

پژوهش‌نامه

# مبانی تعلیم و تربیت



دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

دوره ۱۳، شماره ۱، سال ۱۴۰۲

دوفصلنامه علمی

۲۵



انجمن ایرانی تعلیم و تربیت

- ۵ تحلیل بر موانع تربیت عقلانی بر پایه نظریه کنش ارتباطی هابرماس  
اکرم لطفی زاده، رضاعلی نوروزی، رضا محمدی چابکی
- ۲۷ استلزام‌های برنامه‌درسی موسیقی برای نظام آموزش و پرورش همگانی جمهوری اسلامی  
ایران  
مصطفی صفاپور قوچانی، بهروز مهram
- ۵۳ تبیین مفهوم تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل  
مریم محمدی، نرگس سادات سجادیه، خسرو باقری نوع‌پرست
- ۷۳ کاربرد نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش و پرورش  
الهه ولی‌زاده، روح‌الله اسلامی
- ۹۳ تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت  
فرامرز محمدی‌بويا، پوریا آئینی
- ۱۱۷ چرخش‌های فناورانه در تربیت: چالش فضای مجازی  
سید مهدی سجادی
- ۱۳۷ ترسیم اشاره‌هایی برای مدیریت یادگیری برخط در پرتو یافته‌های علوم اعصاب شناختی ...  
سعید ضرغامی همراه، حمید احمدی هدایت، اعظم ظاهرخانی، پروین بازقندی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۳، 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: محمود تلخایی، حیدر جانعلیزاده چوب بستی، سید مهدی سجادی، نرگس سادات سجادی، بختیار شعبانی ورکی، حجت صفارحیدری، سعید ضرغامی، مرضیه عالی، رضا محمدی چابکی، رحمت الله مرزوقی، علی مقیمی، محسن نوغانی، نعمت اله موسی پور،

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. دیدگاه‌های مندرج در نوشته ها الزاما مبین نظر مجله نیست.

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

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

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

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

## فهرست مندرجات


- ۵    تحلیلی بر موانع تربیت عقلانی بر پایه نظریه کنش ارتباطی هابرماس  
اکرم لطفی زاده، رضاعلی نوروزی، رضا محمدی چابکی
- ۲۷     استلزامهای برنامه درسی موسیقی برای نظام آموزش و پرورش همگانی جمهوری اسلامی ایران  
مصطفی صفاپور قوچانی، بهروز مهرام
- ۵۳     تبیین مفهوم تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل  
مریم محمدی، زرگس سادات سجادیه، خسرو باقری نوع پرست
- ۷۳     کاربرد نظریه انتقادی در چرخه سیاست گذاری آموزش و پرورش  
الله ولی زاده، روح الله اسلامی
- ۹۳     تفسیر هایدگر از فرونیس ارسطو و دلالت های آن در تعلیم و تربیت  
فرامرزی محمدی پویا، پوریا آئینی
- ۱۱۷     چرخش های فناورانه در تربیت: چالش فضای مجازی  
سید مهدی سجادی
- ۱۳۷     ترسیم اشاره هایی برای مدیریت یادگیری برخط در پرتو یافته های علوم اعصاب شناختی ...  
سعید ضرغامی همراه، حمید احمدی هدایت، اعظم ظاهرخانی، پروین بازقندی




## An Analysis of the Barriers of Rational Education on Habermas's Perspective based on the Theory of Communicative Action

**Akram LotfiZadeh** 

Ph.D Student, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: akramlotfi1353@gmail.com

**Reza Ali Nowrozi** 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: r.nowrozi@edu.ui.ac.ir

**Reza Mohammadi Chaboki** 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Received: 2022-09-03

Revised: 2023-01-06

Accepted: 2023-12-15

Published: 2023-09-21

**Citation:** LotfiZadeh, A., Nowrozi, R. A., & Mohammadi Chaboki, R. (2024). An analysis of the barriers of rational education on Habermas's perspective based on the theory of communicative action. *Foundations of Education*, 13(1), 5-26. doi: 10.22067/fedu.2023.77420.1176

### Abstract

The main goal of this research is to explain the main dimensions of Habermas' communicative rationality and to analyze and investigate the obstacles to rational education based on this theory. The main issue is what are the obstacles to rational education based on the theory of communicative action. This problem is solved with four questions in the form of identifying a (barriers existing at the level of application b) barriers existing at the level of "type of action", c. barriers existing at the level of functions related to communication rationality, and d. barriers existing at the basic level or lifeworld 1- Obstacles arising from the lifeworld; 2- Obstacles regarding the relationship between the lifeworld and the system have been raised. The analytical descriptive method is used to answer the questions. In this regard, firstly, data collection and sampling from reliable sources have been done, and then qualitative data analysis has been done to achieve the research objectives. The findings showed that the existing obstacles in the development and establishment of rational education based on Habermas's point of view can be categorized into the four levels of beliefs, behaviors, actions, and values. In this way, extreme emphasis on the relativity of knowledge and truth, emphasis on the reproduction of behaviors that distort communication rationality, and the spread of anti-understanding actions are the most important obstacles. These obstacles also become stronger due to the lack of conversational skills, the lack of common ground in communication-based on intersubjective relationships, and the application of domineering beliefs. Also, efforts to establish equal relations and emphasis on justification and truthfulness of information, avoiding colonization of people's communication world, and emphasis on the free sharing of beliefs and feelings are among the factors that moderate the mentioned obstacles.

**Keywords:** communicative action, rational education, educational obstacles, Lifeworld, communicative rationality

### Synopsis

Rational Pedagogy which does not cause social growth, cannot be held accountable for the needs of current societies. That's why, today, it seems, we need a model of rational pedagogy,



more than ever, that holds accountable the needs of current societies and Respect human life in general.

what weakens this importance, there are obstacles in the way of rational Pedagogy in this article our goal is to address these obstacles. On the other hand Before facing the obstacles we should clarify and explain rationality and its strong connection with a type of action that Habermas calls "communicative action".

Habermas' perception of action tends to be social action. Habermas In the explanation of social action, claims that social action can be divided into two general parts: A- Action desired success. B- Action Based on understanding ("communicative action"). Action desired success has two parts: 1-Instrumental action. 2-Strategic action. So we deal with three actions: Instrumental action. Strategic action and communicative action. At least we can consider four general areas for The concept of rationality that these domains emerge as a determining framework:

- 1) The domain of beliefs: here Rationality, describes beliefs. for instance, we claim that Such a belief is not reasonable or is false.
- 2) The domain of behavior and actions: unlike before, here The center of attention, is tend to behavior. for example, in everyday life, We have always faced unreasonable and irrational behavior. And in this sense, we have an initial and intuitive idea of reasonable behavior in mind.
- 3) The domain of actions: here we must make made distinction between action and behavior. action is Based on intention and meaningful activity. (Edgar, 2006).
- 4) The domain of values: here the center of attention, is tend to values.

### Conclusion

In this article try to Barriers rational pedagogy should be investigated at different levels. among the issues, it was argued that the most fundamental level in the discussion of rational pedagogy is the bio world. the reason for this issue is based on the fact that the bio world provides a reconstructive and foundational role for all individual and interpersonal abilities; because the foundation of rational pedagogy is based on communicative rationality and Communicative rationality, in turn, benefits from communicative action and finally Communication action is also possible through the bio world. That's why this article emphasized that any intervention and disturbance in the bio world will directly affect human relationships, including pedagogy and rational pedagogy. of course, This does not mean that we ignore the importance of other levels or other components of communicative action, such as the ideal state of speech, public domain, criticism, etc. but the main point is considering that the bio world is the basis of healthy and constructive communication between people with each other, and In the field of rational pedagogy to establish relationships based on rationality communication, is a fundamental component. moreover, to axis placement of the bio world to realize rational pedagogy and reduce existing obstacles, It is necessary with a unified and holistic view to examine all the obstacles side by side and in parallel To facilitate the achievement of the desired goal (Development of thought and thinking) through this passage.

Concrete examples that have come from the pedagogy space in the text reflect the conditions that prevent the colonization of children's bio world and, as a result, disrupt the development of communication rationality.

Also, research findings have shown that Extreme emphasis on the relativity of knowledge

and truth, Emphasis on the reproduction of behaviors that destroy communication rationality, and The spread of anti-mutual understanding and anti-rational are the most important obstacles to applying rational pedagogy. These obstacles are also due to the lack of conversation skills, the Lack of common ground in communication based on intersubjective relationships, and the use of Domineering beliefs to become more intense and stronger. Also, efforts to establish equal relations and emphasis on justification and truthfulness of information, Avoiding the colonization of people's communication bio world, and Emphasizing the free sharing of beliefs and feelings are among the factors that moderate the mentioned obstacles.

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## تحلیلی بر موانع تربیت عقلانی بر پایه نظریه کنش ارتباطی هابرماس

اکرم لطفی‌زاده

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. akramlotfi1353@gmail.com

رضاعلی نوروزی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول). r.norouzi@edu.ui.ac.ir

رضا محمدی‌چابکی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. rmrahy@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۰/۱۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۴	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> لطفی‌زاده، اکرم؛ نوروزی، رضاعلی؛ محمدی‌چابکی، رضا (۱۴۰۲). تحلیلی بر موانع تربیت عقلانی بر پایه نظریه کنش ارتباطی هابرماس. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۲۶-۵. doi: 10.22067/fedu.2023.77420.1176			

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین ابعاد اصلی عقلانیت ارتباطی هابرماس و بررسی موانع تربیت عقلانی مبتنی بر این نظریه است. این موانع در چهار سطح ۱. کاربست ۲. «نوع کنش» ۳. کارکردهای مترتب با عقلانیت ارتباطی و ۴. موانع موجود در سطح پایه یا زیست‌جهان تبیین شده‌اند. برای پاسخ به سوالات پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. یافته‌ها نشان دادند موانع موجود در بسط و برقراری تربیت عقلانی مبتنی بر دیدگاه هابرماس را می‌توان در سطوح چهارگانه‌ی باورها، رفتارها، کنش‌ها و ارزش‌ها دسته‌بندی کرد. بنابراین تأکید افراطی بر نسبیّت معرفت و حقیقت، تأکید بر بازتولید رفتارهای مخدوش‌کننده عقلانیت ارتباطی و اشاعه کنش‌های ضد مفاهیم مهم‌ترین موانع هستند. این موانع نیز بر اثر فقدان مهارت‌های گفت‌وگویی، فقدان زمینه مشترک در ارتباط مبنی بر رابطه بین ال‌ذهانی، اعمال باورهای سلطه‌جویانه، شدت و قوت بیشتری می‌گیرند. از سوی دیگر تلاش در برقراری مناسبات برابر و تأکید بر موجه‌سازی و صدق اطلاعات، پرهیز از مستعمره ساختن زیست‌جهان ارتباطی افراد، تأکید بر اشتراک آزادانه باورها و احساسات نیز از جمله عواملی هستند که موانع ذکر شده را تعدیل می‌سازند.

**کلیدواژه‌ها:** کنش ارتباطی، تربیت عقلانی، موانع تربیتی، زیست‌جهان، عقلانیت ارتباطی



## مقدمه

تربیت عقلانی، یکی از ساحت‌های اصلی تربیت است که هدف آن توانمندسازی عقلانی و رشد قوه تفکر و عقلانیت افراد است. در واقع یکی از ساحت‌های مهم تربیت، رشد نیروی تفکر و رشد قوای عقلانی متربیان است. بدیهی است که این ساحت از تربیت بر مجموعه‌ای از فرض‌ها و پیش‌فرض‌ها در ارتباط با چیستی عقل، چیستی انسان، مناسبات انسانی و خردمندانه و ... استوار است. در طول تاریخ فیلسوفان بزرگی نظیر سقراط، افلاطون، ارسطو، کانت، هگل، راسل و ... درباره عقل و عقلانیت سخن گفته‌اند و افکار آنان در تربیت نیز منعکس شده است (Mohammadi Chaboki, 2016). اما یکی از فیلسوفان معاصر که مستعد آن است دیدگاه‌های او در عرصه تربیت عقلانی مورد بهره‌برداری واقع شود، یورگن هابرماس است. هابرماس مدافع مدرنیته است و معتقد است که هنوز مدرنیسم به پایان نرسیده؛ زیرا عقلانیت در معنای کامل آن ظهور نکرده است و بنابراین در نظریه کنش ارتباطی در پی آن است تا ابعاد تازه‌ای از عقلانیت را برجسته کند که در دوره مدرنیسم اجازه ظهور و بروز به آن داده نشده است (Liu, 2021). به این ترتیب افکار و آثار او درباره عقلانیت و بازسازی عقلانیت گزینه مناسبی جهت بررسی برای به کارگیری در عرصه تربیت عقلانی است.

