهان‌بینی‌های مختلف، زبان، سیاست، قدرت، اقتصاد و ... می‌پردازند، و استفاده از یافته‌های آن‌ها ضرورتی اساسی در جهت شناخت نقش عوامل جامعه‌شناختی در فرایند یاددهی-یادگیری آموزش علوم است.

پیامدهای علاقه روان‌شناسی علم

روانشناسی علم به مباحثی چون تفکر علمی، پژوهش علمی، فرایندهای شناختی و فراشناختی در

علم‌ورزی، شخصیت دانشمند، تخیل، خلاقیت و ابداع علمی، نقش علایق و انگیزه‌ها در علم، روانشناسی اجتماعی علم، نقش جنسیت در فعالیت علمی، و امثال آن‌ها می‌پردازد (Feist, 2013; Moussavi, 2010). بخشی از روانشناسی علم که به مسائل شناختی مربوط است در ارتباط بسیار نزدیکی با مباحث روانشناسی یادگیری است و از این رو پیامدهای کاملاً روشنی نیز برای فرایند یاددهی-یادگیری در آموزش علوم دارد. اما جنبه‌ای که می‌تواند در آموزش علوم نقشی اساسی ایفا کند یافته‌های مرتبط با تخیل، خلاقیت و ابداع در پژوهش علمی است.

نقش تخیل در علم چیست؟ آیا میان تخیل شاعر و دانشمند تفاوتی اساسی وجود دارد؟ میجلی (Midgley, 2015a, P. 48) در پاسخ به این سؤالات مثال جالبی می‌زند از اینکه شعر یک فیلسوف یونانی به نام لوکرتیوس که در آن به شرح نظریه اتمیستی خود از ماهیت جهان پرداخته است، چگونه بر بنیان‌های علم جدید تأثیر گذاشته است. او با این بررسی نشان می‌دهد که «اندیشه‌های اصلی ما چگونه از راه تخیل پدید می‌آید» و تصاویر ذهنی و شهودات ما در جهان‌بینی ما و در نگرش و درکی که از زندگی و جهان داریم، تغییر و تحول ایجاد می‌کند و بنابراین حائز اهمیت هستند. با وجود اهمیتی که تخیل و شهود در ابداع و خلاقیت علمی دارد، چه جایگاهی در تعلیم و تربیت برای این قوای انسانی در نظر گرفته شده است؟ با توجه به تأکیدی که بر وجه سازه‌گرایانه و فرضیه‌پردازی در فلسفه علم جدید وجود دارد و با توجه به رویکرد هسه به نظریه‌های علمی به مثابه استعاره و تمثیل، اهمیت توجه به جنبه‌های شهودی و خیال‌پرورانه و زیباشناختی در آموزش علوم طبیعی آشکار می‌شود. مهرمحمدی معتقد است که «پرورش استعدادها و ظرفیت‌های هنری در دانش‌آموزان، تأثیری مستقیم بر اهداف شناختی که از جمله در یادگیری علوم تجربی منعکس است، خواهد داشت» (Mehrmohammadi, 2000, P. 74).

این یافته لزوم توجه بیشتر به موضوعات درسی که می‌توانند در پرورش تخیل، شهود و تفکر استعاره‌ای دانش‌آموزان مؤثر باشند از قبیل ادبیات و هنرها را نشان می‌دهد (Ibid). همان‌طور که میجلی اشاره می‌کند «چشم‌انداز خیالی کالایی تجملی، یا وسیله‌ای اضافی، یا چیزی نامربوط نیست که قهرمانان علم بی‌نیاز از آن باشند. چشم‌انداز خیالی جزئی اساسی از قابلیت‌های اساسی ما برای انجام هر پژوهش جدی است» (Midgley, 2015a, P. 240). پس دانش‌آموزان باید به خیال‌پردازی و ترسیم تصاویر خیالی و گمانه‌پردازی تشویق شوند. درگیر ساختن احساسی دانش‌آموزان در فرایند تدریس عامل مهمی در یادگیری است که خود نیازمند به کارگیری قوه تخیل آنان است، از این رو تخیل باید توسط معلمان علوم جدی گرفته شود (Hadzigeorgiou, 2016, P. 15).

خلاقیت نیز در پیوندی نزدیک با تخیل و به نحوی محصول آن است. در اهمیت خلاقیت میهالی معتقد است که «خلاقیت سرچشمه اصلی معنی در زندگی ماست» زیرا از طرفی «بیشتر چیزهای جالب، مهم و انسانی محصول خلاقیت است» و «۹۸ درصد از ساختار ژنتیکی ما با شامپانزه‌ها مشترک است، به جز خلاقیت» و در واقع بدون خلاقیت تمایز انسان از میمون دشوار خواهد بود. دلیل دیگر اهمیت خلاقیت آن است که هنگام درگیر شدن در فرایند خلاق احساس می‌کنیم که از زندگی غنی‌تر، پرهیجان‌تر و لذت‌بخش‌تری نسبت به سایر اوقات برخوردار هستیم (Mihaly, 2016, P. 9). بررسی‌های روانشناسی علم در این زمینه تفاوت‌هایی را میان دانشمندان به شدت خلاق با سایر دانشمندان نشان می‌دهد. دانشمندان با خلاقیت بسیار بالا معمولاً از ویژگی‌هایی چون اعتماد به نفس بالا، استقبال‌کننده از افکار و ایده‌های جدید، استقلال و درون‌گرایی برخوردار هستند (Moussavi, 2010, P. 82). کنجکاوی، حیرت و علاقه از ویژگی‌های بارز آنهاست که باعث می‌شوند آن‌قدر عمیق در یک قلمرو علمی درگیر شوند تا به مرزهای آن برسند و آن مرزها را اندکی به پیش ببرند (Mihaly, 2016, P. 63). اما نباید بلافاصله به این نتیجه رسید که با این معیارها بتوان دانش آموز خلاق و دانشمند آینده را از سایرین تشخیص داد. انسان خلاق در واقع دارای شخصیتی پیچیده و حتی متناقض است. میهالی (Ibid, PP. 68-76) برخی از این وجوه پیچیدگی‌ها را چنین برمی‌شمارد:

- افراد خلاق انرژی بدنی زیادی دارند، اما اغلب آرام و در سکوت هم هستند.
 - افراد خلاق معمولاً تیزهوش، اما در همان حال ساده لوح هستند.
 - آن‌ها در حین نظم و مسئولیت‌پذیری، بازیگوش و بی‌مسئولیت هم هستند.
 - افراد خلاق بین تخیل و فانتزی از یک سو و حس ریشه‌دار واقعیت از سوی دیگر در نوسان هستند.
 - به نظر می‌رسد افراد خلاق در هر دو سوی پیوستار بین برون‌گرایی و درون‌گرایی زندگی می‌کنند.
- اما چگونه می‌توان خلاقیت علمی را در دانش‌آموزان پرورش داد؟ همان‌طور که اشاره کردیم، خلاقیت با لذت و هیجان عجین است. اشتیاق، علاقه و لذت احتمال بروز خلاقیت را افزایش می‌دهد اما «به‌ویژه در علوم، مبتدیان تنها مشقت‌های آن رشته را می‌بینند. آموزگاران به‌ندرت وقتشان را صرف آشکارسازی زیبایی و لذت ریاضی یا علوم می‌کنند و برخلاف دانشمندان که ماجراجویی و آزادی را تجربه می‌کنند، دانشجویان می‌آموزند که جبرگرایی ناخوشایندی بر این موضوعات درسی حاکم است» (Ibid, P. 357). بنابراین برانگیختن لذت، کنجکاوی و هیجان در آموزش علوم پیش شرط ضروری تقویت خلاقیت علمی دانش‌آموزان و دانشجویان است.

ماهیت علم و تلفیق علایق استعلایی

علی‌رغم اهمیتی که علم در زندگی بشر دارد، در آموزش علم بسیار مهم است که از ارائه تصویری علم‌گرایانه از آن پرهیز شود زیرا علم تنها بازیگر صحنه زندگی بشر نیست و چنین نیست که علم تنها سرچشمه عقلانیت در جهان باشد و سایر عرصه‌های آن از اندیشه و تفکر تهی باشند (Midgley, 2015b, P. 108). میجلی معتقد است که این توهم قدرت مطلق برای علم را «تخصص‌گرایی دانشگاهی امروز به شدت تقویت می‌کند» (Ibid). بنابراین ارائه تصویری واقعی به دانش‌آموزان که ابعاد مختلف علم را به نمایش بگذارد، دارای اهمیتی اساسی است. در این راستا رویکردی کل‌نگرانه به ماهیت علم می‌تواند مفید باشد. بازقندی و همکاران (Bazghandi, et al. 2016) برای این منظور تدریس علوم را با به کارگیری هم‌زمان هر چهار علاقه استعلایی مذکور در بالا یعنی تاریخ، فلسفه، جامعه‌شناسی و روانشناسی علم توصیه می‌کنند. به‌زعم ایشان این نوع رویکرد میان‌رشته‌ای در تدریس علوم، با فراتر رفتن از نگرش پوزیتیویستی، علم را در معنایی گسترده و در پیوند با سایر دستاوردهای فرهنگ بشری تصویر می‌کند (Ibid, P. 143). بنابراین استفاده تلفیقی از علایق استعلایی مذکور می‌تواند درکی عمیق‌تر، جامع‌تر، دقیق‌تر و واقعی‌تر از ماهیت و ویژگی‌های علم را برای دانش‌آموزان ایجاد کند. این نگرش کل‌نگرانه همچنین می‌تواند به کاهش شکاف میان علوم طبیعی و علوم انسانی یاری رساند. به نظر می‌رسد که شکل غالب آموزش علم نگرش‌های اجتماعی و پس‌زمینه‌ای را که بر اندیشه علمی تأثیرگذار بوده‌اند، نادیده می‌گیرد و هیچ اشاره‌ای به آن‌ها نمی‌کند (Midgley, 2015b, P. 47). چنین شیوه‌ای در آموزش علم صرفاً به تعمیق شکاف مذکور و ارائه تصویری ناقص از ماهیت علم به دانش‌آموزان خواهد انجامید.

آموزش علم علاقه‌محور

با توجه به مباحث مطرح شده درباره اهمیت و نقش علاقه دانش‌آموزان در یادگیری علوم و همچنین با در نظر داشتن سرکوب این علایق در وضعیت غالب آموزش علم، در این بخش طرح کلی و ایده اولیه رویکرد و روش جدیدی را در آموزش علم با عنوان «آموزش علم علاقه‌محور»^۱ پیشنهاد می‌کنیم. تحت تأثیر محوریت کودک در رویکرد روسویی و در نتیجه تأکید بر اهمیت فعالیت خودجوش کودک، به اهمیت علاقه و رغبت کودک در یادگیری اشاره‌های زیادی به‌ویژه توسط حامیان این رویکرد از جمله دیویی، هال، مونتسوری و پیشرفت‌گرایان به‌طور کلی شده است. کلاپارد علت اصلی فعالیت خودجوش

1. Interest-Based Science Education

کودک را رغبت و علاقمندی می‌داند و می‌دانیم که رغبت یکی از اصول معروف تربیتی کرشن‌اشتاينر است. کرشن‌اشتاينر نیز چون کلاپارد بر این نظر است که برای تحقق توانایی‌های بالقوه و ذاتی فرد، که یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت است، آموزش باید بر محور علاقه کودک تشکل یابد (Shukuhi, 1994, P. 144). مونتسوری حدود یک قرن پیش این ایده را در مدارس خود با آزاد گذاشتن کودکان برای فعالیت‌های خودجوش به کار بست. با وجود اهمیت علاقه و انگیزه درونی دانش‌آموزان در یادگیری (Darlington, 2017, P. 28)، به نظر می‌رسد که در تعلیم و تربیت رایج، علاقه دانش‌آموزان نه تنها مورد توجه نیست، بلکه همان‌طور که اگر اشاره کرده، سرکوب می‌شود (Eger, 2009, P. 202). وقتی که شرکت گوگل با آغاز قرن بیست و یکم، ۲۰٪ از زمان کارمندان خود را به پیگیری پروژه‌هایی که شخصاً علاقه‌مند به پیگیری آن‌ها هستند، اختصاص داد و این راهبرد مدیریتی منجر به ابداعات بسیار از جمله سرویس ایمیل آن شرکت (Gmail) شد و به مرور نصف نوآوری‌های این شرکت در همین «زمان ۲۰٪»^۱ رخ داد، در چند سال اخیر نوعی بازگشت به ایده محوری علاقه دانش‌آموزان در تدریس و یادگیری توسط تعداد معدودی از مربیان با عناوینی چون «یادگیری علاقه‌محور»^۲ و «ساعت نبوغ»^۳ مطرح شده است (به طور مثال نک: Juliani, 2015; Devitt, 2018; Purcell et al., 2020). باین حال، این گرایش بیشتر جنبه عملی و کاربردی (در حد راهنمایی و توصیه عملی به معلمان) داشته و کار نظری چندانی در مورد «آموزش علاقه‌محور»^۴ به‌طور کلی، و در زمینه «آموزش علم علاقه‌محور»^۵ به‌طور خاص، صورت نگرفته است.

هر نظریه آموزشی باید به این سؤال اساسی پاسخ دهد که «آموزش را باید از کجا آغاز کرد؟» همان‌طور که مهرمحمدی اشاره می‌کند طیف وسیعی از نظریه‌های آموزشی صاحب‌نظرانی چون اسپنسر، هربارت، دیویی و آزوبل بر این اصل بنا شده‌اند که «آموزش را از آنجا آغاز کنیم که دانش‌آموزان قرار دارند» یا «آغاز یادگیری‌های بعدی از طریق اتصال به آنچه از پیش می‌دانند» باشد (Mehrmohammadi, 2014, P. 248). در این گزاره‌ها این پرسش ضمنی نهفته است که «کودکان در کجا قرار دارند یا چه چیزهایی را از پیش می‌دانند؟» در پاسخ به این سؤال رویکرد غالب این بوده است که «قرارگاه» کودکان «تجربیات محسوس، ملموس و عینی آن‌هاست و طبعاً تدابیر آموزشی باید از طریق تکیه صرف بر آن‌ها، موفقیت در یادگیری‌های بعدی را تضمین کند» (Ibid, P. 249). در این رویکرد، صرفاً به موقعیت و قرارگاه

1. 20% Time

2. Interest-Based Learning

3. Genius Time

4. Interest-Based Education

5. Interest-Based Science Education

بیرونی و عینی دانش‌آموز توجه و از آنچه در درون او می‌گذرد غفلت شده است. برخی پژوهشگران سعی کرده‌اند که این موقعیت درونی را مورد توجه قرار دهند. به طور مثال ایگان در نظریهٔ «آموزش مبتنی بر تخیل»^۱ خود مبنا را «آنچه کودکان می‌توانند تصور کنند» قرار می‌دهد که درعین حال نافی رویکرد غالب نیز نیست بلکه توسعه آن است (Ibid). ما در رویکردی مشابه که قرارگاه درونی و احساسی دانش‌آموز را محور قرار می‌دهد، پیشنهاد می‌کنیم که آموزش علم «از آنچه دانش‌آموزان به آن علاقه دارند» آغاز شود. آغاز آموزش از علایق دانش‌آموزان، بنیان آموزش علاقه‌محور علوم است. رویکرد علاقه‌محور در ارتباط و پیوستگی زیادی با رویکردهایی چون مسئله‌محور^۲، پروژه‌محور^۳، اشتیاق‌محور^۴، تخیل‌محور^۵ و حیرت‌محور^۶ قرار دارد و به نظر می‌رسد که می‌تواند به طور سازوار آن رویکردها را نیز کم یا بیش در خود جای دهد. بدیهی است که پیاده کردن رویکرد علاقه‌محور در عمل اقتضائات خاصی دارد. برخی علایق ممکن است عمومی، برخی مشترک میان چند نفر، و برخی فردی باشند. می‌توان موارد عمومی به طور مشترک، برخی را به صورت گروه‌های چند نفره و برخی را از طریق تعریف پروژه شخصی آموزش داد. به نظر می‌رسد آموزش علاقه‌محور علم، با لحاظ علایق بسط یافته علم، با استفاده از انگیزه درونی و فعالیت‌های خودجوش دانش‌آموزان، ضمن ایجاد جذابیت، هیجان و لذت بیشتر در فرایند یادگیری، بتواند آن را عمق و کیفیت بیشتری ببخشد. در این بخش ما صرفاً کلیات ایدهٔ رویکرد آموزش علم علاقه‌محور را طرح کردیم و توسعه این ایده نیازمند مطالعات و پژوهش‌های نظری بیشتر و محک و آزمون تجربی است.

نتیجه

نقد هابرماس نه به خود علم، بلکه بر سیطرهٔ یک‌بعدی نگرش خاصی در علم (پوزیتیویسم) است که در قالب علاقهٔ فنی از طریق اعمال قصدی-عقلانی همه روابط را به صورت ابزاری می‌نگرد. از این رو او با طرح علایق عملی-ارتباطی و رهایی بخش سعی دارد که علم را به جایگاه مناسب آن محدود کند. ماری هسه با طرح نظریه‌های علمی به مثابه استعاره‌ها و در پرتو تحولات فلسفه علم در نیمه دوم قرن بیستم، به نقد دیدگاه هابرماس دربارهٔ علوم طبیعی پرداخته، تمایز قاطع هابرماس میان علوم طبیعی و انسانی را رد می‌کند. هسه نشان می‌دهد که علوم به طور کلی در پیوستار واحدی با درجات مختلفی از علایق فنی-

-
1. Imaginative Education
 2. Problem-Based
 3. Project-Based
 4. Passion-Based
 5. Imagination-Based (Imaginative)
 6. Wonder-Based

ابزاری و تأویلی-ارتباطی قرار دارند. از این رو وجود علاقه کیهان‌شناختی در علوم طبیعی که شامل مسائل و پرسش‌های متعدد متافیزیکی، اخلاقی، ارزشی، اجتماعی، زیباشناختی و امثال آن‌ها را که در ارتباط با علم مطرح هستند، موجه می‌داند.

مارتین اگر با استفاده از نظرات هابرماس و هسه، مدلی را برای علایق علوم طبیعی ترسیم می‌کند که شامل سه علاقه فنی، روش‌شناختی و کیهان‌شناختی است. علاقه روش‌شناختی دارای دو وجه ابزاری و فکری است که ترکیب وجه ابزاری آن با علاقه فنی، اعمال قصدی-عقلانی را رقم می‌زند، و ترکیب جنبه فکری-فلسفی روش‌شناسی با علاقه کیهان‌شناختی به اعمال تأویلی-ارتباطی می‌انجامد. پیشنهاد اگر این است که این علاقه سرکوب‌شده، از طریق تربیت معلم وارد تعلیم و تربیت شود.

در راستای بسط علایق علم، ما رشته «مطالعات علم» را به عنوان «علاقه استعلایی» که علم را به طور تخصصی از وجوه مختلف تاریخی، فلسفی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، فرهنگی، نژاد، جنسیت، اقتصاد، سیاست، قدرت، خرده‌فرهنگ‌ها و امثال آن مورد مطالعه قرار می‌دهد؛ پیشنهاد کردیم و پیامدهای برخی از زیررشته‌های آن را در آموزش علوم طبیعی مورد توجه قرار دادیم. استفاده از تاریخ علم در آموزش علم علاوه بر جذاب‌تر ساختن آموزش علم و کمک به درک بهتر مفاهیم و روش‌های علمی، بین توسعه تفکر فردی و توسعه ایده‌های علمی پیوند برقرار کرده، دانش‌آموزان را با بخش‌های مهم تاریخ علم و فرهنگ بشری آشنا ساخته، ضمن ارائه تصویری انسانی‌تر از علم، به درک ماهیت پیچیده و واقعی‌تر علم یاری می‌رساند. همچنین تاریخ معرفت‌شناختی علم می‌تواند از جوانب مختلف از جمله استفاده از اشتباهات و خطاها برای یادگیری، افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان برای چالش‌پذیری در مواجهه با مفاهیم و مسائل علمی و توسعه نگرش دانش‌آموزان به ماهیت علم و حفظ نگاه انتقادی در برابر آن، مؤثر باشد. از طرف دیگر تاریخ علم، بستر مناسبی را برای تدریس قصه‌محور بر مبنای رخدادهای تاریخی در علم، فراهم می‌کند که علاوه بر ایجاد درگیری احساسی دانش‌آموزان و فعال ساختن قوه تخیل آنان، فهم مفاهیم انتزاعی علمی را تسهیل می‌کند.

علاقه فلسفه علم با لحاظ وجوهی چون گرانبازی مشاهدات از نظریه‌ها، درهم‌تنیدگی علم با ارزش‌ها، گسستگی تحولات علمی و عدم پیشرفت انباشتی علم، اهمیت نگرش تاریخی در درک ماهیت علم، پیچیدگی عمل علم، و اهمیت جنبه اجتماعی و اجماعی در علم، تصویر واقعی‌تر و جامع‌تری از ماهیت و تحول علم را برای استفاده در آموزش علم ارائه می‌کند که توجه به وجوه انسانی، سازه‌گرایانه، تعاملی و مشارکتی در فرایند یاددهی-یادگیری علوم و استفاده از مهارت‌های زیباشناختی-شهودی، تخیلی، و همچنین

گمانه‌زنی و فرضیه‌سازی از آن جمله است.

علاقه جامعه‌شناسی علم، با ارائه تصویری اجتماعی از علم، دانش‌آموزان را با وجوه مشارکتی و تعاملی علم آشنا ساخته، نقش عوامل جامعه‌شناختی را در آموزش علوم برجسته می‌کند، و با لحاظ باورها و اعتقادهای ناشی از تمایزات قومی و فرهنگی، فرایند آموزش علوم را با آن‌ها متناسب می‌سازد.

روانشناسی علم نیز با پرداختن به فرایندهای شناختی و فراشناختی در علم‌ورزی، شخصیت دانشمند، تخیل، خلاقیت و ابداع علمی، نقش علایق و انگیزه‌ها در علم، روانشناسی اجتماعی علم، نقش جنسیت در فعالیت علمی، پیامدهای مهمی برای فرایند یاددهی-یادگیری در آموزش علوم دارد. اما جنبه‌ای که می‌تواند در آموزش علوم نقشی اساسی ایفا کند یافته‌های مرتبط با نقش علاقه، کنجکاوی، تخیل، خلاقیت و ابداع در پژوهش علمی است. بنابراین برانگیختن لذت، کنجکاوی، تخیل و هیجان دانش‌آموزان در آموزش علوم پیش شرط ضروری تقویت خلاقیت علمی دانش‌آموزان است.

تلفیق علایق استعلایی تاریخ، فلسفه، جامعه‌شناسی و روانشناسی علم در رویکردی کل‌نگرانه به ماهیت علم، تصویری جامع‌تر، عمیق‌تر و واقعی‌تر از علم را به دانش‌آموزان نشان داده و آن‌ها را با ابعاد مختلف علم و فعالیت علمی بیشتر آشنا خواهد ساخت.

در بخش آخر مقاله رویکرد و روش جدیدی با عنوان «آموزش علم علاقه‌محور» مطرح شد که بر اساس آن آموزش علم از آنچه دانش‌آموزان به آن «علاقه» دارند، آغاز می‌شود. انتظار می‌رود که این رویکرد در آموزش علم با تکیه بر انگیزه درونی و فعالیت خودجوش دانش‌آموزان، ضمن خوشایند نمودن یادگیری علوم، به آن عمق و کیفیت بیشتری ببخشد.

به‌طور کلی به نظر می‌رسد که لحاظ علایق استعلایی در کنار علایق فنی و کیهان‌شناختی، و در پیش گرفتن رویکرد علاقه‌محور در آموزش علوم طبیعی، تصویر جامع‌تر و کامل‌تری از علم ارائه داده، ضمن تسهیل و تعمیق فرایند یاددهی-یادگیری علوم، این فرایند را با جذابیت و لذت بیشتری برای مربی و متربی همراه ساخته و به طیف متنوع‌تری از علایق شناختی آنان پاسخ خواهد داد.

در این پژوهش صرفاً به بخشی از علایق استعلایی علم (مطالعات علم) شامل تاریخ، فلسفه، جامعه‌شناسی و روانشناسی علم و برخی پیامدهای آن‌ها در آموزش علوم طبیعی به طور محدود پرداخته شد، بررسی جامع‌تر و مطالعه سایر ابعاد و پیامدهای آن‌ها و توسعه ایده مطرح شده با عنوان آموزش علم علاقه‌محور، می‌تواند موضوع پژوهش‌های آتی باشد.

References

- Arbib, M. A. & Hesse, M. B. (1986). *The construction of reality*. Cambridge University Press.
- Bagheri, S. (2018). Explaining and criticizing Mary Hesse's hermeneutical approach in understanding scientific concepts and providing content based on it, for secondary school physics teacher_education. PHD Thesis, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran. (In Persian)
- Bazghandi, P., Zarghami-Hamrah, S., Ghaedi, Y., Mohmudnia, A. & Bagheri Noaparast, Kh. (2016). Some references for teaching science based on a holistic explanation of the nature of science, *Foundations of Education*. 6(1), PP. 125-146. (In Persian)
- Benton, T. (2007). *Philosophy of social science*. (Mosammaparast, Sh., Mottahed, M. Trans.). Tehran: Agah Publishing. (In Persian)
- Bevilacqua, F., Giannetto, E. (1995). Hermeneutics and Science Education: The Role of History of Science. *Science Education*. 4, PP. 115-126.
- Bevilacqua, F., Giannetto, E. & Matthews, M. R. (Eds.) (2001). *Science Education and Culture: The Contribution of History and Philosophy of Science*. Springer.
- Cobern, W. W. (2000). The Nature of Science and the Role of Knowledge and Belief. *Science and Education* 9, 219-246.
- Cobern, W. W., Loving, C. C. (2000). Defining 'Science' in a Multicultural World: Implications for Science Education. *Sci Ed*. 85. PP. 50-67.
- Darlington, H. M. (2017) *Understanding and developing student interest in science: an investigation of 14-16 year-old students in England*. Doctoral thesis (Ph.D), UCL (University College London). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10024817/>
- Devitt, R. (2018). What is Interest-Based Learning & Why Use It in Teaching Children. <https://howdoi.homeschool.com/2018/12/26/interest-based-learning-benefits-theory/>
- Eger, M. (1989). The "Interests" of science the problems of education. *Synthesis*. 81(1), pp 81-106.
- Eger, M. (2009). The "Interests" of science the problems of education. in: Kh. Bagheri (Trans.) *New approaches in philosophy of science*, Tehran: Science Publishing. PP. 179-222. (In Persian)
- Feist, G. J., Gorman, M. E. (Eds.) (2013). *Handbook of the psychology of science*. New York: Springer.
- Fensham, P. (2006). Student interest in science: the problem, possible solutions, and constraints. Resource document. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.583.2980&rep=rep1&type=pdf>
- Gooday, G., Lynch, J. M., Wilson, K. G. & Barsky, C. K. (2014). Does Education Need the History of Science?. *ISIS*. 99 (2). PP. 322-330.
- Jafariharandi, R., Mirshajafari, S. E. & Liaghatdar, M. J. (2009). Comparative Study of Science Curriculum in Iran and Several Countries. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*. 5 (2), PP. 145-193. (In Persian)
- Jafariharandi, R., Mirshajafari, S. E. & Liaghatdar, M. J. (2014). Study of the viewpoints of experts and teachers about the curriculum of Iranian science education in order to propose a suitable curriculum for science education. *Training and Learning Researches*. 20 (3), PP. 79-100. (In Persian)
- Juliani, A. J. (2015). *Inquiry and Innovation in the Classroom: Using 20% Time, Genius Hour, and PBL to Drive Student Success*. New York: Routledge.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*, (J. J. Shapiro trans.), Boston: Beacon

- Press.
- Habermas, J. (1994). Technology and Science as Ideology. (A. Mortazavian, Trans.). *Arghanoun: Culture and Technology*. 1(1), PP. 69-92. (In Persian)
- Hackett, E. J., Amsterdamska, O., Lynch, M. & Wajcman, J. (Eds.) (2008). *The handbook of science and thechnology studies*. (Third edition). Cambridge: The MIT Press.
- Hadzigeorgiou, Y. (2016). *Imaginative science education: the role of imagination in science education*. Switzerland: Springer.
- Hesse, M. (1980). *Revolutions and reconstructions in the philosophy of science*, Indiana Uniersity Press.
- Karimi, H., Mazidi, M. & Mehrmohammadi, M. (2007) Reviewing the textbook of first grade middle school the perspective of the philosophy of science. *Humanities and Social Sciences Journal of Shiraz University*, 52, PP. 112-136 (In Persian)
- Klassen, S. (2006) A Theoretical Framework for Contextual Science Teaching. *Interchange*. 37 (1-2). PP. 31-62.
- Klassen, S., Klassen, C. F. (2014). Science teaching with historically based stories: theoretical and practical perspectives. In: Matthews, M. R. (Ed.) *International handbook of research in history philosophy and science teaching*. Dordrecht: Springer. PP. 1503-1529.
- Kuhn, T. S. (2010). *The Structure of Scientific Revolutions*. (S. Zibakalam Trans.). Tehran: Samt Publishing. (In Persian)
- Lederman, N. G.; Schwartz, R. & Abd-El-Khalick, F. S (2015). Nature of science, assessing of. In: R. Gunstone (Ed.). *Encyclopedia of science education*. Dordrecht: Springer. pp. 694-698.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: past, present, and future. In: S. A. Abell & N. G. Lederman (Eds.). *Handbook of research on science education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc., Publishers. pp. 831-879.
- Lederman, N. G. (1992). Student' and teachres' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Juornal of research in science teaching*. 29 (4). pp. 331-359.
- Lederman, N. G.; Abd-El-Khalick, F. S.; Bell, R. L. & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*. 39 (6). pp. 497-521.
- MaComas, W. F. (ed.) (2002). *The nature of science in science education: rationals and strategies*. London: Kluwer academc publishers. pp. x-xxi.
- McComas, W. F.; Clough, M. P. & Almazroa, H. (2002). The role and character of the nature of science in science education. In: W. F. MaComas (ed.). *The nature of science in science education: rationals and strategies*. London: Kluwer academi publishers. pp. 3-39.
- Matthews, M. R. (1997). Scheffler Revisited on the Role of History and Philosophy of Science in Science Teacher Education, *Sci. Ed.* 88(1), PP. 90-118.
- Matthews, M. R. (2004). Thomas Kuhn's impact on science education: What lessons can be learned?, *Studies in Philosophy and Education*. 16, PP. 90-118.
- Matthews, M. R. (2014). Science, worldviews and education. In: Matthews, M. R. (Ed.) *International handbook of research in history, philosophy and science teaching*. Dordrecht: Springer. PP. 1585-1635.
- Matthews, M. R. (Ed.) (2014). *International handbook of research in history, philosophy and science teaching*. Dordrecht: Springer.

- Matthews, M. R. (2015). *Science teaching: The contribution of history and philosophy of science*, New York: Routledge.
- Mehrmohammadi, M. (2000). *Rethinking in teaching-learning process and teacher education*. Tehran: School Publication. (In Persian)
- Midgley, M. (2015a). *Utopias, dolphins and computers: problems in philosophical plumbing*. (M. Mohammadamini Trans.). Tehran: Farhange Nashre No. (In Persian)
- Midgley, M. (2015b). *Science and poetry*. (M. Mohammadamini Trans.). Tehran: Farhange Nashre No. (In Persian)
- Mihaly, C. (2016). *Creativity: the psychology of discovery and innovation*. (A. Katiraie Trans.) Tehran: Mazyar Publishing. (In Persian)
- Mogharrebi, N. (2012). Sociological Approach to Philosophy of Science. *Philosophy of Science*. 1(2), pp. 163-180. (In Persian)
- Morrison, Keith R B. (1995). *Habermas and the school curriculum: an evaluation and case study*. Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/972/>
- Morrison, Keith R B. (2012). Jurgen Habermas. In: J. Palmer (Ed.). *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present day*. (Pakseresht, M. J., Trans.). Rehran: Samt Publishing. PP. 396-411. (In Persian)
- Mousavi, A. (2009). *Psychology of science: psychological analysis of theorizing process*. Tehran: Research Institute of Hawzeh and University publishing
- Niknam, Z., Mehrmohammadi, M. & Fazeli, N., Fardanesh, H. (2011). Explanation to an anthropological approach to science education. *Journal of Curriculum Studies* (J.C.S.). 5(19), PP. 8-36. (In Persian)
- Niknam, Z., Mehrmohammadi, M., Fazeli, N. (2012). Learning in Role Its and Students Iranian of View World Scientific. *Journal of Curriculum Studies* (J.C.S.). Vol. 7(26), PP. 55-82. (In Persian)
- Okasha, S. (2008). *Philosophy of science*, (H. Panahandeh Trans.). Tehran: Farhangmoaser Publishing. (In Persian)
- Panizzon, D. (2015). Interest in science, In: Gunstone, R. (Ed.) *Encyclopedia of science education*, Dordrecht: Springer, PP. 537-538.
- Purcell, J., Burns, D. E. & Purcell, W. H. (2020). *The Interest-Based Learning Coach: A Step-by-Step Playbook for Genius Hour, Passion Projects, and Makerspaces in School*. Prufrock Press.
- Pusey, M. (2011). *Jurgen Habermas*. (A. Tadaaiion, Trans.). Tehran: Hermes Publishing. (In Persian)
- Schulz, R. (2014). Philosophy of education and science education: a vital but underdevelopment relationship. In: Matthews, M. R. (Ed.) *International handbook of research in history philosophy and science teaching*. Dordrecht: Springer. PP. 1259-1316.
- Shukuhi, Gh. (1994). *Fondations and Principles of Education*. Mashhad: Astan Ghods Publication. (In Persian)
- Solotani, A., Sharif, M. & Roknizadeh, R. (2011) The Study of Faculty Members Views about Aspects of Nature of Science in the Science Curriculum. *IRPHE*. 16(2), PP. 1-17. (In Persian)
- Toumajiri, M., Nikseresht, I. (2018). The epistemological obstacles from Gaston Bachelard's point of view and its educational implications in science education, *Foundations of*

- Education*. 7(2), PP. 5-24. (In Persian)
- Wang, H. A. & Schmidt, W. (2001). History, Philosophy and Sociology of Science in Science Education: Results From the Third International Mathematics and Science Study. *Science & Education*. 10, PP. 51-70.
- Zarghami, S. (2014). Structuralist / Realist explanations of what science and its elements: A ground for reflection on science education, *Foundations of Education*. 4(1), PP. 5-28. (In Persian)
- Zaheri, M., Abdolmaleki, S. & Farjadmand, L. (2018). Understanding of student teacher of science education from the nature of science: A case study of Tehran Teacher Training Centers, *Research in Curriculum Planning*, 15(31), fall 2018, PP. 79-94. (In Persian)



توسلی، طیه (۱۳۹۹). روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد.
پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۷۵-۵۹.
DOI: 10.22067/fedu.v10i1.84045

روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد

طیه توسلی^۱

تاریخ دریافت: ۹۸/۸/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۹/۳/۱۱ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناخت روش تحلیل مفهومی از دیدگاه ریچارد پیترز، دلالت‌های آن در تعیین هدفهای تربیتی و همچنین نقد آن در دیدگاههای مختلف فلسفی و تربیتی است. روش پژوهش استنتاجی-نقدی است. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد روش تحلیل مفهومی، اگرچه تاریخی طولانی دارد، نخست در اندیشه‌های ویتگنشتاین متأخر مورد توجه قرار گرفته است و فیلسوفان آکسفورد، آن را بسط داده‌اند. ریچارد پیترز از این روش در تحلیل مفاهیم اساسی تعلیم و تربیت مانند تعریف مفاهیم، تقسیم تعریف‌ها به ضعیف و قوی و تعیین شرط‌های لازم و کافی در تحلیل مفاهیم استفاده کرد. همچنین او در تعیین هدف‌های تربیتی بر تعالی‌نگری، تعیین معیارهای اساسی و تحلیل دقیق مفهوم هدف تأکید داشت. با گذشت نزدیک به نیم قرن از فعالیت‌های پیترز، روش تحلیل مفهومی او در تصورات ذهنی، تعریف مفاهیم، نحوه بیان هدف‌های تربیتی و گسترش مؤلفه‌های این روش قابل نقد است. همچنین در حال حاضر تعالی‌نگری پیترز در تعیین هدف‌های تربیتی از دیدگاههای کلاسیک تعلیم و تربیت به حساب می‌آید، چرا که در اندیشه‌های پساتحلیلی بیشتر به برساخت‌گرایی اجتماعی، تعیین هدف‌های منعطف و گوناگونی فرهنگ‌ها توجه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: روش تحلیل مفهومی، هدف‌های تربیتی، ریچارد پیترز، نقد.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه قم، tavassoli_t@yahoo.com

مقدمه:

روش تحلیل مفهومی به سبب شناخت مفاهیم، جایگاه زبانی آنها و نحوه کاربردها در بیان‌های شفاهی و غیر شفاهی از اهمیت خاصی برخوردار است. ابداع این روش توسط ویتگنشتاین متأخر صورت گرفته است. از منظر ویتگنشتاین، فیلسوفان همیشه در این اندیشه بوده‌اند که برای واژگانی چون «دانش» یا «عدالت» توصیف و یا برداشتی ارائه دهند که در همه حال صادق باشد، چیزی که دست‌یافتنی نیست (Wittgenstein, 1953, P.32)، زیرا ویتگنشتاین معتقد است واژه‌ها و عبارت‌ها را باید در جایگاه زبانی آنها شناخت. در نظر او زبان یک فعالیت بسیار با اهمیت بشری است که در سبک‌های مختلف زندگی اجتماعی ظاهر می‌شود و خود را نشان می‌دهد (Strool, 2000, P. 193). به زعم او قواعد زبان امری پوشیده و پنهان نیستند که کاربران، به آن آگاهی نداشته باشند. ما برای دستیابی به فهم کلمات و عبارت‌ها، به زبان مصنوعی و یا صورت‌های منطقی که از قواعد زبان پایین‌ترند نیاز نداریم، بلکه ما به توضیحی از عملکردهای زبان در صورت‌های عادی آن نیاز داریم. پس داشتن یک مفهوم در ذهن، به معنی دانستن معانی آن در بیان‌های آشکار است، همچنین مفاهیم موجوداتی فراتر از زمان و مکان نیستند، بلکه انتزاعی از کاربردهای گوناگون کلمات هستند (Glock, 2008, P. 42). به عقیده ویتگنشتاین، در تحلیل‌های زبانی آنچه از اهمیت بالایی برخوردار است، تحلیل کلمات در معانی خودشان است، یعنی تحلیل ما باید با استفاده معمول کلمه سازگار باشد و به وسیله کاربران آن زبان، به صورت کامل فهمیده شود. این موضوع برای کسانی که تحلیل مفهومی کلمه را کاربردهای مرسوم کلمه به وسیله کاربران آن زبان تعریف می‌کنند، اهمیت بیشتری دارد. در حقیقت تحلیل‌های زبانی، معنی کلمه را روشن می‌کنند نه اینکه برای کلمه، معنی خاصی بسازند (Woods, 1987, P. 30).

در همه دانش‌های بشری از علوم تا فلسفه و فلسفه‌های مضاف، شناخت مفاهیم اصلی از اهمیت خاصی برخوردار است. در فلسفه تعلیم و تربیت نیز شناخت مفاهیم اصلی، جایگاه زبانی آنها و نحوه کاربردها در علم و عمل تربیتی راهگشای بسیاری از موضوع‌ها، بحث‌ها و عملکردها است. یکی از این مفاهیم کلیدی در بحث‌های تربیتی، مفهوم «هدف تربیتی» است. منظور از هدف، چگونگی وضع هدف، انواع هدف، تفاوت هدف با واژه‌های هم معنا و در نهایت یافتن مصادیق آن، همواره از بحث‌های مهم در فلسفه تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. ریچارد پیتز بیشتر از سایر فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت به این موضوع پرداخته است. از آنجا که نظرات او از دقت بی‌نظیری در این عرصه برخوردار است و با گذشت زمان از طرف هم‌اندیشان و شاگردان او و سایر مشرب‌های فلسفی تعلیم و تربیت بسط داده شده و مورد نقد و بررسی نیز قرار گرفته است، پرداختن به آن می‌تواند راهگشای اندیشه‌های تربیتی در استفاده از روش تحلیل مفهومی و توجه به ظرایف مربوط به تعیین هدفهای تربیتی باشد. بنابراین روش تحقیق در این پژوهش

نخست بیان و توصیف نظرات پیترز در باب روش تحلیل مفهومی و پس از آن فایده روش تحلیل مفهومی در وضوح بخشی به مفاهیم و موضوعات فلسفی و تربیتی است، در دنباله این مبحث استفاده پیترز از این روش در تعیین هدفهای تربیتی مورد شرح و بررسی قرار می گیرد. بخش دوم و اصلی مقاله نقدهای شش گانه نظرات پیترز در این موضوعات است. پایه نقد بر استدلالها و استنتاجهای منطقی، فلسفی و تربیتی و همچنین دیدگاههای جدید فلسفه تعلیم و تربیت استوار است و در آن نقاط قوت و ضعف نظرات پیترز که در بخش اول مقاله بیان شده اند، مورد کنکاش و دقت نظر قرار می گیرند. با این توضیحات پرسش های اصلی در این پژوهش شامل موارد زیر می شود:

- (۱) مفهوم چیست؟
- (۲) تحلیل مفهومی چگونه روشی است؟
- (۳) فواید روش تحلیل مفهومی چیست؟
- (۴) پیترز از روش تحلیل مفهومی در تعیین هدفهای تربیتی چه استفاده ای کرده است؟
- (۵) با گذشت زمان و با توجه به اندیشه های جدید فلسفی و تربیتی، چه نقدهایی به نظرات پیترز وارد است؟

چیستی مفهوم

چیستی مفهوم و چگونگی تشکیل آن در ذهن، موضوعی است که همیشه مورد توجه معرفت شناسان و فیلسوفان بوده است و در این زمینه به تعریف و توصیف فراوان پرداخته اند. برای نمونه اریک معتقد است «مفاهیم قالب های اندیشه هستند و برای عملکردهای ذهنی و فرآیندهای روان شناختی چون طبقه بندی کردن، فهمیدن، به یاد آوردن، یاد گرفتن و تصمیم گرفتن امری اساسی به حساب می آیند» (Eric, 2019). همچنین دنسی معتقد است: «مفاهیم اجزای تشکیل دهنده محتوای ذهن آدمی هستند، همان گونه که کلمات با هم ترکیب شده و عبارت ها را بوجود می آورند، مفاهیم نیز با هم ترکیب شده و محتواهای پیچیده ذهن مانند ایده ها را بوجود می آورند» (Dancy, 1992, P. 74). محتوای ذهنی، همه درک هایی است که به مرور زمان و در پی کسب شناخت ها و آگاهی های گوناگون حاصل می شوند. اجزای این ادراکات، زمانی که با معنا باشند و با هم پیوند داشته باشند، ما را به معرفت می رسانند. به همین دلیل فیلسوفان صاحب نامی مانند کواین^۱ و دریدا از زنجیره های معنا برای رسیدن به معنا یا معناداری صحبت کرده اند (Standish, 2004, P. 493).

1. Quine (1953)

بنابراین اگر ما با ادراکات قبلی ذهنی نتوانیم برای کلمه‌ای جدید پیوند معنایی پیدا کنیم، مفهومی از آن در ذهن نداریم.

