

مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش‌نامه



دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

سال ۱۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰

دوفصلنامه علمی



- ۵ از پذیرش تا شورش؛ نگاهی واسازانه بر سیاست‌های اقتباس آموزشی در ایران معاصر
علی وحدتی دانشمند، شهین ایروانی، خسرو باقری نوع‌پرست
- ۲۷ «استعداد برتر» از مناقشه در نظر تا آشفتگی در عمل؛ چرخشی در سیاست‌های استعدادیابی و استعداددبانی
نرگس سادات سجاده، امیر بادیا
- ۴۷ بررسی فلسفه و اندیشه های تربیتی برنارد استیگلر؛ از ذات فناوریانه انسان تا پرولتاریای نوین
روح اله مظفری پور
- ۶۷ «همه روان‌انگاری» تامس نیگل به‌عنوان مبانی برای رویکرد «عصب-تربیت»
فریدون شکیبانی، پروانه ولوی، مسعود صفایی مقدم، خسرو باقری
- ۹۰ «یادگیری تحلیل ریاضیاتی مبتنی بر تلفیق تحلیل فلسفی و یافته های علوم اعصاب شناختی پیرامون ریاضیات نمادین
اعظم طاهرخانی، سعید ضرغامی همراه، حسن عشایری، یحیی فائدی
- ۱۱۸ مدارس تیزهوشان در ترازوی عدالت، نقدی بر مدارس استعدادهای درخشان از منظر عدالت توزیعی
محمد حسینی
- ۱۴۰ مبانی، اهداف و مضامین محوری برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره دبستان با نگاهی به نظریه انتقادی هورکهایمر و برنامه «فلسفه برای کودکان» به‌منظور پرورش تفکر انتقادی
معصومه رمضانی، خسرو باقری نوع‌پرست، نرگس سجاده

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

سال ۱۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰

شاپا چاپی : ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک : ۴۲۷۳-۲۴۲۳

پروانه انتشار نشریه از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: نامه شماره ۱۷۴۴۳ مورخ ۹۵/۱۰/۶

این مجله با همکاری انجمن ایرانی تعلیم و تربیت منتشر می شود
این مجله براساس ارزیابی کمیسیون نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی می باشد.

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می شود :

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

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

هیئت تحریریه:

نام	تخصص	مرتبه دانشگاهی
دکتر 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: بختیار شعبانی ورکی، رضا محمدی، نرگس سجادی، مرضیه عالی، محسن نوغانی، محمود شارع پور، طاهره جاویدی، سید مهدی سجادی، حسین کارشکی، سعید ضرغامی، محمد عبداللہی ارفع، رمضان بر خورداری، محمود تلخابی، اعظم زرقانی، بیژن بابایی، محمود سعیدی رضوانی
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. دیدگاه های مندرج در نوشته ها الزاما مبین نظر مجله نیست.

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

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

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

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

فهرست مندرجات

- ۵ از پذیرش تا شورش؛ نگاهی واسازانه بر سیاست‌های اقتباس آموزشی در ایران معاصر
علی وحدتی دانشمند، شهین ایروانی، خسرو باقری نوع‌پرست
- ۲۷ «استعداد برتر» از مناقشه در نظر تا آشفتگی در عمل؛ چرخشی در سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی
نرگس سادات سجادیه، امیر بادپا
- ۴۷ بررسی فلسفه و اندیشه‌های تربیتی برنارد استیگر؛ از ذات فناوریانه انسان تا پروتاریای نوین
روح اله مظفری پور
- ۶۷ «همه روان‌انگاری» تامس نیگل به عنوان مبنایی برای رویکرد «عصب-تربیت»
فریدون شکیبانیا، پروانه ولوی، مسعود صفایی مقدم، خسرو باقری
- ۸۶ «یادگیری تحلیل ریاضیاتی مبتنی بر تلفیق تحلیل فلسفی و یافته‌های علوم اعصاب شناختی»
پیرامون ریاضیات نمادین
اعظم طاهرخانی، سعید ضرغامی همراه، حسن عشایری، یحیی قاندي
- ۱۱۱ مدارس تیزهوشان در ترازوی عدالت، نقدی بر مدارس استعدادهای درخشان از منظر عدالت توزیعی
محمدحسنی
- ۱۳۵ مبانی، اهداف و مضامین محوری برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره دبستان با نگاهی به نظریه انتقادی هورکهایمر و برنامه «فلسفه برای کودکان» به منظور پرورش تفکر انتقادی
معصومه رمضان‌بی، خسرو باقری نوع‌پرست، نرگس سجادیه

Foundations of Education<https://fedu.um.ac.ir>

Research Article

DOI: 10.22067/fedu.2021.70030.1039



From Reception to Rebellion: A Deconstructive Look at Educational Borrowing Policies in Modern Iran

Ali Vahdati Daneshmand¹, Shahin Iravani², Khosrow Bagheri Noaparast³

Received: 22/5/2021

Accepted: 5/9/2021

Abstract

The main purpose of this study is to review and critique two competing educational borrowing policies in contemporary Iran, namely the wholesale reception of the West and the rebellion against it based on the issue of identity. In the first policy, the ideas of Akhundzadeh and Malkum Khan and in the second policy, the ideas of Shariati, Al-Ahmad and the official documents of educational reform after the Islamic Revolution are emphasized. Derrida's deconstruction approach has been used to critique these policies and to reveal the contradictions of each of them in order to go beyond the aporiatic situation resulting from this confrontation. Deconstruction shows that both politics are caught up in the metaphysics of presence and auto-immunity, ignoring the difference, supplementarity, and contamination between the "self" and the "other." It is also suggested at the end of the article that the acceptance of the aporiatic situation as a transcendent condition of reform, identity non-closure, and supplementarity in Derrida's concept of negotiation be incorporated into the structure of any forthcoming borrowing policy.

Keywords: Deconstruction; Educational Borrowing; Educational Reform; Iran Education System; Derrida

Citation: Vahdati Daneshmand, A., Iravani, S., Bagheri Noaparast, K. (2022). From Reception to Rebelling: A Deconstructive Look at Educational Borrowing Policies in Modern Iran. *Foundations of Education*, 11(1), 5-26. doi: 10.22067/fedu.2021.70030.1039

1 . PhD student, University of Tehran, (Corresponding Author), Email: alivahdati@ut.ac.ir

2 . Associate Professor, University of Tehran

3 . Professor, University of Tehran

پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت

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



دسترسی آزاد	DOI: 10.22067/fedu.2021.70030.1039	مقاله پژوهشی
-------------	------------------------------------	--------------

از پذیرش تا شورش؛ نگاهی واسازانه بر سیاست‌های اقتباس آموزشی در ایران معاصر^۱

علی وحدتی دانشمند^۲، شهین ایروانی^۳، خسرو باقری نوع‌پرست^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۳/۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۶/۱۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و نقد دو سیاست پذیرش سراسری غرب و شورش بر ضد آن در جریان اقتباس آموزشی در ایران معاصر است. در سیاست نخست، آرای آخوندزاده و ملکم خان و در سیاست دوم آرای شریعتی، آل احمد و اسناد رسمی تحول در نظام آموزشی بعد از انقلاب اسلامی مورد تأکید قرار گرفته‌اند. همچنین در نقد این سیاست‌ها و آشکار ساختن تضادها و تناقض‌های هر کدام از آن‌ها و برای فراتر رفتن از وضعیت معماگونه حاصل از این تقابل، از رویکرد واسازی دریدا بهره گرفته شده است. واسازی نشان می‌دهد که هر دو سیاست در متافیزیک حضور و خود-ایمنی گرفتار آمده و دیفرانس، مکملیت و آرایش میان «خود» و «دیگری» را نادیده گرفته‌اند. همچنین در پایان مقاله و به عنوان ملاحظات واسازانه پیشنهاد شده است که پذیرش وضعیت معماگونه به‌منزله شرط استعلایی اصلاحات، نابستاری هویت و مکملیت در قالب مفهوم مذاکره نزد دریدا، به ساختار هر سیاست اقتباسی پیش رو وارد شود.

واژه‌های کلیدی: واسازی، اقتباس آموزشی، اصلاحات آموزشی، نظام آموزشی ایران، دریدا

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تهران با عنوان «تحلیل سیاست‌های مواجهه با غرب در اصلاحات آموزشی معاصر ایران بر اساس فلسفه دریدا» است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، alivahdati@ut.ac.ir

۳. دانشیار، دانشگاه تهران

۴. استاد، دانشگاه تهران

مقدمه

از زمان آغاز تحول در نظام آموزشی ایران، همواره این پرسش در ذهن اصلاح‌گران وجود داشته است که اتخاذ چه سیاستی در مواجهه با ورود الگوها و روش‌های آموزشی از غرب مناسب خواهد بود. مناشری این وضعیت معماگونه^۱ را این‌چنین توصیف می‌کند: «آن زمان [اوایل دوره قاجار] داشتن دیدگاهی دوگانه یعنی خواست اخذ و درعین‌حال رد غرب قدرتمند - ولی کافر - مرسوم بود» (Menashri, 2017, p. 59). همان‌طور که کویاگی اشاره می‌کند؛ بررسی‌های رایج در تاریخ آموزش و پرورش جدید در ایران، خود را محدود به دوگانه اصلاح‌طلبان و سنت‌گرایان کرده^۲ و نتیجه نهایی حکایت از پیروزی جبهه اصلاح‌طلبان دارد. البته بررسی‌های بیشتر، نشان می‌دهد این طیف‌بندی اولیه اگرچه برای شناخت تلاش‌های ابتدایی مفید به نظر می‌رسد اما از شناخت سیاست‌های اقتباسی که در مقاطع زمانی بعدی ظهور می‌کنند، ناتوان است (Koyagi, 2009).

این وضعیت معماگونه در شرایط کنونی نیز خود را نمایان ساخته است. انقلاب اسلامی و تحولات آموزشی پس‌از آن، همواره با تأکید بر ذات‌گرایی اسلامی و روحیه استعمارستیزی بوده که اقتباس از الگوهای آموزش غربی و نظریات زیرساز آن‌ها را حداقل در سطح سیاست‌های رسمی برنتابیده است. درعین‌حال به خاطر معضلات ریشه‌دار موجود در نظام آموزشی مستقر و همچنین کم‌رنگ شدن مرزهای اطلاعاتی و آشنایی با رویکردهای جدید غربی، با دوگانه رد یا پذیرش غرب همچنان مواجه است. از این رو کشاکش میان اراده حاکمیت برای هویت‌سازی اسلامی در تقابل با رواج نظام‌های غربی توسط فرهنگ عمومی به وضوح قابل‌مشاهده بوده؛ آن‌طور که تعلیم و تربیت به‌عنوان کانون مجادله، از جانب سیاست‌گذاری‌های حکومتی به بومی بودن^۳ سوق داده‌شده و در سوی مقابل از جانب فرهنگ عمومی به دلیل کاستی‌های نظام آموزش رسمی به‌سوی غربی شدن^۴ می‌رود. تداوم حضور این وضعیت معماگونه در مقاطع مختلف زمانی در تعلیم و تربیت ایران، خود مولد سیاست‌هایی ازجمله، راه‌اندازی مدارس اسلامی به‌منظور اجرای ارزش‌های مذهبی در مدرسه و مقابله با ارزش‌های غربی، تشکیل مدارسی با هدف تربیت دانش‌آموختگانی با اندیشه بین‌المللی و جهانی^۵ و تدوین اسناد تحولی در سطح حاکمیت بر مبنای اندیشه

1. Aporiatic

2. Reformist/Reactionary

۳. بومی بودن در مورد اسناد تحولی تازه تدوین به‌طور عمده معادل است با ابتناء بر فلسفه یا فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی.

۴. غربی شدن آموزش در حوزه فرهنگ عمومی، به‌طور عمده عبارت است از تلاشی برای بهبود کیفیت آموزش از طریق

پیاپی‌سازی تام و تمام الگوهای غربی.

۱. برای نمونه نگاه کنید به اهداف آموزشی ذکرشده برای مجتمع آموزشی شهید مهدوی، قابل دریافت از: mahdavischool.org

اسلامی بوده است.

بر اساس آنچه گفته شد؛ این پژوهش به دنبال آن است تا سیاست‌های تربیتی معاصر ایران را در دو قطب پذیرش سراسری غرب (Steiner-Khamsi, 2006) و شورش مبتنی بر بومی‌سازی هویتی (Johnson, 2006) تحلیل کند. اگرچه مواجهه با غرب در تاریخ معاصر ایران مسئله‌ای نیست که تنها بتوان آن را به تعلیم و تربیت محدود کرد اما این پژوهش، تنها اندیشمندان، نویسندگان، مرییان و اسناد حکومتی را بررسی خواهد کرد که آموزش را همواره به‌عنوان یکی از وسایل نیل به ترقی و پیشرفت دانسته‌اند و از این رهگذر خود را به‌ناچار در مقام رویارویی نظری با غرب دیده‌اند.

از نظر دریدا، تضاد، تنش و تنوع، تنها خصیصه یک نوشته مبهم نیست که بتوان آن را با استفاده از برنامه‌ها و فنون ادبی برطرف ساخت. از نظر او تلاش برای گریز از این تضادها به‌سوی ماهیت پیش‌ازبانی تجربه، برای انسان تلاشی بی‌ثمر خواهد بود؛ چراکه همه تجربیات انسان به کمک زبان ممکن می‌شوند. بنابراین پروژه فکری او را می‌توان، تلاشی بی‌پایان برای آشکار ساختن ناتوانی ما برای احاطه بر یک متن، اندیشه، گفتار یا رویداد در نظر گرفت (Gutting, 2008) از این‌رو می‌توان اندیشه دریدا را اندیشیدن در باب ناآرامی دانست. ترسیم قطب‌های دوگانه و به ظاهر متضاد و فراتر از دیدن تناقض‌ها و تضادها، دقت در تعاملات و وابستگی قطب‌ها، یکی از محورهای فلسفه دریدا است. واسازی^۱ که به طور عمده با نام دریدا گره‌خورده، ابتدا از سوی او در حوزه نقد ادبی و به‌عنوان یک استراتژی برای خواندن متن که با آشکار ساختن تناقض‌ها، امکان‌هایی جدید را برای خوانش متن فراهم می‌کند، مطرح شد. اما در ادامه به مفاهیم سیاسی مانند جهان‌وطنی^۲، پذیرایی^۳، جهانی‌شدن^۴، حاکمیت^۵ و ملی‌گرایی^۶ بسط یافت. از این‌رو، واسازی برای پژوهش حاضر به مثابه یک روش – اگر بتوان آن را یک روش پژوهش نامید – نیست؛ بلکه به‌منظور شناخت بهتر قطب‌های حاکم بر روابط بین فرهنگی در اندیشه اصلاح‌گران آموزشی ایران معاصر، به‌عنوان یک نظرگاه فلسفی برای پرداختن به وضعیت معماگونه و سپس تحلیل کنش سیاسی ضمنی در اصلاحات آموزشی مبتنی بر آن، در نظر گرفته شده است.

این مقاله ابتدا تصویری اجمالی از فلسفه دریدا را به‌منظور طرح مدعای اصلی در بخش‌های بعدی ارائه خواهد کرد. سپس به دو سیاست پذیرش سراسری و بومی‌سازی در اصلاحات آموزشی معاصر ایران

2. Deconstruction

3. Cosmopolitanism

4. Hospitality

5. Globalization

6. Sovereignty

7. Nationalism

— که در این مقاله به عنوان دو سیاست به ظاهر رقیب اما به واقع همبسته در نظر گرفته شده‌اند— خواهد پرداخت و شواهدی تاریخی از اصلاح‌گران و روشنفکران را در هر یک از این سیاست‌ها ذکر خواهد کرد. در ادامه به نقد واسازانه این دو سیاست پرداخته و در نهایت ملاحظات دریدایی برای اقتباس آموزشی طرح خواهد شد.

روش پژوهش

در ارائه مباحث تاریخی برای شناسایی مدافعان سیاست‌های دوگانه، از روش پژوهش تاریخی استفاده خواهد شد. پژوهش تاریخی خود می‌تواند معطوف به وقایع، نهادها، شخصیت‌ها، مکاتب و اندیشه‌ها باشد (Lundy, 2008). به طور خاص پژوهش تاریخی در زمینه اندیشه‌ها، از سوی منابع متعددی «تاریخ اندیشه‌ها» نامیده شده است (Mirsepassi, 2000; Vahdat, 2002b). این پژوهش نیز از این الگوی خاص بهره گرفته است و در نقادی سیاست‌ها و ارائه ملاحظات واسازانه از روش واسازی استفاده شده است. واسازی را هم می‌توان از درون برای آشکار ساختن تناقض‌ها و هم از بیرون برای مداخله، به میدان آوردن تفاوت‌ها و به رسمیت شناختن آن‌ها به کار برد. بنابراین در این پژوهش، نخست از واسازی برای تبیین تناقض‌ها استفاده خواهد شد. سپس از بستر این تبیین، ملاحظات برای مداخلات اصلاح‌گرانه ارائه خواهد شد. نقادی بر اساس این خوانش از واسازی، عبارت است از به پرسش گرفتن و مسئله‌مند ساختن مبانی رویکردها و نظم ظاهری حاکم بر آن‌ها به کمک شبه مفاهیم دریدایی. دستاورد چنین رویکردی آن است که موازین ارزشی سیاست‌ها و کنش‌های تربیتی در پیش چشمان اندیشمندان و عاملان تعلیم و تربیت برجسته شده و آگاهی انتقادی حاصل شود. دستاورد دیگر آن است که موازینی جایگزین، برای داوری درباره سیاست‌ها بدست آید.

از نظر روشی، ذکر این نکته ضروری است که نسبت دادن یکی از دو سیاست پذیرش سراسری یا رد سراسری غرب در مورد برخی از کنشگران مورد بحث این مقاله، خالی از اشکال نیست. چرا که آن‌ها در طول حیات فکری خود دچار تحولات و فرازوفرودهایی شده‌اند. برای مثال برخی نویسندگان مانند بهنام، ملکم خان را از حیث نوع نگاه به غرب (پذیرش سراسری یا بومی‌سازی) به ملکم خان اول و دوم تقسیم کرده‌اند (Behnam, 2004). البته می‌توان ادعا کرد که در نظام فکری این افراد، یک سیاست بر سیاست دیگر غلبه نسبی دارد. همین مسئله باعث شده است که پژوهشگران متعددی این دوگانگی را در تاریخ روشنفکری ایران معاصر، مفروض گرفته و البته به چالش با آن برخیزند (Boroujerdi, 2008; Mirsepassi, 2000).

نگاهی اجمالی به فلسفه دریدا

۱. دیفرانس^۱

مهم‌ترین مفهومی که در تشکیل اندیشه واسازی دریدا مؤثر بوده است، مفهوم دیفرانس است. این واژه که هم‌زمان به دو واژه تفاوت^۲ و تعلیق^۳ اشاره دارد، از مفاهیمی است که دریدا برای ارائه دستگاه مفهومی خود و توضیح جریان بی‌پایان تفاوت میان امور، معرفی کرده است. دیفرانس حاکی از آن است که فاصله‌گذاری میان امور متفاوت، خود یک فرایند سامان‌مند برای معناگزینی آن‌ها هست که بیشتر از آن‌که آن‌ها را از یکدیگر متفاوت و مستقل سازد، به یکدیگر وابسته می‌کند. دریدا در بیانی مشهور می‌گوید: «دیفرانس حاکی از بازی سامان‌مند تفاوت‌ها و اثر تفاوت‌ها است؛ دیفرانس حاکی از فضا سازی است که به کمک آن امور به هم مرتبط می‌شوند» (Derrida, 1981, p. 27). به تعبیر دیگر «دیفرانس عبارت است از فاصله‌گذاری که خود از سویی عامل تفاوت است و از سوی دیگر، تفاوت را به چشم می‌آورد» (Lucy, 2004, p. 26). در جریان بودن، یکی از عناصر حاضر در مفهوم دیفرانس است که نظام‌های سستی هویت‌بخش در عرصه فلسفه، علوم اجتماعی و سیاست را دچار ناپایداری می‌سازد؛ چراکه بر این اساس، تفاوت‌ها دیگر ماهوی نبوده بلکه در معرض ظهور یا زوال می‌باشند.

۲. مکملیت^۴

دریدا، مکملیت را در کتاب «درباره گراماتولوژی» تحت عنوان «آن مکمل خطرناک...»^۵ با خوانشی واسازانه از روسو، معرفی می‌کند (Derrida, 1976). آن چیزی که مکمل است همواره خارج از امر اصلی قرار دارد، اما در نظر دریدا مکمل می‌تواند هم بر چیزی از خارج افزوده شود و هم جای خالی موجود در ساختار یک چیز را کامل کند؛ درعین حال ویژگی اول و دوم نمی‌توانند از هم جدا باشند (Derrida, 1976, p. 145). مکمل یک چیز هیچ‌گاه خارج از آن نبوده و هیچ‌گاه داخل آن به معنای جزئی از آن نیست. «مکمل گنج‌کننده است زیرا نه حضور است و نه غیاب» (Derrida, 1976, p. 154). درواقع مکمل یک چیز، نه آن‌چنان در ساختار آن چیز جای گرفته تا جزئی از آن تلقی شود و نه آن‌چنان بی‌ارتباط با آن است که بتوان آن را مستقل و بیرون از آن دانست. «آن چیز که مکمل چیزی دیگر است و قرار است بر آن بیفزاید و آن را بیاراید، درعین حال بیانگر نقصان آن و نیاز ذاتی آن به مکمل نیز هست» (Nass, 2006, p. 22). برای نمونه، نویسنده یک اثر، قسمت‌های به‌ظاهر کم‌اهمیت را در مقدمه، پانویس و نتیجه‌گیری بیان می‌کند. اما به نظر

1. Differance

2. Difference

3. Defer

1. Supplementarity

2. That Dangerous Supplement

دریدا، در خوانش یک اثر این قسمت‌ها اهمیت مضاعفی می‌یابد. خود او نیز اثری کمتر مشهور از روسو را با نام «رساله‌ای در باب مبدأ زبان‌ها» برای واسازی برتری طبیعت بر فرهنگ در دیدگاه روسو برمی‌گزیند. یک پیامد مهم از قاعده مکملیت، بازاندیشی در مفهوم هویت است. درحالی‌که هر برساختی - متن، سوژه، ملت - به دنبال آن است که هویتی واحد، یکپارچه و متجانس را برای خود ترسیم کند، دریدا معتقد است که «این مکملیت است که اصلی‌ترین منشأ برای هویت است» (Derrida, 1976, p. 157). دریدا در این باره می‌نویسد: «هیچ هویتی وجود ندارد، آنچه هست، هویت بخشی است» (Derrida, 2001a, p. 28).

۳. **تصمیم‌ناپذیری^۱**

تصمیم‌ناپذیری نیز همانند مکملیت، یکی دیگر از مفاهیمی است که از دیفرانس پیروی می‌کند. این مفهوم حاکی از آن است که هر تصمیمی که در فضای اخلاقی - سیاسی گرفته می‌شود، حتی پس از اجرا تحت تأثیر گزینه‌های دیگری است که کنار گذاشته شده‌اند. در حقیقت مقوم یک تصمیم آن است که این تصمیم همواره می‌توانست به گونه‌ای دیگر باشد. این تصمیم‌ناپذیری است که از هر تصمیم، چیزی فراتر از اعمال طرح‌هایی برنامه‌ریزی شده از قبل را می‌سازد. به نظر دریدا، واسازی و تصمیم‌ناپذیری به معنای سردرگمی و رخوت در تصمیم‌گیری نیست؛ بلکه گرایش به یکی از قطب‌های دوگانه، همواره خطر تسخیر توسط قطب دیگر را به همراه دارد. «تصمیم‌ناپذیری، حرکت شیخ گونه‌ای است که هرگونه تمامیت‌سازی، کمال و سرشاری را غیرممکن می‌کند» (Derrida, 1988a, p. 116). یک تصمیم از آن‌رو تصمیم‌ناپذیر است که «به کمک دانش و تأمل گرفته شود... تصمیم‌گیرنده باید تا حد توان، برنامه‌ریزی و محاسبه کند اما آن چیز که محاسبه نشده است سرانجام اتفاق می‌افتد» (Derrida, 2001b, p. 61).

۴. **خود-ایمنی^۲**

پس از یازده سپتامبر و درحالی‌که آمریکا خود را برای حمله به عراق آماده می‌کرد، دریدا طی سخنرانی‌های خود که بعداً در اثری با نام «حیوان و حاکم»^۳ (2009) به چاپ رسید، به تفصیل به موضوعاتی غالباً سیاسی از جمله حاکمیت، دموکراسی و عدالت می‌پردازد. یکی از این مفاهیم، خود-ایمنی است که به عقیده نس، بعد از گذشت چهل سال از معرفی واسازی، آخرین مفهومی است که دریدا دست به واسازی آن می‌زند (Nass, 2006). این واژه که از علوم زیستی اخذ شده، حاکی از وضعیتی در بدن بیمار است که نیروهای دفاعی بدن، به جای حمله به عامل خارجی، سلامت خود فرد را هدف می‌گیرند. دریدا معتقد است که حوادث یازده سپتامبر نشان داد که نمی‌توان بر مبنای منطق جنگ سرد، هویتی خارجی برای دشمنان یک

1. Undecidability

2. Auto-immunity

3. Beast and Sovereign

حاکمیت قائل شد. بلکه دشمن می‌تواند درون شبکه‌های غیردولتی و نظام ایمنی‌بخش یک کشور به حاکمیت آن دولت ضربه بزند. این ضربه از ناحیه‌ای حاصل می‌شود که به دنبال تثبیت حاکمیت بوده‌است: «درست در آن زمان که به دنبال معنایی برای حاکمیت هستیم و می‌خواهیم آن را توجیه کرده، دلیلی برای آن بیابیم، مشغول کوتاه آمدن از انحصار آن در تصمیم‌گیری بوده و آن را در معرض قوانین، تبصره‌ای بر یک قانون، قانونی فراگیر و درنهایت، مفاهیم قرار داده‌ایم ... درواقع از ایمنی حاکمیت کوتاه آمده‌ایم» (Derrida, 2005, p. 101).

۵. شیخ‌شناسی^۱

شیخ‌شناسی نزد دریدا حکایت از نگرشی به جریان امور دارد که هیچ‌گاه از آن چیزی که به واسطه اندیشه حضور یا خودهمانی، کنار گذاشته شده است، صرف‌نظر نمی‌شود. در حقیقت دریدا با طرح شیخ‌شناسی به دنبال آن است که در مقابل هستی‌شناسی که عادت دیرینه متافیزیک غربی است، رویکرد دیگری برای مواجهه با امور ارائه کند که همواره خود را آماده ظهور گزینه‌های دیگر می‌سازد. «سیاستی که از حضور اشباح پرسش نمی‌کند، داعیه آن را دارد که تفاوت میان ما و آن‌ها را می‌داند و قادر است تا آینده را بر اساس ترجیحات خود شکل دهد. او ادعا می‌کند که حق آن را دارد که آنچه در پیش رو است را تعیین کرده، کنترل آینده را در دست گرفته و آن را به سوی مقصدی از پیش تعیین شده هدایت کند. اما با نظر به اندیشه دریدا، آنچه باید راهنمای ما باشد، تجربه امر غیرممکن است ... اکنون ما می‌توانیم بگوییم برای آنکه سیاسی باشیم لازم است اجازه دهیم تا اشباح، ما را هدایت کنند» (Lucy, 2004, p. 118).

۶. جمع‌بندی؛ واسازی چیست؟

اگرچه پرداختن به واسازی باید پیش از مفاهیم بالا صورت می‌گرفت، اما اکنون و بعد از بررسی نمونه‌هایی از ظهور واسازی، می‌توان درک بهتری از این اندیشه داشت. واسازی نشان می‌دهد که «همواره در هر متنی امکاناتی وجود دارد که خوانش‌های بدیع و متفاوت را پدید می‌آورد. جستجوی این تناقض‌ها و خوانش‌های جدید در پی آن‌ها، یک خوانش واسازانه را منجر می‌شود. این تعریف از واسازی می‌تواند از متون نوشتاری به پدیده‌های اجتماعی یا درواقع متون در معنای وسیع‌تر آن، گسترش یابد. بنابراین واسازی می‌تواند در یک دیدگاه تربیتی یا یک نهاد نیز اتفاق افتد» (Bagheri Noaparast & Khosravi, 2011, pp. 83-84). رویل در نوشته‌ای با عنوان «واسازی چیست؟» به بررسی و نقد تعاریف لغت‌نامه‌ای برای واسازی می‌پردازد و در نهایت، سعی می‌کند تا به سیاق لغت‌نامه، واسازی را تعریف کند: «واسازی: آن چیزی نیست که شما فکر می‌کنید: تجربه امر غیرممکن: آن چیز که در انتظار اندیشیدن می‌ماند: منطقی برای ناپایدارسازی

1. Hauntology

که در متن امور جریان دارد: آنچه هر خودینگی را آن و درعین حال غیر آن می‌سازد: منطق شیخ‌وارگی: ویروس‌شناسی و یا ایجاد مزاحمتی نظری و عملی: آنچه هم‌اکنون در جامعه، سیاست، دیپلماسی، اقتصاد، وقایع تاریخی و امثال آن در جریان است: گشوده شدن آینده در پیش رو» (Royle, 2000, p. 12).

اگرچه دریدا واسازی را به‌عنوان یک واقعه می‌شناسد - «واسازی اتفاق می‌افتد، واسازی واقعه‌ای است که منتظر تأمل، آگاهی، حرکت سازمان‌یافته سوژه و حتی مدرنیته نمی‌ماند» (Derrida, 1988b, p. 4) - اما در جایی دیگر آن را به‌منزله یک استراتژی ماجراجویانه معرفی می‌کند؛ «دیفرانس در ظهور خود استراتژیک و ماجراجویانه است. استراتژیک از آن‌رو که هیچ حقیقت استعلایی را که موضوع را در سلطه خود داشته باشد نمی‌پذیرد ... ماجراجویانه از این‌رو که در آن، استراتژی به معنای ساده هماهنگ ساختن تاکتیک‌ها با غایتی نهایی نیست» (Derrida, 1982, p. 8). بنابراین واسازی را نمی‌توان به کار برد تا واسازی اتفاق نیفتد؛ بلکه باید استراتژی‌های واسازانه را برای مداخله به نحوی تعریف کرد که واسازی را به‌منزله یک اتفاق، مفروض خود داشته باشند (Bagheri Noaparast & Khosravi, 2011).

بعد از معرفی اجمالی مهم‌ترین شبه‌مفاهیم در فلسفه دریدا، اکنون می‌توان به موضوع اصلی مقاله یعنی سیاست‌های اقتباس آموزشی و واسازی آن‌ها پرداخت.

سیاست‌های اقتباس آموزشی

۱. پذیرش

آغاز جریان اقتباس آموزشی در ایران معاصر را باید همراه با پذیرش سراسری غرب در نظر گرفت. درواقع جریان حرکت اندیشه‌ها و ایده‌های تربیتی، نخست با پذیرش آغاز شده و سپس به سمت متناسب‌سازی با شرایط بومی نظام مقصد پیش می‌رود. شاید بتوان نخستین اثر در این زمینه را برنامه‌ای برای آموزش و پرورش تطبیقی ۱۸۱۶/۱۸۱۷ متعلق به مارک - آنتوان جولین^۱، نویسنده انقلابی فرانسوی دانست. او در این کتاب این عبارت مشهور را ذکر می‌کند: «یک سیاست‌مدار دانا و مطلع، در توسعه و پیشرفت ملت‌های دیگر، دنبال آن چیزی است که منجر به پیشرفت کشور خود می‌شود» (Phillips, 2015, p. 137).

در ایران نیز افرادی مانند فتحعلی آخوندزاده و میرزا ملکم خان به‌عنوان نخستین نسل اصلاح‌گران و روشنفکران ایرانی، طرح پذیرش سراسری توفیقات غرب در مظاهر فرهنگ از جمله تعلیم و تربیت را پیشنهاد داده‌اند. آخوندزاده به جز سال‌های اولیه کودکی و چند مأموریتی که بعدها به تهران و استانبول داشت، تمام عمر خود را در تقلید گذراند. او فردی رشد یافته در فرهنگ غربی و به طور خاص روسی بود و حتی در

1. Marc-Antoine Jullien

سال‌های آخر عمر نیز درجه نظامی کولونلی را از امپراتوری روس دریافت کرد. «او تمام تلاش‌های اصلاح-گرانه خود را معطوف به پیاده‌سازی فرهنگ غربی و فرهنگ روسی، در میان هم‌میهنان خود در قفقاز و هم‌چنین از بین بردن باورهای سنتی در جهان اسلام و به طور خاص ایران نمود» (Algar, 2011).

آخوندزاده غایت پیشرفت‌های تمدنی را دریافت علوم و صنایع اروپایی و غربی دانسته و غرض خود از تغییر رسم‌الخط فارسی را آسان‌سازی ترجمه آثار اروپایی و تسریع انتقال دانش‌های آنان به ایران بیان کرده و پیروزی ملت ایران را در گروی چنین امری می‌داند. ضدیت او با اسلام، همواره مانع آن بود که مراودات علمی میان ایرانیان در دوره اسلام و اروپایی‌ها را در نظر آورده و به دنبال شناخت عوامل شکوفایی تمدن در این دوره باشد. او اخذ مدرنیته و تمدن غربی را نوعی اتخاذ سراسری دانسته و پیشنهاد اصلاح رسم‌الخط، در اصل به این نیت از سوی او مطرح شد که بتوان مبانی فکری و نظری مدرنیته یا به قول او «پای‌بست فکری» آن را، در میان ایرانیان رواج داد. او معتقد بود که «اتخاذ تجربه دیگران حاصلی نخواهد بخشید وقتی که انسان به اساس خیال و طرح اندازی عقول ارباب تجربه پی نبرده باشد ... باید مردم به قبول خیالات یوروپاییان استعداد به هم رسانند» (Akhundzadeh, 1979, p. 110). او در فلسفه سیاسی نیز پذیرش نظام مشروطه غربی را پیشنهاد می‌دهد. آنچه او از حکومت مشروطه در سر دارد، دقیقاً همان است که در فرانسه مستقر شده: «نظام مشروطیت و حکومت قانون وجه خاص و عام ندارد؛ یا هست یا نیست. اگر هست همان است که آفریده فلسفه سیاسی مغرب زمین است؛ اگر نیست، شریعت مشروطه ساز نیست» (Adamiyat, 1970, p. 71).

میرزا ملکم خان نیز همین سیاست را به نحوی عمل‌گرایانه و با اجتناب از وجوه نظری در پیش می‌گیرد. «در هیچ یک از آثار ملکم، در توضیح علت یا علل ترقی مغرب زمین از عقل به صورت عام و از فکر به صورت خاص، یعنی دستگاه‌های فلسفی جدید اروپا، سخنی به میان نمی‌آید» (Mansurbakht, 2003, p. 322). این ویژگی باعث شده ملکم به صراحت اعلام کند که حاصل پیشرفت‌های غرب را باید بدون هیچ مانعی اخذ و در ایران پیاده کرد. «راه ترقی و نظم را فرنگی‌ها در این دو سه هزار سال مثل اصول تلگراف پیدا کرده‌اند و بر روی قوانین معین ترتیب داده‌اند. همان طوری که تلگراف را می‌توان از فرنگ آورد و بدون زحمت در طهران نصب کرد، به همان طور نیز می‌توان اصول نظم ایشان را اخذ کرد و بدون معطلی در ایران برقرار ساخت، ولیکن چنان که مکرر عرض کرده‌ام و باز هم تکرار خواهم کرد، هرگاه بخواهید اصول نظم را شما خود اختراع نمایید، مثل این خواهد بود که بخواهید علم تلگراف را از پیش خود پیدا نمایید» (Asil, 2017, p. 30).

از نظر ملکم «طرح‌های دولتی را از فرنگی یا باید به کلی قبول کرد و یا به کلی رد نمود زیرا آن

طرح‌ها را مثل چرخ ساعت ترتیب داده‌اند هرگاه نصف چرخ‌های ساعت را رد کنیم نصف دیگر بی‌مصرف خواهد بود» (Mohit Tabatabaei, 1948, p. 126). همچنین در این تقلید به خصوص آنگاه که در رابطه با مسائل حکومت‌داری و دیوانی باشد، باید به کلی فهم شخصی کنار گذاشته شود. در این رابطه او معتقد است «چیزی که اعظم موانع ترقی ایران شده است این است که وزرای ما عقل خود را بر علوم فرنگستان ترجیح می‌دهند. اگر وزرای ما بر عظمت این خبط ملتفت می‌شدند ایران در یک ماه نظم می‌گرفت» (Mohit Tabatabaei, 1948, p. 162). برای او، تقلید از غرب، محدود به استفاده از فناوری‌ها و تولیدات غربی نمی‌شود. بلکه در نظر او نظام سیاسی و اداری غرب به مراتب شایستگی بیشتری برای تقلید و اخذ دارد. «حال چیزی که در ایران لازم داریم این کارخانه‌های انسانی^۱ است: مثل کارخانه مالیات، کارخانه لشکر، کارخانه عدالت، کارخانه علم، کارخانه امنیت، کارخانه انتظام و غیره. هرگاه بگوییم ما این‌ها را داریم، سهو غریبی خواهیم کرد و اگر بخواهیم ما خودمان بنشینیم و این نوع کارخانه‌ها را اختراع بکنیم، مثل این خواهد بود که بخواهیم از پیش خود کالسکه آتشی بسازیم ... در اختراعات صنایع، هر قدر که از ملل فرنگ عقب‌افتاده‌ایم، در این فقره ترتیب دستگاه دیوان، صد مرتبه بیشتر غافل و دورمانده‌ایم» (Asil, 2017, pp. 29-30).

۲. شورش

دوران پهلوی دوم را می‌توان دوران تثبیت نظام آموزشی عمدتاً تقلیدی که از دوران قاجار شروع به شکل‌گیری کرده و در دوره پهلوی اول به شکلی رسمی و دولتی درآمده بود دانست (Iravani, 2014). در این دوره مراودات فرهنگی ایران و غرب در بسترهای متعدد جریان داشت و نظام تعلیم و تربیت نیز از این مراودات بی‌بهره نبود. برای نمونه، گزارش شورای مشاوران ماوراء بحار که در سال ۱۳۲۸ تهیه شد، نظام رسمی آموزش در ایران را متأثر از نظام آموزشی فرانسه، نخبه‌گرا و طبقه‌گرا دانست که از تربیت عموم استعدادهای موجود در کشور ناتوان است. این گزارش راه برون‌رفت از چنین وضعیتی را پذیرفتن فلسفه تربیتی غرب و به طور خاص آنچه در آمریکای شمالی در جریان بود، می‌دانست (Toosi, 1961). متفکرانی پیش از وقوع انقلاب اسلامی، نقدهایی به وارداتی و تقلیدی بودن نظام آموزشی کشور وارد کردند که خود دستی در آموزش مدرسه‌ای نداشتند؛ اما تحول در آموزش و پرورش را راهی به سوی تحول در فرهنگ عمومی و توسعه کشور می‌دانستند. برای نمونه علی شریعتی رویکرد خود به تعلیم و تربیت را بر اصل «بازگشت به خویش» بنا می‌نهد و مهم‌ترین ناکامی بنیان‌گذاران مدرسه نوین در ایران را نادیده گرفتن هماهنگی‌های موجود میان نظام آموزشی سنتی و فرهنگ جامعه ایرانی می‌داند. او در اثر خود با نام

۱. از این تعبیر برمی‌آید که نظام آموزشی و نهادهای تربیتی نیز مدنظر ملکم است.

«مکتب تعلیم و تربیت اسلامی» به بازخوانی ارزش‌های حاکم بر تربیت سنتی (که منظور او بیشتر تربیت حوزوی بوده است) پرداخته و این ارزش‌ها را در مقابل ارزش‌های حاکم بر تعلیم و تربیت مدرن قرار می‌دهد. حاصل چنین تقابلی ایجاد دوگانه‌هایی همچون انسان / جامعه، حقیقت / قدرت، ایدئولوژی / تکنولوژی، پرورش/آموزش بوده که اولی مطلوب تربیت اسلامی و دومی مطلوب تربیت غربی است. از دیدگاه او، انسان می‌تواند این ارزش‌های سنتی موجود در مکتب‌خانه را به رسمیت بشناسد و آزاد از سلطه و شکوه غرب باشد (Shariati, 1983).

جلال آل احمد نیز نخستین نسخه از مقاله «غرب‌زدگی» را برای «شورای هدف فرهنگ ایران» نوشت که در سال چهل شمسی در زمان وزارت محمد درخشش بر آموزش و پرورش با حضور شاپور راسخ، علی محمد کاردان، جلال آل احمد و احمد فردید با هدف بازنگری در مبانی آموزش و پرورش ایران تشکیل شده بود. فردید در این جلسات بر غربی بودن مبانی نظام آموزشی تأکید داشت و آل احمد نیز انتقادات فردید را دستمایه‌ای برای نگارش این اثر قرارداد. همچنین در پانوشتی از آن به نقل قولی از محمدباقر هوشیار درباره گسست جامعه غرب‌زده ایران از هویت سنتی خود استناد می‌کند و می‌نویسد: «شاید کسی که پیش از همه راهی به علت اصلی این مشکل برد، دکتر محمدباقر هوشیار بود که ... نوشته است: «شما از لای در دیده‌اید که اروپاییان همه سواد دارند، لیکن پابرجا بودن سنن و آداب آن‌ها را ندیده‌اید و نمی‌دانید که دستگاه معارف آن‌ها از کودکان گرفته تا دانشگاه بر اساس کلیساست و شما این اساس را در مملکت خودتان به وسیله روشنفکری مغرب زمینی چون کاسه از آش داغ‌تر مدتی است از میان برده‌اید» (Al-e-ahmad, 2001, p. 61). هرچند آل احمد همانند شریعتی رساله‌ای مستقل درباره آموزش و پرورش ننوشت اما مسائل این حوزه از انتقاد او نسبت به پدیده‌ی غرب‌زدگی در امان نبود. از نظر او «در قلمرو فرهنگ مشهور است و همه می‌دانند که مدرسه‌های ما کارمند می‌سازند، یا دیپلمه‌های بی‌کاره تحویل می‌دهند. در این حرفی نیست؛ اما آنچه اساسی‌تر است و ناگفته مانده اینکه مدارس ما «غرب‌زده» می‌سازند. آدم‌های همچون نقش بر آب می‌سازند. زمینه‌های آماده برای قبول غرب‌زدگی تحویل می‌دهند. این است بزرگ‌ترین خطر مدارس ما و فرهنگ ما!» (Al-e-ahmad, 2001, pp. 87-88). او در مدیر مدرسه، «انسان موجود را فردی می‌داند که سنت بومی خود را وانهاد و اسیر فرهنگ بیگانه شده است. همچنین انسان مطلوب خود را کوشا، به دنبال تغییر، متمایل به کشف هویت خود، مقاوم در برابر فرهنگ بیگانه و متکی به فرهنگ بومی و سنتی می‌داند» (Sattari, 2020, pp. 146-147). به این ترتیب «هدف کلی تربیت در دیدگاه آل احمد را می‌توان روشننگری و آگاه‌سازی نسبت به جایگاه بومی و سنتی اجتماع و مبارزه با مظاهر غرب‌گرایی و

سیاست ستیزی دانست» (Sattari, 2020, p. 150).

انقلاب اسلامی نیز در متن خود، همین استقلال فرهنگی را در سایه آموزه‌های اسلام دنبال کرد. بنیان‌گذار انقلاب اسلامی، از نخستین روزهای پیروزی انقلاب، ضرورت مبارزه با امپریالیسم و استعمار غرب مسلط بر افکار جوانان و همچنین ضرورت دستیابی به خودآگاهی و باور به توانمندی‌های درونی را مطرح کرد. امام خمینی در این باره گفته‌اند: «ما باید این را بفهمیم که همه چیز هستیم و از هیچ کس کم نداریم. ما که خودمان را گم کرده بودیم باید این «خود» گم کرده را پیدا کنیم و این فکر که بر ما تحمیل شده بود که «اگر دست خارج کوتاه شود، می‌میریم» را با تمام قدرت از بین ببریم» (Musavi Khomeini, 1989, p. 310).

در چهار دهه پس از انقلاب اسلامی نیز تلاش‌های گسترده‌ای جهت استقرار الگوهای بومی در نظام آموزش و پرورش رسمی صورت گرفت. علاوه بر اقدامات کوتاه‌مدتی هم چون تغییر محتوای کتب درسی و تصفیه نیروهای تربیتی وابسته به رژیم پهلوی و غرب که بلافاصله به منظور بومی شدن (اسلامی شدن) نظام آموزشی صورت پذیرفت، در سطح نظری و بنیادین نیز همواره اصلاحات، معطوف به ارائه جایگزین برای الگوهای غربی مبتنی بر جهان‌بینی بومی در ایران بودند. تصویب دو طرح تحول بنیادین برای نظام تعلیم و تربیت، یکی با عنوان طرح تغییر بنیادین در نظام آموزشی و دیگری با عنوان سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، دو نمونه از این تلاش‌ها هستند. اسناد تحولی، در همین رابطه، از ضرورت ابتناء نظام آموزشی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مطابق با نیازهای بومی کشور سخن گفته و بسیاری از مشکلات ریشه‌دار نظام کنونی را حاصل وارداتی و تقلیدی بودن نظام آموزشی برآمده از غرب، می‌دانند (Theoretical foundations of changing public education in Islamic Republic of Iran, 2011).

واسازی سیاست‌ها

بعد از طرح دو سیاست رقیب پذیرش و شورش، اکنون می‌توان فلسفه دریدا و رهیافت واسازی را برای نقد این سیاست‌ها به میدان آورد. در این قسمت از مقاله سعی بر این است تا به کمک شبه مفاهیم برآمده از فلسفه دریدا، این سیاست‌ها واسازی شده تا زمینه‌ای برای ملاحظات دریدایی برای اقتباس آموزشی فراهم شود.

۱. واسازی پذیرش

درباره سیاست نخست یعنی پذیرش باید گفت مدافعان این سیاست به موج اول جریان روشنفکری در ایران تعلق داشتند (Mahdipour, 2012) که به شدت تحت تأثیر گفتمان شرق شناسانه و استعماری غرب بودند. در این موج، دل‌بستگی به ارزش‌های بنیادین مدرنیته از جمله سکولاریسم و پوزیتیویسم در مرکز

قرار گرفته و همانند آنچه در برخی متون متعلق به تمدن غربی روی داد، شرق به‌عنوان دیگری غرب شناخته می‌شود. پیامد چنین نگاهی، به حاشیه رفتن هر گفتمانی است که به دنبال هویت و معنایی مستقل برای شرق است. هرچند ناسیونالیسم و آریایی‌گرایی در این موج به چشم می‌خورد؛ اما طرح این دال‌های هویتی نه با قصد احیای هویت ایرانیان در برابر غرب، بلکه به‌منظور اثبات بازگشت تمدنی شرق به سوی غرب پیشرفته و پیوند تاریخی با آن است. طبیعی است که بر ساخته‌های دوگانه نشأت گرفته از ناب‌انگاری غرب در این موج با ظن بسیار به چشم می‌خورند؛ دوگانه‌هایی از جمله «فرنگی» عاقل / «ما» متعصب، علم / عقل، علم جدید / علم قدیم، غرب متمدن / شرق بربر، عقل غربی / عقل ایرانی و علم / دین. آنچه در این سیاست به متافیزیک حضور گرفتار آمده، غرب و مظاهر تمدنی آن است بی‌آنکه از آن پرسش و انتقادی شود. اخذ سراسری آن نیز شاهدی بر این حضور در اندیشه مدافعان آن است.

دریدا چنین سیاستی را ذات‌گرایانه دانسته و آن را نسبت به دیفرانس بی‌توجه می‌داند. ذات‌گرایی تمایل دارد تا نمونه‌ها^۱ را در ذیل گونه‌ها^۲ قرار داده و در این راه مرزی میان آنچه ذاتی و پایدار بوده و آنچه غیرذاتی و دفعی بوده ترسیم کند (Spinosa & Dreyfus, 1996). چنین سیاستی بر دو معنای هم‌زمان دیفرانس یعنی تفاوت و تعلیق چشم می‌بندد؛ بر تفاوت‌ها در درون غرب و شرق و بر این که سیاست پذیرش تنها یک روایت خاص را از هر دو طرف برگزیده است غافل از آن که در درون غرب نیز روایت‌های متفاوتی از تمدن مدرن غربی وجود دارد. این بی‌توجهی، تفاوت‌ها را به ذاتی پایدار و بنیادین میان آن‌ها نسبت می‌دهد و به تبع، نوعی جبرگرایی ذاتی و تقابل فرهنگ‌ها را در پی دارد. بر همین اساس ملکم‌خان اعتراف می‌کند که باید به قافله علم و تمدن غربی پیوست و یا در چاه فقر و ناکامی و عقب‌ماندگی گرفتار ماند (Asil, 2017).

در رابطه با نظام آموزشی نیز شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد چگونه این سیاست از مفصل‌بندی اولیه خود خارج شده و نتایجی برخلاف طرح اولیه خود به بار می‌آورد. برای نمونه، از سویی آخوندزاده تلاش فراوانی در دفاع از «آزادی» به‌عنوان یکی از ارزش‌های محوری دوران روشنگری غرب می‌کند و آن را در مقابل فرهنگ «تبعیت» در جوامع شرقی همچون ایران قرار می‌دهد (Vahdat, 2002a). او طرح آموزش ابتدایی عمومی را نیز برای فراهم آوردن زمینه‌های فرهنگی لازم برای دستیابی به چنین هدفی مطرح می‌کند. اما در سوی مقابل، برقراری «زورمدارانه» این طرح را به تبعیت از حاکمان پروس و روسیه در آن دوران تبلیغ می‌کرد که در زمان رضاشاه تبدیل به یکی از ارکان اصلی در مدرنیزاسیون استبدادی او شد. «بنا بر

1. Instances

2. Types

قانون فردریخ کبیر، پادشاه که حارس مملکت و حامی ملت است، در حق هر طفلی که از افراد تبعه دولتش به وجود می‌آید، آن اختیار را دارد که پدرش را هست. پس، اگر پادشاه این طفل را برای سعادت خود او از نه سالگی تا پانزده سالگی محض به خواندن و نوشتن مجبور سازد آشکار است که این گونه اجبار را ظلم نمی‌توان نامید بلکه نشانه رأفت و مهربانی است که به اصطلاح ما آن را توفیق اجباری می‌گویند» (Akhundzadeh, 1979, p. 158). در نهایت، او که از آزادی و مشروطه در غرب سخن می‌گفت، ایده «روشنگری از بالا» را برای برآمدن یک دیکتاتوری روشنفکر و تحقق ترقی در ایران پیشنهاد داد (Sanjabi, 1995) که در زمان ظهور دموکراسی و روابط جدید دولت - ملت در غرب آلوده به استبداد رایج در جوامع شرقی بود.

ملکم خان نیز در طرح خود برای اصلاح آموزش و پرورش سعی داشت با تغییر برنامه‌درسی و حذف موضوعات مذهبی و تأکید بر آموزش عمومی اجباری و فراگیر و تربیت دختران، این نهاد را از دست متولیان سنتی آن یعنی روحانیون و آموزگاران مکتب خارج کرده و صورتی مدرن به آن ببخشد. اما در سوی مقابل، برای آنکه عقاید خود درباره اومانیزم یا به تعبیر او «آدمیت» را - به عنوان یکی از ارکان اصلی تمدن غرب - برای مخاطبان خود که بیشتر از گروه سنت‌گرایان بودند قابل قبول جلوه دهد، به عقاید و مفاهیم اسلامی توسل می‌جست. او در توضیح این روش می‌گوید: «طرحی ریختم که عقل سیاست مغرب را با دیانت مشرق به هم آمیزم، چنین دانستم که تغییر ایران به صورت اروپا کوشش بی‌فایده‌ای است. از این رو فکر ترقی مادی را در لفاف دین عرضه داشتم تا هموطنانم آن معانی را نیک در یابند» (Adamiyat, 1972, pp. 64-65).

با توجه به مباحث بالا می‌توان گفت سیاست پذیرش، آلایش میان خود و دیگری یا به عبارت دیگر شرق و غرب را نادیده می‌گیرد. به این ترتیب است که واسازی درباره سیاست نخست اتفاق می‌افتد و اخذ سراسری غرب از مفصل خود بیرون می‌زند^۱ و سیاستی دیگر را در سوی مقابل یعنی شورش پدید می‌آورد.

۲. واسازی شورش

سیاست دوم یعنی شورش را باید به عنوان شورشی علیه سرسپردگی در قبال غرب در نظر گرفت. مدافعان این رویکرد وابستگی اقتصادی و سیاسی کشورهای توسعه‌نیافته به جوامع متمدن غربی را نقد کرده و به دنبال احیای هویت ازدست‌رفته ایرانیان در پی سال‌ها وابستگی و استعمار نو بوده‌اند. بنابراین مهم‌ترین مسئله در این سیاست، چگونگی بر ساخت هویت ایرانی در مقابل غرب است. در این جریان «عبارت اسلام اصیل یا اسلام ناب به عنوان پادزهری برای خطر غربی سازی تصویر می‌شود» (Arfi, 2010, p. 238). به این ترتیب برای آنکه بهتر بتوان اندیشه‌های دریدا را در این باره به کار برد، باید به این تنگنای مهم نظری

1. Out - of - Joint

در سیاست شورش، یعنی مسئله «هویت / تفاوت» توجه کرد. همان‌طور که کانلی به‌خوبی اشاره می‌کند «هویت برای ایجاد شدن نیازمند تفاوت است و تفاوت را تبدیل به دیگری می‌کند تا خود را ایمن سازد» (Connolly, 1991, p. 64). به‌طور مشابه باید گفت تفاوت نیز برای ایجاد شدن نیازمند جریان هویت‌سازی و تلاش برای برقراری تجانس هویتی است. به زبان دریدا، تقابل هویت و تفاوت، تبدیل به مسئله‌ای تصمیم‌ناپذیر می‌شود؛ بنابراین، تصمیم‌ناپذیریِ هویت را باید به‌منزله شرط امکان برای هر پروژه هویت‌سازی در سیاست شورش دانست و از تقلیل این پروژه‌ها به برنامه‌هایی کوتاه‌مدت و خاتمه یافته پرهیز کرد. از این منظر، دو پیامد را باید برای واسازی سیاست شورش انتظار داشت. نخست؛ این تصمیم‌ناپذیری مستلزم آن است که تفاوت را این بار به صورت دیفرانس بنگریم؛ یعنی باید به جریان بی‌پایان تفاوت سازی بدون بستر^۱ معنایی بیندیشیم که هر بار هویت/تفاوت جدیدی را بازتولید می‌کند. درواقع «این دیفرانس است که تفاوت را تولید می‌کند بی‌آنکه خود تبدیل به یک اصل، مبدأ و حضور شود» (Derrida, 1982, p. 11). دوم؛ هویت را باید به‌منزله رد^۲ نگریست تا دیگر همانند گذشته، هویت به‌عنوان یک بستر معنایی گرفتار در پوزیتیویسم و ذات‌گرایی طرح نشود. هر هویتی، بازی پایان‌ناپذیر ردها بوده که اکنون آن، حاصل ردهای برجای‌مانده از قبل است و رد آن مولد هویت‌های پیش رو است.

از نظر دریدا «تنها چیزی که درباره یک فرهنگ می‌توان گفت این است که با خود همانند نیست» (Derrida, 1992, p. 9) به‌طور مشابه درباره هویت نیز می‌توانیم بگوییم تنها چیزی که درباره یک هویت می‌توان گفت این است که با خود همانند نیست. به تعبیر لاکلاو «هر هویتی جابه‌جا خواهد شد چراکه به امری بیرون از خود وابسته است که هم‌زمان آن هویت را انکار کرده و درعین حال شرط امکان را برای آن فراهم می‌کند» (Laclau, 1990, p. 39). سیاست مبتنی بر شورش تا آن هنگام که تداوم و ثبات را در هویت بر ساخته خود دنبال می‌کند، دست به دیگری سازی و محکم‌تر ساختن مرزها و دیوارهای هویتی با دیگری می‌زند؛ اما درست در همین زمان، از آلودگی به دیگری غفلت کرده و به خود – ایمنی دچار می‌شود. «درست در آن زمان که فردی به‌شدت می‌خواهد خود را در برابر چیزی محافظت کند، بیشتر خود را در خطر بازتولید آن چیز قرار می‌دهد در مقایسه با آن زمان که تلاش کند تا این آلوده شدن خود را بفهمد» (Derrida, 1987, p. 172).

در رابطه با مسائل نظام آموزشی نیز می‌توان وضعیت دوگانه تلاش برای بستر هویت و ایمن‌سازی آن و آلودگی این نظام به آنچه از آن گریزان است را مشاهده کرد. باوجود نمونه‌های متعدد، در اینجا به

2. Closure

3. Trace

ذکر دو مورد اکتفا می‌کنیم. نخست؛ گسترش رویکردهای غربی در تربیت اوان کودکی ازجمله مونته-سوری، والدورف و رجیو امیلیا در ایران. درحالی که پژوهش‌های مختلف، فاصله میان مبانی این رویکردها را با فلسفه (فلسفه‌های) تربیت اسلامی نشان داده‌اند (Irvani & Vahdati Daneshmand, 2017; Sajjadi, 2019)، اقبال عمومی به این رویکردها رو به افزایش است. دوم؛ ایده «تجاری‌سازی دانش» که همراه با تعبیری همچون «اقتصاد دانش‌بنیان» به نظام آموزش عالی رسوخ کرده است. همان طور که باقری (Bagheri Noaparast, 2013) مدعی است، در سنت ایرانی و میان فیلسوفان اسلامی رقیبی نیرومند همچون «حقیقت‌جویی» پیش روی این جریان است که «منفعت و کارآمدی» را- به‌عنوان دال مرکزی این جریان- به چالش می‌کشد. این پدیده‌ها در حالی رو به گسترش‌اند که اسناد رسمی تعلیم و تربیت رسمی و آموزش عالی بر اسلامی بودن و اجتناب از آلوده شدن به رویکردها و مفاهیم استعماری غربی تأکید دارند.

به‌این ترتیب، برخلاف تلاش مدافعان سیاست شورش برای مفصل‌بندی جریان هویت، این جریان از مفصل خود بیرون می‌زند. هویت اگر موجودیت خود را در ثبات خویش و ثبات تفاوت با دیگری تعین یافته، جستجو کند و از تفاوت با خود و درون خود و تفاوت سیال با دیگری غفلت کند، به دام خود-ایمنی گرفتار خواهد آمد. علاوه بر این، بومی‌گرایی در شورش بر ضد غرب‌گرایی، محکوم به شکست است؛ چراکه مبتنی بر دگربودگی و تفاوت میان «ما» و «آنها» بوده و چنین تفکری بیشتر از آنکه به دنبال شناخت دیگری باشد به دنبال تفاوت نهادن و پرستش این تفاوت است (Boroujerdi, 2008). بازگشت به خویش‌ان اگر به دنبال شناخت و فهم دیگری - با تفاوت‌هایش - نباشد و تجانس و یکپارچگی را در درون - بدون توجه به تفاوت‌هایش - دنبال کند به نوعی قیاس ناپذیری^۱ میان خود و دیگری گرفتار خواهد شد که در عین تلاش دائمی برای حذف دیگری، در درون به آن مبتلا خواهد بود (Bagheri Noaparast, 2018).

نتیجه‌گیری: فراوی از وضعیت معماگونه

این مقاله دو سیاست رقیب اقتباس آموزشی در ایران معاصر را بررسی کرد و نشان داد که چگونه هرکدام از این سیاست‌ها در درون خود از تضادها و تناقض‌هایی رنج می‌برند که آنها را در معرض واسازی قرار می‌دهد. در این بخش به این پرسش پرداخته خواهد شد که چگونه می‌توان از این سیاست‌ها فراتر رفت و رویکرد جدیدی را پیشنهاد داد؛ رویکردی که دچار کاستی‌های مطرح‌شده برای رویکردهای پیشین نباشد؛ البته ناگفته پیداست که پاسخ به این پرسش کاری دشوار است و تلاش‌های نظری بیشتری را می‌طلبد. برای

1. Incommensurability

نمونه بروجردی در تحلیل نهایی خود چگونگی گذر از این تفکر دوگانه‌انگار را به آیندگان می‌سپارد: «مسئله اساسی که اینک روشنفکران ایرانی با آن روبه‌رویند این است که چگونه باید از تفکر دوگانه‌انگاری که آنان را به چاله «مدرنیسم» فریبکار یا به چاه «بومی‌گرایی» می‌اندازد فراتر رفت» (Boroujerdi, 2008, p. 271). باقری نیز پس از نقدهایی که بر رویکرد شریعتی در مقایسه میان فلسفه‌های اسلامی و غربی تعلیم و تربیت دارد، معتقد است ترکیب میان این دو فلسفه — که برخاسته از وضعیت دوگانه و معماگونه جامعه ایرانی است — تلاشی سهل و آسان نخواهد بود (Bagheri Noaparast, 2018).

در این راستا می‌توان ملاحظات را برای فراتر رفتن از این وضعیت معماگونه طرح کرد. اما قبل از طرح این ملاحظات باید به دو نکته توجه داشت. نخست آنکه این ملاحظات نه یک چهارچوب مفهومی بلکه مفاهیم — یا درواقع شبه مفاهیمی — چهارچوب بندی شده هستند. درواقع تأکید به جای آنکه بر روی چهارچوب ارائه‌شده با بستار احتمالی در پی آن باشد، بر خود شبه مفاهیم برآمده از فلسفه دریدا خواهد بود. به این ترتیب، طرح پیشنهادی این توان را می‌یابد که از حضور، بستار و انحصار که آسیب سیاست‌های پیشین بوده، به دور باشد. دوم این که این طرح بر بنیاد شبه مفاهیم یا نامفاهیم^۱ و سازانه استوار شده است. این شبه مفاهیم از منطق «یا این یا آن» پیروی نمی‌کنند. بلکه به نحوی استعلایی، موقعیتی تصمیم‌ناپذیر را پدید می‌آورند که در آن می‌توان از منطق «هم این هم آن» یا «نه این نه آن» سخن گفت. با توجه به نکات ذکر شده به طرح ملاحظات تربیتی مبتنی بر تحلیل‌های بالا می‌پردازیم.