تربیت عقلانی که رشد اجتماعی حاصل نکند پاسخ‌گوی نیاز جوامع کنونی نیست (Edgar, 2005; Winter, 2020). به همین خاطر، به نظر می‌رسد امروزه بیش از هر زمان دیگری نیاز به الگویی از تربیت عقلانی داریم که هم نیازهای جوامع کنونی را پاسخ بگوید و هم حیات انسانی را در کلیتش محترم شمارد (Murphy & Fleming, 2010; Winter, 2020). به همین دلیل امروزه بیش از هر زمان دیگری، آسیب‌شناسی تربیت عقلانی و شناسایی موانعی که بر سر راهش وجود دارد از اهمیت حیاتی برخوردار است (Mohammadi Chaboki, 2016). بر این اساس در وهله اول آنچه از اهمیت بسزایی برخوردار است، میزان توفیق احتمالی تربیت عقلانی است و اینکه این توفیق تحت چه شرایطی حداقلی و تحت چه شرایطی حداکثری خواهد بود. در واقع، بحث در حوزه سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی، همواره درگرو بحث از شرایطی است که تحقق آن را تضعیف یا تقویت می‌کنند. به‌وضوح آنچه تحقق این مهم را تضعیف می‌کند موانعی است که بر سر راه تربیت عقلانی وجود دارد که هدف ما در این مقاله پرداخت به همین موانع است. از سوی دیگر پیش از پرداخت به موانع می‌بایست، تلقی خود از عقلانیت و ارتباط وثیق آن با نوعی از کنش که هابرماس آن را «کنش ارتباطی»<sup>۱</sup> می‌نامد تبیین کنیم.

به‌زعم هابرماس کنش‌های ارتباطی صرفاً سبب انتقال اطلاعات بین مردم نمی‌شود. این در واقع ایرادی

است که هابرماس بر نظریه‌های فلسفی پیشین در باب زبان و ارتباطات وارد می‌کند. در واقع، از دید او، تمرکز بیش از حد این نظریه‌ها بر کارکرد زبان پاشنه آشیل این نظریه‌ها است. به همین خاطر، یکی از اهداف هابرماس از طرح نظریه کنش ارتباطی، بیان این واقعیت است که افراد جامعه کارهای متفاوت و گوناگون را تنها زمانی می‌توانند انجام دهند که با دیگران در ارتباط باشند. از این منظر می‌توان مدعی شد که نظریه کنش ارتباطی از جنس علوم بازسازنده است و به این ترتیب در پی کشف قواعد ارتباط انسانی است. هابرماس این نوع علم بازسازنده را «پراگماتیک عام»<sup>۱</sup> نام‌گذاری کرده است. یکی از پایه‌های فلسفی کنش ارتباطی، پیوند آن با نوعی از عقلانیت است که هابرماس آن را «عقلانیت ارتباطی»<sup>۲</sup> می‌خواند. این نوع عقلانیت بسیار گسترده‌تر و بنیادی‌تر از «عقلانیت ابزاری»<sup>۳</sup> مورد بحث اوست که همه مشارکت جویان عقلانی چنین گفتمانی، می‌توانند اختیار کنند (Habermas, 1984, p.286). در ادامه به تفصیل درباره عقلانیت ارتباطی و انواع دیگر عقلانیت بحث می‌شود. چالش پیشروی نگارنده ناشی از چالشی است که هابرماس در گفت‌وگو با متفکرین پیشین خود - بخصوص در کتاب کنش ارتباطی - دارد. هابرماس با تحلیل انتقادی-تفسیری مخصوص به خود، مفاهیمی چون عقلانیت، کنش، رفتار، باور و ارزش را در گفت‌وگویی طولانی با پیشینیانش از نو مطرح می‌کند و سعی می‌کند شالوده‌ی جدیدی برای نظریه خود فراهم کند.

در این پژوهش، در گام نخست، به صورت مختصر نظریه کنش ارتباطی تبیین خواهد شد تا از این رهگذر راه برای طرح تربیت عقلانی همواره شود. در گام دوم، نظریه تربیت عقلانی را کانون توجه قرار می‌دهیم و در گام آخر، موانع تربیت عقلانی از منظر هابرماس بیان خواهد شد. بنابراین هدف اصلی آن است تا ضمن واکاوی مفهوم عقلانیت و تربیت عقلانی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس، موانع تربیت عقلانی را مشخص کنیم. از این رو پرسش‌های اصلی این پژوهش مشتمل بر آن هستند تا موانع اصلی تربیت عقلانی را در چهار سطح شناسایی کنند. این پرسش‌ها در پژوهش حاضر بررسی شده‌اند:

- ۱) موانع موجود در سطح «حوزه کاربرد» کدام‌اند؟
- ۲) موانع موجود در سطح «نوع کنش» کدام‌اند؟
- ۳) موانع موجود در سطح کنش کدام‌اند؟
- ۴) موانع موجود در سطح پایه یا زیست‌جهان کدام‌اند؟

---

1. Universal pragmatic  
2. communicative rationality  
3. Instrumental action

## روش پژوهش

با عطف نظر به چندلایه بودن تلقی هابرماس از مفهوم عقلانیت، لازم است از روشی استفاده شود که ابتدا توصیف دقیق از ابعاد و مؤلفه‌های عقلانیت و مفاهیمی مانند ارزش‌ها، باورها، انواع عقلانیت، انواع کنش‌ها، زیست‌جهان، سیستم، عرصه عمومی، موقعیت آرمانی گفتار و غیره صورت پذیرد. بنابراین روش توصیفی و هم‌زمان تحلیل این مفاهیم و ارتباط میان آن‌ها، برای فراهم آوردن موانع تربیت عقلانی لازم است از این روش، روش تحلیلی-توصیفی به‌عنوان روش اصلی برگزیده شده است. مراد از چند لایه بودن تلقی هابرماس این است که او در یک جا به مثابه یک فیلسوف عقلانیت را بررسی می‌کند و در جایی دیگر به مثابه یک جامعه‌شناس با بررسی و نقد نظرات «لوی برول»<sup>۱</sup>، جنبه انسان‌شناسانه تلقی خود را مطرح می‌کند و سپس به سراغ ژان پایژه می‌رود و با تحلیل منحصر به فرد خود از نظرات او به جنبه روان‌شناسانه کار خود اشاره می‌کند. بنابراین در گام اول به توصیف چستی عقلانیت در اندیشه هابرماس پرداخته شده است. به این منظور سعی شده با نظر به آنچه هابرماس (1984, 1995) درباره عقل و عقلانیت (به‌ویژه در نظریه کنش ارتباطی و در بحث زیست‌جهان و سیستم) بیان کرده است، توصیف به نسبت دقیقی از مفهوم عقلانیت صورت پذیرد. در گام دوم سعی شده است موانع بسط و برقراری تربیت عقلانی از منظر هابرماس تحلیل و بررسی شوند. در واقع با نظر به سطوح چهارگانه به دست آمده (در سطح توصیف دیدگاه هابرماس) درباره عقلانیت، متناسب با هر سطح به تحلیل موانع ناظر به آن پرداخته شده است تا بتوان ضمن شناسایی آن موانع، راه غلبه بر آن نیز مشخص شود تا از این معبر دستیابی به چارچوب مناسب جهت بسط و برقراری تربیت عقلانی فراهم شود.

## نظریه کنش ارتباطی

پیش از پرداختن به کنش ارتباطی، بایستی اذعان کرد که این نظریه از دل آموزه‌های مکتب فرانکفورت ظهور می‌کند. هنگامی که از مکتب فرانکفورت سخن به میان می‌آید، در واقع سخن از میراث فکری و نظری گروهی از روشنفکران برجسته آلمانی است که به طور مستقیم یا غیرمستقیم با «موسسه تحقیقات اجتماعی»<sup>۲</sup> همکاری داشتند. این موسسه در سال ۱۹۲۳ به همت «فلیکس وایل»<sup>۳</sup> در شهر فرانکفورت تأسیس شد. این موسسه از همان بدو تولد به دانشگاه فرانکفورت وابسته بود. در واقع مکتب

1. Bruhl, Levy, L

2. institut für sozialforschung

3. Weil, Felix, J

فرانکفورت جریانی فکری است که بعدها از دل نظروزی اعضای این موسسه بیرون می‌آید و منشأ آثار بزرگ و تاریخ‌ساز می‌شود. هابرماس در آثار اولیه خود به شدت تحت تأثیر اندیشمندان مکتب فرانکفورت بود به طور خاص می‌توان از آدورنو، هورکهایمر و مارکوزه نام برد. در باب ریشه‌های مکتب فرانکفورت و نظریه انتقادی، برخی از متفکران معتقدند که از یک طرف متعلق به سنتی از فلسفه هستند که ریشه در پدیدارشناسی هگلی و دیالکتیک ماتریالیسم مارکس دارد و از طرف دیگر ملهم از اندیشه‌های روانکاوانه فروید و پدیدارشناسی هستند. در واقع با همین پیشینه بود که مکتب فرانکفورت توانست در تقابل با سرمایه‌داری گام‌های بلندی بردارد. البته باید این نکته را مد نظر داشت که نوع تلقی اعضای موسسه از فردی به فرد دیگر و از دوره‌ای به دوره‌ای دیگر تفاوت دارد. بنابراین نباید آن را به عنوان کلی همسان و همگون در نظر گرفت (Martin, 1993). به طور کلی، نظریه انتقادی به‌مثابه میراث فلسفی-اجتماعی مکتب فرانکفورت، پروژه‌ای بین‌رشته‌ای محسوب می‌شود که توسط ماکس هورکهایمر شروع بکار می‌کند و از سوی اعضای مکتب فرانکفورت و جانشینان آن‌ها بسط داده می‌شود. خیلی زود با درگذشت اعضای اولیه مکتب فرانکفورت، هابرماس تبدیل به پرنفوذترین اندیشمند این مکتب شد. او دو پروژه را به طور هم‌زمان در پیش گرفت: یکی نقد عقل‌ابزاری و به تبع آن فن‌گرایی ملهم از آن (Habermas, 1984, p. 4)؛ دوم تلاش در جهت رهایی‌بخشی افراد و گروه‌های ناتوان در جامعه تا بتوان از این راه به جامعه‌ای عدالت‌محور و مردم‌سالار نائل شد. البته، نکته حائز اهمیت در مورد نظریه کنش ارتباطی ناظر بر این امر اساسی است که هابرماس با تکیه بر تحلیل جدیدی از زیست‌جهان و سیستم و عطف نظر به کنش، راه خود را در نهایت از مکتب فرانکفورت جدا می‌کند. به همین خاطر، نظریه کنش ارتباطی را می‌توان در بستر نظریه انتقادی مورد بررسی قرار داد.

نظریه کنش ارتباطی (Habermas, 1984) هسته مرکزی منظومه نظری هابرماس است و تمام اجزاء عمده سلسله نظریه‌های هابرماس از اندیشه‌های مربوط به سیر تکامل اجتماعی گرفته تا بحران مشروعیت در جامعه سرمایه‌داری، حوزه عمومی، دمکراسی گفتگویی و کل نظریه انتقادی (به عنوان یک دانش اجتماعی) در اساس از آن نشأت می‌گیرد. کنش ارتباطی در جست‌وجوی اصولی است که در سطحی عمومی و کلی حاکم بر کاربرد بیانی زبان هستند (Zalta et al., 2003, p. 46). زبان بعدی کلی دارد که مربوط به شرایط صوری امکان ادای سخن است. به‌زعم هابرماس کنش‌های ارتباطی صرفاً برای انتقال اطلاعات بین مردم بروز نمی‌کنند. این درواقع ایرادی است که هابرماس بر نظریه‌های فلسفی پیشین در باب زبان و ارتباطات وارد می‌کند. درواقع، از دید او، تمرکز بیش از حد این نظریه‌ها بر کارکرد زبان پاشنه آشیل این نظریه‌ها است (Habermas, 1984). به همین خاطر، یکی از اهداف هابرماس از طرح نظریه کنش ارتباطی، بیان این

واقعیت است که افراد جامعه کارهای متفاوت و گوناگون را تنها زمانی می‌توانند انجام دهند که با دیگران در ارتباط باشند.

به طور کلی، تلقی هابرماس (1995) از کنش، معطوف به کنش اجتماعی است. هابرماس در تبیین و توضیح کنش اجتماعی مدعی می‌شود که کنش اجتماعی را می‌توان به دو قسمت کلی تقسیم کرد: الف- کنش معطوف به موفقیت؛ ب- کنش معطوف به مفاهمه (کنش ارتباطی)<sup>۱</sup>. کنش معطوف به موفقیت نیز به‌نوبه خود دو قسم دارد: ۱- کنش ابزاری<sup>۲</sup>؛ ۲- کنش استراتژیک<sup>۳</sup>. بنابراین ما با سه کنش روبرو هستیم، کنش ابزاری، کنش استراتژیک، کنش ارتباطی (Mohammadi et al., 2015, p. 224; Sharlamanov & Jovanoski, 2021, p. 84). هابرماس هنگامی که از حوزه عمل یا پراکسیس<sup>۴</sup> سخن می‌گوید، غالباً سه بخش کلی را مد نظر دارد: ۱- «کار» که با کنش ابزاری یا کنش عقلانی هدفمند در ارتباط است؛ ۲- «تعامل یا کنش متقابل» که با کنش ارتباطی یا مفاهمه‌ای در ارتباط است؛ ۳- کنش استراتژیک که هم‌کنشی هدفمند است و تا حدودی نیازمند تعامل (Verovšek, 2021; Winter, 2020). هابرماس در کتاب نظریه کنش ارتباطی در تبیین تفاوت کنش ارتباطی با سایر کنش‌ها می‌نویسد: «در مقابل این‌ها (کنش استراتژیک و ابزاری) من از کنش ارتباطی سخن می‌گویم؛ آنجا که کنش‌های کارگزاران نه از طریق محاسبات خودخواهانه موفقیت بلکه از طریق عمل حصول تفاهم هماهنگ می‌شود. در کنش ارتباطی مشارکت‌کنندگان در وهله اول به‌سوی موفقیت‌های فردی خود سمت‌گیری نمی‌کنند آن‌ها هدف‌های فردی خود را تحت شرایطی دنبال می‌کنند که بتوانند نقشه‌های کنش خود را بر مبنای تعاریف مشترک از وضعیت هماهنگ کنند.» در مورد مفهوم «حصول تفاهم» که مؤلفه کلیدی فهم کنش ارتباطی به شمار می‌رود نیز باید توجه داشت که مراد از این اصطلاح، «رسیدن به هم‌فهمی دوطرفه در کنش ارتباطی بوده و بنا به گفته خود هابرماس مراد از آن فرآیند رسیدن به توافق در میان فاعلان در مقام گوینده و عمل‌کننده است» (Edgar, 2005).