پیترز و هرست در آغاز کتاب «منطق تربیت» قبل از تبیین تحلیل مفهومی، به بحث در مورد مفهوم پرداخته‌اند. آنان در پاسخ به این پرسش که مفهوم چیست، سه برداشت متفاوت بیان کرده‌اند. نخست آنکه مفهوم را نمی‌توان تصویر ذهنی دانست، چون ما می‌توانیم مفهومی از تنبیه در ذهن داشته باشیم بدون آنکه تصویری از پسر بچه کتک خورده‌ای در ذهن داشته باشیم. برداشت دوم می‌تواند این باشد که مفهوم به معنی کاربرد درست آن در قالب کلمه و گنجاندن آن در جمله است. مانند اینکه واژه تنبیه را با واژه گناه ارتباط دهیم و بگوییم: «تنها گناهکاران را می‌توان تنبیه کرد». این برداشت نیز با مشکل مواجه است، چرا که ما می‌توانیم بین اشیاء تفاوت‌ها و تشابه‌هایی تشخیص دهیم و به شکلی آنان را دسته‌بندی کنیم بدون آنکه برای این کار واژه‌ای در اختیار داشته باشیم و جمله‌ای بسازیم (این ویژگی در بازی‌های کودکان مانند در کنار هم چیدن قطعات پازل‌ها بسیار بارز است). همچنین نوزدان از همان روزهای اول زندگی رفتارهای متفاوتی با مادر خود در مقایسه با دیگران نشان می‌دهند، یعنی مفهومی از مادر در ذهن دارند در حالی که نمی‌توانند واژه «مادر» را بکار ببرند. همچنین حیوانات می‌توانند رفتارهای پیچیده‌ای در موقعیت‌های گوناگون از خود نشان دهند، در حالیکه سخن نمی‌گویند، (مانند گرگی که در کمین گله می‌نشیند و از غفلت چوپان استفاده کرده و به گله حمله می‌کند). پس لازمه داشتن مفهوم، دانستن کلمه و بکار بردن آن در جمله و توانایی سخن گفتن نیست. توانایی سخن گفتن و کاربرد کلمه می‌تواند شرط کافی باشد، اما شرط لازم نیست. برداشت سوم این است که داشتن مفهوم، فقط توانایی کاربرد کلمه و توانایی دسته‌بندی و تمایز نیست. هر دو توانایی کاربرد و دسته‌بندی، مستلزم داشتن امری اساسی‌تر است و آن آگاهی و توجه به چیزی است که فهم ما به آن تعلق می‌گیرد و ما در باره آن می‌اندیشیم. لاک معتقد بود که ایده، متعلق فهم است وقتی که انسان در باره آن می‌اندیشد. این بیان لاک در باره ایده می‌تواند در باره مفهوم نیز به کار رود و ما می‌توانیم داشتن مفهوم را همان «متعلق فهم»^۱ بدانیم. بنابراین داشتن مفهوم هم متعلق فهم و هم کاربرد درست کلمه است؛ هرچند فیلسوفان کاربرد کلمه را به علت عینی بودن و جنبه عام داشتن بیشتر می‌پسندند (Hirst & Peters, 1970, PP. 3-4). برای نمونه، از دیدگاه لاک، اندیشه معلم در باره تدریس، «ایده» و از دیدگاه هرست و پیترز «مفهوم ذهنی» است. پس کاربرد کلمه در جمله چه در کلام شفاهی و چه غیر شفاهی، نشان دهنده وجود مفهوم در ذهن است و همان گونه که بیان شد شرط کافی و نه شرط لازم است.

1. Object of Understanding

روش تحلیل مفهومی

تحلیل، واژه‌ای است با کاربردهای فراوان و تاریخی طولانی. استفاده از آن در گفت‌وگوی روزمره آدمیان و زبان علم و فلسفه، امری عادی است. یکی از انواع تحلیل، تحلیل مفهومی است که می‌تواند صورت‌های گوناگون داشته باشد. تجزیه کلمه به اجزای آن، تعریف کلمه، کاربرد آن در شکل‌های مختلف زبانی و مشخص کردن شرط‌های لازم و کافی برای بکارگیری آن، از روش‌های متداول و شناخته شده تحلیل مفهومی است.

تاریخچه ظهور، تدوین و بسط این روش نشان می‌دهد که ویتگنشتاین متأخر در این باره سهم اساسی دارد. او در کتاب «پژوهشهای فلسفی» به این موضوع پرداخت و پس از او، این رویکرد فلسفی در نیمه دوم قرن بیستم مورد توجه فیلسوفان آکسفورد قرار گرفت. «گیلبرت رایل»^۱ و «جان آستین»^۲ در بسط و توسعه این روش نقش اساسی ایفا کردند. برای نمونه رایل معتقد بود که برای دستیابی به مفهوم «ذهن» نباید به تجربه‌های روان‌شناختی یا روحانی یا درونگری متوسل شد. این واژه اساساً به فعالیت‌هایی چون دیدن، باور کردن، فکر کردن و بیان کردن و فعالیت‌هایی از این قبیل اشاره دارد، تحلیل این فعالیت‌ها، راهی به سوی شناخت ذهن و ذهنیت انسان‌هاست (Ryle, 1949, P. 25). همچنین آستین در نظریه مشهور خود به نام «افعال گفتاری»^۳، معتقد بود که نقش اصلی زبان، بیان صدق یا کذب گزاره‌ها بر اساس واقعیت نیست، بلکه در میان اظهارات زبانی، جملاتی وجود دارند که قصد گوینده را نشان می‌دهند، مانند جملات امر، نهی، پرسش، القا و... (Searle, 2006, P. 29). بنابراین تحلیل افعال گفتاری، مفهوم قصد یا اراده شده از اظهارات زبانی را ظاهر می‌سازند. این روش مورد توجه فیلسوفان تربیتی چون ریچارد پیترز و پل هرست در دستیابی به معانی کلمات اصلی و عبارت‌های مفهومی در فلسفه تعلیم و تربیت قرار گرفت. شاید بتوان گفت که در میان فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت سهم پیترز از همه بیشتر است؛ چراکه او در این زمینه پیشروست و دیگران از او اقتباس کرده‌اند.

تحلیل مفاهیم در نظر هرست و پیترز، با این پرسش آغاز می‌شود که «وقتی ما به تحلیل مفاهیم می‌پردازیم از لحاظ فلسفی چه کاری انجام می‌دهیم؟» شاید اولین پاسخ این باشد که به تعریف روی می‌آوریم. در نظر این دو فیلسوف تربیتی، «تعریف مفاهیم» نوعی تحلیل مفاهیم است و از لحاظ تاریخی فیلسوفانی مانند سقراط تلاش کرده‌اند تحلیل مفاهیم را با تعریف مفاهیم انجام دهند. تعریف مفاهیم می‌تواند

1. Ryle, G. (1900-1976).

2. Austin, J. L. (1911-1960)

3. Speech Acts

دو صورت ضعیف و قوی داشته باشد. صورت ضعیف در مورد مفاهیم انتزاعی مانند تنبیه، شجاعت، عدالت و مواردی از این قبیل قابل استفاده است. ما نمی‌توانیم در باره این مفاهیم تعریف‌هایی ارائه دهیم که همه شروط لازم و کافی را در بر داشته باشند. تعریف قوی فقط در «علوم نمادین» مانند هندسه کاربرد دارد. ما می‌توانیم برای مفهوم «مثلث» تعریفی قوی همراه با شرایط لازم منطقی و شروط کافی بیان کنیم. اما در تعاریف ضعیف پیدا کردن یک شرط لازم منطقی می‌تواند کافی باشد. البته مخالفان این دیدگاه معتقدند کافی است برای این شرط لازم منطقی، یک مورد نقض پیدا شود، در این صورت تعریف ما با مشکل روبرو خواهد شد. برای نمونه ممکن است ما در تعریف تنبیه بگوییم که «تنبیه باید مستلزم رنج و سختی برای گناهکار باشد»، در حالیکه در مسابقات مشت‌زنی مواردی پیش می‌آید که ما شاهد رنج و سختی فراوان بازیکنان هستیم، ولی آنان گناهکار نیستند و مشت‌زنی هم تنبیه نیست (Hirst & Peters, 1970, P. 5).

پس با این توضیح باید اقرار کنیم که در زبان عادی نمی‌توانیم به تعاریف و قوانین ثابت دست یابیم و برای مفاهیم معانی همیشگی مانند آنچه در علوم نمادین وجود دارد مشخص کنیم. زبان عادی شکلی از زندگی است و امری ایستا نیست. ویتگنشتاین با بررسی مفهوم بازی به این نکته ظریف اشاره کرده است. او مدعی بود که بازی‌ها دارای یک ویژگی منفرد نیستند (که بر اساس آن بتوان تعریفی ارائه داد)، بلکه بازی‌ها با شبکه پیچیده‌ای از شباهت‌های در هم تنیده، خانواده یکپارچه‌ای را تشکیل می‌دهند. این شباهت‌ها گاهی کلی و در مواردی نیز جزئی هستند. به تعبیر دیگر ویتگنشتاین استدلال می‌کند که همه بازی‌ها به ضرورت دارای یک ویژگی خاص (یک شرط لازم منطقی) نیستند که به اعتبار آن، بازی نامیده شوند (Hirst & Peters, 1970, P. 6). هرست و پیترز اگر چه نظر ویتگنشتاین را در کل می‌پذیرند، اما در صدد آن هستند که برای بازی، یک شرط لازم منطقی بیابند. آن‌ها این شرط را این گونه بیان می‌کنند که بازی، فعالیتی است که با جدیت همراه نیست. این چالش با ویتگنشتاین نشانگر آن است که در عین حال که دیدگاه او را در مورد نفی شرط‌های منطقی لازم قبول می‌کنند اما همچنان تمایل به موضع کانتی (تعیین شرط‌های منطقی لازم به عنوان یکی از اصول تحلیل فرارونده) دارند (Bagheri, 2010, P. 161).

فایده روش تحلیل مفهومی

موضوع دیگری که هرست و پیترز در این مبحث به آن پرداخته‌اند هدف یا فایده تحلیل مفهومی است. آنان در این زمینه می‌گویند: «در نظر ما تحلیل مفهومی فایده‌چندانی در بر ندارد مگر اینکه به وسیله آن موضوع‌ها و مسائل فلسفی پاسخ داده شود. در تحلیل مفهومی باید سوال‌های فلسفی برای ما روشن شود. پرسش‌های تحلیلی اغلب با پرسش‌های فلسفی، پیوند نزدیک دارند. سقراط اگر از معنی «عدالت» می‌پرسید،

به دنبال دلیل‌هایی بود که زندگی عادلانه را موجه سازد. اگر ما از مفاهیمی مانند زمان یا علیت می‌پرسیم، هدف ما آن است که جهان را قابل فهم سازیم. این توضیحات بیان‌گر توجیه ما از تحلیل مفهومی است» (Hirst & Peters, 1970, PP. 8-9). بنابراین فایده اصلی تحلیل مفهومی را می‌توان این‌گونه خلاصه کرد.

(۱) مفاهیم با زندگی اجتماعی انسان پیوندهای ناگسستنی دارند. غیرممکن است که فردی، مفهومی کاملاً خصوصی از واژه‌ای نظیر «تنبيه» داشته باشد. بنابراین تشخیص واژه‌ها و کاربرد درست آنها هدفی اساسی در تحلیل مفاهیم است.

(۲) تحلیل مفهومی خودبه‌خود مزیت زیادی ندارد، مگر اینکه به وسیله آن بتوان مسائل فلسفی بیشتری را پاسخ داد. تا زمانی که منظورمان از تنبيه را به خوبی روشن نکرده‌ایم، نمی‌توانیم دلایل موجهی برای تنبيه دیگران ارائه دهیم. بنابراین پیوند تحلیل مفهومی با سایر انواع پرسشهای فلسفی، بیانگر این واقعیت است که فیلسوفان، تسلیم تحلیل‌های نامشخص هر مفهوم کهن نمی‌شوند. آنان با تحلیل مفاهیم مورد نظر خود، در صدد پاسخ‌گویی به پرسش‌های عمیق‌تری هستند. چرا که فلسفه به پرسش‌های فلسفی درجه دوم در باره علم، اخلاق، مذهب و علوم دیگری از این قبیل پاسخ می‌دهد.

(۳) تحلیل مفهومی به شناخت موقعیت اشیا و امور در جهان، کمک می‌کند و نحوه برخورد ما را با آنها روشن‌تر می‌سازد (Hirst & Peters, 1970, PP. 10-12).

در ادامه یک نمونه از کاربرد روش تحلیل مفهومی که توسط پیترز درباره هدف‌های تربیتی استفاده شده است را بررسی می‌کنیم.

پیترز در بررسی مفهوم «هدف» نخست با اشاره به نظرات دیویی^۱ می‌گوید: دیویی در کتاب «دمکراسی و تعلیم تربیت»^۲ بحث روشنگرانه‌ای از «هدف»^۳ ارائه داده است و آن را معادل با «پیشنهاد»^۴ به حساب آورده است (Dewey, 1916, P. 126). البته هدف و پیشنهاد با واژگان دیگری چون «التفات»^۵ و «انگیزه»^۶ و «مقصد»^۷ دارای شباهت خانوادگی هستند و اگر چه همگی آنها به نوعی با عمل و فعالیت‌های گوناگون پیوند دارند ولی در بین آنها تفاوت‌های ظریفی وجود دارد که شرح آنها ضروری است.

در مفهوم هدف، همیشه نوعی نشانه‌گیری حاکی از تمرکز بر روی منظوری خاص مد نظر است. بطوری که فرد خواسته‌های خود را به سوی مقصدی معین جهت‌دهی می‌کند و همه تلاش و تمرکز او برای

1. Dewey. J (1862-1952)
2. Democracy and Education
3. Aim
4. Purpose
5. Attention
6. Motive
7. End

دست‌یابی به آن است. بنابر این پرسش از اینکه «هدف شما در این امر چیست؟» شبیه این پرسش است که «تلاش شما در انجام این کار برای چه چیزی است؟». هدف داشتن در چیزی، معادل تلاش کردن برای انجام کاری است. تلاشی که ممکن است با موفقیت همراه شود و ما را به مقصد مورد نظر برساند و یا موفقیتی در پی نداشته باشد. همچنین هدف داشتن، امری صرفاً فردی نیست بلکه در بسیاری از کارهای اجتماعی و زندگی جمعی نیز باید هدف داشت.

در تفاوت مفهومی بین هدف و واژگان نزدیک به آن نکته‌هایی نیز قابل توجه‌اند. هدف با «آرمان»^۱ متفاوت است. آرمان‌ها آرزوهایی هستند که تحقق آن‌ها در عمل چندان ممکن نیست، اما اگر نشانه‌هایی دال بر تحقق آن‌ها ظاهر شود این آرمان‌ها به هدف تبدیل خواهند شد؛ البته با این حدس که امکان عدم تحقق همچنان قوی است. در تفاوت بین هدف و «پیشنهاد» نیز باید گفت که پیشنهاد امکان تحقق بیشتری نسبت به هدف دارد. در تفاوت بین هدف و «التفات» یا «توجه» باید در نظر داشت که در التفات احتمال خطا در دسترسی به مقصد مورد نظر بالاست (Peters, 1987, P. 12-13). بنابراین،

- آرمان: آرزویی است که امکان تحقق عملی در آن ناچیز است.
- هدف: آرمانی است با نشانه‌هایی حاکی از تحقق عملی.
- پیشنهاد: نسبت به هدف درجه بالاتری از تحقق عملی دارد.
- التفات: ضعیف‌ترین مرتبه در تحقق عملی دارد و امکان خطا در آن بسیار است.
- مقصد: پایان و نتیجه نهایی است.
- در نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت:
- ما زمانی از هدف می‌پرسیم که آن را مهم تلقی کرده و فکر می‌کنیم باید تلاش‌ها با دقت تمام برای دست‌یابی به آن هماهنگ شوند.
- هدف نشانگر مقصودی است که هم اکنون در دسترس نیست.
- در دست‌یابی به هدف امکان توفیق و عدم توفیق وجود دارد (Peters, 1987, P. 14).

معیارهای اساسی در تعیین هدف‌های تربیتی

بیترز در توضیح بیشتر از تحلیل مفهوم «هدف‌های تربیتی» و تعیین آن، سه عنصر اساسی در نظر می‌گیرد که توجه به آن‌ها قطعاً در تعیین هدف‌ها می‌تواند راهگشای صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت

1. Ideal

باشد. مورد اول که امری طبیعی را بیان می‌کند، توجه به عنصر زمان است. اما دو مورد بعدی دستورالعمل مهمی را در تعیین هدفهای تربیتی ارائه می‌دهد.

(۱) **عنصر زمان در تعیین هدفهای تربیتی:** به طور معمول هدفهای تربیتی زمان‌مند هستند. پیترز در اینجا نظر دیویی را مطرح می‌کند مبنی بر اینکه «موقعیت فعلی، بستر تعیین هدف است»، زیرا تمایل ما بر آن است که هدف را بر پایه رفع نواقص و نیازهای موقعیت فعلی متمرکز کنیم. برای نمونه در انقلاب علیه آگاهی‌های صرف و یادگیری کتاب‌ها، تأکید بر کنجکاوی، بینش نقاد و فهم اصول قرار گرفت. همچنین توجه به رشد همه ابعاد وجود آدمی پس از گسترش تخصص‌ها و تربیت انسانهای متخصص، مطرح شد. «آیین هوشمندی»^۱ نیز به وسیله کسانی که به پرورش استعدادها اعتقاد داشتند، مورد حمله قرار گرفت. نمونه دیگر توجه به رشد و پرورش حس زیبایی‌شناختی است که برای خنثی کردن اثر رسانه‌های جمعی مطرح شد. بنابراین بیان هدف‌ها در حقیقت تمرکز و توجه به برخی اولویت‌های فراموش شده در زمان‌های مشخص است (Peters, 1987, P. 20).

(۲) **اجتناب از کلی‌گویی در بیان هدف:** منظور از کلی‌گویی، بیان هدف‌های کلی^۲ یا اجمالی، برای تعلیم و تربیت است که پیترز آن را معیار مناسبی در تعیین هدف‌های تربیتی نمی‌داند. او بر این نکته اشاره دارد که اگرچه ما اعتقاد داریم تربیت باید انسان را به وضعیتی مطلوب و بهتر از وضعیت موجود برساند، اما بیان چنین چیزی به عنوان هدف، نوعی کلی‌گویی محض است که هیچ مشخصه آگاهی بخشی ندارد و تعیین کننده مسیر حرکت برای مربیان و معلمان نیست. شاید در مواردی این کلی‌گویی‌ها لازم باشد، برای نمونه وقتی که می‌گوییم: «وظیفه نظام‌های آموزشی، آموزش دادن به کودکان است»؛ چنین بیانی درون نظام آموزشی یا دولت‌ها، عملکرد بسیار نازلی دارد. بحث از هدف‌های تربیتی و تحلیل آن‌ها در حقیقت وضوح بخشیدن به ذهن کسانی است که به کار تعلیم و تربیت مشغولند تا بتوانند اولویت‌ها را دریابند و برای کارهای مهم و ضروری حق تقدم قائل شوند (Peters, 1987, P. 21). در اینجا پیترز بر این نکته تأکید دارد که هدف تربیتی باید دستورالعمل روشنی برای مربیان و معلمان باشد. البته کلی‌گویی همیشه وجود دارد، حتی در جدیدترین اندیشه‌های تربیتی مانند «هدفهای تربیتی باید حقایق تربیتی را آشکار سازند» (Heyer, 2015, P. 13). همچنین تأکید بر هدف‌های معین و عملی نیز همیشه وجود دارد مانند «در امر آموزش هدف‌های معین و با قابلیت ارزیابی عینی باید مد نظر باشد» (Gallager, 2012, P. 56).

1. Cult of The Intellect
2. Over-all Aims

۳) **اجتناب از مقاصد بیرونی (عَرَضی):**^۱ پیترز معتقد است که یکی از دلایل آشفته‌گی در تعیین هدفهای تربیتی، آمیختگی مقاصد بیرونی با مقاصد درونی (ذاتی)^۲ تعلیم و تربیت است که تا حد زیادی به کج فهمی از مفهوم تعلیم و تربیت مربوط می‌شود (Peters, 2010, P.62). در نظر گرفتن هدف‌هایی مانند دست‌یابی به شغل یا درآمد در تربیت دانش‌آموز با روح تعلیم و تربیت منافات دارد. همچنین آموزش برخی آداب و تشریفات و یا مهارت‌های خاص نمی‌تواند تعلیم و تربیت به حساب آید. این هدف‌ها نوعی تحمیل معیارهای عَرَضی و تزریق آن در کار تربیت است. بهترین واژه برای این منظورها «مهارت آموزی»^۳ است. به نظر او، مقاصدی چون توانایی اندیشیدن و دست‌یابی به معیارهای صحیح تفکر، رشد ظرفیت‌های وجودی فرد و تعالی در منش و رفتار، مقصدهای ذاتی و اصیل تعلیم و تربیت هستند که باید به آن‌ها توجه کرد و هدفهای عملی و قابل تحقق را متناسب با آن‌ها تنظیم کرد (Peters, 1970, P. 27).

با توجه به مطالب بالا می‌توان به نتایج زیر در تعیین هدفهای تربیتی دست یافت.

- ۱) تحلیل مفهوم «هدف» و «تعلیم و تربیت» مشخص می‌کند که برای فعالیت‌های تربیتی نباید نوعی هدف بیرونی یا عرضی در نظر گرفت و تعلیم و تربیت را در جهت آن هدایت کرد.
- ۲) برای تعلیم و تربیت نمی‌توان یک هدف واحد و مورد قبول همگان معین کرد، چون چنین هدفی توتولوژی (همان‌گویی) است. گوناگونی در بیان هدف‌ها نیز امری اجتناب‌ناپذیر است.
- ۳) اگر فلسفه شامل تحلیل مفاهیم است، تحلیل ارائه شده از «هدف تعلیم و تربیت» باعث وضوح بخشی به مفهوم «هدف» و «تعلیم و تربیت» و در کنار هم قرار گرفتنشان می‌شود و همچنین چشم‌انداز وسیع‌تری را برای کارهای فلسفی بعدی خواهد گشود.
- ۴) آخرین مسأله، توجه به استدلال‌ها و توجیه‌هایی است که برتری بعضی فعالیت‌های تربیتی را بر برخی دیگر گوشزد می‌کند. یک فیلسوف تربیتی باید به دنبال این نوع پایه‌ها و توجیه‌های اخلاقی برای تعلیم و تربیت باشد (Peters, 1987, P. 27).

بررسی و نقد دیدگاه پیترز

اندیشه‌های پیترز در باب موضوعات مطرح شده قابل نقد است، همکاران او و فیلسوفان تحلیلی تعلیم

1. Extrinsic Ends
2. Intrinsic Ends
3. Training

و تربیت نیز به این موضوع پرداخته‌اند.

نقد اول: تصویر ذهنی

هرست و پیترز تصاویر ذهنی را برای رسیدن به مفهوم کلمات چندان قابل اعتبار نمی‌دانند و در این مورد از واژه تنبیه نام برده‌اند، مبنی بر اینکه یک تصویر ذهنی از تنبیه نمی‌تواند نشانگر مفهوم تنبیه باشد. شاید این برداشت در دست‌یابی به مفهوم کلمات و واژگانی چون تنبیه، گناه، شجاعت و غیره کمک چندانی نداشته باشد، ولی در دست‌یابی به مفهوم اشیا و امور عینی که بخش اعظم معرفت آدمی را تشکیل می‌دهند، تصاویر ذهنی بسیار کارساز است. مفهوم دانش‌آموز، کلاس درس، کتاب و اسامی خاص مانند آسمان، خورشید و عینک من، تصاویری هستند که ما از آن‌ها در ذهن داریم. بنابراین تصویر ذهنی در شناخت ما از جهان اهمیت بسیار بالایی دارد و منطق‌دانان از آن به عنوان تصورات یاد می‌کنند. «تصور عبارت است از صورت ساده ذهنی، مانند صورتی که از «انسان»، «ماه»، «کروی» و «گوشته‌خوار» در ذهن آدمی ترسیم می‌شود.» (Khansary, 1991, P. 9). تصویر ذهنی از ادراک حسی به دست می‌آید و ادراک حسی به معرفت حسی و پس از آن به باور حسی منجر می‌شود. در اهمیت تصاویر ذهنی و معرفتها و باورهای حسی همین بس که پایه استدلال‌ها و استنباط‌های ذهنی بشر هستند و اگر مراتب معرفت را از کسب داده تا بالاترین مراحل یعنی قضاوت و ارزیابی مد نظر قرار دهیم، بدون تصویرهای ذهنی و ادراک حسی میسر نخواهند بود.

نقد دوم: تعریف مفاهیم

مسلماً تحلیل مفاهیم از طریق ارائه انواع تعریف‌ها از روشهای کهن و مورد قبول است. تعریف از مهمترین عملکرد ذهن بر روی تصوراتی است که انسان از اشیا و امور به دست می‌آورد. مبحث تعریف بخش قابل توجهی از علم منطق را به خود اختصاص می‌دهد. بسیاری ارسطو را بنیان‌گذار علم منطق دانسته‌اند، اما تعریف، پیشینه‌ای بیش از علم منطق دارد. سقراط و برخی فیلسوفان کهن یونانی از انواع تعریف برای تحلیل مفاهیم استفاده کرده‌اند تا ذهن‌ها را با حقیقت اشیا و امور آشنا کنند.

اگر چه هرست و پیترز در روش تحلیل مفهومی به تعریف مفهوم و یافتن کلمات مترادف، متضاد و بیان مفاهیم مربوطه بسنده کرده‌اند، اما منطق دانان، علاوه بر تعریف مفاهیم به موارد دیگری پرداخته‌اند (Khansary, 1991, Nabavi, 1998, Nazarnejad, 2002). که نشان دهنده جایگاه مفهوم در کاربردهای زبانی است و خود نوعی تحلیل مفهوم به حساب می‌آید و جایگاه مفهوم را در ساختار زبان نشان می‌دهد، در اینجا به برخی موارد اشاره می‌شود.

- **تجريد مفاهيم:** تجريد، جداسازی جنبه‌های مشترک و غیر مشترک یک مفهوم از مفاهیم دیگر است. مانند جداسازی جنبه‌های مشترک و غیر مشترک مفهوم تربیت و مفهوم عادت.

- **تعمیم مفاهیم:** تعمیم مفاهیم، بسط دادن مفهوم به مصادیق آن است. مانند اینکه همه کارهایی که مادر برای فرزند خود انجام می‌دهد «تربیت» بنامیم.
- **ترکیب مفاهیم:** ترکیب مفاهیم در کنار هم قرار دادن چند مفهوم با زمینه مشترک است. ترکیب مفاهیم باعث محدود شدن مصادیق آن می‌شود. مفهوم «تعلیم و تربیت اسلامی» از لحاظ معنا و مصداق محدودتر از مفهوم «تعلیم و تربیت» است.
- **تقسیم مفاهیم:** تقسیم مفاهیم دو صورت دارد.
 - تقسیم محتوایی که به محتوای مفهوم اشاره دارد. مانند تربیت خوب و تربیت بد.
 - تقسیم مصداقی که به مصداق‌های مفهوم ارتباط دارد. مانند تربیت دینی، تربیت عقلانی، تربیت اجتماعی و...

نقد سوم: تعریف ضعیف

پیترز، هرست و برخی فیلسوفان تربیتی معتقدند که در تعریف مفاهیم در حوزه علوم انسانی و فلسفه-های مضاف می‌توان به تعریف‌های ضعیف با بیان چند شرط لازم بسنده کرد. حال پرسش اصلی این است که این شروط لازم باید چه حد و مرزی داشته باشند و یا اینکه تعریف ضعیف باید چگونه تعریفی باشد تا ما را در تحلیل یک مفهوم قانع کند. این ایراد در تحلیل پیترز از مفهوم هدف کاملاً آشکار است. او در تعریف هدف سه شرط در نظر می‌گیرد، مانند اینکه هدف مقصدی است که در دسترس نیست، تلاش برای رسیدن به هدف ممکن است با موفقیت همراه نباشد و ما هر گاه از هدف می‌پرسیم در صدد آن هستیم که بدانیم تلاش آدمی برای دست‌یابی به چه چیزی است (Peters, 1987, P. 29). حال به جای این سه شرط می‌توان موارد دیگری هم قرار داد. برای نمونه بگوییم هدف باید بدون ابهام بیان شود، آرمانی نباشد، بعد عملی و ارزشی در آن قوی باشد و.... شاید همین نقدها سبب شد که سایر فیلسوفان تربیتی از انواع تعاریف تربیتی که در تحلیل مفاهیم تربیتی کارساز هستند، مانند تعریف‌های توصیفی، علمی، عملی، برنامه‌ای و اقناعی سخن به میان آورند.

نقد چهارم: روش تحلیل مفهومی

همان‌گونه که بیان شد پیترز و هرست در روش تحلیل مفاهیم؛ تعریف مفاهیم، کاربرد مفاهیم، یافتن شرط‌های لازم و کافی، یافتن واژه‌های مترادف و متضاد را مؤثر دانسته‌اند که البته همه این موارد همیشه کاربرد داشته و هم اکنون نیز دارد. اما لازم است به این نکته اشاره شود که با گذشت چند دهه از نظرات

اولین فیلسوفان تحلیلی و فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت در حیطه روش تحلیل مفهومی، فیلسوفان متأخر در بسط این نظریه کوشیده‌اند و روشهای گوناگونی در تحلیل مفاهیم ارائه کرده‌اند. برای تکمیل این بحث فقط به یک روش اشاره می‌شود که صورتی توصیفی و روش‌شناختی دارد و دارای الگویی سه وجهی است (Kosterec, 2016, PP 221-225). این وجوه سه گانه عبارتند از:

(۱) تحلیل برساختی^۱

(۲) تحلیل اکتشافی^۲

(۳) تحلیل تحویلی^۳

تحلیل برساختی: هدف تحلیل برساختی گسترش شبکه مفهومی به وسیله وضع کردن اصطلاح‌های جدید و ارتباطهای شناخته شده در بخشهایی از زبان است. تحلیل برساختی ما را قادر می‌سازد که اصطلاح جدید یا مفهوم جدیدی خلق کنیم که در شبکه مفهومی اولیه وجود نداشته است، ولی با گذشت زمان و با رشد و دانش بشری ابداع این اصطلاح‌ها ضروری به نظر می‌آیند. به عنوان نمونه برساختن اصطلاح‌های جدید آموزشی مانند آموزش قبل از دبستان، آموزش مداوم، آموزش ضمن خدمت، آموزش مجازی و...، که با گسترش آموزشهای گوناگون در چند دهه گذشته خلق شده و به شبکه مفهومی آموزش اضافه شده‌اند.

تحلیل اکتشافی: هدف اصلی در تحلیل اکتشافی پاسخ به این سؤال است که آیا پیوندهای مفهومی درون شبکه مفهومی وجود دارد که ما از آن اطلاع نداریم. یعنی در تحلیل اکتشافی ما به دنبال پیوندهای آشکار نیستیم، بلکه در پی کشف پیوندهای نهفته‌ای هستیم که از آن صحبت نمی‌کنیم ولی وجود دارند. تفاوت بین تحلیل برساختی و اکتشافی در این است که در تحلیل برساختی شبکه مفهومی گسترش یافته و تغییر می‌یابد و مفاهیم جدیدی به آن اضافه می‌شود، ولی در تحلیل اکتشافی شبکه مفهومی مورد مطالعه دقیق قرار می‌گیرد و پیوندهای نهفته آن آشکار می‌شود. مثال قابل ذکر در تحلیل اکتشافی توجه به مفهوم برنامه درسی است. مسلماً اصطلاح‌هایی مانند «برنامه درسی پنهان» یا «برنامه درسی ضمنی» بر اثر توجه به مفهوم برنامه درسی و فرآیند آن در کلاس درس کشف شده‌اند.

تحلیل تحویلی: مسأله‌ای که سبب چنین تحلیلی می‌شود این است که آیا بخشهایی از یک نظریه زبانی یا خود زبان قابل تحویل به نظریه یا زبان دیگری هست؟ این پرسش می‌تواند شامل تحویل از یک بخش زبان به بخش دیگر از همان زبان نیز باشد. بنابراین یک تفاوت اساسی بین تحلیل برساختی و تحلیل

1. Constructive Analysis
2. Detective Analysis
3. Reductive Analysis

اکتشافی، با تحلیل تحویلی این است که در دو تحلیل اولیه ارتباط مفهومی درون یک زبان بررسی می‌شود، در حالیکه در تحلیل تحویلی ارتباط بین دو یا چند شبکه مفهومی مد نظر است. برای نمونه علوم تجربی اصطلاحاتی چون وزن، رنگ، نور و حرکت را باز تعریف و بازتحلیل می‌کند. یعنی آنچه که مردم عادی از مفهوم وزن یا حرکت می‌فهمند با آنچه که یک فیزیکدان می‌فهمد بسیار متفاوت است.

نقد پنجم: گزاره همان‌گوی^۱ منطقی و بیان هدف‌های تربیتی

گزاره همان‌گوی منطقی گزاره‌ای است که محمول از طریق تحلیل موضوع به دست می‌آید، مانند اینکه بگوییم «مجرد بی همسر است» یا «مجرد هست بی همسر». گزاره همان‌گوی ما را به دانش نمی‌رساند و ارزش علمی ندارد. پیترز در برخی نوشته‌های خود معتقد است اگر بگوییم هدف از تعلیم و تربیت هست، جمله‌ای همان‌گویانه بیان کرده‌ایم (Peters, 1987, P. 49). این دیدگاه مورد نقد یکی از همکاران او به نام ویلیام درای قرار گرفته است. او در رد نظر پیترز مثال زیر را بیان کرده است که «بیسبال هست به هدف خوردن توپ‌های پرتاب شده». هدف از بیسبال هست به هدف خوردن توپ‌های پرتاب شده. با دقت در این دو گزاره متوجه می‌شویم که اولین جمله گزاره‌ای، همان‌گویانه است، ولی جمله دوم همان‌گویانه نیست (Dray, 1987, P. 34-37).

در توضیح نظر درای باید گفت که در جمله اول، واژه «هست» جمله را به دو بخش مساوی تقسیم کرده است تا هر دو طرف جمله یک چیز بیان کنند. به زبان دیگر «بیسبال هست به هدف خوردن توپ‌های پرتاب شده». این جمله همان‌گویانه است، چون هر دو طرف واژه «هست» یک چیز را بیان می‌کنند. اما جمله دوم که پیترز آن را همان‌گویانه می‌داند، گزاره‌ای همان‌گویانه نیست و نظر درای درست است. اگر بگوییم «هدف از تعلیم و تربیت هست.....»، چون دو سوی چنین جمله‌ای یکسان نیست و هدف از تعلیم و تربیت می‌تواند مصداق‌های گوناگون داشته باشد، چنین گزاره‌ای گزاره همان‌گویانه نیست. همچنین جملاتی که می‌گوییم «اصول تعلیم و تربیت هست....» یا «روشهای تعلیم و تربیت هست....»، گزاره‌هایی همان‌گویانه نیستند و به دانش ما می‌افزایند.

نقد ششم: آرای پیترز و فلسفه‌های جدید

مسلم است که بعد از گذشت نزدیک به نیم قرن، دیدگاه پیترز هم مانند بسیاری از دیدگاه‌های فلسفی مورد نقد قرار گرفته است. هم‌عصران و هم‌فکران او به جزئیات پرداختند، اما کلیات دیدگاه‌های او

1. Totologic

مورد نقد واقع نشد. اگر از نقدهای جزئی بگذریم باید گفت نقدهای جدی به نظرات پیترز مربوط به گرایش-های پساتحلیلی است که ریشه در اندیشه‌های قاره‌ای دارند و در راستای نظرها و انتقادهای فیلسوفان قاره‌ای به فیلسوفان تحلیلی است. یعنی اندیشه‌های مربوط به هگل، مارکس و نیچه و گرایش‌های فلسفی مانند پسامارکسیستی، پساساختارگرایی و پست مدرنیسم که دارای تمایلات ایده‌آلیستی افراطی یا برساخت‌گرایی اجتماعی هستند (Carr, 2010, P. 93). برای توضیح بیشتر باید گفت که فیلسوفان قاره‌ای اساساً توجه به مسائل اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و بطور کلی انسان‌شناختی را در دستور کار خود دارند، اما فیلسوفان تحلیلی به دنبال ایضاح مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های فلسفی از منظر علم منطق، صورت‌های گوناگون زبان و تواناییهای ذهن بشر در کسب معرفت هستند. فیلسوفان تحلیلی کمتر به مسائل و موضوعات انسان‌شناختی پرداخته‌اند و بیشتر به دنبال علم‌گرایی و دست‌یابی به مبانی موثق در دانسته‌ها بوده‌اند. بنابراین همیشه بین این دو نحله فلسفی معاصر تقابل وجود داشته است و این رویارویی در نقد آرای پیترز نیز مشهود است.

با این برداشت انتقاد از دیدگاه پیترز در تعیین هدف‌های تربیتی امری بارز است، چون پیترز در تحلیل‌های خود پس از تحلیل مفهوم واژه هدف، به این نتیجه رسیده بود که هدف اساسی تعلیم و تربیت دامنه وسیعی از فعالیت‌ها در کاربرد گسترده و عمویشان است. او معیارهای معینی را در تعیین هدف‌های تربیتی مشخص کرد. از جمله اینکه، تعلیم و تربیت باید شامل کسب علوم یا مهارت‌هایی بشود که عموم مردم آن را قبول داشته و ارزشمند می‌دانند، همچنین انسان را از لحاظ اخلاقی و موازین اجتماعی-فرهنگی به ساحتی بالاتر هدایت کند. تعلیم و تربیت نباید به یک تخصص خاص یا مهارت ویژه و یا دست‌یابی به حرفه‌ای خاص خلاصه شود، بلکه با یادگیری عمیق و فهم فراگیر همراه باشد و از تلقین و تحمیل و شرطی شدن در آن خبری نباشد (Peters, 1998, P. 209). مشخص کردن این معیارها عموماً در اندیشه‌های کلاسیک دیده می‌شود و برخی شارحان و منتقدان پیترز آرای او را در این راستا قرار می‌دهند. در تحلیل‌های قدیمی از هدف‌های تربیتی، اساساً کیفیتی که ذاتی امر تعلیم و تربیت است مورد توجه واقع می‌شود. به صورت معمول این نوع هدفها را می‌توانیم هدف‌های متعالی^۱ بنامیم که در فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت دیده می‌شود و در اندیشه‌های پساتحلیلی موضوعیت کمتری دارد.

در برداشت‌های جدید فلسفی، هدفهای تربیتی با معیارهای اجتماعی و فرهنگی هماهنگ شده و به نوعی بازآفرینی یا بازتولید فرآیند اجتماعی شدن را یادآور می‌شوند. این معیارها به زمان و مکان و گروه‌های اجتماعی مشخص، وابسته بوده و به دنبال ایجاد هماهنگی و اتحاد در بین نسل‌های جدید هستند. این نوع هدفها ممکن است

1. Transcendental

خوشایند گروهی خاص قرار گیرند ولی گروههای دیگر آن را نپسندند. بنابراین می‌توان گفت هدفهای متعالی و اجتماعی-فرهنگی بیشتر هدفهای فرجام‌نگر^۱ هستند. رویکرد منعطف‌تر به هدفهای تربیتی، فرجام‌گرایی ضعیفی دارند چون کمتر بر کسب دانش، پرورش شخصیت متعالی و یا اجتماع‌پذیری تأکید می‌کنند، بلکه بیشتر بر رشد تواناییها، کسب مهارتها و گرایش‌های منعطف توجه دارند. برای مثال برخی فیلسوفان تربیتی؛ خردورزی^۲، تفکر نقاد و یادگیری در همه عمر را مصدایقی از هدفهای تربیتی به حساب آورده‌اند. این نوع هدفها به عنوان هدف‌های بدون پایان یا بدون مقصد نیز شناخته می‌شوند (Burbules, 2005, P. 5-7).

نتیجه

نقد‌های شش‌گانه اندیشه پیترز، در حقیقت شامل نتیجه‌گیری بحث نیز می‌شود، چون در آن‌ها به نقاط قوت و ضعف دیدگاه پیترز نیز اشاره شده است. در عین حال به اجمال می‌توان گفت پیترز دیدگاههای فلسفی-تربیتی خود را در دهه‌های پایانی قرن بیستم در دانشگاه لندن ابراز کرد. نظرات او نه تنها در بریتانیا که در آمریکا، کانادا، استرالیا و جنوب آفریقا تأثیرگذار بود. در همان سالهای اولیه، اندیشه‌های او توسط شاگردان و پیروانش در زمینه فعالیت‌های تربیتی، طراحی برنامه درسی، تحصیل مدرسه‌ای، تربیت معلم، تعیین خط مشی‌های تربیتی و موضوع‌های دیگر از این قبیل بسط و توسعه داده شد. روش تحلیل مفهومی و توضیح‌های مبسوط او در باب مفاهیم اصلی تعلیم و تربیت همراه با ساختار زبانی آن‌ها مورد اقتباس بسیاری از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت قرار گرفت. تعالی‌نگری او به ویژه در تعیین «هدفهای تربیتی» و مفهوم «تربیت» دیدگاه او را در ردیف اندیشه‌های کلاسیک تعلیم و تربیت قرار می‌دهد، چون در حال حاضر در محافل علمی مغرب زمین رویکرد به هدفهای تربیتی، علیه هدفهای آرمانی و هنجاری است و اساساً مربوط به گرایش‌های نظری است. اندیشه‌های پست‌مدرنیستی به فراوانی‌ها و مبنای‌ها برای به دست آوردن هدفهای اساسی تعلیم و تربیت به دیده شک می‌نگرند. طرفداران این رویکرد به کثرت‌گرایی و به رسمیت شناختن تفاوت‌ها، اعتقاد دارند. در این رویکرد هدف‌های غایی سخت مد نظر نیست و ممکن است در آغاز، هدف‌های ضعیف یا منعطف در نظر گرفته شود و در فرآیند تربیت هدف‌ها تغییر یابد و این چیزی است که در نظرات پیترز کمتر دیده می‌شود.

2. Teleological

3. Rationality

References

- Bagheri, K. Sajadieh, N. Tavassoli, T. (2010) *Approaches and Methods of Research in Philosophy of Education*. Tehran: Research center of cultural and social studies. (In Persian).
- Burbules, N. C. (2004). Ways of Thinking about Educational Quality. *Educational Researcher*, 33(6), 4-10. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3699887>.
- Carr, D. (2010). Education, Contestation and Confusions of Sense and Concept. *British Journal of Educational Studies*, 58(1), 89-104. Retrieved from [https:// www. Jstor. Org/stable/40962573](https://www.jstor.org/stable/40962573).
- Dancy, J.E. (1992). *A Companion to epistemology*. U.S.A: Blackwell.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, New York. Macmillan Co.
- Gallager, C. W. (2012). The Trouble with Outcomes: Pragmatic Inquiry and Educational Aims. *College English*, 75(1), 42-60. Stable URL: [https// www.jstor. Org/stable/24238306](https://www.jstor.org/stable/24238306).
- Glock, H. J (2008). *What is analytic philosophy?* London: Cambridge University Press.
- Heyer, K. D. (2015), An Analysis of Aims and the Educational "Event". *Canadian Journal of Education*. 38(1). 1-27. URL [https:// www. Jstor.org/stable/ 10.2307/canajeducrevucan.38.1.03](https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.38.1.03).
- Hirst, P. H. & Peters, R.S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge.
- Khansary, M. (1982). *Formal logic*. Tehran: Agah Publications institute. (In Persian).
- Kosterec, M. (2016). Methods of Conceptual Analysis. *Journal of Filozofia*, 71(3), 220-230.
- Nabavi, lotfalah. (1998). *Foundations of New Logic*. Tehran: Samt Publications. (In Persian).
- Nazarnejad, Narges. (2002). *Nature and Types of Definition*. Tabriz: Humanities Researches Institute. (In Persian).
- Peters, R. S. (2010). Education as Initiation, In: *Philosophical Analysis and Education*. Archambault, R. D. (Ed). London: Routledge.
- Peters, R. S. (1970). *Ethics and Education*. London: Gorge & Unwin LTD.
- Peters, R. S. & Woods, J. & Dray, W. H. (1987). Aims of Education-Conceptual Inquiry, In: *Philosophy of Education*. Peters, R. S. (Ed). London: Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1998). The Justification of Education. In: *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition*. Volume 1. Hirst, P.H. & White, P. (Ed). London and New York: Routledge.
- Quine, W. V. (1953). Reification of Universal, in: *From a Logical Point of View*. U. S. A: Harvard Ups.
- Ryle, G. (1980). *The concept of Mind*. New York: Penguin Books.
- Searle, J. R. (2996), *Speech Acts*. (M. A. Abdollahi, Trans), Qom: Islamic Science and Culture Institute. (In Persian).
- Standish, P. (2004). Continental Philosophy and Philosophy of Education. *Journal of Comparative Education*, 40(4), 485-501.
- Strool, A. (2000). *Twentieth-Century Analytic Philosophy*. New York: Colombia University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.



