

پژوهش نامه

# مبانی تعلیم و تربیت



دانشگاه فردوسی مشهد  
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

دوره ۱۲، شماره ۱، سال ۱۴۰۱

دوفصلنامه علمی



- ۵ بررسی تحلیلی ایده هومبولتی بیلدوتگ و دلالت‌های تربیتی آن  
فاطمه نظری رودبالی، مسعود صفایی‌مقدم، سید منصور مرعشی، سید جلال هاشمی
- ۳۲ آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر بر اساس دیدگاه دریدا  
بهمن کریم زاده
- ۵۶ دانشگاه ایرانی؛ از مهاجرت مفهوم تربیت تا ناکارآمدی در تحقق انتظارات فردی و اجتماعی  
محمد امینی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۲، شماره ۱، سال ۱۴۰۱

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 می‌شود  
این مجله براساس ارزیابی کمیسیون نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی می‌باشد.

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

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

هیئت تحریریه:

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

داوران این شماره: سعید آزادمنش، حیدر جانعلیزاده چوب بستی، غلامرضا ذاکر صالحی، سیدمهدی سجادی،

حسین مصباحیان، محسن نوغانی.

مدیر اجرایی مجله: اعظم جنتی فر

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 بررسی تحلیلی ایده هومبولتی بیلدوتگک و دلالت‌های تربیتی آن  
فاطمه نظری رودبالی، مسعود صفایی‌مقدم، سید منصور مرعشی، سید جلال هاشمی
- ۳۲ آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر بر اساس دیدگاه دریدا  
بهمن کریم‌زاده
- ۵۶ دانشگاه ایرانی؛ از مهوریت مفهوم تربیت تا ناکارآمدی در تحقق انتظارات فردی و اجتماعی  
محمد امینی




## Examining Humboldt's Bildung Concept: Educational Implications through an Analytical Study

**Fatemeh Nazari Roodbali** 


Ph.D. Student of Philosophy of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: nazari.fl364@gmail.com

**Masoud Safaei Moghadam** 

Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. (Corresponding Author), Email: safaei\_m@scu.ac.ir

**Sayyed Mansour Maraashi** 

Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: mmarashi12@yahoo.com

**Sayyed Jalal Hashemi** 

Assistant Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran. Email: sayyed57@yahoo.com

Received: 2022-06-27	Revised: 2022-09-26	Accepted: 2022-10-28	Published: 2022-09-21
Citation: Nazari Roodbali, F., Safaei Moghadam, M., Maraashi, S. M., & Hashemi, S. J. (2022). Examining Humboldt's Bildung Concept: Educational Implications through an Analytical Study. Foundations of Education, 12(1), 5-31. doi: 10.22067/fedu.2023.76232.1155			

### Abstract

The main purpose of this study is an analytical study of Humboldt Bildung's idea and its educational implications. Today, Bildung is proposed as a fundamental concept in education that has special implications for the contemporary philosophy of education. This is because Bildung provides a philosophical framework for conceptualizing human growth and development, and relates this evolution to education in a normative way. One interpretation of the Bildung concept is Humboldt's interpretation. This study uses the method of conceptual interpretation, concept development, and philosophical analysis to explain the conditions for the realization of Bildung and its components from Humboldt's point of view. Then, by showing the relationship between these components, it clarifies the foundations and principles of education. The result of this study indicates that in Humboldt's thought, man does not achieve a goal from the beginning he needs becoming and this becoming depends on willful, purposeful, and endless action. Achieving Bildung in this process requires freedom, social interaction, variety of situations, comprehensive interaction with the world, as well as achieving a harmonious and homogeneous personality, which according to Humboldt is Bildung's goal and end. The anthropological foundations of Humboldt-Bildung's idea show that man is a dynamic being, not merely a body, but a unity of the truth of the soul with the body. Also, in Humboldt's thought, every human being is a unique being who achieves self-realization in the context of society and with social interaction, and finally, it is the richness of various conditions and situations that flourishes man's latent talents. Principles derived from the anthropological foundations of Humboldt-Bildung's idea include "human agency", "mutual influence of internal and external forces", "social interaction" and "the other" principles. Education as Bildung can promote a new concept and view of education in the history of education in this region.

**Keywords:** Humboldt Idea, Bildung, anthropology, educational implications

### Synopsis:

Today's world has undergone countless changes. Among the results of these changes, people



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

are moving away from the sublime and spiritual meanings of life and moving towards a material life without spiritual meanings. Therefore, one of the important concerns of today's educational philosophers is to examine the ways of guiding life toward meaning and spirituality. One of the most important solutions in this regard is to reconstruct the concept of education in such a way that it has transcendental and meaning-making values. Dealing with the concept of "Bildung" in this research has been done in this direction.

In a comprehensive study of Bildung and Schule, Dohmen concluded in 1964 that the concept of "Bildung" is one of the most ambiguous and vague fundamental concepts of German pedagogy (Dohmen, 1964, p. 15). This concept was given special consideration in the curriculum of the gymnasium (Phillips, 2010) and Humboldt University (Konrad, 2012, p. 110). Indeed, this ideal concept generally refers to perfecting the person's "true nature," or "higher self" (Horlacher, 2004). At the end of the eighteenth century, the concept of Bildung was introduced in German educational and pedagogical discourses. This concept was introduced mainly through Johann Gottfried Herder and Wilhelm von Humboldt (Masschelein & Ricken, 2003, p. 140). Wilhelm von Humboldt (1767-1835), who was a Prussian government official directing the education section in the Kultusministerium [ministry of culture], not only formulated the idea of Bildung in a theory but also created an institution for it, the university. The reform of the higher schools and the university at the start of the nineteenth century, for which Humboldt was responsible, was oriented towards an ideal of Bildung that centered on studies of Latin, Greek, mathematics, literature, and history (Horlacher, 2012, pp. 135-140). One has to consider the entirety of Humboldt's philosophy of art, political theories, and psychology of language if one hopes to deduce Humboldt's thoughts on the problem of Bildung (Konrad, 2010: 109).

The problem of this research is to examine the possibility of correctly facing the challenge of the lack of spiritual load of educational systems and a one-dimensional view of human beings. This review is based on the Bildung idea. Hence, firstly, the explanation and analysis of this idea has been discussed and then we will explore the implications it has for education and especially for the design of a correct and effective confrontation with the challenges of the field of education. Therefore, this research seeks to answer two main questions concerning Humboldt's idea of Bildung and its educational implications.

1. How do anthropological foundations align with Humboldt's concept of Bildung?
2. What educational principles emerge from Humboldt's anthropological perspective within the Bildung idea?

#### **Conclusion:**

A correct understanding of Humboldt's idea of Bildung requires a correct understanding of the philosophical foundations of his thought. In Humboldt's view, Bildung is influenced by his idea of man; A person who is on the path of education and reaching Bildung towards excellence and growth, a person who is on the path of becoming and flourishing, is free, active, and autonomous, and everything that limits this freedom should be removed. In Humboldt's view, freedom is natural and inherent freedom; Therefore, for Humboldt, individual self-improvement in the Bildung process can only reach its highest level when the government's limited intervention provides security; Otherwise, the government will not raise slaves instead of raising independent and free men and women. Study Humboldt's idea of Bildung and its components draws a path for education that contrasts it with the current education system; Education that educates people in the direction of predetermined goals and certain formats and frameworks, and this is exactly the opposite of Humboldt's idea of

Bildung. In Humboldt's views, Bildung takes on a broad and novel meaning that originates from his comparative anthropology and new humanism.

The human being considered by Humboldt has various aspects that all of them should be cultivated and this multi-faceted whole comes to fruition under the shadow of an important principle called freedom. Of course, Humboldt emphasizes that freedom alone is not enough and must be another important principle to realize Bildung, and that is social interaction, which requires another understanding. In fact, according to him, it is in synchronicity and companionship with the group that the individual grows and is freed from mental chains; In other words, Humboldt considers the realization of individual Bildung as a collective Bildung, and where a person reaches another's understanding is the starting point of spirituality; Therefore, what highlights the necessity of realizing Bildung in the educational system is paying attention to spirituality, finding meaning and analyzing meaning, which with the capacity that bildung creates for the individual through its components and principles, such as "freedom", "the connection between me and the world", "social interaction", "understanding the other", etc., leads to the existential development of the individual.

The existential development of a person also requires awareness of the phenomenon of alienation and trying to correct and realize oneself through another means; In the sense that individuality develops so much through Bildung that it considers the other and others as its own, and incorporates and digests the entire universe. With these interpretations, the purpose and goal of education in Humboldt's view are to reach humanity, an ideal human being, and a homogeneous, consistent, and balanced personality. Considering the goal of education, the foundations and principles have been deduced from the idea of Humboldt's Bildung, which are briefly mentioned.

The anthropological foundations of Humboldt's Bildung idea are 1. Man is a dynamic being 2. Man is a unity of mind and body 3. Multiple situations 4. Collective identity. The principles corresponding to these foundations are: 1. The principle of human agency, 2. The principle of the mutual influence of the soul and the body, 3. The principle of the other, and 4. The principle of social interaction.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

ایده هومبولتی بیلدونگ و دلالت‌های تربیتی آن<sup>۱</sup>

فاطمه نظری رودبالی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. nazari.f1364@gmail.com

مسعود صفایی مقدم

استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)، safaei\_m@scu.ac.ir

سید منصور مرعشی

دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. mmarashi12@yahoo.com

سید جلال هاشمی

استادیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. sayyed57@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۷/۰۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۶	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> نظری رودبالی، فاطمه؛ صفایی مقدم، مسعود؛ مرعشی، سید منصور؛ هاشمی، سید جلال. (۱۴۰۱). ایده هومبولتی بیلدونگ و دلالت‌های تربیتی آن. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۱)، ۳۱-۵. doi: 10.22067/fedu.2023.76232.1155			

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی تحلیلی ایده هومبولتی بیلدونگ و دلالت‌های تربیتی آن است. امروزه بیلدونگ به‌عنوان مفهومی بنیادین در تعلیم و تربیت مطرح است و این امر بدان جهت است که بیلدونگ چهارچوبی فلسفی برای مفهوم‌پردازی در باب رشد و تکامل انسان فراهم می‌آورد و این تکامل را به‌صورت هنجارین با تعلیم و تربیت مرتبط می‌سازد. یک تقریر از مفهوم بیلدونگ، تقریر هومبولتی آن است که این پژوهش با بهره‌گیری از روش تفسیر مفهومی و مفهوم‌پردازی و درنهایت تحلیل فلسفی، نخست شروط تحقق بیلدونگ و مؤلفه‌های آن از نگاه هومبولت را تبیین می‌کند؛ سپس با نشان دادن ارتباط این مؤلفه‌ها، مبانی و اصول تعلیم و تربیت را روشن می‌سازد. نتایج این پژوهش حاکی از آن است در اندیشه هومبولت، انسان به‌عنوان یک غایت، از ابتدا تحقق یافته نیست و نیازمند شدن است و این شدن در گرو عمل از روی اراده هدفمند و بی‌پایان است. تحقق بیلدونگ در این فرایند مستلزم آزادی، تعامل اجتماعی، تعدد و تنوع موقعیت‌ها، تعامل فراگیر با جهان و همچنین دستیابی به شخصیتی هماهنگ، همگون و متجانس است که به اعتقاد هومبولت هدف و غایت بیلدونگ هست. مبانی انسان‌شناختی ایده هومبولتی بیلدونگ نشان داد انسان موجودی پویاست و صرفاً جسم نیست؛ بلکه وحدتی از حقیقت روح به همراه جسم است. او موجودی منحصر به فرد است که در متن جامعه و در تعامل با اجتماع به خود-تحقیق دست می‌یابد و سرانجام غنای شرایط و موقعیت‌های متنوع است که استعداد‌های

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه شهید چمران اهواز است.



نهفته انسان را شکوفا می‌سازد. اصول منتج از مبانی انسان‌شناختی ایده هومبولتی بیلدونگ شامل اصول «عاملیت انسانی»، «تأثیرپذیری دوسویه نیروهای درونی و بیرونی»، «تعامل اجتماعی» و «دیگری» است.

**واژه‌های کلیدی:** ایده هومبولت، بیلدونگ، انسان‌شناسی، دلالت تربیتی

## مقدمه

دنیای امروز دستخوش تغییرات بی‌شماری شده است. از جمله نتایج این تغییرات دور شدن افراد از معانی متعالی و معنوی حیات و سوق یافتن به سوی یک زیست مادی و فاقد معانی معنوی است. از این رو یکی از دغدغه‌های مهم فیلسوفان تعلیم و تربیت امروز بررسی چندوچون هدایت زندگی به سمت معناداری و معنویت‌گرایی است. یکی از راهکارهایی مورد توجه در این راستا بازسازی مفهوم تربیت، به گونه‌ای است که واجد ارزش‌های متعالی و معنا ساز باشد. پرداختن به مفهوم «بیلدونگ»<sup>۱</sup> در این پژوهش در همین راستا صورت گرفته است.

بیلدونگ واجد مفهوم یونانی «پایندیا» است و مسائل مربوط به جهت، معنی و مقصود را به‌عنوان مسائل مستقل تربیتی ذاتاً متعلق به تعلیم و تربیت می‌داند. در نسبت بیلدونگ و تربیت<sup>۲</sup> و پداگوژی<sup>۳</sup> باید گفت بیلدونگ مفاهیم تربیت و پداگوژی را در برمی‌گیرد؛ همان‌گونه که تربیت نیز پداگوژی را شامل می‌شود (Dohmen, 1964). در مطالعه خود در مورد بیلدونگ نتیجه می‌گیرد که مفهوم بیلدونگ یکی از مفاهیم اساسی و بسیار مهم آموزش آلمانی است. این مفهوم در برنامه‌ریزی‌های درسی دوره ژیمنازیوم<sup>۴</sup> (Phillips, 2010) و دانشگاه هومبولت مورد عنایت ویژه قرار گرفت (Konrad, 2012, p. 110). در حقیقت این مفهوم ایده‌آل بیانگر استعلای ماهیت حقیقی یا خویش‌شن عالی فرد است (Horlacher, 2004). آنچه بیلدونگ را در ارتباط با آموزش و پرورش امروزی مهم جلوه‌گر می‌سازد، پاسخ به این پرسش‌هاست که خویش‌شن عالی فرد را چگونه می‌توان تحقق بخشید؟ آیا نظام‌های آموزشی امروز پاسخ‌گوی چنین نیاز و هدف مهمی می‌توانند باشند؟ آیا آنچه به‌واسطه بیلدونگ رخ می‌دهد متفاوت از جریان کنونی آموزش است؟

۱. بیلدونگ (Bildung) اصطلاحی آلمانی است که برای آن معادل مستقیمی در زبان‌های دیگر وجود ندارد و معنایی که برای آن در این پژوهش در نظر گرفته شده، معنایی است که از ریشه آلمانی برمی‌خیزد و به لحاظ ریشه‌شناسی و لغوی در بافت آلمانی بررسی و ترجمه شده است.

2. Education  
3. Pedagogy

۴. دبیرستان آلمانی

پاسخ به پرسش‌های فوق ما را به این منطق سوق می‌دهد که در عصری که نظام‌های آموزشی در سطح جهانی تمایل به پیروی از اصول نولیبرالی دارند و در جهانی که کالاسازی و ابزارسازی دانش، فرهنگ اجرایی<sup>۱</sup> یا عملکردگرایی را ایجاد می‌کند (Masschelein & Simons, 2006, p. 19)، ایده‌ی هومبولتی بیلدونگ - درون یک جامعه‌ی به اصطلاح موسوم به دانش - به نظر می‌رسد دور از جریان اصلی تفکر و سیاست‌گذاری فعلی باشد؛ از این رو این توافق وجود دارد که بیلدونگ، چیزی فراتر از دانش<sup>۲</sup> است و با رشد و توسعه‌ی جامع ارتباط دارد (Lovlie, 2002). به‌طور کلی دو واژه در آموزش آلمان به چشم می‌خورد: یکی بیلدونگ و دیگری ارتسیهونگ<sup>۳</sup>. ارتسیهونگ به معنای آموزش و تدریس است و بیلدونگ با آموزش تفاوت دارد. آموزش انطباق با شرایط خاص است و بیلدونگ چیزی فراتر از انتقال دانش از طریق مدرسه است (Horlacher, 2012).

اما این سؤال مطرح می‌شود که اگر بیلدونگ آموزش، تدریس و یادگیری نیست پس چه می‌تواند باشد؟ در ۱۷۸۳ یوهان فریدریش زولنر<sup>۴</sup> سؤالی در مجله *ماهنامه برلین*<sup>۵</sup> در خصوص معنای حقیقی روشنگری مطرح کرد. یک سال بعد این مجله پاسخ‌های مختلفی را منتشر کرد که در میان آن‌ها مشهورترین مقاله امانوئل کانت با عنوان «روشنگری چیست» نگاشته شد. پاسخ دیگر نیز توسط موسی مندلسون<sup>۶</sup> فیلسوف یهودی آلمانی دوره روشنگری نوشته شده بود. مندلسون به سه واژه روشنگری، فرهنگ و بیلدونگ اشاره می‌کند (cited in Mendelssohn, 1784, p. 196). او فرهنگ و روشنگری را بخش‌هایی از بیلدونگ معرفی می‌کند و اظهار می‌نماید که فرهنگ، مهارت‌ها و توانایی‌های عملی و حرفه‌ای و روشنگری ارتباط بیشتری با دانش علمی دارد تا دانش عقلانی. از این رو یک ملت، زبان یا فرد که رشد کرده و تربیت شده<sup>۷</sup> (و به عبارتی به بیلدونگ دست یافته) است، ترکیبی از فرهنگ و روشنگری را داراست. کاربرد این واژه توسط مندلسون نیز مانند کاربرد آن در قرن هجدهم است که با شکل بیرونی و درونی جنبش‌های مذهبی حاکم بر آلمان یعنی پایتیست‌ها<sup>۸</sup> ارتباط دارد (Horlacher, 2012).

مطابق با این نگرش، روح از طریق خویش‌نگری (خود-مراقبتی<sup>۹</sup>) می‌تواند به ذات و معرفت الهی بینش پیدا کند که در مورد وحی نیز صدق می‌کند. بر این اساس رهبران فلسفه روشنگری به این نتیجه دست یافتند که ایمان و باور با عقل و خرد در تضاد و مخالفت نیست (Rogers, 1988) و این برداشت از اصل روح یعنی

---

1. Performativity Culture  
 2. Knowledge  
 3. Erziehung  
 4. Johann Friedrich Zöllner  
 5. Berlinische Monatsschrift  
 6. Moses Mendelssohn  
 7. Gebildet  
 8. Pietists  
 9. Self-observation

تأکید بر خویش‌نگری و خوداندیشی<sup>۱</sup> که می‌توان با آن جهان و طبیعت را از هم متمایز کرد، در مفاهیم آلمانی بیلدونگ اهمیت پیدا کرده است. این برداشت در کل آلمان با ترجمه آثار آنتونی آشرلی کوپر<sup>۲</sup>، ارل سوم شافتسبری<sup>۳</sup> منتشر شد.

شافتسبری در مقاله «تک‌گویی» یا «پندی به یک مؤلف»، می‌گوید: نویسندگان و مؤلفین توانایی خاصی برای مشاوره دارند. مهم‌ترین معنای تبدیل شدن به مشاور یا مشاوره صحیح، خودآگاهی<sup>۴</sup> است که معنای قطعی مفهوم آلمانی بیلدونگ است (Shaftesbury, 1981). وی با خودآگاهی به مؤلفان روشی را یاد می‌دهد که خود را آزمایش و تهذیب کنند و بتوانند مشاوره مفید و با معنای ارائه کنند و مشاوره آن‌ها بر مبنای ایده غلط یا انگیزه خودخواهی نباشد. در این روش سخت‌ترین کار جهان، متفکر خوب بودن است بدون آن‌که خودآزمایی<sup>۵</sup> توأمند باشی. شافتسبری این فرایند خودآزمایی و تهذیب را با استفاده از واژه‌های «شکل دادن»<sup>۶</sup> و «شکل‌گیری»<sup>۷</sup> توصیف می‌کند. در ترجمه آلمانی، این واژه‌ها به بیلدن<sup>۸</sup> و بیلدونگ ترجمه شده است که موضوع بحث‌های شدید نیمه دوم قرن هجدهم بود (Horlacher, 2004). در اواخر قرن هجدهم مفهوم بیلدونگ در گفتمان‌های آموزشی و محوری آلمانی معرفی شد. معرفی اولیه این مفهوم در آلمان توسط یوهان گوتفرد هردر<sup>۹</sup> و ویلهلم فون هومبولت انجام شد. (Masschelein & Ricken, 2003, p. 145) هومبولت که مأمور دولت پروس و رئیس بخش پرورش در وزارت فرهنگ بود، نه تنها ایده بیلدونگ را به صورت یک نظریه تدوین کرد، بلکه سازمانی به نام دانشگاه را نیز تأسیس کرد. اصلاح مدارس عالی و دانشگاه در آغاز قرن نوزدهم با مسئولیت هومبولت و کمال مطلوب بیلدونگ با هدف مطالعات زبان لاتین، زبان یونانی، ریاضیات، ادبیات و تاریخ بود (Horlacher, 2012, pp. 135-140). اگر بخواهیم افکار هومبولت در مورد مسئله بیلدونگ را استنباط کنیم باید کلیات فلسفه هومبولت را از نظر هنر، نظریه‌های سیاسی و فلسفه زبان در نظر داشته باشیم (Konrad, 2010).

مسئله این پژوهش بررسی امکان مواجهه درست با چالش فقدان یا کمبود بار معنوی نظام‌های آموزشی و نگاه تک‌ساحتی به انسان است. این بررسی بر مبنای ایده بیلدونگ صورت می‌گیرد. از این رو نخست به تبیین و تحلیل این ایده پرداخته شده و سپس به کشف دلالت‌هایی که برای تربیت و بخصوص برای طراحی یک مواجهه

- 
1. Self-reflection
  2. Anthony Ashley Cooper
  3. Third Earl of Shaftesbury
  4. Self- knowledge
  5. Self-examiner
  6. shaping
  7. formation
  8. Bilden
  9. Johann Gottfried Herder

درست و مؤثر با چالش‌های حوزه تربیت دارد می‌پردازیم. از این رو این پژوهش با توجه به ایده هومبولتی بیلدونگ و دلالت‌های تربیتی آن به دنبال پاسخ دو پرسش اصلی است.

۱. مبانی انسان‌شناختی از منظر ایده بیلدونگ هومبولتی چیست؟

۲. اصول تربیتی بر اساس دیدگاه انسان‌شناختی ایده بیلدونگ هومبولتی چیست؟

## روش

برای بررسی مؤلفه‌های مفهومی بیلدونگ از منظر هومبولت، از روش تحلیل مفهومی<sup>۱</sup> بهره گرفته شد. تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق روابط آن با سایر مفاهیم تأکید دارد و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است. این نوع تحلیل شامل سه قسم تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم است (Coombs & Daniels, 1991). از این سه قسم دو مورد تفسیر مفهوم و مفهوم‌پردازی در این پژوهش مورد توجه است؛ با این توضیح که با نظر به مفهوم «بیلدونگ» و شروط تحقق آن، مفهوم تعلیم و تربیت مورد نظر هومبولت تبیین و در ادامه مؤلفه‌های مفهومی آن با استفاده از مفهوم‌پردازی روشن خواهد شد. در نهایت نیز با بهره‌گیری از روش تحلیل فلسفی (روش پیش‌رونده فرانکنا<sup>۲</sup>) (گزاره‌های واقع‌نگر و هنجاری) دلالت‌های تربیتی برای استفاده در نظام آموزشی ایران استنتاج می‌شود.

## چهارچوب نظری ایده بیلدونگ

نظریه تعلیم و تربیت در آلمان به معنای بافت و زمینه‌ای خاص است که شامل فهم تعلیم و تربیت، رویکردی علمی، رابطه با تاریخ و همچنین بیلدونگ به عنوان اصطلاحی اساسی است. در نظر گرفتن این بافت و زمینه برای درک مفهوم بیلدونگ حائز اهمیت است؛ چرا که بیلدونگ به ایده‌ی معینی از تعلیم و تربیت و به تاریخ خود مربوط است و تنها با رویکرد علمی خاصی قابل درک است. زمانی که از تعلیم و تربیت سخن می‌گوییم، معمولاً مدرسه و آموزش مدرسه‌ای تداعی می‌گردد و آموزش دهنده از قرار معلوم معلم باید باشد. باین حال بازتاب آلمانی درباره تعلیم و تربیت شامل همه‌ی فرایندهایی است که تربیتی است اما لزوماً در مدرسه رخ نمی‌دهد. از این رو علم

### 1. Conceptual Analysis

۲. این الگو به صورت پس‌رونده، برای تحلیل و ارزیابی فلسفه‌های تعلیم و تربیت و به صورت پیش‌رونده برای نظریه‌پردازی در این عرصه بکار گرفته می‌شود. در استنتاج عملی به شکل پس‌رونده، کار از نتیجه هنجارین قیاس عملی آغاز می‌شود و به فراهم آوردن مقدمات هنجارین و واقع‌نگر آن ختم می‌شود، در حالی که در شکل پیش‌رونده، کار از تمهید مقدمات هنجارین و واقع‌نگر آغاز می‌شود و به یافتن نتیجه هنجارین منجر می‌شود.

تعلیم و تربیت آلمان (پداگوژی) تربیت را به‌طور کلی منعکس می‌کند، نه لزوماً آنچه در مدارس رخ می‌دهد (Danner, 1994). از آنجا که تعلیم و تربیت در آلمان رابطه‌ای ناگسسته با فلسفه و تاریخ آن ملت دارد، دیدن آموزش و پرورش از یک شمای کلی به معنای فراتر رفتن از واقعیت‌های سطحی و ضروریات زندگی است. در این میان گفت‌وگو و مواجهه با دیدگاه‌ها و اندیشه‌های تاریخی می‌تواند پرثمر باشد از این جهت که بررسی تعلیم و تربیت آلمان شامل تاریخ تعلیم و تربیت آن نیز می‌شود (Danner, 1994, p. 5). آنچه در ادامه می‌خوانید توسعه تاریخی مفهوم آلمانی بیلدونگ است.

مفهوم بیلدونگ در طول هشتاد سال یعنی از قرون وسطی تا اواخر عصر روشنگری هویتی دوباره می‌یابد و با معنای جدیدی آمیخته می‌شود و البته هنوز در حال گذار است. این مفهوم برای نخستین بار در آلمان تحت تأثیر دین قرار گرفت؛ چرا که ریشه‌های آن از کتاب مقدس سرچشمه می‌گیرد و به قطعه‌ی خلقت در کتاب مقدس اشاره دارد که آفرینش بشر را در تصویر خداوند نمایان می‌سازد. در قرون وسطی، نزدیک شدن هر چه بیشتر به خداوند و پیوستن به او به‌عنوان فرایندی از ساختن خود یا بیلدونگ تلقی می‌شد. جالب توجه است که این مفهوم بعدها به‌عنوان موضع انتقادی نسبت به موقعیت مسلط مسیحیت توسعه یافت؛ لذا انسان‌گرایی که تأثیر زیادی بر درک بیلدونگ داشتند این ایده که زندگی انسان معنای خود را از مسیحیت می‌گیرد، رد کردند. در عوض آن‌ها بر این امر که زندگی را می‌توان از طریق سفری درونی و فارغ از نیازهای مادی و بیرونی از آن خود کرد، اصرار می‌ورزیدند. از این نقطه به بعد اصطلاح آلمانی بیلدونگ مفهومی پیچیده و غیرقابل ترجمه می‌شود و سرانجام بیلدونگ واکنشی علیه تربیت رسمی که تحت تأثیر دین قرار داشت و هدفش حفظ نظم اجتماعی تثبیت شده و ارزش‌های آن بود می‌شود (Heidt, 2015). هگل به‌عنوان یکی از فیلسوفان تأثیرگذار در دوره مدرن میان تعلیم و تربیت، تاریخ و فرهنگ پیوندی وثیق و پیوسته برقرار می‌کند و معتقد است که تعلیم و تربیت اساساً بر پایه مسائل انضمامی و موجود فرهنگ شکل می‌یابد (Azadmanesh, Bagheri & Sefidkosh, 2020, p. 23). از نظر هگل، بیلدونگ دانستن مطلق است که با حرکتی آرام و پیوسته از نازل‌ترین سطح شروع و به بالاترین مرحله یعنی همان دانستن مطلق یا بیلدونگ ناثل می‌شود (Ibid, p. 35).

در بررسی تاریخی تعلیم و تربیت آلمان می‌توان اذعان داشت که هومبولت سهم بزرگی در جنبه‌های مهم تئوری زبان و بیلدونگ داشته است. از نظر هومبولت، بیلدونگ رشد و توسعه هماهنگ و شکوفایی نیروهای درونی بشر است. در اینجا فرد تحصیل کرده (فرهیخته) کسی است که همه توانایی‌های خود را به یک اندازه پرورش و رشد داده باشد. فردی که فقط یک توانایی را رشد دهد به‌زعم هومبولت هنوز به بیلدونگ دست نیافته

است. برخلاف هرِدِر<sup>۱</sup>، هومبولت اعتقاد دارد که نیروهای درونی یک فرد فقط می‌تواند در مواجهه با دنیای مادی رشد کند یعنی فقط مواد خاصی درون او را پر کند؛ هرچند که این امر از نظر هومبولت مهم است، این مواجهه با دنیای خارجی نباید برای منفعت چیزی یا کسی انجام گیرد و هدف باید این باشد که به نیروهای درونی فرصت داد تا رشد یابند (Danner, 1994).