۱. سیاست اقتباسی، نباید نسبت به وضعیت‌های معماگونه — همانند وضعیت معماگونه پذیرش و رد غرب — بدبین بوده و به دنبال حذف چنین وضعیت‌هایی باشد. این در حالی است که تصور رایج میان اصلاح‌گران این است که پاسخ‌هایی نهایی را برای خروج از وضعیت معماگونه فراهم آورند تا به این ترتیب برای همیشه معما را حل کنند و دستاوردی جدید در مقایسه با گذشتگان ارائه دهند. به زبان استعلایی باید گفت معما شرط امکان هرگونه اصلاح و تغییر است. به تعبیر دریدا «ما باید حتماً چنین وضعیت معماگونه‌ای را تجربه کنیم تا بتوانیم تصمیمی اتخاذ کنیم؛ تا بتوانیم مسئولیتی را بر عهده بگیریم؛ تا بتوانیم از آینده‌ای سخن بگوییم؛ ... معما یک شانس است» (Derrida, 2001a, p. 63).

۲. نابستاری باید به عنوان شرط آغازین و ضروری نظریه‌پردازی در نظر گرفته شده و وارد ساختار رویکرد اقتباسی شود. هر سیاست اقتباسی باید از تبدیل شدن به یک متافیزیک حضور و یک نظریه فراگیر پرهیز کند. نمونه بارز چنین نگاهی را می‌توان در تلاش‌های اقتباسی «توران میرهادی» مشاهده

کرد. میرهادی تربیت را «جستجوی مدام» می‌داند و این جستجوگری باعث شده است تا در مقایسه با اصلاح‌گران و روشنفکران یادشده، بتواند هم‌نشینی بهتری را میان عناصر بومی و خارجی در الگوی تربیتی خود پیاده کند. او در این باره می‌گوید: «سال‌ها تجربه به من نشان داده که تعلیم و تربیت یک جستجوی مداوم است؛ جستجویی در درون و برون انسان. این واقعیتی است انکارناپذیر که هیچ‌دو انسانی همانند نیستند. شرایط و زمان‌ها نیز یکسان نیستند. پس در مورد هر انسانی مسئله تعلیم و تربیت از نو مطرح می‌شود. این که انسان موردنظر ما در چه شرایط و زمانی رشد می‌کند و برای تربیتش چه هدفی را باید دنبال کرد، نکته‌ای است که از تعلیم و تربیت، یک جستجوی مداوم می‌سازد» (Mirhadi, 2007, p. 1).

۳. اقتباس آموزشی باید برخلاف دو سیاست فوق – که هر دو در ایدئولوژی تضاد (Samiei, 2012) گرفتار آمده‌اند – بر مبنای مکملیت شکل بگیرد. باید در نظر داشت که آلودگی^۱ و ناخالصی^۲، قانون هر تماسی است. آلودگی را نباید به‌عنوان یک تهدید انگاشت؛ بلکه این آلودگی «همواره باید پیش‌فرض گرفته‌شده و مورد تأیید قرار بگیرد نه تنها به این خاطر که افق‌های جدیدی را پیش ما می‌گشاید بلکه، بیشتر به این خاطر که آلودگی شرط هر تأییدی است» (Derrida, 1994, p. 56). بنابراین سیاست اقتباسی باید با دیدن «دیگری در بیرون» آن را نه به‌عنوان یک تهدید، بلکه به‌عنوان عاملی که کاستی‌های «خود در درون» را برجسته می‌کند، به رسمیت بشناسد.

۴. به‌عنوان سخن پایانی می‌توان به مفهوم مذاکره^۳ در نزد دریدا بازگشت. مذاکره زمانی رخ می‌دهد که دو قطب، هر دو ضروری و الزام‌آور^۴ باشند و بنابراین مذاکره‌پذیر نباشند. «مذاکره یعنی مداخله میان دو امر مذاکره‌ناپذیر» (Derrida, 2002, p. 13). مذاکره یعنی رفت‌وآمد دائمی، بی‌پایان و خستگی‌ناپذیر میان دو قطب، بی‌آنکه در نقطه‌ای متوقف شود. به این صورت باید مذاکره را به ساختار سیاست اقتباسی وارد کرد تا به یاری کمی ناخالصی، از ناخالصی بیشتر جلوگیری کرد؛ «همواره درباره مذاکره چیزی وجود دارد که کمی آلوده است؛ دستان کسی که مذاکره می‌کند آلوده خواهد شد ... اما دستان ما آلوده‌تر خواهد شد اگر مذاکره نکنیم» (Derrida, 2002, pp. 13-14). غرب‌گرایی و بومی‌گرایی، دو قطب الزام‌آور برای تصمیم‌گیری در شرایط کنونی ایران هستند. واسازی به ما می‌آموزد که سیاست اقتباسی باید این وضعیت دوگانه را به‌عنوان فرصتی برای اصلاح،

1. The Law of Contamination
2. The Law of Impurity
3. Negotiation
4. Imperative

به رسمیت شناخته؛ درباره هیچ یک از این دو، دچار ناب انگاری و حضور نشده؛ آن دو را به عنوان مکمل نگریسته و ایمن سازی را در برابر هیچ یک در پیش نگیرد. در چنین شرایطی است که می توان از اقتباس آموزشی بر اساس مذاکره میان این دو قطب سخن گفت.

References

- mahdavischool.org
- Adamiyat, F. (1970). *Ideas of Mirza Fathali Akhundzadeh*. Tehran: Kharazmi. (In Persian) .
- Adamiyat, F. (1972). *The idea of freedom and beginning of constitution*. Tehran: Sokhan. (In Persian) .
- Akhundzadeh, F. (1979). *Essays and the new alphabet* (H. Mohammadzadeh, Ed.). Tabriz: Mehr-e-Tabriz .
- Al-e-ahmad, J. (2001). *Gharbzadegi* .
- Algar, H. (2011). "ĀḲ_ÜNDZĀDA". In *Encyclopedia Iranica* (Vol. 1, pp. 735-740).
- Arfi, B. (2010). Euro-Islam: Going beyond the aporiatic politics of othering. *International political sociology*, 4, 236-252 .
- Asil, H. (2017). *Collected essays of Mirza Malkum Khan* .
- Bagheri Noaparast, K. (2013). A reflection on the relationships of the culture of marketization of knowledge and the university. *Journal of Educational Sciences*, 19(2), 7-22 .
- Bagheri Noaparast, K. (2018). Shariati on Islamic and Western philosophy of education. In D. J. Byrd & S. J. Miri (Eds.), *Ali Shariati and the future of social theory* (pp. 212-225). Leiden: Brill .
- Bagheri Noaparast, K., & Khosravi, Z. (2011). Deconstructive religious education. *Religious education*, 106(1), 82-104 .
- Behnam, J. (2004). Iranian society, modernity and globalization. In R. Jahanbegloo (Ed.), *Iran: Between Tradition and Modernity* (pp. 3-14). Lexington .
- Boroujerdi, M. (2008). *(Iranian Intellectuals and the West: The Tormented Triumph of Nativism* (J. Shirazi, Trans.). Tehran: Farzan. (In Persian) .
- Connolly, W. (1991). *Identity/Difference: Democratic Negotiations of Political Paradox*. Ithaca, NY: Cornell University Press .
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Baltimore: Johns Hopkins University Press . .
- Derrida, J. (1981). *Positions* (A. Bass, Trans.). University of Chicago Press .
- Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy* (A. Bass, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press .
- Derrida, J. (1987). On reading Heidegger. *Research in Phenomenology*(17), 171-185 .
- Derrida, J. (1988a). Letter to a Japanese friend. In D. Wood & R. Bernasconi (Eds.), *Derrida and difference* (pp. 1-6). Evanston: Northwestern University Press . .
- Derrida, J. (1988b). *Limited Inc*. Illinois: Northwestern University Press . .
- Derrida, J. (1992). *The Other Heading: Reflections on Today's Europe* (P. Brault & M. Nass, Trans.). Bloomington, IN Indiana University Press .
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx* (P. Kamuf, Trans.). New York: Routledge .
- Derrida, J. (2001a). To Forgive: The Unforgivable and the Imprescriptible. In J. D. Caputo, M. Dooley, & M. J. Scanlon (Eds.), *Questioning God* (pp. 21-51). Bloomington: Indiana University Press .

- Derrida, J. (2001b). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.). London: Routledge .
- Derrida, J. (2002). *Negotiations: Interventions and Interviews, 1971–2001* (E. Rottenberg, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press .
- Derrida, J. (2005). *Rogues* (P. Brault & M. Nass, Trans.). Stanford: Stanford University Press .
- Derrida, J. (2009). *The beast and the sovereign* (G. Bennington, Trans.). Chicago: The university of Chicago press .
- Gutting, G. (2008). French philosophy in the twentieth century. In D. Moran (Ed.), *The Routledge companion to twentieth century philosophy* (pp. 814-848). Abingdon: Routledge .
- Iravani, S. (2014). An introduction to Explain the nature of Iran educational system from its modernization time till now. *Foundations of Education*, 4(1), 83-110 .
- Iravani, S., & Vahdati Daneshmand, A. (2017). The relevance of philosophical foundations of modern early childhood education approaches and Islamic philosophy of education as Iran indigenous philosophy. *Journal of philosophy and history of education*, 1(1), 1-8 .
- Johnson, D. (2006). Comparing the trajectories of educational change and policy transfer in developing countries. *Oxford Review of Education*, 32(5), 679-696 .
- Koyagi, M. (2009). Modern education in Iran during the Qajar and Pahlavi periods. *History compass*, 7(1), 107-118 .
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. New York: Verso .
- Lucy, N. . (2004). *A Derrida dictionary*. Oxford: Blackwell Publishing .
- Lundy, K. S. . (2008). Historical research. In M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 395-399). California: Sage Publications .
- Mahdipour, A. (2012). *The Impact of Three Waves of Modernity on Iranian Intellectuals: A deconstructive approach* [PhD, University of Isfahan] .
- Mansurbakht, Q. (2003). *The intellectual foundations of constitution: a new way in politics or a delusion*. Congress on intellectual and social foundations of Iranian constitution, Tehran .
- Menashri, D. (2017). *Education and the making of modern Iran* (M. H. Badamchi & E. Mosleh, Trans.). Tehran: Hekamt Sina .
- Mirhadi, T. (2007). *In search for ways and means of education*. Tehran: Agah .
- Mirsepasi, A. (2000). *Intellectual discourse and the politics of modernization: Negotiating modernity in Iran*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Mohit Tabatabaei, M. (1948). *Collected works of Mirza Malkum Khan*. Tehran: Elmi .
- Musavi Khomeini, R. (1989). *Sahifeh Imam* (Vol. 15). Tehran: Institute of collecting and publishing of Imam Khomeini writings .
- Nass, M. (2006). “One Nation... Indivisible”: Jacques Derrida on the autoimmunity of democracy and the sovereignty of God. *Research in Phenomenology*, 36(1), 15-44 .
- Phillips, D. . (2015). Policy borrowing in education: Frameworks for analysis. In J. Zajda (Ed.), *Second international handbook on globalization, education and policy research* (pp. 137-150). Dordrecht: Springer .
- Royle, N. . (2000). What is deconstruction? . In N. Royle (Ed.), *Deconstructions: A user's guide* (pp. 1-13). New York: Palgrave .
- Sajjadih, N. (2019). A reflection on the Montessori method from the viewpoint of human agency. *Philosophy of education*, 4(2), 119-143 .
- Samiei, M. (2012). Ideology of political dualism: A critical evaluation of binary opposition between the West and Islam. *Political Quarterly*, 42(1), 205-224 .

- Sanjabi, M. B. . (1995). Rereading the enlightenment: Akhundzada and his Voltaire. *Iranian Studies*, 28(1-2), 39-60 .
- Sattari, A. . (2020). Jalal Al-Ahmad's approach in "school principal": A narrative of a realistic and critical curriculum. *Educational Researches*, 7(40), 137-157 .
- Shariati, A. (1983). *An approach to understanding Islam*. Tehran: Chapakhsh .
- Spinoza, C., & Dreyfus, H. (1996). Two kinds of antiessentialism and their consequences. *Critical inquiry*, 22(4), 735-763 .
- Steiner-Khamsi, G .(2006) .Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167 .
- Theoretical foundations of changing public education in Islamic Republic of Iran*. (2011). Tehran: Supreme council of education
- Toosi, M. A. (1961). A summary of the report of Overseas Consultants on Iranian culture. *Council for the Study of Iranian Culture* ,(1) .
- Vahdat, F. (2002a). The first Iran's intellectual encounter with modernity (a dualistic approach). *Dialogue*(30), 125-165 .
- Vahdat, F. (2002b). *God and juggernaut: Iran's intellectual encounter with modernity*. New York: Syracuse University Press .

Foundations of Education<https://fedu.um.ac.ir>

Research Article

DOI: 10.22067/fedu.2022.69216.1030



**“Gifted” and “Talented”: From Conflict in Theory to Confusion in Practice;
A Turn in Gifted and Talented Policy**

Narges Sadat Sajjadih¹, Amir Badpa²

Received: 2/3/2021

Accepted: 6/11/2021

Abstract

One of the significant concepts in the educational area is the concept of the “gifted” or “talented”. This concept has been the concern of the educational intellectuals and in the 20th century has become a main stream in the psychology. Owing to developmental concerns, in some developing countries like Iran this concept has been noteworthy and many gifted policies have been planned and put into action. Using analytic approach, in this paper, we examine this concept from a philosophical-educational view and evaluate its practical challenges. Next we propose some turns in the gifted students policies (gifted casting and developing) by applying inferential approach and tacit deduction. There are four theoretical challenges like ambiguity of the concept of superiority, challenge in the concepts of value and usefulness, the concept of potentiality as an instrument of domination in the educational system and the potentiality as an stemming from the narcissism of the modern man. On the other hand, in the practical domain, some dichotomies like inherent/acquired, potential/actual, and instantaneous/gradual challenge educational judgments about students’ potentiality. Due to these theoretical and practical challenges, the utility and usefulness of the present policies have come under question. At the end we proposed five turns in potentiality policies.

Keywords: Gifted, Talented, Educational Policy, Gifted Casting, Gifted developing

Citation: Sajjadih, N., Badpa, A. (2022). “Gifted” and “Talented” from Conflict in Theory to Confusion in Practice; A Turn in Gifted and Talented Policy. *Foundations of Education*, 11(1), 27-46. doi: 10.22067/fedu.2022.69216.1030

1. Assistant Professor, University of Tehran, (Corresponding Author), Email: Sajjadih@ut.ac.ir

2. MA, University of Tehran

پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت

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

دسترسی آزاد	DOI: 10.22067/fedu.2022.69216.1030	مقاله پژوهشی
-------------	------------------------------------	--------------

«استعداد برتر» از مناقشه در نظر تا آشتی در عمل؛ چرخشی در سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی

نرگس سادات سجادیه^۱، امیر بادپا^۲

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۱۵

چکیده

یکی از مفاهیم مهم در حوزه تربیت، مفهوم «استعداد برتر» است. این مفهوم از دیرباز یکی از دغدغه‌های اندیشمندان تربیتی بوده و در قرن بیستم، جریانی قوی در روانشناسی را به خود اختصاص داده است. در این میان، برخی کشورهای درحال توسعه مانند ایران به دلیل دغدغه‌های توسعه‌ای، توجه ویژه‌ای به آن داشته و سیاست‌های مختلفی در راستای استعدادیابی و استعدادبانی، طراحی کرده و به اجرا گذاشته‌اند. این پژوهش از منظری فلسفی-تربیتی و با رویکردی تحلیلی به ارزیابی این مفهوم می‌پردازد و در گام بعد، دشواری‌های پیش روی اقدام‌های عملی ناظر بر آن را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و در گام نهایی نیز با رویکرد استنباطی و استنتاج ضمنی، چرخش‌هایی در سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی پیشنهاد کرده است. چالش‌های چهارگانه نظری «ابهام در مفهوم برتری»، «چالش در مفهوم ارزشمندی و سودمندی»، «مفهوم استعداد برتر در مقام ایدئولوژی سلطه در آموزش» و «استعداد برتر، توهم ناشی از خودشیفتگی انسان مدرن»، این مفهوم را تهدید می‌کنند. از سوی دیگر در عرصه عمل، دوگانه‌هایی چون ذاتی/اکتسابی، بالقوه/بالفعل، دفعی/تدریجی، قضاوت‌های تربیتی در باب استعداد برتر را دچار ابهام می‌سازد. با نظر به این منظومه چالش‌های نظری و عملی، مطلوبیت سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی با چالش جدی مواجه است. در پایان نیز چرخش‌هایی پنج‌گانه در این سیاست‌ها پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی: استعداد برتر، تیزهوش، سیاست آموزشی، استعدادیابی، استعدادبانی

۱. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، Sajjadih@ut.ac.ir

۲. پژوهشگر حوزه سیاست‌گذاری آموزشی شبکه کانون‌های تفکر ایران (ایتان)، Badpa.Amir@gmail.com

مقدمه

یکی از وظایف فیلسوف تعلیم و تربیت، تحلیل مفاهیم کلیدی در عرصه تعلیم و تربیت است. این تحلیل، با نوعی وضوح بخشی، عرصه عمل را از سوء تفاهم‌های نظری برکنار می‌دارد و زمینه را برای وفاق در جهت تجویزهای عملی هموار می‌سازد. برای نمونه، شفلر در کتاب در باب استعداد‌های آدمی نشان می‌دهد که چطور، تلقی‌های مختلف از مفهوم استعداد به تجویزهای مختلفی در عمل تربیتی منجر خواهد شد (Scheffler, 1998). همچنین سیم، در دائرةالمعارف راتلج درباره مطالعات هوش می‌نویسد: «تا زمانی که ماهیت هوش فهم نشود، عرصه عمل در این حوزه با شکست مواجه خواهد شد» (Sims, 2013, p. 42). از این رو، می‌توان گفت تحلیل‌های مفهومی، تنها در خانه فیلسوفان محصور نمی‌شوند، بلکه اظهارنظرها، طرح‌ها و راهبردهای دنیای عملی تربیت را نیز متأثر می‌سازند.

در این میان، یکی از زمینه‌های مطرح در تعلیم و تربیت بحث «پرورش استعداد‌های برتر»^۱ است. این بحث، از دیرباز در نظام آموزشی بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه مدنظر قرار گرفته است (Abolhasani, 2011; Karbasforoushan, 2013; Nazemi et al., 2011). در کشور ما نیز از زمان تأسیس «سازمان ملی پرورش استعداد‌های درخشان» در سال ۱۳۵۵ مسئله استعداد به‌طور رسمی موردنظر بوده است (Ejeie, 1998). همچنین در سال ۹۶ پیرو مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش درباره حذف آزمون ورودی این مدارس، شاهد اوج مناقشات در مورد آن بوده‌ایم. هم‌اکنون دو نهاد «سازمان پرورش استعداد‌های درخشان و دانش‌پژوهان جوان» و «بنیاد ملی نخبگان» وظایف تعریف‌شده‌ای را در این زمینه بر عهده دارند. با این وجود، بعد از حدود ۴۰ سال از آغاز پرداختن به این امر در عرصه عمل تربیتی کشور، تلاش نظری-مفهومی ویژه‌ای در مورد مفهوم «استعداد برتر» صورت نگرفته است. در حالی که، این مفهوم و راهبردهای عملی منتج از آن، دست کم در سال‌های اخیر، دستخوش مناقشات سیاسی-آموزشی بسیاری بوده است. از جمله پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه می‌توان به مباحث کالاهان در دائرةالمعارف «تیزهوشی، خلاقیت و سرآمدی»^۲ ذیل عبارت «تعریف تیزهوشی»^۳ مراجعه کرد. او برخی موارد چون تعریف تیزهوشی به‌عنوان خلاقیت^۴ و امری ذاتی^۵، مفهوم پتانسیل یا دستاورد^۶، میزان شیوع^۷ تیزهوشی، عوامل

1. Gifted and Talented Education
2. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent
3. Giftedness, Definition
4. Creativity as Giftedness
5. Giftedness as Innate or Developed
6. Potential or Achievement
7. Prevalence

غیرشناختی^۱ آن و رابطه تیزهوشی با فرهنگ و جنسیت را مورد بحث قرار داده است (Callahan, 2009). دای نیز در مقاله‌ای با عنوان تنش‌های اساسی پیرامون مفهوم تیزهوشی^۲ برخی مناقشه‌های مطرح در مورد استعداد و استعداد برتر را مدنظر قرار می‌دهد (Dai, 2009). مناقشه‌هایی چون تقابل استعداد با دستاورد^۳، تقابل تخصص با خلاقیت^۴، تقابل برتری با برابری^۵ و تعارض تفاوت‌های کیفی با تفاوت‌های کمی^۶. میر نیز در «مطالعه علمی تیزهوشی»^۷، برخی چالش‌های پیش روی مفهوم تیزهوشی چون بر ساخته بودن این مفهوم در دامن باورهای چون نژاد پرستی، نخبه پرستی و جنسیت پرستی را بیان می‌کند (Mayer, 2005). در پژوهش‌های داخلی، نیز موارد اندکی را می‌توان یافت که به مسائل نظری مطرح درباره استعداد برتر توجه نشان داده باشند. منتظر در گزارشی با عنوان «عدم قطعیت‌های نظام نخبگانی» به ۱۹ مورد از عدم قطعیت‌ها در نظام نخبگانی اشاره کرده است (Montazer, 2011). برخی از این عدم قطعیت‌ها چون ذاتی بودن یا اکتسابی بودن استعداد، تنوع استعداد یا استانداردسازی آن و نخبگی مبتنی بر استعداد یا مبتنی بر فعالیت، دارای وجه نظری بیشتری هستند.

عدم کفایت و دقت تحلیل‌های صورت گرفته و عبور سریع از ابعاد نظری-منطقی بحث و نیز مبهم باقی ماندن بسیاری از ابعاد نظری-تحلیلی مفهوم استعداد برتر، امری است که توجه فیلسوفان تربیت به این بحث را ضروری می‌سازد و ما را بر آن می‌دارد تا این مفهوم را مورد تحلیل قرار دهیم. این ضرورت در کنار مواردی مانند عطش جامعه رقابتی ایران در بحث شناسایی استعدادها، دغدغه‌مندی خانواده‌ها در شناسایی و محقق ساختن استعدادهای فرزندان برای دستیابی به شغل‌های پردرآمد در آینده و امکانات بهتر، رونق مؤسسات استعدادیابی و استعدادسنجی سنتی و مدرن، بازتعریف سازمان‌هایی چون سازمان پرورش استعدادهای درخشان و آزمون‌های ورودی آن‌ها و ... بر ضرورت این تحلیل و ارزیابی می‌افزایند و جامعه علمی را بر آن می‌دارند تا با تحلیل ابعاد مختلف بحث استعداد، افق‌های جدیدی را پیش روی آن بگشایند و دشواری‌های مفهومی آن را سامان بخشند.

با توجه به مباحث بالا هدف این مقاله این است که چارچوبی تحلیلی برای مفهوم استعداد برتر ارائه کند؛ چارچوبی که از یک سو شامل محورهای مورد مناقشه در این مفهوم باشد و از سوی دیگر مؤلفه‌های مورد وفاق آن را مورد تأکید قرار دهد. ارائه این چارچوب می‌تواند علاوه بر فراهم‌سازی امکان تحلیل

1. Noncognitive Factors
2. Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness
3. Aptitude Versus Achievement
4. Expertise Versus Creativity
5. Excellence Versus Equity
6. Qualitative Versus Quantitative Differences
7. The Scientific Study of Giftedness

کنش‌ها و راهبردها، فضا را برای گفتگو میان نظرات مختلف فراهم سازد و الهام‌بخشی‌هایی برای این عرصه داشته باشد. با توجه به آنچه بیان شد، پرسش‌های اساسی این پژوهش بدین شرح است:

۱. مؤلفه‌های مفهومی «برتری استعداد» و مناقشه‌های نظری ناظر بر آن‌ها چیست؟
۲. الهام‌بخشی‌های برآمده از ارزیابی این مؤلفه‌ها برای عرصه عمل چه خواهد بود؟

روش پژوهش

در پاسخ به پرسش نخست، تلاش شده است تا از طریق بازخوانی نظرات مطرح شده در پیشینه و تحلیل زبانی آن‌ها، مؤلفه‌های موجود در این تعریف‌ها استنباط شود و مورد نقد و ارزیابی قرار گیرند. درواقع در این مرحله نوعی تحلیل زبان فنی-رسمی اتفاق می‌افتد. منظور از زبان فنی و رسمی، زبان اندیشمندان، نظریه‌پردازان و فیلسوفانی است که پیرامون مفهوم استعداد برتر به نظرورزی و نظریه‌پردازی پرداخته‌اند. در این راستا، ابتدا واژه‌های نماینده مفهوم استعداد برتر با استفاده از روش «تحلیل مضمونی»^۱-استقرایی^۲ ردیابی و استخراج شده، واحدهای معنادار ساخته شده، سپس این واحدها با عبارت‌های توصیفی کدگذاری شده‌اند (Johnson & Christensen, 2012). درنهایت با استفاده از «تحلیل استعلایی»، از عبارت‌های توصیفی کد شده، محورهای مناقشه در مفهوم استعدادهای برتر استنباط شده‌اند. در تحلیل استعلایی تلاش می‌شود تا شرط‌های ضروری امکان یک امر ممکن، مدنظر قرار گیرند و تصریح شوند (Bagheri, Sajjadih & Tavassoli, 2011). برای نمونه، هنگامی که بررسی‌ها به ما نشان می‌دهند که در تعاریف مختلف از «استعداد برتر»، مفهوم «برتری» محوریت دارد، می‌توان این محور را به‌عنوان مؤلفه‌ای قوام‌بخش در تعریف «استعداد برتر» مدنظر قرار داد و بررسی کرد.

همچنین در پرسش دوم، عمده رویکرد روشی مورد استفاده روش اشتقاق ضمنی^۳ برودی است (Broudy, 1973). در روش اشتقاق ضمنی، تلاش می‌شود تا دلالت‌ها یا پیامدهای یک مبنا در حوزه تجویز بیان شود؛ اما این بیان با قیاس عملی صریح به دست نمی‌آید بلکه به‌صورت ضمنی، از مبنای مذکور مشتق می‌شود. برای نمونه، هنگامی که می‌گوییم «استعداد، امری ذاتی است»، این بیان می‌تواند به‌صورت ضمنی تجویزهایی در میدان به همراه داشته باشد. تجویزهایی چون «پولتان را در آموزش استعداد به هدر ندهید»؛

1. Thematic

۲. روش استقرایی یعنی کدها در حین بررسی داده‌ها توسط پژوهشگر تولید می‌شوند و از پیش تعیین شده نیستند (Johnson and Christensen, 2013).

3. Implied Derivative Method

«به جای آموزش استعداد به همه، بر شناسایی استعدادهای برتر تمرکز کنید».

قبل از ورود به بحث اصلی اشاره به این نکته ضروری است که واژه‌های دیگری نیز در زبان فارسی وجود دارند که در معنایی نزدیک به واژه «استعداد برتر» به کار می‌روند. واژه‌های «سرآمد»، «استعداد درخشان»، «تیزهوش» و «نخبه» واژه‌هایی نزدیک به واژه استعداد برتر هستند. البته واژه‌های «باهوش^۱»، «خلاق^۲» و «نابغه^۳» نیز با مفهوم واژه مورد نظر در ارتباط هستند. در عین حال، به دلیل محوریت واژه «استعداد برتر» در اسناد بالادستی ایران از جمله «سند راهبردی کشور در امور نخبگان» و «کلیات نظام تربیت استعدادهای برتر در آموزش و پرورش»، در این پژوهش بر این واژه و معادل انگلیسی آن یعنی Gifted and Talented^۴ تمرکز شده است.

مناقشه‌های مطرح در مفهوم «برتری استعداد»

در مفهوم استعداد برتر و بر اساس نگاه‌های مختلف انسان‌شناختی - فرهنگی به مقوله استعداد، مناقشات مختلفی وجود دارد. در ادامه تلاش می‌شود برخی از این مناقشه‌ها طرح شوند و مورد ارزیابی و بحث قرار گیرند.

۱. الف - ابهام در مفهوم برتری

یکی از مفاهیم اساسی که در مفهوم برتری استعداد نهفته است، مفهوم برتری است. از سال ۱۸۶۹ که گالتون^۵ به دنبال ویژگی‌های کودکان با استعداد برتر بود، برتری در ویژگی‌های خاص، پیرنگ پروژه‌های ناظر بر استعداد برتر بوده است. برای نمونه، گالتون نقطه آغاز پروژه خود را بر سرآمدان علوم مختلف قرار داد (Bainbridge, 2018). همچنین استرنبرگ در تعریف استعداد برتر، بر معیار برتری تأکید می‌ورزد و معتقد است یکی از معیارهای مهم در تعریف استعداد، برتری است (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2010). این معیار از جهت‌های مختلف مورد نقد قرار گرفته است. از جمله می‌توان گفت مفهوم برتری، نیازمند معیاری برای تحقق و کفایت است. ابهام در وجود معیاری دقیق برای سنجش برتری و تضمین ادامه آن در آینده، مفهوم برتری را در مقام یکی از مقوم‌های برتری استعداد به چالش می‌کشد.

1. Clever, Smart, Bright

2. Creative

3. Genius

4. این عبارت در ادبیات علمی و سیاست‌گذاری این حوزه در زبان انگلیسی به شکل‌های نظیر "Gifted and Talented"

"Children" و "Gifted and Talented Education" به کار می‌رود.

5. Galton

در ادامه این چالش از چند منظر مختلف بررسی می‌شود.

۱) ابهام در ویژگی‌های معرف استعداد برتر: مشخص ساختن ویژگی‌های ناظر بر استعداد برتر همواره

از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است و درعین حال، از مناقشه‌ای بی‌پایان نیز رنج برده است. برخی برتری در ویژگی‌های ذهنی نظیر قدرت انتزاع یا استدلال را برای استعداد برتر کافی دانسته‌اند و برخی دیگر، ویژگی‌های دیگری چون پشتکار یا روابط اجتماعی را بر این ویژگی‌های افزوده‌اند. برای نمونه رنزولی یکی از مشخصه‌های الزامی برای استعداد برتر را احساس وظیفه^۱ می‌داند که شامل این موارد می‌شود: ظرفیت فرد در مداومت، پایداری، عزم، سخت‌کوشی، خود را وقف عمل کردن و اعتماد به نفس بالا در انجام کارهای مهم، رها از احساس حقارت و حرکت به سمت موفقیت (Renzulli, 1990). همچنین او به مؤلفه خلاقیت در تعریف استعداد برتر اصرار دارد درحالی‌که تاتنبام خلاقیت را جزء ویژگی‌های مقوم استعداد برتر به شمار نمی‌آورد (Tannenbaum, 2003).

تنوع دیدگاه در تعریف ویژگی‌های مقوم استعداد برتر مورد اذعان اندیشمندان زیادی قرار گرفته است. ازجمله پاسو معتقد است مفهوم استعداد برتر دارای انواع بسیار زیادی در شکل، قالب و اندازه است (Passow, 1981, cited in Dai, 2009). ظهور این تنوع در ابعاد مختلفی چون موضوع، شکل و اندازه، بر ابهام ویژگی‌های مقوم این مفهوم می‌افزاید. برای نمونه، برخی زمینه‌های محدودی چون ریاضی را محل بروز استعداد برتر می‌دانند و برخی دیگر چون اسپیرمن^۲ با طرح مفهوم «هوش کلی»، استعداد برتر را محدود به زمینه خاصی نمی‌دانند (Ziaie Moayyed, Asayesh, Lari, Minaie, & Hemmatifar, 2011). از سوی دیگر، مارلند شش موضوع توانایی فکری عمومی، استعداد تحصیلی ویژه، تفکر خلاقانه یا مولد، توانایی رهبری، هنرهای بصری و نمایشی، توانایی‌های روانی-حرکتی را به‌عنوان ویژگی‌های معرف استعداد برتر مطرح می‌کند (Marland Jr, 1971). طرح تاتنبام در تعریف سرآمدان مولد و مجری (Tannenbaum, 2003) و نیز تمایزی که زابوس میان دو نوع دانش‌آموز باهوش و تیزهوش ترسیم می‌کند (Szabos, 1989)، نشانه‌های دیگری از تنوع تعریف این ویژگی‌ها به شمار می‌رود.

از سوی دیگر، برخی اندیشمندان در سال‌های اخیر از وابستگی مؤلفه‌های مفهوم هوش به فرهنگ، سخن گفته‌اند. ازجمله استرنبرگ معتقد است که هوش، فراتر از زمینه‌های فرهنگی معنادار نیست (Sternberg, 2004). به سخن دیگر، بر اساس ارزش‌گذاری‌های فرهنگ مادر، برخی مؤلفه‌ها

1. Task Commitment

2. Spirman

در هوش، مورد توجه بیشتر قرار می‌گیرند و برخی دیگر به حاشیه می‌روند و از همین رو، شاهد نوعی سیالیت و انعطاف در مفهوم هوش خواهیم بود. تفاوت ارزش‌گذاری فرهنگ‌ها نسبت به هوش، باعث خواهد شد گونه‌های خاصی از هوش مدنظر قرار گرفته و گونه‌های دیگر به حاشیه رانده شوند (PashaSharifi, 2004)؛ بنابراین هوش، نه مفهومی فارغ از زمینه و عینی، بلکه مفهومی وابسته به زمینه و ارزش‌گذاری‌های انسانی خواهد بود که بسته به دیدگاه‌های مختلف، تعاریف مختلفی خواهد داشت و مؤلفه‌های مختلفی را در بر خواهد گرفت. از این رو، «هوش» اسمی خواهد بود که از هویت واقعی تهی خواهد شد و به مثابه ماسکی خواهد بود که در پس هویت به ظاهر واحد خویش، مفاهیم متعددی را پنهان می‌کند.

برخی دیگر از مطالعات، نشان داده‌اند که مفهوم «استعداد برتر» در دوره‌های تاریخی مختلف، تحولات مفهومی را از سر گذرانده است. در حالی که در قرون وسطی، محوری‌ترین مؤلفه «استعداد برتر»، توانایی فرد برای ساختن و آفرینش بود، در دوره رنسانس محوری‌ترین مؤلفه سازنده «استعداد برتر»، برتری شد. زیرا در این دوره، دستمزد اهمیت زیادی یافت. پس از آن، در دوره مدرن با نگاه فرایندی به شناخت، مفهوم استعداد برتر تا مدتی محو شد اما دوباره در قرن نوزدهم و با تمایزی که میان فلسفه و روان‌سنجی ایجاد شد، «استعداد برتر» به توانایی شناختی فروکاسته شد (Bogoyavlenskaya, 2019). ملاحظه این فراز و نشیب‌های تاریخی نیز از نسبیّت در این مفهوم و مناقشات مفهومی موجود در آن حکایت دارد.

۲) **ابهام در کفایت آزمون‌های هوش موجود:** بر اساس تعریف‌های مختلفی که از ویژگی‌های مقوم استعداد برتر صورت گرفته، روان‌شناسان در پی ارائه معیارهایی برای سنجش و نمایش میزان برتری افراد بوده‌اند. آزمون‌های مختلف هوش در راستای این هدف تکوین یافته و مطرح شده‌اند. کفایت این آزمون‌ها و نتایج به دست آمده از آن‌ها یعنی IQ، مورد نقد بسیاری از اندیشمندان قرار گرفته است. گولد از فاصله میان کیفیت اندازه‌گیری شده در آزمون‌های مختلف استاندارد شده و نظریه ناظر بر هوش می‌نویسد (Gould, 1981). از نگاه او، در حالی که مفهوم هوش از منظر نظری، مفهومی وسیع، انتزاعی، دشوار و مبهم است، آنچه آزمون‌ها می‌سنجند، امری نحیف، عینی و بسیط است. همچنین فیلیپس و باربلز معتقدند مفهوم هوش و آزمون‌های ناظر بر آن در فضای اثبات‌گرایی شکل گرفته و با توجه به ظهور رویکردهای پسااثبات‌گرایانه، پیش‌فرض‌ها و چارچوب‌های مفهومی منتج از آن نیازمند بازبینی و بازتعریف‌اند (Phillips, Phillips, & Burbules, 2000). علاوه بر این،

گاردنر نیز معتقد است آزمون‌های سنتی هوش بیشتر معطوف به سنجش توانمندی‌های کلامی، روابط بین مفاهیم کلامی و تفکر ریاضی-منطقی هستند و به مهارت‌هایی چون تحلیل اطلاعات جدید، حل مسئله و خلاقیت و تفکر انتقادی نمی‌پردازند (Gardner, 2011). دای معتقد است چالش‌های موجود بر سر اعتبار، کفایت و دقت آزمون‌های هوش، بسیاری از افراد را بر آن داشته که مفهوم استعداد برتر را مورد بازاندیشی قرار دهند (Dai, 2009). همچنین گالیتیس معتقد است چالش‌های مطرح شده در مورد مفهوم و آزمون هوش، مانع از آن است تا اجماعی درباره این مفهوم و سنجه‌های آن در میان صاحب‌نظران شکل گیرد (Galitis, 2009).

استرنبرگ با زیر سؤال بردن مفهوم سنتی هوش و طرح آزمون توانایی‌های سه‌بخشی، اعتقاد دارد آزمون‌های چندگزینه‌ای برای سنجش میزان هوش کافی نیستند و لازم است این آزمون‌ها، با پرسش‌های بازپاسخ، ترکیب شوند (Cianciolo & Sternberg, 2008). او معتقد است تفسیر آزمونگر در تحلیل پاسخ آزمودنی نقش ایفا خواهد کرد و ممکن است نمره هوش را از عینیت دور کند. همه این موارد نشان از عدم عینیت نمرات آزمون هوش و نیز آزمون‌های سنجش استعداد برتر و نیز چالش‌برانگیز بودن مقوله‌های مورد تأکید در آن‌هاست. چانچلو و استرنبرگ معتقدند آزمون‌های هوش ابتدا برای حذف تبعیض در تصمیمات آموزشی و شغلی مطرح شدند اما خود، با چالش‌هایی چون سوگیری‌های فرهنگی در طرح پرسش‌ها و تحلیل نتایج و عدم کفایت در سنجش ماهیت هوش به دلیل اختلاف و عدم کفایت نظری در تعریف هوش مواجه هستند (Antonakis, Cianciolo, & Sternberg, 2004).

۳) از تنوع‌بخشی به حوزه‌های برتری تا محو برتری: یکی دیگر از دیدگاه‌هایی که منجر به حذف برتری از مفهوم استعداد برتر و چه‌بسا منحل شدن آن شده، توسعه‌بخشی به مفهوم هوش در نگاه گاردنر است. گاردنر در دو مرحله، مفهوم هوش را مورد بازاندیشی قرار داد و انواع متعددی برای آن مطرح کرد. او با طرح دیدگاه جدیدش در سال ۱۹۸۳، این اندیشه را مطرح کرد که انسان به‌جای برخورداری از یک هوش، دارای ترکیبی از هوش‌های مجزا است (Gardner, 2011) به تعبیر دیگر پیشرفت هر فرد، مستلزم بهره‌گیری از چندین هوش مجزاست. بر این اساس، برتری استعداد نه مستلزم برتری در برخورداری از یک هوش خاص، بلکه مستلزم چگونگی ترکیب چند هوش خواهد بود. در این مرحله، مفهوم برتری از تک هوش به نوعی کیفیت در ترکیب هوش‌های چندگانه تغییر یافت. بر همین اساس بود که به تدریج، مفهوم برتری مورد چالش قرار گرفت و در مفهوم‌پردازی

جدید گاردنر، نمی‌توان ردپای پررنگی از برتری را مشاهده کرد.

مفهوم هوش را می‌توان در دو زمینه سنجش و آموزش بکار گرفت. درعین حال، حتی در حوزه آموزش نیز نگاه کثرت‌گرا به هوش و ظهور هر روزه هوش‌های جدیدی چون هوش فرهنگی و هوش رسانه و ... منجر به فروریختن مفهومی چون استعداد برتر می‌شود؛ زیرا برتری آن‌چنان متکثر خواهد شد که فروتری معنا نخواهد داشت. نظیر این چالش در کثرت تعریف‌ها و آزمون‌های هوشی نیز وجود دارد.

ب- چالش در مفهوم ارزشمندی و سودمندی

دو مفهوم مبانی در تعریف استعداد برتر، «سودمندی»^۱ و «ارزشمندی»^۲ هستند. استرنبرگ معتقد است، دو مفهوم ارزشمندی و سودمندی متفاوت از مفهوم استعداد برتر هستند (Sternberg et al., 2010). می‌توان مناقشه آمیز بودن معیارها را نشان داد و از آن طریق، مفهوم استعداد برتر را مسئله‌دار کرد. از آنجا که ارزشمندی، امری هنجارین و درهم‌تنیده با اهداف و آرمان‌های افراد است، به منظرهای افراد وابستگی دارد و همین وابستگی مانع از عینیت یافتن آن است. ارزشمندی، امری نسبی و وابسته به آرمان‌ها و اهداف هر جامعه است و نمی‌توان به صورت مطلق از آن سخن گفت. به تعبیر دیگر بنا به تفاوت دیدگاه هر جامعه در مواردی چون سعادت و بهروزی، اهداف آن نیز متفاوت خواهد بود و ارزشمندی تعریف شده در نسبت با این اهداف نیز متفاوت خواهد بود. از این رو استعداد برتر نمی‌تواند مفهومی فراگیر باشد بلکه در هر جامعه دارای تعریف متفاوتی خواهد بود.

از سوی دیگر، می‌توان از رابطه میان ارزشمندی و سودمندی پرسید و تفکیک میان آن‌ها را زیر سؤال برد. در پاسخ به این پرسش دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. برای نمونه، در پراگماتیسم ارزشمندی و سودمندی یکی می‌شوند و ارزش در سود جسته می‌شود (Fogarty, 2012). از این رو، به نظر می‌رسد، در نظر گرفتن دو معیار ارزشمندی و سودمندی در کنار هم در مقام دو معیار مجزا، چندان قابل دفاع نباشد. البته می‌توان به دیدگاه‌هایی هم اندیشید که ارزش را مساوی سود مادی یا اجتماعی در نظر نمی‌گیرند و امری فراتر از آن می‌دانند. در این حالت، باید دید آیا می‌تواند ارزش مقوم مفهوم استعداد برتر چیزی از جنس سود باشد؟ آیا چنین سودی می‌تواند ارزیابی شود؟ آیا توافقی بر سر آن وجود دارد؟

پرسش دیگر پیش رو آن است که مرجع تصمیم‌گیری در مورد ارزشمندی یا سودمندی کیست؟ آیا این ارزش و سود، از منظری فردی نگریسته می‌شود یا نیازمند مقبولیتی جمعی است؟ به نظر می‌رسد از آنجا که

1. Productivity

2. Value

استعداد برتر در سطح اجتماع مطرح می‌شود، لازم است، معیار ارزشمندی در آن به صورت جمعی احراز شود. بنابراین نوعی از وفاق جمعی درباره ارزشمندی مورد نیاز خواهد بود؛ همین وفاق، ممکن است مورد مناقشه قرار گیرد. البته این مناقشه‌ها نشان از دشواری در یافتن مصداق استعداد برتر خواهد بود نه دشواری در آموزش آن. درواقع، از آنجاکه آموزش می‌تواند بر مبنای تعریف‌های نسبی از مفاهیم مذکور بنا شود و بر اساس آن‌ها پیش برود، مشکلی پیش نخواهد آمد؛ اما هنگامی که سخن از ادعا بر سر استعداد برتر بودن یکی و استعداد برتر نبودن دیگری است، نسبیّت در معیارها، باعث عدم توافق بر سر مصداق خواهد شد.

ج- مفهوم استعداد برتر در مقام ایدئولوژی نظام سلطه در آموزش

سومین نقد مفهوم استعداد برتر از منظر نظریه انتقادی صورت می‌گیرد. در این نگاه، استعداد برتر، در ردیف سایر کلیشه‌هایی چون جنسیت، رنگ پوست و نژاد، کلیشه‌ای برای بازتولید یا تحکیم طبقات اجتماعی شناخته می‌شود که در حال پنهان‌سازی سازوکارهای نظام سلطه است. از این منظر، استعداد برتر، نوعی ایدئولوژی (Bagheri, Sajadieh, & Tavassoli, 2011) خواهد بود که در پی توجیه بی‌عدالتی‌های آموزشی و نهادینه ساختن سلطه یک گروه و ارزش‌های آن بر دیگران است. اندیشمندانی چون بورلند، با تکیه بر مفهوم «سراسرینی»^۱ فوکو، معتقدند مفهوم استعداد برتر و ابزارهای پایش مربوط به آن، ابزاری برای بسط قدرت سراسرینی دولت مدرن و تلاشی برای رام کردن و هنجارین ساختن دانش آموزان است. او معتقد است آگاهی دانش آموزان از پایش معلم و توضیح معیارهای استعداد برتر برای خانواده‌ها، باعث می‌شود تا والدین و دانش آموزان تلاشی آگاهانه را برای نزدیک شدن به این معیارها آغاز کنند و زندگی خود را بر اساس این هنجارها و معیارها شکل بدهند. به تعبیر دیگر، مفهوم استعداد برتر، آرمانی است که سیاست‌گذاران با طرح معیارهای آن، نه در پی کشف آن، بلکه در پی سازمان‌بخشی به وجود دانش آموزان و ساختن آن هستند (Borland, 2003).

د- استعداد برتر: توهمی ناشی از خودشیفتگی انسان مدرن

یکی دیگر از نقدهای اساسی به مفهوم استعداد برتر از سوی ناقدان دنیای مدرن و پیش‌فرض‌های آن صورت گرفته است. آگامبن با تأکید بر مؤلفه منفی مندرج در مفهوم استعداد، معتقد است انسان مدرن با نادیده انگاشتن این مؤلفه منفی - نبود توانایی - و با فربه‌سازی توانمندی بالقوه مورد حدس خویش، به نوعی خودشیفتگی توهمی دچار شده و خود را بزرگ‌تر از آنچه هست، می‌بیند (Agamben & Heller-Roazen, 1999). او معتقد است مفهوم استعداد، سازه‌ای است متعلق به انسان مدرن تا با استفاده از آن، بتواند به خودشیفتگی خویش ادامه دهد و ناتوانی‌های خویش را به توانایی تعبیر کند. از این رو، از نگاه آگامبن، استعداد

1. Panoptichon

برتر در وجه فلسفی خویش بر خدا شدن آدمی روی زمین دامن می‌زند و لایه‌های توهم او را ضخیم‌تر می‌کند. از این رو، برای واقع‌گرایی، ناگزیر از شکافتن این لایه توهمی و پذیرش ضعف‌های خویشیم.

مناقشه در مفاهیم حاشیه‌ای وابسته به استعداد

در این بخش، مناقشه‌هایی مورد بحث قرار می‌گیرند که قائلین به استعداد با آن دست‌به‌گریبان‌اند. به بیان دیگر، در این دسته از مناقشه‌ها، افراد در عین پذیرش مفهوم استعداد برتر، به برخی از ویژگی‌های نسبت داده‌شده به آن چالش می‌کنند.

الف- ذاتی بودن یا اکتسابی بودن استعداد

آیا مفهوم استعداد برتر ویژگی اکتسابی است یا غیراکتسابی؟ هنگامی که استعداد، امری ذاتی در نظر گرفته می‌شود، تکوین و ظهور آن فارغ از زمینه و محیط خواهد بود و فرد به گونه‌ای مستقل از محیط، تربیت و آموزش، واجد توانمندی‌های مد نظر است. در چنین وضعیتی تنها نیاز است استعدادها برتر شناسایی و حفاظت شوند. درواقع، سیاست شناسایی و ایجاد محیطی جهت حفظ استعداد، ناشی از ذاتی دانستن استعداد است. در مقابل، برخی دیدگاه‌ها به اکتسابی بودن استعداد معتقدند. اکتسابی دانستن استعداد، به دو صورت قابل بیان است. در صورت نخست، موفقیت‌های فرد، نتیجه تلاش او، امکانات، محیط و تربیت به شمار می‌آید و در نتیجه، استعداد به معنای قابلیت اولیه یا وضعیت فعلی در فرد منحل خواهد شد و به تبع آن، مفهوم استعداد و سیاست‌های مبتنی بر آن با چالش جدی مواجه می‌شود. در صورت دوم، هسته‌ای از قابلیت در فرد ذاتی دانسته می‌شود؛ اما این قابلیت، تنها شرطی لازم برای استعداد برتر شدن است و به هیچ وجه کافی نخواهد بود. در این حالت، مفهوم استعداد می‌تواند در وضعیتی نحیف‌تر قابل طرح باشد. برخی دیگر از وجوه این مناقشه در بالقوگی یا فعلیت استعداد مطرح می‌شود.

ب- بالقوه بودن یا بالفعل بودن استعداد

مسئله دیگر در عرصه عمل، پرسش از فعلیت داشتن یا نداشتن استعداد است. پرسش از اکتسابی بودن یا نبودن استعداد، به مفعول اکتساب متصل می‌شود. گاه منظور از اکتسابی بودن یا نبودن استعداد، به دست آوردن خود ویژگی است. برای نمونه وقتی می‌گوییم «پیانیست شدن اکتسابی است» منظورمان این است که نواختن پیانو و پیانیست شدن مستلزم یادگیری و ممارست و تلاش و در یک کلام اکتساب است. از سوی دیگر گاه منظور از اکتسابی بودن یا نبودن استعداد، اکتسابی بودن یا نبودن قابلیت‌های اولیه‌ای است که در مقام توانمندی‌های لازم برای پیانیست شدن مطرح است. در این حالت می‌توانیم هم‌زمان به این دو جمله باور داشته باشیم و تعارضی هم بین آن‌ها نبینیم. اینکه «پیانیست شدن اکتسابی است» و اینکه «پیانیست

شدن ذاتی است». در این حالت ما به ذاتی بودن قابلیت‌های اولیه‌ای چون هوش موسیقایی و توان تشخیص نت‌ها که شروط لازم پیانیست شدن هستند معتقدیم و درعین حال، آن‌ها را برای پیانیست شدن کافی نمی‌دانیم و پیانیست شدن را مستلزم تلاش و اکتساب و یادگیری می‌دانیم.

در باب اکتسابی بودن یا نبودن استعداد، دیدگاه‌های مختلفی مطرح شده است. برای نمونه، ذات-گرایان^۱، تیزهوشی (استعداد برتر بودن) را مفهومی ذاتی، مادرزادی، وراثتی، غیراکتسابی، پایدار و دائمی می‌دانند؛ بدین معنی که فرد در بدو تولد با ضریب هوشی مشخصی متولد می‌شود و تا هنگام مرگ از همان ضریب هوشی برخوردار خواهد بود (Gagné, 2004). به بیان دیگر آن‌ها معتقد هستند هوش امری ذاتی است و تلاش می‌کنند ویژگی‌های آن را شناسایی کنند. در مقابل، رویکرد توسعه‌گرایی^۲ قرار دارد. طرفداران رویکرد توسعه‌گرایی، برخی انتقادات وارد بر مفهوم ذات‌گرایانه هوش را می‌پذیرند و در نگاهی کارکردگرایانه تلاش می‌کنند این مفهوم را بسط داده و از ویژگی‌های مثبت آن بهره ببرند. توسعه‌گرایان، مفهوم استعداد برتر را به دو مفهوم تیزهوش^۳ و سرآمد^۴ تقسیم می‌کند. درحالی که مفهوم نخست ناظر بر استعداد در مرحله بالقوگی است، مفهوم سرآمدی معطوف به استعداد در موقف بروز یا فعلیت است. بر این اساس، درحالی که مفهوم تیزهوشی مادرزادی و غیراکتسابی انگاشته می‌شود، مفهوم سرآمدی، قابل اکتساب خواهد بود. «اکتسابی» در اینجا بدین معنا است که «سرآمدی» از بدو تولد در فرد وجود ندارد و به صورت خود به خودی نیز در او ایجاد نمی‌شود بلکه کسب کردنی خواهد بود ولی به معنای آن نیست که هر کسی قابلیت کسب آن را دارد زیرا در این دیدگاه تنها افراد «تیزهوش» قابلیت سرآمد شدن را دارند (Gagné, 2005).

ج- اکتساب استعداد: دفعی یا تدریجی؟

پرسش دیگری که با فرض اکتسابی دانستن سرآمدی قابل طرح است آن است که آیا اکتساب سرآمدی، به صورت دفعی صورت می‌گیرد و یا تدریجی؟ پاسخ توسعه‌گرایان این است که این اتفاق به صورت تدریجی اتفاق می‌افتد. این تدریجی بودن، می‌تواند ضرورت تمهید شرایط را نیز مطرح سازد. تمهید شرایط، خود به معنای آماده‌سازی محیط تربیتی ویژه‌ای برای تکوین و بروز استعداد است و نوعی از سیاست‌های ویژه برای تحقق این امر را ایجاب خواهد کرد.

-
1. Essentialism
 2. Developmentalism
 3. Gifted
 4. Talented

د- پرسش از عوامل تکوین استعداد در افراد

پرسش بعدی مترتب بر تدریجی بودن و اکتسابی بودن استعداد است. این پرسش به بررسی عوامل تکوین استعداد می‌پردازد. در دیدگاه توسعه‌گرایی عوامل مختلفی از جمله شرایط محیطی، ویژگی‌های شخصیتی و همچنین اراده و تلاش فرد از عوامل تکوین و رشد تیزهوشی دانسته می‌شود (Tannenbaum, 2003). درحالی‌که شرایط محیطی و نقش آن‌ها در تکوین استعداد یا بخش‌هایی از آن، از وجود تمهید شرایط تربیتی خاص برای تکوین و ظهور استعداد حمایت می‌کنند، ویژگی‌های شخصیتی و اراده فرد، بر مستقل بودن استعداد از شرایط محیطی اصرار دارند.

ه- قابلیت اکتساب استعداد: قطعی یا احتمالی؟

همچنین می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا قابلیت اکتساب مفهومی احتمالی است یا قطعی؟ یعنی وقتی می‌گوییم عده‌ای قابلیت اکتساب ویژگی استعداد برتر بودن را ندارند مراد آن است که استعداد برتر شدن این افراد غیرممکن است یا منظور این است که احتمال استعداد برتر شدن این افراد در شرایط عادی بسیار پایین است. شفلر در تلقی دوم خود از مفهوم استعداد، معتقد است اگر شخص از استعدادی برخوردار باشد می‌توان ادعا کرد: «اگر» شرایط خاصی محقق شود، آنگاه فرد چنان خواهد شد (Scheffler, 1998). به‌طور مثال می‌توان ادعا کرد که کودکی با میزان مشخصی از کوشش، تعلیم و تربیت، تشویق یا حمایت، احتمالاً توانایی نوازندگی پیانو را کسب خواهد کرد. بر این اساس می‌توان گفت در این تعریف، انتساب استعداد مبتنی بر «احتمال» است. احتمال در این نوع نگاه، به‌نوعی پیوستاری دلالت دارد که اگر به آینده‌های ذهنی قابل‌تصور برای انسان بنگریم، برای یک فرد خاص، برخی از این آینده‌ها در دسترس قرار می‌گیرند و برخی دیگر ناممکن و برخی نیز در میانه این پیوستار محتمل خواهند بود. چنین آینده‌هایی بر اساس وضعیت فعلی فرد، برآورد می‌شوند.

چالش در سیاست‌های ناظر بر استعدادیابی و استعدادبانی

پس از بیان چالش‌های نظری و عملی ناظر بر استعدادبرتر، بر لایه محسوس‌تری از عمل تمرکز می‌کنیم و سیاست‌های ناظر بر استعدادیابی و پرورش استعداد- استعدادبانی- را مدنظر قرار می‌دهیم. دو چالش اساسی، سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی را تهدید می‌کند. نخستین چالش ناظر بر مطلوبیت این گونه سیاست‌ها در بستر کلی نظام آموزشی است و چالش دوم ناظر بر سازوکارهای رایج در آن‌ها.

الف- پرسش از مطلوبیت استعدادیابی و استعدادبانی

نخستین چالش سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی، پرسش از مطلوبیت این سیاست‌ها است.

می‌توان مدعی شد مدافعان توجه به استعداد برتر، سه دلیل عمده را برای این سیاست‌ها برمی‌شمارند که بدین قرارند: ۱. ایجاد محیطی مناسب برای پیشگیری از اختلال در سیستم آموزشی مستعدان برتر و آزار آن‌ها (همان‌طور که به عقب‌ماندگان ذهنی و نابینایان توجه ویژه می‌شود)؛ ۲. تحقق عدالت آموزشی و ۳. تسریع پیشرفت کشور یا جامعه جهانی.

دلیل نخست بر این نکته تأکید می‌ورزد که برتری فاحش دانش‌آموزان استعداد برتر نسبت به دیگر دانش‌آموزان، باعث بروز خلل در آموزش و پرورش این افراد می‌شود و حتی در برخی موارد این افراد ممکن است موجب اختلال در کلاس و فرآیندهای آموزشی دیگر افراد بشوند. به‌طور مثال این دانش‌آموزان از مباحثی که بسیار فراتر از حد کلاس است سؤال می‌پرسند و حتی گاهی معلم را نیز به چالش می‌کشند. مارلند در گزارش خود می‌نویسد: «کودکان استعداد برتر در حقیقت محروم هستند و از آسیب‌های روانی و اختلالات دائمی در استفاده از توانمندی‌هایشان برای عملکرد صحیح رنج می‌برند. رنج این افراد برابر و حتی بیشتر از رنج کسانی است که به دلیل دیگر محرومیت‌ها توسط اداره مرکزی آموزش و پرورش به عنوان نیازهای خاص^۱ به آن‌ها خدمات ارائه می‌شود» (Marland Jr, 1971).

دلیل دوم حاکی از تلاش برای برقراری عدالت آموزشی است و صرف رفع برخی اختلالات آموزشی و پرورشی کافی دانسته نمی‌شود. در این نگاه، یکی از اهداف آموزش و پرورش رشد حداکثری افراد با توجه به ظرفیت هر فرد برای رشد است و تحقق عدالت آموزشی به این معناست که هر فرد به گونه‌ای تحت آموزش و پرورش قرار گیرد که به حداکثر رشد ممکن خود برسد. از آنجایی که دانش‌آموزان استعداد برتر ظرفیت رشدشان بسیار بالاتر از دیگر دانش‌آموزان است، در آموزش و پرورش عادی که برای دانش‌آموزان معمول طراحی شده است نمی‌توانند به رشد حداکثری دست یابند؛ بنابراین باید تلاش شود تا عدالت آموزشی از این لحاظ در حق این افراد رعایت شود. مارلند این هدف را این‌گونه توضیح می‌دهد: «کودکان استعداد برتر کسانی هستند که به موجب توانمندی‌های برجسته‌شان ... به برنامه‌های تربیتی متفاوت یا خدماتی فراتر از آن چیزی که برایشان در مدارس معمولی وجود دارد نیاز دارند تا بتوانند دینشان را به خود ... ادا کنند» (Marland Jr, 1971).

در نگاه سوم باز هم هدف فراتر می‌رود و علاوه بر رشد فرد، رشد کشور و حتی رشد جامعه جهانی مدنظر قرار می‌گیرد. مدافعان این نگاه از این منظر به استعدادهای برتر نگاه می‌کنند که این افراد از ظرفیت بیشتری نسبت به دیگران برای تبدیل شدن به پیش‌قراولان پیشرفت جامعه خود و جامعه جهانی، برخوردار

1. Special Needs

هستند. بدین معنا که با احتمال بیشتری و با صرف هزینه کمتری، قادر خواهند بود به پیش‌قراولان پیشرفت تبدیل شوند؛ بنابراین تلاش می‌شود تا با توجه ویژه به این افراد سرعت و کیفیت پیشرفت کشور و جامعه جهانی را افزایش داد. این هدف در بیان مارلند، این گونه آمده است: «کودکان تیزهوش کسانی هستند که به موجب توانمندی‌های برجسته‌شان به برنامه‌های تربیتی متفاوت یا خدماتی فراتر از آن چیزی که برایشان در مدارس معمولی وجود دارد نیاز دارند تا بتوانند دینشان را به ... جامعه ادا کنند» (Marland Jr, 1971).

ب- چالش پیش روی استعدادیابی: تمرکز بر فعلیت یا بالقوگی

چالش دیگری که پیش روی سیاست‌های استعدادیابی قرار دارد، پرسش از نقطه تمرکز این سیاست‌ها است. بالفعل دانستن یا بالقوه دانستن استعداد، تمرکز بر حال یا آینده را تجویز می‌کند و سیاست‌های استعدادیابی را به صورت‌های متفاوتی صورت‌بندی می‌کنند. پرسش مهم در اینجا آن است که برای انتساب مفهوم استعداد برتر به یک فرد باید دستاوردها و موفقیت‌های فعلی او را در نظر گرفت یا ظرفیت‌های بالقوه او را در نظر گرفت؟ چالش اساسی هنگامی نمایان می‌شود که استعداد را امری بالقوه بدانیم یا زمینه‌های بالقوه مهمی را در آن دخیل بدانیم. در این صورت، پرسش از امکان سنجش بالقوگی‌ها و مرئی ساختن آن‌ها دارای اهمیت دو چندان می‌شود. در این حالت، هر آزمونی که عملکرد فعلی دانش‌آموز را بسنجد، برای پیش‌بینی آینده او با دشواری‌هایی روبرو خواهد بود.

علاوه بر چالش بالا چالش‌های دیگری پیش روی سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی قابل طرح است که در زمینه‌های فنی آزمون نمایان می‌شود. پرسش از میزان شیوع استعداد برتر در هر جامعه و تعداد افرادی که به عنوان استعداد برتر شناخته می‌شوند، یکی از این چالش‌ها است. همچنین ملاک محور بودن یا هنجار محور بودن آزمون‌های بکار گرفته در فرایندهای استعدادیابی، محل پرسش و چالش است. توضیح این چالش‌ها، مجال دیگری را می‌طلبد که خارج از حوصله این مقاله است.