حاتمی گروه، عماد؛ غفاری، ابوالفضل؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۹۹). تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی ناروائز.

DOI: 10.22067/fedu.v10i1.83012

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۹۵-۷۶.

تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی ناروائز

عماد حاتمی گروه^۱، ابوالفضل غفاری^۲، خسرو باقری نوع پرست^۳، بختیار شعبانی ورکی^۴
تاریخ دریافت: ۹۸/۶/۲۵ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱/۲۴ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی ناروائز می باشد. ناروائز دو رویکرد تربیت منش و تربیت اخلاقی عقلانی را با توجه به مبانی فلسفی آنها با هم مقایسه کرد و نقاط قوت و ضعف آنها را تبیین کرد تا بتواند نقاط مثبت آنها را با هم ترکیب کند و به نظریه ای جامع که مبرا از نقاط ضعف دو رویکرد مذکور باشد دست یابد. سرانجام ناروائز الگویی را ارائه نمود که به زعم او حاصل ترکیب نقاط قوت دو رویکرد پیشین است. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که ناروائز در دیدگاه خود دچار ناسازوری های درونی متعدد مانند برتر دانستن اصول تربیت منش بر تربیت اخلاقی عقلانی، باقی ماندن بر نقاط ضعف رویکردهای مبدأ، نادیده گرفتن استقلال متربی و درنهایت عدم پاسخگویی به بسیاری از سؤال ها در تربیت اخلاقی شده است.

واژه های کلیدی: نقد درونی، الگوی ترکیبی، تربیت اخلاقی، تربیت منش، تربیت اخلاقی عقلانی، ناروائز

۱. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، em.hatamigoroh@stu.um.ac.ir

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

۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران.

۴. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

یکی از تلاش‌های مهمی که در حال حاضر در حوزه تربیت اخلاقی توسط نظریه‌پردازان این حوزه صورت می‌گیرد تلاش برای ترکیب رویکردها یا نظریه‌های مختلف با هدف بهره‌مندی از همه آنها می‌باشد (Narvaez, 2006; Berkowitz, 1997; Haidt, 2001). پیش‌فرض طرفداران این رویکرد این است که نظریه‌های مختلف به تنهایی محدود و ناقص هستند و درعین حال به یافته‌های هر یک از آنها نیز نیاز است. بنابراین، نگاه تک‌بعدی به تربیت اخلاقی را مورد انتقاد قرار داده و درصددند تا میان نظریه‌های مختلف، ترکیبی صورت دهند و از رویکردهای نظری متفاوت «به‌طور مشترک» برای دستیابی به نظریه‌ای جامع استفاده کنند تا بدین‌وسیله فارغ از محدودیت‌های هر نظریه بتوانند از یافته‌های خاص آن، برای رفع نیازهای نظری و عملی در حیطه تربیت اخلاقی بهره بگیرند.

رویکرد ترکیبی در تربیت اخلاقی ناظر به نوعی تلاش است که در آن سعی می‌شود ترکیبی مناسب، میان نظریه‌ها یا رویکردهای مختلف فراهم آورد (Bagheri, Sajadieh & Tavasoli, 2011; Tellings, 2001). نتیجه این ترکیب، باید دست‌یابی به «کلان نظریه یا نظریه بزرگ»^۱ و درک جامع و کاملی باشد که با زبان و ساختاری کلان، دو یا چند نظریه یا رویکرد را در بر گرفته و مفیدترین و کامل‌ترین یافته‌ها را فراهم آورد (Dahl, 1996).

بدیهی است که نتیجه چنین تلاشی باید دست‌یابی به نظریه‌ای جامع‌تر و مفیدتر باشد. چنین رویکردی در تربیت اخلاقی در حال حاضر به عنوان یک جنبش مطرح شده و طرفداران آن معتقدند که هدف ترکیب رویکردهای مختلف، ارائه یک نظریه جدید است که باعث بهبود نتایج شود (Cutts, 2011). در واقع ترکیب‌گران نظریه‌های مختلف، در این حوزه درصدد تأسیس یک نظریه جامع هستند که بتواند پاسخگوی مسائل و مشکلات اخلاقی متربیان باشد و شخصی کامل به لحاظ اخلاقی تربیت کند.

بر مبنای این دیدگاه یک رویکرد به تنهایی کفایت لازم برای دستیابی به حقیقت را ندارد؛ به تعبیر دیگر «آینه حقیقت در ازل شکسته است و کار پژوهشگر ترکیبی، این است که این تکه‌های شکسته را به هم وصل کرده و تصویر جامعی از حقیقت فراهم کند.» (Bagheri, 2017, P. 123). نمونه‌ای از این تلاش‌ها را می‌توان در رویکرد برکوئیتز^۲ و لایکونا^۳ مشاهده کرد که سعی کرده‌اند با ترکیب روش‌های رویکرد تربیت منش و رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی، گزیده‌ای کارآمد خلق کنند. هایت^۴ نیز معتقد است در تربیت

1. Grand Theory
2. Berkowitz
3. Lickona
4. Haidt

اخلاقی رویکردهای شهودگرا با رویکردهای عقل‌گرا باید ترکیب شوند (Berkowitz, 1997; Lickona, 1997; Haidt, 2001). همچنین در این زمینه می‌توان به طرح رشد کودک^۱ اشاره کرد که مشتمل بر برنامه جامعی است که هدف آن افزایش رشد شناختی، اجتماعی و اخلاقی کودکان است و طی آن فرصت‌هایی برای حل مسئله، کار مشارکتی و کسب لذت درونی از رفتار اجتماعی - به جای پاداش بیرونی - در اختیار کودکان گذاشته می‌شود. این طرح از ترکیب نظریه‌ی سازه‌گرا، نظریه‌ی یادگیری اجتماعی، نظریه‌ی اسناد و نظریه‌ی دلبستگی تدوین شده است تا رویکردی گسترده برای مطالعه رشد اجتماعی اولیه^۲ کودکان با در نظر گرفتن فعالیت‌ها در سطح کلاس، مدرسه و خانه-مدرسه ایجاد کند (Nami, 2016).

از آنجاکه تربیت اخلاقی یکی از ضرورت‌های تعلیم و تربیت است و در سال‌های اخیر رویکرد ترکیبی در این حیطه مطرح شده است، لازم است که داعیه‌پردازان این نوع نگاه به تربیت اخلاقی با دقت بیشتر بررسی شود تا از ظرفیت آنها برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان استفاده شود. بنابراین هدف این پژوهش بحث و بررسی رویکرد نارواثر به عنوان یکی از نظریه‌پردازان مطرح در این حوزه است. نظریه‌ی اینکه بررسی همه نظریه‌های ترکیبی در یک پژوهش ممکن نیست، لازم است تمرکز روی یک نظریه معطوف شود. بنابراین دامنه بررسی این پژوهش تنها به رویکرد نارواثر محدود شده است. دلیل انتخاب رویکرد نارواثر این است که نارواثر کسانی مانند هایت و برکوئیتز را که در این زمینه نظریه‌پردازی کرده‌اند نقد می‌کند و ادعا می‌کند که برخلاف آنها، نقش برابری برای روش‌های تربیت منش و روش‌های تربیت اخلاقی عقلانی در ترکیب در نظر گرفته است. او در این باره بیان می‌کند: «با توجه به ناسازوری ظاهری میان این دو رویکرد به تربیت اخلاقی، آنها را می‌توان به عنوان مکمل هم در نظر گرفت.» (Narvaez, 2008, P. 310).

بنابراین «تربیت اخلاقی نباید رویکرد یا این یا آن باشد؛ به‌طوری‌که بین رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و رویکرد تربیت منش یکی را انتخاب کند. از این منظر، هر دو نظام برای عاملیت اخلاقی و فردیت اخلاقی ضروری هستند.» (Narvaez & Bokh, 2014a, P. 4). با توجه به آنچه گفته شد نارواثر به دنبال ارائه رویکرد سومی با عنوان تربیت اخلاقی ترکیبی است.

هدف این پژوهش بررسی و نقد ادعای نارواثر در مورد تربیت اخلاقی ترکیبی می‌باشد. در صورت تأیید ادعای نارواثر در مورد ترکیب، کاربران این نظریه در بکاربردن آن در تربیت اخلاقی آسودگی خاطر خواهند داشت و در غیر این صورت لازم است، ملاحظات را در به کارگیری آن مدنظر قرار دهند.

1. Child Development Project
2. Prosocial Development

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش، نقد درونی^۱ است. منظور از نقد درونی این است که ناسازواری های درونی یک تفکر مورد کنکاش و بررسی قرار گرفته و نشان داده شود که چگونه یک دیدگاه گرفتار ناهماهنگی ها و تناقض های درونی است. به تعبیر باسکار منظور این است که یک نظام فکری، چگونه دچار ناسازواری های درونی متنوع شده است (Shabani Varaki, 2007; Bhaskar et al., 2010). در این نوع نقد تلاش می شود که یک دیدگاه از همان جهتی که ادعا می کند از بقیه نظریه های قوی تر است مورد نقد قرار گیرد. در این پژوهش از این روش برای نقد دیدگاه ناروائز استفاده شده و سازواری یا ناسازواری درونی آن مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

تبیین رویکرد ترکیبی ناروائز در تربیت اخلاقی

از دیدگاه ناروائز، در سال های اخیر بخش عمده ای از مباحث تربیت اخلاقی به بررسی تضاد یا مقایسه مزایا و معایب دو رویکرد تربیتی غالب یعنی رویکرد تربیت منش و رویکرد اخلاقی عقلانی (کلبرگی) متمرکز شده است (Narvaez, 2006; 2008). او معتقد است که «بحث درباره ناسازگاری بین رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و تربیت منش اغلب قطبی شده است. در واقع دو پارادایم از اصطلاحاتی استفاده می کنند که نشان دهنده تعهدات نظری آنها می باشد؛ لذا به نظر می رسد که با هم تناسبی نداشته و چارچوب های متفاوتی را ارائه می کنند.» (Narvaez, 2006, P. 712). از دیدگاه ناروائز «تربیت منش، به پرورش افراد فضیلت مند^۲ به عنوان هدف مناسب تربیت اشاره دارد و با نیازهای تربیتی که در شکل گیری منش مؤثرند، مرتبط می شود. در مقابل، تربیت اخلاقی عقلانی، به دنبال تسهیل رشد قضاوت اخلاقی خودمختارانه و توانایی حل مباحث و رسیدن به اجماع و توافق عمومی بر طبق قواعد عدالت، می باشد. بنابراین به رشد استدلال و خودپیروی مرتبط می شود. متأسفانه بحث بر روی کیفیت یکی از این ها (یا این یا آن)، باعث شده است که زمینه مشترک و امکان ترکیب میان آنها بررسی نشود» (Narvaez, 2006, P. 703).

با توجه به آنچه گفته شد، ناروائز به دنبال ارائه رویکرد سومی با عنوان تربیت اخلاقی ترکیبی^۳ است و در این زمینه بیان می کند که «این رویکرد برای تربیت اخلاقی، رویکردی جامع است که از یک طرف پرورش استدلال فکری^۴ و تعهد به عدالت را که مورد نیاز رشد جوامع دمکراتیک می باشد تصدیق می کند و

1. Internal Critique

2. Virtuous

3. Integrative Ethical Education

4. Reflective Reasoning

از طرف دیگر اذعان دارد که یک جامعه دمکراتیک برای حفظ حقوق شهروندی، نیازمند افرادی با منش‌های خاص می‌باشد. (Narvaez, 2006, P, 703). بنابراین «علیرغم ناسازوری ظاهری میان این دو رویکرد، آنها را می‌توان به عنوان مکمل یکدیگر در نظر گرفت» (Narvaez, 2008, P. 310). به تعبیر دیگر تربیت اخلاقی نباید رویکرد یا این یا آن باشد، به طوری که بین رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و رویکرد تربیت منش یکی را انتخاب کند، بلکه هر دو نظام برای عاملیت اخلاقی ضروری هستند. (Narvaez P. 4) & Bock, 2014a.

نارواژ رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی را به لحاظ فلسفی مربوط به فلسفه کانت و اخلاق قاعده محور و رویکرد تربیت منش را به فلسفه اخلاق ارسطو و اخلاق فضیلت مرتبط می‌داند. بنابراین برای ارائه دیدگاه خود ابتدا به معرفی اخلاق قاعده محور و اخلاق منشی پرداخته است؛ سپس این دو رویکرد را با هم مقایسه و مؤلفه‌های اصلی آنها را توصیف کرده است. او نقاط قوت و ضعف این دو رویکرد را بیان و در نهایت الگوی خود را ارائه می‌کند و معتقد است که این الگوی حاصل ترکیب نقاط قوت دو رویکرد مذکور می‌باشد.

مقایسه رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و رویکرد تربیت منش از دیدگاه نارواژ

نارواژ برای مقایسه این دو رویکرد، ابتدا مبانی فلسفی آنها را از دو منظر با یکدیگر مقایسه می‌کند. منظر اول، نگاهی که به فردیت اخلاقی^۱ دارند. منظر دوم، هر کدام از این دو دیدگاه چه نگاهی به اجتماع دارند؟ او معتقد است دو پارادایم فلسفی یعنی اخلاق قاعده محور و اخلاق منش، در نگاه «نحیف»^۲ یا «فربه»^۳ به فردیت اخلاقی، متمایزند. تمرکز اخلاق قاعده محور، روی فعل اخلاقی است و فرد را به عنوان حامی حقوقی که دیگران باید از طریق عمل درست به آنها احترام بگذارند، معرفی می‌کند. در این رویکرد شخص اخلاقی به عنوان کسی که فقط بر اساس اصول اخلاق جهانی عمل می‌کند، نحیف تعریف می‌شود (Narvaez, 2006).

نارواژ معتقد است «اخلاق قاعده محور، به دو معنا، یک نظریه حداقلی^۴ است. اول اینکه در این پارادایم، اخلاق، یک اخلاق ساده شده است که از افراد، تقاضای اندکی دارد و بسیاری از محدوده‌های مهم زندگی انسان مانند انتخاب دوست، شغل، فعالیت‌های اوقات فراغت و فضایل اخلاقی را نادیده می‌گیرد. دوم اینکه، این پارادایم الزام اخلاقی را به چیزی که در رابطه با اصول اخلاقی جهانی مطرح می‌شود، کاهش

1. Personhood

2. Thinly

3. Thickly

4. Minimalist Theory

می‌دهد. بنابراین اخلاق چیزی است که به طور جهانی قابل اجرا باشد. (Narvaez, 2006, P. 703). در مقابل، اخلاق منش به جای تکیه بر عمل فی‌نفسه، به کیفیت فاعل، و جنبه‌های ذاتاً اخلاقی و اجتماعی فرد تأکید می‌کند و تعریف فربه‌ای از فردیت ارائه می‌کند (Narvaez & Bokh, 2014a). نارواثر در این زمینه چنین اذعان دارد که «در این دیدگاه، فردیت، فربه تعریف می‌شود، به‌طوری که ذاتاً اخلاق متکی بر فضائل، ارزش‌ها و مسئولیت‌ها می‌باشد. در این دیدگاه رفتار اخلاقی از منش مشتق می‌شود. لذا درحالی که اخلاق قاعده محور مفهوم نحیفی از فردیت را برای انجام عمل اخلاقی موردنیاز می‌داند، اخلاق فضیلت، مفهوم فربه‌ای از فردیت را مدنظر قرار داده و درباره اینکه چگونه فضایل به زندگی خوب کمک می‌کنند راهکار ارائه می‌نماید.» (Narvaez, 2006, P. 707).

از دیدگاه نارواثر «برخلاف اخلاق قاعده محور، اخلاق منش بر حمایت جامعه برای رشد فردیت اخلاقی تأکید می‌کند، که در آن فرد در فرایند خودشکوفایی^۱ باید توسط جامعه حمایت و تشویق شود و نهادهای اجتماعی طوری طراحی شوند که تحقق حداکثر ارزش‌ها را به دنبال داشته باشند و باعث سعادت یا شادکامی انسان شوند. در این زمینه نارواثر متأثر از ارسطو معتقد است هر فردی می‌تواند فضائل را با حمایت ضروری دوستان، همکاران و جامعه در خود نهادینه کرده و به فعلیت برساند. اخلاق منش جامعه را برای فضیلت، سعادت و کامیابی انسان به عنوان امری حیاتی مدنظر قرار می‌دهد. در مقابل، در اخلاق قاعده محور، زندگی اجتماعی جایگاهی نداشته و ممکن است موردنیاز نباشد. اگرچه اخلاق قاعده محور از یک جامعه انتزاعی برای تعیین اصول اخلاقی استفاده می‌کند، اما به نظر می‌رسد که جامعه واقعی را به عنوان مانعی برای رشد و سعادت‌مندی فرد مدنظر قرار می‌دهد.» (Narvaez, 2006, P. 707). نارواثر در باب نقاط قوت دیدگاه کلبرگ معتقد است این رویکرد از این جهت که بر نقش راهنما و تسهیل‌گری بزرگ‌سالان تأکید دارد، استدلال را برای تعهد اجتماعی پرورش می‌دهد و باعث رشد خودپیروی می‌شود و به دامان نسبی‌گرایی نمی‌افتد. بنابراین این رویکرد شایسته تحسین است اما علیرغم این نقاط مثبت نقدهایی نیز بر آن وارد می‌داند:

- ۱) باوجود اهمیت استدلال اخلاقی، جنبه شناختی فرد، شرط لازم رفتار اخلاقی است نه شرط کافی.
- ۲) توجه به معماهای اخلاقی و طرح مسائل انتزاعی باعث شده است که شرایط اجتماعی و جو مدرسه مورد غفلت واقع شده و فرد را از مسائل واقعی زندگی جدا کند.
- ۳) رویکرد عقل‌گرا نقش شهود و فرایندهای ضمنی را نادیده می‌گیرد.

۴) موقعیت‌های منحصر به فرد اخلاقی را نادیده می‌گیرد. از دیدگاه نارواژ: «برنامه فضیلت، پیرو الگو یا قانون خاصی نیست و ما نمی‌توانیم اصول کلی و مطلقی را برای تربیت اخلاقی مدنظر قرار دهیم؛ زیرا موقعیت‌ها تکرار نمی‌شوند و هیچ قانون عملی برای هدایت عمل انسان در همه موقعیت‌ها وجود ندارد.» (Narvaez, 2015, P. 383).

۵) رویکرد کلبرگی محتوای روشنی ارائه نمی‌کند. به روش‌های تربیتی سنتی موفق، از قبیل آموزش مستقیم خوب و بد رفتار، توجه نمی‌کند و قدرت زیادی به کودکان می‌دهد که باعث می‌شود آنها در مورد قوانینی که جای بحثی در مورد آنها وجود ندارد و به وسیله بزرگسالان تصویب شده است مانند تنبیه برای تخطی از قانون، بحث و چالش کنند.

نارواژ در مورد رویکرد تربیت منش معتقد است که این رویکرد برای جامع‌نگری و توجه به جوانب شناختی و غیر شناختی، کاربردی بودن آن، اهمیت دادن به نقش الگوها، پررنگ کردن مهارت‌آموزی و داستان‌ها، استفاده از آموزش‌های مستقیم (محتوا و برنامه درسی)، آموزش‌های غیرمستقیم (محیط اخلاقی مثبت) و تأکید بر محیط، مورد تحسین قرار گرفته است. اما در نقد این رویکرد معتقد است، از آنجا که بر فضایل متغیر و متنوع تأکید کرده، موقعیت‌ها، مکان‌ها و زمان‌های مختلف را منحصر به فرد و خاص دانسته که اعمال اخلاقی هم متناسب با موقعیت‌ها ممکن است متغیر باشند در ورطه نسبیت‌گرایی گرفتار می‌شود. علاوه بر این، به خودپیروی اهمیت کمی داده و تربیتی غامض و گیج‌کننده ارائه می‌کند (Narvaez, 2006).

الگوی ترکیبی نارواژ در تربیت اخلاقی

نارواژ الگویی را برای تربیت اخلاقی ارائه می‌کند که از دیدگاه او از ترکیب دو رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و تربیت منش تشکیل شده است. الگوی مذکور سه ایده بنیادی دارد که هر کدام از این ایده‌ها دلالت‌هایی برای عمل اخلاقی دارند.

ایده بنیادین اول: رشد اخلاقی به مثابه رشد خبرگی^۱

نارواژ متأثر از نظریه خبرگی افرادی مانند استرنبرگ^۲ رشد اخلاقی را رشد خبرگی می‌داند و معتقد است که منش، عبارت است از مهارت‌هایی که می‌تواند به سطوح بالایی از خبرگی پرورش یابد. خبره‌های اخلاقی چیزی بیش از قدرت قضاوت، تصمیم‌گیری و استدلال اخلاقی دارند (Vojdani, 2016). از دیدگاه نارواژ، خبرگی نوعی درک تصفیه شده و عمیق است که در عمل انسان ظهور می‌کند و در افراد خبره، تمام سامانه‌ها، برای رسیدن

1. Expertise

2. Sternberg

به هدف و تحقق عمل به صورت هماهنگ کار می کنند. او مفهوم خبرگی اخلاقی را در حیطه اخلاق تعریف کرده و معتقد است که یک فرد فضیلت مند یک خبره اخلاقی است که می داند فضیلت را در مقدار، روش و زمان مناسب به کار ببرد. از نظر ناروائز روش پرورش افراد خبره، تمرین و مهارت آموزی است. فرد از طریق تمرین و کارآموزی در حوزه اخلاق، خبره تر می شود و فردی که به لحاظ اخلاقی خبره است در چهار مهارت حساسیت اخلاقی^۱، قضاوت اخلاقی، تمرکز اخلاقی^۲ و عمل اخلاقی^۳ مهارت پیدا می کند (Vojdani, 2016; Narvaez & Lapsley, 2005; Narvaez, 2012).

ناروائز مهارت های چهارگانه را به این شکل تعریف می کند: «حساسیت اخلاقی یعنی اینکه فرد خبره سریع تر و دقیق تر وضعیت اخلاقی را دریابد. او نقشی را که ممکن است بازی کند سریع تر تعیین کرده و درک می کند که چه اعمالی، چه کسانی را چگونه تحت تأثیر قرار می دهد و برای پاسخگویی اخلاقی به دیگران تعصبات خود را کنترل می کند. قضاوت اخلاقی یعنی استدلال درباره وظیفه، نتایج، مسئولیت و به کاربردن کدهای اخلاقی شخصی برای حل مشکلات پیچیده و تصمیم گیری درباره اینکه کدام اعمال و گزینه های ممکن، اخلاقی تر می باشند. خبره ها در تمرکز اخلاقی، خودتنظیمی اخلاقی^۴ را که به آنها امکان اولویت بندی اهداف اخلاقی را می دهد پرورش می دهند. مهارت در عمل اخلاقی یعنی خبره ها می دانند که چگونه تمرکز روحی خود را بر روی هدف اخلاقی حفظ و یک عمل را طرح ریزی کنند و گام به گام آن را انجام دهند.» (Narvaez & Bokh, 2014a, P. 5).

دلالیت نخست: آموزش مهارت های چهارگانه رفتار اخلاقی

ناروائز معتقد است که برای آموزش و تقویت مهارت های چهارگانه رفتار اخلاقی، معلمان می توانند اصول زیر را مدنظر قرار دهند.

حساسیت اخلاقی: مهربانی کردن با دانش آموزان، احساسات قلبی آنها را مدنظر قرار دادن، حفظ نوع دوستی آنان، آموزش بیان محترمانه عواطف و مدیریت احساسات منفی (برای نمونه وقتی عصبانی شدید تا ده بشمارید) (Narvaez & Bokh, 2014b).

استدلال اخلاقی: در مورد اعمال و گزینه های ممکن، اخلاقی ترین اقدامات و انتخاب ها استدلال کردن. دانش آموزان را در تصمیم گیری ها مشارکت دهند. به دانش آموزان بگویند که در استدلال هایشان پیامدهای انتخابی را که می کنند برجسته نمایند (Narvaez & Bokh, 2014b).

-
1. Ethical Sensitivity
 2. Ethical Focus
 3. Ethical Action
 4. Self-Regulation

تمرکز اخلاقی: برجسته کردن ارزش‌ها، پرورش دادن ارزش‌های مربوط به کلاس درس، آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان، احترام به سنت‌های مختلف و طراحی سنت‌ها و آیین‌ها در کلاس درس و برجسته کردن خصوصیات شهروندی و نظارت بر محیط‌زیست (Narvaez & Bokh, 2014b).

عمل اخلاقی: ساخت طرح‌های خلاقانه برای کمک به دیگران، آموزش به دیگران، آموزش به عهده گرفتن نقش رهبر به دانش‌آموزان برای کمک به دیگران، آموزش پشتکار و حل اختلافات به صورت غیر خشونت‌آمیز (Narvaez & Bokh, 2014b).

دلالیت دوم: آموزش توانمند فضیلت اخلاقی و استدلال اخلاقی

خبرگی اخلاقی، شامل استدلال و فضیلت می‌شود. استدلال، افراد را در تعیین عمل به میانگین دو افراط هدایت می‌کند. ناروائز در باب اهمیت و ضرورت استدلال اخلاقی معتقد است که استدلال تأملی، می‌تواند مسئله‌ای را به چالش بکشد یا مورد تجدیدنظر قرار دهد یا آن را مورد پذیرش قرار دهد. استدلال کامل درباره عدالت، اغلب موجب تغییر در شیوه‌های فرهنگی دیرینه می‌شود و اصلاحات کلیدی مانند لغو برده‌داری و ارتقاء حقوق بشر را به دنبال داشته است. بنابراین، همان‌طور که کلبرگ مطرح کرده است، برنامه‌های تربیت اخلاقی باید استدلال تأملی و قضاوت اخلاقی را باهم پرورش دهند (Narvaez, 2006).

از دیدگاه ناروائز علیرغم اهمیت استدلال تأملی، یافته‌های جدید نشان می‌دهد که انسان‌ها در تصمیمات خود از ناخودآگاه نیز استفاده می‌کنند و بسیاری از یادگیری‌های عملی انسان، شهودهای ساخته شده از تجارب مکرر هستند که در سیستم‌های حافظه ضمنی^۱ حفظ می‌شوند که ممکن است به صورت شفاهی هم قابل بیان نباشند. بیشتر تصمیمات انسان بدون استدلال گرفته می‌شود. بنابراین، دیدگاه عمومی در مورد انسان به عنوان عاملی عقلانی باید تغییر کند. ناروائز معتقد است برای رشد فضایل، دانش‌آموزان نیازمند کارآموزی، تمرین و تکرار تحت هدایت بزرگسالان و معلمان و نیازمند الگوهای رفتاری می‌باشند. در این دیدگاه، فضایل نه در انزوا، بلکه با کمک جامعه و در اجتماع پرورش می‌یابند (Narvaez, 2005).

ایده بنیادی دوم: ویژگی‌های تغییرپذیری و تعاملی تربیت

تربیت حداقل از دو طریق می‌تواند تغییرپذیر و تعاملی باشد. اول اینکه کودکان در پاسخ به محیط، خود را تغییر می‌دهند و از طریق تجربه فعال، دانش و فهم را می‌سازند. افراد از طریق تجربه، طرح‌واره‌ها^۲ را می‌سازند. این تجربه‌ها تحت تأثیر تجارب بعدی تغییر کرده و اصلاح می‌شود. طرح‌واره‌ها، پردازش اطلاعات، توجه مستقیم، پیش‌بینی‌ها و انتظارات را که برانگیزنده هستند، تسهیل، هماهنگ و موزون می‌کنند.

1. Implicit Memory

۲. ساختارهای عمومی دانش که از مفاهیم عاطفی، شناختی و رفتاری تشکیل شده است.

طرح‌واره‌ها، هم از تجارب ضمنی ناشی شده‌اند و هم به نوبه خود تجربیات بعدی را رهبری می‌کنند. قرار گرفتن در موقعیت‌های متفاوت، طرح‌واره‌های متفاوتی را در افراد شکل می‌دهد؛ برای نمونه کودکی که پیوسته مشغول فعالیت برای رفاه دیگران است با کودکی که پیوسته به دنبال این است که جذاب‌تر به نظر برسد طرح‌واره‌های متفاوتی دارند. بنابراین یادگیری و شناخت، در تعامل پویا با محیط شکل می‌گیرد و می‌تواند در اجتماع کلاس پرورش یابد (Vojdani, 2016). تربیت به شکل دیگری نیز می‌تواند تغییرپذیر و تعاملی باشد. وقتی محیط اجتماعی، نیازهای کودکان را برای تعلق، احساس شایستگی و خودپروی برآورده می‌کند، کودکان پرورش می‌یابند و انگیزه زیادی پیدا می‌کنند. در نتیجه، برای پرورش دانش‌آموزان خبره در هر حیطه‌ای، بزرگ‌سالان باید محیط و برنامه تدریس را مطابق با نیازهای دانش‌آموزان در سطوح رشدی ایشان تغییر دهند.

دلالیت اول: طراحی محیط مناسب برای پرورش شهادهای اخلاقی

از دیدگاه نارواژ بشر دو نوع ذهن دارد: (۱) ذهن تدبیرگر^۱ که اطلاعات را به صورت متوالی و خودآگاه پردازش می‌کند. (۲) ذهن شهودی^۲ که مشتمل بر پردازش غیرآگاهانه، از طریق مشاهده الگوهای محیطی تغذیه می‌شود و اغلب به صورت خودکار و بدون هشیاری خودآگاهانه^۳ عمل می‌کند و باعث تصمیم‌گیری به صورت خودکار و خود به خود می‌شود. ذهن تدبیرگر برای راهنمایی رشد شهودی و مقابله با شهادهای ضعیف ضروری و حیاتی است. در واقع هر شخصی بدون داشتن هر یک از این دو، یک ابزار حیاتی را برای عمل و قضاوت اخلاقی از دست می‌دهد.

بزرگ‌سالان باید محیط‌هایی را ایجاد کنند که شهادهای درست را در کودکان شکل بدهد. محیط، هم شامل جو و فضای آموزشی و سامانه‌های آشکار و پنهان پاداش و تنبیه می‌شود و هم شامل این می‌شود که افراد چگونه با هم رفتار می‌کنند، چگونه تصمیم می‌گیرند، کدام احساسات تشویق شده و چه انتظاراتی پرورش می‌یابد. بنابراین از آنجاکه محیط‌ها به طور خودکار شهادهای ما را درباره چگونه عمل کردن و واکنش نشان دادن پرورش می‌دهند و ذهن شهودی از طریق روابط بین فردی، تعامل با اعضای یک گروه فرهنگی، اشیای محیط و الگوهای تکراری، رفتارهای خاصی را یاد می‌گیرد، بزرگ‌سالانی که با کودکان کار می‌کنند با طراحی محیط‌ها در واقع مشخص می‌کنند که چه نوع شهادهایی در کودکان رشد کند (Narvaez, 2012).

1. Deliberative Mind

2. Intuitive Mind

3. Conscious Awareness

دلالت دوم: طراحی دستورالعمل‌هایی برای تبدیل تازه‌کار به خبره اخلاقی^۱

خبرگی اخلاقی می‌تواند به طور نظام‌مند با استفاده از رویکرد جامع غوطه‌وری که هم ذهن تدبیرگر و هم ذهن شهودی را پرورش می‌دهد ساخته شود. این امر از طریق چهار سطح آموزشی زیر باعث تقویت مهارت‌های اخلاقی می‌شود:

سطح اول (غوطه‌وری در نمونه‌ها): در این سطح، معلم توجه دانش‌آموزان را به موضوعی که مبتنی بر تجارب دانش‌آموزان است جلب می‌کند تا دانش‌آموزان به اهمیت موضوع پی ببرند و درکی کلی نسبت به آن پیدا کنند. برای نمونه برای مسئولیت‌پذیری و یادگیری نظارت^۲ که از مهارت‌های تمرکز اخلاقی می‌باشند، معلم نمونه‌هایی را که برگرفته از تجارب دانش‌آموزان بوده است و مستلزم نظارت خوب می‌باشد ذکر می‌کند. برای نمونه حفظ منابع آب که از چالش‌های دنیای امروز است مطرح می‌شود. دانش‌آموزان از طریق معرفی کتاب، و فیلم یک درک کلی نسبت به موضوع پیدا می‌کنند.

سطح دوم (توجه به جزئیات): در این سطح معلم از طریق طراحی درس‌ها توجه دانش‌آموزان را به جزئیات و جنبه‌های مربوط به مهارت جلب می‌کند. برای نمونه در درس ریاضی می‌توان به دانش‌آموز یاد داد که مقدار مصرف آب خانواده خود را در یک هفته ثبت کند یا مصاحبه‌ای را با اعضای خانواده یا شهروندان ترتیب داده و سؤال‌های را در این زمینه از آنها بپرسند. به عنوان نمونه، آب مهم‌ترین عنصر حیاتی بشر است زیرا... در صورت نبودن آب، خانواده، مدرسه، و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم با چه بحران‌هایی مواجه خواهد شد؟ دانش‌آموز می‌تواند یک الگوی تصویری ترسیم کند که در آب در مرکز آن قرار دارد و انسان‌ها، گیاهان، حیوانات در اطراف آن ترسیم شوند و گفته شود که چه اتفاقی برای انسان، گیاهان و حیوانات می‌افتد اگر آب وجود نداشته باشد.

سطح سوم (تمرین): در این سطح معلم به اندازه کافی فرصت‌هایی را برای تمرین مهارت فراهم می‌کند تا مهارت موردنظر، طبیعت ثانویه دانش‌آموز شود. به عنوان نمونه تمرین بستن شیر آب زمانی که از آب استفاده نمی‌کنند. دانش‌آموز می‌تواند گزارشی را تهیه کند و برای مدرسه یا خانواده خود ارائه کند که در صورت بسته بودن شیر آب، هنگام ظرف شستن یا مسواک زدن چه میزان آب در یک هفته صرفه‌جویی می‌شود و در نتیجه چه اندازه به حیات انسان کمک می‌کند.

سطح چهارم (ترکیب دانش و عمل): در این سطح دانش‌آموز در موقعیت‌های مختلف و به طور مکرر یاد می‌گیرد که دانش و مهارت را هم‌زمان به کار برد و از این طریق، برای حل مسائل پیچیده اخلاقی،

1. Novice- to-Expert
2. Learning Stewardship

مهارت بیشتری پیدا کند. مداومت بر عمل سنجیده در یک دوره زمانی طولانی، منجر به خبرگی اخلاقی می‌شود. به عنوان نمونه در بحث آب که مطرح شد، دانش‌آموزان می‌توانند برنامه‌هایی را برای مصرف بهینه آب در مدرسه و خانواده خود تهیه کنند و در اختیار خانواده یا مدرسه قرار دهند، بدین ترتیب دانش‌آموزان با طی این مراحل در مهارت‌های مدنظر می‌توانند خبره شوند (Narvaez & Bokh, 2014a).

ایده بنیادین سوم: ابتدای ماهیت آدمی بر همیاری و خودشکوفایی^۱

انسان بر اساس سرشتش موجودی اجتماعی و تعاملی است و تمایل طبیعی انسان برای رفتار اجتماعی در محیط‌های بین فردی پرورش می‌یابد. از آنجایی که خبرگی اخلاقی مبتنی بر رابطه است، در جامعه رشد کرده و در جامعه به اشتراک گذاشته می‌شود. فضیلت، استدلال و جامعه از هم جدا نیستند. زندگی بدون یکدیگر، اگر غیرانسانی نباشد، زندگی ناقص است (Narvaez, 2006).

دلالت اول: توجه به ساخت اجتماع درونی و بیرونی مدرسه و هماهنگی اجتماع محلی با مدرسه

دو اجتماع مدرسه و اجتماع محلی تا حد زیادی بر زندگی دانش‌آموزان تأثیر دارند و رشد در میان روابط حمایتی این اجتماع‌ها رخ می‌دهد. بنابراین معلمان می‌توانند شبکه حمایت از کودکان را در میان خانواده‌ها، اجتماع‌ها و نهادهای محله ارتقاء داده و هماهنگ کنند (Narvaez & Bokh, 2014b). از دیدگاه نارواژ اجتماع محلی پرده نقاشی است که کودک، منش خود را بر روی آن نقاشی می‌کند. در اجتماع محلی افراد خبره، الگوی مناسبی برای تازه‌کارها هستند، خبرگان، آنها را راهنمایی می‌کنند و اجتماع محلی محل تمرین مهارت‌های اخلاقی است. هیچ‌کس با تماشای تلویزیون یا خواندن کتاب بافضیلت نمی‌شود. نارواژ تحت تأثیر ارسطو معتقد است که شکل‌گیری و کاربرد فضایل از طریق تعامل شخص با دیگران در جامعه اتفاق می‌افتد. فضیلت عمل است و عمل هم از طریق عمل در جامعه رشد می‌کند (Narvaez, 2006). معلم و والدین باید ساختار خانه، مدرسه و اجتماع را از طریق معرفی الگوهای مناسب به کودکان با هم هماهنگ کنند زیرا هماهنگی ساختارهای مذکور کار را برای کودک خیلی آسان‌تر می‌کند. در اجتماعی که بزرگسالان و اعضای اجتماع در تربیت اخلاقی کودکان مشارکت فعال دارند، احتمال موفقیت در تربیت اخلاقی بیشتر است (Narvaez, 2008).

دلالت دوم: پرورش خودتنظیمی در دانش‌آموزان

معلمان باید خود ابتکاری^۲ و خودتنظیمی را به دانش‌آموزان برای انجام وظایف زندگی آموزش دهند. برای تقویت خودتنظیمی دانش‌آموزان، می‌توان به آنها یاد داد که دوران‌دیشی داشته باشند و کاری را

1. Self-Actualizing

2. Self-Authorship

که می‌خواهند انجام دهند تحلیل کنند. کار یا وظیفه موردنظر را به جزئیات کوچک‌تر تقسیم کنند و به طور موفقیت‌آمیز آن را انجام دهند و گام‌به‌گام بر عملکرد خود نظارت داشته باشند و عملکرد خود را با توجه به هدف یا معیاری که تعیین شده است مورد قضاوت قرار دهند (Narvaez & Bokh, 2014b).

سازواری درونی نظریه

چنانکه شرح داده شد نارواژ به دنبال ارائه رویکرد جامعی است که از ترکیب رویکرد تربیت منش و رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی به دست می‌آید. روش نارواژ به این صورت بوده است که ابتدا به بررسی انتقادی رویکرد کلبرگی و رویکرد تربیت منش می‌پردازد و نقاط قوت و ضعفشان را بیان می‌کند و سپس الگوی ترکیبی خود را ارائه می‌کند. این روشی است که هر ترکیب‌کننده‌ای ناگزیر از انجام آن است و نارواژ هم روند مذکور را طی کرده است. بر این اساس، الگوی نارواژ به‌زعم خود او، حاصل ترکیب دو رویکرد مذکور می‌باشد. این نقد درونی الگوی نشان‌دهنده این است که الگوی نارواژ از این جهت که الگویی عملی و گام‌به‌گام را برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ارائه داده است، بر اهمیت دانش ضمنی تأکید کرده است، نقش جامعه را در شکل‌گیری اخلاق مدنظر قرار داده است، بر اهمیت تربیت از اوایل کودکی تأکید می‌کند و هدف او پرورش متریبانی است که به لحاظ اخلاقی خبره باشند، قابل‌تحسین است. اگرچه ممکن است که الگوی او به بهبود نتایج منجر شود، اما او در این الگوی، دچار ناسازواری‌های درونی متعددی شده است که به شرح زیر می‌باشند:

(۱) برتر دانستن اصول تربیت منش بر تربیت اخلاقی عقلانی: یک نظریه در صورتی از سازواری برخوردار است که مباحث آن بر مبنای ادعای خود حرکت کند و به اثبات ادعای خود بپردازد. نارواژ در ترکیب دو رویکرد کلبرگی و تربیت منش ادعا می‌کند که این دو رویکرد نقش مکمل یکدیگر را در تربیت اخلاقی دارند و دست در دست هم حرکت می‌کنند (Narvaez, 2008). اما در عمل به نظر می‌رسد که رویکرد کلبرگی را کنار نهاده است و از ابتدا برتری رویکرد تربیت منش را پیش‌فرض گرفته و بر مبنای این پیش‌فرض تبیین دیگری از تربیت منش را ارائه کرده است. به عبارت دیگر دیدگاه او ترکیبی از دو رویکرد مذکور نمی‌باشد.

نارواژ در مقایسه مبانی فلسفی رویکردهای مذکور معتقد است که در اخلاق قاعده‌محور آن انسان باید تنها بر اساس اصول کلی تصمیم بگیرد، بنابراین این رویکرد به فردیت نگاه نحیفی دارد و نظریه‌ای حداقلی است و اخلاق منش در عوض فردیت انسانی را فرجه نگاه می‌کند و نظریه‌ای حداکثری می‌باشد. بنابراین اخلاق قاعده را یک نظریه حداقلی می‌داند و بخش‌های بزرگی از تجربه‌های انسانی را مدنظر قرار

نمی‌دهد و الزام اخلاقی را به چیزی که در رابطه با اصول اخلاقی جهانی مطرح می‌شود، کاهش می‌دهد. ناروائز در نهایت قائل به این است که نتایج تربیت منش مهم‌تر و برتر از تربیت اخلاقی عقلانی است (Narvaez, 2006). ناروائز به صراحت بیان می‌کند که قصد ترکیب نقاط مثبت رویکرد تربیت منش با رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی را دارد تا به رویکرد جامع‌تری دست یابد و اسم این رویکرد را رویکرد تربیت اخلاقی ترکیبی می‌نامد. انتظار این است که رویکرد ترکیبی، محصول سازواری از دو رویکرد مذکور باشد و نشانه‌ها و رگه‌هایی از آنها در رویکرد ارائه شده وجود داشته باشد؛ اما بررسی رویکرد ناروائز نشان می‌دهد که در عمل رویکرد او بی‌کم‌وکاست همان تربیت منش است و نشانه‌هایی از رویکرد کلبرگی در آن موجود نیست. به تعبیر دیگر او نتوانسته است در این ترکیب، تربیت اخلاقی عقلانی را به نحو سازوار با رویکرد تربیت منش ترکیب کند و در مطالبی که مطرح می‌کند از همان اصول تربیت منش استفاده کرده است. به عنوان نمونه ناروائز از یک طرف از اهمیت استدلال سخن گفته و معتقد است که استدلال کامل درباره قضاوت اغلب موجب تغییر در شیوه‌های فرهنگی دیرینه شده و اصلاحات کلیدی مانند لغو برده‌داری و ارتقاء حقوق بشر را به دنبال داشته است؛ بنابراین در تربیت اخلاقی باید استدلال را متناسب با دیدگاه کلبرگ پرورش داد. اما از طرف دیگر در همان منبع و همان صفحه گفته‌های قبلی خود را نقض کرده یا آنها را کم‌اهمیت جلوه می‌دهد. به‌طوری که معتقد است «دانش ضمنی و شهودی در جایگاه اول و استدلال تأملی در جایگاه دوم قرار دارد و انسان‌ها به جای اینکه بر اساس اصول ذهن عقلانی خود آگاه هدایت شوند از ذهن ناخودآگاه نیز در تصمیم‌گیری استفاده می‌کنند و بیشتر تصمیمات انسان بدون استدلال گرفته می‌شود.» (Narvaez, 2006, P. 718). بنابراین مهم‌ترین ابزار برای تربیت اخلاقی این است که محیط‌هایی تربیتی توسط بزرگ‌سالان ایجاد شود که دانش ضمنی درست را در کودکان شکل دهد.