مفهوم حصول تفاهم را می‌توان تالی منطقی کنش ارتباطی به شمار آورد. دلیل این امر از آنجا ناشی می‌شود که در کنش ارتباطی حصول تفاهم حاصل نوعی گفت‌وگو است. مراد از گفت‌وگو، گفت‌وگویی عاری از سلطه است. به منظور درک بهتر «گفت‌وگوی عاری از سلطه» می‌بایست بر چند نکته توجه داشت: الف- انسان‌ها اساساً در زیست‌جهان زندگی می‌کنند و به همین خاطر حقیقت چیزی بین الازدھانی محسوب می‌شود که از طریق بحث و گفت‌وگو و در نهایت از طریق توافق و تفاهم می‌توان به آن نزدیک شد؛ ب-

---

1. communicative action  
2. instrumental action  
3. strategic action  
4. Praxis

به‌زعم هابرماس، مدارا و همدلی در گفت‌وگو را می‌توان یک شرط توافق دموکراتیک به شمار آورد. تنها در چنین شرایطی است که می‌توان انتظار داشت توافقی عاری تحمیل به وجود بیاید (Habermas, 1984, p.136).

جدول ۱: کنش‌های سه‌گانه مورد نظر هابرماس (Edgar, 2005)

معتوف به حصول تفاهم	معتوف به موفقیت	سمت‌گیری‌های کنش / وضعیت کنش
-	کنش ابزاری	غیراجتماعی
کنش ارتباطی	کنش راهبردی	اجتماعی

به‌زعم هابرماس، کنش ارتباطی، کنش معطوف به مفاهیم یا فهم است که با نام‌هایی همچون کنش تعاملی یا متقابل و عمل تفاهمی به آن اشاره می‌کند. این نوع کنش، برخلاف کنش هدف‌دار که معطوف به یک هدف بود، هدفش دستیابی به تفاهمی ارتباطی است. شالوده این نوع کنش، برخلاف کنش معطوف به هدف که شالوده‌اش بر نوعی ارتباط یک‌طرفه است، بر تعاملی دوجانبه استوار است که در آن کنش افراد، نه از طریق حسابگری‌های خودخواهانه (موفقیت شخصی) بلکه از طریق کنش‌های تفاهم‌آمیز محقق می‌شود. از این رو، افراد به هیچ روی در فکر موفقیت خود نبوده بلکه هدفشان را در شرایطی تعقیب می‌کنند که بتوانند برنامه‌های کنشی‌شان را بر مبنای تعریف‌هایی مشترک از موفقیت هماهنگ سازند (Verovšek, 2021). به عبارت دیگر، کنش ارتباطی در واقع کنش متقابل میان عاملانی است که از گفتار و سمبل‌های غیرشفاهی به‌عنوان شیوه‌ای برای درک وضعیت متقابلشان استفاده کرده و سعی می‌کنند کنش‌های خود را از طریق استدلال با همدیگر یکپارچه و هماهنگ سازند.

برای مفهوم عقلانیت می‌توان دسته کم چهار حوزه کلی در نظر گرفت که این حوزه‌ها، هر کدام، به‌مثابه چارچوبی تعیین بخش‌پدیدار می‌شوند: ۱- حوزه باورها: در اینجا عقلانیت وصف باورهاست. به طور مثال ادعا می‌کنیم که فلان باور معقول نیست یا کاذب است؛ ۲- حوزه رفتار و افعال: برخلاف قبلی در اینجا کانون توجه معطوف به رفتار است. به طور مثال در زندگی روزمره همواره با رفتارهای نامعقول و غیرعقلانی روبرو شده‌ایم و از این نظر تصویری اولیه و شهودی از رفتار معقول در ذهن داریم؛ ۳- حوزه کنش‌ها: در اینجا باید بین کنش و رفتار تفاوت قائل شد. کنش در واقع یک فعالیت نیت‌مند و معنادار است (Edgar, 2006). ۴- حوزه ارزش‌ها: در اینجا کانون توجه به ارزش‌ها معطوف است. به طور مثال می‌گوییم فلان ارزش، ارزشی معقول است. از میان این چهار حوزه، هابرماس به حوزه کنش‌ها و ارزش‌ها، نگاه خاصی دارد.

نکته‌ای که در اینجا بایستی به آن اشاره شود تفاوت مفهوم کنش و رفتار است. مفهوم کنش در تلقی

هابرماس (همچون جامعه‌شناسان دیگر مثل وبر و پارسونز) در بیشتر مواقع متفاوت با رفتار بکار رفته است. علت این امر از آنجا ناشی می‌شود که هابرماس به دنبال مفهومی پیچیده‌تر از رفتار است. در واقع، مفهوم کنش پیچیدگی مورد نظر را دارا است و از رهگذر آن می‌توان به یک نظریه عمومی در علوم انسانی نزدیک شد. زیرا رفتار، دلالت بر واکنشی مکانیکی در برابر محرک‌ها دارد، حال آنکه اصطلاح کنش بر یک عمل فعالانه، خلاقانه و ذهنی دلالت دارد.

در یک نگاه کلی به نظریه کنش ارتباطی، می‌توان کنش ارتباطی را نوعی کنش اجتماعی به شمار آورد که در نهایت معطوف به حصول تفاهم است (Liu, 2021). در واقع، آنچه در اینجا از اهمیت بسزایی برخوردار است ناظر بر کنش کنشگرانی است که بنا دارند از رهگذر گفت‌وگو و همکاری، به منظور رسیدن به درکی مشترک، با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. از این رو، تمام تلاش خود را معطوف به تحقق نوعی یکپارچگی و هماهنگی می‌کنند. بنابراین، آنچه هابرماس از کنش ارتباطی مراد می‌کند ناظر بر تحقق تفاهم است که این امر به نوبه خود از رهگذر گفت‌وگو محقق می‌شود.

### زیست‌جهان و نظام

مفهوم زیست‌جهان<sup>۱</sup> به مجموعه‌ای از توانش‌ها و معرفت‌ها اشاره دارد که اعضای معمولی جامعه از آن برای تبادل نظر درباره شیوه‌های زندگی روزمره و تعامل با سایرین بهره می‌برند (Winter, 2020). از نظر هابرماس، هنگامی که از زیست‌جهان سخن می‌گوییم سویه درونی و شخصی جهان مد نظر است اما هنگامی که از سیستم یا نظام سخن می‌گوییم، جهان را از نقطه نظر بیرونی مدنظر داریم. در واقع زیست‌جهان و سیستم دو شیوه متفاوت برای نگاه کردن به جهان محسوب می‌شوند (Barton, 2005). زیست‌جهان به حوزه‌ای از رفتار اشاره دارد که در آن هماهنگی میان کنشگران و نظم و قاعده از طریق باورها و ارزش‌های مشترک حاصل می‌شود. زیست‌جهان نه تنها مستلزم معانی مشترک که نیازمند راهبردهایی برای هماهنگ‌کردن منابع و کنترل نیروهای اجتماعی و طبیعی است. در حالی که در زیست‌جهان رویکرد کنش به سمت کنش متقابل است، در سطح نظام بر کنترل ابزاری و کارآمدی تأکید می‌شود (Pauline Johnson, 2009).

به طور خلاصه مراد هابرماس از عقلانی شدن زیست‌جهان ناظر بر نوعی فرایند تکامل اجتماعی است که به واسطه آن ظرفیت حل مسئله جامعه، در اثر تأمل در باورها و توانش‌های موجود، افزایش می‌یابد. در چنین جامعه‌ای باورها در صورت لزوم، جای خود را به باورها و توانش‌هایی می‌دهند که از منظر عمومی

عقلانی‌تر باشند (Edgar, 2005). تا اینجا هابرماس رویکردی مثبت و خوش‌بینانه نسبت به زیست‌جهان دارد، اما تحلیل‌های او به اینجا ختم نمی‌شود. در نهایت هابرماس با مطرح کردن ایده مستعمره شدن زیست‌جهان تصور خود را از حیات کنونی انسان‌ها تکمیل می‌کند. از دید او، استعمار زیست‌جهان زمانی اتفاق می‌افتد که توازن بین زیست‌جهان و سیستم به هم می‌خورد. هرچند زیست‌جهان و سیستم از ریشه‌های مشترکی روییده‌اند، اما پیوند آن‌ها از یکدیگر جدا شده است. به نظر هابرماس، هنگامی که آن‌ها از هم جدا شوند، سیستم امکان استعمار زیست‌جهان را می‌یابد (Melaver, 1992). در این راستا، پویایی‌ها و نیازهای نظام، زیست‌جهان را مورد هجوم قرار می‌دهد و ارتباط آزاد انسانی را که منجر به ایجاد فهم متقابل می‌شود، محدود می‌سازد؛ بنابراین سرنوشت افراد، خانواده‌ها و ارتباطات محلی تابع تصمیمات حکومتی و یا صنفی می‌شوند (Johnson, 2008). استعمار زیست‌جهان توسط سیستم، صورت‌های مختلفی به خود می‌گیرد، ولی هیچ کدام مهم‌تر از این واقعیت که سیستم خود را بر ارتباطات درون زیست‌جهان تحمیل کرده و در جهت محدود کردن قابلیت کنشگران برای بحث و گفت‌وگو درباره تمام جوانب امر و رسیدن به اجماع به کار می‌آید، نیست (Habermas, 1984).

هابرماس برای این مسئله راه‌حلی را ارائه می‌دهد که به‌زعم خود به حل تعارض میان سیستم و زیست‌جهان و افزایش غنای متقابل آن دو کمک می‌کند. او توصیه می‌کند که زیست‌جهان و نظام هریک به شیوه‌ای مخصوص به خود عقلانی شوند. این امر موجب می‌شود که زیست‌جهان و نظام از نو چنان با یکدیگر پیوند یابند که هریک به‌جای آنکه به‌طور منفی بر دیگری اثر گذارد، باعث اصلاح دیگری شوند؛ بنابراین باید نظام عقلانی‌تری به کار گرفته شود تا مباحثه عقلانی را در زیست‌جهان توسعه دهد. در این صورت نظام و زیست‌جهان متقابلاً غنی می‌شوند (Pauline Johnson, 2009). به این ترتیب، زیست‌جهان را می‌بایست همچون افقی معنایی در نظر گرفت که در فرایند کنش ارتباطی شکل می‌گیرد و در نتیجه به صورت پس‌زمینه در هر کنش ارتباطی عمل می‌کند. افراد نمی‌توانند پای خود را از زیست‌جهان بیرون بگذارند؛ به‌عبارتی دیگر، زیست‌جهان ماحصل ذخایر انباشته تجربه علمی ما به‌شمار می‌آید. زیست‌جهان، الگوهای تفسیری است که از طریق عناصر فرهنگی انتقال یافته و با منبع زبانی سازمان گرفته است که زبان و فرهنگ از اجزا و عناصر مقوم و سازنده آن به‌شمار می‌روند. در واقع، زیست‌جهان عرصه‌ای استعلایی-هرچند غیر متافیزیکی- است که در آن، گوینده و شنونده همدیگر را ملاقات می‌کنند و می‌توانند به گونه‌ای دوسویه استدلال‌هایی بر اعتبار پاره گفته‌ها با جهان (عینی، اجتماعی و ذهنی) اقامه کنند و نیز به انتقاد و نفی یا تصدیق ادعاهای همدیگر بپردازند؛ اختلافات خود را حل کنند و به توافق برسند (Mohammadi et al., 2015).



در یک جمع‌بندی، از منظر هابرماس بدون زیست‌جهان هیچ ارتباطی صورت نمی‌گیرد و بدون کنش ارتباطی هیچ‌گاه زیست‌جهان بازتولید نمی‌شود. البته لازم به ذکر است که می‌توان ادعا کرد که تعریف هابرماس از ارتباط در مفهوم «کنش ارتباطی»، ناظر بر تمایل افراد به گفت‌وگو و انتقاد از یکدیگر است، به صورتی که این رویه به صورت هسته مرکزی مشترک<sup>۱</sup> برای هر ارتباطی نمود کند (Mahdalena et al., 2021)؛ بنابراین این امکان همواره باید در نظر گرفته شود که افراد در موقعیت آرمانی بیان و در قالب قواعد حاکم بر کنش ارتباطی به گفت‌وگو و نقادی پردازند و امری به صورت ساختاری و انقبادی مانع از آن نباشد.