الهام‌بخشی‌هایی برای سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی

توجه به مناقشه‌های موجود پیرامون مفهوم استعداد برتر، می‌تواند سیاست‌گذاری‌های ناظر بر آن را متأثر سازد و الهام‌بخشی‌های را برای عرصه عمل به همراه داشته باشد. در این بخش از مقاله مبتنی بر مناقشه‌های طرح شده در بالا، الهام‌بخشی‌هایی برای عرصه عمل تربیتی تجویز می‌شود.

الف) چرخش از سطح متمرکز به سطح غیرمتمرکز با تأکید بر ارزشیابی توصیفی

یکی از الهام‌بخشی‌هایی که می‌توان از مناقشه‌های مورد بحث دریافت، فاصله گرفتن از سیاست‌های متمرکز و کلان است. از آنجا که تعریف استعداد برتر و بالفعل بودن یا بالقوه بودن آن با چالش‌های اساسی

مواجه است و ظهور ویژگی‌های متنوع در سنین مختلف و در افراد مختلف، متفاوت خواهد بود، سیاست‌های کلان و غیرحساس به افراد، بوم و شرایط آن‌ها، نمی‌تواند سیاست‌های مناسبی برای پرداختن به استعداد‌های برتر باشد. از این رو، به نظر می‌رسد توجه به رویکرد غیرمتمرکز، ضمن فراهم آوردن تحلیل‌هایی دقیق‌تر، می‌تواند تنوع تعاریف، آزمون‌ها و سنج‌ها استعداد را به رسمیت شناخته و از سوگیری سیاست‌ها و عملکردها جلوگیری کند.

وجود نظام ارزشیابی توصیفی این امکان را فراهم می‌سازد تا توصیف‌های معلم که از طریق مشاهده عمل کرد دانش‌آموزان به دست آمده است به والدین، دانش‌آموز، مدیران آموزش و پرورش و نیز مدیران بخش‌های آموزشی نیمه‌رسمی و غیررسمی منطقه در طراحی اوقات فراغت دانش‌آموزان کمک کند. همچنین بر این اساس می‌توان آزمون‌های ورودی مدارس را تعدیل یا حذف کرد. همچنین می‌توان به جای سیاست‌های متمرکز مانند مدارس سازمان پرورش استعداد‌های درخشان، این سازمان را مأمور به تهیه بسته سیاستی و اجرای سیاست‌هایی در بخش‌های نیمه‌رسمی یا غیررسمی آموزش و پرورش ساخت. امری که پیش از این در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، تجربه موفق‌تری را در عرصه کتاب و ادبیات پشت سر گذاشته است.

ب) چرخش از انگاره‌های محدود و تک‌گزینه‌ای به سوی انگاره‌های تنوع‌گرا

الهام بخشی دوم عبور از انگاره‌های محدود و تک‌گزینه‌ای به سوی انگاره‌های تنوع‌گراست. عدم توافق بر سر تعریف مفهوم استعداد و ویژگی‌های مقوم آن و نیز ظهور نظریات جدید که در پی تنوع‌بخشی به عرصه‌های استعداد هستند، ما را بر آن می‌دارد تا با عبور از انگاره تک‌گزینه‌ای، عرصه را برای ظهور انواع مختلفی از استعداد در زمینه‌ها و موضوعات مختلف فراهم‌سازیم و احساس ارزشمندی و توانمندی را در افراد ایجاد کنیم. این حس توانمندی و این شناخت ظرفیت‌های مختلف، ضمن ایجاد زمینه‌های پیشرفت‌های آتی، نوعی از امید اجتماعی را نیز در نسل آینده احیا می‌کند. بر این اساس می‌توان در زمینه‌های مختلف ادبی، علمی، ریاضی، فلسفی و اجتماعی به شکل‌گیری مراکزی برای تقویت و بسط علائق و توانمندی‌های کودکان اندیشید و یا با الگو گرفتن از برخی کشورها، در باشگاه‌های نوجوان که وابسته به گروه‌های متنوع علمی دانشگاهی هستند، تقویت و رشد توانمندی‌های مختلف کودکان و نوجوانان را پی گرفت.

ج) چرخش از تمرکز بر نظام رسمی به فعال کردن نظام‌های نیمه‌رسمی و غیررسمی

یکی دیگر از چرخش‌های موردنیاز در عرصه سیاست‌گذاری استعداد‌های برتر، چرخش از نظام رسمی به سمت نظام‌های نیمه‌رسمی و غیررسمی است. دیوان‌سالاری نظام رسمی و عدم انعطاف موجود در

آن، سیاست‌های مختلف آن را به کلیشه‌هایی سخت و بی‌روح مبدل ساخته است. وجود سیاست تک‌گزین‌های و تک‌آزمونی در انتخاب استعدادها برتر و نیز نگرش ریاضی زده و علوم زده نسبت به استعداد، خانواده‌ها و دانش‌آموزان را به سمت آزمون‌زدگی، بازاری انگاری آموزش و حفظ طوطی‌وار مطالب پیش می‌برند و فرایند شناسایی مستعدان را به فرایند ساخت تست زنان ماهر تقلیل می‌دهند. در مقابل، تمرکز بر نهادهای نیمه‌رسمی و غیررسمی، با نگاهی محلی و با ایجاد تنوعی از فعالیت و دغدغه‌ها، می‌توانند فضا را برای رشد استعدادها و مختلف فراهم کنند و انتخاب و پرورش استعدادها را از امری کلیشه‌ای به امری واقعی تبدیل سازند. نمونه موفق این نظام‌های نیمه‌رسمی، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان است که در بخش ادبیات و هنرهای نمایشی، در دوره‌ای عملکرد قابل دفاعی داشته است (Sharifi, 1999).

د) چرخش از انتساب‌های قطعی و ایستا به انتساب‌های احتمالی و پویا

ابهام‌های موجود در مفهوم استعداد، ازجمله مناقشه بر سر مؤلفه‌های مقوم آن، عدم کفایت آزمون‌های موجود و مناقشه‌هایی از این دست، ما را بر آن می‌دارد تا در انتساب‌های قطعی استعداد به افراد تجدیدنظر کنیم و به سمت انتساب‌های احتمالی استعداد حرکت کنیم. در انتساب‌های احتمالی، نوعی از دوره‌های تعلیق وجود دارد. قرار گرفتن فرد در این دوره‌ها علاوه بر آنکه به خودشناسی فرد کمک می‌کند، می‌تواند عرصه‌های دیگری را نیز به روی او بگشاید. همچنین این پویایی در انتساب استعداد، فرصت‌های متعددی را پیش روی فرد ایجاد می‌کند تا به تناسب عملکرد پیشین و علاقه‌های فعلی خود از امکان‌های فراهم شده بهره برد.

ه) چرخش از ارزشیابی‌های بیرونی و تک‌روایتی به ارزشیابی‌های چندمنظری

نادیده انگاشتن عاملیت و خواست دانش‌آموز در جریان شناسایی و پرورش استعدادها، ازجمله نقاط خطر خیز دیگری است که نظام آموزشی موجود با آن دست‌به‌گریبان است. اگر بخواهیم دانش‌آموز را عامل بدانیم و معتقد باشیم در تکوین و جهت‌گیری استعدادها، خواست او نقشی مهم ایفا می‌کند، دیگر نمی‌توانیم در استعدادیابی، به ارزشیابی‌های بیرونی و تک‌روایتی بسنده کنیم. زیرا این نوع ارزشیابی‌ها، علاقه‌ها و اهداف دانش‌آموزان را نمی‌سنجند، پرسش‌ها را متناسب با محیط یادگیری مطرح نمی‌کنند و امکانات و محدودیت‌های دانش‌آموزان را در نظر نمی‌گیرند. همچنین ارزشیابی‌های بیرونی و مبتنی بر منظر واحد، همواره با معضل خطای فاحش مواجه‌اند. این آزمون‌ها که معمولاً در زمان مشخص و محدودی هم برگزار می‌شوند، نمی‌توانند نیم‌رخ واضحی از وضعیت دانش‌آموز ارائه دهند. این دو چالش می‌توانند با چرخش به سوی ارزشیابی‌های کل‌گرایانه که ترکیبی از خودارزیابی و دیگر ارزیابی‌های متنوع هستند تا حدی تعدیل شوند. ترکیب خودارزیابی و ارزیابی‌های متنوع در عین میدان دادن به عاملیت دانش‌آموز می‌تواند تصویری دقیق‌تر از فرد را ارائه کند.

نتیجه

وجود مناقشه‌های نظری ناظر به استعداد برتر به همراه اغتشاش‌های عملی موجود در بحث تربیت استعدادهای برتر در کشور ما، وضعیت نابسامانی را برای این حیطه تربیتی رقم زده است که نیازمند توجه اندیشمندان و سیاست‌گذاران است. به نظر می‌رسد در این آسیب‌شناسی و درمان فلسفی، دو اقدام نسبت به اقدامات دیگر از اولویت بیشتری برخوردارند. اول؛ ارزیابی‌های فلسفی-مفهومی، سپس ارزیابی فلسفی سیاست‌ها و انگاره‌ها در سطح اجرا و سیاست‌گذاری. این مقاله کوشیده است تا ورودی به اقدام نخست داشته باشد و مجموعه مناقشه‌هایی را صورت‌بندی کند که حول مفهوم استعداد برتر قابل طرح است. تمرکز پژوهش‌های آتی بر هر یک از محورهای مناقشه، می‌تواند ابعاد مبهم این مهم را روشن کرده و راه را برای تدوین فلسفه یا فلسفه‌هایی قابل دفاع در این حوزه هموار سازد. اقدام دوم نیز همچنان نیازمند توجه اندیشمندان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است.

References

- Abolhasani, Z. (2011). Examining the problem of division of gifted and talented from other students in the views of Iranian intellectuals. (In Persian).
- Agamben, G., & Heller-Roazen, D. (1999). *Potentialities: Collected essays in philosophy*: Stanford University Press.
- Antonakis, J. E., Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*: Sage Publications, Inc.
- Bagheri, K., Sajadieh, N., & Tavassoli, T. (2011). Research approaches and methods in philosophy of education. In: Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Bainbridge, C. (2018). Different uses of the term "Gifted". Retrieved from <https://www.verywellfamily.com/defining-the-term-gifted-1449112>
- Bogoyavlenskaya, D. (2019). Philosophical fundamentals of the theory of giftedness. *Cultural-Historical Psychology*, 15(2), 14-21.
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. *Rethinking gifted education*, 10, 105-124.
- Broudy, H. S. (1973). *Philosophy of educational research*. New York: John Wiley.
- Callahan, C. (2009). Giftedness, definition. B. Kerr *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*, 386-390.
- Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2008). *Intelligence: A brief history*: John Wiley & Sons.
- Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In *International handbook on giftedness* (pp. 39-80): Springer.
- Ejeie, M. (1998). Choosing gifted before and after revolution¹, *Journal of Gifted and Talented*, 6(1), 26-31. (In Persian).
- Fogarty, S. (2012). William James's Pragmatism: The Practical Value of Personal truth and Liberation from Truth. *Vanderbilt Undergraduate Research Journal*, 8.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory.

- High ability studies, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2005). From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 139-153.
- Galitis, I. (2009). A case study of gifted education in an Australian primary school: Teacher attitudes, professional discourses and gender (Doctoral dissertation).
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*: Hachette Uk.
- Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*. New York: W. W. Norton and Company. In.
- Johnson, B & ,Christensen, L. (2012). *Educational research*. 3th edition, (Trans. By Aliakbar Khosrodadi, Kambiz Poushneh & Moharram Aghazadeh). Tehran: Aiezh. (In Persian).
- Karbasfroushan, E. (2013). Definition of gifted and talented pupil and how to interact with them, in selected countries. Iran's National Elites Foundation: Support documents of SHAHAB plan. (In Persian).
- Marland Jr, S. P. (1971). *Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education*.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. *Conceptions of giftedness*, 2, 437-447.
- Montazer, G. (2011). Composition of revolutionary program of Iran's system of elites upon detection and analyzing of the National challenges, First Report: contingency of elites system. Iran's National Elites Foundation: Support documents of strategic act in elites affairs. (In Persian).
- Nazemi, A., Ghadiri, R., Jafarpisheh, G., Jahan, S., Mosavinasab, M., Naseri, S., . . . Esmaeili, P. (2011). *Institutions and Organisation Related to Scientific Elite Issues in Selected Countries: Support documents of strategic act in elites affairs*. (In Persian).
- PashaSharifi, H. (2004). Relationship between creativity and personality traits of high school students in Tehran. *quarterly journal of educational innovations*, 7, 21.
- Phillips, D. C., Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*: Rowman & Littlefield.
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9-18.
- Scheffler, I. (1998). *On human potentiality*. (Howzeh and university Corporation Office Trans.). Tehran. In: Samt Press. (In Persian).
- Sharifi, S. (1999). Center for the Intellectual Development of Child and Adolescent 1344-1357. *Conversation*(19), 29-38. (In Persian).
- Sims, J. (2013). The theory and philosophy of intelligence. In *Routledge Companion to Intelligence Studies* (pp. 42-49): Routledge.
- Sternberg, R. J. (2004). *Definitions and conceptions of giftedness* (Vol. 1): Corwin Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*: Cambridge University Press.
- Szabos, J. (1989). Bright child, gifted learner. *Challenge*, 34(4), 3.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. *Handbook of gifted education*, 3, 45-59.
- Ziaie Moayyed, M., Asayesh, M., Lari, N., Minaie, Z., & Hemmatifar, M. (2011). Examining methods of gifted and talented detection and propose practical model. Iran's National Elites Foundation: Support documents of strategic act in elites affairs. (In Persian).

Foundations of Education<https://fedu.um.ac.ir>

Research Article

DOI: 10.22067/fedu.2022.69684.1035



OPEN ACCESS

The Examination of Bernard Stigler's Philosophy and Educational Thoughts; from the Technological Nature of Man to the New ProletariatRoohollah Mozaffaripour¹

Received: 6/4/2021

Accepted: 6/11/2021

Abstract

The main purpose of this research is to introduce, study and analyze the philosophical and educational ideas of Bernard Stigler, the contemporary philosopher of technology. Drawing on the findings of French anthropologist Leroi Gourhan, Stiegler claims that human evolution took place through tools and technology. He believes that through the use of tools, the human brain evolved and the human being became what it is today. According to Stiegler, technologies are passed on to the next generations in the form of epiphylogenetic retention and provide the basis for human evolution and progress. Also, digital technologies today create a kind of proletariat through weakening life skills. Stiegler also believes that digital technologies are destroying the "attention" of young people and adolescents, and these technologies are even changing the brains of young people and their way of thinking. The results of this study show that, according to Stiegler's philosophy, attention to technology has significant implications for the anthropological foundations of education. Hyper attention can occur in the virtual education we are dealing with today. According to Stiegler, the proletarianization can be seen in today's education, especially in the domain of commercial education. Given the deterioration of attention in today's world, it is necessary to consider the necessary skills on how to manage and control "attention" in education.

Keywords: Stiegler, Technology, Proletariat, Attention, Education

Citation: Mozaffaripour, R. (2022). The Examination of Bernard Stigler's Philosophy and Educational Thoughts; From the technological nature of man to the new proletariat. *Foundations of Education*, 11(1), 47-66. doi: 10.22067/fedu.2022.69684.1035

1. Associate Prof., Farhangian University, Email: r.mozaffaripour@gmail.com

پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت

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

دسترسی آزاد	DOI: 10.22067/fedu.2022.69684.1035	مقاله پژوهشی
-------------	------------------------------------	--------------

بررسی فلسفه و اندیشه‌های تربیتی برنارد استیگلر؛ از ذات فناوریانه انسان تا پرولتاریای نوین

روح اله مظفری پور^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۱۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، معرفی، بررسی و تحلیل اندیشه‌های فلسفی و تربیتی برنارد استیگلر، فیلسوف معاصر فناوری است. استیگلر با استناد به یافته‌های لری گوران، انسان‌شناس فرانسوی، مدعی است که تکامل انسان از طریق ابزار و فناوری صورت گرفته است. او معتقد است مغز انسان به واسطه استفاده از ابزار تکامل یافته و به شکل امروزی درآمده است. از نظر استیگلر، فناوری‌ها به صورت یادسپاری «اپی-فیلوژنتیک» به نسل‌های بعدی منتقل شده و زمینه تکامل و پیشرفت انسان را فراهم می‌کنند. از نظر استیگلر، فناوری‌های دیجیتال به خاطر تضعیف مهارت‌های زندگی، نوعی «پرولتاریا» ایجاد می‌کنند. استیگلر معتقد است فناوری‌های دیجیتال، «توجه» جوانان و نوجوانان را دچار تخریب می‌کنند و در مغز آنان و نوع تفکر آن‌ها نیز تغییراتی ایجاد می‌کنند. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از این است که توجه به فناوری در مورد مبانی انسان‌شناختی تربیت می‌تواند حائز اهمیت باشد. بیش توجهی می‌تواند در آموزش مجازی که امروزه با آن سروکار داریم اتفاق بیفتد. با توجه به اندیشه‌های استیگلر می‌توان پرولتاریاسازی در تعلیم و تربیت امروزی به ویژه در آموزش تجاری را مشاهده کرد. با نظر به تخریب توجه در دنیای امروز، لازم است مهارت‌های لازم در مورد چگونگی مدیریت و کنترل «توجه» در تعلیم و تربیت مورد تأمل قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: استیگلر، فناوری، پرولتاریا، توجه، تربیت.

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، r.mozaffaripour@gmail.com

مقدمه

برنارد استیگلر (۱۹۵۲-۲۰۲۰) فیلسوف معاصر فرانسوی است که تا بیست و شش سالگی با مباحث فلسفی بیگانه بود. او در سال ۱۹۷۶ به جرم سرقت مسلحانه از بانک در شهر تولوز دستگیر شد. در چهارمین سرقتش از بانک بود که به پنج سال زندان محکوم شد و در دوره زندان با فلسفه آشنا شد. این پیشینه شرم‌آور، مانع از رشد و پیشرفت او نشد حتی او در آثار خویش به پیشینه خود اشاره می‌کند (Stiegler, 2008a). او با پی‌گیری مطالعات خود دانشجوی ژاک دریدا شد و موفق به دریافت مدارج عالی دانشگاهی شد تا این که امروز به عنوان یکی از مشهورترین فیلسوفان معاصر به ویژه در حوزه فناوری شناخته می‌شود. مهم‌ترین آثار استیگلر مجموعه سه جلدی «تکنیک‌ها و زمان»^۱ است. تینل معتقد است که بسیاری از نظریه‌پردازان رسانه این سه کتاب را مهم‌ترین کتاب‌های بیست و پنج سال گذشته می‌دانند (Tinnell, 2015). استیگلر بیشتر به خاطر کتاب تکنیک‌ها و زمان شناخته شده است که در آن به غفلت از فناوری در طول تاریخ فلسفه غرب پرداخته است. لمنز معتقد است: «استیگلر بدون شک یکی از مهم‌ترین متفکران قاره‌ای امروزی است» (Lemmens, 2011, p. 33). از دیدگاه برادلی و کندی، او یکی از معدود فیلسوفان معاصر است که فلسفه فن‌آوری را با واقعیت‌های مشخص و بحران‌های جوانی ترکیب می‌کند و تلاش او بر هدایت جوانان به سمت بلوغ، متمرکز است (Bradley & Kennedy, 2020). هم‌چنین برادلی از قول دانیل راس^۲، مترجم انگلیسی آثار استیگلر، می‌نویسد: «من فکر می‌کنم استیگلر یک فیلسوف واقعی است، تعداد کمی از فیلسوفان هستند که واقعاً آماده باشند تا آستین خود را بالا بزنند تا به درک نقش فناوری دیجیتال در زندگی ما و به ویژه تأثیر آن بر آموزش بپردازند» (Bradley, 2021, p. 1).

با توجه به دیدگاه‌های نوآورانه استیگلر در مورد رابطه انسان و فناوری و به ویژه تأکید و توجه خاص او به نقش فناوری دیجیتال در تربیت نسل جوان، بررسی و مطالعه اندیشه‌های او می‌تواند قابل توجه متخصصان تربیتی و دست‌اندرکاران جریان تربیت باشد. علاوه بر پژوهش‌های متعدد در مورد فلسفه استیگلر، پژوهش‌های مختلفی هم به اندیشه‌های تربیتی او و نقش عقاید او در تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. به عنوان نمونه می‌توان به پژوهش‌های (Kouppanou, 2015)، (Lewin, 2016)، (Vlieghe, 2018)، (Kouppanou, 2020)، (Lee, 2020)، (Keij, 2021) اشاره کرد. با وجود شهرت فراوان او در غرب، این فیلسوف در ایران چندان شناخته شده نیست. با بررسی و مطالعه اندیشه‌های استیگلر، به نظر می‌رسد او نگاه متفاوتی به نسبت میان انسان و فناوری ارائه کرده است. او معتقد است انسان، انسان نمی‌شد مگر به واسطه

1. Technics and Time

2. Daniel Ross

استفاده از ابزار و فناوری (Bernard Stiegler, 1998). همچنین نگاه او به فناوری‌های جدید و نقش آن‌ها در شکل‌دهی ذهنیت نوجوانان و جوانان می‌تواند دیدگاه و بینش جدیدی را فراهم کند. استیگلر معتقد است نوع بشر به وسیله فناوری تکامل یافته و به شکل انسان، به معنای امروزی آن درآمده است (Bernard Stiegler, 1998). در واقع می‌توان گفت اندیشه استیگلر در مورد نقش فناوری در تکامل بشر و اندیشه‌های او در مورد فناوری‌های دیجیتال می‌توانند در عرصه تعلیم و تربیت، نتایج جدیدی را به همراه داشته باشد. با توجه به آنچه بیان شد، این پژوهش قصد دارد تا به سوالات زیر پاسخ دهد.

۱. استیگلر در مورد رابطه انسان و فناوری چه تبیینی ارائه می‌کند؟

۲. دلالت‌های اندیشه او در تعلیم و تربیت به ویژه تعلیم و تربیت کشورمان چه می‌تواند باشد؟

روش پژوهش

برای پاسخ به سوالات این پژوهش سعی شده است از روش تحلیلی و استنتاجی استفاده شود. از این رو، این پژوهش قصد دارد ابتدا با روشی توصیفی و تحلیلی، فلسفه و اندیشه‌های تربیتی استیگلر را بررسی کند؛ سپس استنتاج‌هایی از اندیشه‌ی استیگلر در تعلیم و تربیت ایران را ارائه کند.

انسان و فناوری از دیدگاه استیگلر

از آنجایی که استیگلر معمولاً از واژه‌هایی خودساخته استفاده می‌کند که فهم آن‌ها نیازمند مطالعات جانبی است؛ فهم اندیشه او همراه با پیچیدگی‌های خاصی است. ولیجه دلیل این پیچیدگی را علاوه بر اختراع مداوم واژه‌ها توسط استیگلر، به التقاطی بودن تفکر او نسبت می‌دهد چراکه استیگلر از مکتب‌های فکری متنوعی بهره برده است (Vlieghe, 2018, p. 418). استیگلر فیلسوف فناوری است، هرچند که در زمینه‌های مختلفی مانند سیاست و اقتصاد نیز فلسفه‌پردازی کرده است. مهم‌ترین نکته مورد تأکید و به نوعی نکته کلیدی فلسفه او این است که انسان و فناوری جدای از یکدیگر نیستند و اصولاً انسان با فناوری تکامل یافته و از طریق فناوری، انسان شده است. استیگلر در مورد تاریخ رابطه انسان و فناوری هایدگر را نقد می‌کند. انتقاد استیگلر از هایدگر این است که هایدگر به این نکته توجه نمی‌کند که چگونه فناوری در همه دوره‌ها (نه فقط دوران مدرن) زیست اجتماعی و فرهنگی انسان را شکل می‌دهد (Bernard, Stiegler, 1998). استیگلر بیان می‌کند که فن‌آوری در همه دوران با انسان همراه بوده و انسان به وسیله آن کمبودهایش را جبران کرده است. استیگلر برای بحث در این خصوص ابتدا به افسانه پرومئوس^۱ و اپیمئوس^۲ از افلاطون

1. Prometheus

2. Epimetheus

اشاره می‌کند. در این افسانه، اپیمیتئوس ویژگی‌ها را بین موجودات توزیع می‌کند و گیرنده‌ها - حیوانات زنده - به گونه‌ای تجهیز می‌شوند که برای بقا مناسب باشند؛ اما اپیمیتئوس فراموش کار است. همه ویژگی‌ها را توزیع کرده است. همه، یک ویژگی دریافت می‌کنند، همه به جز یکی: انسان‌ها باقی‌مانده‌اند، آن‌ها هیچ ویژگی از اپیمیتئوس دریافت نکرده‌اند (Stiegler, 1998, p. 114). وقتی پرومیتئوس متوجه تقصیر برادرش می‌شود، می‌رود و آتش و فنون خدایان را می‌رباید و این خصوصیات را به انسان‌ها می‌بخشد. بدین ترتیب پرومیتئوس اشتباه برادرش را جبران می‌کند. تکنیک‌ها برای جبران این واقعیت‌اند که انسان‌ها فراموش شده‌اند (Stiegler, 1998, p. 187). از نظر استیگلر انسان فاقد ذات و دارای کمبود و نقص اولیه است و به وسیله فنون و ابزار، نقص خود را جبران می‌کند و در واقع ذات فناورانه به خود می‌گیرد. استیگلر با اشاره به شرایط انسان‌های اولیه، عبور از مرحله زینجانتروپوس^۱ به نانتروپین^۲ را به استفاده از ابزار مربوط می‌کند. ارتباط بین دست و سنگ، سیستمی را ایجاد می‌کند که ظهور ابزار را ممکن می‌کند و انسان ابزارمند، دهانش برای گفتار آزاد می‌شود. درنهایت، این دستگاه دوگانه فن‌آوری، یعنی ابزار برای دست و زبان برای صورت، بر مغز اثر می‌گذارد و (نسل) انسان امروزی در دنیا ظهور می‌کند (Stiegler, 1998, p. 134).

استیگلر با استناد به اندیشه و یافته‌های لری گوران^۳، دیرینه‌شناس و انسان‌شناس فرانسوی، سعی دارد شواهدی برای تایید ذات فناورانه انسان ارائه کند. یکی از محورهای اصلی یافته‌های لوران، رابطه بین فناوری و تکامل انسان است. دستاوردهای او برای فلسفه استیگلر از اهمیت اساسی برخوردار است. ستون اصلی نظریه گوران بیان می‌کند که انسان به عنوان محصول تکنیک‌ها (فنون) تکامل یافته است. این البته یک عقب‌گرد اساسی از دیدگاه رایج است که در آن اعتقاد بر این است که بشر فناوری‌ها را به عنوان محصول عقل خود اختراع کرده است. در نظریه لری گوران برعکس این قضیه ادعا می‌شود؛ یعنی عقل انسان به دلیل استفاده از فن‌آوری رشد می‌کند (Zwier, 2011, p. 11).

گوران نشان می‌دهد که تکامل مغز انسان فقط یک امر بیولوژیک نیست. آغاز این امر زمانی اتفاق افتاد که اجداد بشر به حالت ایستاده (عمودی) در آمدند. از آنجا که آن‌ها شروع به راه رفتن قائم کردند، دست‌ها به نوعی از تحمل بدن «آزاد» شدند. در این زمان انسان می‌تواند از دست‌ها برای اشاره، استفاده از مصنوعات و برای گرفتن غذا و امور جدید بهرمند شود. آزادی دست‌ها باعث آزاد شدن دهان از این کار

1. گونه‌ای انسانی که بیش از دو میلیون سال پیش منشأ یافته است Zinjanthropus

2. انسان‌های اولیه شبیه انسان‌های امروزی Neanthropian

3. Leroi Gourhan

(وظیفه) می‌شود و باعث ایجاد امکان زبان می‌شود. آزاد شدن دهان برای تکلم بدین صورت بوده که از نظر استیگر، بشر اولیه قبل از ایستاده (عمودی) راه رفتن، کارهایی که امروزه با دست انجام می‌دهد را بیشتر با دهان انجام می‌داده است. بنابراین با ایستادن و آزادی دست‌ها وظایف دهان کاسته شده و امکان تحقق زبان فراهم شده است. احتمال استفاده از زبان (دهان آزاد شده) و مصنوعات (دستان آزاد شده) اولین نتیجه ایستادن بوده است (Zwier, 2011, p. 11). فرآیند استفاده از ابزار، دهان را برای گفتار و سازمان مجدد قشر مغز آزاد می‌کند تا انسان به موجودی آگاه تبدیل شود، یعنی موجودی که در شکل‌گیری خود تأمل می‌کند و در مورد راه‌هایی که اشیا در آگاهی او شکل می‌گیرند فکر می‌کند (Kouppanou, 2016, p. 242). انسان به این خاطر، انسان شد که کار با دست را یاد گرفت و گفتار (زبان) به واسطه‌ی دست استفاده‌کننده از ابزار، به عنوان امکان‌هایی برای انسان، ایجاد شد. هم‌افزایی بین دست و ابزار، درنهایت دهان را برای زبان آزاد می‌کند (Kouppanou, 2020, p. 42). جالب است که نتایج جدید انسان‌شناسی، این دیدگاه را که ذهن انسان از طریق ساخت ابزار سنگی و استفاده از اشیا، گسترش و توسعه یافته است تأیید می‌کنند که با نظریه استیگر سازگار است (Reveley & Peters, 2016, p. 4). بنابراین از نظر استیگر ابزار یا فناوری مقدم بر علم بوده و در واقع ابزار باعث رشد مغز و عقل و در نتیجه گسترش علم شده است.

از نظر استیگر، فنی بودن چیزی نیست که بشر واجد آن باشد یا آن را انجام دهد، فنی چیزی است که بشریت هست. از دیدگاه او، انسان بودن، فنی بودن است؛ یعنی بشریت فقط با استفاده از فناوری‌ها تکامل می‌یابد و «بیرونی می‌شود»^۱ (با جهان تعامل می‌کند) (Thomas, 2019, p. 36). از دیدگاه استیگر، هیچ تمایزی بین انسانیت و فناوری نمی‌توان قائل شد. در حقیقت، از نظر استیگر، انسان و فن باهم جمع می‌شوند و به یک موجود جدید تبدیل می‌شوند (انسان تکامل یافته) (Lemmens, 2011, p. 46). استیگر یک رابطه اصیل بین انسان و فناوری تعریف می‌کند. نکته اصلی این است که «کسی»^۲ (انسان) و «چیزی»^۳ (تکنیک‌ها) غیرقابل تفکیک از یکدیگر هستند؛ زیرا در کنار هم تکامل می‌یابند (Bernard Stiegler, 1998, p. 134). در واقع، رابطه انسان - فناوری به فرایند تکامل یا انسان شدن اشاره دارد و انسان‌ها بدون ابزار و فناوری نمی‌توانند انسان باشند.

یادسپاری^۴ پی‌فیلوژنتیک^۵

استیگر معتقد است انسان‌ها می‌میرند اما تاریخچه آن‌ها باقی می‌ماند، این تفاوت بزرگ بین انسان و

-
1. Externalize
 2. Who
 3. What
 4. Retention
 5. Epiphylogenetic

سایر موجودات است. از دیدگاه استیگلر آثار انسان برخلاف حیوانات به نسل‌های بعدی منتقل می‌شود؛ اگرچه بیشتر آن‌ها با هدف انتقال خاطرات تولید نشده‌اند. یک قطعه سفال، برای انتقال هیچ حافظه‌ای ساخته نشده است اما خودبه‌خود این کار را انجام می‌دهد (Stiegler, 2008b). انسان برخلاف گونه‌های دیگر، حافظه خود را در اشیاء فنی «بیرونی» می‌کند که همان حافظه خارجی است. استیگلر این فرایند بیرونی شدن انسان را به عنوان شکل‌گیری و ساخته‌شدن نوع انسان معرفی می‌کند و نام «اپی‌فلوژنز»^۱ روی آن می‌گذارد (Stiegler, 1998, p. 17). حافظه نیاکان از بین نمی‌رود، بلکه در فناوری‌هایی که امکان انتقال آن به نسل‌های آینده فراهم است، بیرونی شده و حفظ می‌شود (Stiegler, 1998, p. 142). تکامل فنی شامل اختراع چیزهای جدید می‌شود که سازندگان آن‌ها را بیشتر زنده نگه می‌دارد و به نسل‌های بعدی به عنوان نوعی حافظه فنی - اجتماعی منتقل می‌کند.

به اعتقاد استیگلر سه نوع یادسپاری وجود دارد؛ یادسپاری ژنتیکی که از تجربه مصون (آزاد) است، یادسپاری اپی‌ژنتیک مانند دانش یا اطلاعاتی که در مغز انسان جمع می‌شود که از بین رفتنی است و یادسپاری فنی انسان که هیچ یک از دو موارد قبل نیست. برخلاف حیوانات در زندگی انسان، تجربه ثبت شده در ابزار قابل انتقال و تجمعی است؛ بنابراین امکان به ارث بردن آن وجود دارد. از دیدگاه استیگلر، حیوانات برخلاف انسان قادر به اپی‌فلوژنیز نیستند و توسط ژنتیک به شکلی محدود شده‌اند که مانع از ایجاد آینده‌ای فراتر از سازگاری است (Moore, 2013, p. 27). یادسپاری نوع سوم نه یادسپاری ژنتیکی است و نه یادسپاری اپی - ژنتیک بلکه اپی‌فلوژنتیکی است. به عنوان مثال، یادسپاری اپی‌ژنتیکی یک رمان چارلز دیکنز مانند حافظه عمومی منتقل نمی‌شود. با این حال، ما می‌توانیم رمان دیکنز را بخوانیم. دلیل اینکه ما می‌توانیم حافظه او را بخوانیم این نیست که حافظه او در ژن‌های ما ثبت شده است، بلکه دیکنز حافظه خود را روی کاغذ نقش بسته است. این چیزها که برای ثبت حافظه هستند، یادسپاری نوع سوم هستند (Lee, 2020, p. 379). بنابراین، یادسپاری نوع سوم نه تنها برای یادگیری، بلکه برای رابطه بین نسلی مفید است. ما خاطرات اجدادمان را مانند دیکنز می‌خوانیم، حتی اگر این اجداد از دنیا رفته باشند. از نظر استیگلر، خواندن رمان دیکنز نه تنها به معنای خواندن داستان است، بلکه ایجاد روابط بین نسلی را مقدور می‌کند (Lee, 2020, p. 379). استیگلر در مصاحبه‌ای تصریح می‌کند که ناخودآگاه با حافظه جمعی سروکار دارد و حافظه جمعی، مصنوع (ساخته دست بشر)^۲ است. حافظه جمعی فنی است. بنابراین آنچه او به عنوان یادسپاری نوع سوم می‌نامد برای فروید قابل درک نیست (stiegler as cited in Kouppanou, 2016).

1. Epiphylogenesis

2. Artifactual

از نظر استیگلر، فناوری یک فرایند تکاملی است. او استدلال می‌کند که تکامل انسان صرفاً بیولوژیکی-آن طور که داروین می‌گوید- نیست، بلکه روند تکامل بیولوژیکی یا ژنتیکی انسان که حدود دویست هزار سال پیش یا بیشتر به پایان رسیده است، از طریق فناوری ادامه یافته است (Thomas, 2019, p. 41). بشر نه وقتی که از لحاظ زیست‌شناسی تکامل پیدا کرد، بلکه از وقتی که از اولین ابزار انسانی استفاده کرد، به وجود آمد. تا آن زمان، بشریت یا نوع بشر، هنوز انسان (به شکل امروزی) نبود. آنچه به لحاظ انسان‌شناسی (نژادشناسی) آغاز کرده بود، از لحاظ فنی ادامه یافته است. یعنی بعد از تکامل زیست‌شناختی، انسان تکامل خود را با استفاده از فناوری پی گرفت و از طریق فناوری خود را ارتقا داد و کاملتر شد؛ در واقع به صورت اپی‌فیلوژنتیکی ادامه یافت. از نظر استیگلر عامل اصلی تصمیم‌گیری در مورد تکامل انسان، انتخاب ژنتیکی نیست بلکه توسعه فن‌آوری‌های جدید است. عوامل داخلی مانند کد ژنتیکی ما نسبت به تغییر در محیط فناورانه که در آن زندگی می‌کنیم اهمیت کمتری دارند. یک مثال خوب که کلید فهم تفکر استیگلر است، اختراع فناوری خط است. این واقعیت که مغز افراد توانمند در مهارت خواندن، تفاوت اساسی با مغزهای ناتوان در خواندن دارد، هیچ ارتباطی با جهش‌های ژنتیکی ندارد. ما از نظر بیولوژیکی مستعد خواندن نیستیم؛ اما از زمانی که خط اختراع شد انسان‌ها به گونه‌ای آموزش دیده‌اند که به معنای واقعی کلمه موجوداتی متفاوت از اجدادشان شدند (Vlieghe, 2018, p. 419).

پرولتاریای نوین

استیگلر فناوری را فارماکون^۱ می‌داند. فارماکون ماده‌ای در یونان باستان بود که هم خاصیت زهری و هم خاصیت پادزهری داشت. از دیدگاه استیگلر از آنجا که بلوغ فقط از طریق فناوری حاصل می‌شود و از آنجا که فناوری نوعی مکمل فارماکونی است که فقدان یا کمبود اولیه انسان را جبران می‌کند، هر بلوغ لزوماً جزئی و متزلزل است (Keij, 2021, p. 8). او معتقد است فنی بودن انسان‌ها می‌تواند مفید یا مضر باشد (Thomas, 2019, p. 49). مارکس با تجزیه و تحلیل وضعیت اسف‌بار طبقه کارگر تحت ستم قرن نوزدهم، معتقد بود که طبقه کارگر از نتیجه‌ی کار خود بیگانه شده است و این از نظر او نوعی استثمار بود. به عنوان مثال، هیچ اهمیتی ندارد که شخص، واقعاً بداند که در حال تولید قطعات یدکی برای قطارها یا پله‌ای فولادی است. بنابراین، کارگران دیگر خود را در ثمره کار سهیم نمی‌بینند. استیگلر نیز مدعی است که ما شاهد پرولتاری سازی مشابهی در مصرف‌کننده هستیم؛ ما دائماً به فناوری‌ها اعتماد می‌کنیم، اما بدون داشتن هیچ تصویری درباره اینکه چرا آن‌ها به روشی که عمل می‌کنند، عمل می‌کنند. به عنوان مثال، ما از

1. Pharmakon

ماشین حساب برای انجام یک تقسیم استفاده می‌کنیم، اما دیگر توجهی به قوانین حساب نداریم یا آن‌ها را نمی‌دانیم، چه رسد به این که در مورد چگونگی انجام این عملیات توسط ماشین، بینشی داشته باشیم. دانش چگونگی (فنی)، به ماشین واگذار می‌شود که به عنوان جعبه سیاه باقی می‌ماند؛ بنابراین این دانش (دانش چگونگی) کاملاً بیرونی شده است (Lemmens, 2011, p. 33).

استیگلر پرولتاریا^۱ شدن را روندی می‌داند که از طریق آن مهارت‌های فنی و دانش فرآیندهای کار، به ماشین‌آلات صنعتی واگذار می‌شود. از نظر استیگلر، پرولتاریاسیون قبل از هر چیز تهاجم به حوزه بدن است، حرکات یا رفتارهای تجسم‌یافته کار در تولید خودکار ماشین‌آلات صنعتی و بیرونی شده تجسم خارجی پیدا کرده بود که به مهارت زدایی کار کارگر کمک می‌کند. در حضور ماشین‌آلاتی که جایگزین کارگران شده است آن کارگر به خدمتگذار ماشین یا مونتاژگر آن تنزل می‌یابد. دانش فنی دانستن فرآیند کار، از کارگران جدا شده و کارگران این دانش را از دست می‌دهند. بنابراین، استعدادها واقعی انسانی در خارج از بدن قرار گرفته و به فرآیندهای فنی تبدیل می‌شوند (Harding, 2015).

استیگلر با اشاره به فناوری‌های نوین به ویژه فناوری دیجیتال، معتقد به نوعی پرولتاریای نوین در دوران جدید است. او به واژه پرولتاریا، معنای گسترده‌ای داده است. استیگلر معتقد است همان‌طور که کارگران پرولتاریا می‌شوند و از نتیجه کار خود یعنی از مهارت کار خود یا کاردانی^۲ خود بیگانه می‌شوند، به همین ترتیب مصرف‌کنندگان امروزی نیز مهارت زندگی^۳ خود را از دست می‌دهند. دیجیتالی کردن، نظارت و مهار کاربران را تسهیل می‌کند. داده‌ها، جمع‌آوری شده و سپس به ابر داده تبدیل می‌شوند و در ظاهر شخصی شده به مصرف‌کنندگان ارائه می‌شوند؛ به این ترتیب، مصرف‌کنندگان در نهایت تکرار گزینه‌های گذشته خود هستند (Kouppanou, 2015, p. 1116). از طریق شناسایی کاربران (مشخصات کاربر) و سایر روش‌های جدید کنترل، فناوری‌های شناختی امکان استفاده ظریف از شرطی‌سازی را فراهم می‌کنند. به عنوان مثال امکاناتی که خوانندگان یک کتاب را به خواندن سایر کتاب‌های خوانده‌شده توسط خوانندگان همان کتاب ترغیب می‌کند؛ یا موتورهای جستجوی اینترنتی که بیشترین سایت‌ها یا منابع مراجعه شده را ارائه می‌دهند، بلافاصله مراجعات خود را چند برابر می‌کنند و یک شکل از رتبه‌بندی بیننده را شکل می‌دهند. اشیاء صنعتی جایگزین تخیلات جمعی و داستان‌های فردی می‌شوند که در فرآیند جمعی و فردی تفرد با استانداردهای توده‌ای گره خورده‌اند که تمایل به خرد کردن فردیت دارند (Stiegler & Roussow,).

1. Proletariat

2. Savoir-Faire

3. Savoir-Vivre

58, p. 2020). در مورد کنترل کاربران می‌توان به گوگل و اینستاگرام اشاره کرد که می‌توانند جستجو و لایک‌های کاربران را مدیریت کنند و علائق و سلیقه‌های کاربران را تشخیص دهند.

استیگلر معتقد است «روند پرولتاریا شدن با انقلاب صنعتی آغاز شد. ما کلمه پرولتاریایی را همان‌طور که مارکس در سال ۱۸۴۸، می‌فهمید، می‌فهمیم» (Stiegler, 2016, p. 159). او در ادامه تصریح می‌کند پرولتاریا به همان معنای سقراطی خود می‌تواند صادق باشد، زیرا به اعتقاد او، سقراط اولین کسی بود که از پرولتاریا صحبت کرده است. وقتی سقراط به این واقعیت اشاره کرد که بیرونی شدن گفتار در نوشتن منجر به از دست دادن حافظه می‌شود. استیگلر در مصاحبه‌ای تصریح می‌کند که زندگی انسان طعم و مزه دارد. دانش همان چیزی است که موجب درک طعم زندگی می‌شود. از نظر او ریشه لاتین کلمه *sapere* همان ریشه‌شناسی کلمه فرانسوی *saveur* است که به معنای طعم و مزه است. در لاتین، داشتن دانش به معنای «چشیدن یا درک طعم» است؛ بنابراین، مصرف‌کننده که کاملاً یک مصرف‌کننده شده است، در واقع خود را مصرف می‌کند. او دیگر دانش یا مهارت زندگی ندارد. پرولتاریا کردن در اینجا به معنای مهارت زدایی است، از بین رفتن توانایی یا مهارت است (stiegler as cited in Crogan, 2010, pp. 8-9).

از دیدگاه استیگلر از همان زمانی که بازاریابی توسعه یافت (به ویژه از لحظه‌ای که بازاریابی جامعه خدماتی، اقتصاد خدماتی را اختراع می‌کند) می‌بینیم که چگونه مصرف‌کننده، خود را از مهارت زندگی محروم می‌کند و تولیدکننده مهارت کاردانی خود را از دست می‌دهد. مهارت آداب‌دانی یا مهارت زندگی چیست؟ اینکه بدانی چگونه آشپزی کنید، ماشین شخصی خود را برانید، بدانید که چگونه فرزندان خود را تربیت کنید، چگونه گره بزنید، نان بپزید و... مشکل این است که جامعه بدون مهارت زندگی، جامعه بدون تمدن یا بدون تربیت است (stiegler as cited in Crogan, 2010, p. 10). استیگلر به کانت اشاره می‌کند که معتقد بود شما می‌توانید کتاب‌های من را بخوانید، اما فقط در صورتی که از آن‌ها برای پرولتاریا کردن خود استفاده نکنید. البته کانت از واژه پرولتاریا استفاده نمی‌کند، به جای آن از کوچک شدن، استفاده می‌کند. اما به اعتقاد استیگلر منظور او همین است، این همان چیزی است که او هنگام یادآوری در ذهن داشت: اگر کتاب‌های من را بخوانید تا از فکر کردن برای خود جلوگیری کنید، خود را پرولتاریا می‌کنید و می‌گویید: «خواندن کتاب بدون تأمل روی آن و بدون درگیری منتقدانه با آن، منجر به کوچک شدن و عدم بلوغ می‌شود» (Lemmens, 2011, p. 37). این مسئله در فضای مجازی و با گسترش فضای اطلاعاتی در شبکه‌های اجتماعی می‌تواند جالب توجه باشد. مطالب و پیام‌هایی که در شبکه‌های مختلف اجتماعی انتقال داده می‌شود و معمولاً توسط جمع زیادی از افراد مطالعه می‌شود کمتر مورد تأمل قرار می‌گیرد که

می‌تواند نمودی از پرولتاریا شدن باشد.

استیگلر با نظر به مفهوم پرولتاریا و مفهوم «توجه»^۱ به بحث تعلیم و تربیت می‌پردازد. او به چگونگی جلب توجه جوانان و نوجوانان توسط فناوری‌های مختلف از جمله فناوری‌هایی که او روان فناوری^۲ می‌نامد اشاره می‌کند. به اعتقاد استیگلر، فناوری‌های دیجیتال در واقع منجر به ایجاد اشکال جدید اعتیاد از طریق روش‌های جدید جلب و مهار توجه شده‌اند که توسط صنایع برنامه‌نویسی ایجاد می‌شوند (Stiegler & Roussow, 2020, p. 30). روان فناوری‌ها در کنترل توجه مصرف‌کنندگان، تمایل دارند که ظرفیت یا توان آن‌ها را برای توجه پایدار و عمیق از بین ببرند، به‌خصوص در مورد جوانان که مغزهای در حال رشد آن‌ها بسیار قابل‌انعطاف و در نتیجه آسیب‌پذیر است (Davis, 2013, p. 166). از دیدگاه استیگلر، امروزه همه مؤسسات آموزشی، خانواده‌ها، مدارس و دانشگاه‌ها در برابر صنایع نرم‌افزاری تسلیم شده‌اند که هدف آن‌ها ایجاد شهروندان مطلوب از طریق آموزش نیست بلکه ایجاد مصرف‌کنندگان از طریق بازاریابی است. آن‌ها با غرق کردن مردم در یک جریان مداوم اطلاعات، حماقت ایجاد می‌کنند که در خلال آن «توجه» و «آگاهی» غیرممکن می‌شود (Lindberg, 2020, p. 387). در واقع «توجه»‌های ما از طریق روان فناوری‌ها، شکل گرفته و اسیر می‌شود. به اعتقاد استیگلر از زمان‌های بسیار قدیم، فن‌های جلب توجه کودکان چیزهایی مثل لالایی، افسانه‌ها، قصه‌گویی شفاهی و نوشتن بودند؛ اما امروزه از دی‌وی‌دی‌ها، بازی‌های ویدئویی و شبکه‌هایی مانند فیس بوک استفاده می‌شود. ما به جای اینکه توجه کودکان را از طریق چیزهای بین نسلی و فرهنگی مانند داستان‌ها جلب کنیم، آن‌ها را در مقابل فناوری‌هایی که حماقت ایجاد می‌کنند قرار می‌دهیم (Crutcher, 2010, p. 2).

استیگلر معتقد است که تصویربرداری از مغز نشان می‌دهد که بخشی از مغز عمیقاً توسط رسانه‌های معاصر دچار تغییر شده است، این رسانه‌ها محیطی را ایجاد می‌کنند که در آن، مغزهای کوچک کودکان، با زندگی در دنیای عددی (محاسبه‌ای)، متفاوت از ساختارهای نسل قبل ساخته می‌شود. به تعبیر دیگر این مغزهای جوان برای رسیدن به توجه عمیق با مشکل روبرو می‌شوند (Crutcher, 2010, p. 3). اگرچه این نوع نگاه، نوعی بدبینی به فناوری‌های جدید می‌تواند ایجاد کند؛ اما بسایری از اندیشمندان مانند کیجی در مورد این بدبینی از استیگلر حمایت می‌کند و با استناد به تعداد زیادی از پژوهش‌ها، اشاره می‌کند که استفاده از فن‌آوری‌های معاصر و رسانه‌های اجتماعی، نحوه تفکر و رشد انسان را تغییر می‌دهند (Keij, 2021, p. 7). پژوهشگران دیگری هم به این مسئله اشاره دارند که قدرت استدلال جوانان با روشی که فناوری‌ها جدید

1. Attention
2. Psychotechnics

به وجود آورده‌اند تضعیف می‌شود. گفته می‌شود نه تنها توجه جوانان توسط وسایل هوشمند در کلاس و خارج از کلاس منحرف می‌شوند، بلکه این فناوری‌ها باعث می‌شوند که «توجه» به طور بنیادی تغییر شکل یابد (Mui & Murphy, 2020, p. 6). به عبارت دیگر نوع و میزان «توجه»، با این فناوری‌ها دچار تغییر شده است که طبعاً آثار نامطلوب آموزشی و تربیتی می‌تواند در پی داشته باشد.

به اعتقاد استیگلر، همراه با افزایش سرعت دسترسی به اطلاعات (به منظور افزایش کارایی)، «اتخاذ و پذیرفتن^۱ جایگزین «انطباق و سازگاری^۲» می‌شود. وقتی سوئز کتیوینته وجود انسان با تکثیر اطلاعات روبرو می‌شود، امکان انحلال سوئز وجود دارد (Kingdom, 2018). در واقع فرصت تأمل و پذیرش آگاهانه وجود نخواهد داشت و افراد مجبور می‌شوند خود را با شرایط سازگار کنند. در نهایت، توانایی انسان‌ها برای سؤال کردن از هستی خود و معنای زندگی به شدت از طریق این سازگاری با مشکل روبرو می‌شود. جامعه دیگر نمی‌تواند متوقف شود و در مسیری که می‌رود، تأمل کند. بلکه فقط می‌تواند با تحولاتی که در حال حاضر وجود دارد تنظیم و سازگار شود. این امر از تفرد افراد جلوگیری می‌کند (Kingdom, 2018). به اعتقاد کینگدم احتمالاً مهم‌ترین فارماکون در تاریخ بشر، گسترش اطلاعات است. دسترسی به دانش بسیار (به ویژه از طریق اینترنت) یکی از بزرگ‌ترین مزایای جامعه امروز است. اکنون برای هر کسی این امکان وجود دارد که بلافاصله تکنیک‌ها و دیدگاه‌های جدید را بیاموزد. آلبرت بورگمان به این نکته اشاره می‌کند که ویژگی بارز فناوری - که توانایی آن، این است که چیزها را به روش‌های بی‌سابقه‌ای در دسترس ما قرار دهد - شامل فرسایش اهمیت چیزهاست. به عبارت دیگر، هرچه چیزهای بیشتری در دسترس ما قرار گیرد، اهمیت چیزها برای ما کمتر می‌شود. هرچه فیلم و موسیقی بیشتر تقاضا شود، تعهد به گوش دادن و دیدن کمتر می‌شود (Kingdom, 2018). این دسترس داشتن بیش از اندازه هم می‌تواند نوعی بیگانگی و عدم تعلق به این چیزها باشد و منجر به همان پرولتاریایی شود که استیگلر به آن اشاره دارد. بنابراین محدود کردن دسترسی و کاهش استفاده از فناوری‌ها برای کودکان و نوجوانان یک ضرورت در دنیای امروز به حساب می‌آید.

استیگلر در خصوص تعلیم و تربیت، به موضوع توجه عمیق^۳ و بیش توجهی^۴ می‌پردازد (Stiegler, 2010). استیگلر توجه اصیل را به عنوان «توجه عمیق» مورد نظر دارد. او این مفهوم را از هایلز^۵ گرفته است. توجه عمیق با تمرکز بر روی یک ابژه (موضوع) واحد برای مدت طولانی مشخص می‌شود. از طرف دیگر،

-
1. Adoption
 2. Adaptation
 3. Deep attention
 4. Hyperattention
 5. Hayles

هایلز استدلال می‌کند که ما در میانه تغییر نسل از توجه عمیق به بیش توجهی قرار داریم که به دلیل تأثیرات روانی بر جوانان، توسط رسانه‌ها در محیط‌های روزمره، آموزش را به چالش می‌کشد. بیش توجهی با تغییر سریع تمرکز در بین کارهای مختلف و ترجیح دادن جریان‌های اطلاعاتی متعدد شناخته می‌شود. نقطه ضعف چنین وضعیتی کاهش صبر در تمرکز طولانی مدت روی یک ابژه‌ی غیرعامل (بدون فعل و انفعال) است. استیگلر، با توجه به این مسئله، معتقد است جوانان امروز از طریق رسانه‌های مختلف تحت تغییر و دگرگونی مغز (فکر) قرار می‌گیرند و معتقد است که او و خوانندگانش آخرین نسل باسواد خواهند بود (Hutnyk, 2012, p. 132). در واقع با وجود رسانه‌های دیجیتال و سیل اطلاعات بی‌شمار و محرک‌های مختلف، بیش توجهی تقویت و توجه عمیق تضعیف می‌شود در نتیجه امکان تمرکز طولانی و به ویژه مطالعه عمیق دچار مشکل می‌شود.

از نظر استیگلر جلب توجه، نوعی خاص از «عدم یادگیری سیستماتیک» (یاد نگرفتن) است که در آن فناوری‌ها یا ابزارهای فنی، توجه، آگاهی و تمایل را از بین می‌برند و اندام‌های انسانی، به ویژه مغز و نهاد‌های اجتماعی را دوباره سازمان می‌دهند. این تغییر شکل باعث ایجاد اختلال در فهم اولیه کودکان و والدین آن‌ها می‌شود (Kouppanou, 2015, p. 61). در این مورد، استیگلر خواندن یک رمان را نوعی رابطه بین نسلی می‌داند. به اعتقاد استیگلر با گسترش هر شکل از رسانه‌های جدید، روزنامه‌ها، فیلم‌ها، تلویزیون، اینترنت و رسانه‌های اجتماعی دیگر، نگرانی‌های جدیدی در مورد ایجاد نسل بعدی «برام مهم نیست» ایجاد می‌شود (Stiegler, 2010, p. 165). از نظر استیگلر ما نه تنها ظرفیت توجه خود را ضعیف می‌کنیم، بلکه از طریق بازسازی ساختار مغز در معرض خطر از دست رفتن جبران‌ناپذیر بلوغ فکری خود هستیم. استیگلر به تصویربرداری‌های مغز اشاره می‌کند که تغییر در آن را تصدیق می‌کنند و اگر پژوهش‌ها دقیق باشند، آن‌چنان که استیگلر بیان می‌کند ساختار مجدد مغز، قابل جبران نخواهد بود (Lewin, 2016, p. 259).

نتیجه

در فلسفه استیگلر نقش فناوری در تاریخ بشر بسیار اساسی دیده می‌شود. البته نگاه استیگلر مادی-گرایانه به نظر می‌رسد. هرچند نگاه استیگلر نگاه جدیدی به انسان ارائه می‌کند اما او هیچ اشاره‌ای به دین و آموزه‌های الهی در تکامل بشر و رشد عقل و فرهنگ بشری نکرده است. با توجه به فلسفه فناوری از دیدگاه استیگلر، می‌توان گفت که فناوری نه فقط برای انسان که «با انسان» است؛ از این رو به نظر می‌رسد هر نوع تعریفی از انسان باید با در نظر گرفتن مفهوم فناوری باشد؛ چراکه تکامل انسان با فناوری است و گویی انسان، بدون فناوری بی‌معناست. از این رو، این مسئله در مورد مبانی انسان‌شناسی تربیت می‌تواند حائز اهمیت باشد

و با توجه به ذات فناورانه انسان، نقش فناوری نه تنها در زندگی، بلکه در نحوه بودن و تفکر انسان تأثیرگذار خواهد بود. با توجه به فلسفه فناوری استیگلر، نه تنها نگاه ابزاری و خنثی به فناوری مطرود است بلکه نگاه جبرگرایانه به فناوری هم قابل قبول نیست؛ چیزی به عنوان تعین (جبر) تکنیکی وجود ندارد. این امر به این دلیل نیست که تکنیک‌ها وضعیت ما را تعیین نمی‌کنند، بلکه به این دلیل است که آن‌ها چنین کاری را از موضع خارج از فرهنگ انجام نمی‌دهند (Hansen as cited in Harding, 2015, p. 26). در این دیدگاه، فناوری شکل‌دهنده انسان، زندگی و اندیشه اوست. در واقع فناوری، وسیله‌ای برای گسترش و تکامل حافظه جمعی انسان است. تاریخ‌مندی انسان به واسطه استفاده از فناوری است؛ از این رو انسان موجود ابزارمند است و نه صرفاً ابزارساز، چرا که خودش نیز به وسیله ابزار ساخته شده و تکامل می‌یابد و یا می‌توان گفت انسان موجودی تاریخی- فنی است. به قول هاردینگ فناوری جوهر انسان بودن است (Harding, 2015).

از آنجا که از نظر استیگلر، انسان با فناوری‌ها شکل می‌گیرد و تکامل می‌یابد روشن است که نقش فناوری‌ها در تعلیم و تربیت و توجه به چگونگی استفاده از آن‌ها بیش‌ازپیش اهمیت پیدا می‌کند. به ویژه توجه به این نکته لازم است که فناوری‌ها آن چنانکه استیگلر می‌گوید به عنوان یک نوع یادسپاری برای نسل‌های بعدی، حفظ‌شده و انتقال می‌یابد. از این رو جنبه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی فناوری در زمینه فناوری‌های آموزشی اهمیت دوچندان پیدا می‌کند. با توجه به اینکه فناوری‌های جدید در ساختار مغز و نحوه اندیشیدن انسان تأثیرگذار است، می‌توان گفت نه تنها به صورت اپی‌فیلوژنتیک، بلکه احتمالاً به صورت ژنتیکی هم بر نسل‌های بعدی تأثیر خواهند گذاشت. در واقع با توجه با دیدگاه استیگلر، همان‌طور که فناوری خط، بر مغز افراد تأثیر گذاشت، فناوری‌های جدید هم می‌توانند بر نوع انسان و تفکر او تأثیرات ماندگاری داشته باشند. چه‌بسا نسل‌های بعدی انسان‌های متفاوتی باشند. از این رو سیاست‌گذاری‌های مناسب فرهنگی و تربیتی برای تعدیل آثار نامطلوب فناوری‌ها یک استلزام انکار ناپذیر است. در این خصوص نکته مهم اجتناب از نگاه ابزاری به فناوری است. با توجه به گسترش روزافزون فناوری، درک عمیق‌تر فناوری مستلزم نگاهی فراتر از نگاه ابزاری به فناوری است. با توجه به نقش فناوری‌ها در شکل‌دهی انسان، حتی یک فناوری ساده به تنهایی می‌تواند نقش تربیتی مثبت یا منفی ایفا کند.

در مورد پرولتاریایی شدن از دیدگاه استیگلر، باید گفت، تأکید استیگلر بر پرولتاری شدن بسیار به جا است و این خطر در آینده نزدیک بیش از هر چیز دیگر می‌تواند زمینه ساز یک معضل اجتماعی باشد. با پیشرفت و گسترش فناوری‌های نوین مانند هوش مصنوعی، طبیعی است که دانش بیش‌ازپیش بیرونی شده و از انسان جدا خواهد شد. هراری نویسنده و پژوهش‌گر معاصر از قول اقتصاددان‌ها، بیان می‌کند که انسان‌های

رشد نکرده^۱ دیر یا زود به طور کامل بی‌مصرف خواهند شد. درحالی‌که ربات‌ها و چاپ‌گرهای سه‌بعدی جای کارگران را در کارهای دستی، مثل نساجی می‌گیرند، الگوریتم‌های فوق هوشمند نیز مشاغل یقه‌سفیدها را اشغال خواهند کرد (Harari, 2016). حتی او معتقد است که ربات‌های هوشمند، جای مشاغلی مثل تدریس و طبابت را هم خواهند گرفت. بنابراین از دست رفتن مهارت زندگی و ماشینی شدن همه‌چیز، می‌تواند منجر به پرولتاریا شدن و احساس بی‌معنایی و بی‌مصرفی و در نتیجه از دست دادن معنا در زندگی شود. هم‌چنین باید گفت پرولتاریاسازی را می‌توان در تعلیم و تربیت امروزی به ویژه هر نوع آموزشی که حالت تجاری به خود گرفته است مشاهده کرد. در واقع هر نوع آموزشی که از فرایند غفلت کند و تنها به برآیند و نتیجه تمرکز کند نوعی بیگانگی فرد از دانش آموخته شده، خواهد بود.