با توجه به این توضیحات نمی‌توان به وضوح نتیجه گرفت که ناروائز نظریه کلبرگ را به عنوان مکمل رویکرد تربیت منش به کار برده باشد؛ زیرا از یک طرف استدلال را پراهمیت جلوه می‌دهد و از طرف دیگر بیشتر تصمیمات انسان را ناشی از دانش ضمنی می‌داند نه استدلال. همچنین به نظر می‌رسد برای این که اهمیت زیادی به محیط‌های تربیتی می‌دهد باعث منفعل انگاشتن آدمی شده است و بنابراین جایی برای رشد استدلال اخلاقی به معنای کلبرگی آن باقی نمی‌گذارد و به نوعی رویکرد کلبرگی را که تأکید بر فعال بودن کودک دارد نقض می‌کند. می‌توان نتیجه گرفت که ناروائز نیازی به نام‌گذاری الگوی خود با نام تربیت اخلاقی ترکیبی نداشته است، بلکه همان الگوی تربیت منش کفایت می‌کرد. بنابراین وقتی ناروائز همان الگوی تربیت منش را ارائه می‌کند به نظر می‌رسد نتوانسته است به ادعای خود که رسیدن به

دیدگاهی جامع که حاصل ترکیب دو رویکرد مذکور است جامه‌ی عمل بپوشد.

(۲) باقی ماندن بر نقاط ضعف رویکردهای مبدأ: نارواژ پرورش خودمختاری و دوری از نسبی‌گرایی را از نقاط قوت دیدگاه کلبرگ می‌داند و کم‌توجهی به خودمختاری، استفاده از روش‌های تلقینی، پیروی از الگوهای بزرگسالان و نسبی‌گرایی را از نقاط ضعف دیدگاه تربیت منش بر شمرده است (Narvaez, 2006). بنابراین انتظار می‌رود که مطلق‌گرایی و خودپیروی را مثبت دانسته و به سمت مطلق‌گرایی و خودپیروی پیش برود و از نسبی‌گرایی، دیگر پیروی و روش‌های تلقینی دور شود، در صورتی که بررسی صورت گرفته از دیدگاه نارواژ مؤید چنین حرکتی در الگوی تربیتی ارائه شده او نیست. نارواژ به پیروی از ارسطو - که معتقد است حکمت عملی ناظر به موقعیت‌های عملی است و از کلیتی تام برخوردار نمی‌باشد- (Bagheri, Sajadieh & Tavasoli, 2011) موقعیت‌های اخلاقی را منحصربه‌فرد می‌داند و قائل به اصول بنیادی و ثابتی برای تربیت اخلاقی نمی‌باشد. او با تأکید بر موقعیت‌گرایی در دام نسبی‌گرایی می‌افتد، به‌طوری‌که معتقد است ما نمی‌توانیم اصول کلی و مطلق را برای تربیت اخلاقی مدنظر قرار دهیم. موقعیت‌ها تکرار نمی‌شوند. او تأکید می‌کند که هرچند اصول کلی مانند محبت و صداقت را می‌توان مدنظر قرار داد؛ اما این اصول بیش از حد کلی بوده و برای هدایت عمل در موقعیت خاص راهگشا نیست. بنابراین فضیلت‌ها امور سرسخت و مقاومی نیستند که همیشه و همه‌جایی باشند؛ بلکه متنوع و ظریف می‌باشند و هیچ قانون عملی برای هدایت عمل انسان در همه موقعیت‌ها وجود ندارد. نارواژ با توجه بیش از حد به شکل دادن محیط‌های خوب توسط بزرگسالان، نقش الگوها، تأکید بر تمرین مهارت‌ها و به‌طور کلی استفاده از روش‌های معلم محوری و بزرگسال محوری به نظر می‌رسد که همچنان بر نقاط ضعفی مانند عدم توجه به خودمختاری و استفاده از روش‌های تلقینی - که خود نارواژ از دیدگاه تربیت منش ارائه کرده است - باقی می‌ماند. بنابراین، نارواژ ادعای خود را که مبنی بر جمع کردن نقاط قوت دو رویکرد مذکور است نقض می‌کند (Narvaez & Bokh, 2104a; Narvaez, 2010b; Narvaez, 2015).

(۳) نادیده گرفتن استقلال‌متری و در نتیجه منفعل انگاشتن او: نارواژ تکیه بر نقش هدایت‌گری معلم و استقلال‌متری کرده و معتقد است که دانش‌آموزان باید از استقلال کافی برای انتخاب‌هایشان برخوردار باشند. بنابراین هر دانش‌آموز باید قادر باشد که تحت هدایت یک بزرگسال رفتارها، انتخاب‌ها و رشد مهارت‌های اخلاقی خود را تحت بررسی قرار دهد و مجموعه خاصی از مهارت‌های خبرگی را در خود تقویت کند (Narvaez, 2005). نارواژ تأکید ویژه‌ای بر استقلال‌متری دارد، اما در الگوی تربیت اخلاقی

ترکیبی، عمده توجه خود را معطوف به نقش مربیان در تربیت اخلاقی کرده است و نه نقش و سهم خود مربی در این فرایند را کمتر توجه کرده است. گرچه بحث از خودتنظیمی و تعاملی بودن تربیت در این الگوی وجود دارد، اما درنهایت، همه چیز منوط به مربی می‌باشد (Vojdani, 2016). علاوه بر این، ناروائز تأکید زیادی بر محیط می‌کند و بیشتر رفتارهای انسان را ناشی از دانش ضمنی و شهودی می‌داند که از محیط تغذیه شده است؛ می‌توان نتیجه گرفت که در عمل، رویکرد او استقلال و خودپروی اخلاقی را مستهلک می‌کند. ناروائز حتی برای پرورش ذهن تدبیرگر بر عوامل محیطی و تمرین و تمرین تأکید می‌کند. بنابراین به نظر می‌رسد که به جای توجه به خردورزی، در عمل همان محیط‌گرایی را مدنظر قرار داده است که باعث منفعل انگاشتن و در نتیجه عدم استقلال مربی می‌شود (Narvaez, 2005).

ناروائز معتقد است که «خبره‌های اخلاقی در محیط‌هایی با ساختار خوب که بازخوردهای لازم را برای عملکرد مناسب به آنها می‌دهد یاد می‌گیرند. نکته کلیدی برای رشد اخلاقی کودکان، انتخاب و طراحی محیط‌هایی است که بر شهود کودک تأثیر می‌گذارد. مهم‌ترین نتیجه‌ای که می‌توانیم برای تربیت اخلاقی گرفت این است که کودک به طور مداوم از محیط یاد می‌گیرد و باید محیط‌هایی را که مربیان و والدین، برای مربی سامان می‌دهند به دقت طراحی و انتخاب کنند؛ زیرا محیط یادگیری برای رشد مهارت‌های اخلاقی بسیار مهم می‌باشد» (Narvaez, 2005, P. 34).

بنابراین با توجه به آنچه بیان شد به نظر می‌رسد الگویی که ناروائز برای تربیت اخلاقی ارائه کرده است به شیوه‌ای مستقیم، مهارت‌های اخلاقی را به دانش‌آموزان تلقین می‌کند و منجر به پذیرش غیر نقادانه ارزش‌هایی که برای بزرگسالان مهم است، از طریق مراجع بیرونی (الگوها) می‌شوند. بنابراین به نظر می‌رسد روش‌های آموزشی آن تلقینی است که موجب درگیری عمیق و تفکر انتقادی نمی‌شود. الگوی ارائه شده توسط ناروائز نوعی عادت آموزی و جامعه‌پذیری را تلقین می‌کند که در حال حاضر موردانتقاد قرار گرفته است. حتی خود ناروائز الگوی‌هایت (Haidt, 2001) را برای این که به جامعه‌پذیری منتهی می‌شود موردانتقاد قرار می‌دهد. به بیان دیگر ناروائز از یک جهت عادت آموزی، تلقین و جامعه‌پذیری را نقد می‌کند و از جهت دیگر بررسی رویکرد او مؤید این مسئله است که بر این الگوی متکی است، بنابراین ناسازوری آشکاری در رویکرد ناروائز دیده می‌شود.

۴) عدم پاسخگویی رویکرد ناروائز به بسیاری از سؤال‌ها در مورد تربیت اخلاقی: از دیدگاه ناروائز

تربیت اخلاقی واقعی، مربیان، اعضای اجتماع، والدین و دانش‌آموزان را تحت پوشش قرار می‌دهد؛ بنابراین برای تربیت اخلاقی باید یک اجتماع تربیتی هماهنگ را شکل داد که بر اساس آن تعاملات پویا بین اجتماع،

خانواده، فرهنگ و مدرسه شکل گیرد (Narvaez, 2006). اما پرسشی که می‌توان مطرح کرد این است که در جوامع کنونی با وجود رسانه‌های جمعی و فضای مجازی به عنوان ابزارهایی قدرتمند که در شکل‌گیری اخلاق کودکان و بزرگسالان به طور مستقیم و غیرمستقیم نقش بازی می‌کنند، چگونه می‌توان اجتماعی تربیتی شکل داد که در آن، نهادهای خانواده، مدرسه، رسانه، و نظایر آن با هم هماهنگ باشند. آیا چنین پیشنهادی نشان‌دهنده عدم توجه به فضای جوامع کنونی نیست؟ آیا این پیشنهاد به نوعی، آرزویی محال و دست‌نیافتنی محسوب نمی‌شود؟

در این زمینه می‌توان به نظر کسانی مانند بندورا استناد کرد. از دیدگاه بندورا یکی از منابع نافذ در یادگیری اجتماعی، «الگوی‌سازی»^۱ از طریق تلویزیون، سینما و دیگر رسانه‌های گروهی است. بدیهی است که کودکان و بزرگسالان از الگوی‌سازی تلویزیونی، پاسخ‌های هیجانی و شیوه‌های جدید رفتار را یاد می‌گیرند. او معتقد است که «رسانه‌ها به دلیل گستردگی مخاطب، تأثیرگذاری شدید از طریق تکرار و ارائه گزینشی و بزرگنمایی واقعیات به گونه‌ای که خود می‌خواهند از عوامل تأثیرگذار دیگر متمایز می‌باشند. بنابراین با افزایش استفاده از الگوی‌سازی نمادین که با ابزار رسانه اتفاق می‌افتد امکان دارد که نقش والدین، معلمان و دیگر الگوی‌های اجتماعی در تربیت اخلاقی کاهش یابد.» (Bandura, 1993, PP. 51-52). علاوه بر این، براساس رویکرد نارواتر، برای اخلاقی بارآوردن کودکان، نیازمند بزرگسالانی هستیم که ابتدا خودشان از منش خوب برخوردار و الگوهای مناسبی برای کودکان باشند، سپس به تربیت کودکان اقدام نمایند. مسئله‌ای که در اینجا با آن رو به رو هستیم این است که چطور می‌توانیم همه بزرگسالانی را که با کودکان در ارتباط هستند فضیلت‌مند کنیم؟ اگرچه درس‌های اخلاق حرفه‌ای برای معلمان می‌توانند بر طبق اصول تربیت اخلاقی ترکیبی طراحی شوند و به آنها در شکل‌گیری منش خوب کمک کنند اما با این حال معلمان تنها بزرگسالانی نیستند که در تربیت اخلاقی کودکان نقش دارند بلکه والدین و اعضای جامعه نیز مربیانی هستند که در تربیت اخلاقی متربیان نقش دارند. بنابراین با این قشر چه کار باید بکنیم؟ این مسئله به ویژه در جوامع آزاد نیازمند توجه جدی‌تری است. به‌طوری که خود نارواتر نیز این سؤال را مطرح می‌کند که «چگونه می‌توان در چنین جوامعی فردیت فضیلت‌مند را در والدین و اعضای اجتماع برای شکوفایی فرزندان پرورش داد و حمایت کرد.» (Narvaez, 2006, P. 725). این سؤال و سؤال‌ها دیگر برای پاسخگویی می‌تواند مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد.

نتیجه

هدف اصلی این پژوهش، تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی از دیدگاه ناروائز است. تمرکز پژوهشگران روی انسجام درونی رویکرد ناروائز و پاسخ به این سؤال است که آیا محتوای دیدگاه ناروائز، از انسجام درونی لازم برخوردار می‌باشند؟ برای پاسخ به سؤال مذکور، به بررسی رویکرد تربیتی مطرح شده توسط ناروائز و جستجوی ناسازوری‌ها آن پرداخته شد است و اعتبار مطالب او مورد بحث و بررسی قرار گرفت. بررسی‌های صورت گرفته شده نشان دهند که این نظریه گرفتار ناسازوری‌های متعدّد است. بنابر آنچه گفته شد ضمن نقد درونی رویکرد ناروائز این نتایج به دست آمد که: ناروائز نقش دانش ضمنی و شهودی را در تربیت اخلاقی مورد تأکید قرار می‌دهد، نقاط قوت و ضعف رویکردهای مبدأ را به وضوح توضیح می‌دهد، برخلاف کلبرگ اهمیت خاصی برای اجتماع واقعی قائل است، دیدگاه او ممکن است از شکل‌گیری رذایل اخلاقی در کودکان جلوگیری به عمل آورد و به بهبود نتایج در تربیت اخلاقی منجر شود و الگویی عملی و گام‌به‌گام را برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ارائه داده است و هدف او بارآوردن متریانی است که به لحاظ اخلاقی خبره باشند. اما بررسی محتوای مطالب ناروائز گویای این است که او در الگوی خود در بسیاری از جاها دچار ناسازوری‌های درونی متعدّد و نقض ادعاهای خود شده است. این ناسازوری‌ها، سازواری نظریه‌ی او را با چالش جدی مواجه می‌کند. از جمله این ناسازوری‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: نخست اینکه ناروائز ابتدا اهمیت استدلال‌ها و ذهن تدبیرگرا را مطرح می‌کند و معتقد است که برنامه‌های تربیت اخلاقی باید به شیوه کلبرگی، پرورش استدلال و ذهن تدبیرگر را مدنظر قرار دهند؛ اما در ادامه نقش دانش ضمنی و شهودی را که وابسته به محیط اجتماعی بوده و از طریق محیط تغذیه می‌شوند پررنگ‌تر دانسته و استدلال را در جایگاه دوم قرار می‌دهد و براین باور است که اکنون روانشناسی اخلاق به این نتیجه رسیده است که دانش ضمنی و ذهن ناخودآگاه در جایگاه اول قرار می‌گیرد و بیشتر تصمیم‌های انسان، ناشی از این ذهن می‌باشد و استدلال و عملکرد ذهن خودآگاه در تصمیمات انسان در جایگاه بعدی قرار می‌گیرند. دوم اینکه ناروائز بر نقاط ضعف رویکرد تربیت منش که مواردی مانند نسبی‌گرایی و تلقینی بودن است تأکید می‌کند، اما او در تبیین نظریه تربیتی اخلاقی خود بر این موارد باقی می‌ماند و از نقاط قوت دیدگاه کلبرگ که مواردی مانند خودپروی و مطلق‌گرایی است، دور می‌شود. سوم اینکه ناروائز تأکید خاصی بر استقلال متری می‌کند اما با تأکید زیاد بر محیط تربیتی، استقلال متری را مستهلک کرده و متری را منفعل در نظر می‌گیرد و درنهایت این رویکرد پاسخگوی بسیاری از سؤال‌ها در تربیت اخلاقی نیست.

References:

- Bagheri, Kh. Sajadieh, N. & Tavasoli, T. (2011). *Approaches & methods of research in the philosophy of education*, Tehran: Research Institute of Cultural & Social Studies (In Persian)
- Bagheri, Kh. (1999). *Foundations and methods of moral education (comparative critique of science of ethic & Contemporary psychology)* Tehran: Publishing Center of Islamic propagand of Organization. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2017). The broken mirror of truth, Reply to critique of Dr. Mehdi Sajjadi, bulletin of *Foundations of education*, 7(2): 119-123 (In Persian)
- Bandura, A. (1993). *Social Learning Theories*. (F. Maher, trans), Shiraz: Rahgosha (in Persian)
- Berkowitz, M. W. (1997). The complete moral person: Anatomy & formation. In J.M. Dubois (Ed.), *Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems* Lanham, MD: University Press of America, 11(2): 11-41
- Bhaskar, R., et al. (Eds.) (2010). *Interdisciplinarity & Climate Change Transforming knowledge & practice for our global future*. Routledge
- Cutts, L. (۲۰۱۱). Integration in counselling psychology: To what purpose? *Counselling Psychology Review*, 11(1): 18-48
- Dahl, B. (1996). A synthesis of different psychological learning theories? Piaget & Vygotsky. Online from: <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome17/bdahl.htm>
- Haidt, j. (2001). The emotional dog & its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment, *Psychological Review*. 108(4): 814-34.
- Lickona, T. (1997). Educating for character: A comprehensive approach. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character*, Chicago: University of Chicago Press, 45-62
- Nami, Sh. (2016). Constructivism Approach to moral education, in *New Approaches to moral Education*, Mohammad Hasani, Tehran: school. (In Persian)
- Narvaez, D. & Lapsley, D. K. (2005). The Psychological Foundations of Everyday Morality & Moral Expertise. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology & character education* Notre Dame, IN, US: University of Notre Dame Press, 140-165
- Narvaez, D. (2005). *The neo-Kohlbergian tradition & beyond: Schemas, expertise, & character*. *Nebraska Symposium on Motivation*. 51: 119-163
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 703-733
- Narvaez, D. (2008). Human flourishing & moral development: Cognitive science and neurobiological perspectives on virtue development. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 310-327
- Narvaez, D. (2010a). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness & the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2): 163-181.
- Narvaez, D. (2010b). Building a Sustaining Classroom Climate for Purposeful Ethical Citizenship, *International Research Handbook on Values Education & Student Wellbeing*, 659-673
- Narvaez, D. (2012). Moral Neuroeducation from Early Life Through the Lifespan, *Neurotics*, 2(5):145-157
- Narvaez, D. (2015). The Co-Construction of Virtue: Epigenetics, Development, & Culture, Chapter from the book "*Cultivating Virtue: Perspectives from Philosophy, Theology, & Psychology*." Ed. Nancy E. Snow. Oxford: Oxford University Press

- Narvaez, D. & Bock, T. (2014a). Developing Ethical Expertise & Moral Personalities, *Handbook of Moral & Character Education*, edited by Larry Nucci, Darcia Narvaez & Tobias Krettenauer, New York, NY: Routledge
- Narvaez, D. & Bock, T. (2014b). The Classroom RAVES Model for Moral Character & Ethical Knowhow, Moral Psychology Laboratory, *Tools for Moral Character Education*, University of Notre-dame
- Sanderson, S. (1987). eclecticism & its alternatives, *current Perspective in Social Theory*, 8: 313-345
- Shabani Varaki, B. (2007). Transcendental Realism & False Dualism in Educational Research, *Journal of Educational Innovations*, 6(20): 65-86. (In Persian)
- Tellings, A. (2001). Eclecticism & Integration in Educational Theories: *A Metatheoretical Analysis. Educational Theory*, 51(3): 277-292
- Vojdani, F. (2016). Integrative approach in ethical education, *in New Approaches to moral Education*, Mohammad Hasani, Tehran: school (In Persian)



کرد، مژگان؛ قائدی، یحیی؛ ضرغامی همراه، سعید؛ برخورداری، رمضان (۱۳۹۹). تحلیل مفهوم «زندگی خوب» در رویکرد «سعادت گرا» به منظور تدوین هدفهای تربیت. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۹۶-۱۱۵.
DOI: 10.22067/fedu.v10i1.84555

تحلیل مفهوم «زندگی خوب» در رویکرد «سعادت گرا» به منظور تدوین هدفهای تربیت^۱

مژگان کرد^۲، یحیی قائدی^۳، سعید ضرغامی همراه^۴، رمضان برخورداری^۵
تاریخ دریافت: ۹۹/۹/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۹/۵/۵ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف این پژوهش، تحلیل مفهوم زندگی خوب در رویکرد سعادت گرا به منظور تدوین هدفهای تربیت می‌باشد. سپس بر اساس این تحلیل و در بستر بینش فلسفی به دست آمده از آن، هدف‌هایی برای تربیت تدوین شد. برای دستیابی به این هدف‌ها از روش‌های تحلیل مفهومی و قیاس عملی فرانکنا استفاده شد. بر اساس نتایج این پژوهش، جهت‌گیری‌های کلی زندگی خوب سعادت گرا عبارتند از: فضیلت، ترجیح خردورزی بر دیگر شیوه‌های بودن، معناداری و شکوفایی. هدف‌های تربیت سعادت گرایانه در دو بخش هدف غایی و هدف‌های میانی ارائه شدند. این هدف‌ها عبارتند از: شکوفایی که هدف غایی تربیت سعادت-گراست و معناداری و فضیلت مندی که به عنوان هدف‌های میانی تربیت سعادت گرا شناخته شدند. بدین ترتیب، هدف اصلی تعلیم و تربیت، راهنمایی متریان به سمت شیوه‌های زندگی فضیلت‌مندانه و شکوفنده است. در حقیقت تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا، شکوفا شدن را پاسخی مناسب و ضروری برای مسأله بنیادین و هنجارین نیک بختی انسان می‌داند، و تربیت سعادت گرایانه ناظر بر چگونگی تحقق این هدف در فراگیران است. بنابراین ویژگی‌های اصلی تعلیم و تربیت سعادت گرا در فرایند تربیت، فضیلت محوری، خردگرایی، هدف‌مداری و معناداری به سمت شکوفایی انسانی است.

واژه‌های کلیدی: زندگی خوب، سعادت گرای، هدف‌های تربیت.

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری می‌باشد.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی moz.kord@gmail.com

۳. دانشیار دانشگاه خوارزمی yahyaghaedi@khu.ac.ir

۴. دانشیار دانشگاه خوارزمی

۵. استادیار دانشگاه خوارزمی

مقدمه

می توان گفت که فلسفه زندگانی در آثار بسیاری از فیلسوفان دیده می شود. اما آنچه را در تاریخ فلسفه به نام فلسفه زندگی مشهور است می توان این گونه دسته بندی کرد: فلسفه های زندگی^۱ و فلسفه های زندگی خوب^۲. منظور از فلسفه های زندگی، آن فلسفه هایی است که در تاریخ و سنت فلسفه به فلسفه زندگی معروف است و شامل سه شاخه حیات گرایی^۳ برگسون^۴، فلسفه زندگی^۵ در آلمان و پدیدار شناسی زندگی^۶ می شود. این فلسفه ها بیش از آن که تجویزی برای چگونه زیستن داشته باشند، توصیف زندگانی با همه ویژگی های ذاتی و متمایز آن است. این فلسفه ها با نام فیلسوفانی مانند نیچه، برگسون، دیلتای^۷، هایدگر و یوناس^۸ پیوند خورده است.

برخی دیگر از فیلسوفان، درباره زندگانی به شکلی متفاوت اندیشیده اند. در این نوع اندیشیدن درباره زندگی، پرسش اصلی «چگونه زندگی کردن» است. در پاسخ به چنین پرسشی هر کدام از فیلسوفان بر بنیاد تعریفی که از جهان هستی، هدف و غایت آن و نیز دیدگاهی که درباره انسان داشته اند، پاسخ های متفاوتی داده اند. مهم ترین ویژگی این دیدگاه ها پاسخ به پرسش «چگونه باید زندگی کرد؟» است. به عبارت دیگر در این رویکرد، دیدگاهی تجویزی درباره زندگانی وجود دارد.

از این دیدگاه، فلسفه های زندگانی دو جزء دارند: به ما می گویند چه چیزهایی در زندگانی مهم هستند و ارزش دنبال کردن دارند و یاد می دهند چه طور باید به این چیزهای ارزشمند رسید (Irvine, 2009). همچنان که پرسش بنیادی سقراط نیز پرسش از چگونگی زیستن بود. و هدف اصلی فلسفه ورزی های او نیز در همین نکته نهفته است: پرورش انسان ها برای خوب زندگی کردن. در بستر این نوع اندیشیدن درباره زندگانی است که فلسفه هایی مانند فلسفه زندگی خوب به وجود آمده است.

به گفته بیشاپ^۹ می توان خوب زیستی^{۱۰}/زندگی خوب^{۱۱} را با همان مفهوم خوش بختی^{۱۲}/نیک بختی یا سعادت یکی دانست (Bishop, 2015). فیلسوفان اغلب در فلسفه خود از تعبیر سعادت یا خیر استفاده می کنند.

-
1. Philosophies of Life
 2. Philosophies of Good Life
 3. Vitalism
 4. Bergson
 5. Lebensphilosophie
 6. Phenomenology of Life
 7. Dilthey
 8. Jonas
 9. Bishop
 10. Well-Being
 11. Good Life
 12. Happiness

در واقع در سرآغاز تاریخ تفکر نظام مند بشر، این فلسفه بود که با عنوان «سعادت یا نیک بختی» درباره خوب زیستی بحث کرده است. در فلسفه، خوب زیستی یا زندگی خوب برای توصیف آن چه که برای انسان غایت است و دارای ارزشی ذاتی است، به کار می رود (Haybron, 2011; Crisp, 2017).

هسته مرکزی فلسفه های زندگی خوب، اندیشیدن درباره ماهیت زندگی خوب است. شناسایی اجزای زندگی خوب، به پرسش «چه چیزی در زندگی مهم است؟» مربوط می شود. ساختار هر کدام از فلسفه های زندگی خوب بر اساس اینکه چه چیزی را در زندگی مهم بدانند متفاوت است. با نگاهی به پیشینه این بحث به تقسیم بندی های گوناگونی درباره نظریه های زندگی خوب دست می یابیم. فلچر نظریه های اصلی زندگی خوب را لذت گرایی^۱، انجام خواسته^۲، فهرست عینی^۳ و کمال گرایی^۴ می داند (Fletcher, 2016). به گفته پارفیت^۵ نظریه های اصلی زندگی خوب عبارتند از: لذت گرایی، نظریه های رضایت میل^۶، و فهرست عینی (Lin, 2016). اما یکی از شناخته شده ترین طبقه بندی های زندگی خوب یا خوب زیستی به سه صورت بنیادی لذت گرایی، نظریه های میل نگر و نظریه های ناظر به فهرست عینی طرح شده است (Stanford Encyclopedia, 2019). در حالی که لذت گراها، خوب زیستی و بهروزی را اغلب با تجربه لذت یکی می گیرند، نظریه های میل نگر، آن را معادل ارضای امیال شخص می دانند - در واقع به دست آوردن خواسته ها در مقابل صرفا داشتن تجربه هایی خاص - از آنجایی که لذت گرایی و نظریه های میل نگر، خوب زیستی و بهروزی را بر حالات ذهنی فرد استوار می کنند به معنایی، ذهن گرا هستند. در مقابل نظریه های ناظر به فهرست عینی بر این باورند که برخی چیزها مستقل از نگرش ها یا احساساتمان به ما سود می رسانند یعنی خیرهایی دوراندیشانه و عینی وجود دارند. پیروان ارسطو شناخته شده ترین نمونه این گروه هستند. آن ها خوب زیستی را زندگی همراه با فعالیت فضیلت مندانه یا به طور کلی به فعل رساندن قابلیت های انسانی می دانند (Stanford Encyclopedia, 2019). بنابراین تبیین های گوناگونی از زندگانی خوب ارائه شده است و هر کدام از این تبیین ها بر دیگر قلمروهای زندگانی مانند تعلیم و تربیت تأثیر گذاشته است.

از سویی دیگر پرسش از ماهیت زندگی خوب برای فهم تعلیم و تربیت به صورت عام و نقش مدرسه به صورت خاص ضروری است. بر همین زمینه بسیاری از فیلسوفان و پژوهشگران حوزه تربیت بر این باورند

-
1. Hedonism
 2. Desire Fulfilment Theory
 3. Objective-List Theory
 4. Perfectionism
 5. Parfit
 6. Desire Satisfaction

که هدف اصلی تعلیم و تربیت، زندگی خوب است (White, 2011, 2009, 1990; Haji and S.E. Cuypers, 2008; Brighouse, 2006). از این رو هر کدام از نظام های تربیتی بر بنیاد تعریفی که از زندگی خوب دارند، هدف های خود را تدوین کرده اند. برای نمونه، تعلیم و تربیتی که در میان توانایی های انسان برای عقل، جایگاه ویژه و برتری قائل باشد با تعلیم و تربیتی که بر آورده ساختن امیال و ترجیحات افراد را مهم بداند متفاوت خواهد بود. هر کدام از این رویکردها، بر مبنای تعریفی که از زندگی خوب دارند، فعالیت های تربیتی خود را سامان دهی می کنند.

بنابراین تدوین هدف های تعلیم و تربیت بر بنیاد فلسفه های زندگانی، مستلزم روشننگری درباره نسبت میان فلسفه زندگانی و تعلیم و تربیت است. هرچند فرایند تربیت آدمی رو به سوی هدف هایی دارد که محور همه آنها زندگی خوب است (Zarghami, 2011). اما لازم است که پاسخ دو پرسش آشکار شود؛ آیا هدف های تربیت می تواند از فلسفه زندگانی ناشی شود؟ این هدف ها چگونه از فلسفه زندگانی ناشی می شوند؟ در پاسخ باید گفت در کلی ترین نگاه برای تبیین نسبت میان فلسفه های زندگانی و فلسفه تربیت، اساسی ترین پرسش در فلسفه های زندگی خوب، پرسش از چگونگی زیستن است. پاسخ به این پرسش نشان دهنده این است که ما چه نوع زندگانی را ترجیح می دهیم. سپس به این مسأله می رسم که برای این گونه زندگی، باید چگونه تربیت شویم؟ بدین ترتیب باید بدانیم که تربیت ما باید چگونه باشد تا به چنین هدفی که از دیدگاه ما زندگی خوب است برسیم. اینجاست که باید به فکر تعیین و ترسیم هدف های تربیت باشیم و هدف های تربیت را بر بنیاد پاسخی که به پرسش زندگی خوب چیست؛ داده ایم تدوین کنیم. در همین راستا باید افزود که به گفته بسیاری از اندیشمندان، بنیادی ترین مسئله فلسفه تعلیم و تربیت تعیین هدف-ها است (Siegel, 2014)؛ زیرا هدف های تربیت است که روشن می سازد یک نظام آموزشی به دنبال چیست و با آشکار ساختن مقاصد بنیادین تربیت، دیگر مؤلفه های نظام تربیتی، مانند نهادها، برنامه درسی، دانش عملی تربیت و سنجش را نیز مشخص می سازد (Gingell & Winch, 1999).

بنابراین، در این پژوهش به بررسی مفهوم زندگی خوب از دیدگاه سعادت گرا^۱ پرداخته می شود تا بر بنیاد آن، هدف هایی برای تربیت تدوین شود. البته انجام چنین بررسی هایی نیازمند توجه به شرایط بومی شکل گیری فلسفه های زندگی خوب و شرایط موضوعی است که دلالت های تربیتی قرار است در آن به کار بسته شود. باید افزود که بررسی فلسفه هایی چون فلسفه زندگانی، امکان رویارویی و تعامل اندیشه های گوناگون را برای فهم بهتر زندگانی خوب، فراهم می کند. انجام چنین پژوهش هایی، علاوه بر جنبه های

مثبت هر فلسفه ای که می تواند در زمینه های دیگر به کار رود، جنبه های منفی و کاستی های آن را نیز آشکار می کند.

برخی از پژوهش هایی که در راستای این پژوهش انجام شده اند عبارتند از: پژوهشی با عنوان «معیاری رسمی برای شکوفایی انسان؛ نخستین گام در دفاع از شکوفایی انسان به عنوان هدفی تربیتی» که توسط ولبرت^۱، دورت^۲، د رویتر^۳ و شینکل^۴ انجام شده است (Wolbert, Lynne S. Doret J. de Ruyter and Schinkel, 2015). همین گروه پژوهش دیگری با عنوان «نظریه تربیت برای شکوفایی انسان باید چه نوع نظریه ای باشد؟» انجام دادند (Wolbert, Lynne S. Doret J. de Ruyter and Schinkel, 2017). هوتا^۵ پژوهشی با عنوان «جهت گیری های سعادت گرایی و لذت گرایی: ملاحظات نظری و یافته های پژوهشی» انجام داد (Huta, 2016). در این پژوهش علاوه بر تحلیل مفهوم زندگی خوب در رویکرد سعادت گرا به تدوین هدف های تربیتی بر بنیاد این رویکرد پرداخته شده است. برای دستیابی به چنین هدفی این دو پرسش طرح شد: ۱- بر بنیاد رویکرد سعادت گرایانه، زندگی خوب چه مفهومی دارد؟ ۲- بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرایانه چه هدف هایی می توان برای تربیت تدوین کرد؟

روش پژوهش

روش این پژوهش تحلیل مفهومی^۶ و قیاس عملی است. بدین ترتیب که از تحلیل مفهومی برای تحلیل مفهوم زندگی خوب در رویکرد سعادت گرا و از قیاس عملی برای ترسیم هدف های تربیت بر بنیاد این رویکرد بهره می برم. تحلیل مفهومی ناظر به فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داوری هایمان درباره جهان را شامل می شود است (Coombs and Daniels, 2004).

از آن جا که پرسش دوم ناظر به ترسیم هدف هایی برای تعلیم و تربیت است، از قیاس عملی در چارچوب الگوی بازسازی شده فرانکنا بهره می برم.^۷ این الگوی بازسازی شده، پیش رونده است به این معنا که به ایجاد و تولید رویکردها و مؤلفه های تربیتی منتهی می شود. به گفته باقری الگوی فرانکنا را می توان

-
1. Wolbert
 2. Doret
 3. De Ruyter
 4. Schinkel
 5. Huta
 6. Conceptual Analysis

۷. این الگو توسط دکتر خسرو باقری نوع پرست (۱۳۸۹، صص ۱۱۸-۱۲۲) بازسازی شده است.

با ایجاد دو تغییر به صورت کامل‌تری مورد استفاده قرار داد (Bagheri, 2010). ۱- در پاسخ به این پرسش که اگر هدف‌ها یا ارزش‌های بنیادی که سنگ بنای زنجیره استنتاجی الگوی فرانکنا هستند، خود مورد پرسش قرار بگیرند و توجیه آن‌ها مورد نظر باشد، باقری یک مرحله دیگر و مقدماتی‌تر از قیاس عملی را در نظر می‌گیرد؛ بدین ترتیب که برای توجیه هدف یا ارزش بنیادی، می‌توان آن را چون نتیجه یک قیاس در نظر گرفت که مقدمات آن مشتمل بر گزاره ای حاوی «باید» و گزاره ای حاوی «است» باشد. در اینجا گزاره حاوی باید ناظر به نیاز و خواست اولیه و اصلی آدمی یا بایدهای حیاتی او است؛ به این مضمون که «من باید زندگی خوبی داشته باشم». به گفته باقری این بنیادی‌ترین بایدی است که انسان زنده به آن توجه می‌کند و در پاسخ به همین است که تلاش‌های او آغاز می‌شود. از سویی دیگر، گزاره حاوی «است» بیانگر واقعیت‌هایی در جهان است، مانند این که «زندگی خوب در گرو برخورداری بودن از دانش است». با ترکیب این دو گونه مقدمه نتیجه‌ای به دست می‌آید که به صورت هدف یا ارزش بنیادی در فلسفه‌های هنجارین تعلیم و تربیت آشکار می‌گردد.

در این پژوهش، هدف‌های تربیت بر مبنای فلسفه زندگی خوب سعادت‌گرایانه در دو سطح غایی و میانی استنتاج می‌شود. هدف غایی بیانگر جهت‌گیری کلی و مقصد نهایی تربیت بر بنیاد هر فلسفه زندگی است و هدف میانی بیانگر قابلیت‌ها و مطلوب‌هایی است که برای رسیدن به هدف غایی تربیت ضروری هستند. برای استنتاج هدف غایی تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت‌گرایانه، قیاسی عملی صورت‌بندی می‌شود که در آن دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، حاوی گزاره یا گزاره‌هایی است که به یک «باید» حیاتی و آغازین اشاره دارد. این باید حیاتی، بیانگر آن است که انسان باید در زندگی نیک‌بخت شود. مقدمه واقع‌نگر، حاوی گزاره یا گزاره‌های توصیفی است که تحقق باید حیاتی و آغازین در گرو آن است. این گزاره توصیفی برگرفته از فلسفه زندگی خوب سعادت‌گراست. همچنین برای استنتاج هدف‌های میانی تربیت بر مبنای زندگی خوب سعادت‌گرا قیاس عملی دیگری صورت‌بندی می‌شود که در آن نیز دو مقدمه هنجارین و واقع‌نگر با هم ترکیب می‌شوند. مقدمه هنجارین، نتیجه استدلال قبلی یا هدف غایی تربیت فلسفه زندگی خوب سعادت‌گراست. مقدمه واقع‌نگر شامل گزاره یا گزاره‌های واقع‌نگری است که زمینه‌ها و قابلیت‌های دست‌یافتن به هدف غایی تربیت را فراهم می‌کند. بدین ترتیب بر بنیاد تحلیل مفهوم زندگی خوب سعادت‌گرا نخست مشخص خواهد شد که در این رویکرد، مهم‌ترین هدف یا هدف‌های زندگی چیست یا به عبارت دیگر این رویکرد چه توصیفی از زندگانی دارد تا در نهایت بتوان در بستر بینش فلسفی به دست آمده از آن و با بهره‌گیری از استنتاج یا قیاس عملی، هدف

هایی برای تعلیم و تربیت تدوین کرد.

تحلیل مفهوم زندگی خوب از دیدگاه سعادت‌گرایانه

دیدگاه سعادت‌گرا از فلسفه ارسطو گرفته شده است. از نظر ارسطو نیک بختی^۱، نهایی‌ترین غایت است که سایر هدف‌ها نسبت به آن، هدف‌های میانی محسوب می‌شوند. طبق دیدگاه او: «نیک بختی خیر نهایی و اعلی است؛ یعنی چیزی است که ما آن را برای خودش می‌خواهیم و ابزاری برای چیز دیگری نیست. بر این اساس برترین خیر است؛ بسنده برای خویش است؛ یعنی خود به خود می‌تواند موجب ارزشمند شدن زندگی شود و آن را مطبوع و بی‌نیاز از همه چیز سازد» (Aristotle, 2000, p. 28). بنابراین نخستین نکته قابل ذکر درباره دیدگاه ارسطو این است که جست‌وجوی زندگی خوب برای آدمیان امری اتفاقی یا انتخابی نیست بلکه در سرشت آنهاست و این امری بدیهی است، اما انسان‌ها مصداق‌های زندگی خوب را در چیزهای متفاوتی می‌بینند. حال به این نکته پرداخته می‌شود که در سعادت‌گرایی، زندگی خوب چه مصداقی دارد.

زندگی خوب سعادت‌گرایانه^۲ نشان‌دهنده مفهومی پیچیده‌تر از دیدگاه‌های دیگر زندگی خوب است و هنوز هماهنگی و توافق چندانی در مورد طبقه‌بندی زندگی خوب سعادت‌گرایانه ایجاد نشده است (Vittersø, 2016). در فلسفه سعادت‌گرا مهم‌ترین هدف و غایت زندگانی انسان رسیدن به نیک بختی است. به زعم ارسطو، آن چیز خوبی که در پس و پشت تمام هدف‌های متنوعی که ما انسان‌ها دنبال می‌کنیم نهفته است یک چیز واحد است، و آن ائودایمونیا است.

برای واژه یونانی ائودایمونیا، معناها و معادل‌های مختلفی ذکر شده است. قدیمی‌ترین واژه معادل آن سعادت و خوشبختی است. اما امروزه بیشتر آن را به شادکامی، نیکبختی، خوب زیستن و زندگی خوب ترجمه می‌کنند. در زبان انگلیسی آن را به happiness ترجمه کرده‌اند که مک‌اینتایر آن را ترجمه‌ای بد ولی اجتناب‌ناپذیر می‌داند، و می‌گوید بد از آن جهت که این واژه هم مفهوم رفتار خوب و هم مفهوم زندگی خوب را شامل می‌شود (MacIntyre, 2017).

هوتا و واترمن^۳ برای پی‌بردن به چستی فلسفه‌های زندگی خوب از مقوله‌هایی^۴ برای تجزیه و

1. Eudaimonia

2. Eudaimonic Wellbeing

3. Waterman

۴ - ورونیکا هوتا و واترمن ۲۰۱۳، نمایی کلی از طبقه‌بندی ارائه دادند که برای کم کردن چالش پژوهش بر روی ائودایمونیا و

هدونیا است. بخشی از این نمای کلی مقولات تجزیه و تحلیل (Category of Analysis) است.

تحلیل این فلسفه‌ها بهره برده‌اند. بدین گونه که برای شناخت ماهیت این فلسفه‌ها چهار مقوله جهت‌گیری‌ها، رفتارها، تجربه‌ها و عملکردها را در نظر گرفته‌اند (Huta, 2016; Huta & Waterman, 2013).

(۱) جهت‌گیری‌ها^۱: به معنای اولویت‌های شخصی، دلایل، انگیزه‌ها، ارزش‌ها و اهداف پشت سر رفتارهای انتخاب شده فردی هستند. به عبارتی دیگر «چرایی» رفتار را مشخص می‌کند؛ و بر متغیرهایی که رفتارهای شخص را هدایت می‌کند و سازمان می‌دهد متمرکز است. این متغیرها اغلب به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار بررسی می‌شوند (به عنوان مثال به دنبال رشد و کمال فردی بودن یا به دنبال لذت و خشنودی).

(۲) رفتارها^۲: آنچه که محتوای رفتارها و ویژگی‌های فعالیت‌ها را نشان می‌دهد. به عبارتی دیگر مشخص‌کننده این است که فرد بیشتر درگیر چه رفتارهایی است. (برای مثال برنامه ریزی هدف‌های شخصی یا شرکت در مهمانی‌های بزرگ).

(۳) تجربه‌ها^۳: بیان‌کننده ادراکات ذهنی، احساسات و ارزیابی‌های شناختی-عاطفی (برای مثال احساس معنی/ارزش یا احساس عاطفی مثبت)

(۴) عملکردها^۴: به معنای توانایی‌ها، دستاوردها (هنرها-فضیلت‌ها-کمالات) و عادات سالم که اغلب پس از یک دوره طولانی از جهت‌گیری‌ها و رفتارها پدید می‌آیند (برای نمونه خود-تنظیمی یا خوب بودن در مزه کردن و چشیدن طعم‌ها)

از میان چهار مقوله بالا جهت‌گیری‌ها اهمیت بیشتری برای چیستی فلسفه‌های زندگی دارد. زیرا جهت‌گیری‌ها، ارزش‌ها، انگیزه‌ها و هدف‌ها و در حقیقت «چرایی» رفتار را مشخص می‌کند.

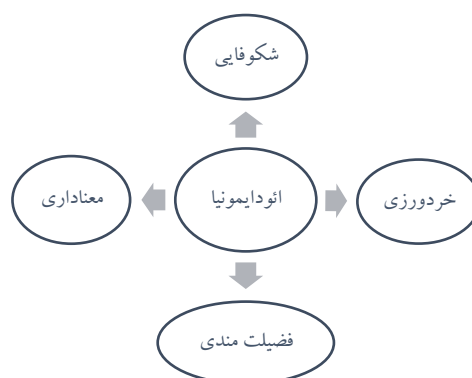
برای روشن شدن جهت‌گیری‌های فلسفه‌های زندگی خوب باید به ارزش‌ها، هدف‌ها و اولویت‌هایی که در این فلسفه‌ها برای رسیدن به زندگی خوب ارائه شده است، توجه کنیم. شناسایی جهت‌گیری‌های زندگی خوب، به پرسش «چه چیزی در زندگی مهم است؟» مربوط می‌شود. بنابراین ساختار هر کدام از فلسفه‌های زندگی خوب بر اساس اینکه چه چیزی را در زندگی مهم بدانند متفاوت می‌شود.