هابرماس در نظریه کنش ارتباطی به دنبال تحقق جامعه‌ای است که در آن کنشگران بدون تحریف به فهمی مشترک نائل شوند. به همین خاطر است که او تفکیک زیست‌جهان و نظام را مطرح می‌کند. از نقطه نظر او کنش ارتباطی در زیست‌جهان محقق می‌شود و کنش‌های دیگر در نظام محقق می‌شوند؛ بنابراین او معتقد است که تمام کنش‌های ارتباطی و اجتماعی بایستی در زیست‌جهان صورت بگیرند (Pauline Johnson, 2009). علت این امر از آنجا ناشی می‌شود که تنها زیست‌جهان است که می‌تواند مکانی غیر جبری و متعالی برای مفاهیم به وجود آورد. از آنجایی که عناصر اساسی نظام (سیستم)، سیاست و قدرت است، کنش ارتباطی در چنین بستری مجال بروز پیدا نمی‌کند، اما کنش‌های دیگر همچون کنش استراتژیک به خوبی بروز می‌کنند.

### آسیب‌شناسی تربیت عقلانی در پرتو اندیشه هابرماس

پیش از پرداختن به موانع تربیت عقلانی لازم است به چند نکته اشاره کرد. نخست اینکه تربیت عقلانی از منظر هابرماس را نباید از مجرای دستورالعمل‌های تجویزی برای جامعه فهمید، زیرا در چنین شرایطی، تربیت عقلانی به امری تبدیل می‌شود که حکومت یا نظام قرار است آن را به جامعه تحمیل کند؛ به عبارت دیگر شاهد بازتولید تسلط و سیطره نظام بر زیست‌جهان خواهیم بود که به نوبه خود موجبات استعمار زیست‌جهان را فراهم می‌کند. دوم اینکه، فقط در شرایط آرمانی، حذف همه موانع برای جامعه ممکن است. به همین خاطر اگر مبنای توفیق را، حذف حداکثری موانع قرار دهیم این پروژه، پیشاپیش، پروژه‌های شکست‌خورده بشمار خواهد آمد (Kellner, 1992). زیرا بنا بر شالوده نوعی آرمان‌گرایی استوار کرده‌ایم که با امر واقع فاصله زیادی دارد؛ بنابراین، آنچه از اهمیت زیادی برخوردار است، فهم این نکته مهم است که باید بنا را بر توفیق حداقلی گذاشت اما با امید و ایمان، بی‌وقفه، در جهت توفیق حداکثری حرکت کرد. تنها از رهگذر این رویکرد است که تربیت عقلانی مجال بروز پیدا می‌کند.

### موانع تربیت عقلانی مترتب بر نظریه کنش ارتباطی

همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره شد، هابرماس برای عقلانیت چهار حوزه قائل بود. یکی از این حوزه‌ها که از اهمیت بسزایی برخوردار است، حوزه کنش است. کنش نیز به‌نوبه خود به سه دسته کنش ابزاری، کنش استراتژیک و کنش ارتباطی تقسیم می‌شود. از بین این سه دسته، کنش ارتباطی و عقلانیت مترتب بر آن کانون توجه هابرماس است. بنابراین، هنگامی که از تربیت عقلانی از منظر هابرماس سخن گفته می‌شود، مراد آن نوع تربیت عقلانی است که بر شالوده کنش ارتباطی استوار شده است. کنش ارتباطی نیز از نظر کارکردی سه دسته تقسیم می‌شود: الف- کنش ارتباطی به‌مثابه ابزاری برای انتقال اطلاعات؛ ب- کنش ارتباطی جهت تثبیت روابط با دیگران؛ پ- بکار بردن کنش ارتباطی جهت بیان عقاید و احساسات خود (Sharlamanov & Jovanoski, 2021). با توجه تقسیم‌بندی بالا می‌توان با وضوحی بهتر، موانع تربیت عقلانی را تشخیص داد. این موانع در سه سطح قابل بررسی هستند؛ ۱- موانع موجود در سطح حوزه کاربرد<sup>۱</sup> (عوامل زمینه‌ای)؛ ۲- موانع موجود در سطح نوع کنش؛ ۳- موانع موجود در سطح کارکرد.

### موانع تربیتی موجود در سطح حوزه کاربرد تربیت عقلانی

هنگامی که از سطح حوزه کاربرد سخن گفته می‌شود، مراد سطحی است که در آن بین چهار حوزه باورها، رفتارها (افعال)، کنش‌ها و ارزش‌ها تمایز قائل می‌شویم. دلیل این امر از آنجا ناشی می‌شود که عقلانیت ناظر بر هر کدام از این حوزه‌ها از سنخ متفاوت است و در نتیجه تربیت عقلانی مترتب بر آن‌ها نیز ماهیتی متفاوت پیدا می‌کند. شایان ذکر است که تربیت عقلانی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی، بیشتر بر شالوده کنش‌ها و تا حدودی ارزش‌ها قرار داد. به این ترتیب می‌توان مدعی شد که از منظر هابرماس یکی از موانع تربیت عقلانی پرداختن بیش از حد به‌نوعی از عقلانیت است که معطوف به باورها و رفتارهاست که در نهایت منجر به بی‌توجهی، یا حداقل کم‌توجهی به حوزه کنش‌ها و ارزش‌ها می‌شود. به عنوان مثال، به نظر می‌رسد با توجه به تقسیم‌بندی بالا در حوزه باورها، اشاعه باورهایی که به فراهم کردن زمینه گفت‌وگو لطمه می‌زنند، بیشترین آسیب را به تربیت عقلانی از منظر هابرماس تحمیل می‌کند و در نهایت موجبات تضعیف کنش ارتباطی را فراهم می‌کند (Winter, 2020). در حوزه رفتار نیز هر آنچه رفتارهای ستیزه‌جویانه و مجادله‌برانگیز را با کنش‌های معطوف به تفاهم جایگزین کند، در نهایت، موجب تضعیف تربیت عقلانی خواهد شد؛ برای مثال تشویق رفتارهای معطوف به موفقیت که از استعاره مبارزه یا پیروزی بهره می‌برند. بنابراین آنچه اهمیت دارد، جلوگیری از اشاعه کنش‌های مقابله‌جویانه است و در مقابل، فراهم کردن زمینه برای بروز

کنش‌های معطوف به تفاهم که زیربنای تربیت عقلانی بشمار می‌آید. به‌عنوان نمونه تأکید بسیار زیاد بر رقابت (برای نمره گرفتن، تسلط کمی‌نگری در کلاس و غیره) از جمله عواملی است که همکاری و مشارکت و تأکید بر فرایند و کیفیت یادگیری را به یغما می‌برد؛ خلاصه این موانع را می‌توان در جدول شماره ۲ مشاهده کرد.

جدول ۲: موانع تربیتی موجود در سطح حوزه کاربست

موانع تربیتی ناظر بر سطح حوزه کاربرد	تربیت عقلانی	عقلانیت	حوزه‌های کاربرد
۱- اشاعه باورهایی که به کنش ارتباطی و گفت‌وگو لطمه وارد می‌کند. ۲- اعمال باورهایی که عقلانیت ارتباطی را تضعیف می‌کنند.	تربیت عقلانی ناظر بر باور	عقلانیت معطوف به باورها	باورها
هر آنچه موجب بازتولید رفتارهایی می‌شود که عقلانیت ارتباطی را مخدوش و منحرف می‌سازد.	تربیت عقلانی ناظر بر رفتار	عقلانیت معطوف به رفتارها	رفتارها (افعال)
۱- اشاعه کنش‌های مقابله‌جویانه به جای کنش‌های توافق‌جویانه ۲- اشاعه کنش‌های مبتنی بر تکانش و نه مبتنی بر عقلانیت	تربیت عقلانی ناظر بر کنش	عقلانیت معطوف به کنش‌ها	کنش‌ها
۱- اشاعه ارزش‌های ضد عقلانی ۲- اشاعه ارزش‌های نسبی‌گرایانه ۳- اشاعه ارزش‌های تضعیف‌کننده عقلانیت ارتباطی و در نهایت جایگزینی توافق و تفاهم با تقابل سوژه‌ها	تربیت عقلانی ناظر ارزش‌ها	عقلانیت معطوف به ارزش‌ها	ارزش‌ها

### موانع موجود در سطح نوع کنش

همان‌طور که از عنوان این بخش برمی‌آید در سطح نوع کنش، کانون توجه به «نوع کنش» معطوف می‌شوند. بدین معنا که در وهله نخست باید به نوع کنش مورد نظر توجه کرد تا از این مجرا بتوان موانع تربیت عقلانی را مورد رصد قرار داد. به این ترتیب، همان‌طور که گفته شد سه نوع کنش را می‌توان از هم تفکیک کرد؛ کنش ابزاری، کنش ارتباطی و کنش استراتژیک. بر مبنای نظریه کنش ارتباطی، کانون توجه هابرماس بر کنش ارتباطی است. دلیل این امر ناشی از این حقیقت است که اهداف این کنش‌ها با هم متفاوت

است. هنگامی که از کنش ابزاری سخن گفته می‌شود، مراد کنشی است که هدفش دستیابی به یک هدف خاص است که ماهیتی سلطه‌جویانه دارد (Zalta et al., 2003). در حالی که کنش ارتباطی هدفش را دستیابی به تفاهمی ارتباطی تعریف می‌کند که می‌توان آن را نوعی توافق و هم‌فهمی تلقی کرد که ماهیت سلطه‌جویانه ندارد. حال عقلانیتی که بر شالوده کنش ابزاری استوار باشد را می‌توان عقلانیت ابزاری و متقابلاً عقلانیتی که مبتنی کنش ارتباطی باشد را عقلانیت ارتباطی به شمار آورد. بر همین مبنا، می‌توان موانع تربیت عقلانی را در عواملی جستجو کرد که باعث سیطره عقلانیت ابزاری شده‌اند و متقابلاً موجبات به محاق رفتن عقلانیت ارتباطی را فراهم کرده‌اند. یکی از این عوامل، سیطره نگاه فنی و منفعت‌طلبانه در جهان مدرن است. برای مثال در عرصه تربیت زمانی که اهداف آموزشی- تربیتی از پیش تعیین شده و دگماتیک طراحی شده‌اند و علاقه‌ای به مشارکت دادن عاطفی- ارادی- شناختی دانش‌آموزان در تعیین و تبیین آن اهداف نیست، به نحوی کنش ابزاری مبنای عمل قرار گرفته است. طبیعی است که نتیجه مبنا قرار گرفتن کنش ابزاری آن است که به سیطره‌جویی و به مستعمره گرفتن دانش‌آموزان ختم شود، زیرا آنان فقط باید منفعلانه چیزهایی را بپذیرند که هیچ مشارکت فعالانه‌ای در ساخت و تبیین آن نداشته‌اند.

نکته حائز اهمیت که در اینجا باید به آن اشاره شود این است که کنش ارتباطی ناظر بر تعاملی‌سازی سلطه است. به عنوان نمونه، در این نوع کنش رابطه شاگرد-استاد تبدیل به رابطه‌ای دوسویه می‌شود که هیچ سوی آن بر سوی دیگر برتری ندارد. به عبارتی دیگر، خبری از رابطه غالب و مغلوب یا از بالا به پایین بین استاد و شاگردها نیست بلکه استاد و شاگرد، هردو، به طرز پویا و فعالی وارد مباحثه می‌شوند. در جدول شماره ۳ می‌توان نمایی کلی از این موانع را مشاهده کرد.

جدول ۳: موانع تربیت عقلانی موجود در سطح نوع کنش

موانع موجود در سطح نوع کنش	تربیت عقلانی معطوف به نوع کنش	عقلانیت معطوف به نوع کنش	نوع کنش
تأکید افراطی بر نسبت معرفت و حقیقت ۲- تأکید افراطی بر روحیه سیطره‌جویی و نیل به اهداف از پیش تعیین شده ۳- سیطره تربیت عقلانی ابزارگرایانه و به مستعمره گرفتن زیست‌جهان کنشگران	تربیت عقلانی معطوف به عقلانیت ابزاری	عقلانیت ابزاری	کنش ابزاری

کنش استراتژیک	عقلانیت راهبردی	تربیت عقلانی معطوف به عقلانیت راهبردی	سیطره کنش ابزاری و سرکوب تعامل ۲- مقدم دانستن کنش معطوف به هدف بر کنش معطوف به تفاهم
کنش ارتباطی	عقلانیت ارتباطی	تربیت عقلانی معطوف به عقلانیت ارتباطی	تأکید تربیتی بیش از حد بر کنش‌های ابزاری و راهبردی ۲- اشاعه کنش‌های ضد مفاهمه

### موانع موجود در سطح کارکردهای مترتب بر عقلانیت ارتباطی

در قسمت قبل هدف از کنش ارتباطی را رسیدن به نوعی تفاهم به شمار آوردیم که عاری از سیطره و یک‌جانبه‌گرایی است. اما در این بخش کنش ارتباطی را نه از مجرای هدف، بلکه از مجرای کارکرد مورد بررسی قرار می‌دهیم و موانع تربیتی مترتب بر آن را معرفی می‌کنیم. چنانچه پیش‌تر بیان شد برای کنش ارتباطی سه نوع کارکرد می‌توان در نظر گرفت: الف- کنش ارتباطی به‌مثابه ابزاری برای انتقال اطلاعات؛ ب- کنش ارتباطی جهت تثبیت روابط با دیگران؛ پ- بکار بردن کنش ارتباطی جهت بیان عقاید و احساسات خود. در مورد **الف**، کنش ارتباطی صرفاً به‌مثابه ابزاری در نظر گرفته می‌شود که قرار است از مجرای آن اطلاع یا اطلاعاتی از یک فرد به فرد یا افراد دیگر منتقل شود. در مورد دوم، یعنی **ب**، کارکرد کنش ارتباطی تثبیت یا پایدار کردن روابط یک فرد با فرد یا افراد دیگر است که به‌خودی‌خود زمینه نوعی تفاهم و درک متقابل را فراهم می‌کند. در مورد سوم، یعنی **پ**، کارکرد مترتب بر کنش ارتباطی معطوف به بیان عقاید و احساسات یک فرد به فرد یا افراد دیگر است (Pauline Johnson, 2009) در این مورد، یک کنشگر بنا دارد افق و بطن عقاید خود را با دیگران در میان بگذارد. البته در این مورد قرار نیست که از این مجرای عقاید و افق فکری خود را به طرف مقابل دیکته کند. بلکه هدف قرار گرفتن در وضعیتی است که زمینه‌های نوعی گفت‌وگو فراهم شود. به طور کلی، برای هر کدام از این کارکردها را می‌توان عقلانیتی متناظر در نظر گرفت، به طور مثال عقلانیت ناظر بر انتقال یک اطلاع از فردی به فردی دیگر یا عقلانیت ناظر بر تثبیت روابط میان-فردی و یا عقلانیت معطوف به بیان عقاید (Winter, 2020). به نظر می‌رسد که همه این عقلانیت‌ها، در کنار هم و به موازات هم قرار است به صورت همگرا، نوعی عقلانیت ارتباطی ایجاد کنند که این عقلانیت ارتباطی به‌نوبه خود موجبات تربیت عقلانی را فراهم می‌کند. در واقع، در همین نقطه است که می‌توان موانع موجود برای شکل‌گیری عقلانیت ارتباطی را تشخیص داد.