پرولتاریاسازی در تعلیم و تربیت از منظر استیگلر می‌تواند همان داشتن اطلاعات و محفوظات فراوان بدون تأمل و درک باشد. دانش آموخته‌ای که سال‌ها درس می‌خواند و نمی‌تواند از دانش خود استفاده کند یا در عمل آن را به کار گیرد به نوعی بیگانگی از دانش خود دچار است. در واقع به نظر می‌رسد با توجه به دیدگاه‌های استیگلر پرولتاریاسازی در تعلیم و تربیت نتیجه کاهش تأمل و درونی سازی دانش است. به عبارتی درونی سازی دانش و ارتباط فرد با دانش خود و ارتباط دادن آن با زندگی می‌تواند از پرولتاریاسازی جلوگیری کند. با توجه به تجاری سازی دانش و تأکید بر محفوظات و اطلاعات در دنیای پر از اطلاعات فناورانه، زیاد خواندن و زیاد دانستن لزوماً به معنای عالم بودن نیست. چنانچه گفته می‌شود کمتر خواندن اما چندین بار خواندن بهتر از خواندن مطالب زیاد است (Dobelli, 2017). شوپنهاور بر خواندن دوباره تأکید دارد و معتقد است خواندن زیاد و پیوسته که توأم با تأمل نباشد ذهن را از کار می‌اندازد. این خواندن مداوم و پیوسته و البته بدون تأمل، با گسترش هر روزه اطلاعات و پیام‌ها در فضای مجازی کاملاً محتمل است که منجر به پرولتاریا شدن می‌شود (Schopenhauer, 2019). بنابراین می‌توان با توجه به مفهوم توجه عمیق ادعا کرد که آموزش مطالب کم، اما عمیق به جای آموزش مطالب زیاد در سریع‌ترین زمان ممکن ارجحیت دارد.

کنکور و تست‌زنی که در کشور ما بسیار رایج شده است را می‌توان بر اساس پرولتاریاسازی مطرح شده از سوی استیگلر بررسی کرد. دانش‌آموزان فقط مهارت تست‌زنی را یاد می‌گیرند و در بسیاری موارد، درک عمیقی از موضوع ندارند. در واقع فرایند مسئله‌چندان مورد نظر نیست بلکه آنچه مدنظر است توانایی تشخیص گزینه درست از نادرست است. هم‌چنین آموزش‌هایی که برای گرفتن مدرک ارائه می‌شوند طبق دیدگاه استیگلر پرولتاریاسیون محسوب می‌شود. ازاین‌رو بسیاری از مهارت‌ها نه فقط برای حل مشکلات

شخصی بلکه برای معناداری زندگی ضروری به نظر می‌رسند. البته نمی‌توان نظر استیگلر را پذیرفت که همه انسان‌ها به عنوان مثال، خودشان نان خود را بپزند؛ ولی به نظر می‌رسد ارتباط بیشتر با واقعیت و طبیعت و به ویژه آنچه بورگمان در مورد چیزهای کانونی^۱ ادعا می‌کند، جالب توجه باشد. از نظر بورگمان چیزهای کانونی، چیزهایی هستند که انسان‌ها به آن‌ها توجه و تمرکز دارند و در واقع آن‌ها کانون تعامل با جهان هستند (Borgmann, 1987). امروزه زندگی انسان‌ها به جای پیوند با واقعیت با مصرف پیوند پیدا کرده است و بورگمان این الگوی گسست پیوند را الگو یا پارادایم دستگاه می‌نامد. از نظر او، درحالی که فناوری متعهد به آسایش و غنی کردن زندگی مردم بود در واقع پیوند مردم با واقعیت را کم‌تر کرده است که در واقع استیگلر آن را از دست دادن مهارت زندگی و پرولتاریا می‌نامد. بورگمان در مورد چیزهای کانونی به عنوان نمونه به اجاق اشاره می‌کند. در خانه‌های سنتی اجاق جایی بود که فعالیت‌های مختلفی اطراف آن انجام می‌شد. برای گرم کردن خانه می‌بایست درخت بریده می‌شد، تکه‌تکه می‌شد و آتش روشن می‌شد. در چنین وضعیتی اجاق جایی بود که آماده کردن غذا در آن انجام می‌شد. اجاق به عنوان یک چیز کانونی از مسئولیت‌ها و تعامل با چیزهای مختلف مجزا نبود. اجاق گروهی از فعالیت‌ها را موجب می‌شد و هر یک از اعضای خانواده کاری را برای آن انجام می‌دادند. بنابراین اگر بخواهیم به زبان استیگلر بیان کنیم؛ باید گفت بهتر است انسان برخی کارهای دستی را تجربه کنند و به‌طور کلی همه‌چیز و همه مهارت‌ها به فناوری واگذار نشود؛ به عبارتی انسان دچار مهارت زدایی کامل نشود.

هایلز تقابل توجه عمیق و بیش توجهی را نوعی تغییر در سبک شناخت می‌داند (Hayles, 2007). او اشاره می‌کند که بارها از اعضای هیئت علمی شنیده‌ام که دیگر نمی‌توانند دانشجویان را به خواندن رمان‌های کامل فراخوانند، بنابراین مجبورند داستان‌های کوتاه را مدنظر قرار دهند. آنچه موردنظر استیگلر است همین تغییر در سبک شناخت و تفکر است. به اعتقاد فورست، معلمان در تعلیم و تربیت دغدغه شکل‌گیری «توجه» را دارند که به دانش‌آموز اجازه می‌دهد هستی پیدا کنند و از طریق پیوند با گذشته که حاوی رسوبات نسل‌های قبل (حافظه سوم) است خود را به معنای زمانی و تجارب گذشته (حافظه اولیه و ثانویه) الحاق کنند؛ بنابراین به نظر می‌رسد برای شکل‌گیری و تقویت درست توجه و ایجاد توجه عمیق، تمرکز بر آنچه به عنوان پیوند بین گذشته و حال است باید موردنظر قرار گیرد (Forrest, 2020, p. 338). خواندن رمان، داستان و ادبیات می‌تواند به ایجاد پیوند بهتر با تجارب گذشته و ایجاد توجه عمیق کمک کند. یکی از مصادیق آنچه استیگلر در مورد بیش توجهی بیان می‌کند می‌تواند در آموزش مجازی که

1. Focal Things

امروزه با آن سروکار داریم اتفاق بیفتد. از آنجا که معمولاً در گوشی‌های هوشمند انواع شبکه‌های اجتماعی وجود دارند؛ وقتی فراگیر با گوشی یا تبلت مشغول یادگیری در کلاس آنلاین است، هم‌زمان پیام‌های مختلفی از شبکه‌های مختلف اجتماعی دریافت می‌کند و این مسئله می‌تواند به راحتی باعث از بین رفتن توجه عمیق شود و نوعی تقسیم توجه ایجاد می‌شود که در واقع توجه هم‌زمان به چند چیز و همان بیش توجهی صورت می‌گیرد که ادامه و تکرار چنین عادتی ممکن است به ایجاد تغییر در «توجه» منجر شود. در واقع با وجود شبکه‌های اجتماعی مختلف در دنیای امروز، توجه انسان بیش از هر زمان دیگری تحت تأثیر موضوعات متعدد قرار می‌گیرد و این می‌تواند به کاهش توجه عمیق و آگاهی انسان منجر شود و به قول استیگلر نوعی سازگاری ایجاد می‌کند که انسان از فهم دقیق دور خواهد ماند. این موضوع شبیه همان چیزی است که هایدگر با مفهوم ابهام^۱ به آن می‌پردازد: «وقتی در بودن هر روزی با دیگری، با چیزی روبه‌رو می‌شویم که برای هر کس در دسترس است و هر کس می‌تواند درباره آن هر چیز بگوید طولی نمی‌کشد که تصمیم درباره این که چه چیزی به فهم واقعی گشوده می‌شود و چه چیزی گشوده نمی‌شود غیرممکن می‌شود. این ابهام نه تنها به جهان بلکه به همین صورت به بودن با دیگری و حتی به سوی خود دازین نیز سرایت می‌کند. هر چیزی طوری به نظر می‌رسد که گویی فهمیده شده، درک شده و بیان شده است؛ اما در اصل چنین نیست» (Heidegger, 1996, p. 162).

به نظر می‌رسد بیش توجهی در دنیای امروز به واقع ابهام ایجاد می‌کند و آگاهی انسان را مخدوش می‌کند. به‌طور کلی به نظر می‌رسد یکی از مسائل نسل امروز بشر، توانایی مدیریت «توجه» باشد. گفته می‌شود موفق‌ترین انسان‌های جهان، تمرکز را مهم‌ترین عامل موفقیت خود می‌دانند (Dobelli, 2017, p. 166). امروزه با وجود انبوه اطلاعات و فناوری‌های اطلاعاتی، بیش از هر زمان دیگری، توانایی کنترل توجه و تمرکز، مهم و اساسی است (Harari, 2016). هراری نظری شبیه نظر استیگلر دارد و معتقد است امروزه سانسور به شکل غوطه‌ور کردن افراد در سیلاب اطلاعات بی‌اهمیت اتفاق می‌افتد؛ به طوری که افراد نمی‌دانند به چه چیزی توجه کنند، از نظر او، امروزه، قدرت یعنی آگاهی بر اینکه چه چیزی را نادیده بگیریم. در واقع اسیر سیلاب اطلاعات شدن و عدم توانایی در تشخیص اینکه به چیزی باید توجه شود نوعی پرولتاریا خواهد بود. بنابراین تأکید استیگلر بر تخریب «توجه» در عصر حاضر نکته قابل تأملی است و توانایی کنترل و چگونگی تقسیم توجه، توانایی نادیده گرفتن اطلاعات بی‌اهمیت و جهت‌دهی مناسب توجه به چیزهای مهم‌تر، مهارتی است که به نظر می‌رسد نسل امروز باید آن را بیاموزد. از این‌رو متفکران تربیتی و دستگاه

1. Ambiguity

تعلیم و تربیت، امروزه باید در مورد چگونگی آموزش و ایجاد چنین مهارتی در دانش‌آموزان بیندیشند. این درحالی است که لزوم توجه و پژوهش در خصوص مدیریت «توجه» در عرصه تعلیم و تربیت توسط پژوهشگران دیگری نیز مورد تأکید قرار گرفته است^۱ (Vorvoreanu, 2014). در این خصوص آموزش‌های لازم در مورد نحوه مواجهه با رسانه‌های مختلف یا همان سواد رسانه‌ای لازم به نظر می‌رسد. سواد رسانه‌ای کمک می‌کند افراد نه فقط مهارت زندگی در دنیای واقعی، بلکه مهارت زندگی در دنیای دیجیتال و مواجهه با آن را از کودکی بیاموزند.

لزوم توجه به خاصیت فارماکونی فناوری از جمله فناوری‌های آموزشی بسیار مهم است. توماس معتقد است غالباً در مباحث مربوط به فناوری، معلمان یا آموزش‌دهندگان فقط به جنبه‌های کاربردی استفاده از فناوری می‌پردازند و درعین حال از اطلاعات مربوط به جنبه‌های «انسانی» آن غافل می‌شوند (Thomas, 2019, p. 52). بدیهی است که فناوری‌های آموزشی هم فارماکون هستند، بنابراین وظیفه پژوهشگران و اندیشمندان رصد فناوری‌های آموزشی و جنبه‌های مضر آن‌ها است. همان‌طور که آیدی نیز اشاره دارد؛ فناوری جنبه کاهشی/افزایشی دارد که به اعتقاد او جنبه کاهشی فناوری‌ها پنهان می‌ماند (Ihde, 2012). هر فناوری چیزی به ما می‌دهد و چیزی از ما می‌گیرد. پس بهترین و کاربردی‌ترین فناوری‌ها هم فارماکون هستند؛ یعنی هم درمان و هم سم. در مورد فناوری‌های آموزشی معمولاً به آنچه فناوری برای ما می‌تواند انجام دهد توجه می‌شود ولی لازم است در کنار آن به جنبه‌های کاهشی و پنهان آن‌هم توجه شود. به عبارت دیگر، توجه به چیزهایی که ممکن است فناوری‌ها از ما بگیرند بسیار اساسی است که می‌تواند در شناخت بهتر آن‌ها و در نتیجه استفاده درست از آن‌ها مفید باشد.

References

- Aagaard, J. (2015). Media multitasking, attention, and distraction: A critical discussion. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(4), 885-896
- Borgmann, A. (1987). *Technology and the character of contemporary life: A philosophical inquiry*: University of Chicago Press.
- Bradley, j. (2021). *Bernard Stiegler, philosopher of reorientation*. In: Taylor & Francis.
- Bradley, J. P., & Kennedy, D. (2020). On the organology of utopia: Stiegler's contribution to the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 420-432.
- Croghan, P. (2010). Knowledge, care, and trans-individuation: An interview with Bernard Stiegler. *Cultural Politics*, (157-170).
- Crutcher, P. A. (2010). Review of Taking Care of Youth and the Generations by Bernard Stiegler. *Education Review*, 13.
- Davis, O. (2013). Desublimation in education for democracy. *Stiegler and Technics*, 165-180.

۱. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش (Hirshleifer & Teoh, 2003) و (Aagaard, 2015) اشاره کرد.

- Dobelli, R. (2017). *The Art of the Good Life* (B. T. by Adel fedosipour, Ali shahrooz, Trans.). Tehran: Cheshme (in Persian)
- Forrest, K. (2020). The problem of now: Bernard Stiegler and the student as consumer. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 337-347.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*: Random House.
- Harding, A. (2015). Beyond (dis) embodiment: Bernard Stiegler, Digital-Being & the Exteriorisation of Desire.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 187-199.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time: A translation of Sein und Zeit*: SUNY press.
- Hirshleifer, D., & Teoh, S. H. (2003). Limited attention, information disclosure, and financial reporting. *Journal of accounting and economics*, 36(1-3), 337-386.
- Hutnyk, J. (2012). Proletarianisation. *New Formations*, 77(77), 127-149.
- Ihde, D. (2012). *Technics and praxis: A philosophy of technology* (Vol. 24): Springer Science & Business Media.
- Keij, D. (2021). Immature adults and playing children: On Bernard Stiegler's critique of infantilization. *Studies in Philosophy and Education*, 40(1), 67-80.
- Kingdom, C. (2018). A short Summery of Bernard Stiegler's theory of Short and long circuits in society.
- Kouppanou, A. (2015). Bernard Stiegler's Philosophy of Technology: Invention, decision, and education in times of digitization. *Educational Philosophy and Theory*, 47(10), 1110-1123.
- Kouppanou, A. (2016). '... Einstein's Most Rational Dimension of Noetic Life and the Teddy Bear...' An Interview with Bernard Stiegler on Childhood, Education and the Digital. *Studies in Philosophy and Education*, 35(3), 241-249.
- Kouppanou, A. (2020). What is in a child's hand? Prosthesis in Bernard Stiegler: Some implications for a future philosophy of childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 433-442.
- Lee, S. (2020). Educational methods and cognitive modes: Focusing on the difference between Bernard Stiegler and N. Katherine Hayles. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 376-383.
- Lemmens, P. (2011). This system does not produce pleasure anymore. An interview with Bernard Stiegler. *Krisis*, 2011(1), 33-42.
- Lewin, D. (2016). The pharmakon of educational technology: The disruptive power of attention in education. *Studies in Philosophy and Education*, 35(3), 251-265.
- Lindberg, S. (2020). Politics of digital learning—Thinking education with Bernard Stiegler. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 384-396.
- Moore, G. (2013). Adapt and smile or die! Stiegler among the Darwinists. *Stiegler and Technics*, 17-33.
- Mui, C. L., & Murphy, J. S. (2020). The university of the future: Stiegler after Derrida. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 455-465.
- Reveley, J., & Peters, M. A. (2016). Mind the gap: Infilling Stiegler's philosophico-educational approach to social innovation. *Educational Philosophy and Theory*, 48(14), 1452-1463.
- Schopenhauer, A. (2019). *The world and the philosopher's reflections* (R. V. Yari, Trans.). Tehran: Center(in Persian).

- Stiegler, B. (1998). *Technics and time: The fault of Epimetheus* (Vol. 1): Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2008a). *Acting out* (D. Barison, Ross, D., & Crogan, P, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2008b). Our ailing educational institutions. *Culture Machine*, 5.
- Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*: Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2016). The digital, education, and cosmopolitanism. *Representations*, 134(1), 157-164.
- Stiegler, B., & Roussow, J. (2020). Suffocated Desire, or How the Culture Industry Destroys the Individual: Contribution to a Theory of Mass Consumption. *Parrhesia: A Journal of Critical Philosophy*.
- Thomas, R. A. (2019). *Bernard Stiegler on a Unified Vision of Humanity and Technology in Education: An Analysis of Human/Technical Ideology in the Writings of Today's Most Influential Educational Leaders*. University of Dayton,
- Tinnell, J. (2015). Grammatization: Bernard Stiegler's theory of writing and technology. *Computers and Composition*, 37, 132-146.
- Vlieghe, J. (2018). Stiegler and the Future of Education in a Digitized World. In *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 417-428): Springer.
- Vorvoreanu, M. (2014). *Attention management as a fundamental aspect of 21st century technology literacy: A research agenda*. Paper presented at the 2014 ASEE Annual Conference & Exposition.
- Zwier, J. (2011). *On Originary Technical Mediation-A synthesis of Stiegler and Post-Phenomenology*. University of Twente,

Foundations of Education<https://fedu.um.ac.ir>

Research Article

DOI: 10.22067/fedu.2021.68378.1017



OPEN ACCESS

Thomas Neigel's "Panpsychism" as a Basis for a "neuro-education" ApproachFereidoun Shakibania¹, Parvaneh Valavi², Masoud Safaei Moghadam³, Khosrow Bagheri⁴

Received: 30/1/2021

Accepted: 25/7/2021

Abstract

In this study, Thomas Nigel's view of Panpsychism is examined to determine whether this approach is a more appropriate basis for the neuroeducation approach than the physicalist approaches. For this purpose, descriptive-analytical research method has been used. The physical basis of the Neuroeducation approach, instead of solving the problem of the relationship between mind and body and also explaining mental states, by adopting eliminatory and reductionist views and eliminating the problem without considering the phenomenal and first-person characteristics of the mind (by eliminating or reducing the apparent consciousness to events and brain processes) looks at mental states from an objective and third person perspective. Nigel considers the external/objective conception of the world incomplete and presupposes "Panpsychism" in order to fill the explanatory gap of mind and body, and to explain the origin of consciousness and intellect. Nigel's Panpsychism approach, compared to the physicalist approaches, is more appropriate for the general field of education, and especially for the special field of teaching-learning in terms of paying attention to the totality of human existence and the intertwined nature of mentality and objectivity. However, since Nigel's Panpsychism has not adequately explained the problem of composition, it can not be a flawless solution in explaining mental causation and consciousness. As a result, the relationship between mind and body still remains a problem to solve.

Keywords: Neuroeducation, Physicalism, Thomas Nigel, Panpsychism

Citation: Shakibania, F., Valavi, P., Safaiimoghadam, M., Bagheri Noaparast, K. (2021). Thomas Neigel's "Panpsychism" as a Basis for a "Brain-Based Learning" Approach. *Foundations of Education*, 11(1), 67-85. doi: 10.22067/fedu.2021.68378.1017

1. Ph.D. Student of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (Corresponding Author), Email: p.valavi@scu.ac.ir

3. Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

4. Professor, Department of Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت

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

دسترسی آزاد

DOI: 10.22067/fedu.2021.68378.1017

مقاله پژوهشی

«همه‌روان‌انگاری» تامس نیگل به‌عنوان مبانی برای رویکرد «عصب-تربیت»^۱فریدون شکیبانیان^۲، پروانه ولوی^۳، مسعود صفایی مقدم^۴، خسرو باقری^۵

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۱/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۵/۳

چکیده

این پژوهش به بررسی دیدگاه تامس نیگل درباره همه‌روان‌انگاری می‌پردازد تا معلوم دارد که آیا این رویکرد در مقایسه با رویکردهای فیزیکیالیستی، مبنای مناسب‌تری برای رویکرد عصب-تربیت است یا خیر. در این پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. مبنای فیزیکیالیستی رویکرد عصب-تربیت به جای حل مسئله رابطه ذهن و بدن و همچنین تبیین حالات ذهنی، با طرح دیدگاه‌های حذف‌گرایانه و تقلیل‌گرایانه و حذف صورت مسئله و بدون توجه به ویژگی‌های پدیداری و اول‌شخص ذهن (با حذف یا تقلیل آگاهی پدیداری به رخدادها و فرایندهای مغزی) از منظر عینی و سوم شخص به حالات ذهنی نظر می‌کند. نیگل تصور بیرونی/عینی از جهان را ناتمام می‌داند و به‌منظور پر کردن شکاف تبیینی ذهن و بدن و تبیین خاستگاه آگاهی و عقل، «همه‌روان‌انگاری» را پیش‌فرض می‌گیرد. رویکرد همه‌روان‌انگاری تامس نیگل در مقایسه با رویکردهای فیزیکیالیستی، برای حوزه کلی تعلیم و تربیت و بخصوص برای حوزه ویژه یاددهی-یادگیری، از جهت توجه به کلیت وجود آدمی و ذهنیت و عینیت درهم‌تنیده، مناسب‌تر است. با این‌همه از آنجایی که همه‌روان‌انگاری نیگل در مواجهه با مسئله ترکیب، تبیین مناسب به دست نداده است نمی‌تواند یک راه‌حل فاقد اشکال در تبیین علیت ذهنی و آگاهی باشد و در نتیجه رابطه ذهن و بدن همچنان به‌عنوان یک مسئله باقی می‌ماند.

واژه‌های کلیدی: عصب-تربیت، فیزیکیالیسم، تامس نیگل، همه‌روان‌انگاری

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان تحلیل مبانی فلسفی رویکرد یادگیری مبتنی بر مغز و استنتاج دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت ایران با تأکید بر دیدگاه توماس نیگل است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول)، p.valavi@scu.ac.ir

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۵. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

رویکردهای یاددهی-یادگیری^۱ از ارکان نظام آموزشی محسوب می‌شوند که متخصصان تعلیم و تربیت هر گونه تغییری در این نظام را به آن مربوط می‌دانند (Bruce, 1992). یکی از این رویکردها که از دهه ۱۹۹۰ مورد توجه قرار گرفته است، رویکرد مبتنی بر مطالعه زیست‌شناختی عصب^۲ است که در آن ساختار مغز و کارکردهای آن مطالعه می‌شود (Wolfe, 1998) تا از طریق وابسته‌های عصبی-فیزیولوژیکی پدیده‌هایی چون یادگیری، ادراک، تفکر و هوش تبیین شوند (Goswami, 2004). به موازات رشد فزاینده پژوهش‌های علوم اعصاب، مطالعات و برنامه‌های بسیاری برای کاربرست پژوهش‌های مغز در تربیت به انجام رسید. بروئر این کوشش را «عصب-تربیت^۳» یا «علوم اعصاب تربیتی^۴» نامیده است که با عنوان «یادگیری مبتنی بر مغز^۵» شناخته می‌شود (Babaei, Shabaniyorki, Javidi Kalateh Jafarabadi, & Moghimi, 2018; Bruer, 2008).

یادگیری مبتنی بر مغز رویکردی در یادگیری و آموزش است که بر مبانی و اصول عصب‌شناختی استوار است و بر فراهم کردن شرایط، تجارب و راهبردهایی منطبق با یادگیری مغز به هدف تحقق یادگیری بهینه تأکید می‌کند. منطق یادگیری در این رویکرد، ورود اطلاعات از طریق نوروهای سیستم عصبی محیطی و ایجاد تجربه جدید به واسطه نوروها در مغز است. یادگیری در این تعبیر عصب‌شناختی عبارت است از فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در سیناپس‌ها و شبکه‌های عصبی که در نتیجه تجربه یا همان تعامل با محیط در مغز رخ می‌دهد (Fuller, 2001). به تعبیر دیگر آموزش در این معنا عبارت است از فرایند کنترل یا افزایش محرک‌ها و پرورش اراده یادگیری (Koizumi, 2004). از آنجا که تلازم انکارناپذیری بین حالات مغزی و ذهنی وجود دارد، یکی از مسائل این حوزه مطالعاتی تبیین نسبت میان ذهن و مغز است.

اغلب عصب‌پژوهان در چارچوب پارادایم فیزیکیالیسم^۶ بدون توجه به ویژگی‌های پدیداری و اول‌شخص ذهن، با تقلیل هستی‌شناختی آگاهی پدیداری به رخدادها و فرایندهای مغزی و تأکید بر تحویل-گرایی علمی تحت عنوان عصب فلسفه^۷، بر این عقیده‌اند که با بهره‌گیری از یافته‌های عصب‌شناسی می‌توان مسائل فلسفی را به نحو موجهی تبیین کرد؛ ازاین‌رو از منظر عینی و سوم شخص به حالات ذهنی توجه می‌کنند و بیش از هر چیز بر این مسئله تأکید دارند که میان دستاوردهای تجربی درباره کارکرد مغز و موضوعات فلسفه ذهن، ارتباط نزدیکی وجود دارد. چرچلند معتقد است که عصب فلسفه، علمی است که

1. Learning Teaching Approaches
2. neurophysiological
3. Neuroeducation
4. Educational neuroscience
5. Brain-based learning
6. Physicalism
7. Neurophilosophy

می‌تواند از منابع دو حوزه عصب‌شناسی و فلسفه بهره‌مند شود؛ علمی که قصد دارد با بهره‌گیری از یافته‌های عصب‌شناسی، مسائل مهم فلسفی مانند مسئله ذهن-بدن، آگاهی، هویت شخصی، اراده آزاد و دیگر مسائل فلسفه ذهن را تبیین و تحلیل کند (Churchland, 1986). او بر همین مبنا علیت ذهنی را رد می‌کند و معتقد است برای درونی‌ترین حالت‌ها و احساسات باید به دنبال علل فیزیکی باشیم؛ زیرا آدمی با همه حالت‌های روان‌شناختی خود چیزی بیش از بدن نیست و ویژگی‌های ذهنی، مبتنی بر ویژگی‌های فیزیکی است (Corbi & Prades, 2000).

اما برخی پژوهش‌گران مانند بروئر، هوارد و جونز در وجود چنین رابطه‌ای میان علوم اعصاب و تربیت تردید کرده‌اند. از نظر این افراد مفاهیم علوم اعصاب نمی‌توانند ماهیت مسائل مرتبط با حوزه تربیت بخصوص یادگیری و به تبع آن علیت ذهنی، اراده آزاد و تصمیم‌گیری را به نحو موجهی توصیف و تبیین کنند؛ چراکه لازمه‌ی آگاهی، واقعیت علیت ذهنی است. احساس که دریچه‌ای برای ارتباط با جهان فیزیکی است، مستلزم این است که اشیاء و رویدادهای محیطی در ما تجربه حسی پدید بیاورند. این حالات ذهنی هستند که می‌توانند از طریق مکانیسم‌هایی به تولید محصولات ذهنی از جمله ادراک منجر شوند. ما از طریق استدلال، باور و معرفت جدیدی را نسبت به باورهای گذشته‌ی خود به دست می‌آوریم (Zakeri, 2011). بر این مبنا بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت متکی و مبتنی بر اراده‌ی آزاد یادگیرنده و یاددهنده است. هدف اساسی در تعلیم و تربیت، ایجاد بستری است تا توانایی‌های درونی و استعدادهای طبیعی یادگیرندگان شکوفا شوند و یادگیرندگان، به‌عنوان موجوداتی خودمختار و خودشکوفا، قادر به حل مسائل زندگی از طریق یادگیری مادام‌العمر شوند (Howard & Jones, 2019). این امر مستلزم ارائه تصویری از انسان دارای اراده آزاد و تصمیم‌گیر است؛ بنابراین عاملیت انسان و در نتیجه عمل اخلاقی مستلزم این است که حالات ذهنی تأثیری در جهان فیزیکی داشته باشند. انسان با اعمالی که خود منشأ الزام آن‌هاست، هویت نهایی خویش را رقم می‌زند (Bagheri, 2011). در مقابل رویکردهای حذف‌گرا و تقلیل‌گرا، رویکردهای غیرتقلیلی مانند «همه‌روان‌نگاری»^۱ تامس نیگل، «طبیعت‌گرایی زیست‌شناختی»^۲ جان سرل، «یگانه‌نگاری بی‌قانون»^۳ دونالد دیویدسن، «عصب‌پدیدارشناسی»^۴ با الهام از اندیشه‌های وارلا و ماتورانو و در روان‌شناسی تحولی «نظریه ذهن»^۵ با رویکرد شناخت اجتماعی پریماک و وودروف، توصیف جدیدی از شناخت مطرح کرده‌اند.

-
1. Panpsychism
 2. Biological Naturalism
 3. Anomalous Monism
 4. Neurophenomenology
 5. Theory of mindH

روش پژوهش

پرسش اساسی پژوهش حاضر ناظر بر چیستی همه‌روان‌انگاری تامس نیگل به‌عنوان مبنایی برای رویکرد عصب-تربیت است که با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. یکی از انواع تحلیل، تحلیل مبنایی است. در روش تحلیل مبنایی پژوهشگر در عوض بررسی یک مفهوم، به تحلیل و بررسی گزاره‌ها می‌پردازد. گزاره‌هایی که مفروضات و مبانی آشکار و پنهان یک رویکرد، نظریه یا دیدگاه خاص محسوب می‌شوند.

نیگل و رویکرد عصب فلسفه

تامس نیگل مبدع طبیعت‌باوری غیرمادی به رد نظریه عصب فلسفه می‌پردازد. نیگل دیدگاه خود را در زیرعنوان کتاب «ذهن و کیهان» این چنین نوشته است: «می‌خواهم تبیین کنم که چرا درک ماتریالیستی نئوداروینی از طبیعت، قریب به یقین باطل است»^۱. حرف اساسی نیگل در این کتاب این است که نگاه تک‌ساحتی به هستی و علم‌گرایی نمی‌تواند درست باشد. نیگل می‌نویسد که به نظر می‌رسد که علوم فیزیک با کنار گذاشتن امور ذهنی پیشرفت کرده‌اند، لیکن باید اذعان کرد که چیزهایی بیش از آنچه که از طریق علوم فیزیک می‌توان فهم کرد، در جهان وجود دارد. هرچند علوم فیزیک، عناصری را که عالم مادی از آن تشکیل شده است و نیز قوانینی را که بر رفتار آن عناصر در زمان و مکان حاکم است توصیف کردند؛ اما این علوم جنبه مهمی از طبیعت را تبیین نشده رها می‌کنند. فاعلان آگاه و زندگی ذهنی آن‌ها از مؤلفه‌های اجتناب‌ناپذیر واقعیت هستند که با علوم فیزیکی قابل توصیف نیست (Nagel, 2013). آشکار است انسان‌ها تجارب ذهنی خاصی دارند. به‌عنوان مثال دیدن موج دریا یا یک گل سرخ کیفیت و حالتی در ذهن، موسوم به کوالیا^۲، ایجاد می‌کند که قابل انکار نیست. از آنجا که این کیفیات ذهنی از ویژگی‌های حالات ذهنی به حساب می‌آیند، به نظر می‌رسد وجود آن‌ها با حذف‌گرایی سازگار نیست (Nagel, 1974). نیگل موانع پیش روی عصب فلسفه را شناخت، ارزش، آگاهی و ناتوانی فیزیکالیسم در ارائه یک تبیین معقول از این عناصر مهم می‌داند که در ادامه به بررسی هر یک می‌پردازیم.

۱- شناخت: نیگل یکی از مسائلی را که فیزیکالیسم تقلیل‌گرا و حذف‌انگار از تبیین آن ناتوان است شناخت یعنی توانایی ذهن انسان می‌داند؛ توانایی که انسان را قادر می‌سازد تا از ذهنیت فراتر رفته و به عینیت برسد. ما دارای قوه عقل هستیم و با آن استدلال می‌کنیم و حقیقت را کشف می‌کنیم. سؤال نیگل این است که این عقل

1. Why the Materialist Neo-Darwinian Conception of nature is almost Certainly False

2. Qualia

و نیرو چگونه پدید آمده است؟ موجودات آگاه و اندیشه‌ورز که بدن و مغزشان از عناصر بنیادین و قوانین فیزیک و شیمی تشکیل شده است، چگونه می‌توانند وجود داشته باشند؟ (Nagel, 2013). از منظر طبیعت‌گرایی و داروین، پدیده‌هایی به وجود می‌آیند که برای بقای ما لازم است. آیا عقل برای بقای ما لازم است یا خیر؟ جواب این است که خیر. ما بدون عقل هم می‌توانیم زندگی کنیم همان‌طور که همه جانوران و حیوانات هستند که عقل و شعور و علم هم ندارند؛ نه طبیعت‌شناسند و نه فیلسوف. ولی آن‌ها باقی مانده‌اند و زیسته‌اند. در نظریه طبیعت‌گرایی داروین‌سبب همه آنچه موجودات جاندار دارند، روزی برای بقایشان مفید بوده که با آن‌ها باقی مانده‌اند و گر نه ممکن بود که آن چیز به وجود بیاید اما چون مفید به فایده نبوده است از بین برود.

۲- ارزش: تعلیم و تربیت متأثر از پرسش‌های بنیادین درباره‌ی ارزش‌هاست. پیترز واژه‌ی تعلیم و تربیت را متضمن دلالت ضمنی تجویزی و اخلاقی می‌داند. یعنی این اصطلاح معیاری درونی در خود دارد که باید از آن نتیجه‌ای ارزشمند حاصل شود. «آموزش و پرورش به طور ضمنی دلالت دارد بر اینکه چیزی ارزشمند، با قصد و نیت و به شیوه‌ای متعارف و قابل قبول در حال انتقال و یا انتقال یافته است. تعهد به آنچه تصور می‌شود با ارزش است تنها مدلول ضمنی آموزش و پرورش است» (Peters, 2015, p. 25). مطلوبیت ارزش برای انسان‌ها از آن جهت است که به نحوی، مفید برای زندگی مادی یا معنوی آنان باشد؛ اما در این راستا عامل مهم و اساسی، انتخاب و گزینش آگاهانه است به گونه‌ای که اگر کاری ارزشمند اما ناآگاهانه و یا به اجبار صورت پذیرد، هر چند دارای حسن فعلی باشد از حسن فاعلی برخوردار نیست و نمی‌تواند به عنوان ویژگی اخلاقی نیکو، فاعل خود را در جهت تعالی به پیش برد. از این رو باید گفت مفهوم ارزش متضمن ترجیح است و ترجیح همواره ناظر به بدیل‌ها است. تکمیل وجود ناتمام انسانی و تعین بخشی به آن در گرو اختیار و اختیار موهون گزینش و گزینش متوقف به حضور بدیل است (Jafaria Tabrizi, 1979).

این در حالی است که تمرکز علوم اعصاب برای تبیین رفتار آدمی مبتنی بر روابط علی است. رویکرد عصب-تربیت کل وجود آدمی را به مغز، کل خواسته‌ها را به واکنش‌های نظام اعصاب و تمام ارزش‌ها را به آنچه اجتماع دیکته می‌کند، تقلیل داده است و از این نظر، در ارائه تحلیل و تبیینی باورپذیر و عمیق در مورد شخصیت انسان‌ها که نشان دهد آن‌ها چه کسانی هستند، چگونه می‌توانند دارای ارزش و هدفی در زندگی شوند و چگونه می‌توانند از نظر اجتماعی و اخلاقی پیشرفت کنند، شکست‌خورده (Morland, 2010) و تحت الزامات روش‌شناختی، توجه خود را بر جنبه روان‌شناختی متمرکز کرده و خود را مقید به جنبه توصیفی علم می‌سازد. در حالی که در تعلیم و تربیت، حتی گزاره‌های توصیفی نیز دارای دلالت‌های تجویزی هستند. شکاف بین علوم اعصاب و علوم تربیتی همان شکاف بین تجربه اول‌شخص با سوم شخص است. این شکاف

به قدری زیاد است که امکان برقراری پیوند مستقیم بین مقام توصیفی علوم اعصاب و مقام تجویزی علوم تربیتی را مورد تردید قرار داده است (Goswami, 2006).

نیگل با رد تبیین‌های علی و خارج کردن ارزش‌های اخلاقی از حوزه آگاهی و انتخاب آزاد افراد، به شکل خاصی از عینی‌گرایی اخلاقی رو آورده و به انکار نظریه‌هایی مانند عاطفه‌گرایی اخلاقی می‌پردازد؛ نظریه‌هایی که مبنای ارزش‌گذاری‌ها را سلايق افراد می‌دانند، سلايقی که ریشه در ضمیر ناخودآگاه آدمی داشته و از دسترس آگاهی فرد خارج هستند. در مقابل، او برای اخلاق، عینیتی قائل است که می‌تواند بر اساس ادله‌ای اخلاقی که دارای عمومیت و تعمیم‌پذیری هستند و بستگی به سلايق افراد ندارند، اثبات شود. این ادله تعمیم‌پذیر و عام در اخلاق - همان‌طور که نیگل اشاره دارد - حکایت از ارزش‌های عینی و مشترک میان انسان‌ها دارد (Nagel, 2013, pp. 123-153).

۳- آگاهی: آشکارترین مانع بر سر راه طبیعت‌گرایی است که تنها بر امکانات علم فیزیک ابنا دارد. توصیف فیزیکی از عالم، علی‌رغم غنا و قدرت تبیینی‌اش، تنها بخشی از حقیقت را بیان می‌کند و اگر قرار باشد فیزیک، شیمی و علوم دیگر هر چیزی را تبیین کنند، همه آن امور باید از پیچیدگی کمتری برخوردار باشند (Nagel, 2013, p. 56). طبیعت‌گرایی باید تبیین کند که چرا موجودات زنده آگاه در تاریخ زندگی بر روی زمین به وجود آمدند و چرا موجودات زنده خاص، دارای حیات آگاهانه هستند. بنابراین عینی‌ترین توصیف از جهان نمی‌تواند توصیف کاملی از آن چیزی که وجود دارد باشد. علوم فیزیکی می‌توانند موجودات زنده‌ای مانند ما را به‌عنوان اجزایی از نظم عینی دارای زمان و مکان توصیف کنند اما این علوم نمی‌توانند تجارب ذهنی چنین موجودات زنده‌ای را توصیف کنند یا نمی‌توانند توصیف کنند که چگونه این جهان در نظرگاه‌های خاص و متفاوت آن‌ها نمایان می‌شود (Nagel, 2013, p. 18).

نیگل به منظور پر کردن شکاف تبیینی^۱، یعنی شکاف بین تجربه آگاه ذهنی (اول‌شخص) و اکتشافات بیولوژیک (نگاه سوم شخص)، با انتشار مقاله بسیار مهم و تأثیرگذار «خفاش بودن چه حالی دارد؟»، برای تأکید بر جنبه‌ی اول‌شخص مثالی در مورد خفاش‌ها بیان می‌کند که در آن، وجود آگاهی فروکاست‌ناپذیر و اول‌شخص را می‌پذیرد. او «درونی بودن» را کیفیت و مشخصه تجارب آگاهانه انسان معرفی می‌کند و نوعی «یکتایی» به این تجارب می‌دهد که آن‌ها را از دسترس مطالعات سوم شخص و علمی دور نگاه می‌دارد. اگر آگاهی، حالتی اول‌شخص و فردی باشد، به تعداد انسان‌ها آگاهی وجود خواهد داشت، چراکه برای هر فرد، «حال» خاصی وجود دارد. با این تلقی از آگاهی، آگاهی از حوزه مطالعه علم خارج می‌شود و امکان

1. Explanatory gap

2. Wath it is Like to Be a Bat

بررسی آن نخواهد بود. ابزارهای علمی همه مبتنی بر نگاه سوم شخص هستند و طراحی ابزاری علمی و در عین حال اول‌شخص ناممکن به نظر می‌رسد (Nagel, 1974). او نه فقط تحلیل‌های تقلیل‌گرا، بلکه عموم تحلیل‌های فیزیکالیستی را فاقد توانمندی لازم برای بررسی آگاهی پدیداری معرفی کرده است. در ادامه نیگل با طرح سوالاتی در راستای تعمیق این مسئله پیش می‌رود. او در این مورد طرح می‌کند که اگر آگاهی و عقل تقلیل‌ناپذیر وجود داشته باشد، در این صورت چه نوع عالمی می‌تواند موجب بروز و ظهور آن‌ها شود؟ آیا عالم واقع ناظر به چنین ویژگی‌هایی از جهان ما، نظیر آگاهی، حیث التفاتی، معنا، غایت، فکر و ارزش را می‌توان با عالمی وفق داد که در پایه‌ای‌ترین سطح خود تنها از واقعیات فیزیکی تشکیل شده است؟ (Nagel, 2014) و با توجه به خصوصیات ممتاز تجربه در قیاس با سایر پدیده‌های ذهنی، آگاهی پدیداری چه جایگاهی در طبیعت دارد؟ آیا آگاهی یک ویژگی پایه و بنیادین بوده و یا وابسته به امور ناآگاه است؟ و اگر آگاهی ویژگی بنیادین نبوده، آیا می‌توانیم بفهمیم که چگونه امور ناآگاه به پدیده آگاهی می‌انجامند؟ (Van Gulick, 2014). این پرسش‌های تبیینی دارای چنان اهمیتی هستند که سرنوشت مسئله تاریخی ذهن و بدن در گرو چگونگی پاسخ به آن‌ها است.

برای فیلسوفان ذهن معاصر دو موضوع، مسئله ذهن و بدن را به معمایی سخت تبدیل می‌کند. این دو موضوع عبارت‌اند از آگاهی و علیت ذهنی (Kim, 2005). از سویی نیگل فیلسوف تحلیلی معاصر، حالات ذهنی را غیرقابل تقلیل به فرایندهای مغزی می‌داند و از سوی دیگر باور دارد که طبیعت‌گرایی و فیزیکالیسم تقلیلی حاصل از آن، نمی‌تواند نماینده خوبی برای تبیین مسئله ذهن و بدن باشد. او برای حل این مسائل تقریری از «همه‌روان‌نگاری» را برای تبیین خاستگاه آگاهی و عقل پیش‌فرض می‌گیرد. در این منظر، آگاهی مانند «چیزی» در جهان فیزیکی، در کنار دیگر موجودات و ویژگی‌های مادی در نظر گرفته می‌شود؛ ویژگی که فیزیک به دلیل ذات ساختاری‌اش نمی‌تواند کیفیت آن را توضیح دهد و صرفاً تجربه فاعل شناسا است که امکان درک آن را فراهم می‌کند. نیگل تصدیق می‌کند که ظرفیت و قابلیت ذهنی، بر سرشت فیزیکی مبتنا دارد؛ پس آنچه وجود موجودات زنده‌ای مثل ما را تبیین می‌کند باید وجود ذهن را نیز تبیین کند. این امکان از یک تصور فراگیر در باب نظم طبیعی به وجود می‌آید که بسیار متفاوت با مادی‌انگاری است؛ امکانی که همه چیز را دایر مدار ذهن می‌کند؛ نه این که ذهن اثر جنبی قوانین فیزیکی باشد (Nagel, 2013). به نظر نیگل ذهن صرفاً یک پس‌اندیشه یا یک تصادف یا یک افزوده نیست، بلکه یک جنبه اساسی از طبیعت است. به تعبیر دیگر آگاهی از ویژگی‌های بنیادین جهان ماده است. مادی‌انگاری مستلزم تقلیل‌گرایی است؛ بنابراین رد تقلیل‌گرایی مستلزم بدیلی برای مادی‌انگاری است؛ بدیلی که در آن ذهن، معنا و ارزش

درست به اندازه ماده، زمان و فضا در شرح و وصف آنچه وجود دارد بنیادی تلقی می‌شود.

رویکرد «همه‌روان‌انگاری» به مسئله ذهن - بدن

در طول تاریخ فلسفه برای برخی از متفکران دلایل قانع‌کننده‌ای وجود نداشته است که مرز ذهن‌مندی را محدود به انسان‌ها و برخی حیوانات کنند بلکه آن‌ها اساساً چنین مرزی را برداشته و ویژگی «ذهن‌مندی» را بنیادی‌ترین ویژگی جهان هستی قلمداد کرده‌اند. این تبیین از آگاهی را شاید بتوان اولین نظریه در باب مسئله ذهن و بدن دانست. دیوید اسکرینا در کتاب «همه‌روان‌انگاری در غرب» با بررسی فیلسوفان پیشاسقراطی و همچنین بیاناتی از افلاطون و ارسطو، دیدگاه همه‌روان‌انگاری را دارای سابقه ۲۵۰۰ ساله می‌داند (Skrbina, 2005). همه‌روان‌انگاری در قالب جان‌گرایی^۱ - این اعتقاد که تمام اجزای طبیعت مانند درختان دارای روحی مشابه با روح انسان هستند - احتمالاً دیدگاه غالب در دوران پیش از تاریخ بوده است و همین وضعیت در سال‌های اولیه تفکر غربی نیز وجود دارد؛ همچنان که ارسطو در بخشی از کتاب «درباره نفس»^۲ چنین بیان کرده است که «اکنون، برخی نیز می‌گویند که نفس با تمام اشیاء درآمیخته و احتمالاً به همین دلیل است که تالس به این اندیشه نائل شد که اشیاء مملو از خدایان هستند» (Aristotle, 2010, p. 414). اما ظهور فلسفه ارسطویی با اختصاص نفس به جانداران موجب کم‌رنگ شدن همه‌روان‌انگاری شد و در نهایت الهیات مسیحی نیز با پذیرش دوگانگی نفس و بدن و تلقی بدن به‌عنوان زندان نفس موجب از بین رفتن این دیدگاه برای چندین قرن شد. با وجود این پس از قرون وسطی و با ارائه تبیین‌های مکانیستی از جهان توسط افرادی مانند گالیله، دکارت و نیوتن شکاف بین ذهن و عین بسیار برجسته شد و از این رو به‌سختی می‌توان آموزه‌های دیدگاه همه‌روان‌انگاری را در آثار متفکران مدرن یافت. اما دوگانه‌انگاران با مشکل اساسی ارتباط میان دو جوهر با ماهیت‌هایی کاملاً متفاوت روبرو بودند. برخی متفکرین برای حل این مسئله، صور مختلف یگانه‌انگاری^۳ را مطرح کرده‌اند. یگانه‌انگاری دیدگاهی است که معتقد است تنها یک جوهر در جهان وجود دارد.

باروخ اسپینوزا برای تبیین رابطه بین ذهن و جسم معتقد به «یگانه‌انگاری» بود. او معتقد بود تنها یک جوهر وجود دارد و آن هم «خدا» است. جهان روانی و مادی از منظر او تفاوت جوهری ندارند بلکه آن‌ها وجوه مختلف جوهر واحد یعنی خدا هستند. از طرف دیگر، لایبنیتس، بر همین سیاق، جهان هستی را متشکل از مونادها^۴ دانست که ذاتاً روحانی هستند که در عین حال رابطه علی میان آن‌ها حاکم نیست. از

1. Animism
2. De anima
3. Monism
4. Monads

سوی دیگر، در هر مونداد، تمام جهان وجود دارد. موندادها جوهر هستند و جهان هستی از آن‌ها تشکیل شده است (Mahdipour, 2015). بر این اساس اسپینوزا^۱ و لایبنیتس با ارائه دیدگاه یگانه‌انگاری دوباره همه‌روان‌انگاری را مطرح کردند. به گونه‌ای که می‌توان آن‌ها را پدران همه‌روان‌انگاری در فضای مدرن دانست. اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم اوج شکوفایی همه‌روان‌انگاری بود. از مهم‌ترین تقریرهای همه‌روان‌انگاری این دوره را می‌توان «همه‌روان‌انگاری ایدئالیستی»^۲ دانست که بر اساس آن، ماده تنها صورتی از اندیشه و ذهن بوده و ماده ذاتاً از سنخ اندیشه و یک امر ذهنی است. اما این وضعیت نیز پایدار نماند و این آموزه با پیدایش پوزیتیویسم منطقی و فلسفه تحلیلی همراه با دیگر ادعاهای متافیزیکی مورد بی‌مهری قرار گرفت (Skrbina, 2005). با این وجود، به واسطه ضعف دیدگاه‌های طبیعت‌گرایانه، اشکالات فیزیکیسم و دوگانه‌انگاری در تبیین مسئله ذهن و بدن، سرنوشت تازه‌ای برای همه‌روان‌انگاری در فلسفه تحلیلی و فلسفه ذهن معاصر رقم خورد. همه‌روان‌انگاری ابتدا توسط تامس نیگل به فلسفه تحلیلی معرفی شد؛ اما نوزایی آن در فلسفه ذهن معاصر عمدتاً توسط چالمرز انجام گرفت. چالمرز، همه‌روان‌انگاری را چنین تعریف می‌کند: «همه‌روان‌انگاری، این برنهاد است که برخی از هویت بنیادین فیزیکی آگاه هستند؛ یعنی کیفیتی خاص برای کوارک یا فوتون بودن ... وجود دارد» (Chalmers, 2016: 20) و از آگاه بودن برخی هویت پایه فیزیکی که در تمام اشیاء جهان مادی یافت می‌شوند، لازم می‌آید که آگاهی از ویژگی‌های بنیادین و فراگیر در جهان باشد (Elahi Asl, 2019). از این رو فیلیپ گوف همه‌روان‌انگاری را چنین تعریف کرده است که «همه‌روان‌انگاری آن‌چنان که در علم و فلسفه معاصر از آن دفاع شده است، این دیدگاه است که آگاهی امری بنیادین و همه‌جا حاضر است». بر اساس این دو تعریف، مقصود فیلسوفان معاصر از واژه «همه‌روان‌انگاری» متفاوت از معنای لغوی آن است. زیرا مقصود فیلسوفان معاصر از این واژه نه فراگیر بودن اموری همچون نفس و روح بوده و نه اینکه همه اشیاء مثلاً سنگ نیز آگاه باشند؛ بلکه تنها برخی از هویت بنیادین فیزیکی مانند کوارک‌ها یا فوتون‌ها آگاه هستند (Chalmers, 2016).

تقریر نیگل از همه‌روان‌انگاری

نیگل در کتاب «این‌ها همه یعنی چه»^۳ مسئله‌ی ذهن و بدن را با این پرسش‌ها مطرح می‌کند که بین آگاهی و مغز چه ارتباطی می‌تواند وجود داشته باشد؟ آیا ذهن شما، به‌رغم اینکه مرتبط با مغزتان است، چیزی سواي آن است یا ذهن شما همان مغزتان است؟ آیا افکار، احساسات، ادراکات، حس‌ها و آرزوهای

1. Spinoza

2. Idealist panpsychism

3. What does it all mean?

شما اموری هستند افزون بر همه‌ی فرایندهای فیزیکی که در مغزتان رخ می‌دهند یا آن امور خودشان بخشی از آن فرایندهای فیزیکی هستند؟ (Nagel, 2014) پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های بالا را می‌توان در دو دسته تبیین‌های دوگانه‌انگارانه و فیزیکالیستی منحصر دانست. تبیین‌های دوگانه‌انگارانه و فیزیکالیستی با چالش‌هایی مواجه بوده و خالی از اشکال نیستند. یک راه حل محتمل این است که باید روحی در کار باشد و به گونه‌ای به بدن ملحق شده باشد که امکان تعامل با بدن را فراهم آورد. اگر این سخن صادق باشد شما از دو چیز بسیار متفاوت ساخته شده‌اید؛ یک ارگانیسم فیزیکی پیچیده و یک روح که امری کاملاً ذهنی است. این نظریه دوگانه‌انگاری نامیده می‌شود که در فلسفه ذهن مشکلات خاص خود را دارد. از منظر نیگل مهم‌ترین چالشی که دوگانه‌انگاری جوهری با آن مواجه است، علیت و ویژگی‌های ذهنی برای رویدادهای فیزیکی است (Nagel, 2014: 34). دیدگاه‌های دوگانه‌انگارانه اعم از دوگانه‌انگاری جوهری (با فرض دو جوهر متمایز ذهن و بدن) یا دوگانه‌انگاری ویژگی‌ها (با فرض تحقق ویژگی‌های ذهنی در سطح غیربنیادین به لحاظ فیزیکی و بدون ضرورت تحقق آن‌ها با فرض تحقق ویژگی‌های سطوح فروتر) به هستی‌شناسی یکپارچه‌ای ملتزم نیستند و ارائه چنین هستی‌شناسی موجب می‌شود که دوگانه‌انگاران با اشکال طرد علی مواجه باشند. این همان مشکلی است که گیلبرت رایل، فیلسوف انگلیسی، چند سده بعد از دکارت در سال ۱۹۴۹، دکارت را عاجز از پاسخ دادن دانست و رویکرد دکارتی را مترادف با آموزه «اندیشه جزمی روح در ماشین» شمرد؛ یعنی روحی غیرمادی که تنی جدا و بیگانه و مکانیکی را به زیر فرمان خود دارد (Ryle, 1998).

در مقابل تصویر دوگانه‌انگارانه، برخی بر این باورند که این دستگاه فیزیکی پیچیده به‌خودی‌خود کافی است که موجب بروز حیات ذهنی شود. این نظر که انسان‌ها از چیزی جز ماده فیزیکی تشکیل نشدند و حالات ذهنی آن‌ها همان حالات فیزیکی مغز آن‌هاست فیزیکالیسم نامیده می‌شود. فیزیکالیست‌ها بر این باورند که حالات ذهنی صرفاً حالات مغزی هستند؛ زیرا چیزی جز جهان فیزیکی (جهان واقعیت عینی) که علم قادر به بررسی آن باشد وجود ندارد. اما در این صورت آن‌ها باید به نحوی برای احساسات، امیال، افکار و تجارب انسانی در چنین جهانی جایی بیابند؛ زیرا به نظر می‌رسد که دو امر بسیار متفاوت در این جهان واقع می‌شود؛ اول اموری که واقعیت فیزیکی و عینی دارند و قابل مشاهده و اندازه‌گیری هستند دوم؛ اموری که واقعیت ذهنی دارند و هر یک از ما آن‌ها را در درون خود تجربه می‌کنند (Nagel, 2014). تبیین فیزیکالیستی آگاهی با وجود تقریرهای متفاوت از آن، به پرسش‌های تبیینی رابطه ذهن و بدن بر اساس التزام به فیزیکالیسم پاسخ می‌دهند و همه به این آموزه معتقدند که تمام آنچه در این جهان وجود دارد ذرات ماده محقق در فضا-زمان و مجموعه ساختارهای متشکل از این ذرات هستند (Kim, 2010). رویکرد اخیر با التزام به این آموزه در پاسخ به این

پرسش که آیا آگاهی، امر پایه و بنیادین است، پاسخ منفی می‌دهد و آگاهی را وابسته به امور ناآگاه می‌داند. صحت تبیین فیزیکالیستی با وجود تعدد تقریرها، امری مناقشه برانگیز بوده و استدلال‌های متعددی علیه تبیین‌های فیزیکالیستی اقامه شده است.

نیگل در مقابل دو ایده دوگانه‌انگاری و فیزیکالیسم، ایده همه‌روان‌انگاری را به عنوان مبانی رابطه ذهن و بدن قرار می‌دهد. مطابق با همه‌روان‌انگاری یا نظریه‌ی دو ساحتی، سازه‌های عالم دارای خواص ذهنی و فیزیکی هستند که ضرورتاً درهم تنیده‌اند. عالم همه‌جان یا روان‌انگارانه از آغاز، گرایش به رشد موجودات زنده‌ای داشته است که دارای شعور و آگاهی (نظرگاه ذهنی) هستند. این نظر نیگل دو پیش‌فرض اساسی دارد. اول این که ارتباط بین حالات ذهنی و فیزیکی حالتی ضروری است و نه امکانی. دوم این که همه‌روان‌انگاری مستلزم این است که دامنه آگاهی یک شخص عملاً تلفیقی از آگاهی هزاران اجزایی باشد که هر یک دارای آگاهی خاص خودش است (Nagel, 2018). این دیدگاه اساساً منکر پیدایش و ایجاد آگاهی از ماده است. چرا که آگاهی امری ذهنی است و ذهن از بنیادی‌ترین امور جهان محسوب می‌شود و هیچ امر مادی در پیدایش ذهن نقش ندارد. همچنین پرسش از چرایی همبستگی حالات ذهنی و مغزی با یکدیگر به واسطه پیش‌فرض غلط غیر همه‌روان‌انگاران، یعنی فاصله حداکثری ذهن و فیزیک است^۱ (Goff, 2009). اما مطابق با دیدگاه همه‌روان‌انگاری، تمامی اشیا کیفیتی شبه ذهن دارند و از این رو، دوگانگی بین ذهن و بدن تبیین پذیر است. برخی خدا باوران نیز این موضع را قبول دارند. آنان عقیده دارند که خدا در نهایت مسبب چنین نظم طبیعی گسترده‌ای است، همان‌طور که آن‌ها عقیده دارند او مسبب قوانین فیزیک است^۲ (Nagel, 2013). اهمیت تقریر همه‌روان‌انگاری نیگلی، به اعتقاد چالمرز بدین دلیل است که تنها همین تقریر از همه‌روان‌انگاری است که در قیاس با تقریرهای دیگر از اشکالات دوگانه‌انگاری و فیزیکالیسم کاملاً دور است (Chalmers, 2016).

نیگل استدلال خود درباره‌ی همه‌روان‌انگاری را بر چهار مقدمه استوار می‌کند.

۱. ترکیب مادی: هر موجود زنده اندام‌وار متشکل از تعداد بسیاری ذرات است که به شیوه خاصی با یکدیگر ترکیب شده‌اند. بر این اساس موجودات اندام‌وار را می‌توان دستگاه‌های فیزیکی نامید؛

۱. بر اساس ایده ویژگی‌های دوگانه، وقایعی که در مغز اتفاق می‌افتد، مجموعه ویژگی‌های متفاوتی دارند؛ یکی فیزیکی و دیگری ذهنی.

۲. از نظر نیگل قائل شدن به اینکه چیزهای زیادی در جهان هست که نمی‌توان از طریق فیزیکالیسم تبیین کرد وجه مشترک دیدگاه او با خدا باوران است (Nagel, 2012, p. 29) و روایت خدا باورانه بر روایت طبیعت گرایانه‌ی تقلیل گرا از این لحاظ که عالم واقع را بیش از آنچه آشکار است، می‌پذیرد و می‌کوشد تا آن را تبیین کند، مزیت دارد (Nagel, 2012, p. 48).

بنابراین افراد انسانی از جمله این دستگاه‌های فیزیکی هستند که اجزای سازنده‌ی آن‌ها تا وصول به نقطه‌ی تکاملی خاصی (مثلاً مرحله تکوین جنین) دارای پیشینه عدم حیات هستند (Nagel, 2018).

۲. **عدم تحویل‌گرایی:** حالات ذهنی متداول مانند اندیشه، عواطف، احساسات و آگاهی، از ویژگی‌های فیزیکی (اعم از رفتاری و جسمانی) موجودات اندام‌وار نبوده و لازمه منطقی ویژگی‌های فیزیکی نیستند. نیگل، استلزام منطقی میان ویژگی‌های فیزیکی و ذهنی را نمی‌پذیرد؛ زیرا به اعتقاد او منطقاً شکاف عبورناپذیری از ویژگی‌های فیزیکی به تبیین امر ذهنی وجود دارد؛ زیرا امر ذهنی آگاهانه دارای خصیصه‌ای سوژکتیو است که فهم آن به نوع منظر فاعل شناسا وابسته بوده، اما ویژگی‌های فیزیکی فاقد چنین خصیصه سوژکتیو بوده و اشیاء را صرفاً از منظر ابژکتیو تبیین می‌کنند.

۳. **واقع‌گرایی:** از سویی حالات ذهنی وجود داشته و قابل انکار نیستند. از سوی دیگر حالات ذهنی از ویژگی‌های خود اندام‌وار هستند؛ زیرا چیزی به نام روح وجود ندارد و این حالات نیز نمی‌توانند ویژگی‌های عدم و هیچ چیز باشند.

۴. **عدم نخواستگی^۱:** هیچ ویژگی حقیقتاً نخواستگی از دستگاه‌های پیچیده بروز نمی‌کند. همه ویژگی‌های درونی یک دستگاه پیچیده یا از ویژگی‌های اجزای دستگاه و یا از تأثیرات متقابل اجزای دستگاه بر یکدیگر نشأت می‌گیرند.

نیگل پس از بیان چهار مقدمه بالا چنین نتیجه می‌گیرد که «اگر ویژگی‌های ذهنی یک اندام‌وار از هیچ ویژگی فیزیکی لازم نیامده بلکه از ویژگی‌های اجزا و مقومات اندام‌وار نشأت می‌گیرند، پس آن مقومات بایستی دارای ویژگی‌های غیر فیزیکی باشند ... و از آنجایی که هر ماده می‌تواند در ساخت و ترکیب هر اندام‌واره‌ای به کار رود، هر ماده‌ای بایستی واجد این ویژگی‌ها باشد» (Nagel, 2018, p. 296). با تأکید بر آگاهی و کیفیت پدیداری از میان ویژگی‌های ذهنی انسان، استدلال نیگل را چنین می‌توان خلاصه کرد: ۱- انسان‌ها دستگاه‌های پیچیده متشکل از ذرات فیزیکی هستند ۲- کیفیات پدیداری تنها از ویژگی‌های فیزیکی لازم نمی‌آیند ۳- انسان‌ها دارای کیفیات پدیداری هستند ۴- هیچ ویژگی نخواستگی وجود ندارد ۵- نتیجه: ذرات بنیادین فیزیکی جهان، دارای کیفیات پدیداری هستند (McLaughlin, 2016).

استدلال نیگل دارای دو مؤلفه اصلی است. مؤلفه اول همه‌روان‌نگاری یا این اندیشه است که ذهن یا ذهنی نخستین در لایه زیرین هر چیزی وجود دارد. مطابق با این دیدگاه، هیچ‌گاه ذهن در جهان پدید نیامده بلکه از ابتدا حاضر بوده است حتی ابتدایی‌ترین ذرات جهان مشمول این مقوله هستند. اندیشه همه‌روان‌نگاری

1. Non Emergece

به این معنا نیست که هر ذره ابتدایی قادر به انجام محاسبات ریاضی است یا این که هر ذره‌ای خودآگاهی دارد؛ بلکه به این معنا است که هر ذره‌ای از نحوه‌ای ذهنیت برخوردار است. نیگل طرح خود را به این شیوه عرضه می‌کند تا از آنچه فقدان فهم‌پذیری در دوگانه‌انگاری دکارتی می‌یابد، پرهیز کرده باشد. مؤلفه دوم استدلال نیگل چیزی است که به زعم پلانتینگا می‌توان آن را غایت‌شناسی طبیعی نامید که مطابق آن، جهان نحوه‌ای سوگیری ذاتی نسبت به امکان‌هایی دارد که به اذهان ختم می‌شود (Plantinga, 2013).