تمایز میان مفاهیم موجود در تعلیم و تربیت آلمان نشان می‌دهد که بیلدونگ پدیده‌ای خاص در فرایند آموزشی آلمان است. این پدیده دارای ویژگی‌هایی است از جمله آن که اصطلاحی کلی است که فقط محدود به آموزش رسمی یا مدرسه‌ای نیست بلکه فرایند و جایگاهی است برای فرد در پاسخ به تعلیم و تربیت و تدریس. بیلدونگ بیان تلاش بدیع یک فرد محسوب می‌شود؛ نوعی کنش شخصی و خودجوش است که در نهایت به زعم هومبولت (1979) در ارتباط با اجتماع و جهان به کمال می‌رسد. از این رو می‌توان ادعا کرد که بیلدونگ در فرهنگ و تعلیم و تربیت آلمان دارای سه جنبه مهم است. اول دانشی است که شخص بر آن مسلط می‌شود و مورد نقد واقع می‌شود. دوم پرسشی برای گرایش‌های ارزشی است و سوم مسئولیتی برای جوامع بشری است.

اشپرانگر<sup>۲</sup> بر جنبه‌های فرهنگی بیلدونگ تأکید می‌کند و اظهار می‌دارد که بیلدونگ شکل‌گیری جوهره یک فرد است؛ به همین دلیل ما صفات و خصوصیات گذرا را بیلدونگ نمی‌دانیم. علاوه بر این بیلدونگ همگون<sup>۳</sup>، ساخت‌مند<sup>۴</sup> و متجانس است؛ یعنی چندطرفیتی<sup>۵</sup> و درعین حال جامع<sup>۶</sup>. از نظر او فردی که دارای فرهنگ روانی کاملاً یک‌سویه‌ای است را نمی‌توان تحصیل کرده (فرهیخته) نامید. همچنین انسان چندوجهی که بدون هیچ نقشی در تمامی مسیرها و جهت‌ها پریشان است و هیچ‌گونه مرکزیت، جوهره راسخ و شکل و فرمی ندارد را نمی‌توان فرهیخته دانست (Spranger, 1968). در حقیقت بیلدونگ همیشه طبیعی تکاملی و ترقی‌کننده دارد و چیزی نیست جز نتیجه رشد و توسعه‌ای پایدار که به اعتقاد اشپرانگر از طریق تأثیرات فرهنگی حاصل می‌شود. با توجه به تمایزی که میان چند اصطلاح رایج آلمان مطرح شد به نظر می‌رسد تمایز و تعاریف

1. Herder

۱. ادوارد اشپرانگر (Spranger) (زاده ۲۷ ژوئن ۱۸۸۲ – درگذشته ۱۷ سپتامبر ۱۹۶۳) فیلسوف و روان‌شناس آلمانی بود. اشپرانگر که شاگرد ویلهلم دیلتای بود در برلین به دنیا آمد و در توینگن درگذشت. او را انسان‌گرا می‌دانستند که تعلیم و تربیت فلسفی را به عنوان عملی برای «دفاع از خود» در برابر نظریه تجربی روان‌شناسی آن زمان توسعه داد (ویکی‌پدیا).

3. homogeneous  
4. structured  
5. Manifold  
6. Comprehensive

سامانمند که در جدول ذیل ارائه شده است می‌تواند در درک مفهوم آلمانی بیلدونگ روشنگری ایجاد کند.

جدول ۱. تمایز میان بیلدونگ، جامعه‌پذیری، ارزیهونگ و تدریس/یادگیری (Danner, 1994).

جامعه‌پذیری	ارتسهونگ (آموزش)	تدریس/یادگیری	بیلدونگ
سازگاری با اجتماع و فرهنگ	شکل‌گیری شخصیت فردی و نگرش‌ها	اطلاعات برای دانش، آموزش مهارت‌ها	دانش انتقادی، آگاهی ارزشی، مسئولیت‌پذیری
غیر عمد توسط تمامی محیط‌ها	عمدی، روابط بین شخصی	عمدی، تلاش خود فرد	تلاش شخصی فرد
مادام‌العمر	با مسئولیت خود به پایان می‌رسد	مادام‌العمر	پاسخی به آموزش و تدریس

### مؤلفه‌های بیلدونگ هومبولتی

برای هومبولت بیلدونگ هم هدف است و هم فرایند و کارکرد آن به محض این که به سوی هدف خاصی حرکت کند، متوقف می‌شود (Humboldt, 2000/1793). اینجاست که بیلدونگ ماهیتی همه‌جانبه به خود می‌گیرد و مفاهیمی در دل خود می‌پروراند که هدایت‌گر انسان در مسیر رسیدن به غایتی اصیل یعنی انسانیت و در جان کلام تعالی و شکوفایی است. در ذیل به برخی از این مفاهیم اشاره می‌شود.

**پیوند «من» و «جهان»:** در بحث پیوند من و جهان دو رویکرد از هومبولت (1960) می‌بینیم که در این جا به هر دو رویکرد می‌پردازیم. برای هومبولت، بیلدونگ فرایندی است که در ارتباط با «خود» شکل می‌گیرد و نوعی «خوداندیشی» است. در رویکرد اول، انسان در مرکز بیلدونگ قرار دارد و تنها خواسته‌ی او افزایش قدرت طبیعی خود و ارزش و جاودانگی وجودش است؛ اما انسان چگونه می‌تواند در ارزش و جاودانگی دادن به خود موفق شود؟ به اعتقاد هومبولت این مسئله صرفاً زمانی رخ می‌دهد که فرد از قدرت درونی و میل خود استفاده کند تا با اشیاء بیرون خود یکی شود و آن را به چیزی هدایت کند که خودش نیست، ولی چیزی است که هومبولت آن را «جهان» می‌نامد. از آنجا که قدرت محض مستلزم پدیده‌ای است که خود را به آن بنمایاند، از این رو انسان نیازمند جهانی در بیرون خود است که می‌بایست با تلاش خود دنیای بیشتری را تصاحب کند و تا جایی که می‌تواند با آن یکی شود.

در رویکرد دوم و در جای دیگری هومبولت در مورد پیوستن «من» یا «خود» با جهان سخن می‌گوید. بعد از «غیر-من» فیخته منظور هومبولت از جهان «غیرانسان» است و گاهی هومبولت فرایند درونی آن را الیناسیون (بیگانگی) توصیف می‌کند تا روشن سازد که انسان در مواجهه با این دیگری که در بیرون از خویش قرار دارد، حس بیگانگی نسبت به خود دارد. این جهان باید به اندازه کافی با فرد بیگانه و ناشناخته باشد تا با مقابله با آن بتواند

به بیلدونگ تبدیل شود. برای فهم این مسئله، هومبولت انقلاب فرانسه را به خاطر نشان می‌کند. واگذاری خود به یک نهاد به‌عنوان راه‌حل مشکل، برای هومبولت قابل قبول نبود. سقوط حکومت سلطنتی فرانسه نشان داد که چگونه وابستگی به سازمان‌ها بی‌اعتبار، بی‌ثبات و نامطمئن بودند. بر اساس این تجربه، هومبولت تنها نتیجه منطقی را این‌گونه می‌دید که اگر همه چیزهای اطراف ما تملق‌گویانه باشد، پس تنها پناهگاه ایمن در درون خود ما قرار دارد؛ یعنی وضعیتی که هر چیزی را بتوان با آن مقایسه و قضاوت کرد. در جای دیگری هومبولت مقیاس اول و مطلق که دارای ثبات باشد را بیلدونگ می‌نامد که تنها در خود انسان یافت می‌شود. به‌زعم او جهان پیرامون ما مختل شده است و انسان به بیلدونگ نیاز دارد تا راه خود را در دنیای مدرن بیابد، دنیایی که در وضعیت انقلاب به سر می‌برد و هیچ‌گونه ثباتی از خود نشان نمی‌دهد. به گفته هومبولت، انسان آزادی درونی خود و فردگرایی‌اش را از دست می‌دهد در صورتی که خود را کاملاً در بخشش به جهان قرار دهد؛ از این رو هومبولت این ابهام و دوراهی را با این مطلب برطرف می‌سازد که بیلدونگ از مبادله ثابت انسان و جهان به وجود می‌آید و در فرایند این مبادله هیچ‌کدام بدون تغییر باقی نمی‌ماند؛ انسان نباید جهان را تصاحب کند، به‌عکس انسان باید نشان نیروی عقلانی خود را در جهان قرار دهد تا هر دو یعنی خود و جهان را کمی مانند هم کند. از این رو هومبولت فرایند ارتباطی میان انسان و جهان را بیلدونگ می‌نامد (Humboldt, 1960).

**برابری آموزشی هومبولت (مخالفت با تنوع مدارس):** هومبولت معتقد است که تنوع مدارس از جمله مدارس نظامی که در خدمت اشرافیت است و از سوی دولت حمایت می‌شود باید لغو شود و هم‌چنین با ایجاد مدارس سطح متوسط که مختص بزرگ‌سالان بی‌انگیزه و بی‌علاقه و بدون توانایی مالی بود مخالفت کرد. طرح هومبولت این‌گونه بود که نجیب‌زادگان و عوام، دانشمندان و صنعت‌گران آینده همگی قرار بود در یک مدرسه باشند و سازمان مدارس هیچ طبقه‌ای، شرکت خاصی و حتی هیچ محقق‌تری را برتر نمی‌دانست و دولت باید تمهیداتی را برای ایجاد چنین مدرسه‌ای بیندیشد. این برابر طلبی آموزشی برگرفته از اصول روسو است که فرد یا شخص بیش از یک شهروند است (Humboldt, 1903, p. 188).

**آموزش همگانی یا عمومی:** هومبولت با طرح آموزش عمومی به دنبال این هدف بود که فرد بتواند توانایی‌های منحصر به فرد خود را بسازد. او این دوره را دوره‌های درسی می‌خواند و اهداف این دوره که بر اساس دروس ریاضیات، زبان‌های سنتی و تاریخ استوار بود، به گونه‌ای تعریف می‌کرد که آموزش کلی را به رشد فردی هر دانش‌آموز متصل کند. دانش‌آموزان بعد از این آموزش کلی برای آموزش تخصصی مهیا می‌شدند. مدارس به دو واحد تقسیم می‌شدند و دانشگاه واحد سوم را تشکیل می‌داد. در مدرسه ابتدایی دانش‌آموزان مهارت‌های اساسی را می‌آموختند. در دبیرستان‌ها به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شد که از نظر فکری مستقل باشند. هدف برنامه‌درسی



این بود که به دانش‌آموزان نشان دهند که چگونه مطالب خاص را یاد بگیرند. در حقیقت چگونگی یادگیری، هدف برنامه‌درسی بود. دانش‌آموز زمانی بالغ تلقی می‌شد که به اندازه کافی از دیگران آموخته باشد تا بتواند به تنهایی قادر به یادگیری باشد. هومبولت با اصلاح نهادهای آموزشی و انجام سه امر مهم از جمله بازگرداندن مدارس به ملت، ایجاد نظام برابر آموزشی مناسب برای فرد و نه برای شهروند و ارائه آموزش کلی و عمومی در یک فضای باز امیدوار بود که تعامل‌های اجتماعی لازم برای بیلدونگ را تقویت کند (Vierhaus, 2002).

**برنامه عملی هومبولت:** برای تدوین برنامه عملی آموزش بر اساس استقلال فردی، هومبولت معتقد است انسان‌گرایی جدید باید با تصورات روشنگری بیلدونگ همسو شود؛ زیرا دولت پروس، بیلدونگ را به عنوان آموزش رسمی خود اختصاص داده و آن را از یک ایده آل مستقل به نقشی ابزاری تقلیل داده بود. به اعتقاد هومبولت، بیلدونگ در دولت پروس از بالا به عنوان یک فرهنگ کاربردی که در خدمت دولت قرار گرفت، مورد خیانت واقع شد. هومبولت معتقد است افرادی که آموزش داده می‌شوند تا افرادی آزاد باشند نهایتاً شهروندان بهتری نسبت به افرادی خواهند بود که برای شهروند بودن آموزش داده می‌شوند؛ همان‌گونه که علمی که به شیوه خودش رها می‌شود پرتیر از علمی است که تحت نظارت دولت انجام گیرد (Fertig, 1977).

### شرایط تحقق ایده بیلدونگ در اندیشه هومبولت

هومبولت در رساله بزرگ سیاسی خود با عنوان «حدود و ثغور اقدامات دولت» که در سال ۱۷۹۲ منتشر شد، هدف اصلی بشر را رسیدن به بیلدونگ و شخصیتی هماهنگ و معقول بیان می‌کند. از نظر او زمانی که انسان به شخصیت هماهنگ و معقول رسیده باشد، تربیت شده است (Konrad, 2010). کلیدواژه‌های همگون، هماهنگ و همه نیروها، بیش از هر مورد دیگری بیانگر این است که هومبولت برای برآورده شدن این هدف نه تنها به جنبه‌ی خردگرایی انسان تأکید نمی‌کند بلکه در این رابطه خردگرایی صرف را در حیات انسان تهدیدکننده معرفی می‌کند. از این روست که سایر ویژگی‌ها و توانمندی‌های انسان همچون احساس، زیبایی‌شناسی، زبان و شهود، به عنوان ابزارهای ژرفابخش شناخت، در فرایند رشد و تعالی انسان (بیلدونگ) مورد تأکیدند (Bani Asadi, Sajjadi, Bagheri, & Sefidkosh, 2019, p. 66). حال آن‌که به زعم هگل، «بیلدونگ» در تعریف تعلیم و تربیت به عنوان فرایندی توصیف می‌شود که به دنبال ارتقای تجربه مفهومی فرد از طریق درک نابسندگی‌های موجود در زندگی است که با نگاهی به گذشته، رو به سوی آینده‌ای خردمندانه دارد. با این توصیف، هدف بیلدونگ «خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه» در تعلیم و تربیت است (Azadmanesh et al., 2020).

هومبولت برای تحقق چنین هدفی یعنی رسیدن به بیلدونگ دو شرط را مطرح می‌کند: شرط اول بیلدونگ، «آزادی» است. فرد باید از آزادی عمل خویش اطمینان حاصل کند؛ یعنی متکی به خود باشد. شرط دوم، تنوع و

گوناگونی موقعیت‌ها و شرایط است که در نهایت به مرادده اجتماعی منجر می‌شود. فرد با تعامل داوطلبانه رشد می‌کند؛ به بیان دیگر بیلدونگ و خودسازی به مرادات و تعاملات اجتماعی نیاز دارد. به اعتقاد هومبولت اگر شرایط تحقق آزادی محقق نگردد، انسان به انزوا کشیده می‌شود و انسان منزوی همانند انسانی که در غل و زنجیر است، نمی‌تواند رشد کند (Sorkin, 1983, p.59). در ادامه ابتدا شرایط تحقق بیلدونگ تبیین و سپس بر مبنای مؤلفه‌های بیلدونگ در اندیشه‌ی هومبولت و انسان‌شناسی او، دلالت‌های تربیتی استنتاج می‌شود.

**شرط اول جستجوی آزادی:** از نظر هومبولت، آزادی به معنای محدود کردن دخالت‌های دولت فردریکی مطلق‌گرا، از طریق کاهش آن به حداقل میزان لازم برای تضمین امنیت داخلی و خارجی دولت است. وی هم‌چنین استدلال می‌کند که دولت فردریک نمی‌تواند ابزاری برای هماهنگی باشد زیرا هدف آن بسیار متمایز است. دولت مدرن از طریق منابع مالی، راحتی و رفاه نیروهای انسان را سرکوب می‌کند و رشد شخصیت انسان را به نفع به دست آوردن شهروندی مطیع و سودآور ختنی می‌کند؛ از این رو عملکرد دولت باید عملکردی محدود باشد و صرفاً شرایط ظاهری آزادی را برای رشد فردی فراهم کند (Sorkin, 1983, p. 59). به‌زعم هومبولت دولت، آزادی فردی را در جهت منافع خود محدود می‌کند و این امر منجر به الیناسیون افراد از خود و جهان پیرامون‌شان می‌شود. هومبولت هرگونه تلاش دولت برای دخالت مستقیم و غیرمستقیم بر اخلاق و هویت مردم را مردود می‌شمارد. به اعتقاد او توسعه و رشد اجتماعی فقط می‌تواند با آزادی به دست بیاید زیرا انسان فقط با آزادی است که می‌تواند حقیقت خویش را آشکار سازد و برای رشد و توسعه خود گام بردارد و در واقع فقط با آزادی است که می‌تواند توانایی‌ها و استعدادها را کاملاً گسترش دهد (Konrad, 2010).

**شرط دوم تعامل اجتماعی:** هومبولت معتقد است که نیروی بیلدونگ فردی به انرژی و بیلدونگ مردمی بستگی دارد. هومبولت هم‌چنین به این اعتقاد دست می‌یابد که هر انسانی به‌طور اجتناب‌ناپذیری نوعی وابستگی عاطفی به ملت و دولت خود دارد و البته این ملی‌گرایی او را به رد اصول انتقادی اولیه‌اش سوق نمی‌دهد بلکه در عوض باید ابزار تأیید نظری و اجرای سرسختانه آن باشد. هومبولت برای رسیدن به شرط دوم بیلدونگ، ابزاری را کشف می‌کند و راهی را فراتر از روابط بدون واسطه دولت با فرد می‌بیند. به نظر او اگر مردم مسئولیت آموزش و پرورش را بر عهده می‌گرفتند و اگر آزادی در خود نهادهای آموزشی غالب بود، مردم زندگی تعاملی را مطابق با سیستم آموزشی ایجاد می‌کردند که پیش‌نیاز تبادل و تعامل با بیلدونگ را تقویت می‌کرد. هومبولت نقش دولت را نه به‌عنوان نهاد آموزشی بلکه به‌عنوان نهاد حقوقی به رسمیت می‌شناسد و معتقد است که پایان مداخله دولت آغاز حقیقی ارتباط و تعامل ملی است. او هم‌چنین نقش دولت را تا جایی مجاز می‌شمارد که بتواند

شهروندان را قادر سازد تا خود را پرورش دهند. از سوی دیگر از نظر هومبولت، دولت باید به شخص خدمت کند نه به شهروند؛ در حقیقت باید موانع تربیتی را برای وحدت ملت از میان بردارد. خدمت دولت به افراد در جهت شهروند خوب بودن از نظر هومبولت برای منافع دولت است و نه برای خود شخص (Humboldt & Humboldt, 1918).

### یافته‌ها

همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد، مسئله‌ی اساسی این پژوهش بازنگری در معنای تربیت و به تبع آن استنتاج مبانی و اصول تربیتی با نظر به اندیشه‌ی هومبولت یعنی بیلدونگ است؛ از این رو نخست انسان‌شناسی هومبولت تبیین و سپس با توجه به هدف و غایت تعلیم و تربیت در اندیشه‌ی او، مبانی و اصول تربیتی ترسیم می‌شود.

### انسان‌شناسی از نگاه هومبولت

انسان‌شناسی هومبولت نوعی انسان‌شناسی تطبیقی است (Humboldt, 1960). از آنجاکه کانت تعریفی فردگرایانه از روشنگری دارد و معتقد است که روشنگری خروج انسان از نابالغی خود-انگیخته است. او معتقد است نابالغی از فقدان درک و فهم ما ناشی نمی‌شود بلکه از نبود شوق اندیشیدن مستقل سرچشمه می‌گیرد و در واقع کانت بر شجاعت خردمند بودن اصرار دارد. در واکنش به کانت، هرِدِر اظهار می‌دارد که آفرینش‌گری انسان که ضرورتاً پیش‌بینی‌ناپذیر و در اشکالی فوق‌العاده گوناگون رخ می‌نماید، همانند عقلانیت بشری حائز اهمیت است؛ از این رو هرِدِر شکل جمعی از بیلدونگ را پیشنهاد می‌کند. از سوی دیگر هومبولت همگان را به انسان‌شناسی فراخوانده که می‌تواند علائق کانت و هرِدِر را درهم آمیزد. به اعتقاد هومبولت انسان‌شناسی نباید منحصرأً تجربی یا منحصرأً فلسفی باشد بلکه باید زمینه پیوند تجربه‌گرایی و فلسفه را فراهم آورد؛ بدین معنا که با روش فلسفی بر یک شی تاریخی نفوذ کرده تا تحولات احتمالی رخ داده در برخورد با خصیصه‌های انسانی مربوطه را آشکار سازد. این پیوند فلسفه و تجربه، «پیوند تعالی و تاریخی» مستلزم تحقق انسان‌شناسی تاریخی فلسفه‌محور در مورد تفاوت اذهان است. به اعتقاد هومبولت، هدف از انجام تحقیقات انسان‌شناسی، «ثبت ویژگی‌های شخصیت اخلاقی نژادهای مختلف انسان و مقایسه آن‌ها با یکدیگر است». همان‌گونه که شناخت شخصیت‌های مختلف بسیار مهم است، شناسایی کلی افراد و جوامع نیز حائز اهمیت است (Humboldt, 1960, p. 337). یک انسان یا در حقیقت طبقه‌ای از انسان‌ها تنها می‌تواند به یک فرم یا یک شخصیت دست یابد؛ از این رو انسان ایده‌آل بیانگر ترکیبی از اشکال و فرم‌های مختلف است که از این طریق می‌توان به کلیت انسان‌ها دست یافت و تنها در سایه چنین یکپارچگی است که «انسان ایده‌آل» نمایان می‌شود (Humboldt, 1960, p. 339)؛ بنابراین انسان‌شناسی هومبولت قصد دارد از یک سو به تحقیق در مورد تفاوت بین جوامع، فرهنگ‌ها و افراد و از سوی دیگر تحقیق در زمینه

تنوع این تفاوت‌ها با هدف درک انسان ایده‌آل پردازد و در حقیقت هومبولت بر جنبه وحدت در عین کثرت توجه دارد.

### مبانی انسان‌شناختی تربیت

«مبانی از موقع (یت) آدمی و امکانات و محدودیت‌هایش و نیز از ضرورت‌هایی که حیاتش همواره تحت تأثیر آن‌هاست، بحث می‌کند» (Shokohi, 2015, p. 63). مبانی گزاره‌های توصیفی و اخباری ناظر بر توانایی‌ها و استعداد‌های موجود در انسان، به منظور شکوفاسازی و ساماندهی آن استعدادهای در راستای تربیت است (Beheshti & Afkhani Ardakani, 2007, p. 15). در این مقاله، منبع استخراج این گزاره‌ها، نوشته‌های هومبولت و منظور از مبانی، عمده‌ترین گزاره‌های توصیفی یا اخباری درباره ابعاد مختلف انسان طبق نظرات اوست. باورهای انسان-شناختی هومبولت را می‌توان در قالب گزاره‌های زیر تبیین کرد.

۱. **انسان به منزله موجودی پویا:** پویایی انسان به معنای کنشگری او در عرصه‌های مختلف اجتماع است. انسان پویا در حقیقت انسان عامل است که خود مسئولیت اعمال خویش را بر عهده می‌گیرد. پویایی و تحرک، ذات بشر است که اگر پویایی و تحرک نبود، رشد و کمال نیز غیرممکن بود. انسان در حد معینی متوقف نمی‌شود و همین پویایی ذاتی انسان موجب می‌شود که او دست از تلاش و کوشش برندارد. در تعلیم و تربیت نیز پویایی از عوامل مؤثر در به ثمر نشاندن اهداف تربیتی است. اگر پویایی انسان نباشد، اهداف تعلیم و تربیت نیز محقق نمی‌شود و در حقیقت تربیت امری غیرممکن به نظر می‌رسد. در اندیشه هومبولت، انسان به‌عنوان یک‌گایت از ابتدا برآورده شده نیست و این برآوردگی در گرو عمل از روی اراده هدفمند و بی‌پایان او خواهد بود (Bani Asadi et al., 2019, p. 17). هومبولت انسان را ارگانیک‌پویا در نظر می‌گیرد که این پویایی موجب می‌شود انسان خروجی-های مناسب قدرت و نیروی درونی خود را بیابد و در جهت تحقق قابلیت‌های خود نیز تلاش کند؛ از همین رو در نگاه او بیلدونگ فرایندی است پایان‌ناپذیر که انسان برای تحقق خود و رسیدن به خودهماهنگی به آن نیازمند است.

۲. **درهم‌تنیدگی نفس و بدن:** هومبولت در مقاله‌ای تحت عنوان «درباره دین»<sup>۱</sup> در سال ۱۷۸۹ طرحی کلی از گونه‌شناسی تاریخی ترسیم می‌کند که امکان مطالعه ارتباط میان دین و قدرت دولتی را از زمان دولت-شهرهای یونان تا زمان حاضر فراهم می‌آورد و هدف دولت مدرن را در قادر ساختن شهروندان خود در جهت درک حرفه انسانی‌شان در نظر می‌گیرد؛ به همین سبب هومبولت معتقد است که به نفسانیت<sup>۲</sup> انسانی باید ارزش مثبتی بخشید و

1. On Religion

2. Sensuality

به آن مهار آزادتر و خلاقانه‌تری داد. در نتیجه، او دیدگاه سنتی دوگانه ماهیت انسان با تقسیم‌بندی ذهن و جسم و مفهوم دکارتی از روح انسان به‌عنوان نوعی روح در یک بافت یا دستگاه را رد می‌کند و در عوض وحدت حیاتی از ذهن و جسم را مطرح می‌سازد. هومبولت به یگانگی ذهن و جسم اشاره می‌کند و البته روح<sup>۱</sup> را بهترین ظهور<sup>۲</sup> نفسانی می‌داند (Humboldt, 1903). از این منظر انسان‌شناسی کانت نیز به هومبولت شبیه است. مسیر خود-تعیینی<sup>۳</sup> که کانت در فلسفه اخلاق خویش خواستار آن بود، می‌بایست از طریق پرورش نفسانیت انسانی پیش برود؛ از این رو قلمرو زیبایی‌شناسی کارکردی کلیدی در تلاش برای غلبه بر دوگانگی موروثی ذهن/جسم به ارمان می‌آورد؛ دوگانگی‌ای که هومبولت آن را مانع بزرگی در مسیر دستیابی به خود-تعیینی (خود-مختاری) فرد می‌داند (Mueller Vollmer & Volker, 2007).

**۳. هویت جمعی:** برای هومبولت هویت جمعی منفک از هویت فردی نیست. در حقیقت این گونه نیست که هومبولت اصالت را به جامعه یا به فرد بدهد بلکه برای هومبولت فرد در جامعه به خود-تحقیقی دست می‌یابد و زندگی اجتماعی و سیاسی نیز باید این هدف را تقویت کند. هومبولت در رساله «تئوری تربیت انسانی» اظهار می‌دارد که رسالت غایی وجود ما این است که از طریق تأثیر اقدامات و اعمال در زندگی، کامل‌ترین محتوای ممکن از مفهوم انسانیت را به خود اعطا کنیم. این رسالت تنها از طریق پیوند خود به‌عنوان فرد با جهان پیرامون قابل اجراست می‌یابد (Humboldt, 1903). در حقیقت این سخن هومبولت به معنای فراتر رفتن از فردیت خویش و یکی شدن با جهان اطراف است که بتوان از طریق پیوند و تعامل با جهان به خود-تحقیقی دست یافت. مفهوم تعلیم و تربیت هومبولت تنها به تفسیر فردگرایانه اختصاص ندارد. گرچه او مادام بر اهمیت سازمان‌دهی زندگی فردی و توسعه‌ی سرمایه‌ی گوناگون فردی تأکید می‌کند؛ اما بر این حقیقت که خود-تربیتی<sup>۴</sup> تنها می‌تواند در یک بافت وسیع و گسترده‌ای از توسعه جهان ادامه یابد، اصرار می‌ورزد. به عبارت دیگر فرد نه تنها حق دارد بلکه مکلف است نقش خود را در شکل‌گیری جهان پیرامون خود ایفا کند. ایده آل تربیتی هومبولت کاملاً با ملاحظات اجتماعی رنگ آمیزی شده است. او هرگز معتقد نبود که نژاد بشر می‌تواند با رسیدن به کمالی کلی که به صورت کاملاً انتزاعی درک می‌شود به اوج برسد. ون هومبولت در سال ۱۷۸۹ در خاطرات خود می‌نویسد که تربیت فرد مستلزم یکی شدن او و همین‌طور تعاملات او با جامعه است. این سخن به این معناست که بیلدونگ و تربیت از طریق مراودات و تعاملات اجتماعی تحقق می‌یابد (Humboldt, 1903).