تعاریف متفاوتی از سعادت‌گرایی ارائه شده است. هر کدام از این تعاریف بر عنصرهای خاصی به عنوان هسته اصلی سعادت‌گرایی تأکید کرده‌اند. برای نمونه آناس^۵، نورتون^۶ و تیریوس و هال^۷ بر اصل

1. Orientations
2. Behaviors
3. Experiences
4. Functioning
5. Annas
6. Norton
7. Tiberius & Hall

تمرکز بر فعالیت‌های متأملانه، فضیلت، تعالی، بهترین آنچه در ماست و شکوفایی توانایی‌های درونی و بالقوه تأکید دارند (Tiberius & Hall, 2010; Annas, 2004; Norton, 1976). واترمن در توسعه نظریه هویت نیک بختی، دیدگاه فلسفی تحقق ماهیت فردی را انتخاب می‌کند و «خود تحقیقی»^۱ را به عنوان عنصر اصلی تعریف نیک بختی قرار می‌دهد (Waterman, 2011, p. 362). رایان^۲، هوتا و دسی^۳ نیک بختی را دنبال کردن هدف‌ها و ارزش‌هایی چون رشد شخصی، روابط، مشارکت در جامعه، سلامت جسمی، داشتن استقلال، به روش‌های متفکرانه عمل کردن و به صورت کلی برآورده ساختن نیازهای استقلال، شایستگی و ارتباط می‌دانند (Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E. L., 2008).

هوتا جهت‌گیری‌های سعادت‌گرایی را بر مبنای چهار عنصر بیان می‌کند: «۱- اصالت^۴: روشن بودن ارزش‌های واقعی فرد و عمل بر اساس این ارزش‌ها ۲- معنا^۵: جست و جوی آنچه که درست است و ارزش دارد و فهم تصویر بزرگتر و هم تراز کردن و مطابقت دادن خود با آن و مشارکت در آن ۳- تعالی^۶: به معنای تلاش برای معیارهای سطح بالا و کیفیت در اخلاق، رفتار و عملکرد ۴- رشد^۷: به دست آوردن دانش، بینش و مهارت، تحقق توانایی‌های بالقوه منحصر به فرد و کامل و بالغ شدن به عنوان یک انسان» (Huta, 2016, p. 216). بر بنیاد آنچه گفته شد می‌توان جهت‌گیری‌های کلی فلسفه زندگی سعادت‌گرا را فضیلت، ترجیح خردورزی بر دیگر شیوه‌های بودن، معناداری و شکوفایی دانست.



شکل (۱) جهت‌گیری‌های زندگی خوب سعادت‌گرایانه

1. Self-Realization
2. Ryan
3. Deci
4. Authenticity
5. Meaning
6. Excellence
7. Growth

ترسیم هدف های تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرایانه

چنان که گفته شد یکی از مقدمات قیاس عملی برای استنتاج هدف غایی تربیت بر بنیاد فلسفه های زندگی خوب، حاوی یک باید حیاتی است که «من باید زندگی خوبی داشته باشم». این باید حیاتی را می توان در هر کدام از فلسفه های زندگی خوب مشاهده کرد. به گفته باقری این بنیادی ترین بایدی است که انسان زنده به آن توجه می کند و به دلیل همین باید است که تلاش های او آغاز می شود. می توان گفت که این ارزش برای انسان، بدیهی یا ذاتی است (Bagheri, 2010). بنابراین هر انسانی باید زندگی خود را قرین خوشبختی سازد. مقدمه اول قیاس عملی به صورت خلاصه این چنین است:

مقدمه اول قیاس عملی ۱: من باید سعادت مند باشم. (گزاره هنجارین ۱)

مبنا: شکوفایی، ارزش بنیادین زندگی خوب سعادت گرایانه

امروزه مفهوم شکوفایی یا شکوفندگی انسان^۱، محور اصلی مباحث فیلسوفان قائل به اخلاق فضیلت است. اغلب پژوهش های دانشگاهی با موضوع شکوفایی به فلسفه یونان باستان به ویژه اندیشه های ارسطو اشاره دارد. ائودایمونیا^۲ ارسطویی را می توان نمونه اولیه یا نمونه ای از شکوفایی بشر دانست که تقریباً همه تصورات درباره شکوفایی انسان به شکلی به آن بر می گردد. به نظر برخی اندیشمندان، بهترین معادلی که می توان در زبان انگلیسی برای اصطلاح ائودایمونیا بیان کرد شکوفایی انسانی است (Parry, 1992). مطابق نظر ارسطو، زندگی خوب، زندگی لذت بخش و زندگی خوب اخلاقی است (Kristjansson, 2013). شاید به همین دلیل باشد که بسیاری ترجیح می دهند به جای ترجمه ائودایمونیا به خوشبختی، آن را به شکوفایی ترجمه کنند چرا که استفاده از کلمه خوشبختی به خوش زیستی ذهنی در فلسفه معاصر محدود شده است. این بدان معناست که شکوفایی همان عناصری را که ائودایمونیا در خود دارد در بر می گیرد. برای روشن شدن مفهوم شکوفایی می توان از معیارهایی بهره برد که ولبرت و همکاران بر اساس ائودایمونیا^۳ ارسطو به عنوان نمونه اولیه ایده شکوفایی انسان مطرح کردند (Wolbert et al, 2015, 2017):

۱) شکوفایی انسان ذاتاً ارزشمند^۴ است: ارزش ذاتی داشتن شکوفایی بدین معنی است که شکوفایی

همیشه برای خودش انتخاب می شود و هرگز به خاطر چیز دیگری انتخاب نمی شود. بنابراین در

شکوفایی تلاش نمی کنیم به هدف دیگری برسیم بلکه خود شکوفایی هدف است (Huta, 2013;

De Ruyter, 2012 ; Aristotle, 2009).

۲) شکوفایی به معنای تحقق استعدادهای بالقوه^۵ انسان : هسته شکوفایی بر مفهوم تحقق استعدادهای

1. Human Flourishing
2. Intrinsically Worthwhile
3. Actualisation of Human Potential

بالقوه انسانی متمرکز است. این معیار خود سه معیار دیگر را در بر دارد:

الف) شکوفایی مفهومی درباره کل زندگی: برای این که بتوان گفت کسی در حال شکوفایی است یا شکوفا شده است باید به کل زندگی او نگاه کرد (Aristotle, 2009). برای داوری درباره شکوفایی زندگی افراد باید تمام حوزه های زندگی را در نظر گرفت و نه یک یا برخی از بخش های آن را. از آنجایی که ویژگی هایی مانند یکپارچگی و هماهنگی و داشتن تعادل برای شکوفایی ضروری است، زمانی می توانیم کسی را در زندگی، شکوفا بدانیم که به همه بخش های زندگی خود توجه کند.

ب) شکوفایی یک وضعیت پویا^۱ است: یکی از ویژگی های شکوفایی انسان رشد و پیشرفت است. رشد برای تحقق استعدادهای انسان ضروری است. این امر به صورت یکدفعه و آنی اتفاق نمی افتد بلکه فرایندی است که به صورت مادام العمر وجود دارد و نمی توان برای آن آغاز و پایان روشنی را متصور شد. فقط وقتی رشد برای آن انسان خاص پایان می یابد که مرگ انسان فرا می رسد. بنابراین شکوفایی را می توان وضعیت و حالتی پویا دانست که با رشد دائمی، تلاش فرد برای حفظ و بهبود آن مشخص می شود.

پ) شکوفایی فرض می گیرد که خوبی های عینی^۲ وجود دارد: پیش فرض ایده شکوفایی این است که خوبی های عینی وجود دارند، بدین معنا که خوبی هایی هستند که هر کسی آن ها را تایید می کند. برخی از این خوبی های عینی مانند روابط اجتماعی و دوستی، سازنده زندگی شکوفا هستند. دیگر خوبی های عینی، ظرفیت هایی هستند که گسترش و رشد آن ها به شکوفایی هستی انسان کمک می کند. برای مثال فرونیسیس (خرد عملی) چیزی است که ارسطو برای اعمال همه فضیلت ها ضروری می داند.

با توجه به مطالب اخیر، مقدمه دوم قیاس عملی ۱ بدین گونه است:

مقدمه دوم قیاس عملی ۱: نیک بختی در گرو شکوفایی انسان است. (گزاره واقع نگر یا توصیفی)

این مقدمه، مبنای پاسخ به مقدمه بایدهای حیاتی انسان از دید سعادت گرا قرار می گیرد. از دیدگاه زندگی خوب سعادت گرایانه، تحقق بایدهای حیاتی انسان در گرو شکوفندگی انسان است. به عبارت دیگر نیک بختی انسان مستلزم شکوفا شدن اوست. این حکم توصیفی است و به این واقعیت اشاره دارد که بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا، راه اصلی تحقق بایدهای حیاتی انسان، شکوفا شدن است.

1. Dynamic State
2. Objective Goods

فوت^۱ یکی از نوارسطوئیانی که بر اساس دیدگاه ارسطو البته با اندکی تفاوت شکوفندگی انسان را توجیه و تبیین می کند است. وی همانند ارسطو غایت و هدف نهایی زندگی انسان را رسیدن به ائودایمونیا می داند. او ائودایمونیا را به معنای شکوفندگی انسانی به کار می برد و مانند ارسطو، شکوفندگی را به معنای تحقق کامل قابلیت های انسان و فعلیت یافتن همه امکانات می داند. فوت در بحث از فضایل و شکوفندگی انسانی بر جنبه زیست شناختی آن تکیه دارد. از نظر او اطلاق خوبی بر فضایل انسانی همانند اطلاق خوبی بر گیاهان و حیوانات است. همانطور که زمانی می توان بر گیاهان و حیوانات خوبی را اطلاق کرد که ناقص نباشند، انسان هم وقتی به شکوفندگی نائل می شود که به لحاظ زیست شناختی در سلامت کامل باشد. این سلامت شامل سلامت جسم و سلامت نفس است. از نظر فوت، داشتن فضایل برای انسان امری ضروری است و کسی که نمی تواند یا نمی خواهد فضیلت مندانه عمل کند به لحاظ طبیعی ناقص است (Foot, 2001). دیدگاه فوت از این حیث بر مفهوم هنجاریت طبیعی تکیه دارد که از ابتکارات بدیع او در تبیین شکوفندگی انسان است.

از نظر فوت فضایل اخلاقی به عنوان ویژگی های خاص انسان، مستقیماً با شکوفندگی او در ارتباط - اند (Ibid). این شکوفندگی به نوبه خود با سعادت نوع انسان در ارتباط است. فوت این پرسش را مطرح می کند که ما به هنگام سخن گفتن از خیر بشری، درواقع از چه چیزی صحبت می کنیم؟ آیا اصولاً می توان از مفهوم نامحدود خیر بشری سخن به میان آورد؟ از نظر فوت ما تنها می توانیم از مفهوم شکوفندگی بشری سخن بگوییم که در مورد نوع انسان معنای خیلی خاصی دارد. برای بحث در خصوص مفهوم شکوفندگی انسانی باید از مفهوم سود یا منفعت آغاز کرد که از نظر فوت شامل همه تغییرات سودمند در یک موجود زنده است که وی را در مقابل آسیب خارجی حفظ می کند. بنابر این گام اول برای رسیدن به معنایی درست از سعادت، بحث از سودمندی فضایل در ارتباط با انسانهاست که موجب می شود ترکیب شرارت و سعادت را به ذهنمان راه ندهیم. در واقع اگر بدانیم که فضایل اخلاقی برای انسان ها سودمند هستند، هیچ گاه رسیدن به شکوفندگی و ائودایمونیا را از طریق رذایل ممکن نمی دانیم.

نتیجه قیاس عملی ۱: (برای نیل به سعادت) من باید شکوفا شوم. (گزاره هنجارین ۲)

نتیجه بالا دربردارنده گزاره ای هنجارین است که به ضرورت مقدمه دوم اشاره می کند. در حقیقت، تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا، شکوفا شدن را پاسخی مناسب و ضروری برای مسأله بنیادین و هنجارین نیک بختی انسان می داند، و تربیت سعادت گرایانه ناظر بر چگونگی تحقق این چنین هدفی در

1. Philippa, Foot

فراگیران است.

شکوفنده شدن هدف غایی تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا

بسیاری از فیلسوفان و اندیشمندان تربیتی از شکوفایی به عنوان هدف برتر و غالب تعلیم و تربیت دفاع می‌کنند (White & Brighthouse, 2011; 2007; 2006). این فیلسوفان در واقع بر مبنای همان پرسشی که ارسطو از خود پرسید (واقعاً چه چیزی در زندگی اهمیت دارد؟)، شکوفایی انسان را مهم می‌دانند و بر همین اساس آن را به عنوان هدف جامع و برتر تعلیم و تربیت قرار می‌دهند. به باور این فیلسوفان فقط چگونگی به دست آوردن شغل پردرآمد و سودآور برای جامعه اهمیت ندارد (Nussbaum, 2010) بلکه کودکان باید مستقل از مشارکت و سهم آن‌ها در اقتصاد، به صورت همه جانبه تربیت شوند تا قادر شوند زندگی شکوفایی داشته باشند (Reiss and white, 2013). بهترین دفاع برای این که شکوفایی را باید به عنوان هدف برتر و جامع آموزش و پرورش دانست، معیارهایی است که در خود این هدف وجود دارد. باید بر اساس همین معیارها فرزندانمان را مجهز کنیم تا بتوانند به شکلی معنادار در جامعه مشارکت داشته باشند و بهترین فرصت را برای رسیدن به زندگی شکوفا کسب کنند (Wolbert et al. 2017; 2015).

ویژگی‌هایی چون کلی بودن و پویایی که در مفهوم شکوفایی نهفته است، استلزامات مهمی برای تعلیم و تربیت در پی دارد؛ معیارهایی که زندگی در جهان معاصر نیاز جدی و فوری به آن دارد. کل نگر از سویی تعادل و هماهنگی در زندگانی را به همراه دارد و از سویی دیگر باعث پیوستگی و معناداری فعالیت‌های تربیتی می‌شود. بر این اساس ماهیت چند بعدی وجود انسانی و تمامیت زندگی او به رسمیت شناخته می‌شود و دامنه بیشتری از نیازهای یادگیرنده مورد توجه قرار می‌گیرد. همچنین پویایی که در ذات شکوفایی است باعث می‌شود به تعلیم و تربیت به مثابه یک فرایند نگریسته شود آن هم فرایندی که تا پایان عمر ادامه دارد. در واقع تربیت سعادت گرا ناظر بر چگونگی تحقق این هدف در مرتبی است. شکوفایی، وضعیت مطلوب آدمی است که تجلی فضایل فکری و اخلاقی در انسان است. عامل فضیلت مند، علاوه بر خرد نظری مجهز به خرد عملی نیز می‌باشد. او هم عالم است و هم عامل. هستی چنین انسانی یکپارچه و هماهنگ است. چرا که فضیلت‌های فکری و اخلاقی به صورتی یکپارچه هویت او را می‌سازند.

هدف‌های میانی تربیت اخلاقی سعادت گرا

این بخش، بیانگر مقدمه‌های جاری در دومین قیاس عملی است. هدف غایی تربیت سعادت گرا، محتوای این مقدمه را تشکیل می‌دهد. چنان که گفته شد شکوفایی هدف غایی تربیت سعادت گرا است. شکوفندگی

وضعیت مطلوبی است که انسان برای پاسخ به بایدهای حیاتی خود یا مسأله بنیادین نیک بختی باید به سوی آن جهت گیری پیدا کند. تربیت سعادت گرا، زمینه ساز شکوفندگی فرد است.

مقدمه اول قیاس عملی ۲: تربیت سعادت گرا باید متریان را به سوی شکوفایی هدایت کند. (گزاره

هنجارین ۱)

مبنای ۱- فضیلت مندی

ارسطو نخستین کسی بود که به فضیلت ها به عنوان بخشی از طبیعت بشر نگاه کرد و رویکردی علمی را برای کشف و درک بهتر نقش آن ها در خوب زیستی شخصی و اجتماعی در پیش گرفت. او فضیلت ها را به عنوان مرکزی برای زندگی خوب در نظر گرفت (Papouli, 2018). فضیلت یا آرته^۱ اشاره به کیفیاتی دارد که سبب می شود فردی در نوع خود، خوب و برتر به شمار آید. ارسطو بیان می کند که چون سعادت فعالیتی مطابق فضیلت کامل است پس باید ماهیت فضیلت را مورد بحث قرار دهیم؛ زیرا شاید بدین ترتیب بهتر پی به ماهیت سعادت ببریم.

بر اساس نظر ارسطو فضیلت ها عادت های خوبی هستند که روحی و روانی و ذهنی هستند و برای توسعه و حفظ منش اخلاقی و رفتاری ضروری هستند. ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس تعدادی از فضایل (عادت های خوب) و رذایل (عادت های بد) را ذکر کرده است که برای زندگی خوب بسیار اهمیت دارند (Aristotle, 2004). او با توجه به نقشی که فضیلت ها در شکوفایی و نیک بختی انسان دارند، آن ها را در دو دسته فضیلت های فکری^۲ و فضیلت های اخلاقی^۳ تقسیم کرده است که هریک از آن ها دارای تعدادی از فضایل خاص هستند.

فضیلت های فکری مربوط به خصوصیات ذهن است و با آموزش، تجربه و زمان بدست می آید و شامل دانش علمی یا شناخت^۴، دانش فنی یا هنری^۵، عقل درونی^۶ (درون بینی)، خرد عملی^۷ و خرد فلسفی^۸ است. از سوی دیگر، فضیلت های اخلاقی به ویژگی های منش که ما را قادر می سازد انسان های خوبی در اجتماع باشیم اشاره دارد و شامل شجاعت، خویشتنداری، میانه روی، دوستی، راستگویی، درست کاری و عدالت می شود. به گفته ارسطو فضیلت های اخلاقی بر اساس عادت به دست می آیند اما نگه داشتن آن ها

-
1. Arete
 2. Intellectual Virtues
 3. Moral Virtues
 4. Episteme
 5. Techne
 6. Nous
 7. Phronesis
 8. Sophia

به تلاش سخت و بسیار در طول زندگی نیاز دارد. هر چند ارسطو تشخیص داد که هر دو نوع فضیلت برای شکوفایی و زندگی خوب ضروری هستند اما فضیلت‌های فکری را برتر از فضیلت‌های اخلاقی می‌داند زیرا در فضیلت‌های فکری از عقل استفاده می‌شود. همچنان که گفته شد از نظر فوت فضایل اخلاقی به عنوان ویژگی‌های خاص انسان، مستقیماً با شکوفندگی او در ارتباط اند و این شکوفندگی به نوبه خود با سعادت نوع انسان در ارتباط است (Foot, 2001). فوت همانند ارسطو، سودمند بودن فضایل را پل ارتباطی میان انسان و سعادت می‌داند. فوت در اهمیت فضایل برای شکوفندگی انسانی چنین بیان می‌دارد که: «مردان و زنان نیاز دارند تا مبتکر و خلاق و کوشا باشند و در رسیدن به هدف‌های خود استقامت ورزند نه فقط آن اندازه که قادر به تهیه مسکن، لباس و غذایی برای خودشان باشند، بلکه همچنین در پیگیری هدف‌های بشری، داشتن عشق و دوستی و نظایر آن نیازمند به فضایل هستند» (Foot, 2001, pp. 91-92).

مبنای ۲- معناداری

معناداری به عنوان یکی از ارزش‌های بنیادی در دیدگاه سعادت‌گرایانه زندگی خوب مطرح است. بر طبق دیدگاه کاوپین معناداری یکی از مولفه‌های تعیین‌کننده ارزش‌دوراندیشانه زندگی است که با درجه‌ای از هدف، جهت و عمق همراه است (Kauppinen, 2015). یعنی تأکید بر هدف‌مندی و به ویژه تمرکز بر یک هدف ویژه دارد. از نظر او یک زندگی وقتی معنادار است که تا حدی از احکام عینی غرور، شادی، عزت نفس و شکوفایی را داشته باشد. از دیدگاه کاوپین معناداری یک ارزش بنیادی و خوب غیرابزاری در زندگی خوب سعادت گراست. به همین دلیل برخی از رویدادها در زندگی فرد مانند موفقیت در برنامه و پروژه‌ای خاص، ارزشمند هستند زیرا این موفقیت‌ها باعث معناداری بیشتر در زندگی فرد می‌شود چرا که معناداری همچنان که گفته شد با مراتبی از عزت نفس، شکوفایی، غرور و شادی همراه است. بنابراین برای داشتن زندگی شکوفا باید هدف دار و معنادار بود.

سه مؤلفه بررسی معناداری عبارتند از: هدف، ارزش و کارکرد و همچنان که گفته شد ارسطو ماهیت یک زندگی خوب را وابسته به پیگیری هدف‌های معنی‌دار می‌داند. (Russell, 2013). بیشتر مفهوم‌سازی‌های مدرن از زندگی خوب شامل ایده‌ای با این مفهوم است که خوشبختی هنگامی افزایش می‌یابد که هدف‌های مهم شخصی، برای دنبال کردن وجود دارد (Thorsteinsen and Vittersø, 2018). ارسطو خوب (خیر) را در همان آغاز بر وفق هدف، مقصد یا غایتی که کسی یا چیزی برای نیل به آن تلاش می‌کند تعریف می‌کند. «بنابراین اگر در میان آن غایاتی که در افعال خود تعقیب می‌کنیم غایتی باشد که بالذات مطلوب ماست و اگر دیگر چیزها به خاطر آن، مطلوب ما واقع می‌شوند و اگر ما همه امور را به خاطر چیزی دیگر طلب نکنیم، چه در این صورت انتخاب ما تا بی نهایت ادامه خواهد یافت به طوری که

همه خواست‌ها تهی و پوچ خواهد بود، آشکار است که این غایت خیر، و برترین خیر خواهد بود» (Aristotle, 2009, pp. 11-12).

در مطالعات روان‌شناسی غایت‌نگری مهم‌ترین عامل در به وجود آمدن انگیزه شکوفایی و در نتیجه شکوفایی انسان است. غایت‌نگری مشتمل بر مؤلفه‌های هدف‌داری و معناگرایی است. هدف‌داری موجب می‌شود تا انسان برای آینده خویش هدفی را در نظر گرفته و مسیر حرکت و تلاش خود را به سمت آن هدایت کند. دومین مؤلفه تأثیرگذار بر شکوفایی انسان، معناگرایی است. فرانکل^۱ بیان می‌کند یافتن معنا این نیست که ما از زندگیمان چه انتظاری داریم بلکه آن چیزی است که زندگی از ما انتظار دارد (Frankl, 2015). به منظور رسیدن به احساس هدفمندی، انسان باید مسئولیت اعمال خود را پذیرفته و بیندیشد که چه چیز منحصر به فردی برای افزودن به جهان دارد. در فلسفه زندگی سعادت‌گرا، انسان جزئی است از جهان و یک چهارچوب بزرگ تر که دارای هدف، ارزش و کارکرد خاص خود است. بنابراین انسان و زندگی او نیز در هماهنگی و تطابق با این تصویر بزرگ تر دارای هدف، ارزش و کارکرد خاص خود و بدین ترتیب معنادار است.

(مقدمه دوم قیاس عملی ۲): شکوفندگی در گرو فضیلت مندی و معناداری است. (گزاره واقع‌نگر

یا توصیفی)

پروورش فضایل و معناداری، هدف‌های میانی تربیت سعادت‌گرا

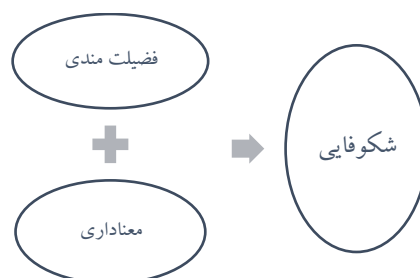
مسئولیت تعلیم و تربیت در عصری که از آن به عصر پایان فضیلت (MacIntyre, 1984) و پایان‌های دیگری چون پایان دین و عصر بحران معنا نام می‌برند، چه خواهد بود؟ به گفته بسیاری از اندیشمندان، بحران معنا یا بی‌معنایی اصلی‌ترین بحرانی است که انسان امروزی با آن مواجه است (Malekian, 2017). چه تعلیم و تربیتی در چنین عصری می‌تواند به انسان‌ها برای درک بهتر و عمیق‌تر از زندگانی خود و فرایند معنا‌سازی و معنا‌یابی کمک کند. در زندگی خوب سعادت‌گرایانه معناداری یکی از ویژگی‌های اساسی است. بنابراین تربیت برآمده از این رویکرد واجد ویژگی معناداری خواهد بود. بزرگ‌ترین خدمتی که یک رویکرد زندگی خوب می‌تواند در روزگار کنونی به تعلیم و تربیت بکند تزریق معناداری به رگ و ریشه آن است. همچنین فضیلت مندی که مبنای دیگر زندگی خوب سعادت‌گراست باعث تقدم پروورش فضایل و منش در جریان تربیت، به ویژه در تربیت اخلاقی می‌شود.

در ادامه محتوای نتیجه دو مقدمه قبلی را بررسی خواهیم کرد. چنان‌که گفته شد نتیجه این دو

1. Frankl

مقدمه هدف میانی تربیت سعادت گرا را فراهم می آورد. این هدف ها نشان دهنده ضرورت و لزوم توجه به مقدمه واقع نگر به عنوان وسیله‌ای برای تحقق هدف غایی تربیت سعادت گراست. از آنجا که شکوفندگی هدف غایی تربیت سعادت گراست و از سویی دیگر شکوفایی مستلزم معناداری و فضیلت مندی است، بنابراین در فرایند تربیت باید زمینه های لازم برای معناداری و فضیلت مندی متریان را فراهم کند. نتیجه قیاس عملی ۲ یا هدف های میانی تربیت سعادت گرا به صورت خلاصه به شکل زیر است.

(نتیجه قیاس عملی ۲) (برای شکوفندگی) باید فضیلت ها و معناداری را پرورش داد. (گزاره هنجارین ۲)



شکل (۲) هدف غایی و هدف های میانی تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا

نتیجه

در این پژوهش به تحلیل مفهوم زندگی خوب بر بنیاد رویکرد سعادت گرا پرداخته شد. سپس هدف غایی و هدف های میانی تربیت بر اساس زندگی خوب سعادت گرا مشخص شدند. جهت گیرهای زندگی خوب سعادت گرایانه، شکوفایی، فضیلت محوری، خرد گرایی، هدف مداری و معنا داری است. بدین ترتیب که فضیلت راه رسیدن به اتودایمونیا دانسته شده است و فضیلت داشتن در کاری یعنی بهترین آن کار را انجام دادن. بنابراین خردورزی بهترین نوع بودن انسانی است. هدف داری و معنا داشتن بهترین شیوه نسبت داشتن با هستی است. زیرا هستی غایت و معنا دارد و بر اساس تصادف و بی هدف به وجود نیامده است. جهت گیری خردگرایانه این فلسفه باعث خواهد شد تعلیم و تربیت مطلوب این فلسفه واجد این ویژگی باشد.

شکوفایی، پرورش و تحقق بهترین استعداد های انسانی است و بنابراین برای رسیدن به نیک بختی باید توانایی های بالقوه و فضیلت ها را در خود پرورش داد و داشتن چنین ویژگی های باعث ایجاد زندگی بافضیلت و شکوفا که همان نیکبختی است می شود. بدین ترتیب هدف اصلی تعلیم و تربیت بر بنیاد این

دیدگاه شکوفایی است و از آنجا که در تربیت مبتنی بر شکوفایی عناصر سازنده شکوفایی یعنی معناداری و فضیلت مندی، به عنوان هدف های میانی شناخته می شوند، تعلیم و تربیت باید به پرورش فضایل و تقویت معناداری بپردازد چرا که فضایل، راه رسیدن به شکوفایی است.

به عنوان نکته پایانی می توان این گونه بیان کرد که اگرچه هر کدام از ویژگی ها و جهت گیری هایی که در زندگی خوب سعادت گرایانه گفته شد، برای داشتن زندگی خوب ضروری است اما کامل نیست؛ چرا که فضایل و نیاز به فراتر رفتن از خود برای یک زندگی معنادار ضروری است. از سوی دیگر بدون لذت بردن و برآورده ساختن نیازهای شخصی و طبیعی، شور زندگانی رو به افول می گذارد. به تعبیر دیگر می توان گفت این نیازها زمانی که در کنار هم باشند می توانند تعادل، یکپارچگی و انسجام را در زندگی انسان به وجود بیاورند. بنابراین برتری دادن هر کدام از آن ها بر دیگری، نتیجه ای جز کنار گذاشتن و نادیده گرفتن بخشی از هستی انسان را در پی نخواهد داشت. اگر یک فرد، تنها بر روی لذت بردن تمرکز کند خواهد دید که چه فرصت هایی را برای ساختن چیزها و کشف چگونگی رشد خود از دست می دهد. از سویی دیگر اگر فردی، تنها بر روی جنبه های اثودایمونیا تمرکز کند منجر به فرسودگی می شود چرا که انسان ها به تاثیر و نفوذ انرژی های دنیوی و اتصال به زندگی در سطح عاطفی هم نیاز دارند. بر این اساس می توان این گونه تحلیل کرد که اگر معنادار بودن زندگی بخش ضروری زندگی خوب باشد به کار بردن آموزه های سعادت گرایی می تواند کمک کننده باشد، چرا که باید گفت انسان موجودی تک بعدی نیست که بتواند بر اساس محوریت آن، زندگی خوبی داشته باشد. بلکه موجودی است با ابعاد مختلف وجودی و ترکیبی از خرد و خیال، عاطفه و عقل، فهم و حس است. بنابراین نسخه ای از زندگی خوب برای انسان پیچیده کارساز است که این پیچیدگی های وجودی را نادیده نگیرد. تأکید بیش از حد بر یک جنبه، برای داشتن زندگی خوب، خواه خرد باشد و توانایی های شناختی، خواه احساس لذت باشد و خیال، مفهوم پردازی ناقص درباره انسان و زندگی اوست.

References

- Aristotle. (2009). *The Nicomachean Ethics*. (D. Ross. Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Aristotle. (2004). *The Nicomachean ethics*. London: Penguin Books. (A. K. Thomson, Trans.). H. Tredennick, introd. J. Barnes.
- Aristotle. (2000). *The Nicomachean ethics*, (M. lotfi. Trans.). Tehran: tarhe. (In Persian).
- Annas, J. (2004). *Happiness as Achievement*. *Daedalus*, 133(2), 44-51.
- Bagheri Noaparast, K. and narges sajadie, tayebe tavasoli (2010), *Research Approaches and Methods in philosophy of education*, Tehran: Institute of cultural and social studies. (In Persian).
- Bishop, M. A. (2015). *The Good Life*. Retrieved From http://books.google.com/books?id=mYgbBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=intitle:The+Good+Life+The+Science+and+Philosophy+of+Well+Being&hl=&cd=1&source=gbs_api.

- Brighouse, H. (2006). *On Education*. London: Routledge.
- Coombs, Jerrold & Le Roi B. Daniels (2004), "philosophical Inquiry: Conceptual Analysis" Translated by Khosrow Bagheri in *Forms of Curriculum Inquiry*, Edmund C. Short, Translated by Mahmoud Mehrmohammadi PhD and colleagues Tehran: samt. (In Persian).
- Crisp, Roger (2017), *Well-being*, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- De Ruyter, D. J. (2012). "On Optimal Development and Becoming an Optimiser." *Journal of Philosophy of Education* 46 (1): 25–41.
- Fletcher, G. (2016). *The Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being*. <https://doi.org/10.4324/9781315682266>.
- Foot, Philippa (2001), *Natural Goodness*: oxford University Press.
- Frankl, Viktor (2015), *Mann's search for meaning*, (A. lahoti. Trans.). Tehran: Jami (In Persian).
- Hajjand, S. E. Cuypers (2008), Authenticity-Sensitive Preferentism and Educating for Well-Being and Autonomy, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No.
- Haybron, D. M. (2011). *Happiness*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Huta, V (2016), *Eudaimonic and Hedonic Orientations: Theoretical Considerations and Research Findings*, J. Vittersø (ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being*, International Handbooks of Quality-of-Life, DOI: 10.1007/978-3-319-42445-3_15
- Huta, V. & Waterman, A. S. (2013), Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1425–1456. DOI: 10.1007/s10902-013-9485-0.
- Irvine, William (2009). "A Guide to the good life" (the ancient art of stoic joy) Oxford University press.
- Kauppinen, Antti (2015), Review of Meaning in Life: ANalytic Study by Thaddeus Metz, *Ethics* 125 (2).
- Kristjánsson, K. (2013), *Virtues and Vices in Positive Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Lin, Eden (2016), The Subjective List Theory of Well-Being, *Australasian Journal of Philosophy*, 94:1, 99–114, DOI: 10.1080/00048402.2015.1014926.
- MacIntyre, Alasdair (2017), *a short history of ethics*, (E. Rahmati. Trans.). Tehran: Hekmat. (In Persian).
- MacIntyre, Alasdair, (1984), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Notre Dame Press.
- Malekian, Mostafa (2017), Explanation Meaning of Life, Iran Newspaper, No. 6507. (In Persian).
- Norton, D. L. (1976). *Personal destinies: A philosophy of ethical individualism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). Not for Profit. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Parfit, D (1984). *Reasons and Persons*. Oxford University Press, New York, 59–83.
- Papouli, Eleni (2018), Aristotle's virtue ethics as a conceptual framework for the study and practice of social work in modern times, *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2018.1461072.
- Parry, Richard, D. (1992), "Eudaimonia", Becker, Lawrence. C. (ed.), *Encyclopedia of Ethics*, New York: Garland Publishing.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170.
- Reiss, M. J., and J. White (2013), *an Aims-Based Curriculum. The Significance of Human Flourishing for Schools*. London: Institute of Education Press.
- Russell, D. C. (2013), *Virtue ethics, happiness, and the good life*. In D. C. Russell (Ed.), *The Cambridge companion to virtue ethics* (PP. 7–28). Cambridge, UK: Cambridge University

- Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9780511734786.002>
- Siegel, H. (2014, 1 24). *Amis of education*. Retrieved 4 17, 2014, from Encyclopedia Britannica: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/179491/philosophy-of-education/261240/the-aims-of-education>.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2019), *Happiness*, First published Wed Jul 6, 2011; substantive revision Mon Sep 23, 2019.
- Tiberius, V., & Hall, A. (2010). Normative theory and psychological research: Hedonism, eudaimonism and why it matters. *Journal of Positive Psychology*, 5, 212–225.
- Thorsteinsen, K. & Vittersø, J. (2018). Striving for wellbeing: The different roles of hedonia and eudaimonia in goal pursuit and goal achievement. *International Journal of Wellbeing*, 8(2), 89-109. Doi:10.5502/ijw.v8i2.733.
- Vittersø, J. (2016). The feeling of excellent functioning: Hedonic and eudaimonic emotions. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (PP. 253-276). Cham, Switzerland: Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3>
- White, J. (2007). “Autonomy, Human Flourishing and the Curriculum.” *Journal of Philosophy of Education* 40 (3): 381–390.
- White, J. (2011). *Exploring Well-Being in Schools: A Guide to Making Children's Lives More Fulfilling*. London: Routledge.
- White, J. (2009) Education and a Meaningful Life, Oxford Review of Education, 35.4, PP. 423–435.
- White, J. (1990) Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum (London, Kogan Page).
- Waterman, A. S. (2011). Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. In S. J. Schwartz, K. Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- White, Nick (2009), *A Brief History Of Happiness*, (Kh. Dayhimi. Trans.). Tehran: minooye kherad. (In Persian).
- Wolbert, Lynne S. Doret J. De Ruyter & Anders Schinkel (2017), what kind of theory should theory on education for human flourishing be? *British Journal of Educational Studies*, DOI: 10.1080/00071005.2017.1390061
- Wolbert, Lynne S. Doret J. de Ruyter & Anders Schinkel (2015), Formal criteria for the concept of human flourishing: the first step in defending flourishing as an ideal aim of education, *Ethics and Education*, Vol. 10, No. 1, 118–129, <http://dx.doi.org/10.1080/17449642.2014.998032>.
- Winch, C., & Gingell, J (1999), *Key concepts in the philosophy of education*. New York: Routledge.



وحدتی دانشمند، علی (۱۳۹۹). نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو.

DOI: 10.22067/fedu.v10i1.87435

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۱۳۵-۱۱۶.

نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو^۱

علی وحدتی دانشمند^۲

تاریخ دریافت: ۹۹/۴/۳ تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۲۲ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش نقد رویکرد رسمی اصلاحات آموزشی در ایران بوده و در مسیر تحقق، از ایده نقد درونی که نخست از سوی هگل مطرح شده و سپس با تغییراتی از سوی مارکس و فیلسوفان مکتب فرانکفورت بسط و مورد دفاع قرار گرفته است، استفاده شده است. در بخش اول مقاله، اندیشه های هگل، مارکس و آدورنو در باب نقد درونی مورد واکاوی قرار گرفته است. در بخش دوم مقاله، متناظر با هر کدام از این فیلسوفان، سه پیشنهاد بر خلاف جریان رایج اصلاحات رسمی مطرح شده است. در پایان و به عنوان نتیجه گیری، اصول نقادی درونی نظام آموزشی بیان شده و سه نقد مطرح شده از سوی مشاوران ماوراء بحار، محمد علی طوسی و صمد بهرنگی نیز بر این اساس ارزیابی شده اند.

واژه های کلیدی: نقد درونی، اصلاحات آموزشی، نظام آموزشی ایران، هگل، مارکس، آدورنو

۱. ایده اصلی این مقاله برآمده از مباحث مطرح شده در کلاس مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران در دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران با تدریس سرکار خانم دکتر شهین ایروانی به عنوان عضو هیات علمی این دانشگاه می باشد. ایشان در پیشبرد مقاله نیز کمک های شایانی داشته که در اینجا مراتب تقدیر و تشکر خود را از ایشان اعلام می کنم.

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

مقدمه

نظام آموزشی ایران در معرض انتقادات فراوانی قرار دارد. دانشجویان دوره های تربیت معلم، استادان و اندیشمندان سالیان دور علوم تربیتی، رهبران سیاسی، اصلاح گران فرهنگی و اجتماعی، فعالان حوزه کودک همه و همه خود را نگران آموزش و پرورش در کشور معرفی می کنند. انتقادات تا آن حد ریشه ای شده اند که کاستی های نظام آموزشی ریشه و خاستگاه عمده کاستی های موجود از فرهنگ عمومی گرفته تا کنش مدیریتی و اداری دانسته شده^۱ و دیگر به جای انجام اصلاحات در نظام فعلی، سخن از نابودی اصلی ترین عنصر این نظام یعنی مدرسه به میان آمده است (Nazari, 2018).

انتقادات، به خصوص بعد از انقلاب اسلامی، زمینه طرح ایده اصلاحات بنیادین^۲ را فراهم کرده است. جریان اصلاحات رسمی، همواره اهدافی را به عنوان غایت برای نظام آموزشی در نظر گرفته است و تمام برنامه های آموزشی را در راستای تحقق این اهداف تدوین کرده است. به واسطه ماهیت ایدئولوژیک انقلاب اسلامی، این هدف ها همواره از بیرون بر نظام آموزشی تحمیل شده و همیشه نمایانگر آرزوها و انتظارات مولفان آن، از نظام آموزشی بوده است. هدف هایی مانند اسلامی شدن، حرکت به سوی تمدن نوین اسلامی، پرورش همه ساحت های انسان، تحقق مراتبی از حیات طیبه، همه حکایت از آن دارند که مولفان و سیاست گذاران معاصر، آرزومندانه به تحول در نظام آموزشی اندیشیده اند و در این میان آنچه که به حاشیه رفته و لاجرم باید در مسیر تحول، نابود شده و یا حداقل تحول یابد، وضعیت کنونی نظام آموزشی است.

تجویز مدام فرایندهای جدید به جای بازبینی و اصلاح فرایندهای قدیم و همچنین تجویز نتیجه ایده آل برای مدارس، بدون در نظر گرفتن ورودی و کنش های جاری در این نهاد، از جمله نشانه های حضور چنین جهت گیری در جریان اصلاحات رسمی هستند. به این ترتیب به نظر می رسد، سیاستگذاران تحولی نظام آموزشی، در مقام منتقد، همواره غایتی را برای آن ترسیم کرده اند که هیچ قرابتی با وضعیت کنونی آن نداشته و از قضا همین شکاف میان دو وضعیت، ضرورت سخن گفتن از تحول بنیادین را پدید آورده است. چنین رویکردی در نقادی که از آن به اندیشه آرزومندانه تعبیر می کنیم، سال های گذشته در جوامع مختلف مطرح شده و ناکارآمدی آن توسط پژوهشگران بیان شده است. برای نمونه وایز^۳ (1977) از این گونه

۱. برای مثال نگاه کنید به مجموعه مقالات منتشر شده در اثری با عنوان «مرگ مدرسه» (Nazari et al, 2018)، «آموزش علیه آموزش» (Karimi, 2016) و «بازخوانی انتقادی سیاست گذاری های آموزشی در ایران معاصر» (Miri & Khorami Nejad, 2019).

۲. برای نمونه از تلاش های نظری در این رابطه نگاه کنید به (Bagheri, 2008)، (Alamolhoda, 2009) و (Sadehgzadeh et al., 2011).

3. Wise

اندیشیدن درباره سیاست‌های تحولی آموزش، به فراعقلانی سازی^۱ نظام آموزشی تعبیر می‌کند. مدل فراعقلانی بر این ساده‌انگاری بنا شده است که اهداف تعلیم و تربیت در نهادهای سیاسی تعیین شده، از خلال سلسله مراتب دیوان سالار به دست مدارس رسیده و در نهایت نیز توسط معلمان اجرا می‌شوند. برای نمونه در مصوبه اهداف دوره‌های تحصیلی در سال ۱۳۷۹ این گونه آمده است: «مدیران، برنامه ریزان و همه افرادی که در تعلیم و تربیت دانش آموزان نقشی بر عهده دارند، مکلفند در برنامه ریزی امور، سازماندهی فعالیت‌ها و انجام وظایف مربوطه به گونه‌ای اقدام کنند که تا پایان دوره تحصیلی دستیابی دانش آموزان به اهداف تعیین شده ممکن باشد» (Supreme Council of Education, 2000, p. 1). اما در نهایت این معلمان و سایر عاملان تربیتی مدرسه هستند که اهداف تعیین شده از بیرون را به اهدافی برآمده از تجربیات شخصی خود تبدیل کرده و این گونه جریان اصلاحات را به سمت تمایل‌های برآمده از فعالیت‌های خود منحرف می‌سازند.

پژوهش‌های داخلی از جمله اثر میر عرب رضی (2015) نیز حکایت از آن دارند که در ایران هم، وجود شکاف عمیق میان نهاد سیاست‌گذار برای اصلاحات و کنشگران اصلی تعلیم و تربیت از جمله معلمان، مهمترین عامل شکست اصلاحات آموزشی معاصر در ایران است. موسی پور نیز از این رویکرد اصلاحی با عنوان «مهندسی» یاد می‌کند که در آن مدیران، سیاست‌های تحولی را از بالا به پایین ابلاغ کرده و از عاملان به این سیاست‌ها، انتظار فهم سریع و روشن و عمل بی‌درنگ و متقن را دارند. او در سوی مقابل، از رویکرد «فرهنگی» سخن گفته که «با باورها، ارزش‌ها و سنت‌های یک جامعه پیوندی ناگسستنی برقرار کرده و برای پیشبرد امور، عاملان آن احساس خودمختاری می‌کنند» (Mousapour, 2012, p. 247). بنابراین اکنون زمان آن است که بعد از نزدیک به یک قرن تلاش رسمی حاکمیت و دولت‌ها برای تغییر و اصلاح نظام آموزشی، به جای انتقاد از نظام آموزشی و بازگویی مدام نارسایی‌ها و کاستی‌های آن و تجویز اهدافی از بیرون برای اصلاح آن، خود روش نقادی نظام آموزشی را مورد بررسی و تحلیل قرار داد.