به اعتقاد زیگر، مهم‌ترین استدلال برای اثبات همه‌روان‌انگاری، نفی نخواستگی آگاهی است (Seager, 2017) و پیشینه این استدلال در فلسفه تحلیلی به کتاب «پرسش‌های کشنده»^۱ تامس نیگل بازمی‌گردد. بر اساس نفی نخواستگی، دستگاه‌های پیچیده فیزیکی مانند انسان و سایر انداموارگان که از ذرات بنیادین فیزیکی بی‌شماری تشکیل شده‌اند، موجوداتی آگاه هستند؛ اما اگر آگاهی را از ویژگی‌های سطح بنیادین فیزیکی ندانیم بایستی آگاهی انسان و سایر موجودات را دارای ویژگی‌ای بدانیم که در سطح غیربنیادین فیزیکی محقق شده است. همه‌روان‌انگاری، نظریه بدیل نخواستگی است؛ زیرا همه‌روان‌انگاری همان تصویر علمی که فیزیک از جهان ارائه کرده را می‌پذیرد اما با این تعدیل که یکی از ویژگی‌های هویت پایه فیزیکی که تاکنون از قلم افتاده بوده، «آگاهی» است (Siegel, 2012). اگر ویژگی‌های پدیداری را به‌عنوان ویژگی‌های پایه و مبنا بپذیریم، بر اساس تعریف همه‌روان‌انگاری، آگاهی یک ویژگی پایه و همه‌جا حاضر است و از سوی دیگر می‌دانیم که ویژگی‌های ساختاری فیزیک، ویژگی‌های همه‌جا حاضر هستند؛ بنابراین اگر ویژگی‌های پدیداری را به‌عنوان مبنا و ویژگی‌های ساختاری فیزیک در نظر بگیریم، آگاهی را نیز بایستی یک ویژگی پایه و همه‌جا حاضر بدانیم (Alter & Nagasawa, 2012).

منطق تربیت در تقریر نیگل: توجه به کلیت وجود آدمی

با تأملی درون‌نگر می‌توان دریافت که علاوه بر تجربیاتی که در گفتار و رفتار ظاهر می‌شوند و قابل‌بررسی از زاویه سوم شخص هستند، انسان دارای حیات آگاهانه ذهنی و کیفیات نفسانی مانند تفکر، حافظه، تخیل، عواطف، میل، اختیار، اراده و آگاهی است که با علم حضوری ادراک می‌شوند و جنبه پدیداری دارند (Searle, 2004). تا زمانی که علم نتواند تبیین کند که چگونه با کنار هم قرارگرفتن تعدادی عناصر فیزیکی، نه فقط ارگانیسم زیستی کارآمد، بلکه یک موجود دارای تجارب آگاهانه پدید می‌آید (Nagel, 2013)، عصب تربیت و هر رویکرد مبتنی بر عصب فلسفه با باور به نظریه‌ای سراسر فیزیکی درباره کل واقعیت، تصور رضایت بخشی از جهان ارائه نخواهد کرد؛ زیرا نگاه تک‌ساحتی به هستی (تقلیلی) و

علم‌گرایی (تحلیلی) نمی‌تواند تبیین درستی از هستی و ماهیت هنجاری زندگی آدمی که موضع و موضوع اساسی و اصلی تربیت است، ارائه کند و او را برای ورود به دوران جدیدی از تاریخ بشر که پس از عصر اطلاعات، عصر مفهومی^۱ نامید می‌شود، آماده کند. عصری که تفکر ترتیبی، منطقی-کامپیوتری و تحلیلی را لازم اما کافی نمی‌داند و با رویکردی غیرخطی، شهودی و کل‌گرا، به آدمی و هستی یکپارچه او نظر می‌کند. همه‌روان‌انگاری نیگل با ارائه برداشتی ویژه از طبیعت، عینیت و ذهنیت و تصویری درهم‌تنیده از هر سه، طبیعت را واجد جنبه‌ای ذهنی می‌داند؛ ذهنیتی که محصول جانبی ماده نبوده و قابل تقلیل به ماده یا انرژی نیست. بر این مبنا با در نظر گرفتن کلیت وجود آدمی می‌توان از دو گونه عینی‌انگاری در فلسفه نیگل سخن گفت؛ عینی‌انگاری دکارتی و عینی‌انگاری هگلی (عینیت ذهنی). عینی‌انگاری دکارتی با حرکت از نظرگاه ذهنی و قلمرو نمودها آغاز می‌شود اما آن‌ها را پشت سر می‌گذارد.

آنچه در مرحله بعد حاصل می‌شود به حقیقت نزدیک‌تر و دقیق‌تر است و مرحله پیشین در این سیر معرفتی به مثابه آنچه ذهنی و کاذب است کنار نهاده می‌شود تا در نهایت دسترسی به صدق ممکن شود. در عینی‌انگاری هگلی هدف و غایت نه رسیدن به نظر گاهی کاملاً صادق درباره متعلق شناخت بلکه رسیدن به فهم عمیق‌تر از آن با حفظ نگاه کمتر عینی مرحله قبل است. روند و روال عینی‌انگاری هگلی پایانی ندارد و بینش و معرفتی که در هر محله از آن حاصل می‌شود، مکمل مراحل قبلی است. هر کدام از این دو نوع عینی‌انگاری در فلسفه نیگل کارکرد خاص خود را دارند. در قلمرو فهم طبیعت و علوم طبیعی مدل دکارتی عینی‌انگاری حاکم است. محصول آن هم پیشرفت چشمگیر علم مدرن بوده است اما بسط این مدل به قلمروی چون فلسفه ذهن و تلاش برای فهم ذهن در چارچوبی طبیعت‌گرایانه و فیزیکالیستی که در کتاب «ذهن و کیهان» علیه آن استدلال می‌شود از نظر نیگل خطاست و اینجا است که روی آوردن به عینی‌انگاری هگلی برای اصلاح و غنا بخشی به فهم لازم است. اما آیا کنار هم نشان دادن این دو عینی‌انگاری، فلسفه نیگل را دارای نوعی عدم انسجام نمی‌سازد؟ پاسخ تامس به این سؤال منفی است.

به نظر تامس این اشکال به نیگل وارد نیست زیرا او عینی و ذهنی را محمول‌هایی می‌داند که بر فهم و شناخت قابل اطلاق هستند و نه بر موضوعات و متعلقات فهم و شناخت (Goff, 2009). بر این اساس دیدگاه همه‌روان‌انگاری نیگل نسبت به عصب فلسفه با پیوند عینیت و ذهنیت به کلیت وجود آدمی توجه می‌کند. از این رو در یادگیری به طور جزئی و در تربیت به طور کلی همه ابعاد و جنبه‌های وجودی فرد یعنی جنبه‌های شناختی، عاطفی و جسمانی در نظر گرفته می‌شود و به همین دلیل می‌تواند مبنای مناسبی برای رویکردهای

تربیتی از جمله یادگیری مبتنی بر مغز باشد. زیرا توجه به نظام محرک پاسخ در رویکرد رفتاری، پردازش سمبل‌های معنادار در نظام‌های شناختی، انعطاف‌پذیری سیناپسی در عصب فلسفه و رجوع به توصیف‌های درون‌گرایانه پدیداری، هر کدام به طور جزئی به ساحت خاصی از ماهیت یادگیری توجه دارد.

تربیت مستلزم یادگیری است و یادگیری جنبه ذهنی دارد و ذهن یک بخش یا جزئی در انسان نیست. بسیاری از جنبه‌های رفتار انسان، نتیجه حالت‌های ذهنی درونی از قیل باورها و امیال است که بر اساس آن‌ها فرد می‌تواند رفتار دیگران را پیشینی، تعبیر، تفسیر و تبیین کند (Scholl & Leslie, 2001). اگر ما چیزی را در یک مکان خاص جست‌وجو کنیم (عمل)، باید آن را بخواهیم (میل) و فکر کنیم که می‌توانیم آن را در آنجا پیدا کنیم (باور). باورها، امیال و مقاصد، حالت‌های ذهن هستند و بنابراین درک آن‌ها نیازمند درک این موضوع است که چنین حالت‌هایی می‌توانند واقعیت را منعکس و در رفتار آشکار فرد بروز کنند.

استیگتون رابطه بین میل، قصد، عمل و پیامد را این گونه تبیین می‌کند که امیال علت مقاصد و مقاصد نیز علت اعمال ما هستند (Mashhadi, 2003). به همین دلیل توجه به کلیت وجود آدمی به جای تمرکز بر فرایندها و کارکردهای مغز، از اهمیت برخوردار است و بی‌توجهی به هر جنبه، تربیت را به یک فعالیت مکانیکی تبدیل می‌کند.

نتیجه

هدف این مقاله ارزیابی تقریر همه‌روان‌نگاری تامس نیگل به عنوان مبنایی برای یادگیری و به طور کلی تربیت بود. مفهوم محوری در این بررسی، آگاهی است. مسئله مهم جایگاه و کیفیت آگاهی در هستی آدمی است. انتظار می‌رود نظام‌های تربیتی تبیین روشنی از آگاهی، ماهیت، کارکرد، نحوه پیدایش یا حضور آن در وجود آدمی و رابطه آن با ساختار فیزیولوژیک فرد را داشته و آن را مبنای برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود قرار دهند. این از آن‌روست که تربیت مستلزم حیات آگاهانه ذهنی و کیفیات نفسانی آدمی، از جمله تفکر، حافظه، تخیل، عاطفه، میل و اختیار و اراده آزاد و به تبع آن اعتقاد به عاملیت انسان است.

رویکردهای دوگانه‌انگارانه و فیزیکالیسم حذفی و تحویلی مبتنی بر نظریه‌ی عصب - فلسفه، در تبیین آگاهی پدیداری ناکام مانده‌اند. رویکرد یادگیری مبتنی بر عصب - تربیت، بر مبانی و اصول عصب‌شناختی استوار است و نقش عوامل فیزیولوژیک مغز را در فرایند یادگیری در کانون توجه قرار می‌دهد. این رویکرد در چارچوب پارادایم فیزیکالیسم بدون توجه به ویژگی‌های پدیداری و اول‌شخص ذهن، با حذف یا تقلیل آگاهی پدیداری به رخدادها و فرایندهای مغزی، از منظر عینی و سوم شخص به حالات ذهنی آدمی و در نهایت به تربیت نگاه می‌کند. در حالی که تعلیم و تربیت و فرایندهای یادگیری به

بستری نیازمند هستند تا بر مبنای آن ذهن و حالات ذهنی، آگاهی و بخصوص آگاهی پدیداری را به رسمیت شناخته و در کانون توجه قرار دهد. بنابراین دشوار است که رویکرد عصب - فلسفه با تبیین‌های مبتنی بر عملیات مغزی، بتواند به‌عنوان یک مبنای نظری بسنده برای دیدگاه‌های جاریین تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود.

تقریر همه‌روان‌نگاری تامس نیگل، ذهن‌مندی و به‌تبع آن شعور و آگاهی را پدیده‌ای فعال و عجین شده با هستی آدمی می‌داند. نیگل با ارائه برداشتی ویژه از طبیعت، عینیت و ذهنیت و تصویری درهم‌تنیده از هر سه، طبیعت را واجد جنبه‌ای ذهنی می‌داند، ذهنیتی که محصول جانبی ماده نبوده و قابل تقلیل به ماده یا انرژی نیست.

بنابراین همه‌روان‌نگاری مانند دوگانه‌نگاری، آگاهی را از ویژگی‌های بنیادین دانسته اما آگاهی را جز ویژگی‌هایی معرفی می‌کند که در سطح ذرات بنیادین فیزیکی نیز تحقق دارد و بدین لحاظ همه‌روان‌نگاری تصویر منسجم و یکپارچه و یگانه‌ای از جهان ارائه می‌دهد. اما دیدگاه‌های دوگانه‌نگاران اعم از دوگانه‌نگاری جوهری یا دوگانه‌نگاری ویژگی‌ها، به هستی‌شناسی یکپارچه‌ای ملتزم نیستند و ارائه چنین هستی‌شناسی‌ای موجب می‌شود که دوگانه‌نگاران با اشکال‌پرد علی مواجه باشند. از سوی دیگر وجه اشتراک دیدگاه نیگل با دوگانه‌نگاران خدا‌باور و آفرینش‌گرا یا نظریه طراحی هوشمند، در ایده «پیچیدگی غیرقابل تقلیل»^۱ نظام هستی است.

همه‌روان‌نگاری نسبت به دیدگاه‌های فیزیکالیستی از این مزیت برخوردار است که آگاهی را برخلاف دیدگاه‌های فیزیکالیستی از ویژگی‌های سطح بنیادین فیزیکی دانسته و آگاهی موجوداتی مانند انسان‌ها را تنها به ویژگی‌های غیرآگاهانه سطح پایه وابسته نمی‌داند. بنابراین ابتدا تعلیم و تربیت بر مبنای رویکردهای غیرتقلیلی، همچون دیدگاه نیگل فضا و فرصت کافی برای عاملیت انسان و میدان‌داری تربیت و همه عناصر و ارزش‌های ذاتی آن را فراهم می‌کند. از این رو تا حدودی می‌توان همه‌روان‌نگاری را مبنایی برای یادگیری مبتنی بر مغز در نظر گرفت. لیکن از آنجایی که همه‌روان‌نگاری نیگل در مواجهه با مسئله ترکیب^۲، تبیین مناسبی به دست نداده است، نمی‌تواند یک راه‌حل فاقد اشکال در تبیین آگاهی باشد و

1. Irreducible complexity

۲. نیگل تحقق ویژگی‌های کلان پدیداری را به لحاظ وجود شناختی غیر از ترکیب خاص ویژگی‌های ریزپدیداری نمی‌داند. اما پذیرش این دیدگاه وابسته به موفقیت آن در مواجهه با چالشی است که «مسئله ترکیب»^۲ نامیده می‌شود. مسئله ترکیب، این پرسش را در واقع مطرح می‌سازد که چگونه ویژگی‌های ریزپدیداری به ویژگی‌های کلان پدیداری می‌انجامد؟ مساله ترکیب با مطرح ساختن چنین پرسشی، پدید آمدن ویژگی‌های کلان پدیداری از ترکیب تعدادی ویژگی‌های ریزپدیداری را بدیهی ندانسته و خواهان تبیین مناسبی برای تحقق ویژگی‌های کلان پدیداری است.

در نتیجه رابطه ذهن و بدن همچنان به عنوان یک مسئله باقی می ماند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری می باشد. همچنین این پژوهش توسط دانشگاه شهید چمران اهواز مورد حمایت مالی (شماره پژوهانه: SCU.EE1400.159) قرار گرفته است.

References

- Alter, T., & Nagasawa, Y. (Eds.) (2012). *What is russellian monism? (consciousness in the physical world)*: (pp. 422-451), New York, Oxford University Press.
- Aristotle. (2010). *De anima*. Focus Publishing.
- Babaei, B., Shabaniyorki, B., Javidi Kalateh Jafarabadi, T., and Moghimi, A. (2018). Physical learning: A critique of the philosophical neuroscience approach to cognition and learning. *Bi-Quarterly Journal of Philosophy of Education*, 3(3), 90-61. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2011). *An introduction to the philosophy of education of the islamic republic of iran: objectives, principles and principles, volume one*. Tehran: Scientific and Cultural Publications. (In Persian)
- Bruce. (1992). *Models of teaching*. 4rd. ed. Prentice- Hall. p. 32.
- Bruer, T. J. (2008). Building brides in neuroeducation, In M. Battro, K. Fischer, & P. Lena, (Eds.), *The educated brain* (pp. 43-58.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chalmers, D. J. (2016). *Panpsychism and panprotopsychism: in panpsychism*. New York, Oxford University Press.
- Churchland, P. S. (1986). *Neurophilosophy: Toward a unified science of the mind-brain*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Corbi, J. E. & Prades, J. L. (2000). *Minds, causes and mechanisms; a case against physicalism*. Massachusetts, Blackwell.
- Elahi Asl, M. J. (2019). *A study of all psychoanalysis in the philosophy of the contemporary mind*. Master Thesis in Philosophy, Farabi Campus, Elhat University, Tehran. (In Persian)
- Fuller, J. L. (2001). *An integrated hands on inquiry based cooperative learning approach: The impacts of the PALMS approach on student growth*. <https://eric.ed.gov/?id=ED453176>.
- Goff, P. (2009). Why panpsychism doesn't help us explain consciousness. *Dialectica*, 63(3), 289-311.
- Goswami, U. (2004), Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 7(4), 1-14.
- Goswami. U. (2005), *Physicalism, or something near enough*. Princeton: Princeton University Press.
- Goswami. U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice?. *Nature Review Neuroscience*, 7(5), 406-413.
- Goswami. U. (2010). *Philosophy of mind*. Boulder: West view Press.
- Jafaria Tabrizi, M. T. (1979). *Translation and interpretation of nahj al-balaghah* (Volume 22). Tehran: Islamic Culture Publishing Office. (In Persian)

- Koizumi, H. (2004). The concept of development the brain: a new natural science for learning and education. *Brain & Development*, 26, 434-441.
- Mahdipour, M. (2015). *Examining the argument of consciousness with emphasis on Morland's view*. Master Thesis in Philosophy of Religion, University of Tehran, Tehran. (In Persian)
- Mashhadi, A. (2003). Theory of mind: a new approach to developmental psychology. *Advances in Cognitive Sciences*, 5(3), 70-83. (In Persian)
- McLaughlin, B. P. (2016). Mind dust, magic, or a conceptual gap only?. *Panpsychism: Contemporary Perspectives*, 1, 305-333.
- Morland, J. P. (2010). Interview with Jay P. Morland: Human Personality and the Defeat of Naturalism. *Pegah hozeh*, 259. (In Persian)
- Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat?. *The Philosophical Review*, 83, 435-450.
- Nagel, T. (2013). *Mind and cosmos: why the materialist neo-Darwinian conception of nature is almost certainly false*. Translated by Javad Heydari. Tehran: Negah Maser Publications. (In Persian)
- Nagel, T. (2014). *What does it all mean?: A very short introduction to philosophy*. Translated by Javad Heidari. Tehran: Negah Maser Publications. (In Persian)
- Nagel, T. (2018). *Deadly questions*. Translated by Javad Heidari, Tehran: Negah Maser Publications. (In Persian)
- Peters, R. S. (2015). *Ethics and education (routledge revivals)*. England, UK, Routledge.
- Plantinga, A. (2013). *In the critique of Darwinian materialism*. translated by Yasser Mirdamadi, <https://www.radiozamaneh.com/117906>. (In Persian)
- Ryle, G. (1998). *Descartes myth*. Translated by Massoud Omid. Kayhan Andisheh Magazine, No. 74. (In Persian)
- Scholl, B. J & Leslie, A. M. (2001), Minds, modules, and metaanalysis. *Child Development*, 72, 696-701.
- Seager, W. (2017). Panpsychist infusion. *Panpsychism: Contemporary Perspectives*, 229-48.
- Seager, W. (1995). Consciousness, information and panpsychism. *Journal of Consciousness Studies*, 2(3), 272-288.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: a brief introduction*. Translated by M. Yousefi. Tehran: Ney Publishing. (In Persian)
- Siegel, D. (2012). *The developing mind*. USA: Guilford.
- Skrbina, D. (2005), *Panpsychism in the west*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Van Gulick, R. (2014). *Consciousness*. <https://plato.stanford.edu/entries/consciousness/>.
- Wolfe, P. (1998). *Minds, memory, and learning (training manual)*. Napa Valley, CA, MM&L.
- Zakeri, M. (2011). Mental causation. *Critique and Opinion*, 15(2), 57. (In Persian)

Foundations of Education<https://fedu.um.ac.ir>

Research Article

DOI: 10.22067/fedu.2022.67302.0



Learning of Mathematical Analysis Based on the Integration of Philosophical Analysis and Neurocognitive Findings of Symbolic Mathematics

A'zam Taherkhani¹, Saeid Zarghami-Hamrah², Hasan Ashayerih³, Yahya Ghaedi⁴

Received: 7/1/2021

Accepted: 13/11/2021

Abstract

The main purpose of this paper is to investigate the learning of mathematical analysis based on the integration of philosophical analysis and neurocognitive findings. For this purpose, learning mathematical analysis, as one of the aspects of mathematical thinking, has been studied using learning numerical symbols in children based on the neurophilosophical method. To that end, three observational propositions have been deduced from cognitive neuroscience findings on symbolic mathematics: symbolic learning of numbers changes children's brains; the processing of symbolic numbers and nonsymbolic numbers are heterogeneous and there is a vague, bidirectional connection between them; the symbolic knowledge of numbers plays an important role in the future development of children in higher-level mathematics. Then, based on these three propositions, an attempt has been made to examine the philosophical questions of the research and the challenges related to them. In this paper, we argue that combining symbolic numbers learning with the knowledge of how numerical symbols are created and encouraging children to make consistent connections between numerical symbols and their mental meaning and verbal expression can provide the necessary grounds for the enrichment of metacognitive abilities such as error detection. However, it is necessary to consider challenges such as how children become acquainted with the theory of evolution taking into account cultural issues, the type of strategies needed to improve the relationship between semantic and symbolic understanding of numbers in children, and the level of emphasis on problem-solving processes (which also requires symbol-based analysis) in mathematics' education in Iran to improve children's thinking abilities.

Keywords: Learning of mathematical analysis; Philosophical analysis; Cognitive neuroscience; Symbolic number processing

Citation: Taherkhani, A., Zarghami-Hamrah, S., Ashayerih, H., Ghaedi, Y. (2022). Learning of Mathematical Analysis Based on the Integration of Philosophical Analysis and Neurocognitive Findings of Symbolic Mathematics. *Foundations of Education*, 11(1), 86-110. doi: 10.22067/fedu.2022.67302.0

1 . PhD Student, Kharazmi University, Tehran, Iran

2 . Associate Prof., Kharazmi University, (Corresponding Author), Email: s.zarghami@khu.ac.ir

3 . Professor, Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran

4 . Associate Prof., Kharazmi University

پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت

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

دسترسی آزاد	DOI: 10.22067/fedu.2022.67302.0	مقاله پژوهشی
-------------	---------------------------------	--------------

یادگیری تحلیلی ریاضیاتی مبتنی بر تلفیق تحلیل فلسفی و یافته‌های علوم اعصاب شناختی پیرامون ریاضیات نمادین^۱

اعظم طاهرخانی^۲، سعید ضرغامی همراه^۳، حسن عشایری^۴، یحیی قائدی^۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۲۲

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۰/۱۸

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین یادگیری تحلیلی ریاضیاتی مبتنی بر تلفیق تحلیل فلسفی و یافته‌های علوم اعصاب شناختی است. بدین منظور یادگیری تحلیلی ریاضیاتی، به عنوان یکی از جنبه‌های تفکر ریاضیاتی، مبتنی بر یادگیری نمادهای عددی در کودکان با بهره‌گیری از روش عصب-فلسفی بررسی شده است. بر این اساس سه گزاره مشاهده‌ای که نتایج پژوهش‌های علوم اعصاب شناختی پیرامون ریاضیات نمادین است اخذ شده است. این گزاره‌ها عبارت‌اند از: یادگیری نمادین اعداد در کودکان، مغز را تغییر می‌دهد؛ پردازش اعداد نمادین و اعداد غیرنمادین به صورتی ناهمسان است و ارتباطی مبهم و دوسویه بین آن‌ها وجود دارد؛ دانش نمادین عدد، نقش مهمی در پیشرفت‌های آینده کودکان در ریاضیات سطح بالاتر دارد. بر مبنای این سه گزاره تلاش شده است تا پرسش‌های فلسفی پژوهش و چالش‌های مرتبط با آن‌ها بررسی شود. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که همراه شدن یادگیری اعداد نمادین با چگونگی به وجود آمدن نمادهای عددی و تشویق کودکان به ایجاد ارتباط پیاپی بین نمادهای عددی و معنای ذهنی و بیان کلامی آن‌ها می‌تواند اسباب لازم برای غنای توانایی‌های فراشناختی مانند تشخیص خطاها را فراهم کند. اما لازم است چالش‌هایی مانند چگونگی آشنایی کودکان با نظریه تکامل با توجه به مسائل فرهنگی، نوع راهبردهای لازم برای بهبود ارتباط درک معنایی و نمادین اعداد در کودکان و سطح تأکید بر فرآیندهای حل مسئله (که نیازمند تحلیل مبتنی بر نمادها هستند) در برنامه‌های آموزش ریاضی به منظور بهبود توانایی‌های تفکر کودکان بررسی شود.

واژه‌های کلیدی: یادگیری تحلیلی ریاضیاتی، تحلیل فلسفی، علوم اعصاب شناختی، پردازش نمادین عدد

۱. برگرفته از رساله دکتری در دانشگاه خوارزمی با عنوان «تحلیل مؤلفه‌های فلسفی یادگیری تفکر ریاضیاتی بر بنیان عصب-فلسفه» است.

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

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، (نویسنده مسئول)، s.zarghami@khu.ac.ir

۴. استاد دانشکده توان‌بخشی، دانشگاه علوم پزشکی ایران

۵. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی

مقدمه

آموزش و یادگیری ریاضیات همواره از مسائل مهم در تعلیم و تربیت بوده است. یکی از جنبه‌های مهم یادگیری ریاضیات، یادگیری تفکر ریاضیاتی^۱ است که کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همان طور که برخی از پژوهشگران این حوزه اشاره کرده‌اند هر نوع تفکری از جمله تفکر ریاضیاتی مبتنی بر پنج رویه‌ی فلسفی عمده است. مارتنز معتقد است که تفکر بر مبنای پنج روش بنیادین فلسفی صورت می‌پذیرد (Martens, 2003). این رویکردها عبارت‌اند از: فلسفه تحلیلی، هرمنوتیک، دیالکتیک، پدیدارشناسی و فلسفه‌نظورزانه^۲ (Paravicini, Schnieder, & Scharlau, 2018)؛ اما به نظر می‌رسد به پژوهش‌های بیشتری برای آشکارسازی جنبه‌های پنهان تفکر ریاضیاتی نیاز است. از سوی دیگر، پژوهش‌های بسیاری از سوی دانشمندان علوم اعصاب شناختی پیرامون یادگیری ریاضیات انجام شده است. یاری گرفتن از یافته‌های این پژوهش‌ها می‌تواند برای فهم بهتر جنبه‌های پنهان تفکر ریاضیاتی، به ویژه یادگیری تحلیل ریاضیاتی که مورد توجه این پژوهش است، سودمند باشد.

بررسی رویکردها و روش‌های اندیشیدن، در بستر ریاضیات، از آن‌رو اهمیت می‌یابد که نتایج آزمون تیمز^۳ نشان داده است که مهارت‌های ریاضیاتی دانش آموزان ایرانی پایین‌تر از متوسط جهانی است (Richardson et al., 2020). دانش آموزان ایرانی در تحلیل، فهم، آشکارسازی خطاها، توصیف و نظورزی در زمینه ریاضیات مشکلات بسیاری دارند و این امر نشان‌دهنده چند چالش اساسی است. نخست چالش در یادگیری ریاضیات مدرسه، کسب نمره پایین و نتایج روانی آن است که معلمان شاهد آن هستند. این درحالی است که کاهش اعتمادبه‌نفس و برجسب خوردن افرادی که در درک ریاضیات و حل مسائل آن مشکل دارند از اثرات مخرب آموزش نادرست ریاضیات است (Ernest, 2018). چالش دوم به ضعیف شدن صنعت کشور که وابسته به ریاضیات است باز می‌گردد و چالش سوم با خارج شدن ریاضیات از مبانی فکری کودکان مرتبط است. ریاضیات می‌تواند وسیله‌ای برای غنای تفکر انسانی باشد. به تعبیر دیگر هدف از آموزش ریاضی، آموزش قضاوت اجتماعی است (Gutstein, 2018). ریاضیات می‌بایست بر اساس آموزش استدلال معنادار به اهداف خود برسد و در غیر این صورت تفکری بدون اخلاق در کودکان خلق می‌شود که حتی در صورت ریاضی‌دان شدن افراد، آن‌ها به ابزارهایی برای کسب قدرت تبدیل می‌شوند (Ernest, 2018). به نظر می‌رسد یکی از شیوه‌های رویارویی با چنین مشکلاتی، بهره‌گیری از تأمل فلسفی است؛ زیرا

1. Mathematical Thinking

2. Speculative Philosophy

3. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

تأمل فلسفی می‌تواند به آشکار شدن زوایای مختلف موضوعات یاری رساند. تبیین ژرف آموزش تفکر ریاضیاتی مبتنی بر همه روش‌شناسی‌های فلسفی پیش‌گفته در قالب یک مقاله ناممکن است؛ از این‌رو در این مقاله یکی از آن رویکردها انتخاب و بررسی شده است. از آنجایی که این پژوهش بیشتر بر سنن آغازین دبستان متمرکز است و در این سنن کار با نمادهای عددی آغاز می‌شود؛ رویکرد تحلیلی مورد توجه قرار گرفته است. تفکر تحلیلی مستلزم تحلیل دقیق و جامع مفاهیم مرتبط با متن و تصویر مسائل ریاضی است. اما آنچه مبهم می‌نماید، فرآیند چنین تفکری است. چگونه می‌توان فرآیند این نوع تفکر را تبیین و سپس تسهیل کرد؟ چگونه می‌توان زمینه یادگیری تفکر تحلیلی را فراهم کرد؟ اینکه تا چه اندازه می‌توان به این پرسش‌ها پاسخ گفت نیازمند همکاری حوزه‌های دانشی گوناگون است.

دی اسمیت و همکاران معتقدند که حرکت رفت‌و برگشت از علوم اعصاب شناختی^۱ به آموزش ریاضی می‌تواند به درک بهتری از چگونگی وقوع یادگیری ریاضیات منجر شود (De Smedt et al., 2010). علوم اعصاب شناختی به دنبال یافتن پیوندهای ساده و مستقیم بین مغز و رفتار (Raizada et al., 2010) و آشکارسازی چگونگی توانمند شدن ذهن به واسطه مغز (Gazzaniga, 2009) است. انتظار غیرواقعی از نقش‌آفرینی مستقیم و مؤثر علوم اعصاب بر تربیت، مشکلات روش‌شناختی، بی‌توجهی به همبسته‌های نورونی^۲ در فرایند یادگیری (Ansari, Coch, & De Smedt, 2011; Ansari, De Smedt, & Grabner, 2012b)، بهره‌گیری ناروا از یافته‌های تجربی مرتبط از سوی سیاست‌گذاران آموزشی (Thomas, Ansari, & Knowland, 2019)، اختلافات ایدئولوژیکی، مشکل تثبیت استانداردهای علم تربیت (Lagemann, 2002)، چالش‌های اخلاقی مرتبط با ارتباط بین‌رشته‌ای (Ansari et al., 2012b) و نیز بی‌توجهی به پرسش‌های اساسی فلسفی (Ansari, Coch, et al., 2011) مشکلات بسیاری برای اثربخشی عصب-تربیت^۳ در عمل ایجاد کرده است. کیم و سنکی بر این باورند که به دلیل نقش‌آفرینی بسیار زیاد یافته‌های علوم اعصاب بر باورهای معلمان و به وجود آمدن افسانه‌های عصبی^۴ در تعلیم و تربیت، ضروری است که پژوهش و کاربرد علوم اعصاب در علوم تربیتی تنها به دانشمندان علوم اعصاب واگذار نشود و فیلسوفان تربیت به صورت فعال در این امر مشارکت کنند (Kim & Sankey, 2018).

به تعبیر دیگر تعاملی دوسویه بین عصب‌شناسان و مربیان ضروری است (Ansari, 2005) و این امر آموزش هر دو گروه و اتخاذ نگاهی غیرفروکاست‌گرایانه به سطوح مختلف (Ansari & Coch, 2006; De

1. Cognitive Neuroscience
2. Neuronal Correlates
3. Neuroeducation
4. Neuromyths

Smedt et al., 2011) و طرح پرسش‌های به حرکت در آورنده از سوی مربیان (Ansari, Coch, et al., 2011) را می‌طلبد. استفاده از یافته‌های علوم اعصاب شناختی می‌تواند معلمان را با تکیه بر شکل‌پذیری^۱ مغز کودکان به معماران مغز تبدیل کند به شرطی که از محدودیت‌های استفاده از چنین یافته‌هایی آگاه باشند (Blakemore & Frith, 2005; Brault Foisy, Matejko, Ansari, & Masson, 2020). ایجاد این آگاهی نیازمند آموزش معلمان و مربیان است.

در همین راستا اهمیت ریاضیات باعث همکاری و پیوند پژوهشگران علوم تربیتی و علوم اعصاب شناختی در فهم خاستگاه‌های تحول عددی و ریاضیاتی غیرعادی^۲ و حساب نارسایی^۳ شده است (Ansari et al., 2010; De Smedt et al., 2010; Grabner & Ansari, 2010). سرعت افزایش فهم خاستگاه‌های تکاملی^۴، بنیادهای انتوژنتیک^۵ و ردگیری‌ها و همبسته‌های نورونی پردازش عدد؛ این پیوند را نویدبخش تر کرده است (Ansari et al., 2012b). از آنجایی که روشن ساختن ماهیت تفکر ریاضیاتی یکی از مسائل مهم میان‌رشته‌ای این حوزه است (Alcock et al., 2016) می‌توان از یافته‌های این قبیل پژوهش‌ها برای تبیین جنبه‌های پنهان تفکر ریاضیاتی بهره برد.

بر اساس آنچه تاکنون گفته شد، از یک سو تحلیل ریاضیاتی به عنوان یکی از مؤلفه‌های فلسفی تفکر ریاضیاتی و از سوی دیگر یافته‌های علوم اعصاب شناختی پیرامون تحلیل و ریاضیات نمادین با تمامی اهمیت و نفوذ خود مورد توجه این پژوهش است. به باور نویسندگان این مقاله در کنار همه رویکردهای نظری برای پاسخگویی به پرسش‌های فلسفی تربیت، بهره‌گیری از یافته‌های تجربی نیز ضرورت دارد. پژوهش‌هایی که شامل هر دو عنصر مذکور باشند از سوی فیلسوفان تربیت قابل‌پیگیری است؛ چراکه چنین پژوهش‌هایی نیازمند تسلط بر رویکردهای فلسفی و مسائل تربیتی است. برای پیگیری چنین رویه‌ای؛ این پژوهش به دنبال بررسی یادگیری تحلیل ریاضیاتی با استفاده از روش عصب-فلسفه^۶ است. از این رو می‌توان پرسش‌های موردبررسی در این مقاله را به شرح زیر صورت‌بندی کرد.

۱. تحلیل ریاضیاتی مبتنی بر سنت تحلیل فلسفی و یافته‌های علوم اعصاب شناختی به چه معناست و

چگونه می‌توان به یادگیری آن سهولت بخشید؟

۲. چه چالش‌هایی برای منجر شدن یادگیری تحلیل ریاضیاتی به تفکر ریاضیاتی سطح بالاتر وجود دارد؟

-
1. Plasticity
 2. Atypical
 3. Dyscalculia
 4. Evolutionary Origins
 5. Ontogenetic Foundations
 6. Neurophilosophy

روش پژوهش

از آنجایی که یکی از عوامل ناکامی استفاده از یافته‌های علوم اعصاب شناختی در علوم تربیتی، نبود زبان مشترک بین طرفین (Dick et al., 2014; van der Meulen, Krabbendam, & de Ruyter, 2015) و مشکل در برقراری ارتباط کارا بین معلمان و حوزه‌های پژوهشی است (Amiel & Tan, 2019)؛ نیازمند ایجاد این زبان مشترک هستیم. از سوی دیگر بدون انجام پژوهش‌هایی مبتنی بر روشی عصب-فلسفی چنین زبانی حاصل نمی‌آید. به عبارت دیگر، برای ایجاد زبان مشترک می‌بایست فیلسوفان تربیت وارد این حوزه شوند تا با انجام سلسله پژوهش‌هایی بتوان این زبان را ایجاد کرد. نبود این زبان مشترک، مشکلات بسیاری برای انجام این پژوهش ایجاد کرد. ایجاد زبان مشترک بین حوزه‌های مطالعاتی مطرح شده، راه را برای انجام پژوهش‌های قابل کاربست در مسائل و چالش‌های تربیتی می‌گشاید. به بیانی دیگر، انتخاب روش عصب-فلسفه برای پژوهش حاضر به دلیل آن است که با وجود احتمال سودمند بودن یافته‌های تجربی (علوم اعصاب شناختی) در تبیین و حل مسائل تربیتی، نمی‌توان به صورت مستقیم از آن‌ها استفاده کرد.

از یک سو در تبیین چالش‌های یادگیری تحلیل ریاضیاتی، به یافته‌های تجربی نیازمندیم چراکه به نظر می‌رسد تلاش‌ها برای بهبود یادگیری ریاضیات بر مبنای انواع پژوهش‌هایی که تاکنون صورت گرفته نتیجه‌بخش نبوده است. نتایج پژوهش‌های علوم اعصاب شناختی ممکن است بتواند راه‌های جدیدی برای بهبود یادگیری ریاضیات و به ویژه یادگیری تحلیل ریاضیاتی ارائه دهد. کلارک^۱ بر این باور است که یادگیری در مرکز مسائل تربیتی قرار دارد. با این وجود فیلسوفان تربیت فهم کمی از آن دارند و یافته‌های علوم اعصاب شناختی می‌تواند به فهم بیشتر آن کمک کند (Clark, 2009). اما از سوی دیگر این گونه به نظر می‌رسد که دستیابی به راهکارهای مؤثر برای بهبود توانایی تحلیلی ریاضیاتی تنها با اتکا بر یافته‌های علوم اعصاب شناختی امکان‌پذیر نباشد و نیاز است تا این یافته‌ها در زمینه‌ای فلسفی قرار گیرند تا امکان و شرایط بهره‌گیری از آن‌ها در متن تعلیم و تربیت بررسی شود. بر این اساس استفاده از یافته‌های علوم اعصاب شناختی، یکی از ابزارهای علوم تربیتی و به ویژه فلسفه تربیت خواهد بود. بر این اساس برای تلفیق تحلیل فلسفی و یافته‌های علوم اعصاب شناختی به منظور تبیین یادگیری تحلیل ریاضیاتی از روش عصب-فلسفه استفاده می‌شود تا بتوان دو حیطه عصبی و فلسفی را به هم پیوند داد. اما این روش با رویکرد فلسفی که توسط پاتریشیا چرچلند (1989) با نگاشتن کتاب عصب-فلسفه، مدون شد تفاوت‌هایی دارد.

چرچلند تلاش کرد تا فلسفه را به متخصصان علوم اعصاب و مهم‌تر از آن، علوم اعصاب را به

1. Clark

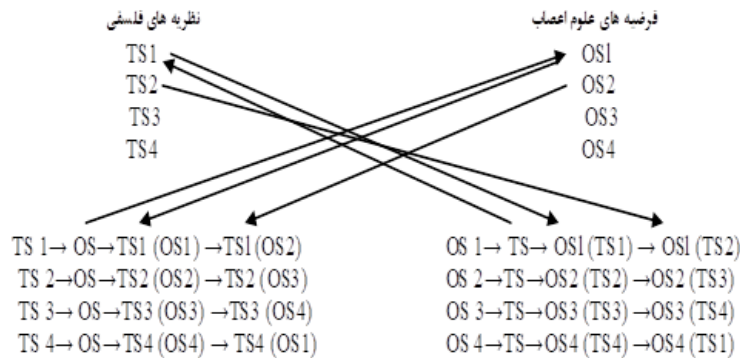
فیلسوفان معرفی کند و در این مسیر استدلال‌هایی در سه جهت اصلی بیان کند که عبارت‌اند از: «(۱) فرآیندهای ذهنی، فرآیندهای مغزی هستند، (۲) چارچوب نظری حاصل از تکامل هم‌زمان علوم اعصاب و روانشناسی، برتری روانشناسی عامه^۱ را محدود می‌کند و (۳) بعید به نظر می‌رسد که بدون دانستن جزئیات بسیاری از ساختار و سازمان سیستم‌های عصبی بتوانیم نظریه شایسته‌ای از ذهن-مغز ارائه دهیم» (Churchland, 1989, p. 482). البته از منظری تعدیل‌یافته‌تر از دیدگاه چرچلند «عصب-فلسفه تأثیر یافته-های علوم اعصاب را بر گستره‌ای از پرسش‌های سنتی فلسفی کنکاش می‌کند... پرسش‌هایی همچون ماهیت دانش و یادگیری، تصمیم‌گیری و انتخاب، همچنین خودکنترلی و عادت‌ها، به واسطه یافته‌هایی از علوم مرتبط- نه تنها علوم اعصاب و عصب‌شناسی بالینی، بلکه زیست‌شناسی تکاملی^۲، روانشناسی تجربی، اقتصاد رفتاری، مردم‌شناسی و ژنتیک» (Churchland, 2017, p. 72).

بیکل در رویکردی متفاوت بر این باور است که عصب-فلسفه‌ی فروکاست‌گرایانه چرچلند (فروکاستن ذهن به مغز) با وجود استقبال اولیه، درنهایت حتی با تعدیل‌هایی که در آن صورت گرفت، نتوانست به‌عنوان نگرشی فلسفی در بین بسیاری از فیلسوفان پذیرفته شود و درنهایت به رویکردی روشی در فلسفه‌علم تبدیل شد (Bickle, 2019). اما نورثاف با نگاه خوش‌بینانه‌تری به عصب-فلسفه پرداخته و از عصب-فلسفه گسترده^۳ در مقابل نوع محدود^۴ آن دفاع کرده است. مفاهیم هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی بر بستر عصب-فلسفه گسترده با رویکردی غیرفروکاهشی و غیر حذفی تبیین می‌شوند و از دریچه روش-شناختی به ورای مغز نیز توجه می‌شود (Northoff, 2018). در این رویکرد ظرفیت‌های معرفت‌شناختی مغز را می‌توان به عنوان نقطه آغازین پژوهش‌های معرفت‌شناسانه بعدی دانست (Northoff, 2004).

مبنتی بر چنین دیدگاهی می‌توان عصب-فلسفه را به عنوان روشی برای انجام نوعی از پژوهش‌های فیلسوفان تربیت که درصدد بهره‌گیری از یافته‌های علوم اعصاب و به ویژه علوم اعصاب شناختی هستند برگزید. بر این اساس در این پژوهش، عصب-فلسفه گسترده به عنوان روشی در فلسفه‌علم (به صورت عام) و فلسفه تربیت (به صورت خاص) مورد توجه قرار گرفته است تا بتوان مبنتی بر این رویکرد به این مهم دست‌یافت. به باور کلارک فیلسوفان تربیت بر مبنای عصب-فلسفه می‌توانند هنگام شکاف بین دستاوردهای علوم اعصاب و تبیین‌های روانشناسی عامه پیرامون مسائل تربیتی به تحلیل و بررسی مفروضات فلسفی دو نظریه رقیب بپردازند تا مشخص کنند که کدام‌یک شایستگی و سودمندی بیشتری برای حل مسائل تربیتی

1. Folk Psychology
2. Evolutionary
3. Wide
4. Narrow

دارند (Clark, 2015). همان‌گونه که در نمودار ۱ نشان داده شده است؛ در روش تحلیل عصب-فلسفی، رفت‌وبرگشت‌هایی بین گزاره‌های نظری و مشاهده‌ای صورت می‌گیرد تا تبیینی میان‌رشته‌ای حاصل شود.



نمودار ۱: تعامل بین گزاره‌های نظری (TS) و گزاره‌های مشاهده‌ای (OS) (Northoff, 2004, p. 101)

بر اساس این روش، برای انجام پژوهش می‌توان از یک سو یافته‌های علوم اعصاب شناختی را در معرض تأملات فلسفی قرار داد و از سوی دیگر نظریه‌پردازی‌ها را به محک یافته‌های تجربی سپرد. با ایجاد گفتگویی بین این دو جریان می‌توان پرسش‌های مطرح‌شده پیرامون یادگیری تحلیل ریاضیاتی را تبیین کرد و تا حد امکان پاسخ گفت. اما مهم‌تر از پاسخ‌های فراهم آمده، پرسش‌های برآمده از این نوع پژوهش‌هاست که می‌تواند هم برای فیلسوفان تربیت و هم دانشمندان علوم اعصاب شناختی حرکت آفرین باشد. بر این اساس در بخش‌های بعد، ابتدا ارتباط عمیق بین تحلیل و ریاضیات نمادین شرح داده می‌شود تا بنیانی فلسفی برای بهره‌گیری از یافته‌های علوم اعصاب شناختی پیرامون یادگیری تحلیل ریاضیاتی فراهم آید. سپس بر این مبنا تحلیل عصب-فلسفی پیرامون یادگیری تحلیل ریاضیاتی انجام می‌شود. چارچوب روشی برای تحلیل عصب-فلسفی یادگیری تحلیل ریاضیاتی شامل گام‌های زیر است.

۱. مشخص کردن دامنه مورد نظر در تحلیل ریاضیاتی؛ در این پژوهش ریاضیات نمادین به ویژه نمادهای

عددی مورد توجه قرار گرفته است.

۲. مشخص کردن گزاره‌های مشاهده‌ای؛ در این پژوهش گزاره‌های مشاهده‌ای با استفاده از بررسی بیش

از هفتاد پژوهش تجربی در حوزه علوم اعصاب شناختی پیرامون ریاضیات نمادین به دست آمده‌اند.

اغلب این پژوهش‌ها توسط انصاری و همکارانش در آزمایشگاه‌های تصویربرداری مغز انجام شده-

اند. در نهایت سه گزاره کلی از گزاره‌های مشاهده‌ای به دست آمده استنتاج شده است.

۳. استفاده از گزاره‌های مشاهده‌ای به دست آمده برای پاسخگویی به پرسش‌های فلسفی پژوهش: هر

کدام از سه گزاره استنتاج شده به صورت جداگانه برای پاسخگویی به پرسش‌های مطرح شده بررسی شده‌اند.

۴. مشخص کردن چالش‌های پیش رو برای یادگیری تحلیل ریاضیاتی

ارتباط تحلیل و ریاضیات نمادین

فیلسوفان بزرگ تحلیلی مانند فرگه و راسل ریاضیدان بوده‌اند. پژوهش این فیلسوف-ریاضیدانان پیرامون بنیادهای ریاضیات از شکل‌گیری فلسفه تحلیلی و تحلیل فلسفی جدا نبوده است (Paravicini et al., 2018). راسل با نظریات و نگارش کتاب خود پیرامون تاریخ فلسفه و رد فلسفه ریاضیات ایدئالیستی، یکی از بنیان فلسفه تحلیلی است (Heis, 2017). جریان فکری راسلی در پی بهره‌گیری از ابزارهای صوری و ریاضیاتی و نزدیکی به علوم تجربی است. راسل تحلیل را به عنوان فرآیندی ترجمه‌ای^۱ یا تفسیری^۲ مورد توجه قرار داد. او معتقد بود فرد در فرآیند تحلیل ابتدا مفهوم را به زبانی صوری تبدیل کرده و سپس مورد بررسی قرار می‌دهد (Novaes & Geerdink, 2017). نمادها در این نوع تحلیل از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. نمادها در ریاضیات واسطه‌ای هستند میان ذهن و زبان. از سوی دیگر ریاضیات ایدئالیستی بر اساس پژوهش‌های عصب‌شناختی دوهان نیز به چالش کشیده شد. بر این اساس، اشیاء ریاضی (مانند اعداد) از پیش موجود نیستند بلکه بر بنیان سیستم‌های زیستی انسان و با تعامل با جهان فیزیکی ساخته می‌شوند (Dehaene, 2011).

استدلال نمادین در عملکرد ریاضیدانان مشهود است (Alcock et al., 2016) و از آنجایی که فهم فرآیندهای ذهنی ریاضیدانان می‌تواند چراغ راهی برای آموزش ریاضیات، به ویژه تحلیل ریاضیاتی باشد؛ توجه به استدلال نمادین اهمیت بالایی پیدا می‌کند. روش تحلیلی (فرآیند ترجمه‌ای مبتنی بر نمادها) در فرآیند اثبات مسائل ریاضی جایگاه ویژه‌ای دارد؛ هم به منظور فهم اثبات‌های پیشین و هم برای ارائه اثبات‌های جدید.

یکی از مهم‌ترین روش‌ها برای فهم اثبات، تحلیل خط به خط آن است. از آنجایی که «اثبات قلب ریاضیات است» (Hodds, Alcock, & Inglis, 2014, p. 63)، تحلیل اهمیت ویژه‌ای در تفکر ریاضیاتی دارد. برای اثبات کردن قضیه‌ای در ریاضیات نیازمند نمادها هستیم زیرا مسئله بدون استفاده از نمادها، کلیت لازم را به دست نمی‌آورد. صورت مسئله ابتدا فهمیده، سپس تبدیل به نمادها شده و پس از آن دست‌کاری

1. Transformative

2. Interpretive

و در نهایت به نتیجه رسیده و با واژگان بیان می‌شود. این در حالی است که در سال‌های اخیر چگونگی دست‌کاری نمادها مورد توجه پژوهش‌های علوم اعصاب شناختی ریاضیاتی قرار گرفته است.

دانش عددی نمادین، توانایی‌های ریاضیاتی رسمی و غیررسمی را به یکدیگر پیوند می‌دهد (Merkley & Ansari, 2016). اولین نمادهایی که کودکان در ریاضیات می‌آموزند نمادهای عددی هستند که مانند هر زیربنای دیگری از اهمیت بسیار برخوردارند. اینکه پیش از یادگیری نمادهای عددی، شرایط ذهنی کودک چگونه است و چه اثری بر یادگیری بر جای می‌گذارد و چه مداخلاتی در این دوره و همچنین در زمان یادگیری نمادهای عددی می‌تواند یادگیری را تسهیل کنند مهم هستند. نمادهای عددی شامل واژگان عدد^۱ (مانند سه) و عددنویسی هندو-عربی^۲ (مانند ۳) هستند.

چهار نوع سازه، مبنای موفقیت در ریاضیات است که عبارت‌اند از: سازه‌های ویژه-دامنه^۳، کل-دامنه^۴، غیرشناختی و محیطی. سازه‌های ویژه-دامنه مانند شمارش و حساب، مختص ریاضی هستند اما به تنهایی کافی نیستند و سازه‌های کل-دامنه مانند حافظه کاری^۵، کارکردهای اجرایی^۶، زبان و توانایی فضایی^۷ هم برای یادگیری ریاضی ضروری هستند. در کنار این دو نوع از سازه‌ها موضوعاتی مانند هیجان، اضطراب، چگونگی محیط خانه و مدرسه نیز قابل توجه است (Leibovich & Ansari, 2017). متأسفانه در آموزش ریاضیات (به ویژه در دوره پیش از دبستان و دبستان که از اهمیت بسیاری برخوردار است) به همه سازه‌ها پرداخته نمی‌شود. در تبیین یادگیری تحلیلی ریاضیاتی، مبتنی بر تلفیق رویکرد راسلی تحلیل (که متمرکز بر ریاضیات نمادین است) و یافته‌های علوم اعصاب شناختی، لازم است که هر چهار سازه مهم در یادگیری ریاضیات نمادین و به ویژه اعداد نمادین مورد توجه قرار گیرد.

تحلیل یادگیری ریاضیات نمادین

به منظور تحلیل عصب-فلسفی یادگیری ریاضیات نمادین، نیازمند مشخص کردن گزاره‌های مشاهده‌ای هستیم. سه گزاره از یافته‌های علوم اعصاب شناختی پیرامون یادگیری نمادین ریاضی استنباط شده است تا توان پاسخگویی هر کدام از آن‌ها در برابر پرسش‌های پژوهش آزموده شود. این گزاره‌ها از نتایج پژوهش‌های انصاری و همکارانش در دو دهه اخیر، استنتاج شده است.

1. Number Words
2. Hindu-Arabic Numerals
3. Domain-Specific
4. Domain-General
5. Working Memory
6. Executive Functions
7. Spatial Abilities

گزاره مشاهده‌ای اول: مغز به دنبال یادگیری نمادین اعداد تغییر می‌کند

یادگیری عدد، سنگ بنای یادگیری ریاضیات و سرآغاز تحلیل مبتنی بر نمادهاست. اما نماد عددی چیست و چگونه آن را می‌آموزیم؟ آیا همه افراد درک واحدی از معنای نمادهای عددی دارند؟ انسان چگونه می‌تواند چنین دانشی را که از ابتدا برایش موجود نبوده فراگیرد و چرا این چنین در جوامع انسانی فراگیر است؟ دانش ارقام عربی^۱ یکی از سازه‌های لازم برای پردازش عدد است که به نگاشت کلامی-عربی^۲ (یک-۱) و پردازش مقادیر نمادین و تمیز دادن دو مقدار نمادین بازمی‌گردد (Bartelet, Ansari, 2014; Vaessen, & Blomert, 2014). دانش عددی نمادین وابسته به مکانیسم‌های شناسایی^۳ و عدد اصلی^۴ (تعداد آیت‌های یک مجموعه) و ترتیبی^۵ (زنجیره ارقام مرتبط) است. در این میان پردازش ترتیبی نقش برجسته‌تری در شناخت نمادین عدد دارد (Goffin & Ansari, 2016; Merkley & Ansari, 2016). لیون و انصاری کارآمدی کودکان در ارزیابی ساده‌ترین زنجیره‌های مرتب (مانند ۲،۳،۴) را بنیادی برای پردازش نمادین عددی در آن‌ها دانسته‌اند که به پردازش ریاضی پیچیده‌تر کمک می‌کند (Lyons & Ansari, 2015).

توانایی یادگیری و نمایش و دست‌کاری نمادهای عددی و انجام و ابداع ریاضیات انتزاعی؛ تفاوت برجسته انسان از دیگر انواع است (Dehaene, 2011; Hawes & Ansari, 2020; Sokolowski, 2019). ارقام هندو-عربی، در اغلب کشورهای جهان و نشان‌گذاری چینی^۶ اسباب این پردازش‌ها هستند. پردازش ارقام هندو-عربی، شیار درون آهیانه‌ای^۷ چپ و نشان‌گذاری چینی؛ شیار درون آهیانه‌ای راست را فعال می‌کند (Holloway, Battista, Vogel, & Ansari, 2013). وجود نواحی مغزی مختلف برای پردازش این نمادها، نشان از اثر عمیق فرهنگ بر نمادسازی و چگونگی پردازش نمادها در مغز دارد. چگونگی اختصاص یافتن این نواحی مغزی به پردازش نمادین عدد قابل تأمل است. پژوهش‌های بسیاری در تلاش هستند تا مشخص کنند که فعال شدن این نواحی و ظهور مکانیسم‌های مغزی برای خواندن و نوشتن و عملیات ریاضی؛

۱. منظور از دانش ارقام عربی عبارت است از دانش کار با ارقام ۱، ۲، ۳، ... از آنجایی که نمادهای نشان‌دهنده این ارقام را دانشمندان، به زبان عربی به جهان عرضه کردند؛ در بین ریاضیدانان به ارقام عربی مشهورند. گاهی نیز به عنوان ارقام هندو-عربی مطرح می‌شوند.

2. Verbal-Arabic Matching

3. Identification

4. Cardinality

5. Ordinality

6. Chinese Numerical Ideographs

7. Intraparietal Sulcus (IPS).

مغز دارای چهار لوب است که عبارت‌اند از: لوب پیشانی، لوب آهیانه‌ای، لوب گیجگاهی و لوب پس‌سری. شیار درون آهیانه‌ای یکی از بخش‌های لوب آهیانه‌ای است.

پدیده‌ای فلورژنیک^۱ (حاصل تکامل مغز) است یا انتورژنیک (حاصل تحول)^۲. تکامل جریانی غیرارادی و طبیعی بر بستر تاریخی طولانی است؛ اما تحول جریانی ارادی است که پیوستگی زیادی با فرهنگ دارد. تکامل از چالش‌های نوع انسان برای حل مسائل مرتبط با نیازهای طبیعی پدیدار می‌شود و تحول، پیامد تلاش انسان در طول زندگی‌اش برای حل مسائل وابسته به فرهنگ است.

برخی از سیستم‌ها و مکانیسم‌های مغزی پردازش عدد، حاصل تکامل‌اند اما از آنجایی که کارکردهایی مانند خواندن و نوشتن و عددنویسی و استفاده از نمادها، وابسته به فرهنگ و ابزارهای ذهنی ایجاد شده به واسطه فرهنگ هستند (van Attevelde & Ansari, 2014)، تنها بر مدارهای نوروئی ویژه‌ی تکاملی تکیه ندارند (van Attevelde & Ansari, 2014). مطالعات مبنایی در حوزه‌های عصبی پردازش عددی-مقداری^۳ توانسته است گام‌های آغازین را برای آشکارسازی چگونگی تعاملات بین مبانی تکاملی و مبانی تحولی یادگیری و فرهنگ‌آموزی^۴ بردارد (Ansari, 2008; Zebian & Ansari, 2012)؛ از این‌رو علوم اعصاب فرهنگی^۵ برای علوم تربیتی اهمیت پیدا می‌کند. این در حالی است که بررسی چگونگی پردازش و تحلیل و یادگیری نمادها و همچنین انتخاب و تغییر راهبردهای تربیتی از یک فرهنگ و زبان به فرهنگ و زبانی دیگر می‌تواند متفاوت باشد (van Attevelde & Ansari, 2014).

از آنجایی که سیستم عددنویسی در کشور ما شباهت زیادی با سیستم عددنویسی کشورهای انگلیسی‌زبان دارد؛ می‌توان بسیاری از نتایج پژوهش‌های آن‌ها را پیرامون پردازش نمادین عدد مورد استفاده قرار داد. بر اساس آنچه بیان شد، نمادهای عددی با وجود این که ساخته منحصر به فرد انسان و وابسته به فرهنگ هستند، بی‌بنیاد نیستند. زمینه‌های خلق نمادها، در طول تاریخ و مبتنی بر تکامل مغز ایجاد شده‌اند و در نهایت در دوران شکوفایی فرهنگی انسان خردمند و بر اساس آزمون و خطا ایجاد شده‌اند. آگاهی کودکان از جریان ساخت نمادهای عددی می‌تواند بینشی به آن‌ها ببخشد که بر اساس آن اعتماد به نفس لازم را برای ارائه ایده‌های خود به دست آورند؛ چرا که بر این اساس ریاضیات ساختنی است.

مغز ویژگی شکل‌پذیری جالبی دارد که زمینه‌ساز یادگیری است (Blakemore & Frith, 2005).

یادگیری نمادهای عددی، بر مبنای ویژگی شکل‌پذیری برخاسته از فرهنگ، باعث تغییر در مغز می‌شود. این

-
1. Phylogenetic
 2. Development
 3. Numerical-Magnitude Processing
 4. Enculturation
 5. Cultural Neuroscience

تغییر شامل هماهنگ شدن مکانیسم‌های موجود با کارکردهای جدید و ایجاد شبکه‌های مغزی جدید برای پردازش ریاضیات نمادین است (Ansari, 2012, 2016). کودکان به واسطه یادگیری می‌آموزند که چه نمادهایی نشان از عدد دارند و این گونه، نمادهای عددی در مغز، شبکه‌های ویژه خود را می‌یابند (Yeo, 2020). کودکان از دو واژه «سه» و «سرو»، پیش از یادگیری نمادها، درک کاملاً متفاوتی ندارند و هر دو را به عنوان واژه می‌بینند اما پس از یادگیری نمادها، نواحی مغزی متفاوتی برای پردازش این دو واژه فعال می‌شود. یادگیری نمادهای عددی به کودکان کمک می‌کند تا پردازش معنایی جدیدی را تجربه کنند. پیش از یادگیری نمادهای عددی نیاز به بازگردانی و ترجمان وجود ندارد اما پس از آن، به صورتی پیاپی، تصاویر و مفاهیم به نمادها و نمادها به تصاویر و مفاهیم تبدیل می‌شوند و بدین ترتیب بنیان توانایی تحلیل بنا گذاشته می‌شود.

اما چگونه می‌توان از فهم درست نمادهای عددی در کودکان اطمینان یافت؟ آیا همه کودکان این نمادها را به یک شکل درک می‌کنند؟ چگونه می‌توان آموزش نمادها را با زمینه تاریخی ساخت عدد همراه کرد؟ با توجه به فرهنگ بومی خود و درحالی که تبیین تکامل مغز برای برخی بزرگسالان نیز دشواری‌هایی دارد؛ چگونه و در چه سطحی می‌توان تاریخ تکامل مغز را برای کودکان تبیین کرد؟

گزاره مشاهده‌ای دوم: پردازش اعداد نمادین و اعداد غیرنمادین به صورتی ناهمسان است

و ارتباطی مبهم و دوسویه بین آن‌ها وجود دارد

آیا تفکر تحلیلی در ریاضیات با یادگیری نمادهای عددی و بدون هیچ پیش‌زمینه‌ای آغاز می‌شود؟ چگونه می‌توان فرآیند تفکر تحلیلی مبتنی بر نمادها را تسهیل کرد؟ چگونه می‌توان زمینه‌ی یادگیری بهتر آن را فراهم کرد؟ پیش از یادگیری نمادهای عددی، مفهوم عدد به عنوان کمیتی تقریبی در کودکان وجود دارد که به دست‌کاری این مفاهیم، پردازش غیرنمادین گفته می‌شود؛ این در حالی است که پیرامون چگونگی ارتباط بین پردازش نمادین و غیرنمادین^۱ اتفاق نظر وجود ندارد.

بررسی چگونگی پردازش نمادها و کمیت‌ها نشان از آن دارد که با وجود شباهت‌هایی در پردازش نمادین و غیرنمادین، بین این دو نوع پردازش ارتباط مستقیمی وجود ندارد و باهم متفاوت هستند (De Smedt, Noël, Gilmore, & Ansari, 2013; Lyons, Nuerk, & Ansari, 2015; Sokolowski, 2019).

۱. منظور از اعداد غیرنمادین عبارت است از مفهومی از مقدار که در غالب نمادین در نیامده است. مثلاً حیوانات و کودکان پیشاکلامی، مفهومی از «سه و پنج چیز» در ذهن دارند که حالت تقریبی دارد و بر این اساس تشخیص می‌دهند که پنج سیب بیشتر از سه سیب است در حالی که نه شمارش می‌دانند و نه می‌توانند این تعداد را در قالب نماد گفتاری «پنج-سه» یا در قالب نماد هندو-عربی «۳-۵» درآورند.