---

1. Geist  
2. Ramification  
3. Self- determination  
4. Self- Education

۴. **موقعیت‌های چندگانه**: همان‌گونه که قبلاً طرح شد، دو شرط اساسی تحقق بیلدونگ آزادی و تنوع و تعدد موقعیت‌هاست. آزادی برای انسان ضامن توانمندی در انتخاب‌گری است و غنای شرایط یا موقعیت‌های متنوع ضامن فرصت‌های بی‌شمار برای شکوفایی استعدادهای نهفته در نهاد هر فرد است (Luth, 1998). به اعتقاد هومبولت، بیلدونگ به‌عنوان بالاترین و هماهنگ‌ترین توسعه قدرت انسانی تحت هیچ شرایطی ممکن نیست در وضعیتی واحد و یک‌سویه اتفاق افتد (Humboldt, 1903). او تعدد موقعیت‌ها را چیزی کمتر از رابطه انسان-جهان نمی‌داند (Konrad, 2010). در بحث انسان‌شناسی، تعدد موقعیت‌ها به‌صورت تلاش برای شکل دادن دیدگاه‌های پیچیده افراد انسانی ظاهر می‌شود؛ بنابراین ما را به سمت تفاوت‌های بین فرهنگی، دوران تاریخی و گروه‌ها و افراد مختلف هدایت می‌کند. در حقیقت مطالعه فردیت و تفاوت‌های ذاتی آن محور اصلی بحث انسان‌شناسی است که هومبولت نیز از این مهم به سادگی عبور نکرده است؛ آنجا که هومبولت یکی از ابعاد و شروط اصلی تحقق بیلدونگ را پرداختن به همین موقعیت‌های متنوع معرفی می‌کند. رشد چندجانبه فضایل و قابلیت‌های انسانی می‌تواند از راه ظلم، اجحاف و بی‌عدالتی‌های سیاسی متوقف شود. مواجهه با موقعیت‌های متنوع همان چیزی است که گادامر از آن با عنوان افق‌های فهم نام می‌برد. به‌زعم گادامر فهم همیشه از درون یک افق رخ می‌دهد و در مواجهه میان افق‌های فهم مفسر و دیگران، دو نظام متناقض از عقیده، سرانجام در امتزاج افق‌ها با هم ترکیب می‌شوند. گادامر معتقد است تفسیر، مستلزم چیزی شبیه دیالوگ با دیگری است که در آن مفسر تلاش می‌کند تا میان دیدگاه‌های مخالف درباره موضوع، صلح برقرار کند. براساس نظریه گادامر، گوستاوسون استدلال می‌کند که فهم دیگر فرهنگ‌ها یک شکل پارادایمی از بیلدونگ است که در آن دیدگاه اخلاقی و عملی مفسر از طریق مواجهه با افق‌های اساساً متفاوت از اندیشه خود، متحول می‌شود (Gustavson, 2014).

#### اصول انسان‌شناختی تربیت

اصول تعلیم و تربیت، قواعد نسبتاً کلی است که در بیشتر موارد صادق است و باید راهنمای مربیان، معلمان، مدیران، اولیاء فرهنگ و والدین دانش‌آموزان در کلیه اعمال تربیتی باشد. این اصول مبتنی بر تحقیقات روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فرهنگی و نظریات مربیان بزرگ و دانشمندان تعلیم و تربیت است (Safaie Moghadam, 2010, p. 83). پس از تبیین مبانی نوبت به استنتاج اصول تربیت می‌رسد. نظر به این که استنتاج اصول در روش فرانکنا، از ترکیب مقدمات هنجارین (هدف) و گزاره‌های واقع‌نگر (مبانی توصیفی) حاصل می‌شود، در این بخش با ترکیب مبانی با هدف تربیت در دیدگاه هومبولت به استنتاج اصول پرداخته شد. بیان مختصر هدف تربیت در دیدگاه هومبولت با توضیح «انسان ایده‌آل» صورت می‌پذیرد. انسان ایده‌آل هومبولت بر

پایه مفهوم غنی بیلدونگ شکل می‌گیرد. بیلدونگ جوهره اساسی انسان است. انسانی که به بیلدونگ دست یابد به شخصیتی همگون و متعادل نائل می‌شود که این امر غایت بیلدونگ هومبولتی است (Humboldt, 1969). در نتیجه ترکیب هدف مذکور با مبانی انسان‌شناختی، می‌توان ساختاری استنتاجی فراهم آورد که حاصل آن‌ها اصول تربیت است. با عنایت به این که نیل به انسان ایده‌آل به عنوان هدف تربیتی، در گرو تحقق قابلیت‌هایی است که در ذیل مبانی تربیت ذکر شد؛ بنابراین با نظر به هر یک از این مبانی نیز به توضیح منطق اصول پرداخته می‌شود.

۱. **عاملیت انسان:** این اصل به این معناست که «تربیت باید کنشگری فعال آدمی را پاس بدارد». این امر هم راهنمای عمل مریبان باید باشد و هم معیار ارزیابی درستی یا نادرستی عمل تربیتی؛ بنابراین این اصل یکی از اصول منطقی تربیت است. همان‌طور که دیگر اصول هم چنین وضعی دارند. اصل عاملیت از دو گزاره مبنایی واقع‌نگر و تجویزی به دست می‌آید.

هدف: نیل به انسانیت و انسانی با شخصیت همگون و متجانس مستلزم اراده‌ی آزاد و کنشگری انسان است. این هدف در قالب یک گزاره تجویزی به این صورت بیان می‌شود: تربیت باید به دنبال تحقق شخصیت همگون و متجانس باشد؛ به عبارت دیگر،

گزاره تجویزی: همگونی و تجانس شخصیت از لحاظ تربیتی خوب است.

گزاره توصیفی (مبنایی): تحقق همگونی و تجانس شخصیت متربی در گرو کنشگری و عاملیت متربی است. گزاره تجویزی (اصل): باید عاملیت متربی را پاس داشت.

ظرفیت اعمال کنترل بر زندگی «عاملیت انسانی» نامیده شده و بر پرورش آن تأکید شده است. در جای دیگر عاملیت انسانی به عنوان «طراحی آگاهانه و اجرای ارادی اعمال از سوی فرد به منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده» تعریف شده است (Hergenhahn & Olson, 2009, p. 423). واژه عاملیت بر نوعی احساس مسئولیت در برابر مسیر زندگی خود دلالت دارد، این باور که فرد بر تصمیمات زندگی خود کنترل دارد و مسئول پیامدهای آن‌هاست (Cote and Levine, 2002).

در ایده‌ی هومبولتی بیلدونگ سه مفهوم اساسی نهفته است: آزادی، عاملیت و خودمختاری. هومبولت در سال ۱۷۹۲ در اثر سیاسی خود یعنی *حدود و ثغور دولت* به این حقیقت تأکید می‌کند که «هر چه از انتخاب آزاد انسان سرچشمه‌نگیرد یا تنها پیامد آموزش و راهنمایی باشد، هرگز درونی نخواهد شد و همچنان با ماهیت واقعی او بیگانه خواهد بود. این فرد بر اساس نیروهای انسانی خویش عمل نخواهد کرد؛ بلکه صرفاً در انجام امور دقتی مکانیکی خواهد داشت» (Humboldt, 1850/1993, p. 23).

البته باید دقت داشت که برای هومبولت آزادی کافی نیست. او به اصل مهم دیگری که عاملیت است تأکید

می‌کند. در اندیشه‌ی هومبولت وظیفه اجتناب‌ناپذیر هر انسانی عمل است؛ نه صرفاً به‌عنوان یک عامل یا ابزاری که برای رسیدن به هدف عمل کند، بلکه به‌عنوان فردی خودمختار که تلاش می‌کند از طریق بیلدونگ، خود درونی‌اش را ارتقا بخشد. اهمیت اصل عاملیت نزد او این‌گونه است که می‌گوید: «عمل فی‌نفسه تلاشی است از اراده برای آزاد شدن و خودگردان شدن» (Humboldt, 2000/1793, p. 58).

عاملیت انسانی در نزد هومبولت در مفاهیمی مانند خودپروری، خودتحقق‌بخشی، خودتعیینی و خودسازی نمایان می‌شود. فلسفه و نگاه هومبولت به انسان در تعیین سرنوشت خویش و همین‌طور نگاه او به مفهوم بیلدونگ، خود ناشی از نقش مؤثر عاملیت انسانی در نزد اوست؛ بنابراین مفهومی که از تعلیم و تربیت در یک جامعه رایج است در تحقق مفهوم عاملیت انسانی نقش دارد؛ به این معنا که اگر تعلیم و تربیت در جامعه‌ای به معنای انتقال صرف دانش و کسب مهارت باشد، دیگر انتظار تربیت افرادی عامل، خلاق و منتقد نمی‌توان داشت.

**۲. تأثیرپذیری دوسویه نیروهای بیرونی و درونی:** دومین اصل ناظر به مبنای انسان‌شناختی هومبولت یعنی درهم‌تنیدگی نفس و بدن است. اصل تأثیرپذیری دوسویه به این معناست که در امر تربیت همان‌گونه که تربیت واقع‌گرا دارای اهمیت است، تربیت معناگرا نیز در جایگاهی والایی قرار دارد و البته که گذر از واقع به معنا به‌عنوان غایت تربیت کارساز است. این اصل از دو گزاره مبنایی واقع‌نگر و تجویزی زیر به دست می‌آید.

هدف: رسیدن به شخصیت همگون و متجانس و انسان ایده‌آل متأثر از نیروهای وجودی انسان است که از راه کشمکش و تأثیر و تأثرات نیروهای ظاهر و باطن حاصل می‌شود. این هدف در قالب گزاره‌ای تجویزی به این صورت است:

هدف تربیت باید تحقق شخصیت همگون و هماهنگ باشد.

گزاره تجویزی: همگونی و تجانس شخصیت به لحاظ تربیت مطلوب است.

گزاره توصیفی (مبنایی): تحقق انسانیت و همگونی و تجانس شخصیت در گرو تأثیرپذیری نیروهای بیرون و درون و بالعکس است.

گزاره تجویزی (اصل): باید نیروهای وجودی و ساحت‌های چندگانه‌ی وجود متربی را پاس داشت.

مقصود از این اصل این است که برای ایجاد دگرگونی‌های مورد نظر در رفتار و حرکات و سکنات بیرونی باید تحولاتی در حالات باطنی نفس ایجاد کرد. هر یک از این دو جریان به تقویت و تحکیم دیگری منجر خواهد شد (Bagheri, 2011, p. 160). هومبولت تغییر و تحول را مستلزم تأثیرپذیری نیروهای بیرونی از نیروهای درونی می‌داند و در نهایت نیز نیروهای بیرونی قدرت خود را بر نیروهای درونی نمایان می‌سازند (Mueller Vollmer &



(Volker, 2007). در تعامل میان این دو است که هومبولت اعتقاد دارد بیلدونگ محقق می‌شود. یکی از نقدهای اساسی که امروزه به تعلیم و تربیت وارد می‌شود این مسئله است که متربی تنها با محفوظاتی مواجه می‌شود که هیچ‌گونه تأثیر مثبتی بر او نمی‌گذارد و این محفوظات نیز تنها به انباشته‌های زودگذری تبدیل می‌شوند که تنها در برهه‌ای از زمان کاربرد دارند.

۳. دیگری: سومین اصل تربیتی که متناظر با مبنای انسان‌شناختی موقعیت‌های چندگانه است، بر این فرض استوار است که انسان بهره‌مند از تعدد موقعیت‌هاست و این تعدد ضامن انتخاب‌گری انسان و درک موقعیت‌های گوناگون است.

هدف: قطعاً نیل به انسانیت و شخصیتی همگون و هماهنگ مستلزم خروج از خودیت و درک دیگرانگی است. این هدف در قالب گزاره تجویزی به صورت زیر است.  
گزاره تجویزی: همگونی و تجانس شخصیت مطلوب تربیت است.  
گزاره توصیفی (مبنایی): تحقق انسانیت و همگونی و هماهنگی شخصیت انسانی در گرو انتخاب‌گری، درک و فهم متقابل انسان‌ها و به عبارتی درک دیگری است.  
گزاره تجویزی (اصل): باید درک دیگری و انتخاب‌گری متربی را پاس داشت.

بسیاری از فلاسفه و اندیشمندان وجود «دیگری» را به‌عنوان سویه‌ای برای شناخت و آگاهی فرد پذیرفته‌اند؛ اما دیدگاه گفتمانی و سهمی که به اصل دیگری در جایگاه شناخت و آگاهی «من» داده‌اند، متفاوت و گوناگون است. انسان در فرایند ساخته شدن و فرهیخته شدن (بیلدونگ) در نگاه هومبولت نیازمند «دیگری» است تا بتواند به خودآگاهی برسد. به این دلیل است که وی تأکید شدیدی بر زبان به‌عنوان ابزاری اساسی در درک دیگر فرهنگ‌ها دارد. جای تعجب نیست که بیلدونگ به‌عنوان تحول بنیادین «خود» به شدت با تئوری‌های درک بین‌فرهنگی در ارتباط باشد. رویارویی با دیدگاه‌های دیگر می‌تواند برای درک دیگران و آگاه شدن از دیدگاه خود و سپس ارزیابی نقادانه و تغییر آن به شیوه تفکری جدید، فرصتی نو فراهم آورد. اصل دیگری در نظام تربیتی در بعد بین‌فرهنگی بیلدونگ هم در سطح نظریه‌ای و هم در سطح عملی که با دیگران نیز سروکار دارد مطرح است. توجه به این امر که انسان موجودی اجتماعی و مدنی‌الطبع است و تربیت او زمانی معنا می‌یابد که در ارتباط و تعامل با دیگری باشد و از سویی این مهم که تجربه موقعیت‌های متنوع و مختلف در نظام آموزشی قطعاً افق‌های دید گسترده‌ای به روی متربی و مربی می‌گشاید، می‌تواند در رشد و تکامل و توسعه آدمی و شکوفایی استعدادها و توانش‌های او نقش مؤثری ایفا کند. تا آن‌جا که هومبولت زبان را منبع شناخت و همچنین ارتباط می‌داند که هر دو ریشه در امکان گفتگوی انسانی دارند. از نظر او، هم ارتباطات زبانی و هم ارتباط فکری ابتدا بر گفت‌وگوی

میان افراد استوار است که پیش‌نیاز درک بین فرهنگی است (Walker, 2022, p. 5). درک تفاوت‌های فردی و احترام به عقاید متفاوت در تعلیم و تربیت لازمه رشد و توسعه نظام آموزشی هر اجتماعی است؛ به عبارت دیگر توسعه فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و آموزشی هر جامعه‌ای مستلزم شنیدن و گوش فرادادن به صداهای دیگر است. باید توجه داشت که دیگری، مقدمه‌ی اصل تعامل است و به این معناست که از فردیت خود بیرون آیم و خروج از دایره‌ی خودیت را به رسمیت بشناسیم. این خود مرحله‌ای از رشد و مرحله‌ای از مراحل تحقق بیلدونگ هومبولت است؛ بنابراین تعامل مستلزم این است که دیگری (دیگران) به درستی درک شده باشد.

**۴. تعامل اجتماعی:** چهارمین اصل تربیتی که استنتاج شده است، اصل تعامل اجتماعی ناظر بر مبنای انسان-

شناختی هویت جمعی است.

هدف: نیل به انسانیت و شخصیت هماهنگ از طریق تعامل با دیگران محقق می‌شود. این هدف در قالب گزاره

تجویزی به صورت زیر است.

هدف تربیت باید تحقق انسانیت و شخصیت هماهنگ و متجانس از رهگذر تعامل اجتماعی باشد.

گزاره تجویزی: هماهنگی و تجانس شخصیت به لحاظ تربیتی مطلوب و خوب است.

گزاره توصیفی (مبنایی): تحقق انسانیت و همگونی شخصیت در گرو تعامل با دیگران است.

گزاره تجویزی (اصل): باید تعاملات اجتماعی متریان مورد توجه قرار بگیرد.

هومبولت رشد و تحقق انسان را متضمن دو شرط اساسی یعنی آزادی و رابطه‌ی اجتماعی می‌داند و معتقد

است که فرد در دادوستد داوطلبانه فردیت خویش با فردیت دیگران رشد می‌کند. به بیان دیگر، خودسازی به

تعامل‌های اجتماعی نیاز دارد. هومبولت انسان منزوی را همانند انسانی که در غل و زنجیر است می‌پندارد و معتقد

است چنین فردی نمی‌تواند رشد کند (Sorkin, 1983, p. 71) و این خود بیانگر آن است که اساس تعلیم و تربیت

تعامل مؤثر اجتماعی است. در واقع در تربیت آنچه معنادهی می‌کند رابطه دوسویه مری و مربی است. اصل تعامل

اجتماعی چون قاعده‌ای تجویزی، حاکی از آن است که فعالیت‌های تربیتی را باید چنان سامان داد که فرد بتواند

به کسب هویت جمعی مناسبی نائل شود که این هویت جمعی می‌تواند با حفظ و ارتقای فردیت هر فردی صورت

گیرد و یا این که از طریق رابطه‌گزینش و طرد سنت‌های اجتماعی حاصل شود و در نهایت نیز با غلبه بر خودمحوری

فرد در جریان امر تعلیم و تربیت محقق شود (Bagheri, 2011). هومبولت در رساله «نظریه بیلدونگ انسانی»<sup>۱</sup> در

پاسخ به این سؤال که چه تقاضایی می‌توان از یک ملت، یک عصر و یک نژاد بشری داشت؟ چنین پاسخ می‌دهد

که تربیت، حقیقت<sup>۱</sup> و فضیلت<sup>۲</sup> می‌بایست آن‌قدر در میان مردمان انتشار یابد که مفهوم انسان، شکلی عالی و متعال درون هر فرد به خود بگیرد (Humboldt, 1969 p. 59).

### نتیجه

درک درست از ایده‌ی هومبولتی بیلدونگ مستلزم فهم درست پایه‌های فلسفی اندیشه‌ی اوست. بیلدونگ در نگاه هومبولت متأثر از اندیشه‌ی او از انسان است؛ انسانی که در مسیر تربیت و رسیدن به بیلدونگ رو به سوی تعالی و رشد دارد، انسانی که در مسیر شدن و شکوفایی، آزاد، عامل و خودمختار است و هر آنچه این آزادی را محدود سازد می‌بایست برطرف شود. آزادی در نگاه هومبولت آزادی فطری و ذاتی است؛ از این رو برای هومبولت خودسازی فردی در فرایند بیلدونگ تنها زمانی می‌تواند به بالاترین حد خود نائل شود که دخالت محدود دولت، تأمین امنیت باشد؛ در غیر این صورت دولت به جای پرورش مردان و زنان مستقل و آزاد، بردگانی<sup>۳</sup> بیش تربیت نخواهد کرد. بررسی ایده‌ی هومبولتی بیلدونگ و مؤلفه‌های آن مسیری را برای تعلیم و تربیت ترسیم می‌کند که آن را در تقابل با نظام آموزش کنونی قرار می‌دهد؛ آموزشی که افراد را در جهت اهداف از پیش تعیین شده و قالب‌ها و چهارچوب‌های معینی پرورش می‌دهد و این دقیقاً در تضاد با اندیشه‌ی هومبولتی بیلدونگ است. بیلدونگ در نگاه هومبولت معنایی وسیع و بدیع به خود می‌گیرد که از انسان‌شناسی تطبیقی و انسان‌گرایی جدید او سرچشمه می‌گیرد.

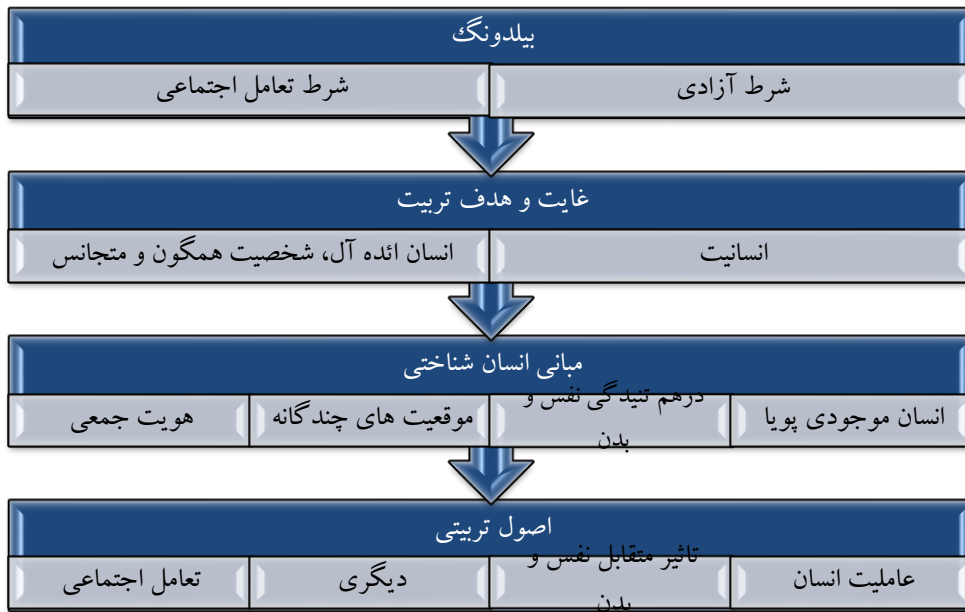
انسان مورد نظر هومبولت ساحت‌ها و وجوه متنوعی دارد که می‌بایست همه‌ی آن‌ها پرورش یابند و این کلیت چند ساحتی و چندوجهی در سایه‌ی اصل مهمی به نام آزادی به ثمر می‌نشیند. البته هومبولت تأکید می‌کند که آزادی به تنهایی کافی نیست و می‌بایست اصل مهم دیگری باشد که بیلدونگ محقق شود و آن تعامل اجتماعی است که لازمه‌ی درک دیگری است. در حقیقت به زعم او فرد در همگامی و همراهی با جمع است که رشد می‌یابد و از زنجیرهای ذهنی رها می‌شود؛ به عبارت دیگر هومبولت تحقق بیلدونگ فردی را در گرو بیلدونگ جمعی می‌داند و آن‌جا که انسان به درک دیگری نائل می‌شود نقطه‌ی آغاز معنویت است؛ بنابراین آنچه ضرورت تحقق بیلدونگ را در نظام آموزشی برجسته می‌کند توجه به معنویت، معنایابی و معناکاوی است که با ظرفیتی که بیلدونگ از طریق مؤلفه‌ها و اصول خود از جمله «آزادی»، «پیوند من و جهان»، «تعامل اجتماعی»، «درک دیگری» و غیره برای فرد ایجاد می‌کند، منجر به توسعه‌ی وجودی فرد می‌شود. توسعه‌ی وجودی فرد نیز مستلزم آگاهی

1. Truth  
2. Virtue  
3. Slaves

نسبت به پدیده از خودیگانگی و تلاش برای اصلاح و تحقق خود از طریق دیگری است؛ به این معنا که فردیت از طریق بیلدونگ آن‌قدر توسعه پیدا می‌کند که دیگری و دیگران را از آن خود می‌داند و در حقیقت کل عالم هستی را در خودش جای می‌دهد و هضم می‌کند.

با این تفاسیر هدف و غایت تربیت در نگاه هومبولت رسیدن به انسانیت، انسان ایده‌آل و شخصیتی همگون، متجانس و متعادل است. با نظر به غایت تربیت، مبانی و اصولی از دل ایده‌ی بیلدونگ هومبولت استنتاج شده است که در ادامه به اختصار بیان می‌شود.

نمودار ۱. مبانی انسان‌شناختی ایده هومبولتی بیلدونگ و استنتاج اصول تربیتی با بهره‌گیری از روش فرانکنا



### سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری است. هم‌چنین این پژوهش توسط دانشگاه شهید چمران اهواز مورد حمایت مالی قرار گرفته است.

## References

- Azadmanesh, S., Bagheri Noaparast, K., Sefidkhosh, M., & Sajadieh, N. (2019). Education as "Bildung" in Hegel's phenomenology. *Foundations of Education*, 9(1), 26-47. (In Persian).
- Azadmanesh, S., Bagheri, N. K., & Sefidkhosh, M. (2020). A reflection on the critical themes about hegelian education with regard to phenomenology of spirit. *Philosophy of Education*, 5(1), 5-28. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2011). *A look at Islamic education*. Tehran: ducational Research and Planning Organization Publications (School). (In Persian)
- Bani Asadi, A., Sajjadi, S. M., Bagheri, K., & Sefidkhosh, M. (2019). The Relation of Anthropological Foundation of the Theory of Bildung with the idea of University in the Thought of Wilhelm von Humboldt. *Philosophy of Education*, 3(3), 5-24. (In Persian).
- Beheshti, S., Afkhami Ardakani, M. (2007). Explaining foundations and principles of social education in Nahj-ol-Balagheh. *Journal of Islamic Education*, 2(4), 7-39. (In Persian)
- Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1991). *Philosophical inquiry: Conceptual analysis*. In E.C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Cote, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Danner, H. (1994). Bildung: A basic term of german education. *Educational Sciences, Cairo*, 9:1994.
- Dohmen, G. (1964). *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungs-begriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*. Bd 1: Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff. Weinheim: Beltz
- Fertig, L. (1977). *Campes politische erziehung: Eine einföhrung in die pädagogik der aufklärung*. darmstadt: wissenschaftliche buchgesellschaft.
- Gustavson, B. (2014). Bildung and the path from the classical concept to a universal and postcolonial concept. *Confero*, 2(1), 109-131 |.
- Heidt, I. (2015). Exploring the Historical dimensions of bildung and its metamorphosis in the Context of Globalization. *L2 Journal*, 7(4), 2-16.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2009). *An introduction to theories of personality* (5th ed). Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.
- Horlacher, R. (2004). Bildung: A construction of a history of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 23, 409-426.
- Horlacher, R. (2012). What is Bildung? Or: Why Pädagogik cannot get away from the concept of Bildung. In P. Siljander, A. Kivela, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of bildung and growth. connections and controversies between continental educational thinking and american pragmatism* (PP. 135-147). Rotterdam: Sense Publishers.
- Humboldt, W. (1903). *Gesammelte Schriften: Akademic-Ausgabe in 17 Bdn Bd. 1*. In A. Leitzmann et al. (ed). Berlin: Behr Verlage.
- Humboldt, W. (1960). Werke in fünf bänden. *Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. (1969). Theorie der Bildung des menschen. In W. Humboldt, A. Flitner & K. Giel (Eds.), *Werke in fünf Bänden: Val. 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (pp. 234-240). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. (2000). Theory of Bildung. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Studies in curriculum theory. Teaching as a reflective practice: The german didaktik*

- tradition* (PP. 57-63). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates
- Humboldt, W. V. (1789). *Tagebuch der Reise nach Paris und der Schweiz 1789*. Leitzmann, A. (Ed.) (1916). *Gesammelte Schriften, Bd. XIV*. (pp. 76-237). German: B. Behr's Verlag.
- Humboldt, W. V. (1979). *Bildung und sprache*. C. Menze. (Ed.). Paderborn: Schöningh.
- Humboldt, W. V. (1993). *The limits of state action*. J.W. Burrow (Ed.). Indianapolis: Liberty Fund.
- Humboldt, W., & Von Humboldt, C. (1918). *Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen* (Vol. 1). Germany: ES Mittler und Sohn.
- Klein, L. (1994). *Shaftesbury & the culture of politeness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Konrad, F. M. (2010). *Wilhelm Von Humboldt*. Bern: Haupt Verlag.
- Konrad, F. M. (2012). Wilhelm Von Humboldt's contribution to a theory of Bildung. In: P. Siljander, A. Kivela, & A. Sutinen, (Eds.), *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*, Rotterdam (PP. 107-124). Boston: Sense Publishers.
- Lovlie, L. (2002). The promise of Bildung. In R. Davies (Ed.), *Annual conference philosophy of education society of great Britain*. Conference Papers, P. 221-234.
- Lovlie, L., & Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 3, 317-340.
- Luth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's theory of Bildung dedicated to wolfgang klafki for his 70th birthday. *Journal of Curriculum Studies*, 30, 1, 43-60.
- Masschelein, J., & Ricken, N. (2003). Do we (still) need the concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 139-154.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2006). *Globale Immunität oder eine kleine Katastrophe des Europäischen Bildungsraums*. Zürich/Berlin: Diaphanes
- Mendelssohn, M. (1784). Über die Frage: Was heisst aufklären? *Berlinische Monatsschrift*, 4, 193-200.
- Mueller Vollmer, K., & Volker, H. (2007). Wilhelm von humboldts bedeutung für die beschreibung der sudostasiatischen sprachen und die anfänge der sudostasien forschung. In P. Schmitter (ed), *Geschichte der Sprachtheorie* (vol. 6/2, pp. 430-61). Tübingen: Gunter Narr.
- Phillips, D. (2010). Epistemological distinctions and cultural politics: educational reform and the Naturwissenschaft/Geisteswissenschaft distinction in nineteenth-century Germany. *In Historical perspectives on Erklären and Verstehen* (PP. 15-35). Dordrecht: Springer.
- Rogers, G. A. J. (1988). Die cambridger platoniker. In J. P. Schobinger (Ed.), *Grundriss der Geschichte der Philosophie. Band 3.1: Die Philosophie des 17* (PP. 240- 290). Basel, Switzerland: Schwabe.
- Safaei Moghadam, M. (2010). *Foundations of education from the point of view of Imam Sajjad (AS)*. Ahvaz: Rasesh publication. (In Persian)
- Shaftesbury, A. A. C. (1981). Soliloquy: Or, advice to an author. In G. Hemmerich & W. Benda (Eds), *Anthony Ashley Cooper, third Earl of Shaftesbury, Standard Edition. Sämtliche Werke, ausgewählte Briefe und nachgelassene Schriften. Bd. I,1* (PP. 35-301). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Shokohi, Gh. H. (2015). *Principles and principles of education*. Mashhad: Astan Quds Razavi. (In Persian)

- 
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The theory and practice of self-formation (Bildung), 1791-1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55-73.
- Spranger, E. (1968). Grundlegende bildung, berufsbildung, allgemeinbildung. *Preussische Fortbildungsschulzeitung*, 9, 65-77.
- Vierhaus, R. (2002). Separata formación (Bildung) primera pArte. *Revista Educación y Pedagogía*, 1, 7-23.
- Walker, J. (2022). *Wilhelm von Humboldt and Transcultural Communication in a Multicultural World: Translating Humanity*. London: Camden House.