این پژوهش قصد به چالش کشیدن این رویکرد اصلاحات آموزشی معاصر در ایران را دارد. در مسیر تحقق این هدف، از ایده نقد درونی^۳ که نخست از سوی هگل مطرح شد و سپس با تغییراتی از سوی فیلسوفان مکتب فرانکفورت بسط و مورد دفاع قرار گرفت، استفاده شده است. این پژوهش به دنبال پاسخ این پرسش است که اصلاحات آموزشی بر مبنای ایده نقد درونی، چه ویژگی‌هایی خواهد داشت؟

1. Hyperrationalization

۳. عبارتی با شباهت فراوان، در سند اهداف دوره‌های تحصیلی در سال ۱۳۹۷ نیز آمده است (Supreme Council of Education, 2018)

3. Immanent Critique

رویکرد پژوهش برای پاسخ به این پرسش، رویکرد انتقادی و روش آن، استنتاج فلسفی است. در رویکرد انتقادی تلاش بر این است که نهادهای آموزشی در معنای عام، مشتمل بر برنامه های آموزشی، مدارس، سیاست های آموزشی و تربیتی و همچنین آنچه که به عنوان امور پذیرفته شده در جریان روزمره تعلیم و تربیت قرار گرفته، در معرض تحلیل انتقادی قرار بگیرد (Haggerson, 1991). دستاورد چنین رویکردی آن است که موازین ارزشی سیاست ها و کنش های تربیتی در پیش چشمان اندیشمندان و عاملان تعلیم و تربیت برجسته شده و خودآگاهی انتقادی برای آنها حاصل شود. دستاورد دیگر آن است که موازین جایگزینی برای داوری درباره سیاست های اصلاحی بدست آید.

نقد درونی؛ خاستگاه فلسفی

نقد درونی در مساله این پژوهش گونه ای نقد اجتماعی محسوب می شود.^۱ در نقادی اجتماعی، منتقد بیش از آنکه کنش های فردی را مد نظر داشته باشد، به دنبال ارزیابی یک رفتار فردی در وجه اجتماعی آن و یا یک نهاد اجتماعی است. این نقادی مستلزم آن است که مجموعه ای از معیارها فراهم آمده و سپس این ادعا اثبات شود که عملکرد نهاد اجتماعی مد نظر با این معیارها فاصله دارد. اگرچه می توان این معیارها را خارج از آن نهاد و بدون پذیرش کنشگران داخلی آن گرد هم آورد، اما روشن است که هدف از نقادی، اصلاح و نزدیک شدن به آن معیارها بوده و از این رو پذیرش و اقناع عاملان ضروری خواهد بود.

هونث^۲ (2001) دو مسیر را پیش بینی می کند. نخست آنکه معیارهای سنجش کنش اجتماعی به گونه ای تدوین شوند که اعتبار خود را مستقل از شناخت و توصیف آن کنش، بیابند. برای نمونه می توان به تلاش راولز^۳ برای تعریف عدالت به عنوان یک معیار سنجش به نحوی مستقل از جوامع و فرهنگ های گوناگون اشاره کرد. در این مسیر «معیار به هیچ صورت وابستگی به مختصات کنش اجتماعی و دیدگاه های منتقدان نداشته و از همین رو «بیرونی»^۴ خوانده می شود» (Stahl, 2013, p. 6). مسیر دیگر آن است که منتقد، معیارهای نقادی را از درون خود کنش اجتماعی برگیرد. برای نمونه می توان عدم تطابق میان تصویری که عاملان نسبت به خود^۵ و غایاتی که از آن کنش برای خود در نظر گرفته اند با رفتارهای عینی که از آنها سر

۱. در کنار نقد درونی، می توان از گونه های دیگر نقد اجتماعی همانند نقد تبارشناسانه در اندیشه نیچه و نقد فاش کننده در اندیشه رورتنی نام برد.

2. Honeth

3. Rawls

4. External

5. Self-Understanding

می‌زند را نشان داد و به این صورت به نحوی درونی، کنش را مورد نقد قرار داد. این دو مسیر را می‌توان دو سر یک طیف قلمداد کرد که در یک سوی آن وجه ارزشی و غایت‌مدارانه در آن بسیار پررنگ بوده و در سوی دیگر طیف، وجه تفسیری و پدیدارشناسانه درخشان است. البته رویکردهایی در میانه این دو قطب قرار می‌گیرند. در حالی که مسیر اول به خاطر تاکید بیش از اندازه بر ارزش‌های بیرون از ابژه نقد و فاصله زیاد این ارزش‌ها از آنچه در ابژه در جریان است، احتمال توفیق اصلاحات را کاهش می‌دهد، مسیر دوم با تاکید بر همسویی تصورات شخصی و کنش‌ها، به اصلاحات جزئی و کوچک می‌اندیشد و از این رو گستره و عمق زیاد تغییرات را مورد تهدید قرار می‌دهد. بنابراین می‌توان مسیر نخست را با معضل توجیه ارزش‌ها به نحوی قابل قبول برای عاملان و مسیر دوم را با معضل نیروی تحول‌آفرینی اندک مواجه دانست. اما به جز این دو رویکرد کلی به نقد اجتماعی، نقد درونی می‌تواند به عنوان بدیلی مطرح شود که از سویی وجه ارزشی آن پررنگ بوده و به دنبال فرار از روزمرگی‌های رفتاری است و از سویی به ظرفیت تحولی عاملان و نسبت میان انگاره‌ها و عقاید فردی آنها و رفتاری که از آنها سر می‌زند، می‌اندیشد. در همین راستا، استال نقد درونی را این‌گونه تعریف می‌کند: «نقد درونی گونه‌ای نقادی اجتماعی است که رفتارهای عینی برساننده کنش‌های اجتماعی و در عین حال تصورات ضمنی افراد را بر اساس معیارهای برآمده از خود آن کنش‌ها مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این‌گونه است که نقد درونی به دنبال تحول در این انگاره‌ها و رفتارهای برآمده از آنها می‌باشد» (Stahl, 2013, p. 7).

طرح ایده نقد درونی نخست از سوی هگل بوده و در اندیشه‌های مارکس، فیلسوفان مکتب فرانکفورت و رئالیسم انتقادی روی باسکار^۱ بازتاب داشته است. به منظور روشن شدن پیچیدگی‌های که در درون این مفهوم نهفته است، اکنون مناسب است تا به ریشه‌های فلسفی آن اشاره‌ای شود تا بعد از آن بتوان طرحی مناسب از نقد درونی نظام آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی به دست داد.

هگل

هگل نخستین بار در «پدیدارشناسی روح» از روش نقد درونی بهره برده است. اگرچه او در دو اثر دیگر یعنی در «باب ماهیت نقادی فلسفی به طور عام و نسبت آن با وضعیت کنونی فلسفه به طور خاص»^۲ و «فلسفه حق»^۳ به ترتیب به نقد درونی ایده فلسفه به عنوان یک دانش فراگیر و ایده دولت پرداخته است اما عبارت «نقد درونی» ابداع شاگردان و شارحان هگل بوده است. البته می‌توان هگل را در بهره بردن از این روش با مختصات که در ادامه برای آن ذکر می‌شود، متعهد دانست. این نقد در مقابل نقد رایج که در آن

1. Roy Bhaskar

2. On the Essence of Philosophical Critique as Such and its Relation to the Present State of Philosophy in Particular

3. Philosophy of Right

معیار نقد به گونه ای دلخواهانه فارغ و مستقل از موضوع نقد تعریف می شود، قرار می گیرد. در دیدگاه هگل، نقد فلسفی حقیقی، معیار خود را نه از منتقدان و نه از گروه افرادی که نقد، آن ها را نشانه رفته، بلکه از خود موضوع نقد اخذ می کند (Hegel, 2000). در نظر هگل این معیارها، از مقایسه ایده اساسی هر پدیده با صورت های تحقق یافتن آن بدست می آید. برای مثال، نظام های فلسفی هر کدام صورت های تحقق فلسفه محض (عقل) بوده و باید هر کدام را از منظر نسبیتی که با آن دارند مورد تفسیر قرار دارد. این روش نقد، درست در مقابل آن روشی قرار می گیرد که صرفاً به دنبال محکوم و رد کردن یک نظام فلسفی است. هگل، نقد عام را همچون محکمه ای می داند که در غیاب متهم، حکم او را صادر می کند^۱. در مقابل، به جای طرح این ادعا که یک نظام فلسفی غلط است، بهتر است نشان دهیم که این نظام، بر اساس چه نیاز و زمینه ای شکل گرفته و چگونه تلاش کرده است تا ایده فلسفه را تحقق بخشد. به طور مشابه در نقد دولت نیز ادعا می کند، رسالت منتقد فیلسوف، آن نیست که دائماً الگوهای مطلوب خود را از دولت ارائه کند، بلکه باید با آن دولتی که اکنون محقق است «از در صلح در آید» و محدودیت های آن را در مقایسه با ایده دولت بازشناسی کند (ibid).

در نظر هگل، آنچه که منتقد به عنوان ذات یک پدیده قلمداد کرده و معیار قضاوت قرار می دهد، با حقیقت آن پدیده تفاوت داشته و از این رو «ما نیازی به اعمال معیارهای قضاوت و استفاده از اندیشه های خود در تاملات خویش نداریم؛ درست در همان زمان که این تصورات شخصی را نسبت به پدیده و می نهیم می توانیم موضوع مورد پژوهش خود را آن گونه که هست و برای خود هست بررسی کنیم» (Hegel, 1977, p. 54). هگل در جای دیگری در «علم منطق»^۲، توصیه می کند که سرآغاز نقد، نه داوری های منتقد بلکه پیش فرض های رقیب (موضوع نقد) باشد. «تکذیب رقیب، نباید از بیرون صورت گیرد، یعنی پیش فرض های نقد نباید از موضوع مورد بررسی خارج بوده و ناهمساز با آن باشد. تکذیب حقیقی باید به دژ رقیب نفوذ کرده و او را در خانه خودش ملاقات کند. هیچ فایده ای در حمله به حریف از مکانی دیگر و ملاقات او در جایی که او حضور ندارد، نیست» (as cited in Adorno, 1982).

اگر نقد را مستلزم فعالیتی با سویه نفی در نظر بگیریم^۳، ایده نفی متعین^۴ نیز در فلسفه هگل، موید

۱. هگل، این استعاره را از کانت وام گرفته است. کانت در نقد عقل محض، فعالیت عقل را همچون محکمه ای می داند که در آن، عقل هم حاکم است و هم محکوم.

2. Science of Logic

۳. نقد مستلزم نفی نیست. برای نمونه، فردریش شلگل، فیلسوف و منتقد ادبی نقد را تنها به گونه ای مثبت و به دور از قضاوت ارزشی به رسمیت می شناسد (Finlayson, 2014).

4. Determinate Negation

درونی بودن آن در اندیشه او خواهد بود. نفی متعین برای هگل، مستلزم در نظر آوردن دو تمایز است. نخست آنکه، وضع کنونی هر پدیده برآمده از تفاوتی است که آن پدیده با سایر چیزها دارد. دوم آن که هر پدیده به واسطه محدودیت در محقق ساختن مفهوم خود، دچار تفاوتی با آن مفهوم می باشد. اندیشه نیز با تطابق نداشتن یک امر و ایده، حرکت خواهد کرد. در ادامه مسیر و با بازشناسی این شکست در تحقق ایده است که می توان به مفهومی اصلاح شده نسبت به مفهوم پیشین و در عین حال، اصلاح صورت تحقق یافته آن دست یافت. از این رو است که نفی متعین در مقابل نفی مجرد^۱، مفهوم قبلی را به کنار نمی نهد. بلکه به دنبال دست یابی به چیزی نو، والاتر و بهتر از طریق امر موجود است.

بعد از هگل، ایده نقد درونی به اندیشه مارکس و اعضای مکتب فرانکفورت و به خصوص آدورنو راه پیدا کرد. اگر چه در اندیشه هر یک از این افراد، نقد درونی متحمل تغییراتی شد^۲، اما می توان ادعا کرد ایده اولیه این طرح همچنان بدون تغییر باقی ماند. اشاره به این اشتراک ها و تفاوت ها موضوعی است که در ادامه به آن پرداخته می شود.

مارکس

از بین رفتن دوگانگی ها از جمله تمایز میان هست و باید سرآغاز گرایش مارکس به فلسفه هگل بود. مارکس در نقد ایده آلیسم آلمانی پیش از هگل این گونه می گوید: «با فاصله گرفتن از ایده آلیسم [...] من به دنبال اندیشه در خود واقعیت هستم. اگر پیش از این خدایان بر فراز جهان می زیستند، اکنون در مرکز آن قرار دارند» (Marx, 1997, p. 46). تصاحب ایده پیوستگی میان اندیشه و تحقق در فلسفه هگل از سوی مارکس، منجر به تولید رویکرد روش شناختی ویژه ای در علوم اجتماعی شد که از دوگانه توصیف یک پدیده و تجویز برای اصلاح آن فراتر رفت. از این رو روش مارکس نیز می تواند نقادی درونی نامیده شود. او در سال ۱۸۴۴ در نامه ای به آرنولد روگ^۳، دیگر هگلی جوان، پیشنهاد می دهد تا نشریه ای که آن دو مدیریت آن را بر عهده دارند، با موضوع نقد به چاپ برسد. او در این نامه، منتقدان و اصلاح طلبان را پراکنده و بدون طرحی برای آینده می خواند و در عین حال چنین وضعی را مغتنم می شمارد که در آن «منتقدان» متعصبانه به دنبال ارائه طرحی برای آینده نیستند، بلکه می خواهند دنیای جدید را تنها از مسیر نقادی دنیای قدیم باز جویند» (Marx, 1978, p. 13). او در بخشی از نامه خود به روگ، اصلاح از طریق پرداختن به وضع موجود را این گونه توصیف می کند. «تاکنون فیلسوفان پاسخ تمام معماها را در سخنرانی

1. Abstract Negation

۲. در این پژوهش، به منظور رعایت اختصار، از پرداختن به این تفاوت ها صرف نظر می شود.

3. Arnold Ruge

های خود بیان کرده و این جهان جاهل و بدوی بود که باید دهان خود را می گشود تا تکه های پخته شده دانش مطلق، به دهان او گذاشته شود [...] طراحی آینده و طرح پاسخ هایی حاضر و آماده برای همه زمان ها، دیگر وظیفه ما نیست. ما دیگر نباید با دکترین نهایی مشتمل بر اصول جدید با جهان مواجه شویم: «حقیقت این جاست، در پیش آن زانو بزنید» ما اصول جدید را تنها از اصول کهنه استخراج کرده و به جهان ارائه می کنیم. ما دیگر به جهان نمی گوییم: «از مبارزه دست بردار؛ تلاش های تو بی فایده است». ما می خواهیم معنای صحیح تلاش کردن را بر سر تو فریاد بزنیم» (ibid, pp. 13-15).

مارکس، نقد درونی را به دو موضوع عمده نقد سیاست (دولت) و نقد دین معطوف می کند. برای مارکس دین مجموعه ای از کوشش های عملی بشریت و سیاست، نمایانگر کوشش های نظری او است. از این رو هماهنگی با ایده تطابق میان ایده و واقع در فلسفه هگل، می کوشد تا در فرایند نقد، دین و سیاست مورد نقادی قرار گیرند. بنابراین در نقادی دین، به جای آن که به مواضع متافیزیکی یا الهیاتی متوسل شود، آن را از منظر پیوند با سیاست، یعنی همان وجه نظری نقد می کند. روش مارکس در نقد دین، نمونه ای آشکار از نقد درونی است که در آن عقاید دینی، عینیتی اجتماعی داشته و از این رو دچار تضاد و شکاف است. مخالفت او با فویرباخ^۱ نیز به این علت است که او در نقد دین، ماهیتی فرااجتماعی برای انسان قائل شده و عقاید دینی را به وضعیت روانشناختی انسان فرو کاسته است. حال آن که «احساسات دینی، خود محصول اجتماع هستند» (ibid, p. 145).

از آرای مارکس می توان دو خط کلی را برای نقد درونی استخراج کرد. نخست آن که نقد، فعالیتی انضمامی بوده و هر گونه تلاش برای صورت بندی موضعی ایجابی، نظامی ارزشی، صورت های دانش مشتمل بر ماهیت انسان و جامعه و هر گفتمان علمی مرتبط با موضوع نقد به گونه ای غیر تاریخی و غیر اجتماعی و ناوابسته به زمینه کنش های عینی، محکوم به شکست بوده و خود باید در معرض نقد قرار بگیرد (Celikates, 2012). از این رو، استعلایی بودن و خارج بودن از موضوع نقد، نمی تواند وجهتی برای موضع منتقد ایجاد کند. دوم، نقد درونی به دنبال وانهادن و طرد کردن وضع موجود به بهانه نامطلوب بودن آن نیست؛ بلکه به دنبال آن است تا ظرفیت های تحولی و اصلاحی را از دل کوشش های موجود آشکار کند. همان گونه که مارکس در سخنان خود خطاب به دولت کمون فرانسه^۲ تلاش گران طبقه کارگری را این گونه توصیف می کند: «آنها هیچ ایده آلی برای محقق ساختن ندارند اما به دنبال آن هستند که عناصر جامعه نوین را از دل جامعه رو به زوال بورژوازی گذشته، بیرون بکشند» (Celikates, 2012, pp. 635-636).

1. Feurbach

2. Paris Commune

بنابراین اولین گام در نقد درونی این خواهد بود که منتقد، کوشش‌های در حال انجام در مورد موضوع نقد را شناخته و تضادها و نارسایی‌های درونی را در خود این فعالیت‌ها شناسایی کند. از این رو نباید نقد و اصلاح را به گروه‌های نخبگانی سپرد و آنها را تشویق کرد تا شکاف میان نظریه‌های اصلاحی و کوشش‌های عرفی را همواره عمیق‌تر کنند.

آدورنو

اندیشمندان مکتب انتقادی^۱ خطوط کلی اندیشه هگل و مارکس را پذیرفته و ضمن بازنگری در آن، نظریه انتقادی را فراهم آوردند. در میان آنها، آرای آدورنو در باب نقد درونی محل بحث و اختلاف نظر بیشتری قرار گرفته است. بدینی سراسری به سرمایه داری متاخر و فراگیری آن تا حدی که هر نقدی را آلوده به خود می‌کند و همچنین رفت و برگشت آدورنو میان نقد درونی و نقد استعلایی از مهمترین دلایل این اختلاف نظر می‌باشد. با این وجود، بازخوانی نظر او درباره نقد درونی می‌تواند در روشن شدن ظرفیت‌های این روش نقد، الهام بخش باشد.^۲

آدورنو را می‌توان در دو معنا حامی نقد درونی دانست. نخست در برداشت عرفی از نقد درونی که آن را در مقابل نقد بیرونی، روشی معنادار، دارای توان اقناع و کاربردی می‌داند. آدورنو روش نقد خود را این گونه توصیف می‌کند: «فرایند نقد در این روش، درونی است از این رو که ایده عینیت یافته یک عمل از جمله یک عمل اجتماعی، موسیقایی یا ادبی را با ارزش‌هایی که خود آن عمل متبلور ساخته است، می‌سنجد» (as cited in Finlayson, 2014, p. 14). دوم، آدورنو در معنای هگلی از نقد درونی که دیالکتیک و نفی متعین را به همراه خود دارد؛ خود را مدافع هگل معرفی می‌کند (Adorno, 1999). او خود را وارث حقیقی نقد درونی هگل دانسته چرا که نسبت میان ایده و واقع را رابطه‌ای بازسازنده و مولد میان مفهوم^۳ و تجربه^۴ می‌داند. در حقیقت در نظر آدورنو، فلسفه هگل، «تلاشی آشکار برای ترجمه تجربه به مفاهیم است». برای آدورنو، این تلاش برای تطبیق میان واقع با مفهومی خارجی و بیگانه نیست، بلکه تطابق میان واقع با مفهوم آن واقع است و همین امر مویذ درونی بودن نقد در نظر آدورنو است که از آن با عنوان تطابق عقلانی^۵ یاد می‌کند؛ تطابق عقلانی «حاکمی از شرایطی است که در آن، افراد به ویژگی‌هایی دست می‌یابند که

1. Critical School

۲. در این نوشتار، مجالی برای پرداختن بر مناقشات در گرفته بر سر درون‌زا بودن یا استعلایی بودن روش آدورنو نیست. برای

آشنایی با این مناقشات به بوکوالتر (Buchwalter, 1987) و فینلیسون (Finlayson, 2014) نگاه کنید.

3. Concept

4. Experience

5. Rational Identity

۶. تطابق عقلانی در نظر آدورنو را می‌توان همسان با راه حل یگانه هگلی که در ادامه از آن یاد می‌کنیم، دانست.

تاکنون برای هیچ کس تجویز نشده است» (Adorno, 1973, p. 150).

پروژه انتقادی آدورنو نیز مانند هگل و مارکس از سویی به تاریخمند و بافتارمند بودن نقد فلسفی اذعان داشته و از سوی دیگر فراهم آوردن معیارهای نقد بیرون از موضوع نقد را تهی و بی اثر می داند. «مفاهیم ارزشی از نظر آدورنو جنبه امکانی و تاریخی دارند، یعنی با تاکید وی بر امور خاص متناسب اند و به صورت امور ضروری و فراتاریخی در نظر گرفته نمی شوند» (Bagheri, Sajjadih, Tavassoli, p. 236). همچنین، آن گاه که نقصان و کاستی در پدیده ای آشکار می شود بیرون راندن آن از طریق سلاح گفتمانی و جدلی، تنها بر ثبات و پایداری آن می افزاید.

از این رو ضروری است تا در وضعیت سراسر تباه، دستگاه های فلسفی، ایدئولوژیک و آرمانشهری را به کناری نهاد و تنها از وضعیت بد موجود انتقاد کرد. برداشت رایج از نقد آدورنو این است که این پروژه فاقد هرگونه وجه ایجابی و ارزشی در مسیر خود است. آغاز کردن از نفی وضع موجود، این گونه القا می کند که این نفی، بدون هیچ هدف و مسیری تنها نابودی آن را طلب می کند و از این رو آن را نادیده می گیرد. اما او با همکارش هورکهایمر هم نظر است که «نظریه انتقادی وضعیت تباه جامعه را هدف گرفته است. اگرچه این تباهی، قصد برانداختن خود را ندارد. نظریه ای که به دنبال راه برون رفت از این پریشانی است، این وضع را تقویت نکرده بلکه به دنبال آشکار ساختن راز آن است» (Horkheimer, 1972, p. 216). همچنین آدورنو در دیالکتیک منفی^۱ این گونه می گوید: «همانند الهیات شخصی در آیین یهود، هر چیز تنها کمی نسبت به وضع موجود خود تغییر خواهد کرد؛ اما این که در آینده چه خواهد شد را نمی توان از هم اکنون پیش بینی کرد» (Adorno, 1973, p. 299).

نقد درونی نظام آموزشی

اکنون که زمینه فلسفی لازم برای نقد درونی مبتنی براندیشه سه فیلسوف بالا فراهم آمد، نوبت آن است که ایده نقد درونی نظام آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. به این منظور، سه محور متناظر با سه فیلسوف مطرح می شوند و هر کدام به جنبه ای از کاستی های جریان اصلاحات رسمی در آموزش و پرورش ایران می پردازند.

بازاندیشی توانان در نظر و عمل تربیتی

در این قسمت، با نظر به نقد درونی در نگاه هگل، از پیامدهای آن برای نقادی و اصلاحات نظام آموزشی سخن می گوئیم. در ابتدا مناسب است از قسمت اول پژوهش یادآوری شود که نقد مولد اصلاح،

1. Negative Dialectics

نقد نظام آموزشی از درون دژ آن است. در مقابل، نقد بیرونی یعنی هر کدام از طرفین به موضوع مورد مناقشه از دیدگاه معیارهای خود می‌نگرند و هیچ راه پیش پا افتاده‌ای برای دستیابی به راهی مشترک دیده نمی‌شود. در این گونه موارد، هگل هر گونه اعلام موضع عریان و صریح را در قبال پدیده، ناتوان از ایجاد تغییر در وضعیت آن می‌داند. به بیان دیگر «هر اعلام موضعی، به اندازه دیگری ارزش دارد [و هیچ یک بر دیگری برتری ندارد]» (همان، ص. ۴۹). اما هگل برای برون رفت از این وضعیت دو راه حل را مطرح می‌کند.

نخستین راه حل که از آن به راه حل یگانه یاد می‌کنیم، ارزیابی مدام از نسبت میان خودانگاره نظام آموزش و پرورش و نحوه تحقق و زیست این نظام است. هگل در مقدمه پدیدارشناسی روح، هر گونه ای از آگاهی طبیعی را واجد یک خودانگاره^۱ می‌داند که زیستی متناظر با این خودانگاره را موجب می‌شود. منظور هگل از خودانگاره در این جا، نحوه ای از ادراک بنیادین و ارزش گذاری نسبت به خود است. به زبان هگل، «آگاهی برای خود، انگاره ای است که از خود دارد» (Hegel, 1977, p. 51). در گام بعد، هر خودانگاره ای که آگاهی طبیعی به خود نسبت می‌دهد، مجموعه ای از رفتارها متناسب با این خودانگاره را در پی دارد. در واقع می‌توان هر گونه از آگاهی طبیعی را همانند حضور خصیصه ای بنیادین در شخصیت یک انسان در نظر گرفت که به هنگام زیست اجتماعی، در قامتی متناسب با این خصیصه ظاهر می‌شود (Becker, 2018). برای نمونه، هگل خود از سه گونه آگاهی از جمله آگاهی رواقی، آگاهی فضیلتمند و آگاهی روشنگرانه یاد می‌کند که هر کدام مجموعه ای متمایز از رفتارها را در پی دارند.

نقد درونی نظام آموزشی در معنای یگانه، نتایج حاصل از پژوهش های تطبیقی را که بخش عمده ای از انتقادهای وارد بر نظام آموزشی را شامل می‌شود، با چالش جدی مواجه خواهد کرد. در این پژوهش ها نحوه زیست نظام آموزشی مقصد با نحوه زیست نظام آموزشی ایران مقایسه می‌شود، با غفلت از این نکته که هر کدام از این دو گونه، برآیند دو خودانگاره متفاوت هستند و اگر قرار است مقایسه و تطبیقی انجام بگیرد، باید در سطح مفهومی صورت پذیرد.

راه حل دوم که از آن به راه حل دوگانه یاد می‌کنیم، نگاه دوسویه به انگاره یک نهاد و صورت هایی است که آن نهاد بر اساس این انگاره عمل می‌کند. در صورت توجه به سوی نظر، انگاره تعلیم و تربیت را نمی‌توان برای همیشه متعین و مشخص ساخت بلکه تحولات تاریخی و اجتماعی، بازبینی در این ایده را ضروری می‌سازند. به عبارت دیگر، منتقد فردی است که توانایی دیدن پیشینه تاریخی و بافتار فرهنگی این انگاره را داشته و همچنین می‌تواند پیوند میان انگاره موجود با انگاره های پیشین که اکنون

منتفی شده یا به حاشیه رفته اند را واکاوی کند. همان گونه که بکر می گوید «تنها ویژگی که ما را قادر به متمایز دیدن یک وضعیت از آگاهی می کند آن است که هر انگاره بنیادینی را بتوانیم به نحوی تبارشناسانه و یا به عنوان محصول نفی یا وارونه شدن انگاره بنیادین دیگری ببینیم» (Becker, 2018, p. 10). بنابراین تلاشی که برای کنار زدن پیشینه تاریخی آموزش و پرورش در ایران به بهانه هایی هم چون سکولار بودن، استعماری بودن، وارداتی بودن و یا غربی بودن^۱ این پیشینه گشته، منجر به گسستن پیوند میان وضع موجود با تاریخ این نهاد در ایران شده و همین امر، اصلاح آن را دشوار ساخته است.

اگر به سوی عمل بنگریم، در می یابیم که این انگاره باید برگرفته و در تماس مستقیم با کنش های موجود باشد. به این معنا که متوقف ساختن مسیر عینی حرکت یک نهاد به منظور تجویز و اصلاح ایده مطلوب آن، امری ناصحیح است. این که وضع موجود به بهانه کاستی و نارسایی به کناری نهاده شده و سپس به صورت کاملاً منفک از عینیت، به نظورری درباره حالت مطلوب پرداخته شود، باعث بی نتیجه ماندن جریان اصلاح می شود. از این رو کسب فهم دقیق و صحیح از کنش های موجود، برای انجام اصلاحات اجتناب ناپذیر است. به این ترتیب، شناخت کاستی ها و عیوب طرح های اصلاحی انجام شده در هر سطحی، از مدرسه تا وزارتخانه در مقایسه با خیال ورزی درباره الگوی مطلوب آموزش و اعمال زورمدارانه آن به ارکان دخیل در سطوح پایین تربیت، موثرتر خواهد بود. همانطور که سرکارآرانی می گوید: «بدون بازاندیشی روش ها و برنامه های «تغییر» بدون «اصلاح» در صد سال گذشته، امکانی راه گشا برای دگرگونی مسیر دشوار آینده برای بهسازی، رخ نخواهد نمود. به نظر می رسد رفع موانع بهسازی مستمر آموزش بر اساس بازاندیشی عمل انجام شده به همتی بیش از درانداختن طرحی تازه نیاز دارد و پیامدهای این رویکرد، اثربخش تر است» (Sarkar Arani, 2019).

اصلاحات رویین به جای اصلاحات بنیادین

تحول بنیادین در آموزش و پرورش، کلید واژه اصلاحات رسمی در دهه اخیر بوده است. در این طرح، نظام آموزشی فعلی دچار کاستی فراگیر بوده آن طور که این کاستی «بر تمام سیاست گذاری ها، برنامه ریزی ها، فرایندها و روندها سایه افکنده است. مدارس ما از کاستی های نرم افزاری و سخت افزاری فراوانی رنج می برند و کارایی و اثربخشی آنها کاهش فراوان یافته است. معلمان در تحقق رسالت خطیر خویش و تربیت متریان مومن، خلاق، فعال، توانمند با مشکلات متعدد رو به رو هستند» (Theoretical

۱. برای نمونه نگاه کنید به گفتار مجتبی همتی فر در پایگاه خبری رب با عنوان «مسئله اصلی نظام آموزشی ایران وارداتی بودن است» (Hemmatifar, 2020).

foundations of the document of fundamental change in education, 2011, p. 15). در جای دیگری تصریح شده است که فلسفه پنهان و نانوشته تعلیم و تربیت در ایران باید کنار گذاشته شود چرا که «صبغه وارداتی و غیر بومی دارد» (ibid, p. 22). اگرچه یکی از اصول حاکم بر نگارش این سند، «نگاه آسیب شناسانه، ناظر به زمانه و راهبردی» (ibid, 2011, p. 19) است، اما در سراسر آن، تنها تلاش‌های نظری با وجه پررنگ تجویزی و ایجابی به چشم خورده و هیچ اثری از آسیب شناسی وضع موجود و بررسی سایر تلاش‌های تحولی در سطح عمومی و مردمی دیده نمی‌شود.

با توجه به آنچه که درباره نقد درونی در نگاه مارکس گفته شد، در واقع می‌توان حرکت از وجود کاستی در وضع فعلی در نظام آموزشی به سوی توسل به بحث‌های نظری را خطایی بزرگ دانست. مارکس به ما می‌آموزد در جریان تحول نظام آموزشی، آن چیزی که نانوشته اما در جریان است از آن چیزی که نوشته اما راکد است، مهم‌تر است. به بیان دیگر، وجه ایجابی تحول باید از دل وضع موجود با تمام کاستی‌های آن بجوشد نه از دل نظریه‌ها و اندیشه‌ها. آموزه دوم آن است که اصلاحات بنیادین را باید در تلاش‌های انضمامی اصلاح‌گران جستجو کرد. در دهه‌های اخیر جریانات تحول‌خواه فراوانی برای جبران کاستی‌های نظام آموزشی رسمی به صورت مردمی و خودجوش ظهور یافته‌اند اما جریان سند نویسی برای تحول در نظام آموزشی نسبت به شناخت، تحلیل نقاط قوت و ضعف و در صورت امکان، بهره‌مندی از دستاوردهای این تلاش‌ها کاملاً بی‌توجه بوده است. این در حالی است که تجربه‌های هر کدام از این اصلاح‌گران^۱ می‌تواند منبعی ارزشمند برای ایجاد رهیافت‌های تحولی در کلیت نظام آموزشی تلقی شود. برای نمونه می‌توان در بررسی این تلاش‌ها، پرسش‌هایی را از این قبیل مطرح کرد. هر کدام از این رویکردها، چه نواقصی را در نظام آموزشی یافته‌اند؟ برای برطرف کردن این نواقص چه راه‌حلی دیده شده است؟ در مسیر رسیدن به اهداف، با چه موانع نظری و عملی روبه‌رو شده‌اند؟ واضح است که هر کدام از این پرسش‌ها در سطح کلان در برابر کل نظام آموزشی ایران مطرح بوده و از طریق واکاوی این تلاش‌ها می‌توان به جای سعی و خطا با هزینه‌هایی گزاف، در سطحی خرد، کارآمدی هر کدام را مورد ارزیابی قرار داد. در واقع می‌توان ادعا کرد که جریان سند نویسی به بهانه بنیادین بودن، تلاش‌های به ظاهر سطحی و رویین را وانهاده و به تدوین نظریه‌ها و مبانی متوسل شده است و این درست یادآور نکته‌ای است که

۱. برای آشنایی دقیق‌تر با این تلاش‌ها می‌توانید به دانشنامه ایرانی برنامه درسی، شاخه موضوعی تجارب عملی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های برنامه درسی در ایران (سرگروه مربوطه سرکار خانم دکتر زهرا گویا) قابل مشاهده در سایت این دانشنامه مراجعه کنید (<http://www.daneshnamehicsa.ir>)

مارکس در نامه خود به آرنولد روگ متذکر می شود.

اصلاحات حداقلی به جای اصلاحات حداکثری

اکنون نوبت آن است تا در پایان این بخش به پیامدهای دیدگاه آدورنو درباره نقد درونی بازگردیم. آدورنو برای مواجهه با وضعیت تباه و کاستی فراگیر، ما را از فراهم آوردن نظام های معرفتی و گفتمانی بر حذر می دارد و در مقابل از اقدام های کوچک اصلاح گرانه سخن می گوید. آدورنو در اثر خود با نام «اخلاق صغیر»^۱، معتقد است به علت فراگیری عقلانیت ابزاری و تسلط آن بر همه گونه های اندیشیدن، از این پس تنها وظیفه اندیشمند انتقادی، آن است که به جای ارائه بدیل هایی برای حیات اخلاقی و عادلانه تر، تنها متزلزل بودن وضع موجود و راه های برون رفت از آن را با تکیه بر منابع حاضر در آن نشان دهد. در اینجا مناسب است تا برای روشن تر شدن بحث، به مطالب مطرح شده از سوی کارل ریموند پوپر در کتاب «جامعه باز و دشمنان آن» (2013) از جهت شباهت آن با دیدگاه آدورنو نگاهی داشته باشیم.^۲ پوپر در فصل نهم این کتاب دو نحوه مهندسی تغییرات اجتماعی را تحت عناوین رویکرد اتوپایی^۳ و رویکرد تدریجی^۴ (جزء به جزء) در مقابل هم قرار داده و به دفاع از گونه دوم بر می خیزد. او روش اول را مستلزم تعیین وضعیت ایده آل، اهداف غایی، میانی و روش های عینیت بخشیدن به این اهداف می داند. در این رویکرد تنها زمانی می توان از کنش های عقلانی سخن گفت که هر کنشی در راستای تحقق بخشیدن به این اهداف باشد. در مقابل، مهندسی تدریجی، به دنبال رساندن بیشترین خیر و تلاش برای دفع بیشترین ضرر از کسانی است که در وضعیتی نامطلوب قرار دارند بی آنکه این دو کار برای رسیدن به وضعی فراتر از خود انجام گیرند. «کسی که مهندسی تدریجی یا جزء به جزء را پیشه می سازد، روشی اختیاری می کند برای جستجو و مبارزه با بزرگترین و عاجل ترین بدی های گریبانگیر جامعه، نه جستجو و مبارزه در راه بزرگترین خیر نهایی. برای آن [...] آسان تر است تا درباره بدی های موجود و وسایل مبارزه با آنها به توافق معقول رسید تا درباره خیر و نیکی آرمانی و وسایل تحقق آن» (Popper, 2001, pp. 356-357).

نقدهایی که بر اجرا نشدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به علت گسترده بودن اهداف و

۱. ترجمه ذکر شده (Minima Moralia) برای عنوان این کتاب برگرفته از ترجمه حمید فرازنده است (Adorno, 2005).

۲. اگرچه میان این دو، مناظره ای مشهور با عنوان نزاع بر سر اثبات گرایی (The Positivist Dispute) در باب روش شناسی علوم اجتماعی در گرفته اما درباره شباهت آرای این دو درباره روش مطلوب اصلاحات اجتماعی می توانید به بحث بریتین (Brittain, 2010, p. 70) مراجعه کنید.

3. Utopian Engineering

4. Piecemeal Engineering

فقدان اجماع بین الاذهانی وارد می‌شود^۱ را می‌توان در راستای همین نکته مد نظر قرار داد. برای نمونه صادق زاده در این رابطه می‌گوید: «نام این سند، سند ملی آموزش و پرورش بود و آن را به تحول بنیادین فروکاستیم [...] باید کم‌کم الگو می‌ساختیم، اما خواستیم که سند یکباره و با نگاه بالا به پایین اجرا شود» (Sadeghzadeh, 2019). او خود به رویکرد اتوپایی در نگارش سند اذعان می‌کند و اتخاذ این رویکرد را موجب غفلت از واقعیت‌ها می‌داند: «ما در مقام سند نویسی باید قبول می‌کردیم بعد از اینکه وضع مطلوب آموزش و پرورش ایرانی و اسلامی را ترسیم کردیم بگوییم در ۲۰ سال به کجا باید برسیم، نیازمند بررسی امکانات و توانمندی‌های آموزش و پرورش بودیم [...] دوستان با عجله و با سرعت در سند نویسی به سمت تعیین چشم‌انداز رفتند و به راهبردها و مشخص کردن تمام اجزا و پژوهش‌های واقع‌نگرانه بی‌توجه بودند [...] لازم بود اطلاعات دقیقی از وضعیت مدارس، معلمان و نظام آموزش و پرورش کشور کسب می‌کردیم» (ibid). بر اساس آموزه آدورنو اکنون می‌توان ادعا کرد که عطف توجه به آرمان‌های گسترده، احتمال اجماع و توافق عاملان را کاهش داده و اجرای سیاست‌ها را با مشکل مواجه می‌کند. در حالی که بدیهی است اگر بر مشکلات محدود نه متعدد آموزش و پرورش تمرکز شود، می‌توان افراد بیشتری را در پیدا کردن راه برون رفت مشارکت داد و اجماع عمومی تری را پدید آورد و ضمانت بهتری را برای اجرای برنامه‌ها به دست داد.

شاخص‌های نقد درونی و بررسی سه نمونه

در ادامه، دو گام دیگر طی می‌شود؛ نخست، بر اساس یافته‌های پژوهش، معیارهایی برای نقد درونی نظام آموزشی ایران به منزله گام اول اقدامات اصلاحی ارائه می‌شود و سپس تلاش می‌شود تا نمونه‌هایی دیگر از نقد نظام آموزشی به اجمال معرفی شده و از منظر یافته‌های پژوهش بررسی شوند.

شاخص‌های نقد درونی نظام آموزشی ایران

اصل تاریخ‌مندی

- تکیه بر تاریخ‌مندی، بافتار و بستر موضوع مورد نقد مشتمل بر درک چرایی ظهور شرایط یا پدیده موجود برای فهم ماهیت و چیستی آن و عوامل و عناصر تشکیل‌دهنده آن

اصول ناظر بر فهم درونی

- نگاه متمرکز بر موضوع مورد نقد به جای نگاه مقایسه‌ای در ارتباط با موارد دیگر؛

۱. برای نمونه نگاه کنید به سخنرانی خسرو باقری (Bagheri, 2019).

- تمرکز بر شرایط و تعارض عناصر درونی موضوع مورد نقد؛
- تکیه بر مشکلات و ضعف های مورد نقد به جای نقاط اوج و مطلوب ها (مطالبات آرمانی)؛
- نقد مبتنی بر سنجش موضوع نقد با ارزش های خود آن.

اصول ناظر بر مطالبه گری موثر در نقد

- نقد به چگونگی امور موجود تعلق می گیرد نه بر فقدان امور ناموجود؛
- تکیه بر امکان ها و ظرفیت های تحول درونی به جای نفی وضعیت موجود در جریان نقد (نقد باید بتواند در فرآیند نقد، در عین حال امکان های تحول و تغییر شرایط را آشکار کند)؛
- اشتراک زبان و اشتراک مسئله محتوای نقد با موضوع مورد نقد؛
- هشیاری نسبت به رویکرد نخبگانی در برجسته کردن شکاف نظریه ها و عمل تحقیق یافته به منزله یک رویکرد آسیب زا.

نقادی نظام آموزشی ایران: بررسی سه نمونه

اینک با توجه به معیارهای نقد درونی، برخی از نقدهای مطرح درباره نظام آموزشی ایران^۱ بررسی می شود. به این امید که تامل در آنها بتواند رهنمودهای تکمیلی را برای ارائه یک طرح تمام عیار به ارمغان آورد.

۱) گزارش مشاوران آمریکایی اواخر دهه بیست شمس

گزارش مشاوران ماورای بحار^۲ (۱۹۴۹) سه جنبه مرتبط دارد. نخست؛ در توصیف ویژگی های نظام آموزشی متکی بر مشاهده و آگاهی از وضعیت موجود است. دوم؛ در تبیین فلسفه، نگاهی تاریخمند حضور دارد. سوم؛ آنجا که در پی ارائه راه حل هستند، امکان ها و ظرفیت های تحولی خود مجموعه مورد توجه قرار نمی گیرد و الگویی بیرون از فرهنگ و تاریخ نظام آموزشی پیشنهاد می شود. به همین دلیل است که در زمان حال نیز هر خواننده ای، اشکالات مطرح شده در آن مقطع زمانی را کماکان جاری در نظام آموزشی می یابد بی آنکه راه حلی موثر برای رفع آنها بعد از گذشت حدود شصت سال اتخاذ شده باشد. در واقع مهم ترین اشاره بیرونی در این گزارش آن است که آنچه بر نظام آموزشی ایران در آن زمان حاکم بوده، الگوی نخبه گرا و تمرکزگرای فرانسوی بوده و پیشنهاد این مشاوران تنها جایگزینی این الگو با الگو دموکراسی مدار و منعطف آمریکایی است.

۲) نقد نظام آموزشی در کتاب «کندوکاو در مسایل تربیتی ایران» اثر صمد بهرنگی

۱. گفتنی است طرح این نمونه ها به معنای قبول یا رد هر کدام از آنها به عنوان یک نقد درون زا نیست. انتخاب آنها تنها برای تبیین بهتر مباحث صورت گرفته است.

نقدهای مطرح شده در این اثر که از نظر زمانی مقارن با دوره حضور و برنامه ریزی مشاوران آمریکایی اصل چهار در ایران بوده، از قضا نقد الگوی پیشنهادی مشاوران آمریکایی است که در آن زمان مبنای برنامه ریزی آموزشی قرار گرفته بود (Behrangi, 1967). کتاب، نگاهی از درون به فرآیند آموزش و پرورش در مدرسه و ادارات دارد. نویسنده کتاب هر دو نقش دانش آموزی (تربیت معلم) و معلمی را تجربه کرده و رویکرد جزئی نگرانه همراه با توجه به جنبه های روانشناختی و جامعه شناختی فرآیند آموزش و پرورش را بر می گزیند. و بالاخره در حین فعالیت در همین نظام آموزشی و در ضمن اشاره به دشواری های فرهنگی - زبانی آموزش برنامه تعیین شده، به طراحی برنامه آموزش زبان فارسی برای دانش آموزان ترک زبان اقدام می کند. و این خود مصداقی از کشف امکان های تحول و اصلاح در شرایط موجود است. استدلال نویسنده در نقد بخشنامه های ممنوعیت تنبیه بدنی گویای یافتن تعارضات و نادیده گرفتن واقعیت های موجود است. از یک سو، در دانشسرای تربیت معلم، ناظم گاهی دانشجویان را کتک می زند و از سوی دیگر در متون درسی، تنبیه بدنی دانش آموزان توسط معلم و مدرسه مردود و آسیب زا اعلام می شود.