مسئله‌های ریاضی نیازمند به داوری^۱ (Holloway, Price, & Ansari, 2010) و مسئله‌های ریاضی مرتبط با چندی‌ها^۲ در نوع نمادین و غیرنمادین (Lyons, Ansari, & Beilock, 2015) متفاوت پردازش می‌شوند. نمادها و کمیت‌ها، نواحی مغزی مجزایی در شبکه پیشانی-آهیانه‌ای^۳ را درگیر می‌کنند (Sokolowski, 2019; Sokolowski, Fias, Mousa, & Ansari, 2017). شیار درون آهیانه‌ای چپ نقش حیاتی در داربست تحولی پردازش نمادین عدد دارد که پیامد فرهنگ‌آموزی است (Bugden, Price, McLean, & Ansari, 2012). از نگاه تکاملی و تحولی؛ پردازش غیر نمادین مقدار عددی، با یک سیستم مبنایی از بازنمایی مقدار ارتباط دارد. پردازش نمادین مقدار عددی به زمینه و سواد^۴ فرد وابسته است و جنبه‌ای انتزاعی (تحولی) دارد (Zebian, 2012). درواقع خاستگاه پردازش نمادها و کمیت‌ها و سیر تحولی آن‌ها در انسان متفاوت است (Sokolowski, 2019; Xenidou-Dervou, Molenaar, Ansari, van der Schoot, & van Lieshout, 2017). انسان برای زنده ماندن و برطرف کردن نیازهای ضروری خود به پردازش غیرنمادین مقادیر پرداخته است اما استفاده از نمادها چیزی بیشتر از رفع نیازهای اولیه بوده است. نه تنها خاستگاه پردازش نمادین و غیر نمادین بلکه در چگونگی تحول و مدارهای عصبی آن‌ها نیز تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد. باوجود تفاوت‌هایی در پردازش نمادین و غیرنمادین؛ این دو شیوه پردازش باهم کاملاً بی‌ارتباط نیستند. هالوی و همکاران، سیستم بازنمایی غیرنمادین عدد را، در کنار پیوستاری تکاملی و بنیادی تحولی، چارچوبی برای بازنمایی نمادین دانسته‌اند (Holloway et al., 2013) اما هاجسن و همکاران، پردازش غیرنمادین را تنها در دامنه سواد بداهه ریاضی^۵ مؤثر در بازنمایی نمادین می‌دانند^۶ (Hutchison, Ansari, Zheng, De Jesus, & Lyons, 2020). انسان یک، دو و سه نقطه یا شیء را بدون نیاز به شمارش می‌فهمد (Dehaene, 2014). بر این اساس پندارهای به دور از نماد کودکان از عدد، زمینه‌ساز فهم ساده و غیرارادی از نمادهای عددی است. تحلیل ریاضیاتی (بر بنیان دست‌کاری نمادها) نیازمند آگاهی و شناخت است و به چیزی فراتر از پاسخ‌های بداهه محور نیاز دارد. نقش مکانیسم‌های شناختی کل-دامنه مانند کنترل شناختی^۷ و توجهی، در ارتباط بین پردازش نمادین و غیرنمادین اساسی است. کنترل شناختی می‌تواند به نگاشت بین نماد و معنا منجر شود (Leibovich & Ansari, 2016) و

1. Judgments
2. Numerosities
3. Fronto-Parietal Network
4. Literacy
5. Subitizing Range

۶. سواد بداهه ریاضی به پردازش و فهم ناآگاهانه اعداد اشاره دارد

7. Cognitive Control

میانجی‌گری مکانیسم‌های توجه برای پردازش ارقام هندو-عربی در شیار گیجگاهی فوقانی جانبی^۱ ضروری است (Yeo et al., 2020). از سویی دیگر، یادگیری نمادها (واژگان عددی) بر چگونگی مفهوم‌سازی کودکان از کمیت‌ها اثر می‌گذارد (Sokolowski, 2019). بر اساس این نتایج می‌توان گفت که ارتباط دوسویه و غیرمستقیم بین پردازش نمادین و غیر نمادین وجود دارد. ارتباط دوسویه از آن‌سوست که هر کدام به دیگری معنا می‌بخشند. هنگامی که کودکان تعدادی از اشیاء یا تصاویری از آن‌ها را می‌بینند نماد عددی را تصور می‌کنند. همچنین هنگامی که نمادها را می‌بینند یا می‌شنوند اشیاء متناظر با تعداد مرتبط با نماد را تصور می‌کنند. ارتباط غیرمستقیم آن‌ها نیز از آن‌سوست که برای نگاشت مفهومی اعداد نمادین یا غیر نمادین نیازمند توجه و شناخت دیگری هستیم. پردازش‌های شناختی کل-دامنه، واسطه ایجاد این ارتباط غیرمستقیم هستند. در کنار ارتباط دوسویه و غیرمستقیم، بین پردازش نمادین و غیر نمادین، شباهت‌هایی نیز وجود دارد.

پژوهش‌های عصب-شناختی^۲ پیرامون فهم عدد در نوزادان مشخص کرده است که آن‌ها به واسطه سیستم تفرد موازی^۳ (در هنگام کار با مجموعه‌های کوچک) و سیستم تقریبی عدد^۴ (در هنگام کار با کمیت-های بزرگ) می‌توانند به پردازش اطلاعات کمی پردازند (Leibovich & Ansari, 2017). در دامنه بداهه، کودکان بدون شمارش، تعداد را تشخیص می‌دهند اما با بیشتر شدن تعداد و پیش از یادگیری نمادهای عددی بر مبنای سیستم تقریبی عدد به حدس زدن تقریبی روی می‌آورند. این تقریب زدن تنها به هنگام پردازش غیرنمادین نیست. هالووی بر این باور است که هنگام تقریبی بودن پردازش نمادین نیز سیستم تقریبی مقدار نقش دارد (Holloway et al., 2013). هنگامی که کودکان به نمادهای عددی می‌نگرند؛ برای تحلیل آن‌ها، علاوه بر پردازش دیداری (غیرمعنایی)^۵ پردازش معنایی^۶ نیز صورت می‌گیرد. آن‌ها بر اساس پردازش دیداری، نمادها را با هم مقایسه می‌کنند و بر اساس پردازش معنایی می‌توانند آن‌ها را به کمیت‌ها نسبت دهند. لبوویچ و انصاری چگونگی یافتن مصداق معنایی برای نمادهای عددی در زمینه شناخت عددی را «مشکل برخاسته از نماد» نامیده‌اند (Leibovich & Ansari, 2016). برخی از نظریه پردازان بر آن شدند که با قرار دادن بازنمایی‌های نمادین بر بنیاد بازنمایی‌های غیرنمادین این مشکل را حل کنند و برخی دیگر ارتباط کامل بین این دو را رد کرده‌اند.

-
1. Posterior Inferior Temporal Gyrus (pITG)
 2. Neurocognitive
 3. Parallel Individuation
 4. Approximate Numbers System (ANS)
 5. Asemantic
 6. Semantic Processing

با پذیرفتن ANS (سیستم تقریبی غیرنمادین، زیستی، ماحصل تاریخ تکامل و از پیش موجود) به عنوان بنیانی برای درک معنای نمادهای عددی توسط کودکان (Matejko & Ansari, 2016; Sokolowski, 2019) این مشکل به صورت کامل قابل حل نیست (Leibovich & Ansari, 2016; Sokolowski, 2019)؛ چراکه نشان داده شده است که مهارت‌های پردازش نمادین و غیرنمادین عدد، خط سیرهای تحولی مجزا دارند و غیر همپوشان هستند (Matejko & Ansari, 2016) و پیوند پردازش نمادین و غیرنمادین حتی پس از آنکه کودکان، معنای نمادین عدد را دریافت کردند نیز ادامه دارد (Hutchison et al., 2020). بنابراین نیاز است تا فهم بیشتری از چگونگی نگاشت بازنمایی‌های خارجی به داخلی در پردازش نمادین و غیرنمادین اعداد و مکانیسم‌های متضمن بازنمایی نمادین عدد و تغییرات تحولی کنترل شناختی در سنین رشد کودکان و نوجوانان برای فهم اثر متقابل تربیت و بلوغ مغز (Goffin, Vogel, Slipenkyj, & Ansari, 2009; Morton, Bosma, & Ansari, 2009; Holloway et al., 2010; Ansari, 2020) و روابط فضایی-عددی^۱ و شرایط خاصی که مکانیسم‌ها کار می‌کنند یا نمی‌کنند (Hawes & Ansari, 2020) به دست آید.

ارتباط پیچیده‌ی بین نمادهای عددی و معنای تقریبی غیرنمادین آن‌ها، توجه به هر دو را برای تسهیل یادگیری تحلیل ریاضیاتی مبتنی بر نمادها ضرورت می‌بخشد. با وجود تمام اختلاف‌نظرها، به دلیل اهمیت سیستم‌های زیستی عدد، نیازمند توجه و بهبود عملکرد کودکان در ریاضیات غیرنمادین هستیم تا بتوان زمینه‌های لازم برای یادگیری تحلیل نمادین را فراهم کنیم. اما چه عواملی بر برقراری ارتباط بین ریاضیات نمادین و غیرنمادین اثر می‌گذارند؟ چگونه می‌توانیم راهبردهای مؤثری جهت زمینه‌سازی برای ایجاد این ارتباط، با توجه به فرهنگ و شرایط آموزش پیش از دبستان در کشورمان اجرا کنیم؟

گزاره مشاهده‌ای سوم: دانش نمادین عدد نقش مهمی در پیشرفت‌های آینده کودکان در ریاضیات سطح بالاتر دارد

آیا فهم نمادها در کودکی زمینه‌ساز فهم نمادها در بزرگسالی است؟ کشف، تخمین و دست‌کاری نمادها از شروع یادگیری آن‌ها در کودکی تا بزرگسالی چه تغییراتی می‌کند؟ یادگیری تحلیل ریاضیاتی مبتنی بر نمادها تا چه اندازه می‌تواند به یادگیری تفکر تحلیلی منجر شود؟ با استفاده از بررسی پردازش‌های مبنایی مانند پردازش‌های ارادی و خودکار و تعامل بین مهارت‌های ویژه-دامنه با مکانیسم‌های کل-دامنه در طول یادگیری و تحول کودکان می‌توان تفاوت‌های فردی آنان را در مهارت‌های ریاضیات بررسی کرد (Ansari et al., 2012b; Ansari, Grabner, Koschutnig, Reishofer, & Ebner, 2011; Bugden & Ansari, 2011). مهارت‌های مقایسه‌ی مقدار نمادین می‌تواند ابزار غربالگری برای شناسایی کودکان دارای

مشکلات ریاضی و حساب نارسایی باشد (Holloway & Ansari, 2009; Vanbinst, Ansari, Ghesquière, 2016; Xenidou-Dervou et al., 2017). بر اساس این ویژگی‌ها می‌توان کودکانی را که در ریاضیات مبنایی مشکل دارند و یا احتمال دارد در آینده دچار مشکل شوند و حتی نوابغ را شناسایی کرد. در این زمینه سه مسئله باید مورد توجه قرار گیرد: این شناسایی توسط چه کسانی باید انجام شود؟ این شناسایی چه پیامدهایی برای کودکان دارد؟ هدف از این شناسایی و تلاش برای رفع مشکلات دانش‌آموزان پیرامون فهم نمادهای عددی و ریاضیاتی چیست؟ بررسی پیامدهای این شناسایی برای کودکان و جایگاه دانش‌نمادین و تحلیل ریاضیاتی در هر جامعه‌ای نیازمند کنکاش است. بررسی سازه‌های ویژه-دامنه، مانند تحلیل نمادهای عددی، در کنار سازه‌های کل-دامنه و غیر شناختی و محیطی نتایج اثربخش‌تری دارد.

نقش عصب-روانشناسان در این زمینه اهمیت بالایی دارد؛ اما یکی از بزرگ‌ترین افسانه‌های عصبی این است که علوم اعصاب می‌تواند همه مشکلات یادگیری در کودکان را حل کند. حتی در صورت رخداد انقلابی در یافته‌های تجربی نیز به همکاری سه ضلع والدین-معلم-روانشناسان حول یادگیری کودکان نیاز داریم. یکی دیگر از افسانه‌های عصبی این است که باید محیطی سرشار از محرک‌ها برای نوزادان و کودکان فراهم کنیم تا مغز آن‌ها در روند یادگیری فعال‌تر شود. این فرضیه توسط پژوهش‌هایی رد شده است (Blakemore & Frith, 2005) اما اثرات آن هنوز در جوامع باقی مانده است. توجه به کودکان و زیر نظر داشتن مداوم آن‌ها پویایی و سرشاری کودکان را از آن‌ها می‌گیرد.

دریافت عددی^۱ (درک شهودی انسان از عدد) شامل دو نوع پردازش ارادی و خودکار مقدار عددی است که می‌تواند تبیین‌کننده چگونگی تغییر بازنمایی و پردازش مقدار عددی در جریان تحول باشد. پردازش ارادی، پیش‌بینی‌کننده عملکرد کودکان در آزمون‌های استاندارد پیشرفت ریاضی است (Bugden & Ansari, 2011). از سوی دیگر پردازش غیرارادی و ساده از نمادها تحت تأثیر پردازش‌های غیرنمادین است؛ اما آنچه در بالا بردن توانایی و تفکر تحلیلی ریاضیاتی اثر دارد پردازش و دست‌کاری ارادی نمادهاست. یادگیری تحلیل ریاضیاتی، مبتنی بر نمادها، نیازمند آن است که ابتدا چگونگی تشخیص و مقایسه و معنای نمادها فراگرفته شوند و سپس از آن‌ها در تحلیل مسائل ریاضی استفاده شود. ساختار مغز هر انسان نیز در چگونگی و سطح یادگیری تحلیل ریاضیاتی اثر دارد. برخی از توانایی‌های ریاضیاتی با مطالعه ساختار و کارکردهای مغز افراد قابل پیش‌بینی است. هرچند که این پیش‌بینی به دلیل وجود سیستم پیچیده‌ای از تعاملات بین سازه‌های ویژه-دامنه، کل-دامنه، هیجانی و محیطی؛ کاملاً حالتی احتمالی دارد.

1. Number Sense

قشر آهیانه‌ای و پیشانی برای پردازش عددی مهم هستند (Sokolowski et al., 2017). فعال شدن قشر پیشانی در هنگام عملکرد حساب به مکانیسم‌های کنترل مانند فراشناخت اشاره دارد (Bellon, Fias, Ansari, 2020). همچنین بین تغییرات تحولی کنترل شناختی و تغییرات کارکرد قشر پیش‌پیشانی^۱ ارتباط وجود دارد (Morton et al., 2009). در نتیجه‌ی ارتباط بین قشر پیش‌پیشانی جانبی^۲ و اجرای کنترل شناختی؛ هشیاری بیشتری نسبت به اشتباهات محاسبه و کنترل بیشتری نسبت به ارتکاب خطاها در افرادی با شایستگی ریاضی نسبتاً بالا وجود دارد (Ansari, Grabner, et al., 2011). شبکه پیشانی-آهیانه‌ای در هنگام استفاده از راهبردهای رویه‌ای به صورت گسترده‌ای فعال می‌شود (Grabner et al., 2009). قشر پیشانی آخرین قسمت مغز است که از تغییر و تحول باز می‌ایستد. این قشر با آغاز نوجوانی، شروع به شکوفایی می‌کند و بر این اساس به شدت در تحول خود به یادگیری وابسته است (Blakemore & Frith, 2005) و با پردازش‌های هیجانی و تفکر اجتماعی (Damasio, 2006) و سطوح بالای آگاهی^۳ و فراشناخت (Dehaene, 2014) در ارتباط است.

هدف از تحلیل فلسفی دستیابی به فهم ژرف و از بین بردن زمینه‌های ایجاد ابهام و خطا است (Beane, 2013; Daly, 2010). تحلیل نمادها نیز نیازمند آگاهی بر درستی یا خطای فهم و دست‌کاری آن‌ها است؛ به عبارت دیگر در تحلیل ریاضیاتی نوعی فراشناخت نیاز است که نشان از آگاهی بر رویه‌ها دارد. تحلیل فلسفی و تحلیل ریاضیاتی، چه از نظر مفهومی و چه از نظر کاربردی، بسیار به هم پیوسته‌اند. در تحلیل فلسفی تلاش بر آشکار ساختن مفاهیم و مضامین اصلی و پنهان و ساده‌سازی عبارات پیچیده با استفاده از ترجمان آن‌ها به زبانی صوری است و در تحلیل مسائل ریاضی نیز مفاهیم به صورت نمادین برگردان می‌شوند تا با ساده کردن مسئله، امکان حل آن فراهم شود. به عبارت دیگر در هر دو تحلیل فلسفی و تحلیل ریاضیاتی تلاش بر پیشگیری از خطاست. از سوی دیگر بین کارآمدی کودکان در پردازش نمادها و پیشرفت ریاضیاتی ارتباط وجود دارد (Bartelet, Vaessen, Blomert, & Ansari, 2014; De Smedt et al., 2013). مهارت‌های نمادین سبب افزایش فعالیت مغز در شیار درون آهیانه‌ای می‌شوند. این شیار نقش مهمی در پردازش‌های ویژه-دامنه مانند دست‌ورزی‌های کمی و در توانایی‌های کل-دامنه مانند حافظه کاری دیداری-فضایی دارد (Matejko & Ansari, 2017). آموزش مهارت‌های نمادین (شناسایی، عدد اصلی، ترتیبی) می‌تواند بنیادهای ریاضیاتی قوی‌تر برای موفقیت آینده کودکان در ریاضیات را فراهم کند (Merkley & Ansari, 2016; Xenidou-Dervou et al., 2017). این مهارت‌ها با استفاده از بازی‌های تخته‌ای و کامپیوتری افزایش می‌یابند.

-
1. Prefrontal Cortex Functioning
 2. Lateral
 3. Consciousness

(De Smedt et al., 2013). استفاده از راهبردهای رویه‌ای در بازی‌ها می‌تواند به تقویت فهم کودکان از نمادها و بالا رفتن توانایی تحلیل در حل مسائل ریاضی منجر شود. همچنین هنگامی می‌توان از طریق یادگیری تحلیل به یادگیری تفکر ریاضیاتی دست یافت که بتوان ریاضیات رسمی و مدرسه‌ای را به واسطه نمادها، به گونه‌ای معنادار به ریاضیات غیررسمی پیوند زد.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که داشتن شایستگی‌های ریاضیاتی نقش مهمی در موفقیت زندگی روزمره و آکادمیک در جهان امروز دارد (Alcock et al., 2016; Ansari, De Smedt, & Grabner, 2012a; Matejko, Price, Mazzocco, & Ansari, 2013). یادگیری تحلیل ریاضیاتی، به عنوان یکی از جنبه‌های تفکر ریاضیاتی، می‌تواند در بهبود شایستگی‌های ریاضیاتی نقش آفرین باشد. تحلیل، زمانی برای تفکر ریاضیاتی تبدیل به یک رویه می‌شود که بر اثر یادگیری و تمرین به حالتی خودکار برسد. هرچند که تحلیل نمادها و مفاهیم جدید نیازمند تلاشی آگاهانه است؛ اما تفکر تحلیلی هنگامی رویه زندگی می‌شود که خودکار و ناآگاهانه جریان یابد. همان‌گونه که بیان شد، روزمره شدن توانایی تحلیل با کارکرد قشر آهیانه‌ای و پیش‌پیشانی ارتباط دارد. هر مفهوم نمادین جدید، ابتدا در ناحیه پیش‌پیشانی پردازش شده و هنگامی که به عنوان مفهومی ریاضیاتی درک شد به قشر آهیانه‌ای منتقل می‌شود. از سوی دیگر، پیش‌پیشانی در فرآیندهای فکری سطح بالا مانند تفکر هیجانی و انتقادی بسیار مهم است و کارکردهای آن باید در جریان تربیت ساخته شوند. روزمره شدن تفکر تحلیلی نیازمند توجه به چگونگی پردازش نمادها و فرآیند تحلیل در کودکان و نوجوانان و کمک به آن‌ها برای رفع مشکلات یادگیری ناشی از زمینه‌های عصبی، تحولی، فرهنگی و اجتماعی است.

نتیجه

هدف این پژوهش بررسی یادگیری تحلیل ریاضیاتی مبتنی بر تحلیل فلسفی و یافته‌های علوم اعصاب شناختی است. بدین منظور ابتدا ارتباط تحلیل و ریاضیات نمادین مورد بحث قرار گرفت و سپس با استفاده از روش تحلیل عصب-فلسفی به تبیین یادگیری تحلیل ریاضیاتی پرداخته شد. بر مبنای ارتباط تحلیل و ریاضیات نمادین، از آنجایی که روش تحلیل آن‌چنان‌که مورد استفاده فیلسوف-ریاضیدانان است بر نمادها تکیه دارد؛ فرآیند یادگیری تحلیل ریاضیاتی، بر اساس یادگیری نمادها مورد توجه قرار گرفته است و از آنجایی که نمادهای عددی، اولین نمادهای ریاضیاتی هستند که انسان فرا می‌گیرد و بنیانی برای یادگیری دیگر نمادها هستند مورد توجه ویژه این پژوهش بوده است. در این پژوهش بر اساس روش تحلیل عصب-فلسفی ابتدا از بررسی چگونگی یادگیری نمادها در کودکان بر مبنای پژوهش‌های علوم اعصاب شناختی،

سه گزاره مشاهده‌ای استنتاج شد. سپس سعی بر این بود تا بر مبنای این سه گزاره مشاهده‌ای به پرسش‌های فلسفی مطرح شده پاسخ داده شود.

بر مبنای گزاره مشاهده‌ای اول (یادگیری نمادین اعداد در کودکان مغز را تغییر می‌دهد) پرسش‌هایی پیرامون چیستی نمادهای عددی و چگونگی درک و یادگیری آن‌ها و اینکه چرا و چگونه چنین دانشی در جوامع انسانی فراگیر شده است مطرح شد. بر این اساس همراه شدن یادگیری اعداد نمادین با آگاهی کودکان از چگونگی ساخت عدد می‌تواند جسارت لازم برای نوآوری‌های عددی و ریاضیاتی را فراهم کند؛ زیرا بر این اساس هم معلمان و هم کودکان می‌پذیرند که توانایی‌های ریاضیاتی مانند خود ریاضیات ساختنی است و نه از پیش موجود.

بر مبنای گزاره مشاهده‌ای دوم (پردازش اعداد نمادین و اعداد غیرنمادین به صورتی ناهمسان است و ارتباطی مبهم و دوسویه بین آن‌ها وجود دارد) پرسش‌هایی پیرامون چیستی پیش‌زمینه‌های لازم برای تفکر تحلیلی در ریاضیات به واسطه یادگیری نمادهای عددی و چگونگی تسهیل فرآیند یادگیری تفکر تحلیلی مبتنی بر نمادها مطرح شد. بر این اساس تشویق کودکان به ایجاد ارتباط پیاپی بین نمادهای عددی و معنای ذهنی و بیان کلامی آن‌ها می‌تواند تحلیل عددی مبتنی بر نمادها را در آن‌ها بهبود بخشیده و زمینه‌ساز مهارت آن‌ها در تحلیل‌های سطح بالاتر ریاضیاتی شود.

بر مبنای گزاره مشاهده‌ای سوم (دانش نمادین عدد نقش مهمی در پیشرفت‌های آینده کودکان در ریاضیات سطح بالاتر دارد) پرسش‌هایی پیرامون چگونگی ارتباط فهم نمادها در کودکی با فهم نمادها در بزرگسالی و تحولات توانایی تحلیل نمادین از کودکی تا بزرگسالی و همچنین چگونگی ارتباط توانایی تحلیل ریاضیات نمادین مبنایی با توانایی تفکر تحلیلی بیان شد. بر این اساس ایجاد نوعی جریان یادگیری که مبتنی بر آگاهی از زمینه‌های زیستی و فرهنگی خلق نمادهای عددی باشد، می‌تواند مشکلات زمینه‌ای برخاسته از ناتوانی در تحلیل را برطرف کند و نویدبخش موفقیت‌های بعدی باشد. همچنین اسباب لازم برای غنای توانایی‌های فراشناختی مانند تشخیص خطاها (که به تحول مناسب و شایسته قشر پیش‌پیشانی وابسته است) را فراهم کند.

توانایی تحلیل ریاضیاتی مبتنی بر نمادهای عددی، یکی از بنیان‌های تحول ریاضیاتی است. پرداختن و توجه به این بنیان‌ها می‌تواند از یک سو راهکارهایی برای بهبود توانایی‌های شناختی و فراشناختی فراهم کند و از سوی دیگر با تمرکز بر سازه‌های هیجانی از پیامدهای منفی آموزش نادرست ریاضیات که اضطراب ریاضیاتی از جمله آن‌هاست، بکاهد. تا زمانی می‌توان به تحول مناسب توانایی تحلیل ریاضیاتی امید داشت

که ریاضیات برای کودکان به نوعی دانش و توانایی دور از دسترس تبدیل نشده باشد و بر این اساس سال‌های اول ابتدایی اهمیت بسیاری خواهد داشت.

هنگامی که توانایی تحلیل نمادین در ریاضیات به واسطه یادگیری، به نوعی توانایی خودکار تبدیل شود، می‌تواند زمینه‌های افزایش سطح توانایی تحلیل و تفکر تحلیلی را فراهم کرد؛ به شرطی که هدف از آموزش ریاضیات کمک به بهبود توانایی تفکر استدلالی-هیجانی باشد؛ زیرا انسان به این سبب شروع به درک عدد و ساخت نمادهای عددی و ریاضیاتی کرد که بتواند کنترل بیشتری بر منابع بوم‌شناختی و اجتماعی خود داشته باشد. این هدف هیچ‌گاه نباید جای خود را به اهداف کوتاه‌مدتی مانند قبولی در امتحانات بدهد. توجه به اهداف آموزش ریاضی که برآمده از ماهیت انسان و نیازهای او باشد، از یک سو به تحول توانایی-های شناختی-هیجانی افراد و از سوی دیگر به پیشرفت صنعتی و اقتصادی منجر می‌شود.

در مسیر ایجاد چنین بستری برای یادگیری تحلیل ریاضیاتی، چالش‌هایی وجود دارد که هم توجه فیلسوفان تربیت و هم دانشمندان علوم اعصاب شناختی را می‌طلبد. مهم‌ترین چالش به چگونگی آشنایی معلمان و کودکان با نظریه تکامل بازمی‌گردد که هم برای معرفی ساخت عدد و هم برای یادگیری آن اهمیت دارد. لازم است تا این چگونگی با توجه به فرهنگ بومی ملل مورد بررسی قرار گیرد. دومین چالش، نوع راهبردهای لازم برای بهبود ارتباط درک معنایی و نمادین اعداد در کودکان کشورمان است که نیازمند بررسی داشته‌ها و بایسته‌هاست.

در نهایت نیز می‌توان ادعا کرد به دلیل اهمیت ناحیه پیش‌پیشانی مغز در فرآیندهای شناختی و هیجانی سطح بالا، ضروری است که آموزش ریاضیات از نظر سطح تأکید بر کارکردهای شناختی و فرآیندهای حل مسئله (که نیازمند تحلیل مبتنی بر نمادها هستند) بررسی شود تا میزان کارایی روش‌های آموزش حل مسئله و همچنین میزان توجه به سازه‌های کل-دامنه، ویژه-دامنه، هیجانی و محیطی تحول ریاضیاتی در آموزش ریاضیات نمادین آشکار شود.

References

- Alcock, L., Ansari, D., Batchelor, S., Bisson, M.-J., De Smedt, B., Gilmore, C., . . . Inglis, M. (2016). Challenges in mathematical cognition: A collaboratively-derived research agenda. *Journal of Numerical Cognition*, 2(1), 20.
- Amiel, J. J., & Tan, Y. S. M. (2019). Using collaborative action research to resolve practical and philosophical challenges in educational neuroscience. *Trends in neuroscience and education*, 16, 100116.
- Ansari, D. (2005). Paving the way towards meaningful interactions between neuroscience and education. *Developmental science*, 8(6), 466.

- Ansari, D. (2008). Effects of development and enculturation on number representation in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 278-291.
- Ansari, D. (2012). Culture and education: new frontiers in brain plasticity. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(2), 93-95.
- Ansari, D. (2016). Number symbols in the brain. In *Development of Mathematical Cognition* (pp. 27-50): Elsevier.
- Ansari, D., & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 146-151.
- Ansari, D., Coch, D., & De Smedt, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us? *Educational philosophy and theory*, 43(1), 37-42.
- Ansari, D., De Smedt, B., & Grabner, R. H. (2012a). Introduction to the special section on. *Mind Brain and Education*, 6(3), 117-118.
- Ansari, D., De Smedt, B., & Grabner, R. H. (2012b). Neuroeducation—a critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, 5(2), 105-117.
- Ansari, D., Grabner, R. H., Koschutnig, K., Reishofer, G., & Ebner, F. (2011). Individual differences in mathematical competence modulate brain responses to arithmetic errors: An fMRI study. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 636-643.
- Bartelet, D., Ansari, D., Vaessen, A., & Blomert, L. (2014). Cognitive subtypes of mathematics learning difficulties in primary education. *Research in developmental disabilities*, 35(3), 657-670.
- Bartelet, D., Vaessen, A., Blomert, L., & Ansari, D. (2014). What basic number processing measures in kindergarten explain unique variability in first-grade arithmetic proficiency? *Journal of experimental child psychology*, 117, 12-28.
- Beaney, M. (2013). *The Oxford handbook of the history of analytic philosophy*: Oxford University Press.
- Beaney, M. (2020). Two dogmas of analytic historiography. *British journal for the history of philosophy*, 28(3), 594-614.
- Bellon, E., Fias, W., Ansari, D., & De Smedt, B. (2020). The neural basis of metacognitive monitoring during arithmetic in the developing brain. *Human brain mapping*, 41(16), 4562-4573.
- Bickle, J. (2019). Lessons for experimental philosophy from the rise and “fall” of neurophilosophy. *Philosophical Psychology*, 32(1), 1-22.
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*: Blackwell publishing.
- Brault Foisy, L. M., Matejko, A. A., Ansari, D., & Masson, S. (2020). Teachers as orchestrators of neuronal plasticity: effects of teaching practices on the brain. *Mind, Brain, and Education*, 14(4), 415-428.
- Bugden, S., & Ansari, D. (2011). Individual differences in children’s mathematical competence are related to the intentional but not automatic processing of Arabic numerals. *Cognition*, 118(1), 32-44.
- Bugden, S., Price, G. R., McLean, D. A., & Ansari, D. (2012). The role of the left intraparietal sulcus in the relationship between symbolic number processing and children's arithmetic competence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(4), 448-457.
- Churchland, P. S. (1989). *Neurophilosophy: Toward a unified science of the mind-brain*: MIT press.

- Churchland, P. S. (2017). Neurophilosophy. In D. L. Smith (Ed.), *How Biology Shapes Philosophy: New Foundations for Naturalism* (pp. 72-94): Cambridge University Press.
- Clark, J. (2009). NEUROPHILOSOPHY, EDUCATION AND LEARNING. *The Philosophy of Education Society of Australasia*.
- Clark, J. (2015). Philosophy, neuroscience and education. *Educational philosophy and theory*, 47(1), 36-46.
- Daly, C. (2010). *An introduction to philosophical methods*: Broadview Press.
- Damasio, A. R. (2006). *Descartes' error*: Random House.
- De Smedt, B., Ansari, D., Grabner, R. H., Hannula-Sormunen, M., Schneider, M., & Verschaffel, L. (2011). Cognitive neuroscience meets mathematics education: It takes two to tango. *Educational Research Review*, 6(3), 232-237.
- De Smedt, B., Ansari, D., Grabner, R. H., Hannula, M. M., Schneider, M., & Verschaffel, L. (2010). Cognitive neuroscience meets mathematics education. *Educational Research Review*, 5(1), 97-105.
- De Smedt, B., Noël, M.-P., Gilmore, C., & Ansari, D. (2013). How do symbolic and non-symbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 48-55.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics*: OUP USA.
- Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts*: Penguin.
- Dick, F., Lloyd-Fox, S., Blasi, A., Elwell, C., Mills, D., & Elwell, C. (2014). Neuroimaging methods. In D. Mareschal, B. Butterworth, & A. Tolmie (Eds.), *Educational neuroscience* (pp. 13-45).
- Ernest, P. (2018). The ethics of mathematics: is mathematics harmful? In *The philosophy of mathematics education today* (pp. 187-216): Springer.
- Gazzaniga, M. S. (2009). *The cognitive neurosciences*: MIT press.
- Goffin, C., & Ansari, D. (2016). Beyond magnitude: Judging ordinality of symbolic number is unrelated to magnitude comparison and independently relates to individual differences in arithmetic. *Cognition*, 150, 68-76.
- Goffin, C., Vogel, S. E., Slipenky, M., & Ansari, D. (2020). A comes before B, like 1 comes before 2. Is the parietal cortex sensitive to ordinal relationships in both numbers and letters? An fMRI-adaptation study. *Human brain mapping*, 41(6), 1591-1610.
- Grabner, R. H., & Ansari, D. (2010). Promises and potential pitfalls of a 'cognitive neuroscience of mathematics learning'. *ZDM*, 42(6), 655-660.
- Grabner, R. H., Ansari, D., Koschutnig, K., Reishofer, G., Ebner, F., & Neuper, C. (2009). To retrieve or to calculate? Left angular gyrus mediates the retrieval of arithmetic facts during problem solving. *Neuropsychologia*, 47(2), 604-608.
- Gutstein, E. R. (2018). The struggle is pedagogical: Learning to teach critical mathematics. *The philosophy of mathematics education today*, 131-143.
- Hawes, Z., & Ansari, D. (2020). What explains the relationship between spatial and mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1-18.
- Heis, J. (2017). Russell's Road to Logicism. In *Innovations in the History of Analytical Philosophy* (pp. 301-332): Springer.

- Hodds, M., Alcock, L., & Inglis, M. (2014). Self-explanation training improves proof comprehension. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(1), 62-101.
- Holloway, I. D., & Ansari, D. (2009). Mapping numerical magnitudes onto symbols: The numerical distance effect and individual differences in children's mathematics achievement. *Journal of experimental child psychology*, 103(1), 17-29.
- Holloway, I. D., Battista, C., Vogel, S. E., & Ansari, D. (2013). Semantic and perceptual processing of number symbols: evidence from a cross-linguistic fMRI adaptation study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25(3), 388-400.
- Holloway, I. D., Price, G. R., & Ansari, D. (2010). Common and segregated neural pathways for the processing of symbolic and nonsymbolic numerical magnitude: An fMRI study. *Neuroimage*, 49(1), 1006-1017.
- Hutchison, J. E., Ansari, D., Zheng, S., De Jesus, S., & Lyons, I. M. (2020). The relation between subitizable symbolic and non-symbolic number processing over the kindergarten school year. *Developmental science*, 23(2), e12884.
- Kim, M., & Sankey, D. (2018). Philosophy, neuroscience and pre-service teachers' beliefs in neuromyths: a call for remedial action. *Educational philosophy and theory*, 50(13), 1214-1227.
- Lagemann, E. C. (2002). *An elusive science: The troubling history of education research*: University of Chicago Press.
- Leibovich, T., & Ansari, D. (2016). The symbol-grounding problem in numerical cognition: a review of theory, evidence, and outstanding questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 70(1), 12.
- Leibovich, T., & Ansari, D. (2017). Accumulation of non-numerical evidence during nonsymbolic number processing in the brain: An fMRI study. *Human brain mapping*, 38(10), 4908-4921.
- Lyons, I. M., & Ansari, D. (2015). Numerical Order Processing in Children: From Reversing the Distance-Effect to Predicting Arithmetic. *Mind, Brain, and Education*, 9 (4), 207-221. In.
- Lyons, I. M., Ansari, D., & Beilock, S. L. (2015). Qualitatively different coding of symbolic and nonsymbolic numbers in the human brain. *Human brain mapping*, 36(2), 475-488.
- Lyons, I. M., Nuerk, H.-C., & Ansari, D. (2015). Rethinking the implications of numerical ratio effects for understanding the development of representational precision and numerical processing across formats. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(5), 1021.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik-und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*: Siebert.
- Matejko, A. A., & Ansari, D. (2016). Trajectories of symbolic and nonsymbolic magnitude processing in the first year of formal schooling. *PloS one*, 11(3), e0149863.
- Matejko, A. A., & Ansari, D. (2017). How do individual differences in children's domain specific and domain general abilities relate to brain activity within the intraparietal sulcus during arithmetic? An fMRI study. *Human brain mapping*, 38(8), 3941-3956.
- Matejko, A. A., Price, G. R., Mazzocco, M. M., & Ansari, D. (2013). Individual differences in left parietal white matter predict math scores on the Preliminary Scholastic Aptitude Test. *Neuroimage*, 66, 604-610.
- Merkley, R., & Ansari, D. (2016). Why numerical symbols count in the development of mathematical skills: Evidence from brain and behavior. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 14-20.

- Morton, J. B., Bosma, R., & Ansari, D. (2009). Age-related changes in brain activation associated with dimensional shifts of attention: an fMRI study. *Neuroimage*, 46(1), 249-256.
- Northoff, G. (2004). What is neurophilosophy? A methodological account. *Journal for general philosophy of science*, 35(1), 91-127.
- Northoff, G. (2018). *The Spontaneous Brain: From the Mind–Body to the World–Brain Problem*: MIT Press.
- Novaes, C. D., & Geerdink, L. (2017). The dissonant origins of analytic philosophy: Common sense in philosophical methodology. In *Innovations in the history of analytical philosophy* (pp. 69-102): Springer.
- Paravicini, W., Schnieder, J., & Scharlau, I. (2018). Hades—The Invisible Side of Mathematical Thinking. In *The philosophy of mathematics education today* (pp. 353-364): Springer.
- Price, G. R., & Ansari, D. (2011). Symbol processing in the left angular gyrus: evidence from passive perception of digits. *Neuroimage*, 57(3), 1205-1211.
- Raizada, R. D., Tsao, F.-M., Liu, H.-M., Holloway, I. D., Ansari, D., & Kuhl, P. K. (2010). Linking brain-wide multivoxel activation patterns to behaviour: Examples from language and math. *Neuroimage*, 51(1), 462-471.
- Richardson, M., Isaacs, T., Barnes, I., Swensson, C., Wilkinson, D., & Golding, J. (2020). Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2019: National report for England: Research report: December 2020.
- Sokolowski, H. M. (2019). How Do Humans Process Magnitudes? An Examination of the Neural and Cognitive Underpinnings of Symbols, Quantities, and Size in Adults and Children.
- Sokolowski, H. M., Fias, W., Mousa, A., & Ansari, D. (2017). Common and distinct brain regions in both parietal and frontal cortex support symbolic and nonsymbolic number processing in humans: A functional neuroimaging meta-analysis. *Neuroimage*, 146, 376-394.
- Thomas, M. S., Ansari, D., & Knowland, V. C. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477-492.
- van Atteveldt, N., & Ansari, D. (2014). How symbols transform brain function: A review in memory of Leo Blomert. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 44-49.
- van der Meulen, A., Krabbendam, L., & de Ruyter, D. (2015). Educational neuroscience: Its position, aims and expectations. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 229-243.
- Vanbinst, K., Ansari, D., Ghesquière, P., & De Smedt, B. (2016). Symbolic numerical magnitude processing is as important to arithmetic as phonological awareness is to reading. *PloS one*, 11(3), e0151045.
- Xenidou-Dervou, I., Molenaar, D., Ansari, D., van der Schoot, M., & van Lieshout, E. C. (2017). Nonsymbolic and symbolic magnitude comparison skills as longitudinal predictors of mathematical achievement. *Learning and Instruction*, 50, 1-13.
- Yeo, D. J., Pollack, C., Merkley, R., Ansari, D., & Price, G. R. (2020). The “Inferior Temporal Numeral Area” distinguishes numerals from other character categories during passive viewing: A representational similarity analysis. *Neuroimage*, 116716.
- Zebian, S., & Ansari, D. (2012). Differences between literates and illiterates on symbolic but not nonsymbolic numerical magnitude processing. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(1), 93-100.

Foundations of Education<https://fedu.um.ac.ir>

Research Article

DOI: 10.22067/fedu.2022.67429.1001



OPEN ACCESS

Gifted Schools on the Scales of JusticeMohammad Hassani¹

Received: 30/1/2021

Accepted: 4/12/2021

Abstract

The purpose of this study is to investigate and judge the relationship between gifted schools and social justice. To achieve this goal, the concept of distributive justice was studied analytically and its appropriate criteria for the distribution of good school education (formal and public) were examined. As a results of this study, two necessary and sufficient conditions for the realization of distributive justice in school education were formulated. The first is the condition of equal distribution of opportunities as a the prerequisite condition, and the second is the condition of entitlement as the sufficient and final condition.

Based on these two conditions, we found that due to the adoption of intelligence as the prerequisite condition without considering equal access to school education opportunities, gifted schools are unfair and it is suggested that these schools be excluded from the general education period (first to ninth grade), that is, from the first elementary level to the end of junior high school level).

Keywords: Distributive justice, school education. Talented schools.

Citation: Hassani, M. (2022). A Critique of the Talented Schools from the Perspective of Distributive Justice. *Foundations of Education*, 11(1), 111-134. doi: 10.22067/fedu.2022.67429.1001

1. Associate Prof., Research Institute for Education, Email: mhassani101@gmail.com

پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت

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



دسترسی آزاد	DOI: 10.22067/fedu.2022.67429.1001	مقاله پژوهشی
-------------	------------------------------------	--------------

مدارس تیزهوشان در ترازوی عدالت نقدی بر مدارس استعدادهای درخشان از منظر عدالت توزیعی

محمدحسینی^۱

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۱/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۹/۱۳

چکیده

هدف این پژوهش واکاوی و قضاوت درباره نسبت مدارس تیزهوشان با عدالت اجتماعی است. برای رسیدن به این هدف با روش تحلیل مفهومی، مفهوم عدالت توزیعی بررسی و ملاک‌های مناسب آن برای توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای (رسمی و عمومی) تبیین شد. بر اساس نتایج این تحلیل، شرط توزیع برابر فرصت‌ها به نحو مقدم و شرط استحقاق به نحو مؤخر به عنوان شرط لازم و کافی برای تحقق عدالت توزیعی در تربیت مدرسه‌ای صورت‌بندی شد. مدارس استعدادهای درخشان بر اساس این دو شرط و به دلیل توجه به تیزهوشی به عنوان شرط مقدم، بدون لحاظ کردن برابری فرصت‌ها، ناعادلانه بوده و پیشنهاد شده است که این مدارس از دوره عمومی (پایه اول تا پایه نهم) حذف شوند.

واژه‌های کلیدی: عدالت توزیعی، تربیت مدرسه‌ای، مدارس تیزهوشان، مدارس استعدادهای درخشان، عدالت تربیتی.

۱. دانشیار و عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، mhassani101@gmail.com

مقدمه

موضوع عدالت توزیعی^۱، مواهب و منافع زندگی اجتماعی است. دغدغه اصلی عدالت توزیعی نحوه توزیع منافع و حتی مضار حیات اجتماعی بین آحاد جامعه است (Haji Haydar, 2010). این که سهم افراد جامعه از خیرهای مشترکی مانند ثروت، کرامت، سلامت، بهداشت چیست؟ و چگونه این مهم پیاده می‌شود (Vaezie, 2014). بر این اساس می‌توان گفت که حوزه دست‌اندازی عدالت در جامعه بسیار گسترده و در عین حال ژرف است و ابعاد مختلف زندگی اجتماعی و نهادهای گوناگون اجتماعی را در برمی‌گیرد. از جمله این نهادها، نهاد تربیت مدرسه‌ای است که فرصت‌های تربیتی ویژه‌ای برای اعضا جامعه خود فراهم می‌آورد. فرصت‌های تربیتی رسمی در جهان معاصر یک خیر اجتماعی بسیار حساس و تعیین‌کننده شناخته می‌شود. با عنایت به اهمیت و جایگاه خیر تربیت مدرسه‌ای در جوامع، بی‌تردید این خیر اجتماعی موضوع عدالت توزیعی قرار می‌گیرد. پرسش مهم این است که این خیر اجتماعی چگونه بین آحاد جامعه توزیع شود تا عدالت تربیتی محقق شود؟

در راستای تحقق عدالت تربیت مدرسه‌ای یکی از مسائل و پدیده‌های اجتماعی که این روزها در کشور ما بسیار مورد بحث قرار می‌گیرد تنوع مدارس است. شواهد نشان می‌دهد که در کشور ما هفت مرجع قانونی بالغ بر بیست گونه مدرسه ایجاد کرده‌اند (Islamic Parliament Research Center Of The Islamic Republic Of Iran, 2016, P. 3) که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: مدارس غیردولتی (غیرانتفاعی)، مدارس تیزهوشان (استعداد درخشان)، مدارس شاهد، مدارس هیئت‌امنایی، مدارس نمونه دولتی، مدارس عشایری، مدارس شبانه‌روزی، مدارس بزرگ‌سالان، مدارس آموزش از راه دور. این پرسش مهم مطرح است که این وضعیت با عدالت توزیعی تربیت مدرسه‌ای چه نسبتی برقرار می‌کند؟ پاسخ به این پرسش به سادگی میسر نیست زیرا برای پاسخ دقیق به این پرسش می‌بایست کارکرد و ویژگی‌های هر یک از این مدارس مورد توجه قرار گیرد. به عنوان نمونه بین کارکرد مدارس شبانه‌روزی و مدارس هیئت‌امنایی تفاوت زیادی وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. از این رو پدیده تنوع مدارس، به خودی خود نه عادلانه است و نه غیرعادلانه؛ اما موضوع و مسئله مهم در این میان ماهیت و هدف هریک از این مدارس و ارتباط آن با عدالت است که به دلیل اهمیت ارزش عدالت در حکمرانی تربیت مدرسه‌ای لازم است مورد واکاوی قرار گیرند. یکی از چالش‌برانگیزترین مدارس کشور در زمینه عدالت اجتماعی مدارس تیزهوشان است. سابقه این مدارس به قبل از انقلاب بازمی‌گردد. در سال ۱۳۴۷ اداره کل امور کودکان و دانش آموزان استثنایی در

1. Distributive

وزارت آموزش و پرورش تشکیل شد و در سال بعد اولین مدرسه استعدادهای درخشان به نام «مرکز آموزش کودکان تیزهوش» تحت نظارت این اداره کل آغاز به کار کرد (Ejei, 1997). توسعه این مدارس بعد از انقلاب از سال ۱۳۶۶ با تأسیس مدرسه علامه حلی و فرزنانگان ادامه پیدا کرد. همچنین سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان^۱ در سال ۱۳۶۷ با هدف ایجاد و مدیریت این مدارس تأسیس شد. بعد از شکل‌گیری این تشکلات، روند تأسیس مدارس تیزهوشان سرعت گرفت به گونه‌ای که تا سال ۱۳۹۳ تعداد آن‌ها به ۶۶۹ مدرسه و ۱۴۶۴۹۰ دانش‌آموز رسید^۲ (Islamic Parliament Research Center Of The Islamic Republic Of Iran, 2016, P. 22). همچنین آمارهای رسمی موجود نشان می‌دهند که این میزان در سال‌های اخیر تغییر چندانی نکرده است.

در سال‌های اخیر مدارس استعدادهای درخشان در عرصه سیاست‌گذاری مورد توجه قرار گرفته است که باعث شده است بحث‌های بسیاری در این باب صورت گیرد. در سال ۱۳۹۶ شورای عالی آموزش و پرورش مصوبه «حذف آزمون‌های ورودی مدارس سمپاد دوره اول متوسطه^۳» را تصویب کرد. با این مصوبه دو جریان مخالف و موافق در کشور صف‌بندی کردند. در نهایت این مصوبه با وتوی شورای عالی انقلاب فرهنگی لغو شده و مدارس استعدادهای درخشان در دوره متوسطه اول باقی ماند. هم‌چنین در ۲۱ مهر سال ۱۳۹۸ نمایندگان مجلس شورای اسلامی در جریان بررسی طرح «تنظیم برخی از مقررات مالی، اداری و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش» با تصویب ماده‌ای، رأی به «حذف تنوع مدارس^۴» دادند اما مخالفت شورای نگهبان با این طرح، مانع حذف مدارس استعدادهای درخشان شد. از این‌رو هنوز این مدارس

۱. این سازمان به‌اختصار سمپاد نامیده می‌شود. در دولت‌های نهم و دهم این سازمان در راستای سیاست کوچک‌سازی دولت به مرکز تبدیل شد اما باوجود مصوبه ایجاد سازمان مدارس پرورش استعدادهای درخشان در شورای عالی انقلاب فرهنگی این سازمان در قالب مرکز مدیریت می‌شود.

۲. درحالی‌که فاطمه مهاجرانی؛ رئیس سابق سمپاد در نشست خبری دی‌ماه ۱۳۹۶ اعلام کرده بود «سمپاد دارای ۶۹۳ مدرسه است» اما یافته‌های آماری وزارت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ نشان از وجود ۶۷۹ مدرسه سمپاد (۳۱۰ مدرسه در متوسطه اول و ۳۶۹ مدرسه در متوسطه دوم) دارد. (به نقل از خبرگزاری تسنیم ۹۹/۹/۱۲)

<https://www.tasnimnews.com/fa/news/1399/09/12/2401649>

۳. این مصوبه به امضای رئیس‌جمهور نرسید.

۴. بر اساس این مصوبه وزارت آموزش و پرورش مکلف است حداکثر تا پایان سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸، کلیه واحدهای آموزشی تحت مدیریت را منحصراً به‌صورت دولتی و غیردولتی اداره کند به گونه‌ای که به‌جز مدارس استثنایی دولتی، تنوعی در کشور وجود نداشته باشد و ملاک ثبت‌نام در مدارس دولتی فاصله محل سکونت با مدرسه باشد. (خبرگزاری دانشجو: تاریخ انتشار: ۱۴:۳۸-۱۴ آبان ۱۳۹۸)

در ساختار نظام تربیت مدرسه‌ای به حیات خود ادامه می‌دهند بنابراین مسئله به قوت خود باقی است. باوجود این کسوف‌های اجرایی و حقوقی در مورد مدارس استعداد‌های درخشان کمتر به نقد این نوع مدارس از منظر عدالت توزیعی پرداخته شده است. در این مقاله تلاش می‌شود مدارس استعداد‌های درخشان از منظر عدالت توزیعی مورد واکاوی و داوری قرار گیرد. تمرکز این پژوهش بر یافتن پاسخ پرسش زیر است.

- وجود مدارس استعداد‌های درخشان در جامعه چه نسبت و ارتباطی با عدالت اجتماعی از نوع توزیعی آن دارد؟

روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش ارزیابی انتقادی است. برای ارزیابی انتقادی، سلوک فکری ویژه‌ای لازم است. همچنان که قراملکی در کتاب خود بیان می‌کند پژوهش انتقادی نیازمند طی کردن گام‌های خاصی است به این صورت که بعد از مشخص کردن موضوع نقد (که در اینجا نهاد مدارس استعداد‌های درخشان است) در گام نخست باید ملاک‌های معتبری برای نقد موضوع موردنظر صورت‌بندی شود. سپس در گام دوم بر اساس این ملاک‌ها موضوع نقد، مورد قضاوت و ارزیابی قرار می‌گیرد. در نهایت نیز ضعف‌ها و قوت‌های موضوع موردنقد صورت‌بندی می‌شود (Gharamaleki, 2006). از این رو در این پژوهش نخست درباره معیارهای توزیع عادلانه خیرات اجتماعی بحث می‌شود. سپس الگوی توزیع عادلانه خیر تربیت مدرسه‌ای^۱ تشریح می‌شود و در پایان نیز بر اساس ملاک‌های برآمده از این تحلیل، درباره مدارس استعداد‌های درخشان قضاوت می‌شود.

معیارهای توزیع عادلانه خیرات اجتماعی

با بررسی مجادلات فکری بین متفکران ملاحظه می‌شود که دو ملاک برای توزیع عادلانه مطرح شده است. اولین ملاک برای توزیع عادلانه یک خیر یا موهبت اجتماعی «برابری»^۲ است. بر اساس این ملاک جوامع باید سازوکارهایی را فراهم کنند تا خیر موردنظر به صورت یکسان و هم‌اندازه در دسترس همگان قرار گیرد و به نحو سلیبی نیز باید موانع این گونه دسترسی را از میان بردارند. برابری به مثابه ملاک عدالت توزیعی از ملاک‌های مهم و قابل تأملی است که در فلسفه سیاسی مورد بحث قرار گرفته است. به تعبیر دیگر

۱. تربیت مدرسه‌ای، در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی با عنوان تربیت رسمی و عمومی آمده است و آن تربیتی است که باید عموم گروه سنی ۶ تا ۱۸ سال از آن برخوردار باشند.

2. Egalitarian

در تحلیل مفهوم عدالت^۱ نمی‌توانیم از ملاک برابری عبور کرد.

بنیاد ملاک «برابری» مبتنی بر مباحث انسان‌شناختی یعنی برابر بودن و شبیه بودن انسان‌هاست. انسان‌ها در ذات و ماهیت^۲ خود یکسان و برابر هستند. پیامبر گرامی اسلام (ص) در خطبه معروف به حجه‌الوداع فرموده‌اند: «عرب هیچ برتری بر عجم ندارد، نه سفید بر سیاه، مگر به تقوای الهی^۳» و باز می‌فرمایند: «انسان‌ها مانند دندان‌های شانه برابرند^۴». این تشابه مهم‌ترین بنای عدالت توزیعی از نوع برابری است. از این‌رو خیرات و مواهب اجتماعی نباید سوگیرانه توزیع شود. ملاک برابری در بسیاری از جوامع موردعنایت بوده است و قوانین و قواعد اجتماعی خود را بر اساس آن تنظیم کرده‌اند. در جوامعی که دیدگاه سیاسی سوسیال‌دمکراسی مبنای تنظیم مناسبات اجتماعی قرار گرفته است^۵ ملاک برابری، معیار عدالت توزیعی قرار می‌گیرد. در ایران نیز پس از انقلاب اسلامی در اصولی از قانون اساسی، اصل توزیع برابر خیرات از جمله اصل سی‌ام، مورد توجه و استناد بوده است. همچنین مطهری بر این باور است که عدالت اجتماعی این است که «برای همه امکانات مساوی برای پیشرفت و استفاده و سیر مدارج ترقی قائل [فراهم] شود و برای افراد بهانه‌های غیرطبیعی و مانع ایجاد نکند» (Motahari, 1983, P. 53). در تاریخ تحولات فکری جهان معاصر نیز کارل مارکس^۶ یکی از نظریه‌پردازانی است که منادی برابری در توزیع خیرات است. او معتقد است از آنجا که افراد برحسب نیازهای انسانی مشابه یکدیگر هستند، باید سهم و دریافت‌های مشابه و برابری از منابع اقتصادی داشته باشند. از این‌رو عدالت در عرصه اقتصادی بر پایه توزیع برابر و عدم وجود تفاوت بین افراد جامعه پدیدار می‌شود (Mirsandisi, 2017, P. 18).

ملاک برابری اگرچه پایه و مبنای توزیع خیرات است اما تردیدهایی در نحوه توزیع خیرات اجتماعی وجود دارد. بنا بر برخی نظرات، برابری را نمی‌توان در همه شرایط دنبال کرد بلکه تنها در شرایط برابر است که برابری ضرورت می‌یابد و در شرایط نابرابر، برابری به ظلم می‌انجامد. از این منظر ملاک توزیع خیرات

۱. مفاهیم قسط، مساوات و انصاف هم‌خانواده عدالت محسوب می‌شوند.

۲. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (حجرات آیه ۱۳)

۳. ایها الناس ان ربکم واحد و ان اباکم واحد کلکم لادم و آدم من تراب ان اکرمکم عندالله اتقاکم و لیس لعربی علی عجمی فضل الا بالتقوی (معدن الجواهر و ریاضة الخواطر، جلد ۱، صفحه ۲۱) (به نقل از وبگاه جامع الاحادیث تاریخ برداشت

۱۴۰۰/۱۰/۶ <https://hadith.inoor.ir/fa/hadith/372278/translate>)

۴. الناس کلهم سواء کاسنان المشط. البیان و التبیین، ج ۲، ص ۱۹.

۵. مانند کشورهای فنلاند، نروژ و سوئد.

اجتماعی «استحقاق» است. انسان‌ها با وجود شباهت‌هایی که با یکدیگر دارند تفاوت‌های معنی‌داری نیز باهم دارند. ملاک استحقاق به تفاوت‌های افراد در توزیع خیرات اجتماعی توجه می‌کند. از این منظر، خیرات نباید به نحو مساوی توزیع شود. چرا که تساوی و برابری در توزیع خیر و ندیدن تفاوت‌ها (مثلاً تلاش و کوشش افراد) به بی‌عدالتی منجر خواهد شد.

در جریان‌های سیاسی معاصر نیز جریان تفکر لیبرال دمکراسی ملاک استحقاق^۱ را برای عدالت توزیعی پیش می‌کشد. در این تفکر «آزادی» مهم‌ترین و بنیادی‌ترین اصل اجتماعی است که مقدم بر هر ارزشی از جمله ارزش‌های اخلاقی است. از این منظر آزادی به عنوان «حق اساسی» بر هر خیر دیگری مقدم است.^۲ بنابراین در تبیین عدالت اجتماعی نیز از تحقق آزادی عموم آحاد جامعه سخن به میان می‌آید. مدافعان این جریان سیاسی معتقد هستند دسترسی به خیرات اجتماعی از جمله ثروت بر اساس تلاش آزادانه افراد تأمین می‌شود، نه برابری. برابری عامل بی‌عدالتی و رکود اقتصادی است. هر کس به وسع و تلاش آزادانه‌اش از مزایای اجتماعی بهره‌مند می‌شود. رابرت نوزیک^۳ از فیلسوفان سیاسی معاصر یکی از مدافعان اصلی این نظریه است. به اعتقاد نوزیک تاریخ چگونگی کسب مالکیت اهمیت دارد. مهم است که ریشه مالکیت فرد در گذشته به کجا برمی‌گردد و این مالکیت چگونه به او منتقل شده است؛ بنابراین اصول غیر تاریخی عدالت صحیح نیستند. از این رو تحمیل الگو یا تعیین یک وضعیت نهایی به عنوان شاخصه عدالت مجاز نیست. چرا که با آزادی‌های مجاز تعارض پیدا می‌کند. این که مثلاً برابری محدوده‌ای برای عدالت تعیین کند، مستلزم دخالت در مالکیت‌ها و توزیع طبیعی است که با حق مالکیت طبیعی افراد سازگار نیست (Sarparast Sadat, Abedi e renani, 2016).

فون هایک^۴ دیگر فیلسوف نولیبرال^۵، حامی این منظر است. او نظم خودجوش بازار و مناسبات اقتصادی جامعه را جایگزین عدالت می‌کند و بر این باور است این نظم خودجوش، تحقق عدالت را بر اساس شکل‌گیری بازار آزاد تضمین می‌کند. از نظر او دخالت هر نیرو و قدرتی در این نظم خودجوش موجب

1. Entitlement Theory

۲. یکی از پیش‌فرض‌های اساسی تفکر لیبرالیسم، تقدم حق بر خیر است. برای برخی فیلسوفان لیبرال، حقوق طبیعی مانند حق آزادی و حق مالکیت بر هر خیر اخلاقی تقدم دارد (Sandel, 2014, p. 293).

3. Nozick, R.

فیلسوف سیاسی آمریکایی که در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ شهرت زیادی داشت. معروف‌ترین کتاب او در فلسفه سیاسی، «آناشی»، دولت و ناکجاآباد» در ۱۹۷۴ منتشر شد.

4. Hayek, F. A.

اقتصاددان و فیلسوف سیاسی معاصر که به خاطر دفاع از لیبرالیسم کلاسیک و بازار آزاد و مخالفت با سوسیالیسم شناخته می‌شود.

5. Neoliberalist

بی‌عدالتی خواهد شد. در این نظم خودجوش، هر فرد به آنچه مستحق آن است می‌رسد؛ چراکه در این چهارچوب، افراد آزادانه اهداف خود را دنبال می‌کنند. انسان‌ها در این نظم خودجوش بر اساس تفاوت‌های فردی به آنچه مستحق آن هستند می‌رسند. بنابراین تلاش برای یکسان و برابر دیدن انسان‌ها که دارای نابرابری و تفاوت‌های اولیه‌ای هستند منجر به بی‌عدالتی شده و بهانه‌ای برای دخالت دولت‌ها و تهدید آزادی افراد خواهد بود.

بنابر دیدگاه استحقاق، تفاوت‌های انسان‌ها و ملاحظه این تفاوت‌ها در توزیع خیرات اجتماعی مبنا و مبدأ تصمیم‌گیری است. باید در توزیع خیرات این تفاوت در وضعیت و شرایط افراد مورد ملاحظه قرار گیرد و دستاوردهای افراد متناسب با تفاوت‌های فردی آنان مانند تفاوت‌های طبیعی (استعداد) و تفاوت‌های غیرطبیعی (تلاش و کوشش، طبقه اجتماعی) تعیین شود.

در نتیجه می‌توان گفت که اختلاف بین این دو دیدگاه در مورد عدالت توزیعی، اختلاف بر سر مبنا بودن «تفاوت» یا «شبهات» است؛ محور قرار دادن شبهات‌های انسان‌ها و توزیع برابر یا محور قرار دادن تفاوت‌ها و توزیع متناسب با وضعیت‌های متفاوت انسان‌ها.