## Teaching Philosophy as Education for Thinking through Derrida's Ideas

**Bahman Karimzadeh** 

Assistant Professor, Islamic Azad University, Saravan Branch, Saravan, Sistan and Baluchistan, Iran. Email: Nohandelan@gmail.com

Received: 2021-07-15	Revised: 2022-05-12	Accepted: 2022-05-17	Published: 2022-09-21
<b>Citation:</b> Karimzadeh, B. (2023). Teaching Philosophy as Education for Thinking based on Derrida's Thought. <i>Foundations of Education</i> , 12(1), 32-55. doi: 10.22067/fedu.2022.71118.1057			

### Abstract

In this paper, Derrida's viewpoint on the need to teach philosophy in schools and universities to improve the quality of student's thinking is examined. The development of thinking in students is one of the fundamental factors in the transformation of education, and teaching philosophy as thinking from Derrida's perspective provides the philosophical context for this transformation. In this study, descriptive-analytical research method is used. To explain the problem and answer the questions, a selection of the philosophical foundations of Derrida's thought is stated, emphasizing the need to teach philosophy for thinking in schools and universities. The findings suggest that teaching philosophy, which is according to Derrida a kind of education for thinking, necessarily includes thinking about the school and the question of what is the philosophy of education. Philosophical thinking should also be combined with thinking about \_and beyond\_ philosophy, to allow the university to practice philosophy and challenge it at the same time. Therefore, thinking, in the broad, affirmative sense Derrida ascribes to it, is essential to both school and university, then the two institutions should be placed along the same continuum, differing in degree but not in kind.

**Keywords:** teaching philosophy; education for thinking; school; university; Derrida

### Synopsis

The concept of thinking holds a central position in the educational matters that Derrida addresses, encompassing teaching philosophy in both school settings and university roles. Despite the distinction between schoolchildren and adult students, these realms are inherently linked. The discourse on teaching philosophy in schools is intricately intertwined with the institutional inquiries that arise in discussions about the university.

In both schools and universities, Derrida emphasizes the pivotal role of thinking in relation to philosophy. This paper aims to critique the conventional perspectives prevalent in teaching philosophy within educational institutions. It seeks to analyze the interconnections among thinking, education, and philosophy from the vantage point of Derrida's philosophy. The study endeavors to address several key inquiries: What is the imperative of teaching philosophy as a form of thinking within school education? What responsibilities and roles do universities hold in teaching philosophy for critical thought? Lastly, how do these two educational institutions intersect in their approach to teaching philosophy as a mode of thinking?



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.



To address these inquiries using a deconstructive approach, this study first scrutinizes the essentiality of teaching philosophy as a form of thinking in schools and delves into the specific roles undertaken by universities in this context. Subsequently, leveraging Derrida's philosophy, it endeavors to dismantle the artificial segregation in teaching thinking between school and university settings.

Primarily, Derrida's advocacy for teaching philosophy often represents a call to challenge traditional philosophies, particularly those aligned with state ideologies. Hence, he advocates for teaching deconstruction or, in essence, teaching critical thinking.

Furthermore, Derrida points out that restricting philosophy to a certain age restricts it to a certain social class, the "social class of philosophy", the class whose young members have what it takes to become "natural", to succeed in the non-philosophical studies seen as conditional to the study of philosophy. The class of philosophy is "a class for one class, bourgeois youth between puberty and their entrance into adult life, with an education that was more literary than scientific, led to consider as natural and eternal a very singular program that is eclectic-baroque but also quite favorable to a particular ideological framework. It is therefore exclusive in a twofold sense: it excludes from philosophy whatever seems to be "unnatural", whatever contradicts (or is in tension with) the philosophy of the state (Derrida 2002), and it excludes from the class of philosophy whoever is not part of the philosophical class, the class that knows what should be accepted as natural. This is how the teaching of philosophy becomes – if it has not always been – a means for reproducing and preserving not only the state but also the class of philosophers, the Platonic social hierarchy keeping philosophy for the elites and the elites for philosophy (Derrida & Kamuf, 2002).

The kind of philosophy Derrida positions vis-à-vis the philosophy of the state, this philosophy that is also anti-philosophy is sometimes called "deconstruction", and at other times simply "thinking": philosophical teaching that challenges rather than reproduces the philosophy of the state is education for thinking (Snir, 2020).

That is to say, the thinking Derrida refers to is attentive to otherness, to the alterity of the other (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005). It is committed to the other of philosophy, to the non-philosophical that makes philosophy possible while still eluding it, remaining untaught by it. The deconstructive affirmation is not simply an affirmation of what is known to be excluded by the system. Deconstruction is an affirmation of what is wholly other, of what is unforeseeable from the present. We can see that the "other" that thinking affirms is an expression of the madness, which had to be confined for a space of rational discourse to be opened but was never fully dispensed with.

Derrida makes this link between madness and the affirmation of the other explicit. The language of the other, Derrida says, is the voice of madness, of whatever is not fully comprehensible in "my" language, in the language of rational discourse in which I am currently immersed. Hosting the other without assimilating him or her is not only an ethical imperative, but also a vital need of thinking itself: without affirming the others, listening to their voices, and responding to them, thinking only reproduces itself, and does more of the same. Hence, madness does not threaten thinking but rather looks after it by breathing new life into it.

How can such thinking, which unlike the philosophy of the state has neither positive doctrine nor a solid foundation from which to take its questions, be taught? For Derrida there is no direct answer, one cannot go straight to the teaching of thinking. Deconstruction is not a philosophical technique and no thinking skills can be learned to practice it. Yet although

thinking cannot be taught, it can still be called for; one can create a place for it to dwell in, where it can feel at home. Derrida addresses this question through thinking about the institutions in which deconstructive thinking can take place (Derrida, 2002).

The importance of philosophy in schools notwithstanding, this institution, at least in the last 200 years or so, is undoubtedly the university. We turn now to Derrida's discussion of the place of philosophy and thinking – and consequently of madness – in the university. Although the university, like any institution, presents itself as neutral, even as natural – an arena in which philosophy can thrive, Derrida argues that it necessarily harbors forces and interests (Derrida, 2004), excluding from its class of philosophy whatever seems to contradict them. The university, in other words, is simultaneously the condition of possibility as well as the condition of impossibility of philosophy in the present time: it makes philosophy possible and provides it with prestige and legitimation and at the same time polices and confines it. The aim of deconstruction is therefore to think philosophically about whatever remains outside the scope of institutional, academic philosophy, including the academic institution itself and the way it influences philosophy and thinking.

Derrida calls, therefore, to turn the university into a site for thinking, opening within its space for a community of thinking – rather than a community of research, science, or philosophy, since these values are most often subjected to the unquestioned authority of the principle of reason, namely to a specific configuration of reason. Thinking, then, needs to reflect on the principle of reason, and submit it to critique, without altogether abandoning it: “‘Thinking’ requires both the principle of reason and what is beyond the principle of reason, the archer and an-archy (Derrida, 2004). A community of thinking is a philosophical community that can – sometimes, in the blink of an eye – be anarchic and challenge the institution hosting it as well as its philosophy.

The educational dialogue between master and disciple, therefore, can be read as a paradigmatic case in which an idiosyncratic madness is silenced and confined to create a discourse, a common language. Education here means letting the student into an already existing discourse, through the inculcation of some form of thought, some form of logos. Hence, educating a student involves silencing some of his voices, and declaring some of his (actual or possible) thoughts mad to make him think properly. When Derrida tries to break away from the shadow of the teacher, to become a philosopher and a thinker with his voice, he must set something of this confined madness free. The Derridean text, therefore, is made possible through a double relation to Foucault's teaching and Foucault the teacher: the teacher first educates the student, provides him with knowledge and a proper way of thinking, and then the student challenges the teacher, goes against him to develop his unique voice, namely think by himself.

In this way, an educational model can be reached, an educational model acknowledging the role of madness, namely one that is aware that education necessarily represses some kinds of madness and acknowledges the need to open a space for them. Teachers, each in their way, provide their real and imaginary students with bodies of knowledge containing madness, thereby allowing sensitive students to make their way within and beyond the given discourse, namely to think for themselves. Such teaching is probably quite rare, but it is not unusual and exceptional. There is no reason to assume it can be practiced only by individual, unusual teachers (Karimzadeh, 2021).

## **Conclusion**

Is what has been said about thinking at the university relevant also to thinking at school? The answer seems to be positive. Indeed, these two institutions seem to be very different: the former focuses on research and the latter on teaching, and the former targets adults and the latter children – but one of the main characteristics of deconstructive thinking is the challenging of simplistic dichotomies. Hence, although Derrida himself dedicates different texts to discussing the school and the university, his thought invites the deconstruction of the dichotomy according to which schools are for children to learn and universities are for adults to do research. We will not pursue the claim that children can attend the university, nor that school does produce knowledge. We conclude by suggesting that if thinking, in the broad, affirmative sense Derrida ascribes to it, is essential to both school and university, then the two institutions are or rather should be placed along the same continuum, differing in degree but not in kind. Discussing the importance of encouraging non-instrumental, resistant thinking in the university, if such resistance begins only in the university, it is far too late and the professor professing resistance will find his or herself in confrontation with students not just disposed but quite committed to non-critical modes of thought, students with an overwhelming tendency to regard themselves as informed, autonomous consumers of an educational product. This is undoubtedly true from Derrida's perspective. But we miss the point when going on to say that, the solution must be to give philosophy the right already possessed by every other discipline to have students work through a long and progressive curriculum beginning in the earliest classes.

Derrida's insistence on integrating thinking within education isn't a plea for incremental advancement, where students gradually ascend to higher levels of critical thinking. Critical, deconstructive thinking, as per Derrida, entails embracing the unpredictability, the 'otherness,' that diverges from conventional philosophical thought. Being prepared for thinking that navigates through this 'madness' isn't something one can specifically anticipate. Instead, according to Derrida, everyone is inherently predisposed to engage in such thinking. Additionally, in contemplating the continuum between school and university, it becomes crucial for schools, akin to universities, to engage in self-reflection—to critically examine themselves and the educational institution they comprise. According to Derrida, teaching philosophy in schools, as a form of education for thinking, inherently involves contemplating the nature of the school itself and the fundamental question of what defines a school. In essence, philosophy in the context of schools inevitably becomes philosophy of education.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر بر اساس دیدگاه دریدا

بهمن کریم زاده 

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سراوان، سراوان، سیستان و بلوچستان، ایران Nohandelan@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۲۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۲/۲۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> کریم زاده، بهمن. (۱۴۰۱). آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر بر اساس دیدگاه دریدا. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۱)، ۳۲-۵۵. doi: 10.22067/fedu.2022.71118.1057			

## چکیده

هدف این پژوهش بررسی دیدگاه دریدا درباره ضرورت آموزش فلسفه در مدارس و دانشگاه در جهت ارتقای وضعیت تفکر فراگیران است. پرورش تفکر، یکی از مولفه‌های بنیادین برای تحول آموزش است و آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر از دیدگاه دریدا، زمینه فلسفی چنین تحولی را فراهم می‌سازد. با بهره‌گیری از روش توصیفی-تحلیلی و به‌منظور تبیین مسئله و پاسخ به پرسش‌ها، گزیده‌ای از مبانی فلسفی دریدا با تأکید بر ضرورت آموزش فلسفه در مدرسه و دانشگاه بیان شده است. یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از آن است که آموزش فلسفه شامل تفکر در مورد مدرسه و فلسفه آن است و تفکر فلسفی باید با تفکر در مورد خود فلسفه و فراتر از آن ترکیب شود تا به دانشگاه امکان فعالیت فلسفی و هم‌زمان به چالش کشیدن آن را بدهد. بنابراین با توجه به گستردگی و تصدیق‌کنندگی تفکر از منظر دریدا، آموزش فلسفه برای مدرسه و دانشگاه ضروری است و هر دو نهاد با توجه به تفاوت آن‌ها در سطح و نه در نوع، باید در امتداد یک پیوستار قرار گیرند و یک زنجیره را تشکیل دهند.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش فلسفه، آموزش برای تفکر، مدرسه، دانشگاه، دریدا

## مقدمه

در نیمه دوم قرن بیستم دیدگاه پست‌مدرنیسم در فرانسه در حوزه‌های مختلف از جمله تعلیم و تربیت به‌طور گسترده نمایانگر شد. در این بستر اندیشمندانی مانند هرش و بوردیو با نقد نهاد تعلیم و تربیت مدرن بیان کردند که فرهنگ مسلط واحدی در کانون تعلیم و تربیت قرار گرفته است. آن‌ها تعلیم و تربیت را به‌عنوان نهادی که در پی مشروعیت بخشی به ساختار نظام سرمایه‌داری و تبعیت از آن بوده و عامل اصلی بازتولید طبقات اجتماعی و اقتصادی در جوامع است، مورد نقد قرار داده و توزیع نابرابر سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی را مبنای نابرابری‌های آموزشی، اجتماعی و اقتصادی معرفی کردند (Noughani, 2003). به موازات نظریات جامعه‌شناختی پست‌مدرن در باب نقد نهاد تعلیم و تربیت مدرن، ژاک دریدا که عمدتاً با دیدگاه‌های آسازای در حوزه زبان و نشانه‌شناسی شناخته می‌شود به ضرورت آموزش فلسفه به‌مثابه تفکر در مدارس و دانشگاه به‌عنوان واکنشی به تلاش‌های دولت فرانسه در اوایل دهه ۱۹۷۰ برای کاهش آموزش فلسفه می‌پردازد (Mesbahian, 2008). دریدا با نقد آموزش فلسفه به نقد خود فلسفه و در کل، تفکر نهادی می‌پردازد. او به نقد نهادهای آموزشی در رویکرد آن‌ها به آموزش فلسفه به‌عنوان آموزش تفکرات دیگران و نه آموزش تفکر (در جهت بازتولید فلسفه متعارف) می‌پردازد. دریدا برخلاف اندیشمندان حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش که به نقد نهاد تعلیم و تربیت پرداختند، به آسازای نظام‌های فکری و سنت فلسفی غرب پرداخته و از این رهگذر آموزش فلسفه را مورد واکاوی قرار می‌دهد.

دیدگاه پست‌مدرنیسم در واقع بازاندیشی معانی و ارزش‌های مدرنیسم و هرگونه بنیان فکری و ارزشی ثابت است. تعلیم و تربیت پست‌مدرن نیز تفکری دوباره در مورد نظام تعلیم و تربیت و مفاهیم و موضوعات تثبیت یافته آن مانند مفهوم تفکر، آموزش فلسفه و جایگاه آن در مدرسه و دانشگاه است. هرچند در آثار دریدا به موضوع تعلیم و تربیت کمتر اشاره شده است؛ اما او به مسائل مربوط به آموزش فلسفه در مدارس و همچنین ماهیت دانشگاه، علاقه‌مند بوده. متون دریدا در مورد تعلیم و تربیت اغلب به دنبال بازاندیشی مفهوم تفکر به‌عنوان ضروری‌ترین نقش دانشگاه و عدم وجود آموزش فلسفه زایا در مدارس است (Snir, 2020). دریدا اذعان دارد که ساختارگرایی به این باور منتهی شده که همه نظام‌های فکری یک ساختار در کنار بقیه هستند و نمی‌توان به حقیقت ساختارها باور داشت و هر ساختاری خودبسنده و از حقیقت عینی و مطلق برخوردار نیست و همواره همه نظریات با تزلزل مواجه هستند. اما آسازای طرح شده از سوی دریدا ساختارها را نقد می‌کند و به ما گوشزد می‌کند که دیگر نباید در پی زمین سخت و مفاهیم ناب باشیم بلکه باید همواره آماده تفسیر متفاوتی از متون در جهت آشکار ساختن تناقض‌های ساختاری باشیم (Mosleh, 2013). از آنجایی که فلسفه دریدا اغلب با مفهوم آسازای و نقد او از مرکز‌گرایی در سنت فلسفی غرب گره خورده

است چنین به نظر می‌رسد که مفهوم تفکر در آثار او جایگاهی حاشیه‌ای داشته و کمتر بدان توجه شده است. اما اگر به‌طور عمیق مفهوم و اساسی را مورد تأمل قرار دهیم درخواستیم یافت که و اساسی، تفکری دوباره در مورد تفکر است و تصور متعارف از مفهوم تفکر، سوژه و ایزه تفکر و هم‌چنین رابطه سلسله مراتبی بین عقل و عدم آن را که تفکر را به عقلانیت صرف محدود می‌نماید، به چالش می‌کشد. بنابراین می‌توان آثار دریدا را تفکری دوباره، دادن صدایی متفاوت به تفکر - که از نگاه دریدا نوعی نوشتار تلقی می‌شود - قلمداد کرد (Karimzadeh, 2021).

از سویی دریدا با تأکید بر آموزش فلسفه یا به تعبیری آموزش تفکر به دنبال تحول بنیادین خود فلسفه است و از سوی دیگر با این مدعا که آموزش سنتی فلسفه به لقاء فلسفه متعارف به‌منظور حفظ وضع موجود منجر شده به تفکرات جامعه‌شناسانی نظیر آلتوسر، گرامشی، فریره و بورديو نزدیک می‌شود. آن‌ها تعلیم و تربیت را با رویکردی جامعه‌شناسانه به عنوان نهادی اجتماعی در جهت حفظ وضع موجود و بازتولید طبقات اجتماعی - اقتصادی، مورد نقد قرار می‌دهند. اما دریدا با تأکید بر و اساسی نظام‌های فکری و سنت فلسفی غرب و متافیزیک حضور، در پی رویکردی جدید به فلسفه، زبان و آموزش فلسفه، به معنای خوانش متفاوت متون بوده که به هیچ ساختار و تفکر غالبی اتکا نداشته و خودبالنده است؛ بنابراین می‌توان مدعی بود که دریدا و اساسی را شرط اندیشیدن و تفکر می‌داند (Noughani, 2003).

در میان اندیشمندان پست‌مدرن، دیدگاه دریدا از ظرفیت زیادی برای نقادی و بازاندیشی در حوزه آموزش، علی‌الخصوص آموزش تفکر برخوردار است. برخی پژوهشگران در سال‌های اخیر تلاش کرده‌اند تا با استفاده از این ظرفیت، نظام‌های آموزشی و مسائل آن‌ها را مورد واکاوی قرار دهند. از جمله تریفوناس (Trifonas, 2000) کریم‌زاده و همکارانش (Karimzade et al., 2019) تلاش می‌کنند دیدگاه نوشتارشناسی دریدا در رابطه با نظام آموزشی را مورد واکاوی قرار دهند. همچنین هیگز (Higgs, 2003)، بیستا و اگ-کوهن (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005) با کمک دیدگاه و اساسی دریدا در رابطه با مسائل نظام تعلیم و تربیت در عصر حاضر به پژوهش می‌پردازند. در پژوهش‌های داخلی نیز اغلب از دیدگاه و اساسی دریدا در مورد مسائل مختلف تعلیم و تربیت استفاده شده است<sup>۱</sup>. هم‌چنین بنابر ماهیت نوشتاری تفکر و پذیرش تفاوت و کثرت معنایی از دیدگاه دریدا و همان‌طور که خواهیم دید به دلیل ماهیت سیاسی و عملی اغلب آثار دریدا در مورد تعلیم و تربیت، توصیف دقیق، گام‌به‌گام و دارای جزئیات از چگونگی آموزش

۱. به عنوان نمونه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. (Khalili & Bagheri, 2015; Karimi, Sadeqzade, Sajadi & Bagheri,

2010; Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010)

تفکر ارائه نمی‌شود. شاید به همین دلیل است که پژوهش‌های انجام شده در مورد دیدگاه دریدا به جایگاه آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر کمتر پرداخته‌اند. از این رو این پژوهش تلاش می‌کند با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی، دیدگاه دریدا در مورد آموزش فلسفه را توصیف و درخواست او برای توجه ویژه به جایگاه مدارس در آموزش فلسفه (تفکر) برخلاف فلسفه غالب و این ادعای دریدا که «دانشگاه باید چشم بر هم زند، به خود نگاهی اندازد و در مورد تعینات و شرایطی که امکان تفکر را درون آن ایجاد کرده، بیندیشد» (Derrida, 2004a) را تحلیل کند.

تفکر در هر دو مسئله آموزشی که دریدا درگیر آن شده است مفهومی اساسی است؛ آموزش فلسفه در مدارس و نقش دانشگاه. گرچه موضوع اول معطوف به دانش‌آموزان مدارس و بعدی در مورد دانشجویان بزرگسال است ولی این دو موضوع بی‌ارتباط با یکدیگر نیستند. نوشته‌های دریدا در مورد این دو موضوع از سال ۱۹۷۴ تا ۱۹۹۰ در کتابی دو جلدی به نام «حق فلسفه ۱» گردآوری شده است. همان‌طور که دریدا خاطر نشان می‌کند این عنوان نه تنها به حق فعالیت فلسفی و یا حق تفکر فلسفی برای همگان اشاره دارد (Mesbahian, 2008)، بلکه این پرسش که آیا امکان پرداختن به فلسفه به صورت مستقیم، بدون واسطه و انحراف توسط مؤسسات آموزشی وجود دارد؟ را نیز مطرح می‌کند. همچنین به این که آیا امکان رهسپار شدن «مستقیم به آن» وجود دارد؟ (Derrida, 2002)؛ برای فلسفه ورزیدن به‌طور مستقیم، بدون انحراف و بدون واسطه‌های آموزشی یا مؤسساتی. پاسخ دریدا به این پرسش، همان‌طور که خواهیم دید، منفی است. او بیان می‌کند که فلسفه همواره فرآیندی واسطه‌ای و مرتبط با تدریس در نهادهای آموزشی بوده است به‌طوری که خارج از این نهادها، آموزش فلسفه وجود ندارد. نهادهایی که کل فلسفه را در خود جای داده و خارج از این نهادها آموزش فلسفه عملاً وجود ندارد. در ادامه مشاهده خواهیم کرد که آموزش فلسفه در مدارس نیز با مسئله آموزش نهادمند فلسفه که برای دانشگاه‌ها مطرح شده است ارتباط زیادی دارد. این مقاله با نقد نگاه سنتی و غالب به آموزش فلسفه در نهادهای آموزشی و همچنین واکاوی رابطه بین تفکر، آموزش و فلسفه از دیدگاه دریدا تلاش خواهد کرد به پرسش‌های زیر پاسخ دهد.

۱. ضرورت آموزش فلسفه برای تفکر در مدارس چیست؟

۲. مسئولیت و نقش دانشگاه در آموزش فلسفه برای تفکر چیست؟

۳. رابطه بین این دو نهاد آموزشی در آموزش فلسفه به‌مثابه تفکر به چه صورت است؟

به‌منظور پاسخ به این پرسش‌ها با رویکردی واسازانه، ابتدا ضرورت آموزش فلسفه به‌مثابه تفکر در

مدارس و نقش دانشگاه در این خصوص به صورت جداگانه مورد بررسی قرار خواهد گرفت. سپس تلاش می‌شود دوگانگی موجود در آموزش تفکر بین مدرسه و دانشگاه بررسی و نقد شود.

### آموزش فلسفه و تفکر در مدارس

بحث دریدا در مورد آموزش فلسفه در مدارس، به عنوان واکنشی به تلاش‌های دولت در اوایل دهه ۱۹۷۰ برای کاهش آموزش فلسفه آغاز شد. در مدارس فرانسه این تلاش‌ها با اصلاحاتی توسط وزیر آموزش و پرورش به اوج خود رسید. رنه هابی<sup>۱</sup>، خواستار لغو آموزش فلسفه در سال آخر مدارس شد. دریدا فعالانه در مبارزه علیه اصلاحات هابی شرکت کرد و از بنیان اصلی شکل‌گیری GREPH (مخفف اختصاری فرانسوی گروه آموزش فلسفه) در ۱۹۷۵ بود و غالباً در این زمینه به‌طور علنی صحبت می‌کرد و می‌نوشت (Cahen, 2005). همان‌طور که در ادامه خواهیم دید دفاع دریدا از آموزش فلسفه در بیشتر موارد، فراخوانی برای آموزش علیه فلسفه - یا حداقل علیه فلسفه سنتی - است. به همین دلیل او آموزش فلسفه را به عنوان فراخوانی برای آموزش و اساسی ۲ یا به معنایی برای آموزش تفکر بیان می‌کند.

دریدا معتقد بود استدلال‌های اصلی ارائه شده علیه آموزش فلسفه در مدارس را می‌توان به دو قسمت تقسیم کرد. اول این که فلسفه به اندازه کافی عملی نیست؛ بنابراین به نسبت سایر علوم که کاربردی هستند اهمیت کمتری دارد. دوم این که دانش‌آموزان مدارس هنوز آماده مطالعه فلسفه نیستند. به عبارت دیگر آن‌ها از نظر حسی و فکری به اندازه کافی بالغ نشده‌اند تا با چالش‌های فلسفی مواجه شوند. علاوه بر این، فلسفه نامرتب با زندگی قرن بیستم بوده و حتی ممکن است برای ذهن‌های جوان خطرناک باشد. هر دوی این استدلال‌ها متکی بر تمایزاتی هستند که به نظر می‌رسد طبیعی و بدیهی باشند؛ تمایز بین دانش عملی و غیرعملی، متناسب و غیرمتناسب، آموزش فلسفی و آموزش بدون فلسفه، کسانی که برای آموزش فلسفه آماده هستند و کسانی که آماده نیستند. دریدا همه این تمایزات را به چالش کشیده و به ریشه مشترک آن‌ها در فرض یک خط واضح تفکیک فلسفی از غیر فلسفی و مکان‌های مناسب از مکان‌های نامناسب برای آموزش فلسفه اشاره می‌کند. به عبارتی تمایزات اساسی اصلاحات هابی و گفتمان عمومی متکی بر فرض وجود مکانی خنثی و دست‌نخورده از نظر نگرش‌های فلسفی - دانش علمی غیر فلسفی یا طبیعی، دوران معصومانه کودکی که دانش‌آموز هنوز به هیچ فلسفه خاصی متعهد نیست - است و به این ترتیب این مکان باید برای بهترین علائق کودک (و فلسفه) حفظ شود (Snir, 2020).

1. Renè Haby  
2. deconstruction



معمولاً فلسفه به عنوان رشته‌ای شامل برخی جهان‌بینی‌های جامع و منظم و همچنین طرح‌نقدها و مسائل دشوار در نظر گرفته می‌شود (Biesta & Stams, 2001). این درحالی است که افرادی که خواهان کاهش (لغو) آموزش فلسفه هستند خود را مخالف با مفهوم نقد نمی‌دانند. استدلال آنان این است که زمان مناسب برای نقد فلسفی تنها پس از کسب دانش‌بنیادی، بی‌طرف و غیر فلسفی فرامی‌رسد، زمانی که دیگر ذهن دانش‌آموزان خام و بی‌تجربه نیست؛ بلکه به صورت مناسبی آموزش دیده است. در مقابل دریدا استدلال می‌کند که نقد فلسفی هیچ‌گاه محض، ناب و خالص نیست. هر نقدی لزوماً بر پیش‌فرض‌هایی متکی است که «سنت، دانش و نگرش پرسشگری» را پیش‌فرض می‌گیرد (Derrida, 2002). به عبارتی حقایق بدیهی فرض شده، راهنما و مشایعت‌کننده هر پرسش و نقدی است (Biesta & Stams, 2001). دریدا بیان می‌کند: «هنگامی که می‌گویم پرسشی را طرح کردم، وانمود می‌کنم چیزی که تابع و پیرو باشد، مطرح نمی‌کنم. من وانمود به طرح و خلق چیزی می‌کنم که در نهایت طرح کردن و خلق کردن نیست ... (اما) البته که حتی در محکم‌ترین، رسمی‌ترین و پرسش‌برانگیزترین شکل خود ... هیچ پرسشی وجود ندارد که به واسطه یک برنامه محدود و مقید نشده و به وسیله شبکه‌ای از نیروها شکل داده نشده باشد، بلکه از طریق منبعی معین کننده، گزینشی و الک‌کننده سیاق‌ها، القاء می‌شود» (Derrida & Kamuf, 2002). دریدا معتقد است که پیش‌فرض‌های بدیهی پنداشته شده، به اندازه پرسش و نقد، بخشی از فلسفه هستند و جدا کردن فلسفه از پیش‌فرض‌های پیشا-فلسفی ناممکن است. علاوه بر این، چنین پیش‌فرض‌هایی نه تنها در کلاس‌های فلسفی حضور دارند، بلکه بر بنیادهایی که دیگر رشته‌ها نیز بر روی آن‌ها استوار گشته‌اند، درهم آمیخته‌اند. «چه کسی می‌تواند این واقعیت را مورد تردید قرار دهد که در حال حاضر فلسفه‌ای خاص به واسطه ادبیات (فرانسه)، زبان، تاریخ و حتی علوم آموزش داده می‌شود» (Derrida, 2004a). این نکته به هیچ وجه صرفاً نظری نیست، بلکه سیاسی نیز هست. دریدا اظهار می‌دارد که فلسفه ضمنی این رشته‌ها از نظر سیاسی خنثی نیست، بلکه بر پایه آنچه دریدا نشان می‌دهد «فلسفه غالب ا» ی است که منعکس‌کننده نظم اجتماعی سیاسی، امپریالیستی موجود است (Derrida, 2002). این فلسفه، پیش‌فرض‌هایش را از جهان آن‌گونه که هست، گرفته و بدین ترتیب آن‌ها را بدیهی، شفاف و مصون از نقد سیاسی می‌داند و از نقد پیش‌فرض‌هایی که آن را ممکن کرده و به آن جهت می‌دهد جلوگیری می‌کند. نقد فلسفی، همان‌طوری که به‌طور معمول درک شده و عمل می‌شود، تنها اقتدار و مشروعیت قدرت‌های موجود را بازتولید کرده به‌طوری که پیش‌فرض‌های اساسی تسلط و همچنین روابط جهانی و استعماری بین حکومت‌ها را طبیعی می‌سازد. دریدا معتقد است «به

تعویق انداختن آموزش خود فلسفه به طور صریح، به این معنی است که کلاس فلسفه در زمانی، به صورت تجربی و باثبات و البته کارآمد سر می‌رسد؛ پس از آنکه نیروهای مسلط اجتماعی کار خود را به وسیله سایر رشته‌ها، به ویژه آن رشته‌هایی که در فرانسه برای آماده‌سازی آموزش فلسفه، یعنی رشته‌های غیر تجربی هستند، انجام داده‌اند» (Derrida, 2002). زمانی که دانش‌آموزان بالاخره می‌توانند در کلاسی به نام «فلسفه» آموزش ببینند، فلسفه مسلط از قبل، افکارشان را جهت داده و پرسش‌های انتقادی را در ذهن آن‌ها القاء کرده است.