۳) نقد نظام آموزشی در کتاب «سازمان فرهنگ و رهبری آن» اثر محمد علی طوسی

محمد علی طوسی، در کتاب سازمان فرهنگ و رهبری آن (1963)، به موارد متعددی از اشکالات نظام آموزشی در دهه چهل اشاره دارد. این اشکالات، فارغ از بایدهای تجویزی کلان، سه محور اصلی دارد. محور اول؛ فقدان پویایی سازمان فرهنگ در مواجهه با تحولات اجتماعی است که طوسی مصداق آن را ثابت ماندن هدف فرهنگ از زمان تصویب اولین قانون معارف در سال ۱۲۹۰ شمسی می داند و پس از پنجاه سال کارایی خود را از دست داده است. محور دوم به شمارش آسیب های مدیریت اداری نظام اختصاص دارد که عدم ثبات مدیریت و جلوه های آن در تغییر مداوم سیاست گذاری ها، تغییر مداوم سلاقی مدیران، مشکل فقدان تخصص گرایی در بخش های مختلف، و رواج رفیق بازی در سازمان آموزش و پرورش است. محور سوم؛ مشخص نبودن وظایف دستگاه های وزارتخانه و در نتیجه کارکنان است که آنها را به تبعیت از سنت و روش های معمول در امور محوله می کشاند، و همچنین وجود مقررات و آیین نامه های بی حد و حصر و گاه متناقض (ibid, pp. 97-99).

برجستگی این گزارش نقادانه، در ورود دقیق به وضعیت موجود و تحلیل عوامل آسیب زا است و از اظهارات ایده آل گرایانه خارج از نظام آموزشی خالی است. اما در عمل فاقد نگاه تاریخی مند و نیز جستجوی ظرفیت های اصلاح در شرایط موجود است. با این وصف و با توجه به اینکه تعداد گزارش هایی که به تبیین شرایط اداری سازمان وزارتخانه پردازد، بسیار کم است، گزارش روشنگری در عرصه نقد از نظام آموزشی است.

نتیجه

آموزش و پرورش در ایران از زمان آغاز گذار از نهادی سنتی به نهادی مدرن، همواره در معرض انتقاد قرار داشته است. تحولات سیاسی صده اخیر نیز هر از چند گاهی، تکانه هایی را برای تقویت و یا تغییر مسیر حرکت این نهاد به آن وارد کرده است. فصل مشترک همه مطالبات این فرض است که نقد، زمینه ساز اصلاح است و از این رو باید به منظور ایجاد تغییرات بنیادین، دست به نقادی بنیان فکن این نظام زد و تصویری مطلوب را برای آن از خلال نظرورزی های صرف ترسیم کرد و همه سرمایه و توان خود را معطوف به رساندن نظام آموزشی به آن نقطه کمال ساخت.

این پژوهش، نخست با الهام از اندیشه هگل و سپس با پی جویی اثر او بر مارکس و آدورنو، رویکرد جدیدی را به نقد نظام آموزشی با عنوان نقد درونی مطرح ساخته که شاید در نگاه اول، از آن رو که به اندازه شیوه های نقد رایج یا به تعبیر مارکس، نقد مبتذل^۱، تلخ و زننده نیست، اصلاً نتوان آن را الگویی برای نقادی دانست. اما نویسنده ادعا می کند که چنین رویکردی اجماع و اشتراک بیشتری را میان کنشگران تعلیم و تربیت پدید آورده و با تاکید بر اقدامات کوچک اما مهم و اثرگذار، اصلاح نظام آموزشی را تسهیل خواهد کرد. به علاوه، این رویکرد با عطف توجه بر ماهیت جست و جویی و تفهمی ایده تربیت در هر جامعه ای، انعطاف بیشتری را برای نظر و عمل تربیتی و سنجش نسبت میان این دو طلب می کند تا اصلاحات را از نظرورزی صرف با دست شستن از تلاش های عملی به بهانه کاستی و نارسایی وضع موجود و از عمل گرایی افراطی به بهانه مورد اختلاف بودن ابعاد نظری تعلیم و تربیت و نارسا و ناکارآمد بودن ایده ها، باز دارد.

تقدیر و تشکر

برای نمونه، میری و خرمی نژاد درباره نقش مدرسه در کاستی های فرهنگی در ایران این گونه می گویند: «به جای نقد گفته ها و استدلال های فرد، خود شخص را نقد می کنیم و برای مخالفت با نظر وی به یکی از خصوصیات فردی او حمله می کنیم. همچنین از منظری دیگر، فردی که گفته ها و استدلال های او مورد نقد قرار گرفته است، این رفتار اجتماعی را نوعی تخریب علیه خود محسوب می کند. حال سؤال این است که برای حل این مسئله از کجا باید آغاز کرد؟ آیا برای تصحیح این الگوهای ذهنی، رفتاری و کنشی، باید سرمایه گذاری را از سطح دانشگاهی آغاز کنیم و یا اینکه این نوع الگوها باید در دوران مهد کودک، پیش دبستان یا دبستان تصحیح

1. Vulgar criticism

شود و آگاهی‌بخشی‌ها در همین دوران صورت گیرد؟» (Miri & Khorami Nejad, 2018, Foreword).

References

- Adorno, T. W. (1973). *Negative Dialectics*. E. B. Ashton (Trans.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Adorno, T. W. (1982). *Against Epistemology: A Metacritique* (Studies in Husserl and the Phenomenological Antinomies). W. Domingo (Trans.). Massachusetts: MIT Press.
- Adorno, T. W. (1983). *Prisms*. MIT Press.
- Adorno, T. W. (1999). *Minima Moralia*. E. F. N. Jephcott (Trans.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2005). *Minima Moralia*. H. Farazandeh (Trans.). Isfahan: Naghshe Khorshid. (In Persian).
- Alamolhoda, J. (2009). *Islamic theory of education*. Tehran: Imam Sadegh University Press. (In Persian).
- Bagheri, K., Sajjadih, N., Tavassoli, T. (2014). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Bagheri, K. (2008). *Philosophy of education in Islamic republic of Iran* (Vol. 1). Tehran: Elmi-Farhangi. (In Persian).
- Bagheri, K. (2019). *Lecture in Institute for Research on Education*. Tehran. Retrieved from <http://rabnews.ir/12467/>. (In Persian).
- Becker, M. (2018). On Immanent Critique in Hegel's Phenomenology. *Hegel Bulletin*, pp. 1-23. 10.1017/hgl.2018.8.
- Behrangi, S. (1967). *An examination of educational problems in Iran*. Tehran: Shabgir press. (In Persian).
- Brittain, C. C. (2010). *Adorno and theology*. London: T & T Clark International.
- Buchwalter, A. (1987). Hegel, Adorno and the concept of transcendent critique. *Philosophy and Social Criticism*, 12 (4), 297-328.
- Celikates, R. (2012). Karl Marx: Critique as emancipatory practice. In K. de Boer & R. Sonderegger (Eds.), *Conceptions of critique in modern and contemporary philosophy* (pp. 101-118). New York: Palgrave Macmillan.
- Finlayson, J. G. (2014). Hegel, Adorno and the origins of immanent criticism. *British Journal for the History of Philosophy*, 22 (6), 1142-1166.
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-60). Albany: State university of New York press.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit*. A. V. Miller (Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (2000). 'On the Essence of Philosophical Criticism Generally, and its Relationship to the Present State of Philosophy in Particular'. H. S. Harris (Trans.) in G. di Giovanni (ed.), *Between Kant and Hegel: Texts in the Development of Post-Kantian Idealism*, pp. 275-291. Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Hemmatifar, M. (2020). *The main problem of the Iranian educational system is being imported*. Retrieved from <http://rabnews.ir/13352/>. (In Persian).
- Honneth, A. (2001). Reconstructive Social Critique with a Genealogical Reservation: On the Idea of Critique in the Frankfurt School. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 22 (2), 3-11.
- Horkheimer, M. (1972). Traditional and critical theory. In his *Critical theory: Selected essays*. M. J. O'Connell (Trans.). pp. 188-252. New York: Herder and Herder.
- Karimi, A. (2016). *Education against education*. Tehran: Ghadiyani.

- Marx, K. (1978). *The Marx-Engels reader*. R. C. Tucker (Ed.). London: Norton.
- Marx, K. (1997). *Writings of young Marx on Philosophy and society*. D. Easton & K. H. Guddat (Eds.). Indiana: Hackett Publishing Company.
- Mirarab Razi, R. (2015). Explaining the Reasons for Failure of Educational Reform and Resistance by Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 10(38), 159-178. (In Persian).
- Miri, S. J., Khorami Nejad, M. (2019). *A critical study of education policy making in modern Iran*. Tehran: Naghd-e Farhang.
- Mousapour, N. (2012). Approaches that govern change in Iran's education system and curriculum; from the engineering approach to cultural approach. *Rahbord Farhang*, 5(Issue 17-18), 243-273. (In Persian).
- Nazari, M. (2018). *Is School Dead? (Marg -e Madreseh?)*. Tehran: Mashghe Shab. (In Persian).
- Overseas Consultants Inc. (1949). *Report On Seven Year Development Plan for The Plan Organization of the Imperial Government of Iran*. New York.
- Popper, K. (2001). *The open society and its enemies*. E. Fooladvand (Trans.). Tehran: Kharazmi publishing Inc. (In Persian).
- Popper, K. R. (2013). *The open society and its enemies*. Princeton: Princeton University Press.
- Sadeghzadeh, A. (2019). *Lecture in Institute for Research on Education*. Tehran. Retrieved from <http://rabnews.ir>.
- Sarkar Arani, M. (2019). *Japan from the viewpoint of comparative studies in education*. Retrieved from <https://rabnews.ir/11862>. (In Persian).
- Stahl, T. (2013). *What is Immanent Critique?* SSRN Working Papers, URL: <http://ssrn.com/abstract=2357957>, doi: 10.2139/ssrn.2357957.
- Supreme Council of Education (2000). *Aims of primary and secondary education*. Tehran: Supreme Council of Education. (In Persian).
- Supreme Council of Education (2018). *Aims of public education in different levels*. Tehran: Supreme Council of Education. (In Persian).
- Theoretical foundations of changing public education in Islamic Republic of Iran*. (2011). Tehran: Supreme council of education. (In Persian).
- Toosi, M. A. (1963). *The organization of education and its leadership*. Tehran: Tehran Mosavvar. (In Persian).
- Wise, A. E. (1977). Why Educational Policies Often Fail: The Hyperrationalization Hypothesis. *Journal of Curriculum Studies*, 9(1), 43-57.

مرادی، مصطفی؛ باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۹). تحلیل و نقد مفهوم «هویت» در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.



DOI: 10.22067/fedu.v10i1.81044

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۱۵۶-۱۳۶.

تحلیل و نقد مفهوم «هویت» در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

مصطفی مرادی،^۱ خسرو باقری نوع پرست^۲

تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۱۹ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل و نقد به کارگیری مفهوم «هویت» در اسناد تحول (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری تحول بنیادین)، می باشد. این مفهوم به لحاظ کمی و کیفی، حضور چشم گیری در این اسناد دارد و تعریف تربیت، که محور هرگونه فعالیت تربیتی است، بر این مفهوم استوار شده است. برای دستیابی به این هدف از روش های تحلیل مفهومی و نقد درونی و بیرونی بهره گرفته شد. یافته ها حاکی از آن است که اسناد مورد نظر، در به کارگیری مفهوم هویت با ناسازواری و عدم انسجام مواجه اند. به مودی از تناقض گویی در مبانی نظری سند تحول اشاره شده است. همچنین، به سبب کم توجهی به پیشینه پژوهشی علمی و فلسفی مفهوم هویت در اسناد، مرزهای معنایی مفهوم هویت با شخصیت و شاکله دچار درهم آمیختگی شده است که این درهم آمیختگی، منجر به استنتاج های نادرست شده است. عدم توجه کافی به تکثر فرهنگی ایرانیان در اسناد تحول، نقد پایانی این نوشتار، به این اسناد است.

واژه های کلیدی: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شاکله، شخصیت، نقد، هویت، هویت ایرانی.

۱. دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، mmoradi484@ut.ac.ir

۲. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، khbagheri@ut.ac.ir

مقدمه

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران^۱، پس از فراز و فرودهای فراوان، سرانجام، در آذرماه ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. مقرر شد بر اساس آن وزارت آموزش و پرورش «زمینه دستیابی دانش-آموزان ... به مراتبی از حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و جهانی را به صورتی نظام‌مند، همگانی، عادلانه و الزامی در ساختاری کارآمد و اثربخش فراهم سازد.» (DFT, 2011, P. 10) و با تکیه بر این «زمینه»، هدف‌هایی را از جمله «تربیت انسانی موحد، مومن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود و دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ...» (DFT, 2011, P. 13) و بیش از بیست صفت اخلاقی دیگر برآورده نماید^۲. کوشش برای تدوین سندی با چنین هدف‌های بلندی، می‌تواند یک حرکت روبه‌جلو تلقی شود. اگر نگوییم تمامی هدف‌های سند تحول، دست کم برخی از آنها، هدف‌هایی هستند که هیچ نظام آموزشی نمی‌تواند نسبت به آن‌ها بی‌تفاوت باشد. اما برای علم به اینکه آیا مدرسه در بیش از هفت سال گذشته از تصویب سند تحول چقدر به افق تعریف شده در آن نزدیک شده است و اینکه آیا در کمتر از هفت سال آینده و تا سال ۱۴۰۴، بتواند موارد ذکر شده در فصل سوم سند تحول را محقق کند، نیازمند پژوهش‌هایی است که نقبی به گذشته زده و نسبت به ارزیابی فعالیت‌های صورت گرفته در این راستا همت بگمارند و همزمان تدابیری برای آینده به دست دهند. اقدام مهمی که به نظر می‌رسد مورد غفلت واقع شده است.

با این وصف، جدای انجام چنین پژوهش‌هایی، به نظر می‌رسد نباید از بررسی‌های تحلیلی و مفهومی اسناد تحول، غافل شد. چنین مطالعاتی، دست کم به لحاظ نظری، راه را برای اصلاح و تکمیل این اسناد مطابق بند ۳-۷ سند تحول (DFT, 2011, P.33) باز خواهد کرد. در نگارش یا تدوین اسناد کلان و اثرگذاری

۱. از این پس، برای رعایت اختصار، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (The document of foundational transformation) در نوشتار فارسی متن با کوتاه‌نوشت «سند تحول» و در ارجاع درون متنی با واژه اختصاری DFT مورد اشاره قرار خواهد گرفت. همچنین مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (Theoretical foundations of transformation) با کوتاه‌نوشت «مبانی نظری تحول» و در ارجاع‌های درون متنی با واژه اختصاری TFT مورد اشاره قرار خواهد گرفت. همچنین واژه «اسناد» در این نوشتار صرفاً به این دو سند اشاره‌گر است.

۲. وضوح و دقت مفهومی واژگان به کار رفته در این اهداف و نیز واقع بینانه بودن آنها، یک بحث جدی مستقل می‌طلبد که محل بحث آن نمی‌تواند این مقاله باشد.

چون اسناد مورد اشاره، فرض بر آن است که دقت‌های مفهومی در حد بالایی اعمال شود؛ چراکه هرگونه ابهام، ابهام و پیچیدگی، در به‌کارگیری مفاهیم و نیز ناسازواری و عدم انسجام در مجموعه مباحث، به طور قطع اجرای آن‌ها را با دشواری روبه‌رو خواهد ساخت. از این‌رو در این پژوهش، مفهوم «هویت» که یکی از کلیدی‌ترین مفاهیم در این اسناد می‌باشد، برای بررسی و تحلیل برگزیده شده است.

در این پژوهش، روش تحلیل مفهومی به ویژه در شکل «تفسیر مفهومی» و «ارزیابی ساختار مفهوم» مورد نظر خواهد بود (Coombs & Le Roi, 2013, P. 47). مراد از تفسیر مفهومی در این مطالعه تبیین صریح و روشن از معنای هویت و توضیح ارتباط آن با سایر مفاهیم مانند شخصیت و شاکله است. به عبارت دیگر، در اسناد تحول، هویت از چه مولفه‌های مفهومی برخوردار است و آیا تبیین قابل قبولی از معنا و ارتباط این مفاهیم با یک‌دیگر حاصل شده است یا خیر. در واقع، تلاش شد تا مفهوم هویت در جای‌جای این اسناد ردیابی و هسته معنایی موردنظر نویسندگان تشریح شود. همچنین روش ارزیابی ساختار مفهوم، در پاسخ به این سوال که آیا ساختار مفهومی هویت در اسناد تحول، نسبت به ساختارهای مفهوم قبلی پیشرفتی داشته است یا خیر، مورد استفاده قرار گرفت.

برای نقد و بررسی اسناد تحول در باب مفهوم هویت، از نقد درونی و نقد بیرونی استفاده شد. مراد از نقد درونی، بررسی میزان انسجام و سازواری دستگاه اندیشه زیربنایی این مفهوم و مقصود از نقد بیرونی، درستی یا مطابقت آن با پژوهش‌های صورت گرفته در باب هویت، در علوم مرتبط خواهد بود (Malekian, 2010, pp. 75-79). از این‌رو، در نقد درونی، با فرض صحت دیدگاه موردنظر در اسناد تحول، ناسازگاری-های احتمالی میان مفاهیم مرتبط مورد واکاوی قرار گرفته و تناقض‌های احتمالی مورد اشاره قرار گرفت (Thompson, 2016). به طور نمونه، اینکه «هویت جنسیتی» در جایی از مبانی نظری تحول، از مصادیق هویت «جمعی» و «مشترک» افراد (TFT, 2011, P.133) و در جایی دیگر از مصادیق «هویت فردی و غیرمشترک» (TFT, 2011, P. 266) محسوب می‌شود، ناشی از ناسازواری در کاربست این مفهوم می‌باشد. نقد بیرونی نیز بیشتر در بخش «عدم توجه کافی به پیشینه موضوع هویت» و «عدم توجه وافی به تکثر فرهنگی ایرانیان»، و همچنین معیارهای بازشناسی و تمایز میان مفهوم «هویت» از «شخصیت»، مورد توجه قرار گرفته است. به واقع، در نقد بیرونی با پذیرش مواضع چارلز تیلور، و نیز دیدگاه‌های وودورد، به این نکته اشاره شده است که در اسناد تحول، اساساً، مفهوم هویت به درستی تعریف نشده است.

شایان ذکر است، جایگاه و نقش هویت در اسناد تحول، پیش‌تر، به طور مستقیم یا غیرمستقیم، در برخی پژوهش‌ها از جمله، نظری (Nazari, 2018)، علیم‌رادی و محمودنژاد (Alimoradi and

(Mahmoudnejad, 2018)، مرزوقی و همکاران (Marzoghi, Aghili and Mehrvarz, 2016)، سبحانی نژاد و همکاران (Sobhaninejad, Najafi and Nourabadi, 2016)، رهبری و همکاران (Rahbari, Balbasi and Ghorbi, 2015) و سجادیه (Sajadieh, 2014)، مطرح شده است. به ویژه پژوهش‌های مرزوقی و همکاران و رهبری و همکاران با دقت بیشتری طرح موضوع هویت در اسناد تحول را مورد توجه قرار داده‌اند. اما تحلیل ارائه شده در این پژوهش‌ها ضمن اینکه تحلیل‌هایی لازم و روشن‌نگرند، اما طرح موضوع هویت در اسناد تحول را با همه ابعاد آن مورد بررسی قرار نداده‌اند. به طور نمونه، رهبری و همکاران، تنها موضوع «هویت ملی» را مورد تحلیل قرار داده و مرزوقی و همکاران نیز تحلیلی روشن‌نگر اما ناکافی از این مفهوم به دست داده‌اند.

هویت در اسناد تحول

مفهوم هویت حضور کمی و کیفی زیادی در مبانی نظری تحول و به تبع آن سند تحول دارد. در اثبات استفاده پرشمار از مفهوم هویت در این اسناد، همین بس که واژه هویت در سند تحول ۲۷ مرتبه و در مبانی نظری تحول بیش از ۳۵۰ بار به کار رفته است. در اثبات حضور کیفی و محوری این مفهوم در این اسناد می‌توان به این نکته اشاره کرد که تعریف تربیت در این اسناد بر مفهوم هویت استوار شده است. در سند تحول تعریف تربیت، این گونه آمده است: «فرایندی تعالی جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح اسلامی فراهم می‌آورد.» (DFT, 2011, P. 1).

تعریف تربیت، نقطه ثقل هر نظام و یا دیدگاه تربیتی است؛ چراکه، همه عناصر نظام‌ها تربیتی باید به دنبال تحقق آن چیزی باشند که تربیت نامیده می‌شود. از این رو، اصولاً هرگونه تعریفی از تربیت، یک تعریف تجویزی و هنجاری است (Bagheri, 2008, P. 1). بنابراین، از تعریف فوق به دست می‌آید، «آمادگی برای تحقق ... مراتب حیات طیبه» و لذا «پیشرفت جامعه اسلامی» از طریق ایجاد «زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت» به دست خواهد آمد. اما نخستین پرسشی که با توجه به این تعریف به ذهن متبادر می‌شود، این است که اساساً در این تعریف، هویت به چه معناست؟ تا از این رهگذر معنای «تکوین و تعالی پیوسته هویت» را درک نمود.

چنانکه اشاره شد، مفهوم هویت، حضور پربسامدی در سند تحول و مبانی نظری تحول دارد و اشاره مستقیم به تمامی مضامین موردنظر در این بحث ممکن نیست؛ بنابراین در این بخش به اختصار، بخشی از

مهمترین کاربردهای این مفهوم مورد تحلیل قرار می‌گیرد تا زمینه نقد آن فراهم شود. شاید نخست لازم باشد تعریف هویت در اسناد تبیین شود: «هویت برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است. از این رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است. انسان، موجودی است که می‌تواند با تکیه بر فطرت و استعدادها، طبیعی خود و با استفاده از نیروی عقل و اختیار و اراده خویش، به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می‌تواند زمینه میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینه باور (ایمان) و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در او فراهم می‌آورد و با عمل و تکرار آن، به تدریج هویتش شکل می‌گیرد. همین امور نیز در هر گونه تحول هویت، پس از تکوین آن نقش آفرین است» (DFT, 2011, P. 8).

همین تعریف به شکلی مفصل‌تر در مبانی نظری تحول نیز اشاره شده و در مواردی تلاش شده است تا از عناصر مفهومی‌ای مانند «تکوین و تعالی پیوسته هویت»، «مولفه‌های هویت» و «ابعاد و لایه‌های هویت» تعریفی به دست داده شود (TFT, 2011, PP. 131-133; PP. 140-142; PP. 443-444).

از تعریف مورد اشاره، و دیگر تعاریف مشابه در مبانی نظری تحول، چنین نتیجه می‌شود که نخست، هویت «امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست»، بلکه امری «تدریجی»، «پویا»، «سیال»، «نا تمام» و «انعطاف‌پذیر» است (TFT, 2011, PP. 72-73; PP. 131-133)، که «حاصل تعامل اراده فرد با عوامل زیستی، اجتماعی، فرهنگی و شناختی و روانی می‌باشد» (TFT, 2011, P. 219).

همچنین، برای به دست دادن مبنای دینی و تأکید بر اینکه معنای مورد نظر سند تحول از هویت، تعبیری امروزی و در عین حال قرآنی است در چندین جا تصریح اشاره شده است که هویت همان تعبیر به کار رفته در آیه ۸۴ سوره اسراء^۱، یعنی «شاکله» است: «هر انسان با داشتن فطرت الهی و با برخورداری از استعدادها، طبیعی و عواطف و تمایلات متنوع، ... به تدریج واقعیتی شخصی و سیال می‌یابد که از آن با عنوان هویت (و شاکله در تعبیر قرآن) یاد می‌شود» (TFT, 2011, P. 72). همین بیان در مبانی نظری تحول، صفحه ۱۳۲، نیز تکرار شده است. در جای دیگر و با تعبیری مشابه، ضمن تأکید دوباره بر یکسانی مفاهیم هویت و شاکله، ارتباط آنها با مفهوم «نفس» نیز مورد اشاره قرار گرفته است: «برخلاف علمای اخلاق که موضوع اخلاق را «نفس» تعریف کرده‌اند، در این جا «هویت متربی» به منزله موضوع فرایند تربیت – در جنبه فردی و اجتماعی آن – محسوب شده است. (هر چند به واقع هویت نیز معادل مفهوم شاکله و تعبیر و

۱. قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلًا

تفسیر تربیتی دیگری از مفهوم نفس است.» (TFT, 2011, P.141). بنابراین، چنین به نظر می رسد که هویت یک مفهوم قرآنی است و در واقع همان «شاکله» و «تعبیر و تفسیر» مفهوم اخلاقی «نفس» است. در مبانی نظری سند تحول بنیادی در پاسخ به این پرسش که چرا خود مفهوم «نفس» که واجد یک ادبیات غنی اخلاقی و عرفانی در سنت اسلامی است، مورد استفاده قرار نگرفته است، به دلایلی اشاره شده است: «نفس در ادبیات دینی و اخلاقی عرفانی ما جلوه‌ی منفی نیز یافته است. تعبیری نظیر جهاد با نفس و نفسانیات که به امیال و مشتهیات معنی می شود، ناظر به همین جلوه‌ی منفی نفس است.» (TFT, 2011, footnote 2, P.141). اما این تنها دلیل برای انتخاب واژه هویت به جای شاکله نیست، بلکه شاید دلیل مهم تر، کاربرد گسترده و پربسامد این مفهوم در ادبیات روانشناختی و جامعه شناختی امروز است و براین اساس «می تواند در ادبیات تربیتی دارای پشتوانه تجربی و علمی شود. به سخن دیگر، این مفهوم به سبب تناسب با ادبیات علمی در حوزه دانش تربیتی، تحقیق پذیری بیشتری نسبت به مفهوم نفس دارد.» (TFT, 2011, footnote 2, P.141).

نظر به مراتب فوق می توان گفت که در اسناد تحول، مفهوم هویت، همان مفهوم قرآنی شاکله است و البته به دلیل اینکه از پشتوانه‌ی تجربی و علمی برخوردار می باشد، در همان معنای^۱ مورد استفاده در ادبیات علمی دنیا به کار رفته است. همچنین، با اشاره به برخی لایه‌های هویت تردیدی نیست که مقصود از هویت دقیقاً همان مفهومی است که امروزه در غرب با واژه identity^۲ شناخته می شود: «بحث هویت یابی و تکوین انواع هویت (دینی، ملی، قومی، جنسی/جنسیتی، و حرفه ای) و مواجه با بحران هویت اکنون مسئله اصلی عموم جوامع معاصر در شرق و غرب است.» (TFT, 2011, footnote 2, P.141).

اشاره مستقیم نویسندگان سند به مفاهیمی مانند «بحران هویت»^۳، «هویت ملی»^۴ یا «هویت قومی»^۵ نیز می تواند حاکی از عطف نظر آنان به معنایی از هویت است که در ادبیات علمی موردنظر بدان اشاره شده است. البته چنان که بیان شد، آنان مانند هر متفکر دیگری برای تمایز بخشیدن به تعریف خویش از هویت و

۱. البته به طور طبیعی نویسندگان اسناد همانند بسیاری دیگر نظریه پردازان حوزه هویت، قایل به قبض و بسطهایی در حوزه معنایی هویت هستند که بدان اشاره خواهد شد. ولی به هر تقدیر ما با مفهومی مواجه هستیم که در ادبیات علمی روز، مسبوق به سابقه است.

۲ - البته در هیچ جای سند و مبانی نظری آن، به عمد یا ناآگاهانه، به واژه انگلیسی identity اشاره نشده است. این در حال است که برابرهاده انگلیسی واژگان متعددی از جمله تربیت (education)، فرایند (process)، فلسفه دین (philosophy of religion)، هستی شناسی (ontology)، مورد اشاره قرار گرفته است.

3. Identity Crisis

4. National Identity

5. Ethnic Identity

نسبت آن با تعریف رایج در روانشناسی و جامعه‌شناسی^۱ قائل به برجستگی‌هایی در تعریف خویش از هویت شده‌اند. آنان برای این کار ضمن معرفی یک اصطلاح علمی دیگر یعنی «شخصیت»، به تمایز تعاریف خویش اشاره کرده‌اند: «البته مفهوم هویت (و یا شخصیت) پیش از این در مباحث جامعه‌شناسی و روانشناسی معاصر نیز مورد توجه قرار گرفته است، اما تمایز تعریف برگزیده از هویت (از تعاریف رایج آن در روانشناسی و جامعه‌شناسی)، در تاکید و تصریح نسبت به سیالیت هویت و تحول پیوسته آن، ارایه تصویری مثبت و ارزش مدار، یک پارچه و ترکیبی از هویت (دارای دو بعد در هم تنیده فردی و جمعی و برآیند معرفت، باور، میل، اراده و عمل فردی و جمعی مداوم بر اساس تعقل)، تاکید بر بعد وجود شناختی هویت علاوه بر بعد روانشناختی و جامعه‌شناختی آن، ارتباط دادن روند شایسته تکوین و تحول هویت با مفهوم اسلامی فطرت و شکوفایی آن و غایت زندگی، تأثیرپذیری نسبی روند تحول هویت از شرایط اجتماعی، در عین تاکید بر حضور فعال انسان در موقعیت و نقش اساسی خود فرد، در روند تکوین مولفه‌های اصلی هویت (معرفت، باور، اراده و عمل فردی و جمعی) و تحول مداوم آن است» (TFT, 2011, p.142).

اما آیا تعریف مورد اشاره در سند، از تمایزهای ویژه‌ای نسبت به پیشینه پژوهشی این حوزه، برخوردار است؟ پاسخ به این پرسش منفی است که در ضمن بیان نقدها به آن پرداخته شده است. در ادامه، نقدهای وارد به مفهوم هویت در اسناد تحول مطرح و در خلال طرح آن به جنبه‌های دیگری از این مفهوم در اسناد اشاره می‌شود.

بررسی، تحلیل و نقد

به نظر می‌رسد، پیش از ورود به نقد و بررسی، لازم است توضیحاتی درباره مفهوم هویت ارائه شود. هویت که با عنوان‌هایی مانند مفهوم، سازه^۲، پدیدار یا واقعیت معرفی می‌شود، موضوعی با ادبیاتی نسبتاً گسترده است؛ چراکه حوزه‌های فکری و علمی متنوعی مانند فلسفه، علوم اجتماعی، روانشناسی، زبان‌شناسی، تاریخ و ادبیات، پیشینه پردامنه‌ای را در این زمینه به وجود آورده‌اند (Doran & Mohseni, 2007).

۱. یک نکته قابل توجه در بحث نویسندگان مبانی نظری تحول در خصوص هویت که در چند جا از جمله همین صفحات ۱۴۱ و ۱۴۲، مورد اشاره قرار گرفته، این است که آنها هر کجا که بخواهند از ادبیات و پیشینه هویت، بحثی به میان بیاورند صرفاً به «روانشناسی و جامعه‌شناسی» اشاره می‌کنند، توگویی دیگر شاخه‌های دانش از جمله فلسفه، تاریخ و ادبیات، کلاهیچ‌گونه پیشینه‌ای در این باره ندارند. به اجمال در حوزه فلسفی بحث، می‌توانم مدعی شوم، اگر پیشینه بحث در فلسفه بیش از روانشناسی و جامعه‌شناسی نباشد، قطعاً کمتر نیست.

(Gee, 2000). به تعبیر اریکسون^۱، هر چه بیشتر درباره هویت نوشته شود، موضوع، گستره بیشتری به خود گرفته و فهم آن نیز مشکل تر می شود (Erikson, 1968, P. 9) و شاید از همین رو، متفکران در حوزه های مختلف فکری، برای درک و ضبط علمی این مفهوم به تقسیم بندی های متنوع دیگری روی آورده اند. هویت گاهی به شکل دوتایی های مقابل هم، به پویا^۲ و ایستا^۳ (Bagheri & Khosravi, 2010)، متمایز^۴ و غیر متمایز^۵ فردی^۶ و اجتماعی^۷؛ اکتسابی^۸ و غیر اکتسابی یا ذاتی^۹ (Brekhus, 2008)؛ و گاهی، بسته به لایه های هویتی انسان، ابعادی مانند ملی، دینی، زبانی، جنسی، قومی، اخلاقی، و سازمانی، یافته است. برخی نویسندگان، بعضی از این لایه ها را زیرمجموعه یا ابعادی از لایه های دیگر می دانند؛ به طور نمونه، احمدی، هویت ملی را «کلان ترین» بخش هویتی دانسته که «برآیند هویت های دیگر به ویژه هویت های اجتماعی است و هویت-هایی نظیر هویت دینی، نژادی، قومی و فرهنگی عناصر شکل دهنده هویت ملی اند و نه هم سطح آن» (Ahmadi, 2011, P. 72).

در پاسخ به این سوال که هویت چیست؟ به موجزترین وجه، هویت پاسخی به پرسش از کیستی انسان است (Taylor, 1989, P. 27). پاسخ این پرسش در یک آمد و شد میان فهم و تصویر فرد از خود، با تصویری که به تعبیر مید^{۱۰} از سوی «افراد مهم»^{۱۱} به وی پژواک می شود، حاصل می شود. در واقع از تضارب و برآیند فهم فرد از خود و انعکاس بیرونی بودن او که در بیان هگل و به تبع او، تیلور به رسمیت شناختن^{۱۲} نام گرفته است، هویت شکل می گیرد. تیلور در تعریفی دقیق تر، هویت را آن نوع پاسخی به پرسش از کیستی انسان می داند که در پرتو آن پاسخ، ذوقیات^{۱۳}، امیال^{۱۴}، اعتقادات^{۱۵} و آمال^{۱۶} انسان به عنوان یک فرد برخوردار از هویت، معنادار می شود (Taylor, 2003, P. 34). در این تعریف، مراد از هویت آن چیزی است که از یک سو، فرد را در ابعاد مختلف، از دیگران متمایز و از سوی دیگر به آنان مرتبط می کند. نکته ای که لازم است

-
1. Erik H. Erikson
 2. Dynamic
 3. Static
 4. Marked
 5. Unmarked
 6. Personal
 7. Social
 8. Achieved
 9. Inborn
 10. George Herbert Mead
 11. Significant Others
 12. Recognition
 13. Tastes
 14. Desires
 15. Opinions
 16. Aspirations

بدان توجه شود این است که پاسخ به این پرسش یک امر خنثی نیست و فهمی که فرد از کیستی خود دارد و تعریفی که از خویش به دست می‌دهد، به تعبیر اریکسون، هسته مرکزی خودآگاهی^۱ او را شکل خواهد داد (Erikson, 1968, P. 218)، او خود را آنگونه خواهد دید و آن‌گونه خواهد نمایاند.

تیلور به تبعیت از مید، نقش افراد مهم در زندگی انسانی را اساسی تلقی می‌کند. او بر این باور است که ذوقیات، امیال، اعتقادات و آمال انسان در انزوا شکل نمی‌گیرد، بلکه در یک تعامل بدون انقطاع زبانی (زبان در معنای گسترده‌ی آن و نه صرفاً زبان گفتاری) با دیگری صورت می‌پذیرد (Taylor, 2016, P. 160). او هویت گفت‌وگویی^۲ انسان را ویژگی می‌داند که انسان را لاجرم در پیوند با دیگران قرار می‌دهد: «... ما همیشه هویت خود را در گفت‌وگو با و گاه در مبارزه علیه چیزهایی که دیگری در وجود ما مهم می‌بیند تعریف می‌کنیم. حتی پس از آن که بعضی از این دیگران – از جمله والدین ما – از زندگی ما خارج شدند، تا زمانی که ما زنده هستیم، به گفت‌وگو با آن‌ها ادامه می‌دهیم. بدین ترتیب سهم «دیگری» همیشه در زندگی ما مهم است؛ حتی وقتی در ابتدای زندگی ما بوده باشد، تا بی‌نهایت ادامه پیدا می‌کند. ...» (Taylor, 2016, P. 161).

از آنجاکه در هرگونه هویت‌یابی، ارتباط داشتن با دیگری مهم، بی‌بدیل است و سنخ این ارتباط، ارتباطی زبانی است و آستن معنایابی، برخی را به این نقطه سوق داده است که هویت را یکسره اجتماعی در نظر گرفته‌اند (Jenkins, 2008, P. 17)، چراکه زبان امری خصوصی نیست. بنابراین معنا نیز نمی‌تواند فردی باشد. البته شاید بی‌نیاز از تاکید باشد که یکسره اجتماعی دانستن هویت نیز به معنای مستحیل کردن فرد در اجتماع نیست. البته مسئله این است که تاکید بر اجتماع و نقش کارساز آن در شکل‌گیری هویت انسان و حتی تاکید بر اینکه انسان برخوردار از یک ساختار وجودی گفت‌وگویی است، به معنای انحلال شخصیت فردی انسان نیست، به گونه‌ای که جایی برای تصمیم‌گیری و انتخاب او باقی نگذارد؛ چراکه اصولاً زمانی می‌توان از گفت‌وگو سخن گفت که دو سوی گفت‌وگو وجود داشته باشد، و هرگونه نادیده گرفتن یک سوی گفت‌وگو به سود سوی دیگر، به نوعی برهم زدن توازن لازم در هر گفت‌وگویی است.^۳ در ادامه، پس از بیان دیدگاه اسناد در باب مفهوم هویت و نیز پس از مروری اجمالی بر ادبیات پژوهشی مفهوم هویت، کاربست این مفهوم در سند تحول و مبانی نظری تحول، مورد تحلیل و نقد قرار خواهد گرفت.

1. The Core of Human Self-Awareness

2. Dialogical Self

۳. اسپلیتر از جمله دانشورانی است که ضمن رابطه‌ای (relational) دانستن هویت انسان، پاس عاملیت او را نیز داشته است. این

دو اثر وی می‌تواند رهگشا باشد (Splitter, 2007 & 2010).

آشفتگی مفهومی در اسناد تحول

در اسناد تحول، با آشفتگی‌های مفهومی مواجه هستیم که در سه شکل درهم آمیختگی مفاهیم، برابر انگاشتن هویت و شخصیت و برابر انگاشتن هویت و شاکله قابل ملاحظه‌اند:

۱. **درهم آمیختگی مفاهیم** در اسناد تحول، تحلیل‌های بسیار متنوع و غنی از مفاهیم به دست داده شده است که به واقع، از نکات مثبت این اسناد محسوب می‌شوند اما گاهی مرزهای معنایی مفاهیم مرتبط و دارای معانی مشترک، به درستی مورد توجه قرار نگرفته است. برای نمونه در مبانی نظری تحول، از یکسو هویت برابر با نفس انگاشته شده است (TFT, 2011, P. 141; footnote 1, P. 160)، در جای دیگری، هویت از «جلوه‌های نفس» به حساب آمده است (TFT, 2011, footnote 2, P. 160). از سویی این «نفس» مفهومی قرآنی دارد (TFT, 2011, P. 141)، و در کنار مفاهیم دیگری چون «قلب» و «فواد» و «شاکله» و «روح» مطرح شده است و در پانویس همان صفحه، مفهومی اخلاقی در نظر گرفته شده است که در «ادبیات دینی و اخلاقی عرفانی ما جلوه‌ای منفی» به خود گرفته است. چند صفحه جلوتر، این مفهوم همان مفهوم نفس در نگاه صدرای تلقی شده است (TFT, 2011, P. 160). مجدداً اشاره شده است که «هویت، امروزه در ادبیات روان شناختی و جامعه شناختی کاربرد گسترده‌ای یافته و در ادبیات تربیتی علمی امروز بسیار پربسامد حاضر شده است» و «مساله اصلی عموم جوامع معاصر در شرق و غرب است» (TFT, 2011, footnote 2, P. 141). همچنین چنانچه پیش‌تر اشاره شد، مفهوم هویت دقیقاً برابر با مفهوم قرآنی شاکله و شخصیت نیز فرض شده است. نظر به آنچه از اسناد نقل شد، می‌توان گفت هویت در مبانی نظری تحول، نخست، همان نفس در معنای قرآنی آن است. دیگر اینکه، همان معنا از نفس را دارد که صدرای نیز در آثار خود مورد استفاده قرار داده است. سوم، همان معنا از نفس را دارد که علمای اخلاق در آثار اخلاقی خویش مورد نظر قرار داده‌اند، البته با این ملاحظه که در ادبیات اخلاقی ما «بار منفی» یافته است. چهارم، دقیقاً برابر با مفاهیم شخصیت و شاکله است، و پنجم، مفهومی است که در ادبیات جامعه شناختی و روانشناختی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد.

به نظر می‌رسد اینکه در سند کوشیده شده است، هم جانب نظر دین حفظ شود و هم پاس حکمت متعالیه صدرای داشته شود، هم به ادبیات اخلاقی در سنت اسلامی، بی‌توجهی نشود و هم نگاهی به ادبیات علمی روز در این خصوص شود، منجر به نوعی شمول‌گرایی ظاهرگرایانه شده است. به عبارت دیگر می‌توان این سوال را مطرح کرد که آیا مفهوم هویت به واقع از چنین گستره معنایی برخوردار است؟ در شمول‌گرایی مورد اشاره در اسناد تحول، هدف آن است که امتیازات مفاهیم در زمینه‌های مختلف ذیل یک واژه یا مفهوم

خاص گنجانده شود. اما در واقع، منجر به بی‌ربطی و شلختگی در بیان مفاهیم می‌گردد. این گونه به نظر می‌رسد که در این اسناد به زمینه‌های بحث جاری در باب هویت توجه کافی نشده و توجیهات کافی برای دعاوی طرح شده به دست داده نشده است. برای نمونه، در اسناد تحول، پاسخ به پرسش‌هایی مانند آیا هویت چنانچه در ادبیات علمی و فلسفی روز مورد استفاده قرار می‌گیرد، همان معنایی را دارد که صدرا از نفس مراد کرده است؟ آیا هویت چنانچه در ادبیات علمی و فلسفی روز مورد استفاده قرار می‌گیرد، برابر با مفهوم قرآنی شاکله است؟ آیا این مفهوم برابر با مفهوم شخصیت است؟ و آیا یکسانی این مفاهیم، در مبانی نظری تحول، نشان داده شده است؟ بدون پاسخ مانده است و به نظر می‌رسد، یکسانی تمامی این موارد پیش‌فرض گرفته شده است. در حالی که لازم است دلایل کافی و متناسب در این خصوص ارائه شود.

درهم آمیختگی مفاهیم در مبانی نظری تحول، اثر خویش را در شکل بیان هویت برجای گذاشته و در مواردی منجر به تناقض‌گویی و آشفتگی در بیان نتایج بحث شده است. در ادامه به موردی از این تناقض‌گویی‌ها اشاره می‌شود. در مبانی نظری تحول به برخی از تقسیم‌بندی‌های موجود در باب هویت اشاره شده است؛ از جمله آنها، تقسیم هویت به دو حالت فردی و جمعی و نیز در یک حصر منطقی، تقسیم هویت به دو دسته مشترک و غیرمشترک (اختصاصی) است: «هویت حقیقت واحدی در عین کثرت است. بنابراین هویت آدمی، دو وجه فردی و جمعی دارد. وجه فردی ناظر بر بعد اختصاصی وجود انسان (شخصیت منحصر به فرد او) و وجه جمعی ناظر بر بعد مشترک زندگی آدمی با دیگر انسان‌هاست. وجه فردی، به دلیل برخورداری انسان از عقل و فطرت و اراده و اختیار، او را از مقهور و مستحیل شدن در جمع دور می‌کند و وجه جمعی او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران و احساس تعلق به آنان قرار می‌دهد» (TFT, 2011, PP. 73-74).

یا در جایی دیگر با اندکی تفاوت به همین تقسیم‌بندی اشاره می‌کند: «به طور کلی هویت آدمی به لحاظ تاثیرپذیری از حضور فرد در موقعیت‌های مختلف و عمل فردی و جمعی هر انسان، شامل دو بعد یا جنبه فردی و جمعی می‌شود، جنبه فردی هویت به وجه شخصی و منحصر به فرد وجود هر انسان اشاره دارد و وجه جمعی هویت ناظر به وجوه مشترک شخصیت فرد با دیگران است که شامل لایه‌های متعددی (نظیر هویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، ملی، قومی، جنسیتی، حرفه‌ای و خانوادگی) می‌شود» (TFT, 2011, P. 133).