مباحث نظری بسیاری درباره ملاک‌ها و معیارهای عدالت وجود دارد. همچنین در خصوص چگونگی به کارگیری این ملاک‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها نیز مباحث فراوانی بین سیاست‌گذاران دیده می‌شود. باوجوداین، شواهد حاکی از آن است که نوعی همگرایی بین طرفین بر سر عدالت توزیعی ایجاد شده است. جان راولز که خود متفکری از اردوگاه لیبرال دموکراسی است، در اثر خود با عنوان «درباره عدالت» تلاش کرده است تا بر اساس تفکرات لیبرالیستی، بین آزادی و برابری نسبتی برقرار کند. او در اصل اول، عدالت را بر مبنای: توزیع برابر آزادی‌های اساسی (سیاسی، بیان، تفکر و مالکیت) قرار می‌دهد و در اصل دوم به تفاوت‌ها (تمایزات) توجه می‌کند (Rawls, 2008, P.300). همچنین بنابر نظر آمارتیا سن هیچ متفکری در باب عدالت نمی‌تواند برابری را در نظر نگیرد. (Amartya Kumar Sen, 2019, p. 103) معنای سخن آمارتیا سن این است که حتی طرفداران نظریه استحقاق که بیشتر متفکران نولیبرال هستند نیز نمی‌توانند اصل برابری را در ذات عدالت در نظر نگیرند. به تعبیر دیگر حتی نظریه‌پردازان استحقاق هم در اندیشه خود به اصل برابری باوری پنهان دارند. میرسندهی نیز روایتی همگرایانه از نظریه‌پردازان در خصوص عدالت توزیعی ارائه می‌دهد. «صاحب‌نظران این حوزه به تجربه، نیک دریافته‌اند که نزد هریک از دیدگاه‌ها می‌توان نشانه‌هایی از حقیقت و منطق مشاهده کرد. در صورتی که هر کدام از آن‌ها به تنهایی و با تفکری در چارچوب صورت‌بندی پیشین نمی‌توانند پاسخگوی انتظارات و خواسته‌های جامعه نوین و نیازهای نظام سیاسی جدید

باشند» (Mirsandsi, 2017, P. 20). از این رو می‌توان چنین دریافت که روند نظریه‌پردازی در موضوع عدالت به سمت نظریه‌های ترکیبی گرایش پیدا کرده است و تلاش‌ها به گونه‌ای سامان یافته است که این دو ملاک در سیاست‌گذاری‌ها مورد نظر قرار گیرند.

ملاک‌های عدالت توزیعی تربیت مدرسه‌ای

پیچیده‌تر شدن اجتماعات انسانی و وجود مناسبات و روابط نهادهای اجتماعی متعدد، لزوم آماده شدن نسل جوان برای ورود به این جوامع را به کمک سازمان‌های پیچیده‌ای مانند مدرسه دوجندان کرده است. فرصت‌های تربیتی رسمی و عمومی برخلاف فرصت‌های تربیتی عام اجتماعی، تمهید شده و سازمان یافته است. این فرصت می‌تواند و باید بر روی مشترکات ضروری مورد نیاز آحاد جامعه برای زندگانی پاکیزه و شایسته توجه داشته باشد. از این رو در این دوران، محرومیت از این فرصت‌ها برای فرد و جامعه عواقب ناگواری به دنبال خواهد داشت. دسترسی به این خیر، نه تنها به سعادت و تعالی فردی کمک می‌کند بلکه سعادت و تعالی اجتماعی را هم در پی خواهد داشت. بدین سان و بر اساس چنین ضرورتی است که ارائه و توزیع برابر خیر تربیت مدرسه‌ای برای دولت‌ها یک تکلیف قانونی تلقی شده است چنانکه می‌بینیم در قوانین موضوعه کشور ما و هم چنین میثاق نامه‌های بین‌المللی نیز این حق برای کودکان و تکلیف برای دولت‌ها مندرج شده است.

تربیت مدرسه‌ای با وحدت و انسجام ملی در یک کشور ارتباط وثیقی دارد. انسان‌ها به سبب وجود شباهت‌های بسیار در بستر و بافتی به نام اجتماع در کنار هم زندگی می‌کنند. ویژگی‌های مشترک انسان‌ها محور ارتباطات انسانی است که در کیفیت حیات اجتماعی (سعادت و نیک بختی فردی و جمعی) تأثیر دارد. ارزش و جایگاه این مشترکات و انسجام اجتماعی (جهانی و ملی) حاصل از آن باعث شده است که تربیت مدرسه‌ای به عنوان یک جریان اجتماعی مهم و حیاتی در نگاه انسان امروزی جلوه کند. از این رو ملاحظه می‌کنیم که عموم نظام‌های تربیت رسمی در کشورهای مختلف به غایاتی که به وحدت و انسجام اجتماعی منجر می‌شود توجه ویژه دارند تا توانایی‌ها و ظرفیت‌هایی از نسل نوظهور تحقّق یابد که سعادت و نیک بختی عمومی را توسعه دهد.

از سوی دیگر تفاوت‌های انسانی امری قابل اعتنا و ارزشمند است. نادیده گرفتن فردیت انسان‌ها به اندازه نادیده گرفتن شباهت‌های انسانی نادرست و مشکل‌آفرین است. پرسش مهمی که در اینجا مطرح می‌شود رابطه شباهت‌ها با تفاوت‌ها در تربیت مدرسه‌ای است. تفاوت‌ها حوزه وسیعی از حیات انسان‌ها را در برمی‌گیرد؛ تفاوت‌های فردی، خانوادگی، قومی، جنسی و مانند این‌ها. از این رو چنین به نظر می‌رسد که بین جنبه‌های فردی و عمومی انسان‌ها تعامل وجود دارد. برای چنین مدعایی می‌توان برخی دلایل را اقامه

کرد. اول این که مرز مشخصی بین جنبه‌های فردی و عمومی انسان‌ها وجود ندارد. دوم این که برخی ظرفیت‌های عام و مشترک انسان‌ها مانند توانایی‌های ارتباطی، زبانی، تفکر، عمل و مانند این‌ها، خود نیز زمینه و بستر تحقق بسیاری از ظرفیت‌ها و توانایی‌های ویژه و فردی است. به زبان دیگر توسعه فردیت بر بستر مشترکات انسانی میسر است. فرصت‌ها و تجارب تربیتی عمومی برای تحقق مشترکات انسانی امکان‌پذیر است. فرصت‌ها و تجارب تربیتی عمومی برای تحقق مشترکات انسانی، امکان کشف و تحقق برخی از ظرفیت‌های فردی را نیز فراهم می‌سازد. فردیت انسانی در خلأ تحقق نمی‌یابد. بدون فهم و کسب سرمایه‌های تمدنی جامعه، بسیاری از ظرفیت‌های فردی نیز قابلیت تحقق پیدا نمی‌کند. از این رو می‌توان گفت که توجه به مشترکات انسانی به نحو مقدم (هم تقدم زمانی و هم تقدم رتبی) در مسیر تحقق فردیت و داشتن جامعه و بستر مناسب زیست نیک‌بختانه برای آحاد جامعه از اولویت بیشتری برخوردار است و انسان در این جامعه رضایت فردی بیشتری خواهد داشت. بنابراین می‌توان مدعی شد جوامع و جریان‌های اجتماعی از جمله تربیت مدرسه‌ای، ناگزیر ضمن محور قرار دادن توسعه توانایی‌های مشترک برای زیست اجتماعی به توانایی‌های فردی و تفاوت‌ها از این منظر نیز توجه می‌کنند. البته مشروط به آن که فرصت‌های تربیتی که در نظام‌های تربیت مدرسه‌ای فراهم می‌شود تبدیل به جریان استانداردسازی و شبیه‌سازی انسان‌ها نشود.^۱

چهارچوب ملاکی عدالت توزیعی برای خیر تربیت مدرسه‌ای

با عنایت به مباحثی که گذشت، اکنون می‌توان به پاسخ پرسش اصلی خودمان نزدیک شویم که بر اساس چه ملاکی، خیر اجتماعی تربیت مدرسه‌ای را بین آحاد جامعه می‌توان توزیع کرد. بنابر آنچه در مباحث پیشین گذشت در توزیع هر خیری نمی‌توان از ملاک برابری چشم‌پوشی کرد. بی‌تردید در مفهوم عدالت، قسط و مساوات مندرج است. مراد از برابری در توزیع خیر و مواهب (فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای در هرجایی که زندگی می‌کنند) این است که کلیه آحاد یک جامعه از فرصت تربیت مدرسه‌ای برخوردار باشند. به سخن دیگر می‌توان گفت باید امکان دسترسی برابر برای همه وجود داشته باشد. این مفهوم همان شمول اجتماعی^۲ و فراگیری تربیت مدرسه‌ای برای همگان است. به صورتی که هیچ عامل طبیعی یا اجتماعی مانع این دسترسی نباشد. مطهری بر این باور است که عدالت به معنای آن است که امکانات مساوی برای پیشرفت و استفاده و سیر مدارج ترقی برای همگان فراهم شود (Motahari, 198, P. 53). اگر پیشرفت و طی

۱. یکی از نقدهایی که فیلسوفان هستی‌گرا بر تربیت مدرسه‌ای دارند همین رنگ‌باخته شدن فردیت است.

۲. Social inclusion: در اینجا شمولیت اجتماعی به معنای اصلاح و بهبود توانایی‌ها، فرصت‌ها و شأن و منزلت اجتماعی همه افراد جامعه (به‌ویژه طبقات و افراد محروم جامعه) از طریق دریافت تربیت مدرسه‌ای مناسب است. روشن است که بسیاری از نابسامانی‌های اجتماعی را می‌توان با ارائه با کیفیت تربیت مدرسه‌ای کاهش داد و حتی جبران کرد.

مدارج رشد با فرصت‌های تربیت مدرسه تحقق می‌یابد یا از لوازم آن است بنابراین لوازم ترقی باید به نحو برابر برای همگان فراهم شود که حتی موانع طبیعی مانند ناتوانی ذهنی و جسمی مانع این دسترسی نباشد. اگر بخواهیم این ملاک را روشن‌تر صورت‌بندی کنیم این گونه باید بیان کنیم که: «نباید در توزیع برابر خیر تربیت مدرسه‌ای، محرومیت‌های اجتماعی مانند فقر و محرومیت‌های طبیعی مانند ناتوانی جسمی و ذهنی مانعی ایجاد کند». توجه به محرومیت‌های طبیعی و اجتماعی بدان معناست که اصل برابری نیازمند راهبردها و سیاست‌های جبرانی و ترمیمی^۱ یا همان مانع‌زایی است. وجود راهبردهایی مانند تأسیس مدارس عشایری، روستایی، شبانه‌روزی، مدارس بزرگسالان از نشانه‌های وجود یک سازوکار عدالت‌جویانه است که در همه جوامع جاری و ساری است و در کشور ما نیز سالیانی دراز حضور داشته است. حتی ایجاد مدارس کودکان کم‌توان ذهنی و حسی (نابینایی، ناشنوایی و...) نیز با این ملاک برابری در دسترسی به تربیت مدرسه‌ای قابل توجیه و تفسیر می‌شود. بر این اساس می‌توان مدعی شد که برنامه فراگیر^۲ که درباره کودکان مرزی در نظام آموزشی کم‌وبیش اجرا می‌شود، منطق روان‌شناختی و جامعه‌شناختی ویژه‌ای دارد.

هم‌چنین توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای نباید به توانایی مالی خانواده ارتباط پیدا کند؛ یعنی این خیر را نمی‌توان مانند توزیع کالاهای خصوصی در بازار توزیع کرد. کالای خصوصی، کالایی است که «به‌طور اعتباری یا ذاتی، مصرف آن تابعی از قدرت خرید و اراده و تمایل مصرف‌کننده باشد» (Hazeri, Ariyannezhad, 2017) در صورتی که باید تربیت مدرسه‌ای را به‌عنوان یک کالای (خدمت) عمومی در نظر داشت و کیفیت توزیع آن را نیز باید آن‌چنان دید. کالای عمومی، کالایی است که «به‌طور اعتباری یا ذاتی، سهم هر کس از آن به قدرت خرید و تمایل او بستگی نداشته باشد». (Ibid) این خیر، خیر عامی است که ضرورت دارد همه آحاد انسانی از آن برخوردار شوند. به سخن دیگر دسترسی به تربیت مدرسه‌ای نباید متأثر از پیشینه و زمینه‌های اجتماعی باشد و تأثیر این زمینه‌ها تا حد زیادی باید برطرف شود. در غیر این صورت مدرسه‌ها می‌توانند عامل بازتولید نابرابری‌های اجتماعی در دسترسی به خیرات دیگر اجتماعی ازجمله منزلت، ثروت و قدرت باشند. عدالت توزیعی تربیت مدرسه‌ای صرفاً به دسترسی محدود نمی‌شود

۱. به معنای آن است که برای برخی طبقات محروم لازم است توجه مضاعفی شود و حتی هزینه‌ای بیشتر از میانگین ملی هزینه‌های سرانه دانش‌آموزی برای آن‌ها لحاظ شود؛ مثلاً ممکن است هزینه تربیت رسمی و عمومی دانش‌آموزان در محیط‌های دوردست به دلیل تعداد کم دانش‌آموزان، بیش از میانگین ملی باشد.

۲. این برنامه با حمایت سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور اجرا می‌شود. بر اساس آن کودکان با برخی مشکلات ذهنی یا حسی و حرکتی در مدارس عادی مشغول به تحصیل می‌شوند. این کار با حمایت و مراقبت معلمان متخصص انجام می‌شود. خود این حمایت و مراقبت ویژه شاهی است بر مدعای بالا.

بلکه بُعد بهره‌مندی از تربیت مدرسه‌ای نیز اهمیت زیادی دارد. در بعد بهره‌مندی از تربیت مدرسه‌ای مانند بعد دسترسی به آن نیز نباید اجازه داد که این پیشینه‌ها در بهره‌مندی از فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای تأثیرگذار باشد. واقعیت این است که دسترسی باید به دستیابی و کسب توانمندی‌ها و شایستگی‌های ضروری و لازم برای زندگی باکیفیت بینجامد.

می‌توان مدعی شد برابری شرط لازم (ضروری) برای تحقق عدالت تربیت مدرسه‌ای است. بدون رعایت و در نظر گرفتن برابری نمی‌توان به عدالت اجتماعی رسید. اما عدالت با این شرط کاملاً تحقق نخواهد یافت. همان‌طور که در بحث‌های پیشین گفته شد گروهی از متفکران در این معنا که برابری معادل عدالت است تردید کرده‌اند و نقدهایی را طرح کرده‌اند. آن‌ها نگاه برابر به انسان‌ها را مانع تحقق کامل عدالت می‌دانند و معتقدند که «نگاه برابر به انسان‌ها در شرایط برابر» عادلانه است نه در شرایط نابرابر. این سخن به آن معناست که عنصر مفهومی دیگری در عدالت مندرج است که آن را باید در نظر گرفت. اگر این عنصر مفهومی شناخته نشود و در عدالت توزیعی به کار گرفته نشود عدالت توزیعی به کفایت نخواهد رسید. این اندیشمندان با طرح ملاک استحقاق به‌عنوان ملاک معتبر برای توزیع خیرات اجتماعی از موضع دیگری به عدالت توزیعی می‌نگرند. استحقاق در ذات خود ناظر به نگاه نابرابر به انسان‌هاست. این نابرابری را استحقاق متفاوت انسان‌ها از منظر ظرفیت‌ها و تلاش‌ها (وُسع و سَعی)^۱ و حقوق تعیین می‌کند. مثلاً هرکسی بیشتر تلاش کند منافع بیشتری کسب خواهد کرد.

به نظر می‌رسد که در نظر گرفتن «تفاوت‌ها» عنصر مفهومی دیگری در معنای عدالت است. درواقع از آنجا که شباهت کامل بین انسان‌ها برقرار نیست -چه در بعد نظری و چه در بعد عملی- عدالت توزیعی با معیار برابری به صورت کامل تحقق‌پذیر نخواهد بود. لاجرم برای تحقق عدالت توزیعی باید به ملاک دیگری به‌عنوان شرط مکمل توجه کرد. بنابراین شاید بتوان گفت که عدالت توزیعی از مسیر برابری می‌گذرد و مقصد آن رسیدن به نیکبختی فردی و اجتماعی است که با رعایت و ملاحظه تفاوت‌ها محقق می‌شود. یکی از مصداق‌های مهم استحقاق -به‌ویژه در تربیت مدرسه‌ای- وسع یا «استعداد» افراد است. چنین به نظر می‌رسد که برخوردهای برابر با استعدادها گوناگون به بی‌عدالتی می‌انجامد. در بحث قبل هم اشاره شد که فردیت از ملاحظات مهم در تربیت مدرسه‌ای است. در ادامه مباحث بالا باید در چند نکته دقیق شویم که در ادامه به

۱. در منابع اسلامی برخی شواهد از این ملاک حمایت می‌کند: مانند لایکلف الله نفساً الا وسعاً (سوره مبارکه البقره آیه ۲۸۶) یا لیس للانسان الا ما سعی (سوره مبارکه نجم آیه ۳۹) بنابراین می‌توان گفت که وسع و سعی از مصادیق استحقاق هستند که در تحقق عدالت ملاحظه آن‌ها ضروری می‌نماید.

بررسی آن‌ها خواهیم پرداخت.

ظرفیت‌های متفاوت یا توانایی‌های متفاوت که بیشتر به‌عنوان «استعداد» از آن یاد می‌شود امری کاملاً پیش‌بنیاد نیست. یعنی بسیاری از تفاوت‌های انسان‌ها در استعداد و ظرفیت‌ها، اموری نیستند که انسان‌ها به‌صورت «نامقدور» دریافت کرده باشند؛ بلکه بخش قابل‌توجهی از آن‌ها ثمره و حاصل تجارب مختلف زندگانی است. در طی زندگی و از طریق تجارب، این ظرفیت‌ها و استعداد شکل گرفته و توسعه پیدا می‌کنند. هرچند این استعدادها به‌نحو مبهم و تمایز نیافته در افراد کم‌وبیش وجود دارد. این بحث، چالش فکری کهنی را در نسبت بین «سرشت و محیط» به‌خاطر می‌آورد. امروزه روشن شده است که سرشت و محیط یا طبیعت و محیط در تعامل با یکدیگر هستند. بنابراین بدون وجود شرایط و زمینه‌های مناسب که برای عموم انسان‌ها فراهم نشده باشد حتی تفاوت‌ها هم بروز نمی‌کند. به تعبیر دیگر از آنجا که استعدادها در سرشت انسان‌ها به‌نحو متمایز و مشخص وجود ندارند، باید شرایطی فراهم کرد تا این استعدادها متمایز شوند و توسعه یابند. این بحث اهمیت وجود فرصت‌های تربیتی برابر و دارای شباهت‌های پایه را ضروری می‌سازد. به بیان دیگر برابری در فرصت‌ها که یکسان بودن فرصت‌ها را به‌نحو اولی درون خود دارد، تقدم زمانی بر توجه به تفاوت‌ها خواهد داشت. این تقدم زمانی بسیار تعیین‌کننده است. زیرا در شرایط و فرصت‌های برابر است که تفاوت‌ها شکل می‌گیرند و مشخص و متمایز نیز می‌شوند.

طبق دیدگاه‌های جدید، بسیاری از تفاوت‌ها به‌صورت ذاتی و سرشتی نیستند و حاصل تعامل برخی ظرفیت‌ها با شرایط محیطی هستند. همچنین برخی تفاوت‌ها نیز پایدار نیستند (Behrad, 2019). اگر به‌جای رویکرد محیط‌گرایی یا رویکرد وراثتی در شکل‌گیری استعدادها رویکرد تعاملی را مدنظر قرار دهیم به‌نظر تفسیر مناسب‌تری ارائه خواهد شد. چرا که شواهد تجربی و گزاره‌های مشاهده‌ای از رویکرد تعاملی حمایت بهتری می‌کنند. بنابراین اولویت دادن به تفاوت‌ها در توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک جریان هم‌عرض در کنار جریان اصلی تربیت عمومی موردانتقاد واقع می‌شود. این رویکرد چنین بیان می‌کند که فرد مستعد، محور توجه نیست؛ بلکه آنچه مهم است محیط غنی است که عامل توسعه استعدادها و تمایز توانمنداها است. شفلر فیلسوف آمریکایی در کتاب مشهورش تحت عنوان «در باب استعداد آدمی» تلاش می‌کند تا آموزه ارسطویی استعداد را به‌عنوان توانایی بالقوه یا پیشینی به چالش بکشد. اهتمام این فیلسوف در این کتاب مصروف صورت‌بندی برداشت دیگری از مفهوم استعداد است که به معنای نوعی آمادگی عمومی است. این آمادگی عمومی در موقعیت‌های مختلف زندگی و تجارب، به توانایی‌های متمایز و متفاوت تبدیل می‌شود (Scheffler, E. 1998). اما مشکل اینجاست که تفاوت‌ها چگونه شناسایی شوند،

کدام تفاوت‌ها مورد انتخاب واقع شوند و چگونه این تفاوت‌های انتخاب شده موردنظر قرار گیرند؟ از آنجا که عمومیت داشتن از ویژگی‌های اساسی تربیت مدرسه‌ای است (Sadeghzadeh, Hassani, Ahmadi, Keshavarz, 2011, p. 230) در بستر این دسترسی برابر به تجارب تربیتی غنی است که ظرفیت‌ها نیز خود را نشان می‌دهند. یعنی تربیت مدرسه‌ای خود به نوعی ظرفیت ساز و هم‌چنین آشکار ساز ظرفیت‌های افراد است. بنابراین تحلیل، اگر مستقیماً به سراغ تفاوت‌ها برویم و تفاوت را مبنای دسترسی قرار دهیم و آن‌ها را محور توجه و برنامه‌ها و ارائه خدمات تربیتی قرار دهیم با چند مشکل اساسی روبرو می‌شویم. نخست این که تفاوت‌های فردی بسیار متنوع هستند. ابزار و وسایل کاملاً معتبر و روایی وجود ندارد که این تفاوت‌های بسیار زیاد را شناسایی و انتخاب کند.^۱ دوم از بعد نظری نیز با مخالفت‌های جدی روبرو هستیم که بسیاری از این تفاوت‌ها ذاتی نیست و حاصل تعامل عوامل محیطی است. باید توجه داشت که تفاوت‌های فردی ذاتی نیستند یعنی به ذات مشترک انسان‌ها لطمه‌ای نمی‌زند. سوم، اگر مبنا و پایه توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای، تفاوت‌ها باشد باید به تعداد تفاوت‌های مقدور و نامقدور انسان‌ها برنامه و نظام تربیتی داشته باشیم. بنابراین بدون توجه به چالش‌های پیش رو، بی‌عدالتی در همین جا آغاز می‌شود؛ زیرا با مشکل «سوگیری» و «جانب‌داری» مواجه می‌شویم. می‌دانیم که از نشانه‌های مهم عدالت «غیرسوگیرانه بودن یا جانب‌دارانه بودن است. (Haji Haidar, 2011) هر کجا که نشانه‌ای از سوگیری و جانب‌داری ملاحظه شود عدالت رنگ می‌بازد.

از آنچه گذشت برمی‌آید که توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای به عنوان یک کالای عمومی؛ توزیع ساده‌ای نیست بلکه یک توزیع پیچیده است. ملاحظه هماهنگ و سازگار دو ملاک که توجه به هر کدام به نحو مستقل، متعارض دیگری است، نشان از پیچیدگی موضوع دارد. حل این معضل با صورت‌بندی مناسب و سازگار ارتباط دو ملاک برابری و استحقاق میسر خواهد بود. با توجه به این بحث می‌توان چنین نتیجه گرفت که ارائه فرصت‌های برابر تربیتی به همگان (از گروه سنی ۶ تا ۱۸ سال) «مقدمه یک واجب» است. بدون تحقق مقدمه، آن واجب محقق نمی‌شود. به سخن دیگر از تحقق مقدمه واجب باید مطمئن شد تا به واجب

۱. یکی از مهم‌ترین این تفاوت‌ها در سازه هوش است. به دلیل پیچیده بودن سازه هوش و طبق نظریات جدید -مانند نظریه هوش‌های چندگانه هوارد گاردنر- نیازمند سنجش‌های پیچیده هستیم. گاردنر نسبت به ابزارهای رایج موسوم به تست هوش مردد و منتقد بود. بهترین روش برای کشف هوش افراد مشاهده عملکرد آن‌ها در شرایط واقعی زندگی است. (Haji Hosseinejad, Gh; Balghizadeh S. 2004) یعنی بستر و شرایط محیطی مناسب می‌تواند به آشکار شدن و برکشیدن تفاوت‌ها منجر شود.

پرداخت. این استدلال نشان می‌دهد که آنچه در اساس و اولویت برنامه‌ریزی‌های تربیتی در جامعه قرار می‌گیرد^۱ باید به این اطمینان عمومی دامن بزند که همگان از تربیت مدرسه‌ای مطلوب برخوردار شوند تا واجب، یعنی تکاپو برای متمایز شدن و برکشیده شدن ظرفیت‌ها و استعدادها دنبال شود.

به سخن دیگر برای داوری درباره عادلانه بودن سازوکارهای توزیعی تربیت مدرسه‌ای باید این دو ملاک را مدنظر قرار داد؛ با این توضیح که این دو ملاک به نحو مستقل مورد توجه قرار نمی‌گیرند. یعنی این دو ملاک استقلال ذاتی ندارند و در عرض هم قرار ندارند زیرا در این حالت تعارض بین آن‌ها پیش می‌آید بلکه نسبت تقدم و تأخر باهم دارند و در طول یکدیگر قرار می‌گیرند. برابری نباید استحقاق را مخدوش کند و استحقاق نباید مانع تحقق برابری باشد. در ملاک برابری باید مراقب بود که هیچ کودکی بنا بر دلایلی چون وضعیت خانوادگی، جسمانی، جنسی، دینی، نژادی و فرهنگی از دسترسی به تربیت مدرسه‌ای باکیفیت، محروم شود. در افق استحقاق نیز باید مراقبت بود کیفیت بهره‌مندی از تربیت مدرسه‌ای به عامل انتخاب و عمل او منحصرأ بستگی پیدا کند و متغیرهایی مانند طبقه اجتماعی، وضعیت خانوادگی، برجسب‌های اجتماعی در آن تأثیری نداشته یا تأثیر این متغیرها به حداقل ممکن برسد.

بررسی مدارس استعدادهای درخشان از منظر ملاک‌های توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای

اکنون با توجه به چهارچوب صورت‌بندی شده‌ی بالا می‌توانیم درباره جایگاه مدارس استعدادهای درخشان از منظر عدالت توزیعی قضاوت کنیم. طبق اساسنامه سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان مصوبه ۸۱۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی، هدف اساسی این ساختار و تشکیلات رسمی در چهارچوب نظام تربیت مدرسه‌ای، تحقق عدالت آموزشی [تربیتی]^۲ است. متأسفانه این سند ملی نیز مانند بسیاری از مصوبات نهادهای بالادستی تصمیم‌گیر، دارای چهارچوب‌های نظری پشتیبان نیست. البته روشن است که در پس این اساسنامه تعبیر و تعریفی از عدالت به نحو پس‌رونده قابل استنتاج است. به نظر چنین می‌آید که نگاه این اساس‌نامه به عدالت، عدالت به مثابه استحقاق است. این تشکیلات به لحاظ حقوقی در راستای توجه به تفاوت‌ها و برکشاندن تمایزات (استعدادهای درخشان) در حوزه تربیت مدرسه‌ای ایجاد شده است. هم‌چنین این اساسنامه مفروض می‌گیرد که استعدادهای درخشان به نحو متمایزی وجود دارند و نیز قابل شناسایی نیز هستند؛ از این‌رو مستحق توجه ویژه هستند. این معنا به صراحت بیشتری در ماده دوم اساسنامه سازمان پرورش

۱. کسانی که عدالت را تابع توزیع طبیعی خیرات می‌دانند استدلال‌شان واجد مغالطه طبیعت‌گرایانه است.

۲. در مقدمه اساسنامه چنین آمده است: «به منظور تحقق عدالت آموزشی در نظام تعلیم و تربیت مدرسه‌ای و تحقق امر خطیر شناسایی، هدایت و تربیت صاحبان استعدادهای برتر برای پرورش نخبگان آینده کشور؛ در چارچوب اسناد بالادستی به‌ویژه سند ملی نخبگان و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اساسنامه «سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان» به شرح ذیل به تصویب رسید».

استعدادهای درخشان به این شرح مورد تأکید قرار گرفته است: «هدف از تأسیس سازمان، عبارت است از تعیین خط‌مشی، برنامه‌ریزی، پشتیبانی و نظارت بر شناسایی، هدایت و تربیت استعدادهای برتر کشور در دوره تربیت رسمی و عمومی». به‌روشنی این موضع‌گیری نشان می‌دهد که نویسندگان این سند معتقد هستند باید به گروهی از دانش‌آموزان که استعداد برتر و درخشنده‌ای دارند خدمات تربیتی ویژه سازمان‌یافته و برنامه‌ریزی‌شده تعلق گیرد.

دلالت این اساسنامه در بدنه نظام تربیت مدرسه‌ای بر این است که نظام تربیت رسمی باید تلاش خود را بر این مصروف کند که استعدادهای برتر در زمینه‌های مختلف را شناسایی و هدایت کند تا نیازها و اولویت‌های آینده علمی، فناوری، فرهنگی، ادبی، هنری و مدیریتی کشور را برطرف کند. تنوع استعدادهای درخشان بدان معناست که این جریان حجم بزرگی از دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی از اول ابتدایی تا پایه دوازدهم را شامل می‌شود؛ زیرا تنوع چشم‌گیر استعدادها و ظرفیت‌ها و توانمندی‌ها می‌طلبد که این سازمان یک تشکیلات بدیل و رقیب آموزش در دوره ابتدایی و متوسطه شود. حجم عظیمی از اهتمام نظام تربیت مدرسه‌ای بر این راهبرد استوار شود که استعدادهای درخشان در تمامی زمینه‌های ادبی، هنری، فنی، علمی در دوره عمومی شناسایی شده و مورد حمایت ویژه قرار گیرند. این موضع با فلسفه وجودی نظام تربیت مدرسه‌ای مابینت دارد که باید رشد و تعالی وجودی و پرورش شایستگی‌های مشترک و پایه برای کسب آمادگی جهت داشتن زندگانی پاک و پاکیزه را مرکز ثقل توجهات خود قرار دهد. این بیان و نگاه ضمنی به عدالت تربیتی، نشان نوعی خود ستیزی در مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی است. مستقل از این که این مواضع آشکار و پنهان موجود در اساسنامه با الگوی عدالت تربیتی تبیین شده در این مقاله ناسازگار است با منویات مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی که مورد تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی است نیز ناهماهنگ است. اگر بپذیریم که نظریه عدالت آموزشی پشتیبان این اساسنامه عدالت به مثابه استحقاق است تمامی نقدهایی که به نظریه استحقاق مطرح شده است به این اساسنامه نیز وارد است.

با بررسی متن اساسنامه می‌توان مدعی شد که در آن نشانه‌ای از رویکرد پرورش استعدادهای درخشان دیده نمی‌شود و تنها این معنا مستفاد می‌شود که این تشکیلات باید خدماتی ویژه به استعدادها برتر ارائه بدهد؛ یعنی در ظاهر امر برای این اساسنامه، وجود یا عدم وجود مدرسه مستقل استعدادها درخشان برابر است. تنها در یک‌بند درجایی که مشخصات اعضای هیئت‌امنا سازمان را تعریف می‌کند اشاره شده است که یکی از فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد می‌بایست در حلقه هیئت‌امنا باشد؛ بنابراین، جز نقدی که بر دیدگاه نظری پنهان و پشتیبان این اساسنامه وارد است به دلیل نامشخص بودن مواضع و

راهبردهای تربیتی استعدادهای درخشان نمی‌توان نقدی را وارد کرد؛ اما با توجه به مواضع سال ۱۳۹۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و وتوی مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش مبنی بر حذف آزمون‌های ورودی مدارس سمپاد دوره اول متوسطه و مخالفت شورای نگهبان با حذف مدارس استعدادهای درخشان در مصوبه حذف تنوع مدارس نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران ارشد نظام بر وجود مدارس مستقل استعدادهای درخشان حتی در دوره عمومی متوسطه اول تأکید و اصرار دارند و این سیاست را عین عدالت تلقی می‌کنند. بنابراین علی‌رغم شفاف نشدن راهبرد تربیتی پرورش استعدادهای درخشان در این اساسنامه و موکول کردن آن به آیین‌نامه داخلی سازمان، سیاست‌گذاران بر راهبرد جداسازی^۱ از نوع مدرسه مجزا تأکید دارند. حتی در مصوبه ۹۳۲ شورای عالی آموزش و پرورش تحت عنوان: «کلیات نظام تربیت استعدادهای برتر در آموزش و پرورش» در ماده چهار یعنی سیاست‌های اجرایی، بند دوم به ادامه حیات مدارس استعدادهای درخشان تأکید داشته است و تنها با این قید که ادامه حیات این مدارس با رویکرد حداقلی صورت گیرد اکتفا شده است. بنابراین، وجود مدارس مستقل استعدادهای درخشان و راهبرد جداسازی در نظام تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک راهبرد قطعی در سطوح عالی تصمیم‌گیری نظام پذیرفته شده است. در هر دو مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی بر جریانی اصلی در عرض جریان تربیت عمومی در نظام تربیت مدرسه‌ای با نام تربیت یا پرورش استعدادهای درخشان بدون قید دوره یا پایه تحصیلی به رسمیت شناخته شده است.^۲ نقدی که در ادامه بیان می‌شود بر مدارس تیزهوشان در دوره متوسطه اول متمرکز است.

با این مقدمات و بحث‌هایی که درباره عدالت توزیعی خیر تربیت مدرسه‌ای مطرح شد، مدارس مستقل استعدادهای درخشان در دوره متوسطه اول برخلاف موازین عدالت توزیعی خیر تربیت مدرسه‌ای است. در بحث‌های پیشین به تعریفی از عدالت توزیعی خیر تربیت مدرسه‌ای رسیدیم. به این معنا که توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای بین آحاد جامعه با دو شرط برابری به گونه ضروری و مقدم و شرط ملاحظه تفاوت‌ها (استحقاق) به گونه مکمل صورت می‌گیرد؛ بنابراین مدارس تیزهوشان یعنی ایجاد جریان تربیتی هم‌عرض، مانع تحقق برابری و تحقق ویژگی‌های مشترک انسانی برای زندگی نیک‌بختانه برخلاف عدالت توزیعی خواهد بود. اولویت دادن به تفاوت‌ها و استحقاق‌ها پیش از تحقق جنبه‌ها و توانایی‌های مشترک و اطمینان از دسترسی و بهره‌مندی برابر، غفلت از تحقق شرط لازم و ضروری عدالت محسوب می‌شود. اگر برابری دسترسی شرط مقدم و بستری

۱. راهبرد جداسازی در پرورش استعدادهای درخشان شامل چند سیاست آموزشی مختلف از جمله جداسازی پایه‌ای، جداسازی موضوعی و... است.

۲. روشن است که این مقاله قصد ورود به نقد رویکرد تفکیکی از منظر جامعه‌شناختی و روان‌شناختی را ندارد.

برای تحقق عدالت است باید موانع طبیعی و غیرطبیعی از پیش روی آن برداشته شود.

دلالت شروط یادشده این است که به نحو سلبی در جامعه نباید سازوکاری وجود داشته باشد تا منجر به نابرابری در دسترسی و پیامد کیفی تربیت مدرسه‌ای شود. یکی از ابعاد مهم و قابل تأمل در عدالت توزیعی خیر اجتماعی تربیت مدرسه‌ای همانا توجه به دو بُعد دسترسی (مطابق ملاک برابری) به تربیت مدرسه‌ای و بهره‌مندی (مطابق ملاک استحقاق) از آن است. این دو بعد از ابعاد مهم و تعیین‌کننده در چگونگی عدالت تربیتی و صورت‌بندی برنامه‌های تربیتی است. ایجاد یک جریان بدیل و هم‌عرض برای توجه ویژه به گروهی از دانش‌آموزان با عنوان تیزهوش یا استعداد درخشان و ارائه خدمات ویژه و خاص (راهبرد جداسازی با مدارس ویژه) به آن‌ها به دلیل تفاوت‌ها (که بنا بر برخی شواهد، اعتمادی بر صدق آن‌ها نیست) نیز برخلاف این شروط عدالت توزیعی است.

در توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای در دوره عمومی باید تأکید و تمرکز بر روی تحقق برابری دسترسی به فرصت‌های یادگیری برای همگان به نحو کیفی باشد تا از قبال این توزیع عادلانه خیر تربیت مدرسه‌ای به اطمینان نسبی رسید که توانایی‌ها و شایستگی‌های مشترک و پایه نسل نوظهور برای زندگی پاکیزه در جامعه تحقق یافته است. طبق این تعریف از عدالت نظام تربیت مدرسه‌ای باید تمام تلاش خود را بر این قرار دهد که فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای غنی و سازنده برای همه و تا حد امکان با استانداردهای مناسب به نحو برابر فراهم آورد. این روند باید جریان اصلی تربیت در دوره عمومی باشد. هر سازوکاری که این جریان اصلی تربیت مدرسه‌ای را مخدوش کند نافی عدالت توزیعی تربیت مدرسه‌ای خواهد بود.

حال این پرسش پیش می‌آید که توجه به تفاوت‌ها در استعدادهای چگونه و چه موقع موضوعیت می‌یابد. تنوع فرصت‌ها و تجارب تربیتی که در نظام تربیت مدرسه‌ای در ساحت‌های مختلف فراهم می‌شود خود بستری برای بروز تفاوت‌ها در استعدادهای خواهد بود؛ یعنی مأموریت نظام تربیت مدرسه‌ای در فراهم کردن زمینه‌ها و فرصت‌های متنوعی است که خود موجب شکل‌گیری استعدادهای و توسعه آن‌ها خواهد شد. مأموریت نظام تربیت مدرسه‌ای این نیست که این تفاوت‌ها را شناسایی کرده و جریان‌های مستقل و بدیلی در تربیت مدرسه‌ای برای پرورش استعدادهای به اصطلاح درخشان ایجاد و مدیریت کند. این سخن به معنای رد و انکار کلی استعدادهای متفاوت نیست؛ زیرا خودبه‌خود در این مسیر امکان بروز تفاوت در ظرفیت‌ها و استعدادهای نیز فراهم خواهد بود. برخی تفاوت‌ها به نحو ایجابی مورد توجه خواهد بود مانند تفاوت‌ها در سبک یادگیری، تفاوت‌ها در علایق و نیازهای بومی. هم‌چنین این تفاوت‌ها در انتخاب و به کارگیری روش‌ها و محتواهای تربیتی مورد نظر قرار خواهند گرفت. نوع دیگری از تفاوت‌ها نیز در این راستا به نحو سلبی مورد توجه خواهد بود؛ مانند

تفاوت‌هایی که می‌تواند به نابرابری در دسترسی و بهره‌مندی از فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای ختم شود یا تفاوت‌های نامقدور و طبیعی مانند ناتوانایی‌های جسمی و ذهنی همچنین تفاوت‌های مقدور مانند چندزبانگی، تفاوت‌های اقتصادی اجتماعی و موقعیت جغرافیایی خانواده‌ها. وجه سلبی توجه به تفاوت‌ها این است که تلاش می‌شود تأثیر این تفاوت‌ها در دسترسی و بهره‌مندی از فرصت‌ها کاهش یابد.

با این استدلال ساده روشن می‌شود که وجود مدارس استعدادهای درخشان در دوره عمومی برخلاف عدالت توزیعی است. بایستی این مأموریت را از گرده نظام تربیت مدرسه‌ای برداشت و اجازه داد نظام تربیت مدرسه‌ای با تمام قوا زمینه تحقق برابری در دسترسی و بهره‌مندی عمومی را فراهم کند. به نظر می‌رسد که سند راهبردی کشور در امور نخبگان که توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تهیه و تصویب شده است^۱ چنین جهت‌گیری را از خود نشان داده است که با یافته‌های این مطالعه تناسب دارد. در راهبر شماره ۲، اقدام ملی ۲-۲ این سند چنین آمده است: «برنامه‌ریزی برای ارتقای سطح کیفی آموزش‌های مدرسه‌ای (در همه دوره‌های تحصیلی) به منظور پرورش خلاقیت، مهارت حل مسئله، آداب و مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان^۲». این بیانی دیگر از مأموریت اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای است و ربطی به نخبه بودن یا نبودن افراد ندارد. تحقق بهینه این مأموریت خود زمینه‌ساز بروز استعدادهای مختلف خواهد شد بنابراین نظام تربیت مدرسه‌ای تمامی توجه خود را باید مصروف تحقق چنین شرایطی کند. توسعه فرصت‌های (شرایط و بستر تجارب کمال بخش) برابر و با کیفیت، برای عموم آحاد جامعه، مزیت و بهره‌وری اجتماعی بسیار بیشتری

۱. مصوبه سند راهبردی کشور در امور نخبگان که بنا به تفویض شورای عالی انقلاب فرهنگی در جلسه ۲۴۸ مورخ ۹۱/۷/۱۱ شورای معین شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسیده است و برای اجرا ابلاغ شده است. نکته جالب در این سند این است که ادعا شده است توجه به نخبگان باید بر اساس عدالت و انصاف باشد (هدف کلان شماره ۳ همین سند) اما در این سند نیز سخنی از الگوی عدالت تربیتی یا عدالت اجتماعی به میان نیامده است. همچنین در بخش دیگری از این مصوبه به وجود مدارس خاص برای نخبگان نیز توجه شده است.

۲. در بخش دیگری از این سند نیز به وجود مدارس خاص برای پرورش نخبگان نیز اشاره شده است. در راهبرد اول اقدام ملی ۱-۳ چنین آمده است: «تمهید شرایط و تنظیم استانداردها، نظامنامه‌ها، ضوابط و مقررات برای مشارکت بیشتر بخش غیردولتی در تأسیس و فعالیت مدارس، مراکز آموزشی تخصصی و نهادهای نخبه پرور در حوزه‌های مختلف و با روش‌ها و محتوای درسی متنوع». این نشان می‌دهد که نوعی ناسازواری درونی، این اسناد را مخدوش کرده است. علت این است که چهارچوب نظری مناسبی برای آن فراهم نشده است و هنوز نظریه و الگوی مفهومی مناسبی برای عدالت اجتماعی و در اینجا عدالت تربیتی صورت‌بندی نشده است و گویی کلیت حاکمیت از این چشم‌انداز روشن محروم است. نکته مهم دیگر این که مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی متأسفانه دارای هماهنگی نیستند. درحالی که مبانی نظری سند تحول بنیادین در شورای عالی انقلاب فرهنگی تأیید شده است. مصوبات بعدی در این حوزه با این مبانی نظری محک نمی‌خورد.

دارد تا سرمایه‌گذاری بر روی استعدادهاى خاص. روشن است سعادت و نیکبختی یک جامعه بر دوش عموم افراد رشد یافته است، نه محدود انسان‌های نخبه یا شبه نخبه.

نکته حساس و اساسی تر این است که در میان کودکانی که در شرایط بسیار ضعیف و امکانات اندک آموزشی تحصیل می‌کنند، افراد بسیاری وجود دارد که در این شرایط نامساعد، استعدادهایشان جوانه نروده خاموش می‌شوند و جامعه از داشتن آن‌ها محروم می‌شود. مشکل جایی شدت می‌گیرد که فقر امکانات آموزشی برای گروهی از این افراد به ایجاد و توسعه کج‌روی‌های اجتماعی منجر می‌شود که آثار وخیمی برای جامعه به همراه دارد. توجه به پرورش تعداد اندکی از آحاد جامعه (نخبه) موجب شکل‌گیری گسترده‌ای از افراد آسیب‌رسان می‌شود به گونه‌ای که جامعه برای جبران آن هزینه هنگفتی را متحمل می‌شود. اگر از این منظر نیز به موضوع نگاه کنیم ناعادلانه بودن آن آشکار است. از این رو عمومی‌سازی امکانات باکیفیت آموزشی برای تحقق ظرفیت‌های عمومی انسان‌ها (و سپس ظرفیت‌های ویژه) تنها راهبرد توسعه پایدار اجتماع است. به تعبیر دیگر توسعه پایدار تنها از این طریق قابل تحقق خواهد بود. تا هنگامی که جامعه از این عمومی‌سازی کیفیت آموزشی فارغ نشده است توجه و سرمایه‌گذاری روی افراد باهوش نادرست خواهد بود. توسعه‌ای که متکی بر نخبگان جامعه باشد ناپایدار و لرزان است و تنها با نسیمی چون مهاجرت نخبگان فرومی‌ریزد. سال‌های اخیر هم‌چنین شاهد شکل‌گیری جریانی بدیل در این عرصه هستیم که به شکل‌گیری برنامه ملی شناسایی و هدایت استعدادهای برتر^۱ (شهاب) منجر شد. این برنامه که در سال ۱۳۹۱ توسط بنیاد ملی نخبگان پیشنهاد شد، در نظام تربیت مدرسه‌ای ایران به‌عنوان جریان مکمل برای رویکرد جداسازی (مدارس استعدادهای درخشان) مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گرفته است. هدف این برنامه طبق شیوه‌نامه اجرایی آن که توسط وزارت آموزش و پرورش در تاریخ ۹۹/۱۱/۸ به مراجع ذی‌ربط ابلاغ شده است «شناسایی، هدایت و حمایت آموزشی، تربیتی و معنوی استعدادهای برتر از دوره ابتدایی تا پایان متوسطه و زمینه‌سازی برای استمرار حمایت‌ها» است. این طرح تلاش کرده است ضمن توجه به شرط برابری در دسترسی به آموزش و در بستر شرایط معمول زندگی تحصیلی به شناسایی استعدادهای مختلف اقدام کرده

۱. طرح شهاب یکی از طرح‌های ویژه بنیاد ملی نخبگان در حوزه دانش‌آموزی است که اجرای آن با اهتمام وزارت آموزش و پرورش آغاز شده است. بنیاد ملی نخبگان هدف از اجرای طرح شهاب را پرورش استعدادهای برتر و سرآمد و ایجاد زمینه و سازوکارهای مناسب برای رشد و بالندگی آنان به عنوان سرمایه‌های خدادادی و ملی، تقویت و درونی کردن هویت دینی و ملی و واجدان استعدادهای برتر در دوره‌های تحصیلی مختلف آموزش عمومی به منظور احساس مسئولیت برای ایفای نقش سازنده در اعتلای کشور و حمایت تربیتی و معنوی دانش‌آموزان دارای استعداد برتر به منظور بهره‌مندی از توانمندی‌ها و قابلیت‌های آنان در تعالی و پیشرفت کشور، اعلام کرده است (Navidi, 2018).

و از این استعدادها حمایت کند. این برنامه نحوه برخورد نظام تربیت مدرسه‌ای با استعدادهای درخشان را تلطیف کرده است و به‌نوعی بر ایده رشد استعدادهای مختلف بر بستر فرصت‌های برابر توجه کرده است. این فرایند با ملاک‌ها و معیارهای عدالت تربیت مدرسه‌ای هماهنگی بیشتری دارد^۱. استدلال دیگری که می‌تواند از منظر جامعه‌شناختی از موضع بالا حمایت کند این است که نخبگان زمانی در جامعه ثمربخش و اثرگذار خواهند بود و به تعالی جامعه یاری می‌رسانند که آحاد جامعه به رشد کافی رسیده باشند. در جامعه‌ای که به دلیل فقر آموزش‌های عمومی به لحاظ مناسبات انسانی مخدوش است نخبگان روی به مهاجرت می‌آورند^۲.

شواهد میدانی نشان می‌دهد که نابرابری در داشتن فرصت‌های تربیت مدرسه‌ای به نحو مناسب و ثمربخش، جلوه بارزی در کشور دارد. نتیجه مطالعه تیمز ۲۰۱۵ نشان می‌دهد که تنها ۶۵ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم ایرانی در درس ریاضی و ۶۱ درصد در درس علوم به نقطه معیار بین‌المللی پایین می‌رسند. این در حالی است که متوسط دانش‌آموزان کل کشورهای شرکت‌کننده در نقطه معیار بین‌المللی پایین در درس ریاضی و علوم به ترتیب برابر با ۹۳ و ۹۵ درصد است. (Kabiri, Karimi, Bakhalizadeh, 2017) این یافته‌ها نشان می‌دهد که از هر سه دانش‌آموز پایه چهارمی، یک دانش‌آموز به حداقل استانداردهای در نظر گرفته‌شده در درس ریاضی و از هر ۵ دانش‌آموز پایه چهارمی، دو دانش‌آموز به حداقل استانداردهای درس علوم نمی‌رسد. بر اساس داده‌های پرلز ۲۰۱۶ نیز تنها ۶۵ درصد از دانش‌آموزان به نقطه معیار پایین در تحصیل رسیده بودند (Kabiri, Karimi, Bakhalizadeh, 2017) جلال کریمیان (۲۰۲۰) در گزارش خود از یافته‌هایش چنین جمع‌بندی می‌کند که علی‌رغم عملکرد مثبت کشور در رفع فقر آموزشی و نابرابری تربیت مدرسه‌ای، نابرابری در کیفیت تربیت مدرسه‌ای روزه‌روز در حال گسترش است. الهیار ترکمن و همکاران (2021) در پژوهش خود بر اساس شواهد موجود بر وجود نوعی نابرابری در دریافت خدمات تربیت مدرسه‌ای اذعان می‌کند. بین استان‌های کشور از نظر توسعه‌یافتگی آموزشی، تفاوت‌ها و نابرابری‌هایی وجود دارد. مقایسه استان‌ها نشان از نابرابری توسعه مرکز (شهر تهران و استان‌های شمالی کشور) نسبت به پیرامون (به‌ویژه در مقایسه با استان‌های مرزی کشور) دارد. البته بر اساس سایر مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده در کشور، این نابرابری میان استان‌های مرکزی و مرزی کشور در اغلب شاخص‌های توسعه‌یافتگی شامل شاخص‌های اقتصادی، بهداشتی، بیکاری و ... نیز دیده می‌شود. یافته‌های

۱. هرچند جریان سازی هم‌عرض برای مأموریت اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای - که همانا توجه به توانایی‌های عمومی انسان‌ها برای آمادگی برای زندگی مشترک است - می‌تواند وجه منفی این رویکرد باشد؛ یعنی در شرایطی بر تطل تفاوت‌ها می‌کوبد که صدای ناخوشی دارد.

۲. این موضع می‌تواند نظریه‌ای برای تبیین مهاجرت یا فرار مغزها نیز باشد.

پژوهشی معززی و همکاران نیز نشان می‌دهد که عدم دسترسی به امکانات مناسب آموزشی در خانوارهای روستایی عامل مهم‌تری از وضعیت و خصوصیات خانوارها در فقر آموزشی دخالت دارد (Moezzi, Shaukat Fadai, and Shirvanian, 2016). این نشان می‌دهد بی‌عدالتی در توزیع برابر فرصت‌ها در جوامع روستایی دیده می‌شود. این شواهد نشان می‌دهد که نظام تربیت مدرسه‌ای ایران در تحقق شرط لازم روند عدالت توزیعی قصور دارد و حتی در تحقق مأموریت اصلی خود که فراهم کردن دسترسی برابر برای فرصت‌های باکیفیت است ضعف جدی دارد.

نتیجه

جامعه عادل جامعه‌ای است که در آن رفتار عادلانه نهادینه و تبدیل به صفت پایدار شده است و تبدیل به عنصری از سرمایه اجتماعی شده است. از این رو لازم است به‌طور مستمر سازوکارهای توزیعی خیرات در جامعه موردنقد قرار گیرد. بر اساس مباحث به‌عمل آمده عدالت توزیعی خیر تربیت مدرسه‌ای حکم می‌کند که مدارس استعدادها درخشان از دوره عمومی (پایه هفتم تا نهم) حذف شوند و در مقابل نظام تربیت مدرسه‌ای توان و ظرفیت خود را بر محور توسعه و تعالی توانایی‌های ضروری و مشترک دانش‌آموزان برای آمادگی زندگی نیک‌بختانه در جامعه مصروف کند و توجه خاص به تفاوت‌های مورد مناقشه یعنی استعداد برتر و تیزهوشی را به دوره بالاتر واگذار کند. توجه عمومی به استعداد و پرورش آن منوط به داشتن یک نظام تربیت مدرسه‌ای است که در آن فرصت‌های تربیتی و سازوکارهای بهره‌مندی از آن عادلانه توزیع شده باشد. از آنجا که افق و چشم‌انداز توسعه وجودی انسان‌ها نامتعیین و نامشخص است و همچنین تحقق توسعه وجودی انسان‌ها کاملاً وابسته به شرایط و بستر تجارب کمال بخش است می‌توان ادعا کرد که این بسترهای کمال بخش باید به نحو برابر برای همگان فراهم شود.

در چنین نظامی در بستر این فرصت‌ها به نحو فرایندی و نه ایستا، استعدادها بروز خواهند کرد. همان طور که بهراد بیان می‌کند شناسایی دانش‌آموزان سرآمد و مستعد امری فرایندی، طولی و مرحله‌ای است (Behrad, 2019)؛ بنابراین باید اجازه داد استعدادها در مختلف در بستر و شرایط برابر و غنی از محرک‌های سودمند رشد کنند و در مواجهه با تیزهوشی به‌عنوان یک‌گونه از استعداد به راهبرد جداسازی اتکا نشود. راهبردها، سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی متنوع در تجارب جهانی برای توجه به تفاوت‌های طبیعی استعداد و تیزهوشی وجود دارد که جداسازی یکی از آنهاست (Kazemi Haghighi, 2014). از این رو، بهتر است در دوره‌های بالاتر نیز برای پرورش و توجه به استعدادها و تیزهوشی از رویکردهای متنوع دیگری بهره برد که با ارزش عدالت تناسب بیشتری دارد.

References:

- Alhayar Turkman, Ali; Hussein Bor, Yar Mohammad; Jafari, Shirin; Kamri, Mehdi; Hassanzadeh, Maryam; Takhtai, Bahamin; Davoodabadi Farahani, Zohreh; Shirzadi Tabar, Pejman and Zahiri Abyaneh, Mohammad (2021) Measuring Equality and Educational Justice. Iran Ministry of Education (in Persian).
- Ayvazlu, Hussein (2015). Islamic theory of social and economic justice, a series of monographs on the Iranian Islamic model of progress. Tehran: Islamic Center of the Iranian Islamic Model of Progress (in Persian).
- Behrad, B. (2019) Policy brief of a review Study: Observing Global Developments in the Identification System of Outstanding and Talented Students. Tehran: Research Institute for education (in Persian).
- Haji Haidar, H. (2011) Need for the concept of social justice. Journal of Islamic Government. Fifteenth year, third issue. Fall, pp. 62-37 (in Persian).
- Ejei, Javad (1997) Talented selection before and after the revolution. Exceptional Talents Magazine. Year Six Spring Issue. pp. 27-31.
- Faramarz Gharamaleki, Ahad (2006) Principles and techniques of research in the field of theology. Qom: Qom Seminary Management Center Publications
- Haji Haydar, H. (2009) A Comprehensive Study of the Concept of Justice from the Perspective of Islam, Journal of Political Knowledge, First Year, First Issue, pp. 36-7 (in Persian).
- Haji Hosseinnejad, Gh., Balghizadeh, S. (2004) Application of Gardner Theory of Multiple Intelligences in the Teaching-Learning Process. Proceedings of the National Conference on Reform Engineering in Education: Tehran. Education Research Institute (in Persian).
- Hazeri, A., Aryan Rad, A. (2017) The issue of educational justice in the first decade of the Islamic Republic of Iran. Journal of the History of the Revolution, first year, first issue, pp. 145-171 (in Persian).
- Jahez, Amr Ibn Bahr (undated) Al-Bayyan and Al-Tabin, Volume II, Researcher: Ali Bumolham. Beirut: Al-Hilal School. Quoted from Tahoor Encyclopedia. Entry of Human equality Date of harvest 2020-02-23: <http://tahoor.com/en/Article/View/401474> (in Persian).
- Kabiri, Massoud.; Karimi, Abdul Azim.; Bakhsh Alizadeh, Shahrnaz (2016) Findings of Thimss 2015. Research Institute for Education (in Persian).
- Kabiri, Massoud.; Karimi, Abdul Azim.; Bakhshalizadeh, Shahrnaz (2017) Findings of Pirls 2016. Research Institute for Education (in Persian).
- Karimian, Jalal (2020) Poverty and inequality in education. Office of Social Welfare Studies: Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare (in Persian).
- Kazemi Haghighi, Nasereddin (2014) Research Synthesis of Studies on the Education System Research Center of the Islamic Consultative Assembly (2016) Typology of schools of Top Talents: Inclusiveness or Isolation. Research Institute for Education. (in Persian) in the Iranian education system. Serial number 15316 (in Persian).
- Menasheri, David. (2018) Educational system and the construction of modern Iran. Translated by Badamchi, Mohammad Hussein; Mosleh, Erfan. Tehran Sina Publications (in Persian).
- Mirsandsi Seyed Mohammad. (2015) Combined Theory of Justice: Theoretical Foundations

- of Justice in the Islamic Republic of Iran. Tehran: Center for the Islamic Model of Progress (in Persian).
- Moezzi, Fatemeh; Shaukat Fadai, Mohsen and Shirvanian, Abdolrasoul (2016) Educational poverty and its determining factors in rural Iran. Village and Development Quarterly, Volume 19, Spring Issue, pp. 73-94 (in Persian).
- Motahari Morteza (1983) Overview of the basics of Islamic economics. Tehran: Hekmat Publications (in Persian).
- Navidi, Ahad (2018) Evaluation of experimental implementation of the plan for identifying and guiding top talents (Shahab) Quarterly Journal of Education No. 731. pp. 51-71.
- Rawls, John. (2008) Theory of Justice. Translated by Mohammad Kamal Sarvian and Morteza Bahrani. Tehran: Institute of Socio-Cultural Studies (in Persian).
- Roshanzamir, Mohammad Ibrahim. (2016) Examining the document and content of the proposition "the government remains with disbelief and remains with oppression". Journal of Hadith Comprehension Studies, third year of autumn and winter. pp. 25-9 (in Persian).
- Sadeghzadeh Alireza. Hassani, Mohammad; Ahmadi, Amenh; Keshavarz, Susan (2011) Theoretical foundations of fundamental change in the formal and public education system of Iran. Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution.
- Sandel, M. (2014) Justice: what's the right thing to do. Translated in Persian by: farhadipoor, M. Tehran: Ashian publication.
- Sarparast Sadat, Seyed Ibrahim.; Abedi Renani, Ali (2015) Robert Nozick's anthropological assumptions and McIntyre's socialist critique of it. Quarterly Journal of Political and International Approaches. Eighth Year No. 2. pp. 10-29 (in Persian).
- Scheffler, E. (1998) On human talent, translated by a group of translators, Tehran: Samat Publications (In Persian).
- Sen, Amartya. (2018) Equality of what? In equality reexamind. Oxford university perss. Translated in Persian by Salimian rizi, A. In Liberalism and problem of justice. Molla Abbasi, M. (editor) tarjoman Pub. Tehran. pp 100-140 (In Persian).
- Supreme Council of the Cultural Revolution, (2008) Statute of the National Organization for the Development of Talents. Available on the website of the Supreme Council of the Cultural Revolution. <https://sccr.ir/pro/2138/> (in Persian).
- Supreme Council of Education (2006) Generalities of training top talents in education. Available on the portal of the Supreme Council of Education <https://medu.ir/fa/approvals?ocode=1000000744> (in Persian).
- Tabatabai Mohammad Hussein. (1368) Tafsir Al-Mizan. Translated by Nasser Makarem Shirazi et al. Qom: Allameh Tabatabai Scientific and Cultural Foundation; Tehran: Raja Publications (in Persian).
- Tabatabai, Mohammad Hussein (1994) Principles of Philosophy and Method of Realism c 2. Qom: Sadra Publications. (in Persian).
- Waezi, Ahmad (2014). Critique of theories of justice. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications (in Persian).

Foundations of Education<https://fedu.um.ac.ir>

Research Article

DOI: 10.22067/fedu.2021.31297.0


Essential Foundations, Goals and Themes of Social Studies Curriculum in Primary School based on Critical Theory of Horkheimer and Philosophy for Children(P4C) Program
Masoumeh Ramezani¹, Khosrow Bagheri Noaparast², Narges Sadat Sajjadih³

Received: 24/12/2019

Accepted: 8/5/2021

Abstract

The main purpose of this paper is to investigate the critical theory of Horkheimer and P4C program in order to present a program for incorporating critical thinking in social studies curriculum. The main question of the study concerns the important capacities of the two approaches for incorporating critical thinking in social studies curriculum. Using a mixed-methods design, the foundations and principles of the curriculum were formulated, and then through the application of deductive methodology the major themes were identified and presented. The results of the study illustrated that deduction of foundations rest on four aspects called ontology, anthropology, epistemology and axiology taking into account the the afore-mentioned theoretical approaches and the hard core is P4C program.

In this paper was argued that the goals of the curriculum originate from the goals underlying the two approaches which include the following: educating activist citizen, educating personal and social responsibility morale, attaining the ability for establishing true social relationships, developing the ability of conscious and logical criticism of social acts, developing the ability of judging the aims and functions of social institutes, and developing comprehensive thinking orientations in identifying social problems. Also, the following seven essential themes in the curriculum were presented: recognition of basic social concepts, awareness of the reason why these concept should be explicit, getting to know effective social institutes, identification of effective social factors, recognition of natural and unnatural factors influencing the destiny of society, getting to know criteria and their functions, and distinguishing between personal and social aims.