در حالی که بیشتر بحث‌های آموزشی و فلسفی حول این مسئله بود که چه کسی حق فلسفه دارد (آیا کودکان در قبال فلسفه حقی دارند؟)، دریدا اظهار داشت که مفهوم «حق فلسفه» و هر کاربردی از این مفهوم از پیش، فلسفه را پیش فرض می‌گیرد. موردی که او برای اثبات ادعای خود بدان متوسل می‌شود بیانیه جهانی حقوق بشر ۱ در سال ۱۷۸۹ است که بسیاری از حقوق‌گفتمان سیاسی فرانسه قرن بیستم بر اساس آن بنیان گذاشته شده‌اند، از جمله حق آموزش که طبیعتاً حق فلسفه مأخوذ از آن است (Derrida, 2002). بر اساس این اعلامیه، حقوق بشر بر اساس طبیعت ذاتی است. به عبارتی، بر اساس آنچه همه باید به صورت شهودی بدانند. اما طبق دیدگاه دریدا، آنچه طبیعی به نظر می‌رسد، به واسطه برخی پیش‌داوری‌ها و ادراکات همواره واسطه‌ای و مشروط به زبانی خاص است که بدون آن به هیچ وجه بدیهی پنداشته نمی‌شد. (Karimzade et al., 2019). «مفهوم حقوق بشر بخشی از زبان طبیعی، جهانی نیست - دارای یک تاریخچه، یک تبار یا شجره‌نامه است که بدون آن اساساً حق وجود پیدا نمی‌کند و این تاریخ، فلسفه نوشته شده به واسطه این مفهوم را شکل می‌دهد» (Biesta & Egea-Kuehne, 2005). دریدا معتقد است که این اعلامیه «نمی‌تواند حق آموزش و در آن، حق فلسفه را، بدون اشاره ضمنی به یک فلسفه، یک دستورالعمل، به ویژه به قابلیت فهمی که توسط مفاهیم و زبان آن تعیین شده است، مطرح و توجیه کند. به عنوان سندی گفتاری، چنین اعلامیه‌ای همواره تجمیعی از بیانات فلسفی بوده است [...] از این رو اعلامیه، آنچه می‌گوید که حق به داشتن همه حقوق را می‌دهد، آموزش و دانش زبانی را مفروض می‌گیرد، تنها آموزش و قبل از هر چیز آموزش زبانی، می‌تواند آگاهی‌ای از حق، به ویژه از حق آموزش را ایجاد کند» (Derrida, 2002). به عبارتی، هیچ انسان طبیعی‌ای قادر به درک شهودی حقوق بشر نیست. چنین نیست که انسان طبیعی اعلامیه را شکل می‌دهد. بلکه برعکس؛ اعلامیه شکل‌دهنده انسان طبیعی است. هر انسان طبیعی‌ای سابقاً آموزش دیده، زبان آموخته و فلسفه خوانده است، حتی اگر هرگز در یک کلاس شرکت نکرده باشد، چه رسد به کلاس فلسفه!

دریدا استدلال‌های مشابهی نیز در رد این ادعا که کودکان زیر یک سن خاص هنوز برای فلسفه آماده

نیستند و فقط باید با دروس غیر فلسفی آموزش ببینند، ارائه می‌دهد. مانند مباحث بالا در مورد بنیان‌های طبیعی فلسفه و نیز پیش‌زمینه‌های کسی که گویا آمادگی مطالعات فلسفی را پیدا کرده است؛ «... ظاهر مرد جوانی که باکره اما رشید، دیده نشده و معصوم و سرانجام بالغ برای فلسفه است. او شروع به تظاهر می‌کند که هیچ پیش‌فرضی از هیچ دانشی ندارد. اما بهتر است بگوییم او فقط به پرسش‌های خاصی از کل پرسش‌ها که برای او متظاهر شده‌اند اجازه ظهور می‌دهد؛ بین پانزده و هجده سالگی، بعد از سن بلوغ، قبل از ورود به جامعه، زودتر از آن، شاید منحرف شود یا به خاطر حماقت طبیعی (سنی)، غیرممکن است و دیرتر از آن، بی‌فایده، مضحک و مضر خواهد شد» (Derrida, 2002). توصیف این ظاهر خاص، بیانگر ایمان به این نکته است که لزوماً آموزش‌های فلسفی را باید قبل از این که برخی تعصبات در ذهن شخص جوان قوام یابد؛ قبل از این که توسط جامعه و پیش‌فرض‌هایش، گمراه شود آغاز کنیم (Trifonas, 2003). با این حال این نکته برجسته می‌شود که این شخص جوان تنها پس از تحصیلات غیر فلسفی آمادگی لازم برای درک پرسش‌های تحلیلی انتقادی فلسفی را کسب می‌کند. فرض می‌شود که چنین تعلیم و تربیت همگانی‌ای از این که دانش‌آموز قبل از پایان شیطنت‌های اوایل کودکی یا تصورات عامیانه و میان‌مایه، فلسفه را آغاز نکند، اطمینان می‌یابد. از این رو، این ظاهر متضمن چیزی است که دریدا «اصلاح طبیعت گرایانه» می‌نامد که بر طبق آن زمانی که تعصبات و ایدئولوژی‌ها کنار رود، آنچه آشکار خواهد شد حقیقت عریان کودک است که همواره آماده فلسفیدن بوده و به‌طور طبیعی قادر به انجام آن است (Derrida, 2002). درک این نکته که هیچ دانشی از نوع طبیعی، تهی از پیش‌فرض‌های فلسفی نیست، دیدگاه دریدا و همکارانش در GREPH را به سوی این گفتمان سوق می‌دهد که بهتر است هر چه زودتر مراتب آشنایی بعد انتقادی و شک‌گرایانه فلسفه فراهم شود تا در حد امکان از طبیعی‌ترین و ساده‌ترین واقعیت، چشم‌پوشی نشود. اگر هیچ‌گونه دانش یا آموزشی بدون پیش‌زمینه فلسفی وجود ندارد، بنابراین هیچ سن طبیعی برای فعالیت فلسفی نیز وجود ندارد و از این منظر، فلسفه باید در سال‌های آغازین مدرسه آموزش داده شود؛ به عبارت دیگر، فلسفه انتقادی و بنابراین فلسفه باید برای کودکان نیز باشد.

علاوه بر این، دریدا خاطر نشان می‌کند که محدود کردن فلسفه به سنی خاص، در حقیقت، آن را به یک طبقه اجتماعی خاص - یک طبقه اجتماعی برای فلسفه ۱- محدود می‌کند. طبقه‌ای که اعضای جوان آن برای طبیعی شدن، موفقیت در مطالعات غیر فلسفی را شرط مطالعه فلسفه می‌دانند. کلاس فلسفه به کلاسی برای یک طبقه خاص - جوانان بورژوازی مابین سن بلوغ و زندگی بزرگ‌سالی - با آموزشی بیشتر ادبی تا

علمی، به طرح یک برنامه بسیار خاص طبیعی و پیوسته به ظاهر ناهمگون و التقاطی اما کاملاً مناسب برای یک چارچوب ایدئولوژیک خاص بدل می‌گردد. بدین ترتیب چنین فلسفه‌ای خاصیت انحصاری دارد. در چنین فضایی هر آنچه به نظر «غیرطبیعی» باشد و هر آنچه با فلسفه غالب مغایرت داشته یا با آن در تناقض باشد از فلسفه حذف می‌شود و از کلاس فلسفه هر آن کس که جزئی از طبقه فلسفه نباشد - طبقه‌ای که می‌داند چه چیزی را باید به عنوان بدیهیات طبیعی پذیرفت - حذف می‌کند (Derrida, 2002). این گونه است که آموزش فلسفه - اگر چه نه همواره - به ابزاری برای حفظ و بازتولید فلسفه غالب و همچنین حفظ طبقه فیلسوفان، سلسله مراتب اجتماعی افلاطونی، حفظ فلسفه برای نخبگان ۱ و نخبگان برای فلسفه، تبدیل می‌شود. بنابراین، واضح است که دریدا خواستار حفظ شرایط موجود آموزش فلسفه در برابر اصلاحات هابی و یا به دنبال گسترش آموزش فلسفه صرفاً برای در دسترس قرار دادن آن برای مخاطبان جدید نبود. هدف او در حقیقت چیزی کمتر از تحول بنیادین آموزش فلسفه و همراه با آن تحول خود فلسفه نبوده است (Derrida & Kamuf, 2002). همچنین، تلاش او فقط در خصوص به کارگیری روشی متفاوت در آموزش فلسفه به صورت ضد امپریالیستی، ضد سرمایه‌داری یا برای استعمارزدایی یا مواردی از این دست نیست. بلکه به تعبیری، آنچه ضروری می‌نماید آموزش در برابر فلسفه، یا حداقل در برابر فلسفه غالب است. دریدا تأکید می‌کند که مسئله حمله به فلسفه، از خارج از فلسفه نیست. همچنین مبارزه اساسی برای فلسفه یا علیه فلسفه نیست؛ بلکه «بین نیروها و مصادیق فلسفی آن‌ها است» (Derrida, 2002). فلسفه دریدا به گونه‌ای است که در برابر فلسفه غالب قرار می‌گیرد. این فلسفه که به نوعی ضد فلسفه نیز هست، گاهی ساختارشکنی و گاهی به زبان ساده «تفکر» نامیده می‌شود. آموزش فلسفه‌ای که به جای بازتولید فلسفه غالب، بیشتر آن را به چالش می‌کشد، آموزشی برای تفکر است (Snir, 2020).

دریدا از تعریف دقیق این نوع تفکر نیز امتناع ورزیده تأکید می‌کند که چنین تفکری بدون این که از فلسفه خارج شود، فراسوی فلسفه سنتی، فلسفه موجود و یا فلسفه غالب، حرکت می‌کند و به هیچ فلسفه خاصی و حتی به فلسفه انتقادی یا شکل فلسفی به پرسش کشیدن متعهد نیست؛ چراکه در پس هر پرسش فلسفی به همان اندازه که انتقادی است، «تأیید» نیز پنهان شده است. دریدا چنین تفکری را متضمن «تصدیق» می‌داند؛ تصدیق دیگری، بدون هیچ زمینه‌ای، ردّ پای ناچیز اما قابل شناسایی، حتی در تاریکی (Derrida, 2002). به عبارت دیگر تفکری که دریدا به آن اشاره می‌کند، توجه به دیگر بودگی و آگاهی نسبت به مغایرت و دگرگونگی دیگری است (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005). توجه آن به فلسفه دیگری، به

دیگریّت فلسفه، به غیر- فلسفه‌ای که فلسفه را ممکن و درعین حال از آن طفره می‌رود، به امکان‌های نیندیشیده شده و پیش‌بینی‌ناپذیر آن، معطوف است. تفکر به تصدیقی که مسئولیت در قبال آن را مقدم بر فلسفه و حتی قبل از وجود فلسفه و ازاین‌رو، پیش‌تر و فراسوی فلسفه، از شخصیت‌های شناسنده هویت فلسفی، از پرسش‌های فلسفی در مورد موضوع فلسفه و حتی فرم پرسش از تفکر، وفادار می‌ماند (Derrida, 2002). تصدیق ساختارشکنانه ۱ صرفاً تأیید آن چیز مشخصی که توسط سیستم حذف و یا منقضی شده، نیست. ساختارشکنی، تصدیق آن چیزی است که در معنای واقعی کلمه «دیگری» است، آنچه در حال حاضر و از پیش قابل پیش‌بینی نیست (Biesta & Stams, 2001).

به اعتقاد دریدا دیگری‌ای که تفکر تصدیق می‌کند، به مثابه جنونی است که برای باز شدن فضای گفتمان عقلانی باید محصور می‌شده، اما هرگز به طور کامل حذف نمی‌شود. دریدا در مصاحبه‌ای با فرانسوا ایوالد ۲ اظهار می‌دارد؛ «همان‌طور که همواره برای من وجود دارد معتقدم که باید بیش از یک زبان وجود داشته باشد، زبان من و آن دیگری ... و من باید تلاش کنم طوری بنویسم که زبان من، دیگری زبان را محدود نکرده و بدون گرفتار شدن، به آن رخصت دهد. [به این خاطر] مهمان‌نوازی زبان مرا خواهد پذیرفت بدون این که خود را در آن گم کرده یا با آن یکی شود و به‌طور متقابل - اما متقابل، متقارن نیست - ... چنین چیزی معادل است با این که بگویم جنون، یک جنون خاص، باید هر گام و همه مراحل را نظارت کند و درنهایت باید مراقب تفکر باشد، درست مانند عقل که چنین کاری می‌کند» (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005). به عقیده دریدا، دیگری زبان، آوای جنون است آوای هر آنچه در زبان من، در زبان گفتمان عقلانی کاملاً قابل درک نیست (Derrida, 2001). میزبانی از دیگری بدون مشابَهت‌سازی با آن، نه تنها ضرورتی اخلاقی، بلکه نیازی حیاتی برای خود تفکر است. بدون تصدیق دیگری‌ها، گوش سپردن به صدا و پاسخ به آن‌ها و تفکر بر پایه مشابَهت و یکسانی، صرفاً به بازتولید فکر می‌انجامد. ازاین‌رو، جنون تفاوت، تفکر را تهدید نمی‌کند بلکه با دمیدن روح تازه به درونش از آن محافظت می‌کند.

فلسفه نهادمند، به عنوان فضایی با گفتمان عقلانی غالب، نمی‌تواند به جنون، فرصت بروز دهد و هر چه در توان دارد برای حذف آن انجام می‌دهد. دقیقاً بر همین اساس گفتمان آموزش فلسفه در مدارس نیز پی‌ریزی شده است. آیا آموزش فلسفه به کودکان دیوانگی نیست؟ آیا برای هر فرد عاقلی واضح نیست که پیش از شروع مباحث سنگین و انتقادی فلسفی، باید حداقل تحصیلات نظری لازم را کسب کرد؟ چنین

فلسفه‌ای صدای کودکان، افراد فاقد تحصیلات بالا، هر کسی که جزئی از طبقه فلسفه نیست را نمی‌شنود و آن‌ها را خاموش می‌کند تا فضایی برای گفتمانی عقلانی، منطقی و ایمن ایجاد کند. اما جنون تفاوت، نه تنها حذف شدن از گفتمان فلسفه و تفکر را نمی‌پذیرد بلکه در واقع برای حیات، حرکت و امکان نوزایی آن، ضروری است. بنابراین تصدیق آوای جنون تفاوت، گوش دادن به آن و وارد کردن آن به گفتمان، مسئولیت هر تفکری است. همچنین تصدیق افراد متفاوت مجنون، اجازه ورود به کلاس فلسفه و حضور فیزیکی افراد به ظاهر متفاوت برای فلسفه، از اهمیت کمتری برخوردار نبوده و مطمئناً باید صورت گیرد؛ نه تنها به عنوان لطفی برای افراد متفاوت حذف شده بلکه برای خود فلسفه که بدون اضافه کردن کنار گذاشته شدگان، صرفاً خود را بازتولید کرده و این گونه به تدریج از بین خواهد رفت. به همین دلیل تصدیق جنون، به تفکر، امکان گفتن «نه» به فلسفه نهادمند - فلسفه غالبی که در مدارس برای عدم انتقاد به وضع موجود و در نتیجه تأیید اقتدار گروه‌های مسلط آموزش داده می‌شود - را می‌دهد. به تعبیر دیگر مسئولیت تفکر، به نمایش گذاشتن عدم مسئولیت در حفظ وضع موجود (Derrida, 2002) و عدم پذیرش نظم سیاسی - اجتماعی موجود است. همچنین «تفکر» تنها عبارتی است که امکان این «خیر» را مهیا می‌کند. تا زمانی که فلسفه و علم به عنوان خاستگاه و منبع مشروعیت بخشی به وضع موجود و سلطه مقید باشند، تفکر باید قرارداد خود را با علم و فلسفه نقض نماید (Derrida & Kamuf, 2002). بنابراین تفکر تلاشی است برای رهایی هر آن چیزی که در فلسفه غالب محدود شده است. بنابراین تفکر تلاشی است برای رهایی هر کس و هر چیزی که فلسفه غالب محدود شده است؛ از این رو ذاتاً سیاسی است.

چگونه می‌توان چنین تفکری را که برخلاف فلسفه غالب - نه آموزه‌ای مثبت و نه پایه و اساس محکمی دارد - آموزش داد؟ از نظر دریدا، پاسخی سرراست وجود ندارد و نمی‌توان مستقیماً به سراغ آموزش تفکر رفت. ساختار شکنی یک تکنیک یا فنی فلسفی نیست و نمی‌توان مهارت فکری خاصی را برای تمرین آن آموخت. اگرچه تفکر قابل آموزش دادن نیست؛ اما همچنان می‌توان آن را فراخواند و جایگاهی برای آن ساخت. دریدا از طریق تفکر در نهادهایی که می‌توان تفکری ساختار شکنانه نسبت به آن‌ها داشت به این مسئله می‌پردازد. به عقیده دریدا به‌طور معمول محیط مدرسه را خارج از محیط‌هایی که فعالیت‌های فلسفی در آن صورت می‌گیرد مانند نشریات، مطبوعات و رسانه‌ها فرض می‌کنیم. اما هیچ‌گونه ارتباطی بین فلسفه و نهاد میزبان آن وجود ندارد. چنین فعالیت فلسفی را می‌توان هر کجا، بدون هیچ پیش شرط نهادی و مؤسساتی انجام داد و هنگامی که چنین فلسفه‌ای وارد مؤسسه‌ای می‌شود لزوماً بر ماهیت و طبیعت آن تأثیر نمی‌گذارد. البته به عقیده دریدا، ساختار شکنی به دنبال افشای هویت نهادی رشته فلسفه است (Derrida, )

2002)؛ یعنی توجه به پیوند ناگسستگی بین فلسفه و نهادی که نه تنها از نظر مکانی و شرایط فیزیکی به آن تعیین می‌بخشد بلکه از لحاظ قانونی نیز دارای اختیار تام در آموزش، انتخاب گزینشی موضوع و تصمیم‌گیری در مورد این که چه چیزی شامل و چه چیزی از این رشته حذف شود است. علی‌رغم اهمیت فلسفه در مدارس، مهد فلسفه در قرون اخیر بدون تردید نهاد دانشگاه بوده است. اکنون به دیدگاه دریدا در مورد جایگاه فلسفه و تفکر در دانشگاه می‌پردازیم.

### نقش دانشگاه در آموزش فلسفه برای تفکر

اگرچه می‌توان خارج از دانشگاه نیز فلسفه ورزید - بدون تردید فیلسوفان نامدار و بی‌شماری خارج از مؤسسات دانشگاهی رسمی فعالیت داشته‌اند و شاید هنوز هم فعالیت داشته باشند - اما هر فعالیت فلسفی حداقل در دو قرن گذشته از وجوه مختلف به نحوه تعریف و آموزش رشته فلسفه در دانشگاه مربوط بوده است. تفکر فلسفی از دیدگاه دریدا به نحوی به فلسفه دانشگاهی از طریق به چالش کشیدن و عدم پذیرش بی‌چون و چرای آن واکنش نشان می‌دهد. از این رو درک این که چگونه فلسفه‌ای است و در نتیجه نحوه آموزش آن و ترغیب به تفکر فلسفی، بدون بررسی چگونگی فعالیت فلسفی در دانشگاه، امکان‌پذیر نیست. گرچه دانشگاه مانند سایر نهادها خود را بی‌طرف و طبعاً عرصه‌ای برای پیشرفت فلسفه نشان می‌دهد؛ اما از دیدگاه دریدا به صورت اجتناب‌ناپذیر و غیرقابل انکاری نیروها و منافع سایر نهادهای اجتماعی را در خود جای داده است (Derrida, 2004a) و به‌طور خاص در کلاس فلسفه هر آنچه با آن نیروها و منافعیان در تضاد باشد را حذف می‌کند. به عبارت دیگر، در نگاه دریدا دانشگاه در حال حاضر به‌طور هم‌زمان شرط امکان و عدم امکان فلسفه است. دانشگاه از سویی فلسفه را به صورت واحد درسی و رشته‌ای امکان‌پذیر و برای آن اعتبار و مشروعیت فراهم می‌آورد و از سوی دیگر فلسفه را سیاست‌گذاری و محدود می‌کند. بنابراین، هدف از واسازی، تفکر فلسفی در مورد هر آن چیزی است که خارج از محدوده فلسفه نهادی - دانشگاهی قرار دارد، از جمله خود نهاد دانشگاه و نحوه تأثیرگذاری آن بر فلسفه و تفکر.

دریدا در نوشتاری در سال ۱۹۸۳ با عنوان «اصل عقلانیت؛ دانشگاه از منظر شاگردانش ۱» می‌پرسد که آیا امروزه دانشگاه دلیل وجودی‌اش ۲ را واجد است؟ او اظهار می‌کند در صورت وجود پاسخ از دو کلمه فرانسوی دلیل (عقلانیت) و وجود عبور می‌کند؛ دلیل دانشگاه برای وجود همواره خود عقل و ارتباط حیاتی بین عقل و وجود، بوده است (Derrida et al., 1983)، به عبارت دیگر، دانشگاه عقل را برای «بودن» بکار

1. the principle of reason: the university in the eyes of its pupils

2. raison d'être

می‌گیرد، استفاده از عقل برای درک آنچه هست و فلسفه نیز در انتها ضمیمه دانشگاه شده است. اگر دلیلی برای وجود دانشگاه هست آن است که این نهاد به دنبال دلایلی (عقلانی) برای ماندگاری گزاره‌هایی به عنوان حقیقت است. با این حال دریدا اظهار می‌دارد که تبعیت از اصل عقلانی، یعنی معطوف ساختن آن به خودش، یا پرسیدن سؤال‌هایی در مورد این اصل که عقلانیت اصل عقلانی چیست؟ بنیاد دانشگاه چیست؟ (Derrida, 2004a). حال اگر ادعای دریدا مبنی بر این که پرسش‌های انتقادی با منشأ خنثی یا طبیعی وجود ندارد را به خاطر آوریم، چنین سؤالاتی پوچ یا توهم شناختی به نظر نمی‌رسند؟ کاربست این ادعا در مورد خود عقل به این معنا است که مفهوم عقل نیز هرگز طبیعی، خنثی و بی‌طرف نیست. آوای عقل همیشه از جایی، از پیش‌فرض‌هایی فلسفی، تاریخی و سیاسی به گوش می‌رسد. عقل همواره تفاوت و جنون را طرد می‌کند تا طبیعی، بدیهی و جهانی جلوه کند؛ جنون طرد شده یا عدم حضور عقلانیت تعریف شده، گفتمان عقلانی را مقید کرده، بر پیش‌فرض‌های امکانی و بنیادین آن تأثیر می‌گذارد و تعیین می‌کند که چه چیزی در آن منطقی است. به همین دلیل، نگاه دانشگاه، با دیدی پرسشگرانه و علت‌جویانه باید به سمت خود بازگردد. باید لحظه‌ای کوتاه درنگ کند؛ چشم بر هم زند و از بیرون بنگرد. باید کوشش کند تا چشم‌انداز خود را مشاهده کند (Derrida et al., 1983).

دریدا خاطر نشان می‌کند که چنین نگاه درون‌گرایانه و منعکس‌گرایانه‌ای نمی‌تواند کار فلسفه آکادمیک نهادمند باشد چرا که برای امکان خود - انعکاسی، تفاوت و فاصله گرفتن لازم است. خود انعکاسی انتقادی باید وظیفه‌ای برای تفکر باشد و نمی‌تواند به فلسفه نهادمند تقلیل یابد. بنابراین، دریدا خواستار تبدیل دانشگاه به محلی برای تفکر، گشودن فضایی برای انجمن فکر ۲ در مقیاسی بزرگ است؛ چیزی بیش از یک انجمن پژوهشی، علمی یا فلسفی که تحت کنترل اقتدار بی‌چون و چرای اصل عقلانی است. از این رو تفکر باید در اصل عقلانی تأمل کرده و نقدش کند بدون آن که به‌طور کامل از آن تبعیت نموده یا کاملاً کنارش بگذارد. تفکر هم به اصل عقلانی و هم به فراتر از عقلانیت، خاستگاه و بی - خاستگاهی نیاز دارد (Derrida, 2004a). یک انجمن فکر، انجمنی فلسفی است که می‌تواند چشم بر هم زند، نا-خاستگاه باشد و نهاد میزبان و همچنین فلسفه‌اش را به چالش کشد. یک انجمن فکر در مورد چه چیزی فکر می‌کند؟ اگر تفکر از پابندی محض به درک و فهم نهادمند عقل و پذیرش حدود آن خودداری کند آنگاه تفکر چه و چگونه باید باشد؟ برای این پرسش در متون دریدا درباره دانشگاه پاسخ‌های بسیاری

1. Madness

2. community of thinking



می‌توان یافت. اما سه مورد از مهم‌ترین مواردی که تفکر دریدایی باید به آن‌ها فکر کند مواردی است که بیان کرده‌ایم؛ عقل، فلسفه و دانشگاه.

تفکر در مورد عقلانیت، همان تفکر در مورد تفکر نیست؛ زیرا نمی‌توان تفکر را به عقلانیت فروکاست. عقلانیت تنها یک نوع از تفکر است که البته به معنای غیرمعقول بودن تفکر نیست. چنین انجمن فکری ماهیت عقل، اصل عقلانی، ارزش‌های اساسی، بنیادی، ریشه‌ای و به‌طور کلی خاستگاه آن را مورد پرسش قرار می‌دهد و برای استخراج تمام ره‌آورد‌های امکانی از چنین پرسشگری و زیر سؤال بردنی استفاده خواهد کرد (Derrida, 2004a). بدون چشم پوشی از عقل و تن دادن به نوعی نامعقولیت، انجمن فکر باید ماهیت، ذات و طبیعت عقل را مورد پرسش قرار دهد. یعنی عقل را چیزی غیرطبیعی و غیرماهوی تصور نموده و تاریخ و جامعه‌شناسی آن را بررسی نماید. تاریخ عقل را می‌توان به عنوان تاریخی از روشنفکری و پیشرفت، تنها به بهای محدودیت‌ها، محصور کردن‌ها و برچسب زدن به افکار به عنوان جنون و به اشخاص به عنوان مجنون، در نظر گرفت. بنابراین تفکر در مورد عقلانیت، تفکر در مورد نا-عقلانیت (انواع عقلانیت متفاوت و مجنون که نیندیشیده طرد می‌شوند) است. چنین تفکری در مورد عقلانیت خارج از فلسفه نبوده و لاجرم بر آن تأثیر می‌گذارد و خواستار تغییر در شیوه‌های نوشتاری و فلسفی، عرصه آموزشی، رویه‌های تبدلات دانشگاهی در ارتباط با زبان‌ها با دیگر رشته‌ها و به‌طور کلی به نهاد درون و خارج آن است (Derrida, 2004a). گشودن عرصه فلسفه به تفکر به معنای پذیرش اشکال و سبک‌های جدید در نوشتار فلسفی است؛ قرار نگرفتن مواردی که تحت استانداردهای غالب دقت منطقی که نشأت گرفته از چارچوب مسلط عقلانی هستند و همچنین موضوعاتی که به‌طور سنتی خارج از محدوده فلسفه، در رشته‌هایی مانند ادبیات، زبان‌شناسی، تاریخ یا علوم سیاسی و اجتماعی بوده‌اند. این تفکر که هم فلسفی است و هم غیر فلسفی - در سبک، محتوا و امتناع از تفکیک سبک و محتوا - به وضوح کارهای خود دریدا را توصیف می‌کند. همان‌طور که ویلیامز معتقد است آثار دریدا «سنت پرفروش بودن» اثر فلسفی را نمی‌پذیرد و به مخاطبان و خوانندگان خود حق دسترسی به آنچه در فلسفه نو، منتقدانه، بحث‌برانگیز و تجربی است را می‌دهد (Williams, 2016).