بررسی گزاره‌های مستخرج از اسناد حاکی از این است که جنبه یا وجه فردی هویت ناظر به «وجه شخصی و منحصر به فرد وجود» یا به بیان دیگر «بعد اختصاصی وجود» او و بعد غیرمشترک اوست و «وجه جمعی هویت ناظر به وجوه مشترک شخصیت فرد با دیگران است که شامل لایه‌های متعددی (نظیر هویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، ملی، قومی، جنسیتی، حرفه‌ای و خانوادگی) می‌باشد. اما این تقسیم‌بندی تا

انتهای بحث حفظ نشده است. در مبانی نظری تحول، همین تقسیم‌بندی ساده چندین بار نقض می‌شود. یک نمونه آن، در بیان هدف کلی تربیت عمومی در مبانی نظری تحول، است: «تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) متریان، همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت فردی و غیرمستترک [در تعیین مصادیق موارد «غیرمستترک» هویت فردی در پانویس شماره ۱ همین صفحه آمده است: «بومی و محلی/قومی، دینی/مذهبی و فرهنگی/خانوادگی»] (به خصوص هویت جنسیتی) ایشان به صورتی یکپارچه در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و اعتلای مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه و ویژه) صورت می‌گیرد» (TFT, 2011, P. 266).

چنانکه ملاحظه شد، در چند پاراگراف بالاتر به صراحت از مبانی نظری تحول نقل شد که «وجه جمعی هویت ناظر به وجوه مشترک شخصیت فرد با دیگران است که شامل لایه‌های متعددی (نظیر هویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، ملی، قومی، جنسیتی، حرفه‌ای و خانوادگی) می‌شود.» (TFT, 2011, P. 133). پس چگونه است که هویت‌های دینی/مذهبی، قومی، جنسیتی و خانوادگی یکجا مشترک در نظر گرفته شده است و در جای دیگر غیرمستترک؟! حتی اگر در این بخش فرض کنیم که شماره پانویس به اشتباه در بالای هویت غیرمستترک آمده است و مراد همان هویت مشترک بوده است باز هم تناقض پابرجاست. چنان-که ملاحظه می‌شود در متن مبانی نظری تحول، یکجا «هویت جنسیتی»، هویت مشترک (TFT, 2011, P. 133) و در جای دیگری از همان منبع، هویت غیرمستترک، در نظر گرفته شده است (TFT, 2011, P. 266). در نهایت به نظر می‌رسد که این به هم آمیختگی ناشی از همان عدم درک صحیح مرزهای معنایی مفاهیمی چون هویت و شخصیت است که در ادامه بدان اشاره خواهد شد.

۲. درهم آمیختگی مفاهیم هویت و شخصیت: در ادبیات علمی موجود، میان دو مفهوم هویت و شخصیت تفاوت‌های ظریفی وجود دارد که در اسناد تحول بدان توجه نشده است. برای نمونه، وودورد^۱ برای مرزبندی دقیق میان هویت و شخصیت چند ویژگی برای مفهوم هویت قایل می‌شود که الزاما در مفهوم شخصیت موجود نیست. نخست اینکه، در هویت، یک نوع آگاهی^۲ وجود دارد که در شخصیت به ضرورت این گونه نیست. به طور نمونه، شخصیت فرد ممکن است واجد ویژگی درون‌گرایی یا کمرویی باشد اما ضروری نیست که او بدان‌ها آگاه باشد در حالی که در هویت، وجود عنصر آگاهی ضروری است (Woodward, 2008, PP. 6-7). نمی‌توان گفت فردی، خود را برخوردار از هویت مثلاً دینی می‌داند، اما خود از آن بی‌اطلاع است. نظر به اینکه دست کم یک سویه از سویه‌های هویت‌یابی، تعریف خود یا به

1. Kath Woodward

2. Awareness

تعبیر رجایی، برخورداری از «تصویری از خویشتن خویش» است (Rajaei, 2017, P. 15)، بنابراین هویت نمی‌تواند فارغ از آگاهی باشد و فرض هویت ناآگاهانه همانند فرض خیسی بدون تری است که غیرممکن است؛ چراکه هویت داشتن یعنی آگاه بودن از کیستی خود. اما چنانچه بیان شد، شخصیت انسان می‌تواند واجد ابعاد ناشناخته‌ی بسیاری همچون، ابعاد زیستی و روانی باشد که، ممکن است، در تمام عمر بر فرد پوشیده باشد و این پوشیدگی از تاثیرگذاری آنها نخواهد کاست.

تفاوت دیگر اینکه در هویت یک نوع مشارکت یا التزام فعال^۱ وجود دارد اما در شخصیت، الزاما اینگونه نیست (Woodward, 2008, PP. 6-7). در مثال بالا، فرد درون‌گرا، لزوما در گیر موضوع درون‌گرایی خویش نیست و مشارکت فعالی در این موضوع ندارد. او درون‌گراست و به اقتضای این خصیصه خود، عمل می‌کند. اما کسی که از هویت دینی برخوردار است فعالانه و آگاهانه در زمینه‌ای که دین نام دارد مشارکت کرده و نقش آفرینی می‌نماید. به تعبیر رجایی، تعریف خویشتن و آگاهی از کیستی خود، «قاعده روابط ما با دیگری» را پایه‌گذاری می‌کند (Rajaei, 2017, P. 15) و فرد نمی‌تواند نسبت بدان منفعل باشد. برای نمونه، زنی که برای خود هویت جنسیتی مردانه تعریف می‌کند، خواهد کوشید تا مناسبات خود را بر اساس این تلقی، تنظیم کند. بنابراین، اعمال، دست‌کم در ظاهر، نمی‌تواند بی‌تفاوت به هویت‌های تعریف شده ما باشد و این نکته‌ای است که به ضرورت در باب مفهوم شخصیت، صادق نیست.

سرانجام، هویت نوعی مرزبندی را در درون خود دارد (Woodward, 2008, PP. 6-7). کسانی که مانند ما هستند و کسانی که مانند ما نیستند. در همان مثال بالا، فرد درون‌گرا می‌تواند به سادگی با افراد برون‌گرا حشر و نشر داشته باشد و حتی تن به ازدواج با فردی برون‌گرا بدهد اما فردی که از هویت دینی خاصی برخوردار است نمی‌تواند به سادگی از مرزهای هویتی خویش خارج شود. البته بیان تفاوت اخیر، الزاما بدان معنا نیست که هویت امری ایستا و ساکن است. بسیاری از ابعاد و لایه‌های هویت می‌تواند تبدیل و تغییر یابد، چنانکه ممکن است کسی که خود را متصف به هویت الحادی می‌داند - با هر سه ویژگی یاد شده - ولی طی تغییر و تحول خاصی، به دین‌گرایی پیدا کند و هویت خویش را دینی توصیف کند؛ اما به هر روی، پس از تحول صورت گرفته، سه ویژگی آگاهی، التزام فعال و مرزبندی در بن آن هویت وجود خواهد داشت.

طرح این پرسش شاید ضروری باشد که چنانچه اسناد با برگزیدن مفهوم هویت، به جای مفاهیم دیگری مانند نفس به دنبال مفهومی بوده‌اند که واجد «پشتوانه‌ی تجربی و علمی» باشد، که «به سبب تناسب با ادبیات

علمی در حوزه‌ی دانش تربیتی، تحقیق‌پذیری بیشتری نسبت به مفهوم نفس^۱ داشته باشد، و همچنین «مسئله اصلی عموم جوامع معاصر در شرق و غرب» باشد (TFT, footnote 2, P.141) بر چه مبنایی به ادبیات علمی و فلسفی آن، توجه نکرده و این دو مفهوم را یکسره یکسان انگاشته‌اند؟ به نظر می‌رسد دست کم در مبنای نظری تحول، لازم بود اشاره‌هایی می‌شد و دلایل یکی انگاشتن این دو مفهوم مورد توجه قرار می‌گرفت.

در پایان این بخش می‌توان این پرسش را نیز مورد توجه قرار داد که در تعریف به دست داده شده از تربیت، مراد اسناد در واقع «هویت» است یا «شخصیت»؟ برای پاسخ به این پرسش می‌توان ترکیب معنایی را که در تعریف اسناد از تربیت مورد استفاده قرار گرفته است را مدنظر قرار داد. وقتی در اسناد «تعالی پیوسته هویت» متربیان در مرکز تعریف قرار گرفته است، مراد از آن چیست؟ آیا به واقع همه ابعاد هویت قابل رشد و تعالی هستند؟ برای نمونه آیا هویت زبانی هر فرد قابل تعالی‌یابی است؟ چگونه؟ اگر هویت را چنانچه در بیان دیدگاه تیلور اشاره شد، پاسخی به کیستی انسان بدانیم که موجب معناداری ابعاد مختلف وجودی او می‌شود و به تعبیر وودورد دارای سه ویژگی آگاهی، التزام فعال و مرزبندی است، می‌توان گفت، هویت نقش معنابخشی به زندگی انسان را برعهده دارد و نبود آن می‌تواند موجبات «بحران هویت» را فراهم آورد اما این نکته به این معنا نیست که همه ابعاد هویت امکان رشد و تعالی نیز دارند. برای نمونه، یک ایرانی که زبان مادری او فارسی است و به این زبان کاملاً مسلط است، با سخن گفتن به این زبان احساس آرامش و معناداری می‌کند و هستی را از دریچه‌ی ساختارهای این زبان می‌بیند، و هویت زبانی خود را در این زبان می‌یابد که نبود شرایط لازم می‌تواند بحران‌هایی را برای او رقم بزند. اما این بدین معنا نیست که هویت زبانی او قابل تعالی است.^۱ با توضیحات مختصری که آمد، به نظر می‌رسد مراد اسناد از «تعالی پیوسته هویت»، همان «تعالی پیوسته شخصیت» است و تعالی و تنزل در باب مولفه‌های شخصیتی قابل طرح است و نه مولفه‌های هویتی.

۳. درهم آمیختگی مفاهیم هویت و شاکله: علاوه بر کم‌توجهی به پیشینه فلسفی و علمی بحث در اسناد

تحول، گاهی حتی در به کار بستن مفاهیم قرآنی نیز، توجه لازم صورت نگرفته است. به طور نمونه یکی از مفاهیم قرآنی که در اسناد، مکرر مورد استفاده قرار گرفته و چنانچه پیش تر اشاره شد، با مفهوم هویت یکسان

۱. شاید بیان شود که مراد از تعالی هویت زبانی، رشد و توسعه توانایی بیانی یا زبانی هر فرد است. یعنی دانش و مهارت فرد در آن زبان خاص رشد یابد. ولی با توضیحات به دست داده شده این تلقی بی‌اساس است. چه بسیار اموری که فرد می‌تواند در آنها دانش و مهارت بسیار داشته باشد و در نوع خود در آنها سرآمد باشد ولی اساساً آنها را در هویت خویش بلااثر بیابد. شاید هم این نکته بیان شود که هویت، چنانچه در اسناد هم به درستی اشاره شده است، «پویا» است و امکان تغییر و تبدل را دارد ولی بی‌نیاز از توضیح است که پویایی برابر با تعالی نیست. فرد ممکن است هویت زبانی دیگری بیابد ولی با چه سنجه‌ای می‌توان این هویت تازه را متعالی دانست؟

انگاشته شده است، مفهوم شاکله است؛ اما آیا شاکله همان هویت است؟ یعنی همان گونه که در ادبیات علمی و فلسفی، ترکیب‌های مفهومی چون هویت جمعی، هویت ملی، هویت حرفه‌ای، هویت سازمانی، به کار می‌بریم، می‌توانیم بدون هر گونه تکلف و بدون هر گونه خلل معنایی، ترکیب‌های شاکله جمعی، شاکله ملی، شاکله حرفه‌ای و شاکله سازمانی قرار دهیم؟ آیا قرآن چنین تفسیری را برمی‌تابد؟ به نظر می‌رسد پاسخ به این پرسش نیز منفی است.

برای اشاره به تفاوت معنایی هویت و مفهوم قرآنی شاکله می‌توان موارد زیر را مورد اشاره قرار داد. نخست اینکه، در آیه مورد اشاره، سور کلی «کُلُّ» آمده است، بدین معنا که همه افراد لزوماً بر اساس شاکله خویش عمل خواهند کرد و امکان تخلف از آن وجود ندارد. چنانچه فردی شجاع باشد، در اختیار او نیست که دیگر انتخاب کند که شجاع باشد یا نباشد و در سوی دیگر، اگر کسی بزدل باشد، همه رفتارها و سکنات او بزدلانه خواهد بود. در نمونه‌ای دیگر، به تعبیر قرآن یک انسان مذدب، بین کفر و ایمان در نوسان است و تا زمانی که بر این حالت است راهی به رهایی ندارد. در واقع، خداوند بر مبنای همین شاکله‌ی فرد که محصول برهم کنش همه ویژگی‌های زیستی و روانی او با انتخاب‌ها و اعمال آن فرد است، او را مواخذه خواهد کرد. یعنی انسان، چه بخواهد و چه نخواهد بر اساس شاکله خویش عمل خواهد کرد.

اما این نکته در باب مفهوم هویت متفاوت است. در همان نمونه فرد بزدل، تصور کنید او به دلیل به رسمیت شناختن نادرست «افراد مهم» دچار این توهم شود که بسیار شجاع است. در حالی که او در واقع اینگونه نیست. در تاریخ کم نبوده‌اند که جلادان و سنگدلانی که در واقع خود را دلسوز و مهربان به مردم می‌انگاشتند؛ و این «انگاشتن» محوریت اساسی را در هویت‌یابی فرد دارد. در حالی که در شاکله یا شخصیت، فرد چه آگاه باشد و چه نباشد به مقتضای شاکله خویش عمل خواهد کرد. در نمونه‌های دیگری ما سراغ داریم که زنان به دلیل بازخوردهای منفی و غلط اجتماع، تا قرن‌ها در بسیاری از جوامع، خود را فروتر از مردان می‌پنداشتند، در حالی که به واقع اینگونه نبوده است. در واقع این زنان به لحاظ شخصیتی دچار کاستی نبودند، بلکه روندهای اجتماعی، اجازه به رسمیت شناخته شدن قابلیت‌های واقعی آنان را نمی‌داد و خودفهمی، خودپنداره یا خودتعریفی، آنان را در سطوح نازل قرار می‌داد.

مروری بر دیدگاه علامه طباطبایی، در تفسیر المیزان، ذیل آیه ۸۴ سوره مبارکه اسری، شاید به روشن‌تر شدن بحث یاری رساند. علامه، در تفسیر نسبتاً مفصلی که از این آیه داشته‌اند نکاتی را طرح کرده‌اند، که حاکی از همین نکته است که در شاکله‌مندی انسان دست کم، عنصر آگاهی، الزاماً وجود ندارد. علامه بیان کرده است که «آدمی به هر شاکله‌ای که باشد و هر صفت روحی که داشته باشد اعمالش بر طبق

همان شاکله و موافق با فعلیات داخل روحش از او سر می‌زند» (Tabatabaee, 2006, P. 265). در بیان علامه به تصریح بیان شده است که، فرد متکبر چه بداند و چه نداند، متکبرانه عمل خواهد کرد. در واقع شاکله انسان، در شکل‌گیری رفتار خاصی در او، به اقتضا و نه علت تامه، قطعاً دخیل خواهد بود. به نظر می‌رسد، اگر هم بنا باشد معادلی برای مفهوم شاکله به دست داده شود، چنانچه پیش‌تر برخی متفکران، اشاره کرده‌اند، آن مفهوم، شخصیت است و نه هویت (Bagheri, 2009, P. 123; Ahmadi, 1995).

۳. عدم توجه کافی به پیشینه موضوع هویت: به نظر می‌رسد در بررسی مباحث مربوط به مفهوم هویت، به پیشینه موضوع نیز، توجه کافی نشده است و این غفلت می‌تواند یک عامل خلط برخی مفاهیم با یکدیگر باشد که بدان اشاره شد. شاهدی بر عدم توجه به پیشینه بحث، می‌تواند امتیازاتی باشد که در سند برای تعریف به دست داده شده از تربیت، نسبت به دیگر تعاریف هویت، در نظر گرفته شده است. در نقل قول مستقیمی که پیش‌تر از مبانی نظری تحول اشاره شد، برخی عناصر مانند «سیالیت» و «یکپارچه» دیدن هویت از جمله تمایزات تعریف به دست داده شده در سند نسبت به «تعاریف رایج آن در روان‌شناسی و جامعه‌شناسی» در نظر گرفته شده است. اما واقع آن است که موارد اشاره شده نه تنها از امتیازات آن تعریف نیست بلکه ادبیات گسترده‌ای در باب هر یک از این امتیازات وجود دارد (TFT, 2011, P. 142).

برای اصالت داشتن یا نداشتن آنچه به عنوان ویژگی‌های مندرج در تعریف سند از هویت به دست داده شده است می‌توان پرسید آیا در پیشینه علمی مربوط به موضوع هویت، کسی قائل به «سیالیت» و «تحول پیوسته» آن نیست؟ بسیاری از پژوهشگران به این امر قایل هستند.^۱ آیا یکپارچه دیدن هویت، از ابداعات سند است؟ پاسخ منفی است؛ زیرا بسیاری از متفکران پیش‌تر، هویت را امری یکپارچه دیده و نقدهای سختی به دیدگاه‌های پست مدرن در این خصوص وارد کرده‌اند. آنان با تمایز نهادن میان وجه^۲ و نقش^۳ با هویت، جلوه‌های مختلف هویتی انسان در موقعیت‌های مختلف را توجیه کرده‌اند.^۴ آیا بحث‌های فلسفی یا «وجودشناختی» در باب هویت صورت نگرفته است؟ صورت گرفته است. عموم بحث‌های فلسفی، از جمله موارد اشاره شده در این نوشتار از تیلور، وجودشناختی هستند. در نهایت، آیا تاکنون کسی بر «تاثیرپذیری نسبی روند تحول هویت از شرایط اجتماعی، در عین تاکید بر حضور فعال انسان در موقعیت و نقش اساسی

۱. برای نمونه بنگرید به (Jenkins, 2008, PP. 17-18) و (Bagheri & Khosravi, 2010).

2. Aspect

3. Role

۴. برای نمونه بنگرید به (Boyd, 2001, PP. 25-27) و (Guignon, 2004, PP. 61-64).

خود فرد» وقوف نیافته است که نویسندگان سند بر تمایز تعریف خویش نسبت به دیدگاه‌های آنان تاکید کرده‌اند؟ بسیاری بر این نکته پای فشرده‌اند. در بخش چیستی هویت، به مواردی در این باره اشاره شد. در واقع می‌توان گفت امتیاز تعریف ارایه شده در اسناد، گنجاندن مفهوم قرآنی «فطرت» در هویت-یابی است و برخلاف تصریح مورد اشاره در مبانی نظری تحول، باقی موارد دارای پیشینه می‌باشند. این نقطه مثبت و قابل توجهی در اسناد تحول است که هویت فردی افراد یکسره مستحیل در اجتماع دانسته نشده و سرمایه‌ای به ودیعت نهاده شده در جان انسان‌ها با عنوان فطرت به رسمیت شناخته شود.

عدم توجه کافی به تکثر فرهنگی ایرانیان

تکثر موجود میان ایرانیان، یک پدیده پذیرفته شده جامعه‌شناختی است و تعریف هویت مشترک ایرانیان به مسأله‌ای بغرنج تبدیل شده و یکی از چالش‌های جدی متفکران ایرانی در طی سده‌های اخیر بوده است (Ferasatkah, 2018). به ویژه پس از مواجهه ایرانیان با غرب همواره این پرسش مطرح شده است که به راستی «ما ایرانیان کیستیم؟» و چه نقشی را در تحولات تاریخی برای خود قایل هستیم؟ در این خصوص متفکران زیادی دست به قلم برده‌اند و در مسیر کشف عناصر اساسی هویت ایرانی، همت گمارده‌اند؛ و از آن رو که ایران یک کشور بسیار خاص بوده و هست، تشتت بسیاری زیادی در برخورد با این پرسش، یعنی کیستی انسان ایرانی، وجود داشته و دارد. نام‌گذاری ایران با عناوینی چون «قبله عالم»، یا «چهارراه حوادث» از سوی برخی متفکران غربی (Ferasatkah, 2016, PP. 227-228)، می‌تواند روایتی از این خاص بودن ایران باشد. به طور نمونه کاتوزیان، یکی از نتایج «اثر چهارراه» را تکثر زبانی می‌داند که کماکان در ایران وجود دارد: «اکنون در ایران، جوامع قومی و زبانی گوناگونی زندگی می‌کنند که زبان مادری برخی از آنان فارسی و زبان دیگران کردی، ترکی، عربی، بلوچی یا زبانی دیگر است» (Katouzian, 2015, P. 16).

در کشوری مانند ایران با چنین تکثری که هیچ یک از لایه‌های آن قابل فروکاهش به دیگری نیست، به نظر می‌رسد شیوه به کار رفته در اسناد در تعریف تربیت، قدری ساده‌انگارانه به نظر برسد. صرف تقسیم هویت به دو شکل «جمعی» و «فردی» و یا «مشترک» و «غیرمشترک» و سعی در مبتنی کردن تعلیم و تربیت بر این وجوه، از پیچیدگی و غموض این مسایل نخواهد کاست. کشور ما در سده اخیر شاهد تعارض‌ها و گاهی منازع‌هایی در حوزه اختلافات مذهبی و قومی بوده است که اسناد تحول، تماماً چشم بر آنها بسته‌اند، و صورت مسئله را اساساً جدی نگرفته‌اند. صرف تکرار عبارات «رعایت وحدت و تفاهم ملی» (DFT, 2011, P. 17)، یا به دست دادن راه‌کارهایی مانند «راهکار ۵-۵» (DFT, 2011, P. 21)، منجر به رفع و حل

این اختلافات نخواهد شد و لازم است زیربنای فکری و شناختی آنان طرح و مورد توجه قرار گیرد.^۱ بی‌نیاز از تصریح است که مراد از طرح این نکته، به رسمیت شناختن برخی دیدگاه‌های افراطی و تجزیه‌طلبانه در ایران نیست، بلکه مراد آن است که لازم است در اسناد تحول، دگرگونی‌های فرهنگی و اجتماعی در ایران مورد توجه قرار گیرد و زمینه شمول حداکثری همه‌ی ایرانیان اعم از ترک و کرد و عرب و فارس را به یک میزان مهیا سازد.

در زمانه‌ای که راه کارهای تجربه شده‌ای همچون جذب و انحلال^۲ خرده فرهنگ‌ها در فرهنگ بزرگ یک جامعه شکست خورده است (Ali, 2011)، چندفرهنگ‌گرایی^۳ نتوانسته است موجبات ارتقای فرهنگ‌ها را فراهم آورد (Cantle, 2014)، جهان‌وطنی^۴ با اقبال مواجه نشده است (Fukuyama, 2018, PP. 100-102) و هر یک به نوعی در آزمون تعاملات فرهنگی و هویتی با شکست مواجه شده‌اند، لازم است تا اندازه‌ای عظمت و پیچیدگی مساله به درستی طرح شود. بسط این نکته از حوصله این نوشتار خارج است اما به هر روی، می‌توان به اجمال گفت که توجه به ادبیات بسیار گسترده جاری در این حوزه برای به دست دان یک پاسخ مناسب به این تکثر ضروری است. در خاتمه این بخش، شاید اشاره به این بصیرت فرهنگ رجایی در بیان «مهمترین وجه تمایز میان جوامع پویا و زنده» از جوامع غیرپویا که عبارت است از ارایه «پاسخ پیچیده برای پرسش‌های ساده در مقابل پاسخ ساده به پرسش‌های پیچیده» (Rajaei, 2016, PP. 52-53)، خالی از فایده نباشد.

نتیجه

پس از شرح به کارگیری مفهوم هویت در اسناد تحول و نیز تحلیل و نقد آن ممکن است، این تصور ایجاد شود که بحث و نقد صورت گرفته صرفاً یک بحث لفظی است و حداکثر انتقادی که به اسناد تحول، وارد است این است که نبایستی از واژه هویت استفاده می‌شد و کافی است به جای واژه هویت در این اسناد، شخصیت گذاشته شود و بحث خاتمه خواهد یافت. چنانچه برای نمونه، تعریف ارایه شده از شاکله یا همان شخصیت در برخی آثار از جمله، کتاب «روانشناسی شخصیت از دیدگاه اسلام»، تقریباً، مشابه تعریفی است که در اسناد برای هویت به دست داده شده است (Ahmadi, 1995, P. 21). اما واقع آن است که در اسناد تحول، استنتاج‌هایی شده است که راه را بر پذیرش چنین پیشنهادی بسته است.

۱. برای نمونه به این اثر بنگرید، (Ahmadi, 2005)، که مساله را با نظر به پیچیدگی‌های آن مورد توجه قرار داده است.

2. Assimilation

3. Multiculturalism

4. Cosmopolitanism

در اسناد، مفاهیم شخصیت یا شاکله با مفهوم هویت یکی دانسته شده است و همین درهم آمیزی مرزهای مفاهیم، خلط‌های مفهومی و مصادیقی بسیاری را موجب شده است. بدین معنا که ما در تعریف هویت با پوخته‌ای به نام هویت مواجه هستیم و مغز تعریف همان تعریف شخصیت است؛ این در حالی است که، استنتاجات و اشارات اسناد به مصادیق واقعی موضوع، دقیقاً مربوط به موضوع هویت است. اسناد آنجا که به «هویت فردی و جمعی»، «هویت ملی»، «هویت دینی»، «هویت قومی»، «هویت جنسیتی» و «هویت حرفه‌ای» اشاره کرده‌اند، دقیقاً به مصادیقی از بحث‌های مربوط به مفهوم هویت اشاره کرده‌اند اما آیا مبتنی بر نتایج به دست داده شده در این اسناد، می‌توان به سادگی عناوین «شخصیت فردی و جمعی»، «شخصیت ملی»، «شخصیت دینی»، «شخصیت قومی»، «شخصیت جنسیتی» و «شخصیت حرفه‌ای» را جایگزین کرد؟ بدیهی است که چنین امکانی وجود ندارد.

چنانکه اشاره شد، از آنجا که تعریف تربیت، نقطه کانونی هر نظریه‌ریزی و عملکردی در باب تربیت است، لازم است مباحث مربوط به این مفهوم مطابق با بند ۳-۷ سند تحول (DFT, 2011, P. 33) مورد بررسی و بازنگری متولیان امر قرار گرفته و چنانچه نقدهای طرح شده در این پژوهش را واجد وجهی از اتقان دانستند، نسبت به تنقیح و تدقیق مفاهیم مورد اشاره همت گمارند. این اقدام در کنار برخی ابعاد مثبت اسناد، از جمله عطف توجه به مفهوم «فطرت» و تحلیل‌های غنی آن از مفاهیم مرتبط که در پژوهش‌های مطرح در باب هویت، بی‌سابقه به نظر می‌رسد، می‌تواند زمینه‌ی بهبود و اتقان بیشتر مفهوم و معنای هویت گشته و زمینه را برای فهم بهتر دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت مهیا ساخته و بنابراین شرایط لازم برای کاربرد دلالت‌های آن در حوزه‌های مرتبط را بیش از پیش مهیا سازد.

References

- Abbey, R. (2000). *Charles Taylor*. Princeton: Princeton University Press.
- Ahmadi, H. (2005). *Ethnicity and ethnocentrism in Iran: legend and reality*. Tehran: Ney Press. (In Persian).
- Ahmadi, H. (2011). *The foundation of Iranian national identity, theoretical framework of citizen-centric national identity*. Tehran: Institute of cultural and social studies Press. (In Persian).
- Ahmadi, A. (1995). *Personality psychology from Islamic perspective*. Tehran: Amir Kabir Press. (In Persian).
- Ali, S. (2011). The politics of Islamic identities. In A. Elliott (Ed.), *Routledge Handbook of Identity Studies* (pp. 325-346). USA and Canada: Routledge.
- Alimoradi, N. & Mahmoudnejad, D. (2018). Investigating the concept of identity in the document of foundational transformation of education. *The first national conference of the children identity of Islamic Iran in preschool course*: Yazd. Retrieved from: <https://www.sid.ir/Fa/Seminar/ViewPaper.aspx?ID=94508> (In Persian).

- Bagheri, K. (2009). *A second look at Islamic education*. Tehran: School Press. (In Persian).
- Bagheri, K. (2008). *An introduction to philosophy of education of Islamic Republic of Iran*: Vol. 1. Tehran: Scientific and Cultural Press. (In Persian).
- Bagheri Noaparast, K. & Khosravi, Z. (2010). A dynamic conception of humanity intercultural relation and cooperative learning. *Intercultural Education*, 21, 281-290.
- Boyd, D. (2002). *Faceted Id/entity: Managing representation in a digital world*: (Unpublished M.A. thesis), Massachusetts Institute of Technology, U.S.
- Brekhus, W. H. (2008). Trends in the Qualitative Study of Social Identity. *Journal of Sociology Compass*, 2, 1059-1078.
- Cantle, T. (2014). National identity, Plurality and interculturalism. *The Political Quarterly*, 85(3), 312-319.
- Coombs, J. R. & Le Roi, B. D. (2013). Philosophical inquiry: conceptual analysis, (K. Bagheri, Trans.). In E. C. Short (Ed.), *forms of curriculum inquiry* (pp. 43-65). Tehran: Samt Press. (In Persian).
- Doran, B. & Mohseni, M. (2007). Identity, approaches and theories. In A. A. Alikhani (Ed.), *the theoretical foundation of identity and identity crisis* (pp. 81-143). Tehran: Iranian Student Book Agency Press. (In Persian).
- Erikson, E., H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Ferasatkhah, M. (2016). *We Iranian, a historical and social contextualizing of Iranian ethos*. Tehran: Ney Press. (In Persian).
- Ferasatkhah, M. (2018). Iranian national thought rainbow (national feeling and ideological representation in national identity). *Pooye: Iranian Studies Quarterly*, 3 & 4, 62-74. (In Persian).
- Fukuyama, F. (2018). *Identity, The demand for dignity and the politics of resentment*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gee, P. J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in Education*, 25, 99-125.
- Guignon, C. (2004). *On being authentic*. London and New York: Routledge.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. London and New York: Routledge.
- Katouzian, H. (2015). The Persians, ancient, mediaeval, and modern Iran (H. Shahidi, Trans.). Tehran: Markaz Press. (In Persian).
- Marzoghi, R., Aghili, R. & Mehrvarz, M. (2017). A methodological and theoretical analysis and critique of the educational fundamental transformative documents of Islamic Republic of Iran. *Journal of Foundations of Education*, 6(2), 21-40. (In Persian).
- Malekian, M. (2010). *Philosophical analysis*. Retrieved from: <http://bidgoli1371.blogfa.com/category/18/درسگفتارهای-متمنی/> (In Persian).
- Nazari, M. (2018). The Identity and culture of Islamic Iran's children in preschool course. *The first national Conference of the children identity of Islamic Iran in preschool course*, Yazd. Retrieved from <https://www.sid.ir/Fa/Seminar/ViewPaper.aspx?ID=94473> (In Persian).
- Rahbari, M., Balbasi, M. & Ghorbi, S. (2015). National identity in the document of foundational transformation of education. *National Identity Quarterly*, 16(1), 45-66. (In Persian).
- Rajaei, F. (2017). *Being a player in the garden of Iranian identity; Hafez as a paradigm*. Tehran: Ney Press. (In Persian).

- Rajaei, F. (2016). Problem Statement; Today's Important challenge. In *a life of virtue in the age of secularity* (pp. 19-67). Tehran: Agah Press. (In Persian).
- Rajaei, F. (2007). *The problematique of contemporary Iranian identity: participation in the world of one civilization and Many Cultures*. Tehran: Ney Press. (In Persian).
- Sajadieh, N. (2014). Comparative analysis of official written documents in philosophy of education of Islamic Republic of Iran. *Journal of Foundation of Education*, 4(1), 29-48. (In Persian).
- Sobhaninejad, M., Najafi, H. & Nourabadi, S. (2017). The concept of Transcendence and criticizing its present situation in the document of foundational transformation of education. *National Identity Quarterly*, 18(2), 25-44. (In Persian).
- Splitter, L. (2010). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505.
- Splitter, L. (2007). 'Do the groups to which I belong make me, me?'. *Journal of Theory and Research in Education*, 5, 261-280.
- Tabatabaee, M. H. (2006). *Tafsir Al-Mizan* (S. M. B. Mousavi, Trans.). Qom: Islamic Office Press. (In Persian).
- Taylor, C. (2016). The politics of recognition (F. Rajaei, Trans.). In *a life of virtue in the age of secularity* (pp. 149-208). Tehran: Agah Press. (In Persian).
- Taylor, C. (2003). *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language: Philosophical papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The document of foundational transformation of education* (2011). Supreme Council of Cultural Revolution. (In Persian).
- Theoretical foundations of transformation in the system of formal and public education of Islamic Republic of Iran* (2011). Supreme Council of Cultural Revolution. (In Persian).
- Thompson, J. (2016). *The Difference between Internal & External Critiques*. Retrieved from: <https://freethinkingministries.com/the-difference-between-internal-external-critiques>.
- Woodward, K. (2008). Questions of identity. In Kath Woodward (Ed.), *Questioning identity: gender, class, ethnicity* (pp 5- 42). Britain, London: Routledge.

An Analysis and Critique of the Concept of “Identity” in the Documents of Fundamental Transformation of the Education of Islamic Republic of Iran

Mostafa Moradi*
Khosrow Bagheri Noeparast

University of Tehran

Abstract

The present study seeks to analyze and criticize the use of the concept of "identity" in transformative documents of the Islamic Republic of Iran. This conception is quantitatively and qualitatively significant in these documents, and the definition of education, which is the basis of any educational activity, is based on this concept. To achieve this goal, the methods of conceptual analysis and internal and external critique were applied. The findings indicate that the documents in question have used the concept of identity incoherently and inconsistently. An item of contradiction is mentioned in Theoretical Foundations of Transformation. Also, due to the lack of attention to the scientific and philosophical research background of the concept of identity in documents, the semantic boundaries of the concept of identity with personality and Shakelah have become confused, which has led to incorrect conclusions. Failure to pay sufficient attention to the cultural diversity of Iranians in the documents will be the final critique of this article to these documents.

Keywords: critique, identity, Shakelah, the document of foundational transformation of education.

*. mmoradi484@ut.ac.ir

Immanent Critique of Educational System: Reappraising Hegel, Marx and Adorno

Ali Vahdati Daneshmand*

University of Tehran

Abstract

The primary purpose of this study is to critique the official approach of educational reform in Iran from the viewpoint of immanent critique, which was first proposed by Hegel and then expanded and defended with some variations by Marx and Frankfurt School. In the first part, the ideas of Hegel, Marx, and Adorno on immanent critique are examined. Second, corresponding to each of these philosophers, three suggestions are made contrary to the current official approach to educational reform. In conclusion, the principles of immanent critique of the education system are stated, and the three criticisms raised by the Overseas Consultants Inc., Mohammad Ali Toosi and Samad Behrangi are evaluated accordingly.

Keywords: immanent critique, educational reform, Iran education system, Hegel, Marx, Adorno

*. alivahdati@ut.ac.ir

Analyzing the Concept of Good Life in a Eudaimonic Approach to Drawing Aims of Education

Mozhgan kord*
Yahya Ghaedi
Saeid Zarghami-Hamrah
Ramazan barkhordari

Kharazmi University

Abstract

The purpose of this study is to analyze the concept of the good life in the Eudaimonic approach to drawing aims of education. To this purpose, first, the concept of the good life in the Eudaimonic was analyzed, then based on this analysis and in the context of the philosophical insights gained from this analysis, aims for education were drawn. To achieve these goals, the conceptual analysis and reconstructed methods of Francena's practical syllogism were used. According to the findings of this study, the general orientations of Eudaimonic well-being are virtue, meaningfulness, and Human flourishing. The aims of education of Eudaimonic well-being were presented in two parts: the end aim and the middle aims. These aims include human flourishing as the ultimate goal of education Eudaimonic well-being, and meaningfulness and virtue are identified as intermediate goals of education Eudaimonic well-being. Thus, the primary purpose of education is to guide educators towards virtuous and flourish lifestyles. Education-based on Eudaimonic well-being considers flourishing as an appropriate necessary answer to the fundamental and normative issue of human well-being. Moreover, Eudaimonic education is about how learners achieve this aim. Therefore, in the process of this kind of education and based on the paths of Eudaimonic well-being, it should be said that the main features of Eudaimonic education are the central virtue, the rationality, the meaningfulness, and the sense of being towards human flourishing.

Keywords: good life, eudaimonic, aims of education.

* .moz.kord@gmail.com

Explaining and Internal Critique of the Integrative Model of Narvaez's Moral Education

^a Emad Hatami Goroh*^a Abulfazl Ghaffari^b Khosrow Bagheri Noeparast^a Bakhtiar ShabaniVaraki^a Ferdowsi University of Mashhad^b University of Tehran

Abstract

This paper aimed to explain and evaluate Narvaez's model for moral education. For this purpose, it was first explained that Narvaez selected two approaches of character education and rational education in order to integrate, and then compared these two approaches according to their philosophical foundations and explained their strengths and weaknesses. She combined two positive points and developed a comprehensive theory. In the following, it was explained that Narvaez presents a model that from her point of view is the result of the integration of the strengths of the two previous approaches. Ultimately, the internal critique of this model resulted that Narvaez, in her view, has been getting into many internal contradictions. Among these contradictions is that: On the one hand, she presents the model and on the other hand, believes that the moral education program should not follow a particular model. Secondly, first, she brings up the importance of Reasoning, then he considers the role of tacit and intuitive knowledge more essential and places the Reasoning in the second place. Thirdly, she emphasizes on independence, but with much emphasis on the educational environment, she depreciates autonomy and independence, and considers the student passive, and does not specify the mechanism and the mode of interaction between two intuitive and deliberative mind, On the weaknesses of the approach of character education, which is something like relativism and indoctrination remains. Moreover, ultimately, the Narvaez approach does not respond to many questions in moral education.

Keywords: Narvaez, moral education, integrative model, internal critique, character education, moral education

*. em.hatamigoroh@stu.um.ac.ir

Conceptual Analysis in Determination of Educational Aims in Richard Peters' Views:
Explanation and Criticism

Tayebeh Tavassoli*

University of Qom

Abstract

The primary purpose of this research is the recognition of conceptual analysis in Peters' views, its resulting inference for determination of educational aims and its criticism on the base of other philosophical and educational views. The method of research is an inferential-critical one. The conclusion shows that although the conceptual analysis has a long history, Late Wittgenstein pays attention to it, and Oxford Philosophers developed it. Peters employed this method in the analysis of educational concepts, in the definition of concepts, in dividing definitions into rich and weak ones, and determination of necessary and sufficient conditions for the conceptual analysis. He also emphasizes on transcendently in educational aims, on especial standards and precise analysis of aim in a conceptual analysis of educational aims. After near a half-century, the Peters' views are reviewable in mental conceptions, the definition of concepts, and the development of elements in the conceptual analysis method and determination of educational aims. Nowadays, Peter's transcendently in educational aim is understood as a classical thought, because in post-analytical thought, the emphasis in the determination of educational aims is on social constructivism, flexible aims and variety of cultures.

Keywords: conceptual analysis method, educational aims, Richard Peters, criticism

*. tavassoli_t@yahoo.com

Expanding "Science Interests" and its Implications for Natural Science Education

Mousa Toumajiri*

University of Tehran

Abstract

The main purpose of this research is to expand the interests of science and to study its implications for science education. To this end, Habermas' science interests are first addressed in three ways: technical, practical and emancipatory. Then Mary Hesse's approach to the interpretative and hermeneutical aspects of the natural sciences is examined. After that, Martin Eger's views on the cosmological interest and its suppression in education are discussed. In the next section, while proposing the field of "science studies" as "transcendental interests of science", we will expand the interests of science. Then, the implications of the four subfields of the history of science, the philosophy of science, the sociology of science and psychology of science are discussed. Finally, based on the findings of the study, a new approach and method were proposed, "interest-based science education". The results of this study suggest that in terms of transcendental interests in addition to technical and cosmological interests in natural science education, and the use of interest-based science education, a more comprehensive and extensive picture of science has been provided, while facilitating and deepening the teaching-learning process of science, making this process more attractive and enjoyable.

Keywords: science education, interests of science, Habermas, Hesse, transcendental interests, philosophy of science, history of science, science studies

*. mtoumajiri@ut.ac.ir

Re-Territorialization: The Paradoxical Discourse of Reforms in Iran Education System

Seyed Mahdi Sajjadi*

Tarbiat Modares University

Abstract:

What, despite all the reforms, has made Iran's education system ineffective is the dominance of a "discourse" over a reform that has mostly led to the "re-territorialization" that prevents the emergence of real reforms in the education system. The paradoxical aspect of this discourse is that on the one hand, the reform aims to create change and improvement in the educational system. On the other hand, by "re-territorialization", it creates new obstacles to real reforms that experience four decades of policy. In the Iranian educational system can be considered a clear example. This article by addressing the three important concepts of "territorialization", "de-territorialization", as well as the "re-territorialization", it seeks to explain the nature and function of governance in the "discourse of reterritorialization" "in three areas and also to provide a way out of it in order to achieve an efficient and self-organizing educational system on the other hand. Critical discourse analysis, concept analysis and re-conceptualization are the basis of the method of compiling this article. The findings show that as long as the re-territorialization is considered as a discourse of reform in the Iranian educational system, due to the paradoxical and anti-reform nature of this discourse, it will not be possible to achieve real reform in the educational system.

Keywords: territorialization, de-territorialization, re-territorialization, reforms, paradoxical discourse, educational system.

*. sajadism@modares.ac.ir

Table of Contents

Re-Territorialization: The Paradoxical Discourse of Reforms in Iran Education System Seyed Mahdi Sajjadi	I
Expanding "Science Interests" and its Implications for Natural Science Education Mousa Toumajiri	II
Conceptual Analysis in Determination of Educational Aims in Richard Peters' Views: Explanation and Criticism Tayebbeh Tavassoli	III
Explaining and Internal Critique of the Integrative Model of Narvaez's Moral Education Emad Hatami Goroh, Abulfazl Ghaffari, Khosrow Bagheri Noeparast, Bakhtiar Shabani Varaki	IV
Analyzing the Concept of Good Life in a Eudaimonic Approach to Drawing Aims of Education Mozhgan kord, Yahya Ghaedi, Saeid Zarghami-Hamrah, Ramazan barkhordari	V
manent Critique of Educational System: Reappraising Hegel, Marx and Adorno Ali Vahdati Daneshmand	VI
An Analysis and Critique of the Concept of "Identity" in the Documents of Fundamental Transformation of the Education of Islamic Republic of Iran Mostafa Moradi, Khosrow Bagheri Noeparast	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

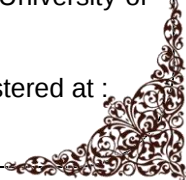
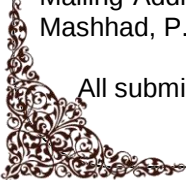
Excutive: Pooya Najafzadeh

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. 10, No 1, Spring & Summer 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. 10, No. 1, Spring & Summer 2020

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

19



- | | |
|---|-----|
| Re-Territorialization: The Paradoxical Discourse of Reforms in Iran Education System
Seyed Mahdi Sajjadi | I |
| Expanding "Science Interests" and its Implications for Natural Science Education
Mousa Toumajiri | II |
| Conceptual Analysis in Determination of Educational Aims in Richard Peters' Views:
Explanation and Criticism
Tayebeh Tavassoli | III |
| Explaining and Internal Critique of the Integrative Model of Narvaez's Moral Education
Emad Hatami Goroh, Abulfazl Ghaffari, Khosrow Bagheri Noeparast, Bakhtiar ShabaniVaraki | IV |
| Analyzing the Concept of Good Life in a Eudaimonic Approach to Drawing Aims
of Education
Mozhgan kord, Yahya Ghaedi, Saeid Zarghami-Hamrah, Ramazan barkhordari | V |
| manent Critique of Educational System: Reappraising Hegel, Marx and Adorno
Ali Vahdati Daneshmand | VI |
| An Analysis and Critique of the Concept of "Identity" in the Documents of Fundamental
Transformation of the Education of Islamic Republic of Iran
Mostafa Moradi, Khosrow Bagheri Noeparast | VII |