Key words: critical thinking, critical theory, social studies curriculum, philosophy for children program, program, foundation, goal, theme

Citation: Ramezani Fini, M., Begheri Noaparast, K., Sajadih, N. (2022). Essential Foundations, Goals and Themes of Social Studies Curriculum in Primary School based on Critical Theory of Horkheimer and Philosophy for Children(P4C) Program. *Foundations of Education*, 11(1), 135-157. doi: 10.22067/fedu.2021.31297.0

1. Adjunct Professor at Tehran University

2. Professor, Tehran University, (Corresponding Author), Email: khosrowbagheri@gmail.com

3. Assistant Prof., Tehran University

پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت

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

دسترسی آزاد	DOI: 10.22067/fedu.2021.31297.0	مقاله پژوهشی
-------------	---------------------------------	--------------

مبانی، اهداف و مضامین محوری برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره دبستان با نگاهی به نظریه انتقادی هورکهایمر و برنامه «فلسفه برای کودکان» به‌منظور پرورش تفکر انتقادی

معصومه رمضانی^۱، خسرو باقری نوع‌پرست^۲، نرگس سجادیه^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۲/۱۸

چکیده

در این پژوهش نظریه انتقادی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان بررسی می‌شود تا برنامه‌ای شامل مبانی، اهداف و مضامین برای پرورش تفکر انتقادی در درس مطالعات اجتماعی دوره دبستان ارائه شود. پرسش اصلی این نوشتار ناظر بر قابلیت‌های اساسی دو رویکرد مذکور برای پرورش تفکر انتقادی در درس مطالعات اجتماعی است. در این راستا با استفاده از روش پژوهش ترکیبی، مبانی و اهداف برنامه‌درسی ارائه شده است و سپس با استفاده از روش استنتاجی مضامین اساسی ارائه می‌شود. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که مبانی برنامه‌درسی ذیل چهار محور هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی و با در نظر گرفتن مبانی رویکردهای مذکور، مبتنی بر سخت‌هسته‌ی فلسفه برای کودکان استنتاج شود. اهداف برنامه با استناد به اهداف هر دو رویکرد استخراج شده است و از این قرار است: پرورش شهروند کنشگر، پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی، توانایی برقراری روابط اجتماعی صحیح، رشد توانایی نقد آگاهانه و منطقی کنش‌های اجتماعی، رشد توانایی قضاوت درباره اهداف و عملکرد نهادها و مؤسسات اجتماعی و پرورش جامعیت فکری در شناخت مسائل اجتماعی. مضامین محوری در این برنامه با استناد به اهداف بالا، ذیل ۷ محور شناخت مفاهیم پایه اجتماعی، آگاهی از ضرورت شفاف کردن مفاهیم مهم اجتماعی، آشنایی با نهادهای مؤثر اجتماعی، شناخت عناصر مؤثر اجتماعی، شناخت عوامل طبیعی و غیرطبیعی اثرگذار بر سرنوشت جامعه، آشنایی با معیار و کاربرد آن، تمایز گذاری میان اهداف فردی و اجتماعی، ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، نظریه انتقادی، برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی، برنامه فلسفه برای کودکان، برنامه، مبانی، اهداف، مضامین.

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، ramezani.masume@yahoo.com۲. استاد گروه فلسفه مبانی فلسفی و اجتماعی، دانشگاه تهران، khosrowbagheri@gmail.com

۳. استادیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی، دانشگاه تهران

مقدمه

امروزه جوامع و نظام‌های آموزشی از ضرورت آموزش مهارت‌های تفکر آگاه شده‌اند و برنامه‌های متنوعی را پیشنهاد می‌دهند که با برنامه‌های سنتی تفاوت بسیاری دارند. در میان مهارت‌های تفکر، تفکر انتقادی جایگاه خاصی دارد. اگرچه معنا و مفهوم دقیق توانایی تفکر انتقادی همواره مبهم بوده است اما مهارتی حیاتی به شمار می‌آید. انسان در جهانی از باورها زندگی می‌کند که «مهم‌ترین مزیت ورزیدگی در اندیشیدن انتقادی، نقد خویش‌شناسی است؛ فهم و سنجیدن باورهای خود» (Safaeipour, 2015, p.36). از آنجا که باورها، انتخاب‌ها و تصمیمات فرد بر سرنوشت خود فرد و جهان تأثیر دارد و به قول سقراط «زندگی ارزیابی نشده ارزش زیستن ندارد» باید بتوانیم زندگی خود را ارزیابی و بررسی کنیم. تفکر انتقادی به خودارزیابی، تغییر و اصلاح زندگی کمک فراوانی می‌کند. تفکر انتقادی همچنین کمک می‌کند که توانایی‌های خود را بهتر بشناسیم، نسبت به پیش‌داوری‌ها و تعصبات خود آگاه شویم و خطاهای شناختی را درک کنیم (Lau, 2011). امروزه زیست‌جهان رسانه، سراسر زندگی انسان را در بر گرفته است. یادگیری مهارت‌های تفکر انتقادی به افراد کمک می‌کند که سیاست‌های تبلیغاتی را بشناسد تا طعمه تبلیغات نشوند. تفکر انتقادی کمک می‌کند پیش‌فرض‌های ضمنی مباحث را تحلیل کنیم، فریب‌های عمدی را بشناسیم، اعتبار منبع اطلاعات را بررسی کنیم و درباره مشکلات و تصمیم‌ها به بهترین وجه ممکن تأمل کنیم (Halpern, 2003). یکی از سوالاتی که همواره مطرح بوده است این است که «بهترین روش برای پرورش تفکر انتقادی در قالب آموزش رسمی چیست؟» یا به عبارتی دیگر، تفکر انتقادی در مدرسه بر چه مسندی باید بنشیند تا پیامد بهتری حاصل شود؟ کدام برنامه‌های درسی، فضای مناسب‌تر و اثرگذارتری برای رشد تفکر انتقادی فراهم می‌کنند؟

آشکار است که درس تعلیمات اجتماعی در آماده‌سازی افراد برای زندگی اجتماعی رسالت ویژه‌ای دارد زیرا موضوعات و مفاهیم اساسی در حوزه مطالعات اجتماعی به‌طور مستقیم با زندگی اجتماعی و فردی دانش‌آموزان مرتبط بوده و نقشی اساسی در پرورش شهروندان مسئول، آگاه و فرهیخته برای زندگی در دنیای در حال رشد و تحول مداوم قرن اخیر ایفا می‌کند (Ministry of Education, 2006). همچنین درس مطالعات اجتماعی به‌واسطه ارتباط مستقیمی که با مسائل اجتماعی دارد می‌تواند فضای مناسبی جهت رشد تفکر انتقادی در زمینه مسائل فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی فراهم کند.

از سوی دیگر آموزش تفکر انتقادی نیازمند وجود الگویی ساختارمند است که با نظریات مرتبط و حمایت‌کننده، مستحکم شده باشد. این پژوهش تلاش می‌کند تا چنین الگویی را فراهم کند. یکی از نظریاتی که در این راستا می‌تواند مورد توجه قرار گیرد، نظریه انتقادی است که به نقد، بررسی و تحلیل مسائل اجتماع

پرداخته است و تلاش می‌کند با شرح رکود عقلانیت در اجتماع، به عقلانی ساختن جامعه و پیشرفت جامعه بپردازد. دیدگاه هورکهایمر در حوزه تفکر انتقادی یکی از منابعی است که در طراحی الگوی مورد نظر، مورد استفاده قرار گرفته است. از سوی دیگر برنامه فلسفه برای کودکان که طی سال‌های اخیر در بسیاری از کشورهای جهان از جمله ایران، مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است، مهم‌ترین هدف خود را پرورش تفکر معرفی کرده و در این میان برای تفکر انتقادی جایگاه خاصی قائل است. این برنامه به لحاظ ساختار خاص و متفاوتی که با برنامه‌های سنتی به‌ویژه در زمینه محتوا و روش دارد و همچنین به دلیل نتایج مثبتی که تاکنون از اجرای آن گزارش شده است و از همه مهم‌تر نگاه دقیق و عمیقی که به بحث تفکر انتقادی دارد، یکی دیگر از زیرساخت‌های الگوی مورد نظر را تشکیل می‌دهد. به بیان دیگر هر یک از نظریه‌های هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان به طریقی می‌توانند دغدغه ضعف موجود در برنامه‌های مطالعات اجتماعی از منظر رشد تفکر انتقادی را پوشش دهند.

نظریه انتقادی هورکهایمر، با دیدی عمیق و دقیق به بررسی مسائل و مشکلات اجتماعی دامن‌گیر جوامع که ماحصل عدم رشد تفکر و خرد انسانی است می‌پردازد. مسائلی که می‌توان مدعی شد در حال حاضر در جامعه ایران دیده می‌شود. از میان این مسائل می‌توان به مواردی مانند سلطه فرهنگ و رسانه، سلطه قدرت، بهره‌کشی از خرد اشاره کرد. برنامه فلسفه برای کودکان نیز یکی از اهداف اساسی خود را پرورش روحیه انتقادی بیان می‌کند و تلاش می‌کند تا با طراحی برنامه‌درسی برای تمامی پایه‌های تحصیلی، اهداف خود را محقق سازد.

دلیل دیگری که منجر به انتخاب این دو رویکرد از میان رویکردهای موجود شده است این است که هورکهایمر با لحاظ کردن ویژگی دگرگون‌کننده برای فلسفه و گرایش به تغییر بنیادهای جامعه، مانند نقد ایدئولوژی و طرح مضامین صنعت فرهنگ و خردابزاری، نماینده تفکر اعتراضی و اصلاح‌گری بنیادین در عرصه جامعه است. از سویی دیگر لیپمن نماینده تفکر اصلاح‌گراست؛ تفکری که درصدد است وضعیتی فی‌مابین رویکرد انتقال ارزش‌های سنتی و رویکرد تنوع و نوآوری‌های فرهنگی لیبرال را اتخاذ کند و قصد دارد تا با حذف ضعف‌های هر رویکرد و حفظ نکات مثبت آن، دیدگاهی اصلاح‌شده ارائه کند.

بیان مسئله

ضرورت پرورش تفکر انتقادی بر اصحاب تعلیم و تربیت پوشیده نیست، با این وجود جامعه ایران در این زمینه وضعیت مطلوبی ندارد. فراستخواه ضعف نقادی، روحیه «خواهی نشوی رسوا همرنگ جماعت شو» و گریز از آزادی، خلاقیت، نقد تنوع، تحول و نوآوری را خلیقات غالب ایرانیان مطرح بیان می‌کند

(Farasatkah, 2012). برای تحقق فرد انتقادی لازم است که جامعه و تعلیم و تربیت، همگام و همسو با یکدیگر عمل کنند. بدین معنا که نظام تربیتی باید برنامه‌هایی برای رشد و پرورش تفکر انتقادی در افراد داشته باشد. اما متأسفانه در برنامه‌های تربیتی جاری، موضوع پرورش تفکر انتقادی مورد غفلت قرار گرفته است. نتایج پژوهش اسدی (2008) بیانگر این است که از نظر معلمان، تفکر انتقادی در میان اهداف، محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی دوره متوسطه جایگاهی ندارد. همچنین فریدونی (2012) اشاره می‌کند که در برنامه‌های درسی فلسفه و منطق دوره متوسطه، توجه به تفکر انتقادی در حیطه‌های مهارتی و نگرشی به صورت محدود مورد توجه قرار گرفته است و در حیطه شناختی نیز توجه چندانی به آن نشده است.

بررسی برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی از نظر پرورش تفکر انتقادی نیز وضعیت مشابهی دارد. در این زمینه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی وضعیت چندان مطلوبی را گزارش نمی‌دهد. بر اساس پژوهش ولی‌زاده (2011) کتاب‌های علوم اجتماعی دوره متوسطه توجه بسیار اندکی به پرورش تفکر انتقادی دارند و اکثر معلمان از معنای تفکر انتقادی آگاه نیستند. نتایج پژوهش پیروی (2012) نیز اشاره می‌کند که محتوای برنامه‌درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه توجه محدودی به مؤلفه‌های تفکر انتقادی دارد اما در طراحی اهداف درسی، نسبت به محتوا برنامه‌درسی توجه بیشتری به تفکر انتقادی صورت گرفته است. همچنین یآوری (2013) اشاره می‌کند که از نظر معلمان و دانش‌آموزان، مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی اجتماعی دوره راهنمایی مورد توجه کافی قرار نگرفته است. اردوخانی (2015) نیز در گفتگویی که با معلمان علوم اجتماعی مدارس انجام داده است، دیدگاه مدیران و مشاوران را نسبت به درس علوم اجتماعی، نه تنها مطلوب ارزیابی نمی‌کند، بلکه معتقد است این افراد درس علوم اجتماعی را جزء دروس غیر مهم تلقی می‌کنند.

ساختار سیستم آموزشی ایران طی سال‌های اخیر تغییر یافته و نظام آموزشی ۶-۳-۳ محقق شده است. متناسب با این تغییر، تغییراتی در کتاب‌های درسی نیز صورت گرفته است و پژوهش‌های جدیدی در حوزه کتاب‌های جدید انجام شده است. اما پژوهش‌های اندک صورت گرفته نیز، نشانه‌ی مثبتی را در آموزش تفکر انتقادی ارائه نمی‌کنند. اکرامی (2014) در بررسی جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی پایه ششم به این نتیجه دست می‌یابد که در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس الگوی مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیپمن^۱، مؤلفه‌های تفکر انتقادی وضعیت ضعیفی دارند. همچنین پژوهش احمدزاده (2015) در حوزه وضعیت مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتب مطالعات اجتماعی و راهنمای معلم

1. Lipman, M.

پایه هفتم بیان می‌کند که اگرچه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب و راهنمای معلم وجود دارد اما توزیع آن نامناسب بوده و به‌جز دو مؤلفه، به سایر مؤلفه‌ها، توجهی چندانی نشده است.

بررسی کلی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی نیز وضعیت آن‌ها را چندان مطلوب ارزیابی نمی‌کند. در محتوای دروس به‌وفور مشاهده می‌شود که نتیجه‌گیری‌های مستقیم ارائه شده است و یا با طرح سوالات جهت‌دار، باب اندیشه‌ورزی بسته شده است. بنابراین به نظر می‌رسد الگویی برای پرورش تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی مدارس وجود ندارد که این موضوع ضرورت طراحی الگوی پرورش تفکر انتقادی را بیش‌ازپیش مطرح می‌کند. از سویی دیگر، با توجه به ظرفیت‌های درس مطالعات اجتماعی، این درس می‌تواند مسند مناسبی برای اجرای الگوهای پرورش تفکر انتقادی باشد. بنابراین می‌توان گفت نکته حائز اهمیت در این پژوهش بررسی زیرساخت‌های الگوی مطلوب پرورش تفکر انتقادی است. ازاین‌رو این پژوهش قصد دارد با توجه به ظرفیت برنامه فلسفه برای کودکان و نظریه انتقادی هورکهایمر به سؤال‌های زیر پاسخ دهد.

۱. مبانی برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره دبستان برای پرورش تفکر انتقادی چیست؟
۲. اهداف برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره دبستان برای پرورش تفکر انتقادی چیست؟
۳. مضامین محوری برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره دبستان برای پرورش تفکر انتقادی چیست؟

روش پژوهش

روش پژوهش مورد استفاده در این پژوهش عمدتاً ترکیبی و بخشی نیز استنتاجی است. پژوهش ترکیبی ناظر بر آن است تا با بهره‌گیری از نظریات مختلف علمی در قلمرو علوم انسانی و توجه به نواقص و محدودیت‌های این نظریات، ترکیبی میان آن‌ها ایجاد کند تا بتوان از محدودیت‌های هر نظریه برکنار و درعین حال از یافته‌های خاص آن برخوردار بود. در پژوهش ترکیبی پژوهشگر می‌کوشد تا ترکیب مناسبی میان نظریه‌های مختلف فراهم آورد (Bagheri, Sajadyeh, Tavasoli, 2010). در این بخش پژوهشگر درصدد است تا با ترکیب و تلفیق سازوار و متناسب دیدگاه‌های مذکور، الگویی جهت برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی با هدف پرورش تفکر انتقادی ارائه کند. بدین ترتیب با اتخاذ یکی از دیدگاه‌های موردنظر به‌عنوان مبنا، مبانی و اهداف محوری برنامه مطالعات اجتماعی ارائه می‌شود. انتخاب یک رویکرد به‌عنوان مبنا بدین معنا نیست که رویکرد دیگر کنار گذاشته می‌شود بلکه آن نظریه به‌عنوان نظریه تکمیل‌کننده و تعدیل‌کننده مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در ارائه مضامین محوری برنامه پیشنهادی، روش پژوهش مورد استفاده استنتاجی است؛ زیرا با

استفاده از آنچه از ترکیب نظریات در مبانی و اهداف به‌دست آمده است، مضامین برنامه‌درسی استخراج خواهد شد و با نظر به مبانی و اهدافی که در گام پیشین از ترکیب دو دیدگاه به دست آمده است، مضامین مطلوب برای محتوای برنامه‌درسی به دست می‌آید.

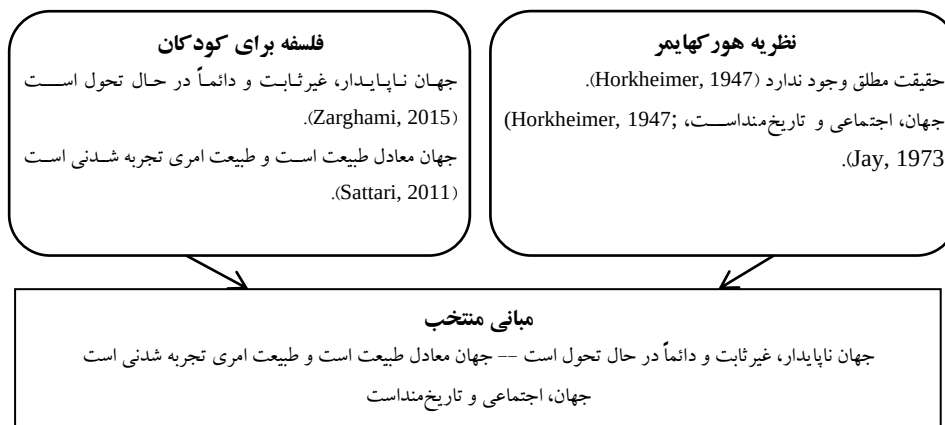
وجود چارچوب نظری برای تدوین الگوی مطلوب ضروری است. در این پژوهش چارچوب تدوین الگوی مطلوب، برنامه فلسفه برای کودکان است و استفاده از نظریه انتقادی هورکهایمر در طراحی الگوی مطلوب در ذیل این برنامه قرار می‌گیرد. دلایل متعددی در این انتخاب دخیل بوده است که ازجمله آن می‌توان به مواردی اشاره کرد. نظریه انتقادی هورکهایمر فاقد ارائه راهکارهای عملی در حوزه تعلیم و تربیت است و در مقابل برنامه فلسفه برای کودکان طی سال‌های گذشته وارد فضای تربیتی شده است و به طور مستقیم با سیستم آموزشی در ارتباط است و تلاش دارد که از این طریق به زندگی افراد وارد شود. همچنین اجرای آن در نظام‌های آموزشی مختلف و طی پژوهش‌های فراوانی که صورت گرفته است نتایج مثبت فراوانی را گزارش کرده است. از سوی دیگر نظریه هورکهایمر نظریه اصلاح‌گرای بنیادین و دگرگون‌ساز است. نظریات اصلاح‌گرای بنیادین متضمن تغییر در زیرساخت‌ها و بنیان‌ها هستند؛ اما این پژوهش درصدد ایجاد تغییرات بنیادی در زیرساخت‌های نظام تربیتی نیست؛ بلکه درصدد است تا با اصلاح الگوهای تربیتی، برنامه‌های درسی و روش‌های تربیتی، تغییرات و اصلاحات در جامعه محقق شود.

مبانی فلسفی برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی (عناصر الگوی برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به منظور پرورش تفکر انتقادی چیست؟)

با در نظر گرفتن مبانی برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان سخت‌هسته، لازم است بررسی شود که مبانی نظریه انتقادی هورکهایمر چگونه می‌تواند به سخت‌هسته، ورود پیدا کند. در صورتی که مبانی جدید با سخت‌هسته پیوند برقرار کنند، به عنوان مبنایی مقوم یا جدید در نظر گرفته می‌شود و در غیر این صورت نادیده گرفته می‌شود.^۱

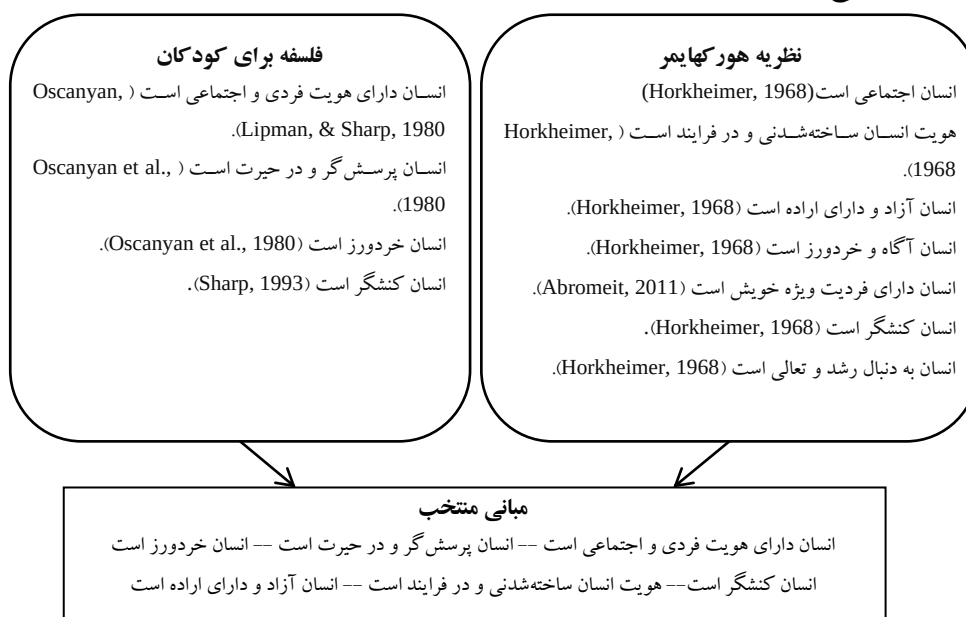
۱. وجوه اشتراک و اختلاف مبانی این دو رویکرد در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تطبیقی تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و «برنامه فلسفه برای کودکان» توسط همین نویسنده مورد بررسی قرار گرفته است و در شماره ۲ پاییز و زمستان ۱۳۹۷ دو فصلنامه علمی-پژوهشی فلسفه تربیت منتشر شده است.

نمودار شماره ۱ چگونگی استنتاج مبانی هستی‌شناختی الگو را با توجه به مبانی هستی‌شناختی رویکردهای مدنظر ارائه می‌کند.



نمودار ۱: مبانی هستی‌شناختی

در نمودار شماره ۲ با ارائه مبانی انسان‌شناختی دو دیدگاه مذکور، مبانی انسان‌شناختی مدنظر در این برنامه استنتاج شده است.



نمودار ۲: مبانی انسان‌شناختی

نمودار شماره ۳ با ارائه مبانی معرفت‌شناسی دو دیدگاه، مبانی معرفت‌شناسی مورد نظر در این برنامه را ارائه کرده است.



در نمودار شماره ۴ مبانی ارزش‌شناسی هر دو دیدگاه مطرح شده و ذیل آن مبانی ارزش‌شناختی منتخب این برنامه استنتاج شده است.



نمودار ۴: مبانی ارزش‌شناختی
جدول ۱: مبانی الگوی برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی

جهان ناپایدار، غیرثابت و دائماً در حال تحول است جهان، اجتماعی و تاریخ‌مند است	مبانی هستی‌شناختی^۱
انسان دارای هویت فردی و اجتماعی است انسان پرسش‌گر و در حیرت است انسان خردورز است انسان کنشگر است هویت انسان ساخته‌شدنی و در فرایند است انسان آزاد و دارای اراده است	مبانی انسان‌شناختی
معرفت از پیش موجود و مطلق نیست بلکه در حال ساخته‌شدن و تغییر است شناخت صحیح، دارای ویژگی‌های منطقی بودن، انسجام و دقت است معرفت و عمل درهم‌آمیخته است اندیشه تک‌بعدی نیست؛ بلکه دارای ابعاد خلاق، مراقبتی و انتقادی است معرفت رهایی‌بخش است معرفت موجود تا زمانی که معرفت جدیدی آن را دچار خدشه نکند پایدار است	مبانی معرفت‌شناختی
ارزش‌ها نسبی و متغیر هستند آزادی و عدالت زیربنای ارزش‌هاست	مبانی ارزش‌شناختی

۱. یکی از مبانی مستخرج از ترکیب دو دیدگاه عبارت است از «جهان معادل طبیعت است و طبیعت امری تجربه‌شدنی است»؛ اما در طراحی الگو این مبنا به دلیل عدم تناسب و مغایرت با فرهنگ اسلامی ایران حذف شده است.

مبانی زیرساخت الگوی برنامه‌درسی مطرح شده در جدول بالا برآیند تضارب مبانی نظریه انتقادی هورکهایمر و مبانی برنامه فلسفه برای کودکان است. در ترکیب مبانی دو نظریه، محوریت با سخت‌هسته فلسفه برای کودکان است و از میان مبانی منتج از نظریه انتقادی هورکهایمر، آنچه با برنامه فلسفه برای کودکان هم‌راستا باشد، حفظ شده است و آنچه در مغایرت و تضاد قرار دارد، حذف شده است. به‌عنوان مثال در بحث هستی‌شناسی از آنجا که مغایرتی میان مبانی وجود نداشته است مبانی درهم ترکیب شده است. اما در مبانی انسان‌شناختی تأکید بر فردیت ویژه انسان در نظریه انتقادی هورکهایمر، به دلیل تعارض با روحیه جمعی برنامه فلسفه برای کودکان حذف شده است در حالی که سایر مبانی انسان‌شناسی هورکهایمر حفظ شده است. در مبانی معرفت‌شناسی تعارضی میان مبانی دیده نشده است بنابراین مبانی ترکیب و تلفیق سازوار یافته و حفظ شده‌اند. در مبانی ارزش‌شناسی تأکید بر تحقق شادکامی به عنوان ارزش نهایی با نسبی و متغیر بودن ارزش‌ها در فلسفه برای کودکان دچار تعارض است، به همین دلیل حذف شده است. ملاحظه می‌شود که ترکیب مبانی این دو رویکرد باعث تقویت و قوام بیشتر مبانی الگوی برنامه‌درسی شده است و این امر مهم‌ترین هدفی است که پژوهشگر از انتخاب رویکردها دنبال می‌کند.

اهداف برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی

منظور از اهداف برنامه‌درسی، پیامدهایی است که انتظار می‌رود پس از اجرای الگو برنامه‌درسی در کودکان شکل بگیرد. در طراحی اهداف الگوی برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی با نظر به اهداف دو رویکرد مورد نظر و تلاقی این اهداف با یکدیگر، مجموعه‌ای از اهداف کلی مطرح شده است. لیپمن در تعیین اهداف کلی برنامه فلسفه برای کودکان به دنبال تحقق ۵ هدف اصلی است که شامل پرورش توانایی استدلال، پرورش درک اخلاقی، پرورش خلاقیت، پرورش روابط فردی و میان فردی و پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه است. بررسی مفهوم تفکر انتقادی در این برنامه که همراه با تفکر خلاق و تفکر مراقبتی مطرح شده است، به یک هدف خاص اشاره می‌کند؛ «قضاوت». لیپمن معتقد است تفکر انتقادی تفکر ماهرانه و مسئول است که قرار است قضاوت را تسهیل کند و آن را تبدیل به قضاوت خوب کند، قضاوتی که مبتنی بر معیار است، خود اصلاح‌گر و نسبت به بافت و زمینه حساس است (Lipman, 1988b, p.3). لیپمن به‌طور کلی اهداف تربیت و اهداف درس مطالعات اجتماعی را متداخل می‌داند، اما در مباحث مطالعات اجتماعی به‌طور خاص معتقد است که برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی باید انگیزه‌های اجتماعی کودکان را بشناسد و در فرایند اجتماع پژوهشی به کار گیرد. نظام‌های سنتی برای اجتماع‌پذیر کردن افراد به میزان زیادی این انگیزه‌های اجتماعی که عواملی برای مشارکت و خلاقیت بودند را از دست

داده‌اند. اما برنامه مطالعات اجتماعی باید این انگیزه‌ها را بشناسد و بر اجتماع پژوهشی، ارزشیابی نهادهای اجتماعی و نقش آن‌ها و همچنین عملکرد افرادی که در مؤسسات کار می‌کنند تأکید داشته باشد. برای این منظور مطالعات اجتماعی باید به پرورش شهروندانی آگاه از ایده‌آل‌های جامعه و مسئول نسبت به شرایط اجتماعی اقدام کند (Lipman, 1988a).

اهداف نظریه انتقادی هورکهایمر عبارت‌اند از: تحقق شادکامی برای بیشترین افراد؛ نشان دادن تفاوت میان هدف اولیه هر نهاد با وضعیت کنونی آن؛ پیوند و وحدت میان نظر و عمل (Horkheimer, 1968). از آنجا که مبنا و ستون الگوی مطلوب این پژوهش برنامه فلسفه برای کودکان است، لازم است با در نظر گرفتن این برنامه بررسی شود که با چه تغییراتی می‌توان اهداف نظریه انتقادی هورکهایمر را در ترکیبی سازوار با برنامه فلسفه برای کودکان به اهدافی منسجم برای درس مطالعات اجتماعی تبدیل کرد. در این راستا شش هدف کلی زیر برای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی استنتاج شده است. نمودار شماره ۵ چگونگی استنتاج اهداف از ترکیب دو رویکرد را نشان می‌دهد و سپس هر هدف به اختصار تبیین می‌شود.

۱. پرورش شهروند کنشگر

این هدف از تلاقی پرورش شهروند آگاه در برنامه فلسفه برای کودکان و لزوم پیوند میان نظر و عمل در نظریه انتقادی هورکهایمر استنتاج شده است. آگاه بودن، گام اول در پرورش شهروندان مطلوب برای یک جامعه است؛ اما این آگاهی لازم است که به کنشگری و مسئول بودن در قبال شرایط اجتماعی تبدیل شود. به‌طور مشخص مقصود از پرورش شهروند کنشگر، شهروندی است که حقوق خود را بشناسد و برای احقاق آن تلاش کند و مطالبه‌گر باشد. به‌منظور تبیین جزئی‌تر این هدف برای کودکان دبستان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.

- نسبت به حقوق خود در مدرسه آگاه باشد و آن‌ها را پیگیری کند.
- نسبت به پاکیزگی شهر و محیط خود حساس باشد و با حفظ حقوق دیگران از شهروندان و مسئولان شهر نسبت به این موضوع مطالبه‌گر باشد.
- درباره عدالت رفتاری معلم و سایر مسئولان مدرسه با دانش‌آموزان، دقیق و مستدل و مستند واکنش نشان دهد.
- در فعالیتهای مدرسه تلاش کند و فعال باشد.

- انتظارات خود را در رابطه با مسئولان مدرسه با کلامی شفاف و محترمانه بیان کند.



نمودار ۵: چگونگی استنتاج اهداف

۲. پرورش روحیه مسئولیت پذیری فردی و اجتماعی

مسئولیت پذیری ویژگی اخلاقی ای است که محصول چگونگی تعامل فرد با خود است. کودک انتقادی باید نسبت به شرایط اجتماعی خود و دیگران مسئول باشد. اولویت ها را بشناسد و در تحقق آنها بکوشد. چنین ویژگی از اهداف برنامه فلسفه برای کودکان است. از سوی دیگر هورکهایمر معتقد است که متفکر انتقادی باید در راستای تحقق شادکامی برای بیشترین افراد جامعه بکوشد. این نکته بیانگر مسئولیت متفکر انتقادی در قبال جامعه است. در رأس این موارد، قدرت قضاوت فرد به او کمک می کند که حدود مرزها را بشناسد و توانایی خود را ارزیابی کرده و بر این اساس مسئولیت فردی و اجتماعی خود را به

انجام رساند. کودک دوره دبستان باید با مسئولیت و مسئولیت‌پذیری آشنا شود، معنای آن را درک کند و برای آن تلاش کند. مسئولیت‌پذیری اشاره به آگاهی از وظایف و چگونگی تحقق آن‌ها دارد. پیامدهای اجتماعی که پرورش تفکر انتقادی در راستای مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌تواند ایجاد کند عبارت‌اند از:

- شناخت وظایف خود به عنوان دانش‌آموز و انجام دقیق آن‌ها
- شناخت وظایف خود در قبال سایر دانش‌آموزان و تلاش در تحقق آن‌ها
- شرکت در فوق‌برنامه‌های مدرسه و بر عهده گرفتن مسئولیت‌هایی برای بهبود برنامه‌ها
- نسبت به مسئولیت‌هایی که خود می‌پذیرد و یا مسئولیت‌هایی که از سوی کارکنان مدرسه یا معلم به او محول می‌شود، مسئولانه و همدلانه عمل کند.
- نسبت به وسایل مدرسه حساس باشد و نگهداری و مراقبت از آن را از سوی خود و دانش‌آموزان دیگر کنترل کند.
- نسبت به جرائم اجتماعی خرد، حساس باشد و در زمان مناسب واکنش مقتضی نشان دهد.

۳. توانایی برقراری روابط اجتماعی صحیح

یکی از مهارت‌هایی که مدرسه و به طور خاص دروسی همچون مطالعات اجتماعی می‌تواند در دانش‌آموزان ایجاد کند، مهارت برقراری ارتباط با دیگران است. پرورش تفکر انتقادی با استناد به مهارت استدلال، به کار بردن معیار و قضاوت، به کودک کمک می‌کند تا این روابط را در مسیر صحیحی هدایت کند. این هدف تقریباً به‌تمامی برآمده از برنامه فلسفه برای کودکان و به‌طور خاص اهداف کلی این برنامه در راستای پرورش روابط فردی و میان فردی است. اگرچه در نظریه انتقادی هورکهایمر، بارها تأکید و توجه به تعامل فرد و اجتماع و تعامل فرد و محیط شده است، اما این امر به عنوان هدف نظریه انتقادی مطرح نشده است بلکه از ویژگی‌های متفکر انتقادی در نظریه انتقادی هورکهایمر تعامل و ارتباط با محیط و اجتماع است. بدین لحاظ توانایی برقراری روابط اجتماعی بی‌ارتباط و مغایر با نظریه انتقادی هورکهایمر نیست اگرچه هدف این نظریه نیز به حساب نمی‌آید. بنابراین می‌توان گفت کودک دوره دبستان باید بتواند با دیگران تعامل برقرار کند. تفکر انتقادی به کودک کمک می‌کند که برای برقراری تعامل، مبانی و معیارهای صحیحی را صورت‌بندی کند و مبتنی بر توانایی قضاوت رشد یافته در خود، روابط صحیحی را با دیگران برقرار کند. منظور از توانایی برقراری روابط اجتماعی صحیح در کودکان مقطع دبستان را به طور دقیق‌تر می‌توان در تحقق موارد ذیل جستجو کرد.

- کودک نسبت به تشکیل روابط دوستی و ضرورت آن حساس باشد.
- برای انتخاب دوست معیارهایی را صورت‌بندی کند و آن‌ها را به کار گیرد.

- معیارهای انتخاب دوست بر استدلال‌هایی صحیح و منطقی استوار باشد.
- در حفظ روابط دوستی انصاف و قضاوت همدلانه را مدنظر داشته باشد.
- بتواند علاوه بر اینکه نظرات خود را شفاف و دقیق بیان می‌کند، به نظرات معلم و سایر دانش‌آموزان احترام بگذارد.
- بتواند برای برقراری ارتباط با کارکنان مدرسه، دوستان و معلم معیارهایی مستقل و متناسب صورت-بندی کند.
- بتواند در روابط خود با اعضای خانواده، در عین حال که صمیمی است، حدود ارتباط را رعایت کند.

۴. رشد توانایی نقد آگاهانه و منطقی کنش‌های اجتماعی

زندگی اجتماعی مملو از تعاملات، حوادث و جریاناتی است که ممکن است به طور مستقیم با ما مرتبط نباشد اما احتمال حضور در چنین شرایطی نیز بعید به نظر نمی‌رسد. دقت و تعمق در این امور می‌تواند ذهن را ورزیده و توانمند سازد تا در صورت لزوم، مواجهه مناسبی صورت پذیرد. تأمل در مورد شرایط مختلف و بی‌تفاوت نبودن نسبت به مسائل دیگران می‌تواند در حل مسائل یاری‌گر باشد و به فرد کمک کند تا در شرایط مشابه از خطاهای فکری، استدلالی و گفتاری پرهیز کند. اینجاست که کنش‌های اجتماعی به ظاهر بی‌ارتباط نیز می‌تواند با ما مرتبط باشند. فرد انتقادی نسبت به چنین شرایطی بی‌تفاوت نیست و در صورت لزوم در راستای بهبود وضعیت می‌کوشد. چنین فردی قاعدتاً از قدرت قضاوت بهتری نسبت به سایر افراد برخوردار است و می‌توان مدعی بود که نگرش انتقادی قدرت قضاوت او را بهبود می‌بخشد.

این هدف را می‌توان از محل تلاقی هدف پرورش توانایی استدلال، پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه، قضاوت و تحقق شادکامی برای بیشترین افراد و پیوند و وحدت میان نظر و عمل استنتاج کرد. بدین معنا که استدلال‌ورزی لازمه انجام نقد آگاهانه و قضاوت است.

از سوی دیگر تجارب گذشته فرد انتقادی و حضور او در موارد مشابه به او کمک می‌کند تا از مفاهیم و جریانات به‌منظور بهبود تجربیاتش بهره‌گیرد و فرایند تجربه را دقیق‌تر معنا یابی کند. از سوی دیگر از نظر هورکه‌ایمر تحقق جامعه انتقادی به شادکامی افراد منجر می‌شود و چنین نقد و کنشگری می‌تواند ما را در رسیدن به تحقق شادکامی برای بیشترین افراد نزدیک کند. نکته‌نهایی که در چگونگی شکل‌گیری این هدف می‌توان ذکر کرد این است که در این هدف، لازمه نقد آگاهانه و حساسیت نسبت به کنش‌های اجتماعی این است که در ذهن انتقادی میان نظر و عمل، وحدت و پیوندی برقرار باشد. در غیر این صورت فردی که اندیشه انتقادی او به منصفه ظهور نرسیده و در عمل او تبلور نیافته باشد، درگیر عمل انتقادی نمی‌شود.

برای تحقق این هدف در کلاس درس مطالعات اجتماعی دوره دبستان، خرده اهداف زیر را می‌توان پیگیری کرد.

- دقت و حساسیت در تعاملات سایر دانش‌آموزان
- توانایی قضاوت منصفانه درباره درگیری‌ها و تعارضات میان همسالان
- توانایی ارزیابی و نقد تعارضات و اختلافات میان اعضای خانواده
- توانایی ارزیابی مسئولیت‌ها و وظایف افراد مدرسه و خانواده به لحاظ تقسیم منطقی وظایف و همکاری در مسئولیت‌ها
- دقت در روابط میان افراد و ارزیابی آن‌ها

۵. رشد توانایی قضاوت درباره اهداف و عملکرد نهادها و مؤسسات اجتماعی با توجه به مبانی شکل‌گیری این نهادها

متفکر انتقادی باید فعالیت‌های اجتماعی و مدنی را بشناسد و بتواند قضاوتی آگاهانه و منطقی نسبت به این فعالیت‌ها داشته باشد. این هدف از تلاقی اهداف دو رویکرد حاصل شده است. هدف نظریه انتقادی هورکهایمر نشان دادن شکاف و اختلاف میان هدف اولیه هر نهاد با وضعیت کنونی آن است که به‌طور دقیق با این هدف پیوند دارد. از سوی دیگر مسئول بودن، قضاوت و پرورش استدلال، مواردی است که در این هدف ریشه دارد و مبنای آن به برنامه فلسفه برای کودکان بازمی‌گردد.

برای تحقق این هدف لازم است کودک با مفاهیم استدلال و منطق در سطحی خرد آشنا شود. همچنین لازم است اطلاعاتی درباره نهادهای اجتماعی که به‌طور مستقیم با آن‌ها در ارتباط است کسب کند. کودک باید اهداف و وظایف نهادهای اجتماعی که با آن‌ها در ارتباط است را بشناسد.

برای تحقق هدف بالا، خرده اهداف زیر را می‌توان برشمرد.

- مدرسه را به‌عنوان یک نهاد اجتماعی بشناسد و وظایف، اهداف و مسئولیت‌های آن را بداند و درباره چگونگی انجام آن وظایف اظهار نظر کند.
- روابط و تعاملاتی که منجر به ضعف عملکرد و کارایی دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود را شناسایی و متذکر شود.

- ضعف‌های مدیریتی و روشی در مدرسه را درک کند و برای بهبود آن تلاش کند.

- نهادهای دانش‌آموزی مثل شورای دانش‌آموزی را بشناسد و درباره عملکرد آن قضاوت کند.

۶. پرورش جامعیت فکری در شناخت مسائل اجتماعی

فرد انتقادی باید در شناخت مسائل اجتماعی به این توانایی دست یابد که مسائل اجتماعی را از دو

زاویه عمق و گستردگی بررسی کند. بدین معنا که هم به صورت افقی بتواند مسائل و نکات مرتبط با یک مسئله را فهم کند و هم به صورت عمودی، درک عمیقی از لایه‌های پنهان مسئله داشته باشد. جامعیت فکری، ابعاد و زوایای بیشتری از موضوع را در اختیار فرد قرار می‌دهد و در نتیجه قضاوت بهتری حاصل می‌شود. این هدف را می‌توان محل تلاقی هدف پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه و قضاوت در پرورش تفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان و نشان دادن شکاف و اختلاف میان هدف اولیه هر نهاد با وضعیت کنونی آن در نظریه انتقادی هورکهایمر دانست.

توانایی مفهوم‌یابی در تجربه از گسترش ادراک و فهم حاصل شده از تجارب سخن می‌گوید. قضاوت پیامدی است که برای شناخت جامع مسائل اجتماعی انتظار می‌رود. در نهایت نیز بررسی تفاوت میان هدف اولیه هر نهاد و وضعیت کنونی آن عمق مسئله را در ارتباط با زیرساخت‌های آن بررسی می‌کند. برای تحقق این هدف چند هدف جزئی قابل بررسی است.

- شناخت و بررسی پدیده‌های درون مدرسه در ارتباط با سایر عناصر مؤثر در شکل‌گیری و تحقق آن پدیده‌ها
- شناخت ریشه‌ای مسائل مدرسه با تعمق در زمینه‌های شکل‌گیری آن‌ها
- قرار دادن عناصر مرتبط و مسائل زیرساخت در یک ماتریس جهت رسیدن به قضاوت صحیح
- در نظر گرفتن ابعاد مختلف شخصیتی، تحصیلی و خانوادگی در یافتن و تداوم دوستی‌ها
- بررسی عواملی که در روابط همسالان منجر به بروز مسئله می‌شود.

مضامین برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی (مضامین الگوی برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به منظور پرورش تفکر انتقادی)

در این بخش به ارائه مباحث و سرفصل‌های اصلی برنامه مطالعات اجتماعی با هدف پرورش تفکر انتقادی ویژه دانش‌آموزان دبستان پرداخته شده است. ارائه سرفصل‌ها و عناوین کلی درس مطالعات اجتماعی با توجه به موضوعات اساسی که در دو دیدگاه مطرح شده است، نقش و جایگاه کودکان و مقطع سنی دبستان لحاظ شده است.



نمودار ۶: ارتباط مضامین و اهداف

از نظر لیپمن تفکر انتقادی یکی از ابعاد تفکر است. او معتقد است آموزش درباره تفکر انتقادی نمی‌تواند به تفکر انتقادی منجر شود بلکه تمرین این مهارت‌ها می‌تواند راهی برای رشد تفکر انتقادی باشد. او در این راستا به مضامین اجتماعی اشاره‌ای نمی‌کند اما ویژگی‌ها و خرده مهارت‌هایی را برای تفکر انتقادی در نظر می‌گیرد که می‌تواند در رشد اجتماعی یک جامعه اثربخشی عمیقی داشته باشد؛ همچون استدلال، پژوهش محوری و صورت‌بندی مفاهیم (Lipman, 2003). در مقابل هورکهایمر مضامین اجتماعی مهمی را مطرح می‌کند که می‌تواند محورهای مناسبی برای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی فراهم کند. با استناد به اهدافی که مطرح شد و با نظر به دیدگاه‌های مورد نظر، مضامین ذیل به عنوان محورهای کلی درس مطالعات اجتماعی برای دوره ابتدایی پیشنهاد می‌شود. در نمودار شماره ۶ پیوند و ارتباط هر مضمون با اهداف برنامه مشخص شده است.

۱. شناخت مفاهیم پایه اجتماعی، مانند نقش، وظیفه، حق، قدرت، مسئولیت، رابطه و معانی و تعاریف ممکن برای آن‌ها

کودکان در دوره دبستان نیازمند این هستند که برخی مفاهیم ابتدایی را بشناسند تا بر اساس آن بتوانند در روابط اجتماعی تأمل کنند. در این سن کودکان باید از وظایف خود به عنوان یک انسان و همچنین وظایف اجتماعی خود در تعامل با نهادهای مختلف همچون خانواده مدرسه، محله، گروه، دوستان و ... آگاه باشند و از نقش خود به عنوان یک عنصر اجتماعی در بهبود وضعیت اجتماعی که در آن به سر می‌برند، مطلع باشند. در مقابل مفهوم وظیفه، مفهوم حق قرار دارد. کودک همچنین باید حقوق خود را در اجتماعات خرد و کلان که با آن در تعامل است بشناسد و در هر مرحله از رشد، حقوق و وظایف جدیدی که برای او در نظر گرفته شده است را در نظر داشته باشد. به ازای نقش‌ها، حقوق و وظایفی برای فرد تدبیر شده است و مسئولیت‌هایی بر عهده او قرار می‌گیرد؛ مسئولیت فرد در قبال خود و مسئولیت در قبال جامعه. شناخت هر یک از این مسئولیت‌ها برای هر فرد در اجتماع ضروری است؛ اما همه این مفاهیم در تعاملات و ارتباطات شکل می‌گیرد و از این منظر باید مورد بررسی قرار گیرند.

۲. آگاهی از ضرورت شفاف کردن مفاهیم به منظور قضاوت درباره فعالیت‌های اجتماعی

مفاهیمی که در مضمون اول اشاره شد، در اذهان مختلف ممکن است حاوی معانی متفاوتی باشد. یکی از ویژگی‌های متفکر انتقادی این است که ادراک نسبتاً جامعی از امور داشته باشد. درس مطالعات اجتماعی باید فرصتی را فراهم کند تا در فرایند گفتگوی کلاسی و تبادل اندیشه میان دانش‌آموزان، برداشت‌ها و تفاسیر مختلفی که از این مفاهیم وجود دارد به اشتراک گذاشته شود و درباره آن بحث و گفتگو صورت گیرد. در این فرایند کودکان با زوایا و ابعادی از اندیشه سایر اعضای جامعه آشنا می‌شوند و بدین طریق

ادراک گسترده‌تری از مفهوم به دست می‌آورند.

۳. آشنایی با نهادهای مؤثر اجتماعی، وظایف و کارکرد آن‌ها

هر فرد از ابتدای زندگی خود با نهادهای اجتماعی در ارتباط است. اولین و پایه‌ای‌ترین نهادی که کودک در آن حضور دارد، نهاد خانواده است. پس از آن وارد نهاد بزرگ‌تر و با دوامی همچون مدرسه می‌شود. در این میان با جوامع کوچک و بزرگی همچون دوستان، کسبه محل، خویشاوندان، بیمارستان و ... در ارتباط است. کودک دارای تفکر انتقادی باید بداند هر یک از این نهادها و جوامع خرد و کلان چه کارکردی برای اجتماع بزرگ‌تری که او در آن زندگی می‌کند دارد و بر اساس این کارکرد چه وظایفی را بر عهده دارد. کودک باید با نهادهای کلان اجتماعی همچون نهادهای قانون‌گذار، نهادهای مجری قانون، شهرداری‌ها و ... آشنا شود و درباره عملکرد آن‌ها با افراد آگاه گفتگو کند.

۴. شناخت عناصر مؤثر اجتماعی همچون اقتصاد، سیاست و فرهنگ و نقش آن‌ها در اقدامات اجتماعی

وقایع، تصمیم‌ها و کنش‌های اجتماعی، برآیند عناصر متفاوتی هستند که بر جامعه اثر می‌گذارند. فرهنگ، سنت‌ها و عرف جامعه، هنجارها را برای ما مشخص می‌کند و ارزش‌های هر جامعه را نشان می‌دهد. اقتصاد به‌طورقطع بر همه اجتماع اثر می‌گذارد و شرایط اقتصادی مناسب، وضعیت اجتماعی معیشتی، فرهنگی و سیاسی جامعه را بهبود می‌بخشد. هر جامعه بنا بر نوع حکومت و شرایط اداره و کنترل کشور، سیاست ویژه‌ای را نیز دنبال می‌کند. سیاست حاکم بر هر کشور چگونگی کنش‌ها و تعاملات اجتماعی آن جامعه را تعیین می‌کند. این سه عنصر مهم و اساسی باید در آگاهی دانش‌آموزان نسبت به شرایط اجتماعی مورد توجه قرار گیرد. بدین معنا که دانش‌آموز باید بداند تحولات، تعاملات و فعالیت‌های اجتماعی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این عوامل قرار دارند. نارضایتی‌های اقتصادی و سیاسی، طلب تغییر و تعدیل را در افراد برمی‌انگیزد و برخی از عناصر فرهنگ در طی زمان‌های کوتاه یا طولانی دچار تغییراتی کم دامنه یا بلند دامنه می‌شوند.

۵. شناخت عوامل طبیعی و غیرطبیعی اثرگذار بر سرنوشت جامعه

منظور از این مضمون به‌طور مشخص آشنا شدن کودکان با عواملی مانند جنگ، انقلاب، سیل، زلزله، قحطی و ... در جوامع و اثراتی است که هر یک از این عوامل بر جوامع دارد. این اثرات می‌تواند در هر سطحی قابل ادراک باشد. کودک دارای تفکر انتقادی باید از این تأثیرات آگاه باشد.

۶. آشنایی با معیار و کاربرد آن در قضاوت

انسان در زندگی ناگزیر از قضاوت است. آگاهی از معنا و مفهوم معیار و چگونگی بساختن معیارها به فرد کمک می‌کند تا قضاوت‌های بهتری داشته باشد. همچنین استدلال‌ها مبتنی بر معیارهایی هستند و در

گفتگوها زبان طرفین توسط معیار به هم نزدیک‌تر می‌شود تا ادراک بهتری حاصل شود. بر این اساس نیاز است که دانش‌آموز ضمن آشنایی با این مفهوم و کاربرد آن، در استخراج معیارهای زیرساخت قضاوت‌ها تلاش کند. شناخت و بررسی معیارها از نظر صحت، شفافیت و دقت، به بهبود آن‌ها منجر می‌شود و بهبود معیارها قضاوت را تسهیل می‌کند.

۷. تمایز گذاری میان اهداف فردی و اجتماعی و چگونگی انتخاب از میان آن‌ها بر اساس معیارها

هر فرد در جامعه با انتخاب رشته تحصیلی، انتخاب شریک زندگی، انتخاب شغل و ... اهدافی را دنبال می‌کند. هر جامعه نیز به‌طور کلی بر اساس شرایط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به دنبال تحقق اهدافی است. موارد بسیاری ملاحظه می‌شود که اهداف فرد و اجتماع با هم تلاقی می‌کنند یا در تضاد و تعارض با یکدیگر قرار می‌گیرند. در چنین مواردی انتخاب چیست و چه باید کرد؟ اولویت با اهداف فردی است یا اهداف اجتماعی؟ معیارهای ما برای انتخاب کدام است؟ کلاس درس مبتنی بر تفکر انتقادی باید مهارت‌هایی در این زمینه برای دانش‌آموزان فراهم کند. به منظور دستیابی به این مهارت‌ها، ابتدا فرد باید بتواند اهداف خود و اهداف اجتماع را بشناسد. همچنین باید از نقش و مسئولیت خود در اجتماع و تأثیری که پیگیری اهداف فردی او در جامعه خواهد داشت آگاه شود. گام بعدی این است که فرد بتواند معیارهایی را برای اولویت‌بخشی به اهداف فردی یا اجتماعی ارائه کند. این معیارها هر قدر جهان‌شمول‌تر و گسترده‌تر باشند، قابلیت پذیرش و پیگیری بالاتری دارند و در نهایت این معیارها قرار است زیربنای تصمیم‌ها و انتخاب‌ها باشد.

نتیجه

پرورش تفکر انتقادی که در دهه کنونی به امری مهم و از دغدغه‌های نظام‌های تربیتی تبدیل شده است، نیازمند برنامه‌ای ساختارمند است که مبتنی بر نظریات معتبر باشد. شاید بتوان گفت وجود شهروندان کنشگر و حساس نسبت به مسائل اجتماعی بهترین نتیجه‌ای است که از تربیت تفکر انتقادی حاصل می‌شود. نظر به این هدف در این پژوهش از ظرفیت‌های رویکرد انتقادی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن برای طراحی مبانی، اهداف و مضامین پرورش تفکر انتقادی استفاده شده است.

نظام تربیت به عنوان مربی نسل آینده، نیازمند کاربست الگوهای تربیتی منسجم و هدفمندی است که مبتنی بر رویکردهای نوین تربیتی و متناسب با ساختار اجتماعی جامعه باشد. از این رو الگوی پیشنهادی این پژوهش برای اهداف و مضامین برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی با رویکرد اختصاصی به جامعه ایران نوشته نشده است و الگویی کلی است که می‌تواند با لحاظ کردن برنامه‌های درسی کنونی مطالعات اجتماعی و مطالبات متخصصان علوم اجتماعی و برنامه‌درسی، به عنوان زیرساخت الگوی بومی مطالعات اجتماعی

دوره دبستان در ایران لحاظ شود.

کاربست برنامه‌درسی منتج از الگوی پیشنهادشده، از دو منظر نظر و عمل به غنی ساختن اندیشه و کنش کودکان می‌انجامد. وجوهی از مضامین که با هدف آشنایی طراحی شده است، بعد نظری و وجوهی که با هدف کاربرست تدوین شده است بعد عملی این برنامه را تشکیل می‌دهد که بایسته است ذیل عنوان محتوای مطلوب به تفصیل بدان پرداخته شود. پرورش دانش‌آموزان کنشگر و مسئول نسبت به نقش‌ها، وظایف و حقوقی که از آن برخوردار هستند، نتیجه‌ای است که از کاربرست الگوی پیشنهادی انتظار می‌رود. این کنشگری و مسئولیت، محدود به حدود کلاس نیست بلکه به جوامع بزرگ‌تری که کودک با آن در تعامل است گسترش می‌یابد.

لازم است نظام‌های تربیتی توجه به سطوح بالای اندیشه به‌ویژه تفکر انتقادی را جایگزین سطوح پایین اندیشه یعنی تمرکز بر حفظ کردن دروس مدرسه‌ای و آموزه‌های علمی کنند و به‌جای تربیت متخصصانی که از توانایی فکری پایینی برخوردارند بر تربیت شهروندانی با توانمندی ارتباطی و عقلانی قوی متمرکز شوند. چراکه پرورش روحیه تفکر و تأمل درباره امور مختلف و جامعیت اندیشه، پیامدهایی بهتر از آموزش صرف نظریات علمی و تخصصی در پی خواهد داشت.

References

- Abromeit, J. (2011). Max Horkheimer and the Foundations of the Frankfurt School, Cambridge et al. (Cambridge University Press) 2011, 457 pp.
- Ahmadi, B. (2013). Memories of Darkness: About the Three Thinkers of the Frankfurt School, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodore Adorno. In: Tehran: Markaz. (In Persian).
- Ahmadzade, Z. (2015). Investigating the Components of Critical Thinking in Social Studies Curriculum in Six Grade. *Birjand University; MA Thesis*. (In Persian).
- Asadi, F. (2008). The Necessity of Critical Thinking and Criticism and Examination of its Realization in the Secondary Schools of Tehran from the Teachers' Viewpoint. *Alzahra University; MA Thesis*. (In Persian).
- Bagheri, K. S., Narges. Tavassoli, Tahere. (2010). Approaches and Research Methods in Philosophy of Education. . *Tehran: Institute for Cultural and Social Studies*. (In Persian).
- Ekrami, B. (2014). Investigating the Position of Critical Thinking Components in Elementary Sixth Grade Textbooks. *Shahid Rajaei University. MA Thesis*. (in Persian).
- Farasatkah, M. (2012). *We Iranian; the Historical and Social Background of Iranian People* Tehran: Ney. (In Persian).
- Fereidouni, N. (2012). The Place of Critical Thinking in the Philosophy and Logic Curriculum in High School. *Payam Noor University; MA Thesis*. (in Persian).
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*: Psychology Press.

- Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of Reason*. Seabury Press.
- Horkheimer, M. (1968). *Critical Theory, Selected Essays*. (Matthew J. O'Connell and Others Trans). The Continuum Publishing Company.
- Jay, M. (1973). *The dialectical imagination: A history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-1950* (Vol. 10): Univ of California Press.
- Lau, J. Y. (2011). *An introduction to critical thinking and creativity: Think more, think better*: John Wiley & Sons.
- Lipman, M. (1988a). *Social Inquiry*. Montclair State University Press.
- Lipman, M. (1988b). Critical Thinking—What Can It Be. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*: Cambridge university press.
- Miller, P. (2005). *Subject, Conquest and Power in the Look of Horkheimer, Marcuse, Habermas and Foucault*. (N. Sarkhosh & A. Jahandideh Trans.). Tehran: Ney. (In Persian).
- Ministry of Education, M. o. (2006). *Guide for Social Studies Curriculum for Public Education Course*. Department of Social Studies, Office of Planning and Textbook Writing
- Ordoukhani, M. (2015). Social Studies at the End of Range; Social Studies Place in its Educators Opinion. *Social Science Education Growth Journal*. No.1. (In Persian).
- Oscanyan, F. S., Lipman, M., & Sharp, A. M. (1980). *Philosophy in the Classroom*: Temple University.
- Peyravi, F. (2012). Quantitative Analysis of Critical Thinking Components in the Social Studies Curriculum in High School. *Marvdasht Azad University: MA Thesis*. (In Persian).
- Safaeipour, H. (2015). *Smartthinking; the Ability of Comprehension and Evaluation of Reason*. Institute for Humanities and Cultural Studies. (in Persian).
- Sattari, A. (2011). Studying and Criticizing Philosophy for Children Based on the Philosophical Foundations of Islamic Education. *Tehran University; Ph.D. Thesis*. (In Persian).
- Sharp, A. M. (1993). The Community of Inquiry: Education for Democracy. Thinking Children and Education. . In *Montclair State College. Kendall/ Hunt Publication Company*. (pp. 241-250): Routledge.
- Valizadeh, H. (2011). Content Analysis of Secondary School Social Sciences Textbooks and the Method of Teaching Secondary Social Science Teachers Based on Critical Thinking Elements. *Mazandaran University; MA Thesis*. (In Persian).
- Yavari, S. a. (2013). Evaluation of Components of Middle School Social Sciences Curriculum and Adaptation to UNESCO Defined Citizenship Skills. *Azad University; MA Thesis*. (in Persian).
- Zarghami, S. (2015). *The Relationship between Philosophy of Education and Philosophy for Children*. Institute for Humanities and Cultural Studies. (In Persian).

Table of Contents

From Reception to Rebelling: A Deconstructive Look at Educational Borrowing Policies in Modern Iran I

Ali Vahdati Daneshmand , Shahin Iravani , Khosrow Bagheri Noaparast

“Gifted” and “Talented” from Conflict in Theory to Confusion in Practice; A Turn in Gifted and Talented Policy II

Narges Sadat Sajjadih , Amir Badpa

The Examination of Bernard Stigler's Philosophy and Educational Thoughts; from the Technological Nature of Man to the New Proletariat III

Roohollah Mozaffaripour

Thomas Neigel's "Panpsychism" as a Basis for a "Neuro-Education" Approach IV

Fereidoun Shakibania , Parvaneh Valavi , Masoud Safaei Moghadam , Khosrow Bagheri

Learning of Mathematical Analysis Based on the Integration of Philosophical Analysis and Neurocognitive Findings of Symbolic Mathematics V

A'zam Taherkhani , Saeid Zarghami-Hamrah , Hasan Ashayerih , Yahya Ghaedi

Gifted Schools on the Scales of Justice VI

Mohammad Hassani

Essential foundations, goals and themes of social studies curriculum in primary school based on critical theory of Horkheimer and philosophy for children(p4c) program VII

Masoumeh Ramezani , Khosrow Bagheri Noaparast , Narges Sadat Sajjadih



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

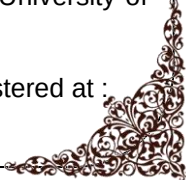
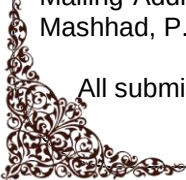
Excutive: Pooya Najafzadeh

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 :
<https://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. 11, No 1, Spring & Summer 2021

ISSN: 2251-6360
ESSN: 2423-4273

Journal of Foundations of Education is indexed in

**ISC
&
Magiran
&
Noormags
&
SID**



Ferdowsi University
of Mashhad
Faculty of Education & Psychology

Foundations of Education

Vol. 11, No. 1, Spring & Summer 2021

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

21



- | | |
|---|-----|
| From Reception to Rebelling: A Deconstructive Look at Educational Borrowing Policies in Modern Iran
Ali Vahdani Daneshmand , Shahin Irvani , Khosrow Bagheri Noaparast | I |
| "Gifted" and "Talented" from Conflict in Theory to Confusion in Practice; A Turn in Gifted and Talented Policy
Narges Sadat Sajjadih , Amir Badpa | II |
| The Examination of Bernard Stigler's Philosophy and Educational Thoughts; from the Technological Nature of Man to the New Proletariat
Roohollah Mozaferipour | III |
| Thomas Neigel's "Panpsychism" as a Basis for a "Neuro-Education" Approach
Fereidoun Shakibania , Parvaneh Valavi , Masoud Safaei Moghadam , Khosrow Bagheri | IV |
| Learning of Mathematical Analysis Based on the Integration of Philosophical Analysis and Neurocognitive Findings of Symbolic Mathematics
Azam Taherkhani , Saeid Zarghami-Hamrah , Hasan Ashayerih , Yahya Ghaedi | V |
| Gifted Schools on the Scales of Justice
Mohammad Hassani | VI |
| Essential foundations, goals and themes of social studies curriculum in primary school based on critical theory of Horkheimer and philosophy for children(p4c) program
Masoumeh Ramezani , Khosrow Bagheri Noaparast , Narges Sadat Sajjadih | VII |