دانشگاه در حال حاضر به‌ندرت از چنین تفکر ریشه‌ای در مورد عقلانیت و فلسفه استقبال می‌کند. اغلب نهادهای دانشگاهی موجود - اگر نه همه آن‌ها - بدون تردید مجموعه‌ای از محدودیت‌های سازمان‌یافته - در عین حال کاملاً تعقل یافته - در تفکر و فلسفه را برای خدمت به نظام سلطه و ثروت دارا هستند. اما نباید

این گونه باشد و اگر حق تفکر غیر موافق داده نشده است باید در عمل تولید، اجرا و تصدیق شود. تشکیل نهادهایی در جهت مخالف در داخل یا در کنار دانشگاه‌های موجود - جایی که تفکر انتقادی می‌تواند شکوفا شود - ضروری است. چنین دانشگاه بدون انقیادی<sup>۱</sup> بنا بر نظر دریدا مکان ایستادگی و مقاومت منتقدانه، شکلی از عدم موافقت و به همین دلیل مکانی کاملاً آموزشی خواهد بود، جایی که آموزش و تفکر درون آن ادغام و ترکیب شده‌اند (Derrida, 2004b).

در محیط‌های دانشگاهی، گفتگوی آموزشی مابین استاد و دانشجو را می‌توان به گونه‌ای خواند که در آن برای ایجاد یک گفتمان، یک زبان مشترک، جنونی متفاوت و منحصر به فرد خاموش و محصور می‌گردد. بنابراین در اینجا آموزش به این معنی است که شاگرد را از طریق القای نوعی از تفکر، نوعی از لوگوس، وارد گفتمانی از پیش تعیین شده کرد. از این رو، آموزش شاگرد یعنی خاموش کردن صداهای متفاوت او و تعیین کردن برخی از تفکراتش به عنوان جنون آمیز تا بدین ترتیب تفکر او را تصحیح کنند. وقتی دریدا سعی می‌کند تبدیل به فیلسوف و متفکری با صدای خودش شود و از زیر سایه استادش خارج شود او می‌بایست چیزی از این جنون محصور شده را آزاد کند. بنابراین نوشتار دریدایی به واسطه رابطه‌ای مضاعف با آموزش استاد، امکان می‌یابد. استاد در ابتدا دانشجو را با فراهم کردن دانش و طرز تفکر مناسبی آموزش می‌دهد. سپس دانشجو به خاطر این که خود فکر کند و صدای منحصر به فرد خود را ایجاد کند استاد را به چالش می‌کشد. این چنین می‌توان به الگویی آموزشی که نقش تفاوت یا جنون را تصدیق می‌نماید رسید؛ الگویی که نسبت به سرکوب برخی از انواع جنون در سیستم آموزشی آگاه بوده و نیاز به گشودن فضایی برای آن‌ها در آموزش را تأیید می‌کند. معلمان هر کدام به روش خود، مجموعه‌ای از دانش و آگاهی حاوی جنون را برای شاگردان واقعی و خوانندگان خود فراهم نموده که به موجب آن به شاگردان حساس و کنجکاوان امکان می‌دهند رویه‌های خاص خود را داخل و فراتر از گفتمان ارائه شده بسازند؛ یعنی خود آن‌ها تفکر کنند. چنین آموزشی احتمالاً بسیار نادر است. در واقع هیچ دلیلی وجود ندارد که تصور کنیم تنها توسط معلمانی غیر معمول و منحصر به فرد امکان پذیر باشد (Karimzadeh, 2021) چرا چنین آموزشی نمی‌تواند در مؤسسات امکان یابد؟ آیا نمی‌توان تصور کرد که یک مؤسسه دانشگاهی به گونه‌ای آموزش دهد که جایی برای تفاوت و جنون باقی گذارد؟ آیا امکان ندارد آموزش دانشگاهی به نوعی اجازه ورود جنون تفاوت در افکار دانشجویان، پژوهشگران و هر کسی که نه تنها به دنبال یاددهی و یادگیری صرف، بلکه به تفکر دعوت

می‌نماید را بدهد؟ چنین دانشگاهی آنچه دریدا «موکلوس ۱» می‌نامد را بکار می‌گیرد؛ نوعی اهرم که امکان ارتقاء یافتن را با تکیه بر جنون که همواره امری درونی است و تنها نیاز به گوش فرادادن، خواندن و به‌کارگیری، به‌جای خاموش کردن و محصور کردن آن را دارد، فراهم می‌آورد. اما به دلیل آن که در گفتمان دانشگاهی استاندارد، جنون تفاوت جایی ندارد راهی برای ایجاد چنین یاددهی و یادگیری‌ای که تفکر را در دانشگاه امکان‌پذیر نماید وجود ندارد. متصدیان نهادهای دانشگاهی باید دائماً به راه‌های انجام چنین آموزشی بیندیشند. به عبارت دیگر آنچه مورد نیاز است خارج شدن از دانشگاه نیست، بلکه تفکری از درون دانشگاه در مورد دانشگاه است. همان‌طور که به عدم امکان تفکیک فلسفه و تفکر از دانشگاه و لزوم بازنگری حتی در علت وجودی دانشگاه، یعنی اصل عقلانیت اشاره شد، به‌طوری که اگر عقلانیت و نهاد جدایی‌ناپذیر باشند، نه تنها عقل بلکه نهاد نیز باید دائماً مورد نقد قرار گیرد. دریدا معتقد است ساختار شکنی عملی مربوط به نهاد است و همواره مفهوم نهاد برای آن یک مسئله است. بنابراین، هر درس و هر کلاسی می‌تواند و باید پرسش‌برانگیز بوده و محدودیت‌ها و مقید بودنشان را به‌منظور جلب توجه به مسئله نهاد دانشگاه و اصل عقلانیت، مطرح نموده تا آن‌ها را به موضوعی برای تأمل و پژوهش بدل نماید؛ چه چیزی برای ما تعیین می‌شود؟ بر چه اساس و به چه منظوری ما اینجا هستیم (Derrida et al., 1983).

راه‌اندازی چنین نهادی - که بر انقیادهای نهادی خود تأمل نموده و فلسفه وجودی خویش را می‌فلسفد - هدف صریح دانشکده بین‌المللی فلسفه ۲ (Ciph) بود که در سال ۱۹۸۳ دریدا و برخی از همکارانش آن را تأسیس کردند. برخلاف و یا شاید به خاطر تعهد به فلسفه، دانشکده به این نام عنوان شده است، اما این دانشکده به هیچ وجه متعهد به فعالیت فلسفی به شیوه‌ای که در گروه‌های دانشگاهی عمل می‌شود نیست. علاوه بر صراحت در بین‌المللی بودن و عدم وجود هرگونه شرایط از پیش تعیین شده‌ای، دریدا اظهار می‌دارد این دانشکده از این جهت منحصر به فرد برنامه‌ریزی شده است که اولویت باید به سوبیه‌هایی در تحقیق، مضامین و سوژه‌هایی که در حال حاضر، هنوز در فرانسه و مؤسسات خارجی مجاز نیستند باشد. هدف میسر ساختن توانایی دسترسی به آنچه ممنوع، سرکوب، خرد، حاشیه‌ای و حتی نیندیشیده شده، می‌باشد (Derrida et al., 1983). به عبارتی دانشکده برای تعریف فلسفه و معین کردن مرزهای آن تلاش نخواهد کرد بلکه مرزها و محدوده‌های تعیین شده را می‌شکند و به‌واسطه تعهد به فلسفه به آنچه در تفکر گنجانده نشده و نیندیشیده شده باقی گذاشته می‌شود، مشروعیت می‌بخشد. دریدا و همکارانش در گزارشی به سال ۱۹۸۲ به دولت

1. Mochlos

2. International college for philosophy

فرانسه که در آن دلیل وجود و اساس دانشکده بیان شده است می‌نویسند: «اگر ما ایجاد دانشکده‌ای برای فلسفه را پیشنهاد می‌کنیم، قبل از هر چیز به این منظور نیست که این مؤسسه به‌طور کامل در راه رسیدن به جایی باشد که بنابر اعتقاد ما می‌توانیم از پیش آن را به عنوان مقصد و ماهیت فلسفه معین کنیم. از سویی، تخصیص مکانی برای تفکر است که در آن مسائل فلسفه گشوده می‌شود؛ پرسش درباره معنا و مقصد فلسفه، ریشه‌های آن، آینده و تعینات آن. در این راستا، تفکر تنها علاقه به فلسفه، درون فلسفه را نشان می‌دهد، اما علاقه‌ای که در آغاز، لزوماً و کاملاً فلسفی نیست. از سوی دیگر، تصدیق و تصویری از آنچه فلسفه می‌تواند باشد و همچنین در مورد اشکال جدید دانش به‌طور کلی، حرفه، فرهنگ، هنر، زبان، سیاست، قانون، مذهب، طب، توان و استراتژی نظامی، اطلاعات پلیسی و غیره در جامعه، در این دانشکده مورد تفکر قرار می‌گیرد. تجربه تفکر در مورد موضوع فلسفه که چیزی کمتر از فعالیت فلسفی تعریف شده نیست همان چیزی است که ممکن است وظیفه دانشکده باشد» (Derrida et al., 1983).

تفکر فلسفی باید با تفکر در مورد خود فلسفه (و فرا رفتن از آن) ترکیب شود تا به دانشکده و انجمن فکر امکان فعالیت فلسفی و هم‌زمان به چالش کشیدن آن را بدهد. از این منظر دیدگاه دریدا از جهاتی به نظریه مقاومت ژيرو نزدیک می‌شود که به برنامه‌درسی به عنوان گفتمان پیچیده‌ای می‌نگرد که نه تنها در خدمت منافع طبقات مسلط و القاء فلسفه غالب است بلکه درعین حال دارای جوانبی است که امکان رهایی را نیز فراهم می‌سازد. دریدا با نگاهی واسازانه نیز برخلاف افرادی مانند ایوان ایلیچ که خواستار مدرسه زدایی در جامعه هستند، امکان تفکر مقاوم را در آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر در نهادهای آموزشی می‌بیند. تأسیس دانشکده بین‌المللی فلسفه علی‌رغم حمایت مالی دولت، استقلال خود از سیستم دانشگاهی را حفظ می‌کند و ممکن است چنین به نظر آید که حرکتی در جهت ترک دانشگاه و ساختن خانه‌ای جدید برای فلسفه که امکان رها کردن نهادی را که بیش از دو قرن تقریباً تنها اقامتگاه آن بوده است را می‌دهد. اما چنین چیزی به هیچ وجه هدف دریدا نبوده است. او بارها اعلام می‌کند که فلسفه نباید دانشگاه را رها کند (Derrida & Kamuf, 2002)، نباید از آنچه دانشگاه ارائه می‌دهد - یا حداقل می‌تواند ارائه دهد - دست بکشد. با وجود نقص‌ها و کمبودهای بی‌شمار دانشگاه‌های حاضر و بیماری‌های فلسفه دانشگاهی، دریدا اظهار می‌دارد که دانشگاه همچنان متعهد به ارزیابی انتقادی است و بدون آن کنترل، دست‌کاری، انحراف یا استفاده مجدد از گفتمان‌ها، بسیار سهل‌تر در خارج از محیط دانشگاهی خواهد بود. اغلب، نشریات فلسفی خارج از دانشگاه به رسانه‌های جمعی متکی بوده و مطیع قدرت بازار و سیاست هستند و بدین ترتیب صرفاً خارج از محیط دانشگاهی متعارف‌ترین مدل‌های علمی را بازتولید می‌کنند. به عبارتی، تنها دانشگاه - حداقل

در واقعیت سیاسی اجتماعی فعلی - می‌تواند به نام آزادی، حق تفکر را در معنای دریدایی آن (پرسیدن سؤالات غیر موافق و منتقدانه، حتی در موارد قطعیت یافته، به منظور تصدیق و طرح «اصل ایستادگی بدون قید و شرط»<sup>۱</sup>)، به صورتی تقریباً مستقل) مطالبه کند (Derrida & Kamuf, 2002).

به‌طور کلی تفکر در دانشگاه باید وظیفه برون‌سازی، قابل‌رؤیت ساختن و بدل شدن به موضوع بررسی آنچه به نظر، بیشترین فاصله را با تصویر کلاسیک از تفکر فلسفی را دارد، بر عهده گیرد. یعنی شرایط عینی و مادی امکان‌پذیر ساختن دانشگاه و تمام تفکرات درون آن مانند تأمین بودجه و تخصیص منابع، وام‌های دانشجویی، شرایط کار کارکنان اداری و خدماتی که به ظاهر جملگی از دایره تفکر خارج هستند. اگر در حال حاضر، هیچ فلسفه‌ای بدون دانشگاه و هیچ دانشگاهی بدون تعینات بیرونی وجود نداشته باشد، نادیده گرفتن آن‌ها جنون واقعی تفکر انتقادی است (Trifonas, 2003). چنین چیزی ما را به پاسخ فوکو در نقد دریدا از خوانش دکارت ۲ می‌کشاند. فوکو، دریدا را به نادیده گرفتن آنچه در خارج از متن، خارج از تفکر و زبان است، یعنی نادیده گرفتن روابط قدرت واقعی که متنی نیستند متهم می‌کند (Foucault, 2013). اما می‌توان مشاهده کرد که چنین ادعایی با دیدگاه دریدا فاصله بسیاری دارد. از نگاه دریدا، تفکر باید به تعینات و شرایط امکان خود فکر کند. باید نگاه ذهن را به سوی شرایط بیرونی که معمولاً نیندیشیده شده هستند یا تصور می‌شود که خارج از تفکر هستند معطوف سازد. به بیان دیگر، تفکر هرگز از تعینات مادی‌ای که آن را ممکن می‌سازند کاملاً جدا نیست. از این رو، به منظور نقد و تأمل، نمی‌تواند آن‌ها را در نظر نگرفته و خود را تعین یافته و مشروط به روابط قدرتی که بخشی از آن هستند درک ننماید. ممکن است دریدا دیدگاه خود را درباره تفکر در دانشگاه، یعنی در مورد نیاز تفکر برای تأمل در تعینات مادی امکان خود، پس از نقد فوکو، تدوین کرده باشد. یا حداقل، ممکن است این نقد او را بر آن داشته تا این جنبه از تفکر خویش را در مورد تفکر توسعه داده تا روشن و واضح شود. در این حالت، این چیز دیگری است که دریدای معلم که یک دانش‌آموز نیز هست از معلم خویش یعنی فوکو آموخت.

## نتیجه

آیا آنچه درباره تفکر در دانشگاه بیان شد با تفکر در مدرسه نیز مرتبط است؟ به نظر جواب مثبت است. در حقیقت، این دو نهاد بسیار متفاوت به نظر می‌رسند؛ دانشگاه تمرکز بر پژوهش داشته و مدرسه بر آموزش متمرکز است. دانشگاه بزرگ‌سالان و مدرسه کودکان را هدف قرار می‌دهد. اما یکی از مهم‌ترین

1. the principle of unconditional resistance

2. descartes

ویژگی‌های تفکر و سازانه به چالش کشیدن دوگانگی‌های بدیهی شده است. از این رو، اگرچه دریدا خود در متون مختلفی به بحث در مورد مدرسه و دانشگاه پرداخته است اما دیدگاه او به واسطی این دوگانگی که بر اساس آن مدارس برای یادگیری کودکان و دانشگاه‌ها برای انجام پژوهش توسط بزرگسالان طراحی شده‌اند دعوت می‌کند. این نوشتار نیز چنین ادعایی را که کودکان می‌توانند در دانشگاه حضور داشته باشند، یا مدارس تولید دانش ندارند، دنبال نمی‌کند یا به دنبال آموزش فلسفه موجود در مدارس و دانشگاه به یک شکل نیست. بلکه پژوهش حاضر با بازآفرینی آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر نتیجه می‌گیرد که تفکر - با توجه به گستردگی و تصدیق‌کنندگی تفکر از منظر دریدا - هم برای مدرسه و هم برای دانشگاه ضروری است؛ بنابراین هر دو نهاد با توجه به تفاوت آن‌ها در سطح و نه در نوع، در امتداد یک پیوستار بوده و باید یک زنجیره را تشکیل دهند.

در مورد اهمیت ترغیب به تفکر غیرپایگانی و مقاوم در دانشگاه می‌توان اظهار داشت که اگر چنین مقاومتی تنها از دانشگاه آغاز شود بسیار دیر بوده و استادی که ایستادگی را تعلیم می‌دهد خود را در مقابل دانشجویانی می‌یابد که نه فقط گرایشی مرعوب‌کننده نسبت به خود به عنوان مصرف‌کنندگانی غرق‌شده و تطابق‌یافته با محصول تعریف شده آموزشی دارند بلکه کاملاً مقید به شیوه‌های غیر انتقادی تفکر هستند. بدون شک چنین نگاهی از منظر دریدا صحیح است. اما نکته اصلی دریدا را از دست خواهیم داد که اگر راه‌حل را در آموزش فلسفه قبل از هر موضوع دیگری، دارای حق تدریس طولانی بر تفکر دانش‌آموزان و برنامه‌درسی پیشرو از اولین سال‌های مدرسه بدانیم. همان‌طور که مشاهده شد، دریدا خواستار جایگاهی برای تفکر در آموزش است و نه فراخوانی برای پیشرفت تدریجی که در آن دانش‌آموزان گام به گام به سطوح بالاتر تفکر انتقادی حرکت کنند. از دیدگاه دریدا، تفکر و سازانه به معنای پذیرش تفاوت و جنون، نسبت به دیگری تفکر فلسفی متعارف است. هیچ‌کس نمی‌تواند برای جنون تفکر، برای اجازه دادن به تولید تفکر متفاوت از پیش آماده شده باشد، بلکه هر شخصی همواره آماده برای چنین تفکری است. همچنین هنگامی که به مدرسه و دانشگاه در یک پیوستار فکر می‌کنیم، ضرورت تفکر در مدرسه، برای یادگیری چشم بر هم زدن به‌منظور نگرستن به خود، به نهادی که در آن مشارکت کرده است، درست به اندازه دانشگاه خواهد بود. از این رو، آموزش فلسفه در مدارس که بر طبق دیدگاه دریدا نوعی آموزش برای تفکر است، شامل تفکر در مورد مدرسه و در مورد این پرسش است که مدرسه چیست؟ به عبارتی، فلسفه در مدرسه، تفکر در مورد چیستی، چرایی و چگونگی مسائل آموزشی است؛ بنابراین به نوعی همان فلسفه تعلیم و تربیت است.

## References

- Biesta, G. J., & Egéa-Kuehne, D. (2005). *Derrida & education*. Routledge .
- Biesta, G. J., & Stams, G. J. J. (2001). Critical thinking and the question of critique: Some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20(1), 57-74 .
- Cahen ,D. (2005). Derrida and the question of education: a new space for philosophy. In *Derrida & education* (pp. 24-43). Routledge .
- Derrida, J. (2001). *Writing and difference*. Routledge .
- Derrida, J. (2002). *Who's Afraid of Philosophy?: Right to philosophy* (Vol. 1). Stanford University Press .
- Derrida, J. (2004a). *Eyes of the university: Right to philosophy 2* (Vol. 2). Stanford University Press .
- Derrida, J. (2004b). The principle of reason: The University in the eyes of its pupils. In *In Eyes of the university: Right to philosophy 2* (pp. 129-155). Stanford University Press .
- Derrida, J., & Kamuf, P. (2002). *Without alibi*. Stanford University Press .
- Derrida, J., Porter, C., & Morris, E. P. (1983). The principle of reason: The university in the eyes of its pupils. *diacritics*, 13(3), 3-20 .
- Foucault, M. (2013). *History of madness*. Routledge .
- Higgs, P. (2003). Deconstruction and re-thinking education. *South African journal of education*, 22(3), 170-176 .
- Karimzade, B., Yari Dehnavi, M., Baqheri Noaparast, K & .Alavi, H. (2019). Philosophy of Writing Based on Derrida's Thoughts and its Implications for Education. *Foundations of Education*, 9(1), 20 .
- Karimzadeh, B. (2021). Teaching of thinking as a writing, on the basis of Derrida's critique on Foucault's reading of the relation between reason and madness in Descartes' Cogito. *The Epistemological Research*, 10(22), 81-98 .
- Mesbahian, H. (2008). Ethics of Responsibility and Learning Hope: The Nature and Method of Teaching Philosophy from Derrida and Freire. *Journal of philosophy*, 18(36), 109-126 .
- Mosleh, A. (2013 ). Deconstruction Origins in Nietzsche. *Metaphysic*, 16(1), 94-114 .
- Noughani, M. (2003). A Critical Study of the Social Reproduction and Cultural Reproduction Theories in Education. *Language and Literature* . ۷۵۴-۷۲۸ , (۴-۳)۹ ,
- Snir, I. (2020). Jacques Derrida: Thinking Madness in Education. In *Education and Thinking in Continental Philosophy* (pp. 115-145). Springer .
- Trifonas, P. (2000). Jacques Derrida as a philosopher of education. *Educational Philosophy and Theory*, 32(3), 271-281 .
- Trifonas, P. (2003). The Ethics of science and/as research: Deconstruction and the orientations of a new academic responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 35(3), 285-295 .
- Williams, E. (2016). *The ways we think: From the straits of reason to the possibilities of thought*. John Wiley & Sons .



## Transitioning the Iranian University: Addressing the Shift from Educational Ideals to Challenges in Fulfilling Individual and Social Expectations

Mohammad Amini

Associate Professor, University of Kashan, Kashan, Iran. Email: [amini@kashanu.ac.ir](mailto:amini@kashanu.ac.ir)

Received: 2022-09-10	Revised: 2023-02-17	Accepted: 2023-03-18	Published: 2022-09-21
<b>Citation:</b> Amini, M. (2022). Transitioning the Iranian University: Addressing the Shift from Educational Ideals to Challenges in Fulfilling Individual and Social Expectations. <i>Foundations of Education</i> , 12(1),57-76. doi: 10.22067/fedu.2023.78680.1199			

### Abstract

The role and position of the university institution in the economic, social, cultural, and political fields is the attention and emphasis of all relevant experts. Much experimental and research evidence also confirms this fact. However, it seems that this important institution in Iran is facing many problems. In this article, one of the main cognitive or intellectual factors of the existing problems of higher education in Iran has been explained and conceptualized. This problem shows the neglect of the nature, concept, and central theme of the process of human education in Iranian universities and reducing it to an ideological and government-oriented process, as a result of which the needs and interests of students as well as social expectations from the university (at the local, regional and national levels) has been neglected. This article is an initial attempt to pay the attention of the country's higher education policymakers and planners to a deeper understanding of educational and training processes and to provide its various contexts, requirements, and requirements in academic environments. The findings of this descriptive and analytical study showed that education in the university centers of the country has become a process that has little effect on students due to various reasons, especially the adoption of quantity-oriented policies and neglect of the qualitative aspects of education. In other words, the education process in practice has not been able to in its original meaning, i.e. all-round growth and perfection, free, conscious, and critical understanding and acceptance of concepts and values and their application in the individual and social behavior of students. As a result, this education unable to fulfill his personal and social expectations.

**Keywords:** Iranian University, Education, Students, Higher Education Policy, Learning.

### Synopsis

There is no doubt about the positive role and functions of the institution of university and higher education in the sustainable growth and development of human societies in various economic, cultural, social, political, and educational dimensions. A set of scientific and research evidence supports the fact that higher education can provide the necessary platforms for improving the individual life and social excellence of any society. Therefore, the university, as one of the important infrastructures of the educational system of every country, performs basic functions, and governments have always drawn ideals and determined various directions for the effectiveness of these centers (Abdi et al., 2018).



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.



But despite the positive functions of the university in various fields, it seems that this important educational institution is facing certain problems in the cultural and educational structure of our country. The dominance of quantity over quality, politicization, the dominance of bureaucratic means over its cultural and social dimensions, lack of independence, freedom and security, degree orientation, lack of appropriateness of educational programs, and... is among the criticisms that are given to universities in Iran (Khosravi et al., 2020). At the same time, it should be noted this important point regarding the formation of higher education institutions in Iran that, unlike European societies where the modern university arose and flourished from within the integrated Christian tradition, in Iran the old schools and Islamic seminaries themselves continued and along with that, modern educational institutions were formed and attached to the traditional society. Therefore, this feature caused wide-ranging conflicts between these institutions and traditional sections of society (Zakersalehi, 2017).

In a realistic view, it can be said that an interactive and complex set of intellectual or epistemological, structural, managerial, administrative, and executive factors have played a role in the emergence and continuation of the problems of higher education in Iran. In this article, what has been given the most attention and tried to be conceptualized from a philosophical point of view as one of the main epistemic or intellectual factors of the existing problems, is to ignore, forget, and marginalize the real concept of education and its conditions and requirements in the country's higher education centers. In practice, this contradiction has led to the fact that the educational processes of this important institution are implemented formally and superficially in learning situations and do not have much effect on creating deep scientific and moral changes in the personality structure of students.

The precision in the definitions and explanations provided by various experts about education indicates the fact that this concept and process generally refers to desirable meanings such as establishing and growing a set of human values, excellent qualities, and moral merits and virtues in learners. Emphasis on the values of learners is because education is the most important social movement aimed at the conscious and voluntary transformation of individuals' personalities towards desirable ideals and values. For this reason, it had a serious interaction with the culture of society (Sadeghzadeh Ghamsari, 2012). However, the set of facts about the country's higher education shows that the current performance of the country's universities is not consistent with the above definition and understanding of the concept of education.

It seems that the implementation of the concept of real education in the country's educational centers, including higher education, will be achieved when a set of necessary prerequisites are scientifically considered in practice. When students in the university are usually faced with a pre-determined curriculum in which the views, interests, perceptions, and expectations of students are not given much attention, and they must necessarily study this prescribed curriculum to be promoted to higher levels, it is obvious that in such conditions, there is not much possibility to realize the original concept of education and the development of students' internal capabilities.

Also, it is possible to mention the participation of students in university teaching and learning processes. As the formal education of the university pays less attention to the student's interests and motivations, it is not a suitable opportunity for their real involvement and participation, and the result and output of the education are not internalized in the students and do not create a meaningful change in them. On the other hand, serious attention should

be paid to the policy-making and decision-making processes in the country's higher education system and its problems. The fact is that the changes that have occurred in our country's higher education system in recent years, especially due to its mushroom-like and quantitative growth in different parts of the country, have caused an immense erosion of the institution of Iranian universities. What has been observed and experienced in this field is the result of a type of wrong policy-making and unbalanced planning unrelated to the needs and realities of the Iranian society, with little attention to scientific and basic processes such as land preparation, feasibility and needs assessment, lack of comprehensive attention to the variables related to the environmental realities and emphasizing only on the construction and establishment of a university unit and after that accepting and registering candidates for university studies.

In addition, the prescriptive, hierarchical structure with its ideological concerns is not compatible with the spirit and main function of higher education, which is based on truth-seeking, criticism, questioning, and challenging various phenomena. The ideological view of the university is in serious conflict with the fundamental duties and functions of the institution of higher education. Therefore, this educational structure cannot attract the active participation, interest, and attention of the generation of students. As a result, part of this disinterest and boredom is manifested in the passive attitude of students towards the formal educational processes of the university.

#### **Conclusion**

For education to regain its true essence within Iranian universities, substantial transformations are imperative across various dimensions. Among the most critical aspects is the shift from a quantity-driven approach to a quality-driven one in Iran's higher education. This entails fundamental changes in higher education strategies, fostering flexibility in policy-making and decision processes, reducing centralization and government intervention in universities, revising curricula to align with student perspectives and societal needs, and implementing quality-focused plans for faculty members' professional development. These considerations are pivotal in revitalizing the essence and core values of education within the country's higher education system.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## دانشگاه ایرانی؛

## از مهجوریت مفهوم تربیت تا ناکارآمدی در تحقق انتظارات فردی و اجتماعی

محمد امینی دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. [amini@kashanu.ac.ir](mailto:amini@kashanu.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۱/۲۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> امینی، محمد. (۱۴۰۱). دانشگاه ایرانی؛ از مهجوریت مفهوم تربیت تا ناکارآمدی در تحقق انتظارات فردی و اجتماعی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۱)، ۷۶-۵۷. doi: 10.22067/fedu.2023.78680.1199			

## چکیده

نقش و جایگاه نهاد دانشگاه در عرصه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مورد توجه و تأکید همه صاحب‌نظران مربوطه بوده و شواهد تجربی و پژوهشی فراوان نیز این واقعیت را تایید می‌کنند. با این همه به نظر می‌رسد که این نهاد مهم در ایران با مشکلات فراوانی مواجه است. آنچه در این مقاله به عنوان یکی از اصلی‌ترین عوامل معرفتی یا فکری مشکلات موجود آموزش عالی ایران مورد تبیین و مفهوم‌پردازی قرار گرفته غفلت از ماهیت، مفهوم و مضمون محوری فرآیند تربیت انسان در دانشگاه ایرانی و تقلیل آن به روندی ایدئولوژیک و دولت‌محور بوده است که در نتیجه آن نیازها و علایق دانشجویان و نیز انتظارات اجتماعی از دانشگاه (در سطوح محلی، منطقه‌ای و ملی) مورد غفلت قرار گرفته است. این مقاله در حکم تلاشی آغازین برای توجه دادن سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی کشور به فهم عمیق‌تر فرآیندهای آموزشی و تربیتی و فراهم کردن زمینه‌ها، الزامات و اقتضائات گوناگون آن در محیط‌های دانشگاهی است. یافته‌های حاصل از این مطالعه توصیفی و تحلیلی، نشان می‌دهد که تربیت در مراکز دانشگاهی کشور به دلایل مختلف به ویژه اتخاذ سیاست‌های کمیت‌محور و غفلت از ابعاد کیفی آموزش به روندی کم‌تأثیر بر روی دانشجویان تبدیل شده و در عمل نتوانسته است در معنا و مفهوم اصلی خود که ناظر بر رشد و کمال همه‌جانبه، فهم و پذیرش آزادانه، آگاهانه و نقادانه مفاهیم و ارزش‌ها و به‌کارگیری آن‌ها در سلوک فردی و اجتماعی دانشجویان است، تجلی و عینیت یافته و در نتیجه از تحقق انتظارات فردی و اجتماعی خود قاصر است.