یکی از موانع تربیت عقلانی، چشم‌پوشی از یک یا برخی از کارکردهای ارتباطی است. دلیل این امر از آنجا ناشی می‌شود که اگر بنا باشد به تربیت عقلانی اهتمام داشته باشیم باید تمام تلاش خود را مصروف تحقق عقلانیت ارتباطی کنیم و این امر تنها از مجرای به رسمیت شناختن کارکردهای مختلف مترتب بر کنش ارتباطی میسر می‌شود (Çamlı et al., 2021). بنابراین، موانع تربیت عقلانی در سطح کارکرد، نادیده گرفتن یا کم‌بها دادن به کارکردهای مختلف کنش ارتباطی است. به‌عنوان نمونه در فضای یادگیری، اگر ساختار مدرسه و فضای حاکم بر کلاس درس در این راستا نباشد که مناسبات ارتباطی مبتنی بر عقلانیت ارتباطی حاکم باشد و تحکم و برتری خواهی بخش‌نامه‌های متمرکز یا نظرات از پیش تعیین شده مدیران و معلمان مبنای کنش باشد، کارکردهای کنش ارتباطی نادیده گرفته شده است. در این حالت از کارکرد کنش ارتباطی برای گفت‌وگو و اجماع عقلانی چشم‌پوشی شده است و فضای عقلانیت ارتباطی مختل شده است. در جدول شماره ۴، با وضوح بیشتری این موانع را نمایش می‌دهد.

جدول ۴: موانع موجود در سطح کارکردهای مترتب بر عقلانیت ارتباطی

کارکردهای کنش ارتباطی	عقلانیت ارتباطی	تربیت عقلانی	موانع تربیت عقلانی در سطح کارکرد
به‌مثابه ابزاری برای انتقال اطلاعات	عقلانیت ارتباطی معطوف به انتقال اطلاعات	معطوف به مناسبات برابر و فارغ از سلطه و درعین‌حال انتقال اطلاعات موجه و صادق	هر عاملی که در انتقال اطلاعات موجه و صادق، اختلال ایجاد کند (مانند سلطه یک بر دیگری) ۲- سوءبرداشت و فهم نادرست ناشی از اخلال در ارائه اطلاعات
جهت تثبیت روابط با دیگران	عقلانیت ارتباطی معطوف به تثبیت و تحکیم روابط تعاملی	معطوف به ارتباط تعاملی و تفاهمی	فقدان زمینه مشترک در ارتباط مبنی بر رابطه بین‌الذهانی ۲- فقدان مهارت‌های گفت‌وگویی
جهت بیان عقاید و احساسات خود	عقلانیت ارتباطی معطوف به بیان صادقانه عقاید و احساسات	معطوف به بیان و اشتراک عقاید و احساسات	برقراری روح عقلانیت ابزاری و در نتیجه فقدان روش و ابزار اشتراک گذاشتن عقاید و احساسات ۲- تسلط کنش معطوف به هدف به جای کنش معطوف به فهم

### موانع معطوف به مستعمره ساختن زیست‌جهان

علاوه بر موانعی که در قسمت پیشین به آن اشاره شد، برخی از موانع را نمی‌توان با توجه صرف به سطوح یا نوع کنش‌شناسایی کرد. زیرا باید توجه داشته باشیم که افراد از مجرای زیست‌جهان و بر مبنای دانش و فرهنگی که از پیش موجود است، با هم ارتباط و تعامل برقرار می‌کنند (Liu, 2021). به همین خاطر برخی از موانع، به طرز پیشینی، حاصل زیست‌جهان و نظامی است که سوژه‌ها در آن به کنش مشغول‌اند. از این نظر می‌توان موانع را به دو دسته تقسیم کرد: ۱- موانعی که معطوف به زیست‌جهان است؛ ۲- موانعی که معطوف به نسبت زیست‌جهان و نظام است.

بر مبنای آنچه پیش‌تر درباره زیست‌جهان مطرح شد، زیست‌جهان را می‌توان مجموعه‌ای از توانش‌ها به شمار آورد که کنش ارتباطی را ممکن می‌کنند و کنش ارتباطی نیز به نوبه خود در بازتولید زیست‌جهان نقش کلیدی بازی می‌کند. بنابراین، آنچه موجب پویایی زیست‌جهان می‌شود، چرخه فوق است. به این ترتیب، هر آنچه در این چرخه اختلال ایجاد کند، علی‌الاصول، می‌توان به مثابه مانعی برای تربیت عقلانی به شمار آید. دلیل این امر ناظر بر این حقیقت است که شالوده تربیت عقلانی بر عقلانیت ارتباطی استوار است و عقلانیت ارتباطی نیز به نوبه خود از کنش ارتباطی ارتزاق می‌کند و در نهایت کنش ارتباطی نیز از مجرای زیست‌جهان امکان‌بروز می‌یابد. با توجه به آنچه گفته شد، زیست‌جهان نقشی بنیادی برای تربیت عقلانی بازی می‌کند. به همین خاطر است که باید موانع تربیت عقلانی را در سطح زیست‌جهان مورد بررسی قرار داد. به عنوان مثال، تأمل و اندیشه‌ورزی در زیست‌جهان، دست کم از نظر نوع، با تأمل و اندیشه‌ورزی انتزاعی که در منطق و فلسفه به آن تأکید می‌شود متفاوت است (Pauline Johnson, 2009). از آنجایی که در سطح زیست‌جهان با افراد عادی و کنش‌های روزمره روبرو هستیم، تأمل یا اندیشه‌ورزی ماهیتی شهودی پیدا می‌کند. زیرا این گونه از تأمل می‌تواند مقوم و سازنده کنش‌های بینافردی - یعنی همان کنش ارتباطی یا متقابل - باشد. به همین خاطر، یکی از موانع تحقق تربیت عقلانی در سطح زیست‌جهان، عدم توجه به پرورش تأمل شهودی در برابر تأمل انتزاعی است. بنابراین، هابرماس معتقد است حصول توافق بین افراد را می‌توان هدف اصلی ارتباط و کنش ارتباطی دانست که از مجرای استخری از ارزش‌ها<sup>۱</sup> محقق می‌شود که به آن زیست‌جهان می‌گویند (Çamlı et al., 2021).

همان‌طور که گفته شد، برخی از موانع صرفاً معطوف به زیست‌جهان نیستند بلکه ناظر به نسبت زیست‌جهان و نظام هستند. هابرماس بر این عقیده است که زیست‌جهان و نظام، در ابتدا، درهم تنیده بوده‌اند و

به تدریج از هم جدا و گسسته شده‌اند. هابرماس بر آن است که اگر زیست‌جهان و نظام، هر یک به شیوه خود، عقلانی شوند، آنگاه توازن یا تناسب بین این دو به هم نمی‌خورد. به این ترتیب، موجبات پیوند مجدد این دو فراهم می‌شود. در غیر این صورت، به جای موجبات پیوند، موجبات استعمار زیست‌جهان توسط نظام فراهم می‌شود (Smith, 1993). در چنین شرایطی نیازهای نظام، زیست‌جهان را مورد تعرض قرار می‌دهد که منجر به اختلال در کنش ارتباطی و در نهایت حصول تفاهم می‌شود. به این ترتیب، «سرنوشت افراد، خانواده و گروه‌های اجتماعی تابع تصمیمات حکومتی و یا صنفی می‌شود» (Johnson, 2008). دلیل این امر، از آنجا ناشی می‌شود که عقلانیت حاکم بر نظام از نوع عقلانیت ابزاری است اما عقلانیت حاکم بر مناسبات زیست‌جهان از نوع عقلانیت ارتباطی است که ناظر بر نوعی هم‌فهمی و تفاهم است.

البته استعماری که زیست‌جهان متحمل آن می‌شود به شیوه مختلف خود را نشان می‌دهد، آن شیوه‌ای که در اینجا از اهمیت زیادی برخوردار است، ناظر بر ایجاد محدودیت برای کنشگران است. این محدودیت‌ها به تدریج توانایی بحث و گفت‌وگو را کاهش می‌دهد و از این مجرا حصول به تفاهم مختل می‌شود (Habermas, 1984). بنابراین، زیست‌جهان پویایی خود را به تدریج از دست می‌دهد چرا که دیگر نمی‌تواند مقوم کنش ارتباطی باشد. همین امر به نوبه خود عقلانیت ارتباطی را تضعیف می‌کند و در نهایت تضعیف عقلانیت ارتباطی منجر به تضعیف فرایند حصول به تفاهم یا مفاهمه می‌شود. با توجه به آنچه گفته شد، یکی از موانع تربیت عقلانی، عدم توازن بین زیست‌جهان و نظام است؛ زیرا فقدان این توازن منجر به سلطه عقلانیت ابزاری بر عقلانیت ارتباطی می‌شود. از آنجایی که تربیت عقلانی بر شالوده عقلانیت ارتباطی استوار است، از خلال این سلطه، بیشترین آسیب را متحمل می‌شود. یک مثال تربیتی برای استعمار زیست‌جهان کودکان آن است که فارغ از توانمندی‌های شناختی و صرف‌نظر از علایق و گرایش‌ها عاطفی و همچنین با چشم‌پوشی از خواست و اراده آنان اهداف و مقاصد مطلوب دانشی و ارزشی برای آنان در نظر گرفته شود بدون اینکه نظر آنان پرسیده شود و یا اینکه جهت آگاهی از آن مطلوبیت‌های دانشی و ارزشی‌ای که نظام آموزشی قصد کرده است، تبیین‌های شناختی لازم صورت گرفته باشد. معمولاً در این حالت دانش‌آموز به عنوان موجودی منفعل در نظر گرفته شده است که باید به یک سری گزاره‌ها باورمند شود بدون آنکه در یک عرصه گفت‌وگویی و تفاهمی نسبت به جوانب آن آگاهی کسب کرده و یا فعالانه به گفت‌وگو و احتجاج پردازد.



## نتیجه

در این مقاله سعی شده است که موانع تربیت عقلانی در سطوح مختلف بررسی شود. در لابه‌لای مباحث استدلال شد که بنیادی‌ترین سطح در بحث تربیت عقلانی، سطح زیست‌جهان است. دلیل این امر ناظر بر این حقیقت است که زیست‌جهان نقشی بازسازنده و مقوم برای تمام توانش‌های فردی و میان‌فردی فراهم می‌کند؛ چرا که شالوده تربیت عقلانی بر عقلانیت ارتباطی استوار است و عقلانیت ارتباطی نیز به‌نوبه خود از کنش ارتباطی ارتزاق می‌کند و در نهایت کنش ارتباطی نیز از مجرای زیست‌جهان امکان‌پذیر می‌یابد. به همین سبب است که در این مقاله تأکید شده است هرگونه مداخله و اختلال در زیست‌جهان، مستقیم بر مناسبات بشری و از جمله تربیت و تربیت عقلانی تأثیر خواهد گذاشت. البته این بدان معنا نیست که از اهمیت سطوح دیگر و یا سایر مؤلفه‌های کنش ارتباطی مانند وضعیت آرمانی گفتار، حوزه عمومی، نقادی و غیره چشم‌پوشی کنیم. اما سخن اساسی آن است که با توجه به اینکه زیست‌جهان مقوم ارتباط سالم و سازنده افراد با همدیگر است، در عرصه تربیت عقلانی و جهت برقراری مناسبات مبتنی بر عقلانیت ارتباطی مؤلفه‌ای بنیادین است. با این وصف علاوه بر محور قرار دادن زیست‌جهان لازم است به منظور تحقق تربیت عقلانی و کاهش موانع موجود، با نگاهی یکپارچه و کل‌گرایانه همه موانع را در کنار هم و به موازات هم مورد بررسی قرار داده تا از این رهگذر دستیابی به هدف مورد نظر (رشد اندیشه و تفکر) تسهیل شود.