**واژه‌های کلیدی:** دانشگاه ایرانی، تربیت، دانشجویان، سیاست‌گذاری آموزش عالی، یادگیری.

## مقدمه

در مورد نقش و کارکردهای مثبت نهاد دانشگاه و آموزش عالی در رشد و توسعه پایدار<sup>۱</sup> جوامع انسانی در ابعاد گوناگون اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی هیچ تردیدی وجود ندارد. در واقع، مجموعه‌ای از شواهد علمی و پژوهشی مؤید این واقعیت است که آموزش عالی می‌تواند بسترهای لازم برای ارتقای زیست فردی و تعالی اجتماعی هر جامعه‌ای را فراهم کند. چراکه دانشگاه به عنوان یکی از زیرساخت‌های مهم نظام آموزشی هر کشور به انجام کارکردهای اساسی پرداخته و دولت‌ها همواره برای اثربخشی این مراکز به ترسیم آرمان‌ها و تعیین جهت‌گیری‌های متنوع برای آن پرداخته‌اند (Abdi et al., 2018). از این منظر، کارکردهای آموزش عالی زمینه توسعه صنعتی، اجتماعی و اقتصادی کشور را فراهم کرده (Alam & Halder, 2016) و به‌طور مداوم در حال گسترش به سمت حوزه‌هایی است که هدفشان پیشرفت جامعه بوده (Kabal, 2011) و حتی به خاطر نقش مؤثر در تحقق توسعه پایدار به تدوین سیاست‌ها و خط‌مشی‌های ارتقای زیست‌محیطی اقدام کرده است (Ali Beigi & Qambar Ali, 2010).

اما علیرغم کارکردهای مثبت دانشگاه در عرصه‌های گوناگون به نظر می‌رسد که این نهاد آموزشی مهم در ساختار فرهنگی و آموزشی کشور ما با معضلات خاصی مواجه است. سیطره کمیت بر کیفیت، سیاست‌زدگی، غلبه و جوهر بوروکراتیک بر ابعاد فرهنگی و اجتماعی آن، کمبود استقلال، آزادی و امنیت، رشد مدرک‌گرایی، عدم تناسب برنامه‌های آموزشی از جمله نقدهایی است که به دانشگاه در ایران وارد می‌شود (Khosravi et al., 2020). البته می‌توان بخشی از این مشکلات را ناشی از روح زمانه و سرعت تحولات شتابانی دانست که در عرصه‌های گوناگون جامعه رخ داده و به خاطر آن کارکردهای سنتی آموزش عالی به چالش کشیده شده و مسئولیت‌های جدیدی برای آن مطرح شده است. در چنین فضایی است که تانزی<sup>۲</sup> (1998) تصریح می‌کند که دانشگاه دیگر محل آرامی برای تدریس و انجام کار پژوهشی با یک سرعت مشخص و اندیشیدن به جهان آن‌گونه نیست که در قرن گذشته بود. بلکه دانشگاه‌ها، بزرگ، پیچیده، مطالبه‌گر و به دنبال کسب و کار رقابتی و نیازمند سرمایه‌گذاری بیشتر و مداوم هستند.

به‌طور خاص در مورد نظام آموزش عالی ایران این نکته را نیز باید تصریح کرد که در عمر ۱۵۰ ساله خود از فراز و فرودهای مختلف عبور کرده و با تشدید رشد کمی جمعیت دانشجویی، آشکارا به سمت تمرکزگرایی مفرط حرکت کرده است (Vaziri, 2000). در عین حال، باید این نکته مهم را در مورد شکل - گیری نهاد آموزش عالی در ایران خاطر نشان کرد که برخلاف جوامع اروپایی که در آنجا دانشگاه مدرن از

1. sustainable development

2. Tanzi

درون سنت یکپارچه مسیحی سر برآورد و بارور شد، در ایران مدارس و حوزه‌های علمیه قدیم به حیات خود استمرار داده و در کنار آن نهادهای آموزشی مدرن شکل گرفته و به جامعه سنتی الصاق شدند. این ویژگی موجب ایجاد تعارض‌های دامنه‌دار بین این نهادها و بخش‌های سنتی جامعه شد (Keshavarzi, 2006). به بیان دیگر، دانشگاه و مدارس عالی از متن این جامعه برنیامده و متحول نشدند. به موازات آن، جایگاه ضعیف گروه‌های اجتماعی و اقتصادی غیردولتی هم باعث شد دانشگاه به عنوان بخشی از پروژه مدرنیزاسیون دولتی از بالا و توسط حکومت و نخبگان حاکم و در درون دولت تأسیس شود (Bagheri & Karimov, 2013). در این زمینه بعضی صاحب‌نظران بر این نکته تأکید می‌کنند که دانشگاه در کشور ما آکنده از بحران‌ها از جمله بحران مشروعیت است. در این شرایط چگونگی دانشگاه می‌تواند وارد حل مسائل محیط پیرامونی خود شود درحالی‌که خود موجب بحران‌هاست (Roshan, 2019).

از سوی دیگر دانشگاه ایرانی از دو عنصر هویت‌ساز مهم، یعنی تداوم و تمایز<sup>۱</sup> بی‌بهره و دستخوش تندباد سلاطین صاحبان قدرت است. در چنین شرایطی حرکت دانشگاه در ایران همراه با یک فلسفه و نظریه روشن از ایده دانشگاه و اشراف عمیق نسبت بدان نبوده بلکه متأثر از جبر زمانه و امکانات و ساختارهای موجود بوده و در آن، عمل از نظر پیشی گرفته و آشفتگی و نابسامانی بر سیستم تحمیل شده است (Zakersalehi, 2017). تسنیمی و سجادی (2001) خاطرنشان می‌سازند که خودمختاری یا استقلال دانشگاهی در ایران همواره با تردیدهای جدی همراه بوده و علاوه بر موانع مدیریتی، از نظر حقوقی نیز این موضوع مشکل‌آفرین بوده و به خاطر وجود موانع ساختاری از ظرفیت‌های حداقلی هم استفاده مؤثری به عمل نمی‌آید. همچنین آموزش عالی ایران در سال‌های بعد از انقلاب اسلامی تحت تأثیر تأکید حکومت بر انجام تعهدات و مسئولیت‌های ایدئولوژیک، مداخلات حداکثری در برنامه‌ها، توجه به عدالت توزیعی و حمایت از مستضعفان بوده است (Farasatkah, 2010).

مفاهیم و مؤلفه‌ها با یافته‌های پژوهش‌های دیگر ارزیابی می‌شود. در بخش دوم، با روش نقد بیرونی، با مبنا قرار دادن رویکرد اسلامی عمل، دیدگاه بوردیو مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است.

### تبیین مفاهیم اصلی دیدگاه عاملیت بوردیو

تبیین مسئله کنش، مهم‌ترین مسئله در حوزه جامعه‌شناسی است و نوع برخورد جامعه‌شناسان با این گذشته از مشکلات بنیادی و ساختاری مورد بحث، مسائلی از قبیل سرقت علمی، جذب غیرعادلانه

دانشجویان تحصیلات تکمیلی، مقاله سازی و پایان نامه نویسی، بی توجهی به مطالبات دانشجویی، روابط ناسالم و... نیز توجه بسیاری از مسئولان را به بحث درباره افزایش معضلات اخلاقی در آموزش عالی و ضرورت مطالعه جدی آن جلب کرده است (Mohammadi Chaboki, 2019). همچنین، مجموعه عوامل درون سیستمی و برون سیستمی باعث ضعف کارایی درونی و بیرونی ۱ دانشگاه‌های کشور شده و این امر بیانگر عدم تحقق اهداف علمی، آموزشی و پژوهشی آن است (Azizi, 2009).

خلاصه آنکه ساختار سنتی و ناتوان دانشگاه در پاسخگویی به نیازهای پویای جامعه، موانع رشد تفکر انتقادی، تبدیل شدن آن به اماکن پرجمعیت دانشجویی فاقد امکانات ضروری (Pourezat et al., 2008)، فقدان تصور درست از دانشگاه و اهداف و کارکردهای آن، وارداتی بودن آن، عدم پیوند نهاد علم و آموزش عالی با ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر جامعه و نهادهای دینی، اقتصادی و سیاسی آن (Attarzadeh, 2008)، معضل ارزشیابی درون‌زا و ساختاری کارآمد برای اعتبارسنجی کارایی بیرونی دانشگاه‌ها (Farasatkah, 2008) مشکلات مهمی هستند که آموزش عالی در ایران با آن مواجه است. بدیهی است وجود چالش‌های فراوان نهاد دانشگاه در ایران اثربخشی آن را در عرصه‌های گوناگون کاهش داده و ضرورت اعمال راهکارهای لازم جهت تغییر وضعیت موجود را الزامی می‌سازد.

در یک نگاه واقع‌بینانه می‌توان گفت که مجموعه‌ای متعامل و پیچیده از عوامل فکری یا معرفتی، ساختاری، مدیریتی و اداری و نیز اجرایی در پیدایش و استمرار مشکلات آموزش عالی ایران نقش داشته و دارند. آنچه در این مقاله بیش از همه مورد توجه قرار گرفته و تلاش شده از یک منظر فلسفی به عنوان یکی از اصلی‌ترین عوامل معرفتی یا فکری مشکلات موجود مورد تبیین و مفهوم‌پردازی قرار بگیرد، نادیده گرفتن فراموش کردن و به حاشیه رفتن مفهوم واقعی تربیت و اقتضائات و الزامات آن در مراکز آموزش عالی کشور است که در عمل، منجر شده که روندهای آموزشی و تربیتی این نهاد مهم به گونه‌ای صوری و سطحی در موقعیت‌های یادگیری اجرا شده و از ایجاد تغییرات عمیق علمی و اخلاقی در ساختار شخصیتی دانشجویان چندان خبر و اثری نباشد. بنابراین پژوهش حاضر در صدد پاسخ دادن به دو سؤال زیر است.

۱. تربیت در مفهوم اصیل و واقعی خود دارای چه معنایی است؟

۲. اجرا و عملیاتی کردن چنین معنا و برداشتی از تربیت در نظام آموزش عالی کشور با چه چالش‌ها و مشکلاتی مواجه است؟

پژوهشگر با اتخاذ رویکردی توصیفی-تحلیلی و انتقادی و با تکیه بر منابع و مستندات علمی مهجوریت

مفهوم اصیل تربیت را در دانشگاه‌های کشور نشان داده و نتیجه آن را بی‌توجهی به نیازها و علایق دانشجویان و انتظارات اجتماعی از دانشگاه ارزیابی کرده است.

### تأملی در معنا و مفهوم تربیت

صاحب‌نظران مختلف در مورد معنا و مفهوم تربیت تعاریف و دیدگاه‌های مختلفی را ارائه کرده‌اند که هر یک بیانگر نوع نگاه و دیدگاه خاص آن‌ها است. در این زمینه باقری (2011) اذعان دارد که اصولاً هر دیدگاه تربیتی تصور اساسی از تعلیم و تربیت دارد که دست یافتن به آن می‌تواند چون شاخصی در همه اجزای نظام تربیتی مورد نظر عمل کند. با داشتن این شاخص، هم نوعی انسجام ایجاد شده و هم زمینه بررسی انتقادی در مواردی که از این شاخص غفلت شده، مهیا می‌شود. علیرغم این نکته مهم، بعضی صاحب‌نظران به این نکته اشاره می‌کنند که نظام تعلیم و تربیت کشور ما از هدایت یک نظریه تربیتی منسجم و منظم<sup>۱</sup> برخوردار نیست و ما محروم از نظریه‌ای هستیم که در آن علاوه بر مسائل مربوط به هستی و دانش و ارزش، یعنی جهان‌بینی و ایدئولوژی، موقعیت علم و فناوری و سمت و سوی حرکت آن‌ها و نیز نیازهای فرد و جامعه در چهارچوبی مشخص تنظیم شده باشد (Pakseresht, 2006).

فارغ از معنای لغوی تربیت که رشد، نمو، فزونی، زیادت و پروردن را به ذهن منتقل می‌کند، اندیشمندان مختلف نگاهی دقیق‌تر و علمی‌تر به تربیت و مفهوم و مضمون اصلی آن داشته‌اند. از دیدگاه افلاطون تربیت حقیقی آن است که طی آن افراد ماهیت خویش را آفرینند، آزادی، شجاعت و بلندهمتی و سایر ملکات مرتبط با آن را شناخته و آن‌ها را از اضمحلال تشخیص دهند. در پرتو چنین تربیتی افراد جامعه در همه امور راه درست را به آسانی شناسایی می‌کنند (Plato, 1975). همچنین در نظام فکری افلاطون، معنای تربیت با تربیت اخلاقی و رو کردن انسان به امور ارزشمند هم‌معناست؛ یعنی حصول فضیلت‌های اخلاقی به وسیله تربیت ممکن شده و فضیلت به مثابه معرفت معرفی می‌شود. بر این اساس، افلاطون همانند استاد خود یعنی سقراط ادعای سوفسطاییان را مبنی بر اینکه فعل و رفتار اخلاقی وابسته به موقعیت است و تربیت را می‌توان تا حد آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تخصصی فروکاست، مردود می‌شمرد (Gutek, 2020).

روسو<sup>۲</sup> هم به عنوان یکی از صاحب‌نظران برجسته‌ای که دیدگاه‌های فرایند‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی عصر خود را متحول کرد، با تأکید بر نیکی و پاکی طبیعی انسان تصریح می‌کند که کارکرد اصلی تربیت نه چیرگی و تسلط بر طبیعت انسان بلکه همراهی با آن است. این امر بدان معناست که خواسته‌ها،

1. coherent and systematic educational theory

2. Rousseau

نیازها، علایق و پویایی‌های طبیعی کودک باید محور اصلی تربیت قرار بگیرد و نه برنامه و محتوای از قبل تعیین شده؛ بنابراین، هدف تربیت رشد انسان طبیعی فارغ از تکلفات و کژئی‌های اجتماعی است (Pakseresht, 2006).

کانت هم به عنوان یکی دیگر از فلاسفه تأثیرگذار زمانه با اذعان به اینکه اصولاً تعلیم و تربیت مهم‌ترین و دشوارترین مسئله انسان است (Kant, 1984) تربیت را در قالب چهار مرحله پرورش (پرستاری و تغذیه)، تأدیب، آموزش یا فرهنگ پذیری و درنهایت تربیت اخلاقی مطرح می‌کند. به ویژه تأکید کانت بر اصل‌های تربیتی نظیر یادگیری از راه فعالیت‌های طبیعی شخصی، رعایت اعتدال، پرهیز از شکل‌گیری عادات بد، ضرورت حذف و یا محدود کردن روش‌های تنبیه و پاداش، تدریجی بودن، آینده‌نگری تربیت، مواردی قابل توجه است (Beheshty & Nikoei, 2010). می‌توان گفت که هدف غایی تربیت آدمی از نظر کانت رشد و توسعه هر چه بیشتر حالت کمالی است که فرد قابل آن بوده و این کمال بیشتر جنبه اخلاقی و اجتماعی دارد تا متافیزیکی (Shokohi, 2000). تعالی و تجلی مفهوم تربیت در تربیت اخلاقی از نظر کانت بدان معناست که هیچ‌گاه نباید بنیاد تربیت اخلاقی بر تشویق و تنبیه قرار بگیرد؛ زیرا این کار ارزش‌های اخلاقی را تا سطح خوشایند و ناخوشایند تنزل می‌دهد (Naqibzadeh, 2018).

مفهوم تربیت توسط اندیشمندان و صاحب‌نظران ایرانی هم مورد توجه قرار گرفته است. از دیدگاه شکوهی (2000) بررسی معنا و تصریح این مفهوم در همه مطالعات مرتبط دارای اولویت است. زیرا عدم درک صحیح این مفهوم باعث می‌شود در فعالیت‌های تربیتی وسیله به عنوان هدف انگاشته شود و بر اساس این فهم غلط توصیه‌ها و تدابیری صادر شود که جریان امور را از مسیر واقعی خود خارج می‌کند. در عین حال، او معتقد است که درک معنا و مفهوم تربیت مستلزم داشتن تصور و یا تصویری از موضوع آن، قابلیت‌ها و استعداد‌های قابل بروز و ظهور انسان‌ها، وجود شرایط ضروری و تداوم آن تا حصول نتایج قطعی و اتکا به اصول شناخته شده رشد انسان است. بر این اساس، شکوهی تربیت را مراقبت از نشو و نماي آدمی در جریان رشد یعنی در مسیر طبیعی کمال انسان دانسته و آن را مستلزم هدایت جریان رشد یعنی اتخاذ تدابیر مقتضی جهت فراهم آوردن شرایط مساعد برای رشد مطلوب می‌داند.

از نظر هوشیار (1957) تعلیم و تربیت به عنوان یک علم، فن و هنر است که بین دو قطب پویا و سیال مریبی و متریبی برقرار شده و مسبوق به اصلی، متوجه هدفی و مستلزم طرح و نقشه‌ای است؛ بنابراین تربیت عمدی، شامل اعمال تأثیر و نفوذ بر اشخاص از روی منظور و برنامه است. به علاوه، تربیت فرایندی نیست که در آن تحمیل مطلق از سوی بزرگسالان بر کوچک‌تران و فقط انتقال دانش مطرح باشد و شاگرد حالت



پذیرا و تابع را داشته و مدرسه مجری برنامه‌های خشک و بی‌روح برای شاگردان باشد و روش‌های یادگیری، سنتی و ناهمخوان با مخاطبین بوده و تجربه نقشی در حیات افراد نداشته باشد (Maleki, 2010).

نقیب زاده (2018) نیز با اشاره به کاربرد وسیع واژه تربیت این کلمه را از اصطلاحات مشابهی همچون آموزش، بار آوردن و پرورش متمایز کرده و تصریح می‌کند که وقتی می‌توانیم به راستی از تربیت انسان سخن بگوییم که به گوهر انسانی و ارزش‌هایی که او را از دیگر جانوران متمایز و ممتاز می‌کند رونماییم. این معنای تربیت از آن رو ژرف و خاص انسان است که جهان انسان از جهان فیزیکی و محیط طبیعی فراتر رفته و شامل جهان ارزش‌ها نیز می‌شود. بنابراین تربیت کشاندن افراد است به سوی ارزش‌های والای انسانی، به طوری که این ارزش‌ها را بفهمد، پذیرد، دوست بدارد و به کار آورد. بدیهی است انسانی که به این مقام دست یابد، چه‌بسا که به گزینش ارزش‌ها پرداخته و راهنما و تربیت‌کننده خویش خواهد بود و این برترین معنای تربیت است که همانا رو کردن آزادانه و آگاهانه به ارزش‌هاست.

توسلی (2007) با مروری بر تعاریف ارائه شده تربیت توسط نویسندگان مختلف نتیجه‌گیری می‌کند که در تعاریف مذکور منظور از تربیت، تعالی است؛ چراکه با عنوان رسیدن به کمال و رو کردن به ارزش‌های انسانی توصیف شده است. همچنین، تربیت عملی قصد شده، هدفمند و دارای طرح است و معنای دقیق آن تحول روان آدمی است و بهتر است به غیرانسان نسبت داده نشود. از قضا این معانی و مفاهیم تربیت با آنچه در گنجینه ادبیات فارسی ایران‌زمین موجود است، هیچ مغایرتی ندارد.

دقت و تأمل در تعاریف و تبیین‌هایی که صاحب‌نظران مختلف در مورد تربیت ارائه کرده‌اند و به تعدادی از آن‌ها اشاره شد، نشان دهنده این واقعیت است که این مفهوم و فرآیند مجموعاً ناظر بر معانی متعالی و مطلوبی همچون رشد دادن، شکوفا کردن، پروراندن و آراسته کردن مخاطبان و فراگیران به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، قابلیت‌ها، شایستگی‌ها و فضیلت‌های علمی و تخصصی از یک‌سو و انسانی و اخلاقی از سوی دیگر است. تأکید بر آراستگی ارزشی فراگیران از آن روست که تربیت به عنوان مهم‌ترین حرکت اجتماعی هدفمند برای تحول آگاهانه و اختیاری شخصیت افراد جامعه به سوی آرمان‌ها و ارزش‌های مطلوب است و به همین دلیل تعاملی جدی با فرهنگ جامعه داشته و دارد (Sadeghzadeh Ghamsari, 2012). بدیهی است در صورت موفقیت و اثربخشی مراکز آموزشی از جمله دانشگاه‌ها در انجام این رسالت و مسئولیت حرفه‌ای، خروجی‌ها یا فارغ‌التحصیلان نظام آموزش عالی خواهند توانست به عنوان شهروندانی رشد یافته و کارآمد به وظایف و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی خود در عرصه‌های گوناگون عمل کنند. اما مجموعه واقعیات موجود در مورد آموزش عالی کشور از جمله محیط‌های دانشگاهی فاقد انگیزه و فرآیند

نازل یادگیری (Aghazadeh, 2010)، رشد کمی مراکز آموزش عالی و پیامدهای منفی اجتماعی آن (Bagheri & Karimov, 2013)، اولویت‌ها و تأکیدات ایدئولوژیک دانشگاه (Farasatkah, 2010)، کاهش کیفیت عملکرد مراکز دانشگاهی (Abbasi & Shirehpaz Arani, 2012)، معضل استقلال دانشگاه و موانع حقوقی، ساختاری و مدیریتی آن (Tasnimi & Sajjadi, 2001) نشان می‌دهد که عملکرد جاری و ساری دانشگاه‌های کشور با تعریف و برداشت بالا از مفهوم تربیت همخوانی چندانی نداشته و در غالب مواقع دانش‌آموختگان مراکز دانشگاهی کشور به لحاظ آراستگی به نظام‌های ارزشی ۱ قوی و پایدار در سطح مناسبی قرار ندارند.

### چالش‌های عملی تربیت در نظام دانشگاهی

این واقعیت را باید پذیرفت که در صحنه عمل، فرآیند آموزش و تربیت انسان با توجه به پیچیدگی‌های ذاتی انسان و دخالت بسیاری از متغیرهای فردی، نهادی و اجتماعی دارای ظرایف و رمز و رازهای خاص خود بوده و بدون توجه به آن‌ها نباید انتظار داشت که بروندها و فارغ‌التحصیلان نظام آموزشی دانشگاهی از شاخصه‌های علمی و رفتاری لازم بهره‌مند باشند. بر این اساس، هیچ‌گاه نمی‌توان تربیت دانشگاهی دانشجویان را بدون توجه به معنای عمیق تربیت انسان و به گونه‌ای القایی و تجویزی پیش برد. در این راستا حتی برخی تأکید می‌کنند که دانشگاه ایرانی به سویی می‌رود که در آن یادگیری دشوارتر شده، غنای یادگیری کم می‌شود و محیط یادگیری غنای خود را به تدریج از دست می‌دهد. همه نشانه‌ها و صداها حکایت از این می‌کند که یادگیری در درون دانشگاه دچار اختلال شده و دانشگاه ایرانی کم‌کم از پرورش سوژه یا فرد فاصله گرفته و در آن یادگیری برای یادگیری، یادگیری برای زندگی و با هم زندگی کردن و یادگیری برای چگونه انجام دادن کارها در معنای واقعی خود انجام نمی‌گیرد (Khosravi et al., 2020).

در این زمینه باید به این نکته بسیار مهم نیز توجه کرد که فقدان درکی جامع و شناختی روشن از ماهیت و چگونگی فرآیند تربیت در نظام دانشگاهی کشور به ویژه از جانب سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی و ساده‌سازی مفهومی و عملیاتی آن و تقلیل فرآیند تربیت به مجموعه‌ای از فعالیت‌های صوری، سطحی و ظاهرگرایانه باعث شده که آموزش‌های دانشگاهی اجرا شده در موقعیت‌های واقعی یاددهی و یادگیری یعنی کلاس‌های درس دانشگاه‌ها از اثرگذاری‌های عمیق و ماندگار بر ساختار شخصیتی دانشجویان و هدایت و راهبری آن‌ها به یک مسیر معنابخش در زیست فردی، خانوادگی، شغلی و اجتماعی قاصر و

ناتوان باشد. به طور معمول کلاس درس تصویری از یک استاد مشتاق ارائه درس و دانشجویانی که مجبور به دریافت مطالب هستند را به نمایش می‌گذارد (Hosseinzadeh, Derakhshan & Sarchami, 2017). تحت چنین شرایط تحمیلی و تجویزی امکان زیادی برای حصول و وقوع یادگیری و تربیت واقعی فراهم نیست؛ زیرا رویکرد همدلانه‌ای نسبت به انگیزه‌ها و نیازهای فراگیران وجود ندارد و استمرار این امر بی‌تفاوتی و برخورد خنثی دانشجویان را نسبت به آموزش و یادگیری فراهم می‌سازد. به همین دلیل، تأکید شده برنامه‌های درسی باید با علایق و نیازهای یادگیرنده همسو بوده و در او شناخت و گرایش عاطفی لازم نسبت به کلیت برنامه ایجاد شود (Maleki, 2017). همچنین، باید دانست که صرف توجه به بهترین روش تدریس و یاددهی در دانشگاه کافی نیست، بلکه توجه به مشکلات و نیازها، احساسات، ایده‌ها، علایق، انگیزه‌ها و هدف‌ها برای معنابخشی به آنچه برای دانشجویان تدریس می‌شود، نیز بسیار مهم است (Tüysüz et al., 2010). در عین حال، نظام دانشگاهی کشور همواره با محدودیت‌ها و تنگناهایی مواجه بوده که عدم بهره‌مندی دانشجویان از امکانات کافی و پیشرفت تحصیلی نامطلوب آن‌ها یکی از مشکلاتی است که باید مورد بررسی مستمر قرار بگیرد (Dehnoalian et al., 2018).

در واقع، با استناد به مبحث تخصصی عناصر برنامه‌درسی و عوامل مؤثر بر موفقیت و اثربخشی اجرای آن به نظر می‌رسد که اعمال مفهوم تربیت واقعی در مراکز آموزشی کشور از جمله آموزش عالی زمانی حاصل می‌شود که مجموعه‌ای از تمهیدات و پیش‌نیازهای لازم در این زمینه اندیشیده شده و به نحو اصولی و علمی در عمل مورد توجه قرار بگیرند. زمانی که دانشجویان در دانشگاه نوعاً با یک برنامه‌درسی و آموزشی از قبل تعیین شده که توسط استاد تدوین و ارائه شده و در آن دیدگاه‌ها، علایق، برداشت‌ها و انتظارات دانشجویان مورد توجه چندانی واقع نمی‌شود و آن‌ها باید الزاماً این برنامه‌درسی تعیین شده را مطالعه کرده تا به مراحل بالاتر ارتقا یابند، بدیهی است که در چنین شرایطی امکان چندانی برای محقق شدن مفهوم واقعی تربیت و رشد قابلیت‌های درونی دانشجویان فراهم نمی‌شود.

در همین ارتباط می‌توان به مقوله مشارکت دانشجویان نیز در فرایندهای یاددهی و یادگیری دانشگاهی نیز اشاره کرد. آنجا که تربیت و آموزش رسمی دانشگاه علایق و انگیزه‌های دانشجویان را کمتر مورد توجه قرار می‌دهد، بستر مناسبی برای درگیر شدن و مشارکت واقعی آنان نبوده و نتیجه و برون‌داد تربیت نیز در دانشجویان به صورت درونی شده و معنادار حاصل نمی‌شود. بالعکس، مدرس یا مربی که نقش خود را مشاور تلقی می‌کند فراگیران را به هم‌کوشی و تشریک‌مساعی در یادگیری و پرسشگری فعال دعوت می‌کند و از آنان می‌خواهد تا مطالب را به زبان خودشان بازگو کرده و تجاربشان را در مورد موضوع به اشتراک

گذاشته و حتی در پاسخگویی به برخی سوالات بحث کلاسی نیز ابایی از گفتن کلمه «نمی‌دانم» ندارد (Musaipur, 2004).

از سوی دیگر، نمی‌توان از شرایط نامناسب و غیرموزون تربیت و یادگیری در مراکز آموزش عالی سخن گفت و به فرایندهای تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری مرتبط با آن اشاره‌ای نکرد. واقعیت آن است که اتفاقات و تحولات رخ داده در نظام آموزش عالی کشور در سال‌های اخیر به ویژه از منظر گسترش و رشد بی‌رویه و کمیت‌گرایانه آن در اقصی نقاط کشور در فرسایش بی‌حد و حصر نهاد دانشگاه ایرانی و به تبع آن بلا موضوع شدن مفهوم تربیت واقعی در واحدهای دانشگاهی تأثیر قابل توجهی داشته است. آنچه در این عرصه عملاً مشاهده و تجربه شده است حاصل یک نوع سیاست‌گذاری غلط و برنامه‌ریزی غیر متوازن و نامرتب با نیازها و واقعیات جامعه ایرانی، کم‌توجهی به فرآیندهای علمی و مبنایی نظیر آمایش سرزمین، امکان‌سنجی و نیازسنجی، فقدان توجه همه‌جانبه به متغیرهای مرتبط با واقعیات محیطی، تأکید صرف بر سر و پا کردن کالبدی و فیزیکی یک ساختمان و تأسیس و راه‌انداختن یک واحد دانشگاهی و سپس پذیرش مشتاقان تحصیلات عالی در آن‌ها بوده است. در واقع، اعمال سیاست‌های سهل و آسان در زمینه ورود داوطلبان به دانشگاه‌ها بر تعداد پذیرفته‌شدگان افزوده و شواهد و مستندات موجود نیز نشان می‌دهد که گروه کثیری از این داوطلبان با ارفاق و سهمیه‌های خاص به تحصیلات عالی دست یافته و در نتیجه این مراکز نتوانسته‌اند به بهترین وجه استعدادها را گزینش کنند. چنین روندی فرآیند یادگیری و تربیت را به سطحی متوسط و نازل تنزل داده، بر شمار دانشجویان مشروطی و اخراجی افزوده، محیط یادگیری را فاقد انگیزه و کسل‌کننده کرده و کم و کیف عملکرد دانشگاه‌ها را کاهش داده است (Aghazadeh, 2010). به تبعیت از افزایش مراکز آموزش عالی، رشد چشمگیری در تعداد دانشجویان به وقوع پیوسته و همراه با آن تعداد کارکنان مراکز آموزشی و دانشگاهی نیز افزایش زیادی یافته است (Bagheri & Karimov, 2013). فریدونی (2018) با یادآوری پیامدهای اجتماعی این معضل تصریح کرده که بالا رفتن سطح دسترسی مردم به آموزش عالی به عنوان یک تقاضای اجتماعی<sup>۲</sup> حاصل انباشت نسلی و مبتنی بر قانون اساسی، آغازگر سیاست‌های گسترش کمی دانشگاه بوده که به رغم برخی دستاوردهای مثبت موجب بالا رفتن تب مدرک‌گرایی، نمره دهی بی‌رویه، جایگزینی مدرک بر مهارت، تربیت نخبه بی‌سواد، بی‌ارزش شدن مدرک تحصیلی دانشگاه و کاهش چشمگیر کیفیت آموزش عالی و بحران افزایش منابع انسانی ناکارآمد و رشد

1. policy- making

2. social demand

بیکاری‌های منطقه‌ای شده است. با سیاست توسعه کمی، تعداد مراکز آموزش عالی و جمعیت دانشجویی با رشدی سریع افزایش یافته ولی سایر عوامل از جمله کیفیت دانشگاه هماهنگ با رشد کمی آن نبوده است (Abbasi & Shirehpaz Arani, 2012). به علاوه، کارایی خارجی نارضايت بخش آموزش عالی کشور عمدتاً در خیل عظیم فارغ‌التحصیل دانشگاهی بیکار تجسم یافته است (Azizi, 2009). واضح است چنین روند صوری و غیرعلمی که موجبات ورود هر نوع داوطلبی را به دانشگاه فراهم کرده، علاوه بر پیامدهای منفی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که آثار منفی آن را اکنون در ابعاد مختلف جامعه ملاحظه می‌کنیم، خود باعث معناداری و سلب هویت و اصالت از فرآیندهای آموزشی و تربیتی آموزش عالی و تقلیل آن به مجموعه‌ای از فعالیت‌های عادی و تکراری شده است. از این رو پروراندن ظرفیت‌های وجودی و درونی دانشجویان یعنی آنچه در تربیت واقعی مورد تأکید است، چندان محتمل به نظر نمی‌رسد.

از منظری دیگر، می‌توان به حاشیه رفتن و کم‌رنج شدن مفهوم تربیت در کلیت نظام آموزشی کشور از جمله نهاد دانشگاه را ناشی از وجود و سیطره یک ساختار آموزشی تمرکزگرا<sup>۱</sup> دانست که طی سال‌های اخیر همواره دغدغه تعلقات و دل‌بستگی‌های ایدئولوژیک خود را داشته و به خاطر آن حاکمیتی دولت‌سالار را بر نهادهای آموزش عالی تحمیل کرده است. اصولاً باید دانست سیاست‌گذاری با هدف افزایش کیفیت آموزش عالی با تمرکزگرایی و تصدی‌گری دولتی ممکن نخواهد بود (Abbasi & Shirehpaz Arani, 2012). بدیهی است این ساختار تجویزی و سلسله‌مراتبی، همراه با دغدغه‌های ایدئولوژیک خود با روح و درون‌مایه اصلی آموزش عالی که بر پایه حقیقت‌جویی، نقادی، پرسشگری و به چالش کشیدن پدیده‌های گوناگون استوار شده است، همخوانی نداشته و به تبع آن چندان نمی‌تواند مشارکت، علاقه و توجه فعال نسل جوان، نوجو و تحول‌خواه دانشجوی را که بنا بر مقتضیات سنی و فکری خود دارای چنین ویژگی‌هایی است، به خود جلب کرده و آنان را راضی و ارضا کند. بنابراین بخشی از بی‌علاقگی و دل‌زدگی دانشجویان خود را به صورت برخورد منفعلانه و باری‌به‌هرجهت ایشان نسبت به فرایندهای آموزشی و تربیتی رسمی دانشگاه نشان می‌دهد. اساساً استفاده ایدئولوژی‌ها از ابزارهای تربیتی و فرهنگی از جمله مدارس و دانشگاه‌ها برای تبیین و باورپذیر کردن نگاه آرمانی خود و اقناع مخاطبان مقوله‌ای مسبوق به سابقه است. در این باب، گوتک<sup>۲</sup> (2020) تصریح می‌کند که ایدئولوژی‌ها برای بازآفرینی و طراحی انسان مطلوب به شدت به آموزش و پرورش وابسته‌اند و سیاست‌های تربیتی و برنامه‌ها و عملکردهای ناشی از آن‌ها بر تحصیلات

1. centralized educational structure

2. Gutek

رسمی اثر مستقیم دارند. همچنین، این واقعیت قابل انکار نیست که ایدئولوژی نقش اساسی در سیاست‌گذاری ایفا کرده و در منابع بالادستی آموزش عالی این نقش در قالب چشم‌انداز و رسالت بیان می‌شود (Abdi et al., 2018). مایکل اپل<sup>۱</sup> (2015) هم کارکرد و تأثیر ایدئولوژی در نظام آموزشی را مورد توجه قرار داده و به این نکته اشاره می‌کند که برای درک رابطه میان برنامه‌درسی و بازتولید فرهنگی و اقتصادی باید مقوله حفظ و کنترل شکل‌های خاصی از ایدئولوژی با سلطه را مدنظر قرار دهیم؛ چراکه سلطه همراه با مجموعه رسمی از دانش مدرسه‌ای و تدریس پنهان و ناپیدای آن ادامه یافته و بازآفرینی می‌شود. از دیدگاه آلتوسر<sup>۲</sup> (2010) نهادهای فرهنگی از جمله مدارس و دانشگاه‌ها با چهره پنهان قدرت دولت یعنی ایدئولوژی سروکار دارند و به اعمال و تسری دادن قدرت این نهاد در عرصه‌های عمومی و خصوصی اقدام می‌کنند. فاضلی (2020) نیز تأکید می‌کند که مشکل آموزش ایدئولوژیک آن است که فردیت افراد را انکار می‌کند، تفاوت‌ها و اختلافات موجود و طبیعی را در نظر نمی‌گیرد، تبعیض را بازتولید می‌کند، فرصت‌ها و تجارب یادگیری سازنده را محدود می‌کند و مقاومت در حوزه برنامه‌های درسی را تقویت می‌کند. در چنین وضعیتی، حاصل اجرای برنامه‌های درسی در مراکز آموزشی تسهیل اعمال سلطه است و این وضعیت باعث ایجاد مقاومت در میان فراگیران می‌شود. از سوی دیگر، در این زمینه حتی می‌توان به ایده دانشگاه اسلامی به عنوان یکی از دغدغه‌های نظام سیاسی کشور طی سال‌های اخیر اشاره کرد که در مورد آن دیدگاه‌های گوناگونی مطرح شده ولی در عمل با افراط و تفریط‌هایی همراه بوده و رضایت‌چندانی از این امر مشاهده نمی‌شود. چراکه بسیاری از این دیدگاه‌ها عملیاتی نبوده و یا به طور شایسته به کار گرفته نشده و برخی فعالیت‌های مربوط به دلیل افراطی بودن، نتایج بسیار ضعیفی را به همراه داشته است (Mohammadi, 2019).

در نگاهی تحلیلی‌تر، فراستخواه (2021) با نقد عملکرد دانشگاه در ایران تصریح کرده که یکی از چالش‌ها این است که دانشگاه از دامن شهر به بغل دولت، از ایوان جامعه به دیوان دولت و بوروکراسی آن افتاده و حتی بدتر از آن، گرفتار یک دیوانسالاری ناکارآمد و چندلایه شده است. در ایران دانشگاه خیلی دولت‌سالار شده است. دولت خیلی در قلمرو زندگی دانشگاه دخالت می‌کند. تا زمانی که علم به عنوان یک معرفت از ایدئولوژی مذهبی دولتی مستقل نشود، محدودیت خواهد داشت و نخواهد توانست با آزادی علمی مخاطرات جهان و جامعه را خوب بفهمد. دانشمند باید آزادی پژوهش و آزادی بیان نتایج پژوهش و

---

1. Michael Apple

2. Althusser

اختیارات تام معرفت‌شناسی علمی داشته باشد تا مشکلات را احساس کند و مخاطرات را بفهمد و با روش‌های معتبر علمی و با آزادی آن‌ها را بیان کند.

به هر حال، با استناد به مطالب بالا می‌توان استنباط کرد که ایدئولوژی‌زدگی و حاکمیت یک ساختار دولت‌محور، متمرکز و بالا به پائین بر دانشگاه‌ها و برنامه‌های درسی آموزش عالی، سیطره کمیت‌گرایی و فاصله گرفتن دانشگاه ایرانی از کیفیت آموزشی، فقدان یک نظریه تربیتی منسجم و منظم، فهم ساده‌انگارانه از ماهیت و فرآیند پیچیده یادگیری و تقلیل و تنزل آن به روندی رفتارگرایانه و در نتیجه قصور در رشد مجموعه‌ای از فضیلت‌های فکری و اخلاقی آزاداندیشانه در دانشجویان در مجموع شرایطی را فراهم آورده که فرآیند تربیت از معنای اصیل و مضمون متعالی خود دور شده و عملاً نتوانسته است در ساختار شخصیتی دانشجویان در ابعاد گوناگون فکری، علمی و اخلاقی حامل تأثیراتی ژرف و تغییراتی عمیق و معنابخش باشد. به عبارت دیگر، تحت شرایط موجود عملی شدن مفهوم واقعی تربیت با مشکلات و تنگناهای فراوان مواجه است.

### نتیجه

در این مقاله کارکرد نهاد آموزش عالی ایران از منظر جایگاه حاشیه‌ای و مهجور مفهوم و فرآیند تربیت مورد بحث و بررسی قرار گرفت. همچنان که گفته شد به خاطر برخی عوامل و زمینه‌ها امکان چندانی برای نقش‌آفرینی تربیت در معنای واقعی و درست خود در دانشگاه‌های کشور وجود ندارد. به عبارت دیگر، شواهد موجود بیانگر آن است که در فضا و فرهنگ عمومی حاکم بر دانشگاه ایرانی شرایط به گونه‌ای رقم خورده است که نمی‌توان زمینه مساعدی برای ایجاد و رشد فضیلت‌ها و ارزش‌های متعالی فکری، علمی، انسانی و اخلاقی دانشجویان که در تربیت مورد تأکید است، پیدا کرد. بدیهی است نتیجه و حاصل این وضعیت ناکارآمد آن است که آموزش عالی کشور نتواند نیازها و علایق متنوع دانشجویان یعنی مخاطبان اصلی خود و نیز مشکلات واقعی جامعه پیرامونی خود را برآورده سازد. در واقع، وجود معضلات مختلف آموزش عالی کشور که نتیجه اجرای سیاست‌های غلط، رویکردهای کمیت‌محور و تسلط یک ساختار دولت‌محور و ایدئولوژیک است، طبعاً زمینه چندانی را برای توجه به علایق و نیازهای دانشجویان و پیگیری مطالبات اجتماعی ایجاد نمی‌کند.

در عین حال، حضور مؤثر تربیت در معنای اصیل خود در دانشگاه‌های کشور مستلزم آن است که تغییراتی معنادار و مستمر و نه صوری و سطحی، در ابعاد و زوایای گوناگون دانشگاه ایرانی به ویژه عرصه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری صورت پذیرد. شاید مهم‌ترین نکته و ملاحظه در این زمینه، اعمال تغییرات

اساسی در رویکرد آموزش عالی ایران از کمیت‌مداری به سوی کیفیت محوری باشد. به عبارت دیگر، تجدیدنظر جدی در سیاست‌های کمی و توده‌ای و توقف و ممانعت جدی از رشد بی‌رویه مراکز دانشگاهی و راه‌اندازی رشته‌ها و دوره‌های آموزشی مختلف، پذیرش فله‌ای داوطلبان و... می‌تواند به تدریج زمینه‌هایی را برای اصلاح و ارتقای کارکردها و وضعیت دانشگاه ایرانی فراهم آورده و در نتیجه آن، بسترهای مساعدی برای اجرای کارکردهای اصلی دانشگاه از جمله تربیت واقعی دانشجویان و تغییرات معنایی و اساسی در آن‌ها ایجاد کند. اصولاً ورود عناصر کیفی و واقعی در فرآیند سیاست‌گذاری آموزش عالی کشور و ابتدایی سیاست‌ها بر شاخص‌های علمی و دقیق همچون آمایش سرزمین، نیازسنجی، امکان‌سنجی و واریسی نیازها و واقعیت‌های محلی، منطقه‌ای، ملی و حتی جهانی و نهادینه کردن این روندها در کل ساختار نظام آموزش عالی ایران می‌تواند شرایط لازم را برای انجام فعالیت‌های جدی از جمله تربیت دانشگاهی ایجاد کند.

علاوه بر این، منعطف ساختن فرآیندهای تصمیم‌سازی و سیاست‌گذاری نهاد آموزش عالی کشور به ویژه از نظر کاهش نقش دولت و عناصر حکومتی و سیاسی در برنامه‌ها و رویکردهای دانشگاه‌ها و بالعکس دخالت دادن نهادها و جوامع محلی و منطقه‌ای در تدوین سیاست‌ها می‌تواند به عنوان عامل مهم دیگری مطرح شود که موجب ورود عناصر کیفی و معنایی در روندهای آموزش عالی کشور از جمله فرآیندهای یاددهی و یادگیری می‌شود. به عبارت دیگر، در شرایطی که برنامه‌های درسی و تجارب تربیتی دانشگاهی در قالب یک ساختار تجویزی، ایدئولوژیک و دولت‌سالار و بدون مشارکت گروه‌های مختلف ذی‌ربط و ذی‌نفع اجتماعی تدوین می‌شوند، نمی‌توان حضور معنابخش تربیت را در محیط‌های دانشگاهی شاهد بود. به علاوه، در رویکردهای آموزشی ایدئولوژیک رشد و پرورش دانشجویان به گونه‌ای رفتاری، ساده‌انگارانه و مهندسی‌شده طراحی شده و همین امر عامل اصلی در آشتی‌زدایی و بیگانگی فراگیران با فرآیند یاددهی و یادگیری است. بالعکس، تحت شرایط منعطف و آزاد، امکان بحث و مجادله‌های فکری پیرامون تجارب و مطالب درسی و ارزش‌های ضمنی و صریح آن‌ها در کلاس‌های درس وجود داشته و انتظار می‌رود در پرتو این تعاملات فعال بروز ظرفیت‌های وجودی و درونی دانشجویان ممکن شود. در این زمینه به طور خاص باید دیدگاه فیلسوف و صاحب‌نظر معروف یعنی دریدا را نیز مورد توجه قرار داد که با اشاره به ایده مسئولیت دانشگاه و مقید نبودن آن به انگاره‌ها و اهداف سیاسی و عقیدتی خاص، بر حق مطلق دانشگاه برای تحقیق آزادانه تأکید کرده و آن را به عنوان نهادی برای ایستادگی انتقادی در مقابل تمامی قدرت‌ها از جمله دخالت دولت معرفی می‌کند. در چنین منظری، اصرار دریدا بر ایده دانشگاه بدون شرط (نامشروط بودگی) و آزادی آن از تجویزها و تعینات کاملاً قابل‌درک است (Mesbahian, 2022).



ملاحظه مهم دیگر در این باب که منطقاً یکی از نتایج توجه و کاربرست نکات بالا است، تلاش جدی در زمینه اصلاح و تجدیدنظر در برنامه‌های درسی و آموزشی رشته‌های مختلف دانشگاهی به ویژه از منظر اعمال دیدگاه‌ها و نقطه نظرات دانشجویان و نیز ارتباط و پیوستگی برنامه‌ها با نیازها و انتظارات جامعه است. علی‌الاصول، ضرورت اساسی وجود دارد که علایق و نگرش‌های دانشجویان به عنوان مخاطبان اصلی برنامه‌های درسی نظام آموزشی در تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش عالی کشور مورد توجه عملی قرار گرفته و به موازات آن انتظارات جوامع در سطوح محلی، منطقه‌ای و ملی از دانشگاه به عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در گسترش مراکز دانشگاهی مورد تأکید قرار گیرد. بدیهی است تحت شرایطی که برنامه‌های آموزشی دانشگاهی بازتاب نیازها و انتظارات دانشجویان و جامعه است، مقدمات لازم برای اجرای فرآیندهای آموزشی کیفی و مؤثر در کلاس‌های درس دانشگاه فراهم شده و به تبع آن مشارکت معنادار و فعالانه دانشجویان در مراحل مختلف آموزش فراهم می‌شود. مشارکتی که ایجاد تغییرات موردنظر در دانشجویان به گونه‌ای که در تربیت مورد نظر است را تسهیل می‌کند. توجه به نتایج و مستندات نظری و پژوهشی مختلف که به تعدادی از آن‌ها در این مقاله استناد شد، خود گویای این واقعیت است که ایجاد تغییرات لازم در نظام آموزش عالی کشور در دو سطح خرد و کلان می‌تواند زمینه اثربخشی هر چه بیشتر فرآیندهای آموزشی و تربیتی را در دانشگاه فراهم کند.

به موازات توجه به عوامل بالا که اعمال آن‌ها مستلزم ایجاد تحولات ساختاری در نظام تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری نهاد دانشگاه و یا اصطلاحاً حکمرانی آموزش عالی<sup>۱</sup> ایران است، می‌توان به مقوله‌ای اجرایی تر هم در این زمینه اشاره کرد و آن چیزی نیست جز کوشش برنامه‌ریزی‌شده و هدفمند در جهت دانش‌افزایی و مهارت‌افزایی اعضای علمی هیأت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور به منظور توانمندسازی آن‌ها در اجرا و به کارگیری روش‌های آموزش و تدریس فعال، مشارکتی و کاوشگرانه در کلاس‌های درس. توجه به این مقوله در مورد همه اعضای هیأت علمی به ویژه افراد جوان تر ضرورت دارد. همچنان که قبلاً نیز اشاره شد آموزش و تربیت اصولاً باید به عنوان فرآیندی فراتر از تدریس صرف کلاسی و یا ارائه مطالب و مسائل درسی به دانشجویان تصور و تصویر شود. آموزش و تربیت کلاسی در معنای واقعی خود می‌تواند تأثیرات و تغییراتی ماندگار و شگرف را در روح و روان فراگیران به وجود آورده و نباید آن را تا حد یک تکلیف آموزشی، اداری و یا فنی تقلیل داد. شناساندن رمز و رازها و ظرایف و دقایق تدریس و تربیت و رای ابعاد فنی، به ویژه از منظر نفوذ و اثرگذاری آن در شاکله شخصیتی دانشجویان به عنوان مردان

و زنان آینده کشور می‌تواند دیدگاه و ذهنیت اساتید را نسبت به نوع و ماهیت رسالت و مأموریت خویش متحول کرده و زمینه‌ساز اجرای اثرگذار نقش حرفه‌ای آن‌ها در فرایندهای تربیتی دانشگاه در موقعیت‌ها و تعاملات مختلف و نه الزاماً کلاس درس باشد.

## References

- Abbasi, M., & Shirehpaz Arani, A. A. (2012). *Higher Education Quality Policy: Challenges and Prospects* Fifth Conference on Quality Evaluation in the University System, University of Tehran. (In Persian) .
- Abdi, H., Mirshah Ja'fari, S. E., Nili, M. R., & Rajaeipour, S. (2018). An Explanation of the Future Curricula toward Realizing the Visions and Missions of Iranian Higher Education in Horizon of 2025. *Journal of higher education curriculum studies*, 8(16), 59-88. (In Persian)
- Aghazadeh, A. (2010). *Iran Education Issues*. Tehran: Samt. (In Persian)
- Alam, K., & Halder, U. K. (2016). The emergence and impact of privatization of higher education: Indian overview. *EMERGENCE*, 6(12) .
- Ali Beigi, A. H., & Qambar Ali, R. (2010). Presenting a Conceptual Model for Sustainable Higher Education. *Journal of Research in Educational Science*, 4(9), 145-163. (In Persian)
- Althusser, L. (2010). *Ideology and ideological systems of government, translated* (R. Sadra, Trans.). Tehran: Cheshmeh Publishing. (In Persian)
- Apple, M. (2015). *Ideology and curriculum, translated* (A. S. e. al., Trans.). Isfahan: Neveshte Publications. (In Persian)
- Attarzadeh, M. (2008). University and Innovation; Function and Pathology. *12*(4), 23-42. (In Persian)
- Azizi, N. (2009). Investigating the Challenges and Insufficiency of University Education in the Field of Humanities Reflecting on Students' Opinions [Research]. *Iranian Higher Education*, 1(2), 1-29. (In Persian)
- Bagheri, A., & Karimov, M. (2013). A Critical Analysis on Historical Process of Higher Education in Iran. *Sociological Cultural Studies*, 4(1), 23-57. (In Persian)
- Bagheri, K. (2011). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran* (2 ed., Vol. 1). Tehran: Scientific and Cultural Publications. (In Persian)
- Beheshty, S., & Nikoei, R. (2010). Analysis and critique of Kant's educational philosophy with emphasis on his moral theory. *Journal of Educational Sciences*, 5(3), 5-27. (In Persian)
- Dehnoalian, A., Orooji, A., Alaviani, M., & Ghodousi Moghadam, S. (2018). Studying the Status of Accepted Students of Neyshabur University of Medical Sciences 2016- 2017 [Original Article]. *Journal of Birjand University of Medical Sciences*, 25(0), 83-92. (In Persian)
- Farasatkah, M. (2008). A Study of the Existing and the Desired State of the "Scientific Evaluation System" in Iran; Emphasizing the Higher Education Sector. *Journal of Science and Technology Policy*, 1(2), 43-58. (In Persian)
- Farasatkah, M. (2010). *History and accidents of universities in Iran*, . Tehran :Rasa. (In Persian)

- Farasatkah, M. (2021). *The university has rolled from the city to the government* [Interview]. <https://www.ibna.ir/vdcdkx0s9yt0fn6.2a2y.html>. (In Persian)
- Fazeli, N. (2020). *Ideology in Education is Detrimental to learning. Lecture at the scientific-specialized meeting of ideology and curriculum.* <https://sedayemoallem.ir/%DA%AF%D8%B2%D8%A7%D8%B1%D8%B4-%DA%AF%D9%81%D8%AA-%DA%AF%D9%88/item/17314>. (In Persian)
- Fereidouni, S. (2018). Higher education expansion with emphasis on social impact: a grounded theory approach [Original]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23(4), 69-96. (In Persian)
- Gutek, G. (2020). *Philosophical Schools and Educational Ideas* (M. J. Paksrasht, Trans.). Tehran: Samt. (In Persian)
- Hoshyar, M. B. (1957). *Principles of Education*. Tehran: University of Tehran Press. (In Persian)
- Kabal, A. B. (2011). *University; Today's Institution* (A. Sharifi, Trans.). Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian)
- Kant, E. (1984). *Education*, (G. H. Shokouhi, Trans.). University of Tehran Press. (In Persian)
- Keshavarzi, M. (2006). *The History of Education in Iran*. Rozbahan Publications. (In Persian)
- Khosravi, G., Farasatkah, M., Khaniki, H., Fazeli, M., Ghafari, G., & Pasapur, Z. (2020). Iranian University; Necessities of Today and Future Horizons. *University of Today*, 3(4), 6-24. (In Persian)
- Maleki, H. (2010). *Indicators of education*. Tehran: Ayeezh. (In Persian)
- Maleki, H. (2017). *Curriculum planning (Practice Guide)*. Mashhad: Payame Andishe. (In Persian)
- Mohammadi Chaboki, R. (2019). The Philosophy of Higher Education: Nature and Scope. *Culture Strategy Quarterly*, 12(47), 7-32. (In Persian)
- Musaipur, N. (2004). *Fundamentals of Secondary Education Planning*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publications. (In Persian)
- Naqibzadeh, M. A. H. (2018). *A Look at the Philosophy of Education*. Tehran: Tahoori. (In Persian)
- Pakseresht, M. J. (2006). Educational theories and theory-making challenges in Iranian education system. *Educational Innovations*, 6(6), 125-148. (In Persian)
- Pourezat, A. A., Khastar, H., Taheri Attar, G., Farahi, M. M., & Nargesian, A. (2008). Ideal Model of Iranian Universities and Higher Education Institutions in the Era of Globalization. *Iranian Journal of the Knowledge studies in the Islamic University*, 12(4), 3-22. (In Persian)
- Sadeghzadeh Ghamsari, A. (2012). Development of a Community Education Philosophy Compatible with Islamic-Iranian Cul-ture; a Prerequisite for fundamental Change in Modern Education Systems .5(Issue 17-18), 51-91. (In Persian)
- Shokohi, G. H. (2000). *Foundations and Principles of Education*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publications. (In Persian)
- Tanzi, V. (1998). Corruption around the world: Causes, consequences, scope, and cures. *Staff papers*, 45(4), 559-594.
- Tasnimi, A., & Sajadi, S. M. (2001). A theoretical critique of the privatization of higher education centers [Original]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher*

- Education*, 7(2), 15-42. (In Persian)
- Tavassoli, T. (2007). The Concept of Education from the Perspective of Poets, Writers and Thinkers of Persian language. *The Journal of New Thoughts on Education*, 3(3), 137-155. (In Persian)
- Tüysüz, M., Yıldırım, D., & Demirci, N. (2010). What is the motivation difference between university students and high school students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1543-1548 .
- Vaziri, M. (2000). *Curriculum Planning System in Iranian Higher Education: Characteristics and Orientations* [PhD Thesis, Tarbiat Modares University] .Tehran. (In Persian)
- Zakersalehi, g. (2017). Iranian University and the Function & Identity Conflict: Seeking the Lost Model. *Foundations of Education*, 7(1), 27-46. (In Persian)



## Table of Contents

**Redefining the Nature and Role of Religious Foundations in Curriculum Knowledge: Consequence of a New Insight into the Interactions between Religion and Philosophy** I



Fatemeh Nazari Roodbali, Masoud Safaei Moghadam, Sayyed Mansour Maraashi, Sayyed Jalal Hashemi

**Teaching Philosophy as Education for Thinking based on Derrida's Thought** II

Bahman Karimzadeh

**Iranian University; from the abandonment of the concept of education to the inefficiency in meeting individual and social expectations** III

Mohammad Amini





**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 :** Azam Janatifar

**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. 12, No 1, 2022**

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. 12, No. 1, 2022

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

23



Redefining the Nature and Role of Religious Foundations in Curriculum Knowledge: Consequence of a New Insight into the Interactions between Religion and Philosophy  
Fatemeh Nazari Roodballi, Masoud Safaei Moghadam, Sayyed Mansour Maraashi, Sayyed Jalal Hashemi I

Teaching Philosophy as Education for Thinking based on Derrida's Thought  
Bahman Karimzadeh II

Iranian University; from the abandonment of the concept of education to the inefficiency in meeting individual and social expectations  
Mohammad Amini III