مثال‌های عینی‌ای که از فضای تربیت در متن آمده است منعکس‌کننده شرایطی است که مانع از استعمار زیست‌جهان کودکان و در نتیجه اختلال در رشد عقلانیت ارتباطی است. همچنین یافته‌ها نشان دادند تأکید افراطی بر نسبییت معرفت و حقیقت، تأکید بر بازتولید رفتارهای مخدوش‌کننده عقلانیت ارتباطی، اشاعه کنش‌های ضد مفاهیم و ضد عقلانی از جمله‌ی مهم‌ترین موانع کاربست تربیت عقلانی هستند. این موانع نیز بر اثر فقدان مهارت‌های گفت‌وگویی، فقدان زمینه مشترک در ارتباط مبتنی بر رابطه بین‌الذاتی، اعمال باورهای سلطه‌جویانه شدت و قوت بیشتری می‌گیرند. همچنین تلاش در برقراری مناسبات برابر و تأکید بر موجه‌سازی و صدق اطلاعات، پرهیز از مستعمره ساختن زیست‌جهان ارتباطی افراد، تأکید بر اشتراک آزادانه باورها و احساسات نیز از جمله عواملی هستند که موانع ذکر شده را تعدیل می‌سازند.

## References

- Barton, M. D. (2005). The future of rational-critical debate in online public spheres. *Computers and Composition*, 22(2), 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2005.02.002>
- Çamlı, A. Y., Virlanuta, F. O., Palamutçuoğlu, B. T., Bărbuță-Mișu, N., Güler, Ş., & Züngün, D. (2021). A Study on Developing a Communicative Rational Action Scale. *Sustainability*, 13(11), 6317. <https://doi.org/10.3390/su13116317>
- Edgar, A. (2005). The theory of communicative action. In *The Philosophy of Habermas. Continental European Philosophy*, 138-187. <https://doi.org/10.1017/UPO9781844653539.007>
- Edgar, A. (2006). *Habermas: The Key Concepts* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203608715>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, vol. 1, Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press. <https://www.amazon.com/Theory-Communicative-Action-Rationalization-Society/dp/0807015067>
- Johnson, D. P. (2008). *Contemporary sociological theory: An integrated multi-level approach*. Springer. <https://doi.org/10978-0-387-76522-8/1007>.
- Johnson, P. (2009). A discourse theory of law and democracy. In *Habermas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203020166-5>
- Kellner, D. (1992). [Moral Consciousness and Communicative Action., Jürgen Habermas; The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historian's Debate, Jürgen Habermas]. *Contemporary Sociology*, 21(2), 278-279. <https://doi.org/10.2307/2075511>
- Liu, C. (2021). The Application of Habermas' Theory of Communication Action to the Work of College's Counselors. *Frontiers in Educational Research*, 4(9). <https://doi.org/10.25236/FER.2021.040918>
- Mahdalena, M., Haliah, H., Syarifuddin, S., & Said, D. (2021). Budget Accountability in The Perspective of Habermas Communicative Action Theory. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 1(2), 61-72. <https://doi.org/10.52970/grsse.v1i2.73>
- Melaver, M. (1992). [Review of Jürgen Habermas: Critic in the Public Sphere, by R. C. Holub]. *Poetics Today*, 13(2), 389-390. <https://doi.org/10.2307/1772540> (In Persian)
- Mohammadi, A., Bagheri Noaparast, K., & Zibakalam, F. (2015). Principles and Methods of Social Education on Habermas's Communicative Action Theory. *Foundations of Education*, 4(2), 5-28. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i2.30243>
- Mohammadi Chaboki, R. (2016). *Habermas and Education*. Maron Publication. <https://www.adinehbook.com/gp/product/6009596866> (In Persian)
- Murphy, M., & Fleming, t. (20). *Habermas, critical theory and education*. Routledge; Taylor & Francis Group. <https://www.routledge.com/Habermas-Critical-Theory-and-Education/Murphy-Fleming/p/book/9780415536592>
- Sharlamanov, K., & Jovanoski, A. (2021). Jürgen Habermas and His Contribution to the Theory of Deliberative Democracy. *American International Journal of Social Science Research*, 7(1), 36-47. <https://doi.org/10.46281/aijssr.v7i1.1296>
- Smith, N. (1993). Justification and application: Remarks on discourse ethics. *Cogito*, 8(3), 2. 88-290. <https://doi.org/10.5840/cogito19948317>
- Verovšek, P. J. (2021). The philosopher as engaged citizen: Habermas on the role of the public intellectual in the modern democratic public sphere. *European Journal of Social Theory*, 24(4), 526-544. <https://doi.org/10.1177/13684310211003192>
- Winter, R. (2020). On the Contemporary Relevance of Jürgen Habermas' Social Theory. *Theory, Culture & Society*, 37(7-8), 5-9. <https://doi.org/10.1177/0263276420959438>
- Zalta, E. N., Nodelman, U., Allen, C., & Anderson, R. L. (2003). Stanford Encyclopedia of Philosophy: a dynamic reference work. 2003 Joint Conference on Digital Libraries, 2003. Proceedings., Houston, TX, USA



## Music Curriculum Requirements for the General Education System of Islamic Republic of Iran

Mosatafa Safapour Quchani

M.A in curriculum development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: mostafaquchani2@gmail.com

Behrooz Mahram

Associate Prof., Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: bmahram@um.ac.ir

Received: 2022-12-14	Revised: 2023-08-30	Accepted: 2024-01-03	Published: 2023-09-21
<b>Citation:</b> Safapour Quchani, M., & Mahram, B. (2024). Music Curriculum Requirements for the General Education System of Islamic Republic of Iran. <i>Foundations of Education</i> , 13(1), 27-52. doi: 10.22067/fedu.2023.79010.1208			

### Abstract

The purpose of this study was to identify the requirements of the music curriculum in the education system of the Islamic Republic of Iran and rely on the available documents of education and religious philosophical, sociological, and psychological foundations. The research method according to the study was multiple and document analysis was used to analyze upstream documents. A comparative study of the leading countries in education and according to the performance of the countries in the Pisa test in 2018, phenomenological interviews with thematic experts, and content analysis of the works of religious authoritarians. Data analysis was carried out using Alsedeh's qualitative document analysis method, Brady's adaptive model, and open and axial coding. To validate the findings, the coefficient of agreement in coding, rich description, referential adequacy, re-verification by the interviewees, and consensus validation were used. Research findings in the form of the possibility of entering the field of music curriculum; obtained requirements in religious and philosophical, psychological and biological, sociological and political dimensions, and curriculum management and implementation. Explanation of the ideal perspective based on logic and rationality, comprehensiveness and aesthetic inclusion, humanism, and utilitarianism among religious and philosophical requirements. The impact of the curriculum on the age characteristics and the biological and psychological needs of the audience and the ability to simultaneously activate the two hemispheres and strengthen the brain's neuronal connections in the learning process among the psychological and biological requirements; The program's sensitivity to silly music and attention to social values among social and political requirements; And the orbital position and explanation and prediction of supporting mechanisms were presented as requirements of the music curriculum from the perspective of curriculum management and implementation. Attention to these requirements; It provides a framework and a background for the design of music curriculum in the field of public education in Iran, which is in the shadow of religious and national values; The music curriculum takes it out of the neglected field.

**Keywords:** Music Curriculum; Education; Islamic Republic of Iran; Requirement

### Synopsis:

Education is a systematic and continuous process that implies guiding the all-round growth of those being educated (Saif, 2014). In the document on the fundamental transformation of education and upbringing of the Islamic Republic of Iran, eight educational fields are



©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.

mentioned, of which the field of "cognitive and artistic beauty" is one; Accordingly, in facing the goal of "fulfilling the all-round development of people in various fields of cognition, emotion, body, aesthetic dimensions, social relations, etc. «, all suitable educational tools and facilities should be used. Noster and Yu with a holistic view of the learner; They have emphasized a complete and enriched curriculum along with art (Knoester & Yu, 2015). One of the categories of artistic education is music. According to Eisner, some consider the importance of music in its instrumental value (for example, the role of music in improving social relationships, reading ability, academic progress, etc.) and some in its extra-musical consequences, while he is one of the ways of thinking unique to A person learns music and experiences music (E. W. Eisner, 2001). Music education has been introduced as an important foundation in the education period (Sazak, 2014), and in many countries, music is considered one of the mandatory aspects of the curriculum. in the Islamic Republic of Iran; Due to the value and religious aspects and the differences of positions regarding music, this subject area has been excluded from the curriculum of the general education system. In a situation where some types of music can be destructive and reprehensible for a person, other types of music can be used as a way of educating people; According to Shafron and Carno and based on research findings; Those genres and styles of music that are called "extremely heavy and fast music" (such as hardcore, rock, rap, metal and its sub-categories), have destructive effects on the listener (Shafron & Karno, 2013). ; on the contrary, quiet and wordless music can significantly have a positive effect on the spiritual health of adolescents (Hosseini, Karimi, Naziri, & Shojaei, 2016). Now the main issue is that according to the available documents of the education system of the Islamic Republic and considering the basic layers of the curriculum; Should music be included in the general education curriculum or not? If it is recognized that there is a necessity for music education in the education system of the Islamic Republic of Iran, what are the requirements of the curriculum in this regard? In this research, to examine and answer these questions; multiple methods of document analysis, comparative study, phenomenological interview, and content analysis were used.

#### **Conclusion:**

The main consequences of art in connection with the flow of education, in various cognitive fields, are spiritual education and moral virtues, feelings and emotions, creativity and innovation, development of social communication, and shaping of cultural identity (Karami & Abedi, 2017). Music is one of It is the most important art form, and several studies indicate the positive effect of music on education (for example: (Darby & Catterall, 1994); (Johnson & Memmott, 2006); (Flaughnacco et al., 2015); (Eerola). & Eerola, 2014); and (Ghasemtabar et al., 2011). Later views in the field of learning also use music as one of the important educational elements, and Lozanov, in an approach known as suggestibility, developed a new perspective for learning based on the unconscious. and the use of two hemispheres of the brain in learning and using music has been proposed (Neville, 2012). Based on the approaches that consider the flow of education aimed at the all-round development of learners (for example (Knoester & Yu, 2015)), education and training should be realized from all possibilities and ideas that have passed the filter of religious, philosophical, and social foundations. All-round development of learners is paid. musical intelligence (Armstrong, 2017), the place of music in religious societies and throughout human history (Nasr, 2015), the role of music in social and individual growth (Hallam, 2010), moral development (Ho, 2010), cognitive evolution ( Vargan, 2015), the growth of self-esteem (Rickard et al., 2013) are examples that justify the entry of music into the field of education and in line with the holistic development of learners. Also, the role of music

education in developing language skills (Rautenberg, 2015) and learning the Persian language (Jafari-e Rouhi, 2009), the role of musical elements such as rhythm and activities such as poetry reading in learning in the field of science (Yousefi, 2016), the role of music in improving social skills (Swart, 2020), students' interest in music and musical activities (Spodek, 2013) and creating vitality, emotional development and promoting mental health; shows the importance of music; Avicenna (Ibn Sina) also emphasized the importance of music and poetry in the early stages of child development (Habibi, 2015). While research indicates the important place of the subject area of "music" in a "desired curriculum"; (Larkian, 2011) (Sabeti, 2013); Studies show that in the education system of Iran, sufficient and appropriate attention has not been paid to "music education" (Khosravi Mashizi, Soltani, & Alinejad, 2019); (Khosravi Mashizi, 2016; Sharifi, 2011) and (Fallah Tafti, Jafari Harandi, & Tabatabaei, 2020)); and music is a neglected part of the curriculum (see (Sabeti & Mahram, 2011); (Kian & Mehrmohammadi, 2014); and (Sabeti, 2013)).

Based on the reviewed items; The most important religious and philosophical requirements were:

1. The design, development, and implementation of the curriculum should be based on the principle that it does not lead to the neglect of the remembrance of God and moral virtues and does not bring him close to licentiousness and corruption
2. Music education should be a link between curriculum activities, consequences, and expectations based on logic;
3. The philosophy of the music curriculum should be comprehensive and include the philosophy of aesthetics, humanism, and utilitarianism.
4. In the music curriculum, a logical balance should be established between the view of the goal and the means, and its unique identity (philosophy of art for art's sake) should not be neglected.

The psychological and biological requirements included these items:

1. The implementation of the music curriculum at each level of education should pay attention to the psychological, biological, and ability characteristics of the audience and be affected by the cognitive characteristics of the audience.
2. Learner activities and music curriculum processes and tools should focus on broad aspects of learners' musical development.
3. The use of music in the curriculum should be in line with the new theories of the use of music in education and simultaneously activate the two hemispheres of the brain and strengthen neuronal connections.

Social and political implications also emphasize these things:

1. The music curriculum should be sensitive to prevent the spread of inappropriate music in schools and society.
2. The music curriculum should be explained based on a favorable perspective on the socio-political function of music.

The requirements aimed at the management and implementation of the curriculum included these items:

1. Planning in the field of music education at the macro level should be accurate, comprehensive, timely, and situation-oriented.
2. According to the guarantee of implementation and accountability, the music curriculum should be explained clearly and in a less interpretable way, both in terms of opinion and action.
3. In the field of changing and implementing the music curriculum, a written and specific program should be provided for the use of new findings and experiences of other countries.
4. A music curriculum, when presented to education activists or education management experts, should be associated with basic beliefs in the field of music and music education, and in this context, arrangements should be made for the formation of desirable and real beliefs about music education.
5. In the design of the music curriculum, all the components involved in education, including goals, human resources, financial resources, curriculum content, educational environment, teaching-learning methods, used tools, and evaluation approaches and methods must be aligned and carefully explained.
6. For the implementation of the music curriculum, the supporting mechanisms and requirements must be explained and predicted.


## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

استلزام‌های برنامه‌درسی موسیقی برای نظام آموزش و پرورش همگانی جمهوری اسلامی ایران<sup>۱</sup>مصطفی صفاپور قوچانی 

دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. mostafaquchani2@gmail.com

بهروز مہرام 

استاد، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، bmahram@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۲۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۶/۰۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۳	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> صفاپور قوچانی، مصطفی؛ مہرام، بهروز. (۱۴۰۲). استلزام‌های برنامه‌درسی موسیقی برای نظام آموزش و پرورش همگانی جمهوری اسلامی ایران. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۵۲-۲۷. doi: 10.22067/fedu.2023.79010.1208			

## چکیده

هدف این مطالعه شناسایی استلزام‌های برنامه‌درسی موسیقی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با اتکا به اسناد فرادست آموزش و پرورش و مبانی دینی و فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی است. روش پژوهش به اقتضاء مطالعه، چندگانه است. از روش‌های تحلیل سند برای واکاوی اسناد بالادستی، مطالعه تطبیقی کشورهای پیشرو در آموزش و پرورش، مصاحبه پدیدارشناسانه با متخصصان موضوعی و تحلیل محتوای آثار مراجع تقلید و مجتهدین در این پژوهش استفاده شده است. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل سند کیفی آلسیده، الگوی تطبیقی بردی و کدگذاری‌های باز و محوری انجام شد. برای اعتباربخشی به یافته‌ها از ضریب توافق در کدگذاری، توصیف غنی، کفایت ارجاعی، واریسی دوباره توسط مصاحبه‌شوندگان و اعتباریابی اجماعی استفاده شد. یافته‌های پژوهش در قالب امکان ورود به عرصه برنامه‌درسی موسیقی؛ استلزام‌هایی را در ابعاد دینی و فلسفی، روان‌شناختی و زیستی، جامعه‌شناختی و سیاسی و مدیریت و اجرای برنامه‌درسی حاصل کرد. توجه به این استلزام‌ها، چارچوب و پیش‌زمینه‌ای را برای طراحی برنامه‌درسی موسیقی در عرصه آموزش و پرورش عمومی کشور ایران فراهم می‌آورد که در سایه ارزش‌های دینی و ملی، برنامه‌درسی موسیقی را از عرصه‌ای مغفول خارج می‌سازد.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه‌درسی موسیقی، آموزش و پرورش، جمهوری اسلامی ایران، استلزام

<sup>۱</sup>. برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه فردوسی مشهد با عنوان «استلزام‌های برنامه‌درسی موسیقی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر مقطع ابتدایی» است.

## مقدمه

پرورش (تربیت)<sup>۱</sup>، فرآیندی نظام‌دار و مستمر است که بر هدایت و رشد همه‌جانبه پرورش‌یابندگان دلالت دارد (Saif, 2014). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرورش جمهوری اسلامی ایران به هشت ساحت تربیتی اشاره شده که ساحت «زیبایی‌شناختی و هنری» یکی از آنهاست؛ بر این اساس در مواجهه با هدف «تحقق رشد همه‌جانبه افراد در زمینه‌های مختلف شناخت، عاطفه، جسم، ابعاد زیبایی‌شناختی، روابط اجتماعی و غیره»، بایستی از تمام ابزارها و امکانات تربیتی مناسب، استفاده کرد. نوستر و یو با نگاهی کل‌گرا به یادگیرنده؛ بر برنامه‌ای درسی به صورت کامل و غنی شده و همراه با هنر تأکید کرده‌اند (Knoester & Yu, 2015). مطابق با دانشنامه‌ی تعلیم و تربیت ابتدایی<sup>۲</sup>، هنر شامل مجموعه‌ای از موضوعات از جمله نمایش، موسیقی و هنرهای تجسمی است (Hayes, 2010) و به ویژه از منظر برنامه‌درسی دیسیپلین محور، یکی از مواد درسی در حیطه برنامه‌های درسی است (Dobbs, 2004). تعریف هنر در فلسفه معاصر بحث‌برانگیز است به طوری که طبقه‌بندی‌های مختلفی از تعاریف مربوط به آن وجود دارد (Adajian, 2022). برخی از صاحب‌نظران، هنر را بازنمایی یا تقلید زیبایی طبیعت می‌دانند و هدف آن را لذت می‌شمارند (Tolstoi, 2005)؛ در حالی که هنر، علاوه بر مفهوم زیبایی، با مفاهیمی از قبیل وحدت (Suzangar & Fereidooni, 2012)، جامعه (Taheri, 2020)، اخلاق و مذهب (Chaves, 2004)، فرهنگ (Davis, 2005)، معنویت (Nasr, 2015) و روح (Shayesteh & Khosropanah, 2014) ارتباط تنگاتنگی دارد.

هنر به واسطه مفهوم «تربیت هنری» با تربیت، ارتباط می‌یابد. در معنای کلی، جایگاه و منزلت تربیت هنری (برنامه‌درسی هنر) مرهون نقشی است که هنر در تحقق برخی اهداف اساسی تعلیم و تربیت (رشد) ایفا می‌کند (Mehrmohammadi & Kian, 2019) و بی‌توجهی به تربیت هنری، فرآیند رشد و پرورش دانش‌آموزان را به جریانی عقیم و ناکارآمد تبدیل خواهد کرد (Tamannaefar, Amini, & Yazdanikashani, 2009). یکی از مقوله‌های تربیت هنری<sup>۳</sup>، موسیقی است. به‌زعم آیزنر، برخی اهمیت موسیقی را در ارزش‌ابزاری<sup>۴</sup> آن (مثلاً نقش موسیقی در بهبود روابط اجتماعی، توانایی خواندن، پیشرفت تحصیلی و غیره) و برخی در پیامدهای فراموسیقایی آن می‌دانند و این در حالی است که خود او از شیوه‌های تفکر منحصر به فرد موسیقی و تجربه موسیقی یاد می‌کند (E. W. Eisner, 2001). گاردنر در نظریه هوش‌های

1. education  
2. encyclopedia of primary education  
3. art education  
4. instrumental value

چند گانه<sup>۱</sup> و معرفی ابعاد هوشی و ظرفیت‌های وجودی آدمی، به هوش موسیقایی<sup>۲</sup> اشاره کرده و آن را شامل اجرا، ساخت و قدرشناسی<sup>۳</sup> الگوهای موسیقایی می‌داند (H. Gardner, 1999).

آموزش موسیقی به عنوان بنیانی مهم در دوره آموزش و پرورش ابتدایی معرفی شده است (Sazak, 2014) و در بسیاری از کشورها، موسیقی به عنوان یکی از جنبه‌های الزامی برنامه‌ی درسی، مورد توجه است. در کشور ژاپن، آموزش موسیقی یکی از اجزای اصلی برنامه‌ی درسی مقطع ابتدایی است. موسیقی در ۲۱ کشور و ایالت از جمله کانادا، انگلیس، فرانسه، آلمان، ایتالیا، سوئد، ایرلند، سنگاپور و غیره، جزء اصلی و جدانشدنی برنامه‌ی درسی هنر در آموزش و پرورش و موضوعی اجباری است (Taggart, 2004). این در حالی است که در جمهوری اسلامی ایران؛ به علت جنبه‌های ارزشی و دینی و اختلاف موضوعی که راجع به موسیقی وجود دارد، این قلمروی موضوعی از برنامه‌درسی نظام آموزش و پرورش همگانی کنار گذاشته شده است. به‌زعم کریمی؛ موسیقی پس از پیروزی انقلاب اسلامی دارای جایگاهی معنوی و تعالی یافته است که البته قلمرو کاربرد آن در نظام تعلیم و تربیت همچنان در هاله‌ای از ابهام قرار دارد و به علت تصمیم‌گیری‌های متعارض، سرگردان است (Karimi, 2006).

موسیقی دارای انواع مختلفی است و می‌تواند شامل موسیقی کلاسیک، سنتی، پاپ، حماسی، نظامی و غیره باشد. در شرایطی که انواعی از موسیقی می‌تواند برای آدمی مخرب و مذموم باشد، انواعی دیگر از موسیقی می‌تواند در مسیر پرورش انسان‌ها به خدمت گرفته شوند؛ چنانچه به‌زعم شافرون و کارنو و متکی بر یافته‌های پژوهشی؛ آن دسته از ژانرها و سبک‌های موسیقی که به اصطلاح «موسیقی فوق‌العاده سنگین و سریع»<sup>۴</sup> نامیده می‌شوند (همچون هاردکور، راک، رپ، متال و زیرشاخه‌های آن)، دارای تأثیراتی مخرب بر شنونده هستند (Shafron & Karno, 2013)؛ و در مقابل، موسیقی آرام و بی‌کلام می‌تواند به طور معناداری بر سلامت معنوی نوجوانان تأثیر مثبت داشته باشد (Hosseini, Karimi, Naziri, & Shojaei, 2016). مطالعاتی نیز بر قدرت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از طریق موسیقی دلالت دارند؛ چنانچه دانش‌آموزانی که در برنامه‌درسی خود از موسیقی برخوردار بوده‌اند؛ به میزان ۱/۹۷ برابر از شانس بیشتری برای عملکرد تحصیلی بهتر برخوردار بوده‌اند (Dorris, Rodakowski, & Terhorst, 2022).

وجود و فعالیت هنرستان‌های آموزش موسیقی در کشور از یکسو (به عنوان نمونه هنرستان موسیقی

---

1. multiple intelligences  
2. musical intelligence  
3. appreciation  
4. extreme music



دختران<sup>۱</sup> و هنرستان موسیقی پسران تهران<sup>۲</sup>) و حذف برنامه‌درسی موسیقی در قالب درس هنر برای آموزش و پرورش همگانی نیز از تعارضاتی است که اجرای برنامه‌درسی را در پیوند با مبانی فلسفی و دینی آن دچار سردرگمی کرده است.

در مواجهه با موسیقی و نقش آن در پرورش آدمی، جهت‌گیری‌های متنوعی گزارش شده است. برخی آن را در وهله اول یک نیاز دانسته‌اند (ZadeMohammadi, 2005) برخی آن را جنبه‌ای منحصربه‌فرد از هوش معرفی کرده (H. E. Gardner, 2011) برخی آن را به خاطر تأثیرش در فعال‌سازی قسمت‌های مختلف مغز مورد توجه قرار داده‌اند (Altenmüller, 2001)(Kraus, Strait, & Parbery-Clark, 2012)؛ برخی به جنبه‌ی اجتماعی موسیقی و اهمیت آن در انتقال فرهنگی و رشد در یک دنیای متنوع فرهنگی توجه کرده‌اند (Kelly, 2002) (Chandransu, 2019) برخی آن را گونه‌ای از سواد معرفی کرده‌اند (E. W. Eisner, 2002) برخی به تأثیرات آن بر حافظه و مهارت‌های یادسپاری (Rodén, Grube, Bongard, & Kreutz, 2014)(Degé, Wehrum, Stark, & Schwarzer, 2011)، خلاقیت (Fazaie & Shemirani, 2018) (Ashayeri, 2018) مهارت‌های زبانی (Tallal & Gaab, 2006) (Flaugnacco et al., 2015) تمرکز دیداری - شنیداری (SadriMasule, BorgAli, & Asadzadeh, 2013) مهارت‌های شنیداری (Kraus & Chandrasekaran, 2010)(Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson, & Wolf, 2013)، توانایی‌های هوشی (Schellenberg, 2011)، پیشرفت تحصیلی در حیطه‌های مختلف (Darby & Catterall, 1994)(Johnson & Memmott, 2006) رشد اخلاقی (Ho, 2010)، همدلی و هوش هیجانی (Hunter & Schellenberg, 2010)(Rabinowitch, Cross, & Burnard, 2013)، تحول شناختی (Vargas, 2015)، مهارت‌ها و صلاحیت‌های ارتباطی-اجتماعی (Swart, 2020)(Hove & Risen, 2009)، عزت‌نفس (Rickard et al., 2013)(Darrow, Novak, Swedberg, Horton, & Rice, 2009)، خودکارآمدی (Gustafson, 2017)، علاقه‌مندی و حضور در مدرسه (Eerola & Eerola, 2014)، یادگیری مهارت‌های پایه ریاضی کودکان (Ghasemtabar, Mofidi, Z. Mohammadi, & Ghasemtabar, 2011)، هوش فضایی-زمانی (Rauscher et al., 1997) و یادگیری زبان فارسی (Jafari-e Rouhi, 2009) اشاره کرده‌اند. از سوی دیگر نیز برخی همچون شافرون و کارنو به تأثیرات منفی انواعی از موسیقی بر روان آدمی (مانند ایجاد اضطراب و افسردگی) اشاره کرده (Shafron & Karno, 2013) و برخی همچون اسپنسر جایگاهی

1. <https://musicschoolg.farhang.gov.ir/>

2. <https://tmbs.farhang.gov.ir/>

دون از حیث اولویت‌های آموزشی برای آن قائل هستند (Spencer, 1894). فلاحتی موسیقی را پدیده‌ای «ذو ابعاد» معرفی می‌کند که از منظرهای گوناگون نظیر فقهی، هنری، فلسفی-عرفانی و سیاسی-اجتماعی درخور توجه و ملازم با وجوه مثبت یا منفی است (Falahati, 2019)؛ چنانچه از منظر اندیشمندان اسلامی نیز نگاه‌های متفاوتی از حلیت تا حرمت به موسیقی وجود دارد و دسته‌ای از پژوهشگران از موسیقی اسلامی و در قالب‌هایی مانند تعزیه (Nasr, 2015) (Zahedi, 2011) یاد می‌کنند.

مسئله اصلی این است که با توجه به اسناد فرادست نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی و با عنایت به لایه‌های بنیادین برنامه‌درسی؛ آیا باید به موسیقی در برنامه‌درسی آموزش و پرورش همگانی پرداخته شود یا خیر؟ در صورت تشخیص ضرورت بر وجود آموزش موسیقی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، استلزام‌های برنامه‌درسی در این خصوص چیست؟ با شناسایی این استلزام‌ها برای برنامه‌درسی موسیقی، می‌توان انتظار داشت که پیوند میان تصمیم در ورود و یا حذف کامل موسیقی از برنامه‌درسی هنر با اسناد فرادست از منظر لازم برخوردار بوده و در صورت امکان ورود؛ استلزام‌های لازم از حیث مبانی دینی و فلسفی، اجتماعی و سیاسی و روان‌شناختی در نظر گرفته شوند.

## روش پژوهش

در این پژوهش از روش‌های چندگانه‌ی تحلیل سند، مطالعه تطبیقی، مصاحبه پدیدارشناسانه و تحلیل محتوا استفاده شد. ابتدا برای بررسی وضعیت موجود توجه به موسیقی در اسناد فرادست برنامه‌درسی از روش تحلیل سند<sup>۱</sup> استفاده شد. تحلیل سند، رویه‌ای نظام‌مند برای بازبینی یا ارزیابی اسناد است که شامل فرآیندهایی نظیر بررسی سطحی<sup>۲</sup>، خواندن (بررسی کامل) و تفسیر، می‌شود (Bowen, 2009). الگوی انتخابی نیز الگوی تحلیل کیفی آلسیده<sup>۳</sup> (Wach & Ward, 2013) بود و مراحل شش‌گانه‌ی: ۱) تعیین معیارهای انتخاب اسناد، ۲) گردآوری اسناد، ۳) مفصل‌بندی حوزه‌های کلیدی تحلیل<sup>۴</sup> (کدگذاری و تحلیل اسناد، ۵) اعتباربخشی فرآیند کدگذاری و ۶) تحلیل نهایی دنبال شد. این تحلیل منجر به تعیین چهار گزاره‌ی اساسی شد. سپس با الگوی جورج بردی (در Aghazadeh, 2003) و در تناسب با مطالعات تطبیقی، وضعیت آموزش موسیقی در نظام‌های آموزشی کشورهای پیشرو (بر اساس عملکرد در آزمون بین‌المللی پیزا) تبیین شد. در این راستا ده کشور/ایالت، انتخاب و چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه دنبال شد.

1. document analysis

2. skimming

3. Altheide

4. articulating key areas of analysis

مصاحبه پدیدارشناسانه با متخصصان موضوعی از دیگر روش‌های مورد استفاده این مطالعه بود که با استفاده از مصاحبه به روش سؤالات باز استاندارد شده (Patton, 1990) (Gall, Borg, & Gall, 2010) به کسب آراء و جهت‌گیری آنان مبادرت شده و اطلاعات در قالب سه محور اصلی «تعریف موسیقی»؛ «امکان‌سنجی حضور موسیقی در عرصه آموزش و پرورش عمومی کشور ایران» و «استلزام‌ها و چارچوب برنامه‌درسی موسیقی مطلوب» تنظیم شد.

در مسیر شناخت مواضع اندیشمندان دینی و مراجع تقلید در خصوص آموزش موسیقی، نخست دیدگاه بیست نفر از مراجع تقلید معاصر از طریق تحلیل محتوای آثار مکتوب و پایگاه‌های اطلاع‌رسانی مرتبط، مورد واکاوی قرار گرفت و سپس دیدگاه ده نفر از ایشان که نسبت به موسیقی مواضع روشن‌تر و جامع‌تری داشتند، مورد تحلیل قرار گرفت. بر مبنای گام‌های طی شده‌ی پیشین، استنتاج‌های همگرای برآمده از هر یک از این مراحل، با استعانت از پیشینه پژوهش و به صورت خردگرایانه منجر به استنتاج در باب استلزام‌های برنامه‌درسی موسیقی شد.

جامعه پژوهش در بررسی اسناد، شامل اسناد تحول‌بنیادین آموزش و پرورش ایران، برنامه‌درسی ملی، تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی - عمومی جمهوری اسلامی ایران و راهنماهای معلم در درس هنر دوره دبستان (به همراه اسناد ضمیمه آن‌ها) بود که تمامی آن‌ها به صورت تمام شمار مورد مطالعه قرار گرفتند. در مطالعه تطبیقی وضعیت برنامه‌درسی موسیقی در کشورهای پیشرو از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. معیار انتخاب کشورهای پیشرو نیز عملکرد بالاتر و قرار گرفتن عملکرد در سطوح ۳ یا ۴ برای حداقل یکی از سه حوزه‌ی خواندن، ریاضی و علوم در آزمون پیزا (۲۰۱۸) بود. به این ترتیب، نخست نزدیک به ۳۰ کشور شناسایی شد؛ سپس تارنمای وزارت آموزش و پرورش این کشورها مورد جستجو قرار گرفت و بر اساس معیارهای «در دسترس بودن اسناد فرادست» و «انتشار اسناد فرادست به زبان انگلیسی» در نهایت ده کشور/ایالت انتخاب شد. این ده کشور/ایالت، شامل ایالت ویکتوریای استرالیا، استونی، انگلستان، جمهوری چک، سنگاپور، فنلاند، ایالت اُنتاریو کانادا، ایالت جزیره پرنس ادوارد کانادا، نیوزلند و هنگ‌کنگ بود. بر این اساس در مجموع ۲۸ مورد از اسناد فرادست این کشورها و اطلاعات بر خط در ۷ پایگاه اطلاعاتی دیگر شناسایی و مورد جستجو قرار گرفت.

در گام سوم پژوهش، جامعه، شامل کلیه متخصصان موضوعی برنامه‌درسی و صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش با حداقل مدرک دکترای تخصصی و معیارهای هدفمند آگاهی و خبرگی در حوزه آموزش و پرورش، التزام نظری و عملی به مبانی دینی و جهت‌گیری‌های ارزشی نظام آموزش و پرورش ایران

و انجام کار پژوهشی یا اعلام علاقه‌مندی به پژوهش در حوزه برنامه‌درسی هنر یا موسیقی بود. بر این اساس تعداد ۷ نفر از جامعه‌ی هدف، در این پژوهش مشارکت کردند و انتخاب نمونه به صورت هدفمند انجام شد. جامعه برای گام چهارم پژوهش شامل کلیه آثار فقهی مکتوب بیست نفر از مراجع تقلید منتخب معاصر به زبان فارسی و نمونه، شامل ۶۵ مورد از کتاب‌های احکام و توضیح المسائل و کتب فقهی موجود از این بزرگان در ارتباط با موسیقی بود. در ادامه پژوهش از بین این ۲۰ مرجع تقلید، ۱۰ نفر از ایشان که به صورت تفصیلی و صریح‌تر به بررسی احکام فقهی موسیقی پرداخته بودند انتخاب شدند. به این ترتیب در نهایت، نمونه شامل ۱۸ عنوان کتاب (در ۴۳ جلد به زبان فارسی) بود که اثر ۱۰ مرجع تقلید منتخب معاصر آیات عظام لطف‌الله صافی گلپایگانی، جعفر سبحانی تبریزی، سید ابوالقاسم خوئی، ناصر مکارم شیرازی، جواد تبریزی، سید محمدعلی علوی گرگانی، محمدتقی بهجت، محمدصادق روحانی، سید روح‌الله موسوی خمینی و سید علی خامنه‌ای بود. در این مسیر از نرم‌افزار جامع فقه (نسخه سوم) استفاده شد.<sup>۱</sup>

برای اعتباربخشی به یافته‌ها از فنونی متنوع و چندگانه مانند استفاده از ضریب توافق با استفاده از تکنیک کاپای کوهن برای کدگذاری اسناد و از طریق کدگذار همکار (با مشاهده ارزش ۰/۹۰ همخوانی) و در راستای معیار قابلیت انتقال<sup>۲</sup> (از معیارهای چهارگانه ارزیابی پژوهش‌های کیفی لینکلن و گویا)، از راهبرد «توصیف غنی<sup>۳</sup>» برای بررسی تطبیقی استفاده شد (Lincoln, Guba, & Pilotta, 1985). به منظور اعتباربخشی به یافته‌های حاصل از فرآیند مصاحبه با صاحب‌نظران؛ از تکنیک کفایت ارجاعی<sup>۴</sup>، توصیف غنی و واریسی دوباره توسط مصاحبه‌شوندگان<sup>۵</sup> استفاده شد. به منظور اعتباربخشی به یافته‌های حاصل از دیدگاه مراجع تقلید، یافته‌ها و روش تلخیص آن‌ها به ۵ نفر مجتهد و تحصیل کرده حوزوی (سه نفر در سطح چهار و دو نفر در سطح سه) ارائه شد که مورد تأیید آنان قرار گرفت. اعتباربخشی به کلیت استلزام‌های برنامه‌درسی موسیقی بر اساس یافته‌های برآمده از مراحل چندگانه به کمک اعتباریابی اجماعی<sup>۶</sup> و از طریق مجموعه‌ای ده نفری از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی حاصل شد.

۱. نرم‌افزار جامع فقه (نسخه سوم) کتابخانه و دانشنامه‌ی تخصصی فقه (حاوی متن کامل ۱۶۳۸ عنوان کتاب و رساله در ۲۸۵۸ جلد) از منابع مهم در زمینه فقه و محصول مرکز تخصصی تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی است.

2. transferability  
3. thick description  
4. referential adequacy  
5. member check  
6. consensual validation

## یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش به ترتیب برحسب جهت‌گیری و نوع توجه به برنامه‌درسی موسیقی از حیث هدف و موضوع در اسناد بالادستی نظام رسمی آموزش و پرورش (با تأکید بر دوره دبستان)، جهت‌گیری برنامه‌درسی در اسناد آموزش و پرورش کشورهای پیشرو، موضع متخصصان موضوعی و نگاه مراجع تقلید و مجتهدین دینی ارائه شده و در انتها نیز به استلزام‌ها پرداخته شده است. بر این اساس مطابق تکنیک تحلیل اسناد کیفی پیشنهاد شده توسط آلسیده (Altheide & Schneider, 2013)؛ پس از مطالعه اسناد فرادست کدهای مرتبط به مضامین بندهای تشکیل دهنده اسناد مورد بررسی، شناسایی و استخراج شد؛ سپس این کدها ذیل نه مقوله‌ی کلی: اهمیت و کارکرد تربیت شنوایی، اشکال تلفیق در برنامه‌درسی تربیت هنری (حوزه تربیت شنوایی)، نوع شناسی اصوات در برنامه تربیت شنوایی، پیوند برنامه تربیت شنوایی با فرهنگ و مذهب، جایگاه مؤلفه‌های مرتبط با موسیقی در تربیت شنوایی کودکان، ویژگی‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان ابتدایی در ارتباط با برنامه تربیت شنوایی، نحوه ارتباط موسیقی و مفاهیم قریب به آن (شعر، سرود، ترانه، تصنیف، نوحه و روضه با موسیقی)، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌درسی تربیت شنوایی و نقش و ویژگی شخصیتی معلم در برنامه تربیت شنوایی، قرار گرفت. برنامه‌درسی تربیت شنوایی در این مطالعه هم‌راستای برنامه‌درسی موسیقی قلمداد شده است. جدول (۱) نشان‌دهنده جهت‌گیری و نوع توجه اسناد فرادست مورد بررسی به موسیقی و آموزش موسیقی است.

جدول ۱. جهت و میزان توجه اسناد فرادست جمهوری اسلامی ایران به برنامه‌درسی موسیقی

ردیف	نام سند	حجم سند	میزان توجه به مضامین مرتبط با آموزش موسیقی	نوع توجه به آموزش موسیقی
۱	سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی - عمومی جمهوری اسلامی ایران	۳۴ صفحه	یک بند	توجه به آموزش سرود ملی
۲	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	۶۳ صفحه	یک بند	توجه به آموزش سرود ملی
۳	سند برنامه‌درسی ملی	۶۸ صفحه	یک بند	اشاره به لزوم توجه به قالب‌های متنوع هنری در برنامه‌درسی (بدون اشاره‌ی مستقیم به موسیقی یا مفاهیم قریب به آن)

ردیف	نام سند	حجم سند	میزان توجه به مضامین مرتبط با آموزش موسیقی	نوع توجه به آموزش موسیقی
۴	سند راهنمای درس هنر برای معلمان پایه‌های اول، دوم و سوم	۲۶۱ صفحه	یک فصل در ۲۳ صفحه (با عنوان «تربیت شنوایی») و اشاراتی در ۴۱ بند در فصول دیگر	اشاره به موسیقی به عنوان یکی از انواع هنر/ هوش موسیقایی به عنوان یکی از انواع هوش/ تربیت شنوایی (همه نه مقوله‌ی استخراج شده)
۵	سند ضمیمه‌ی کتاب راهنمای درس هنر پایه دوم ابتدایی	۴۸ صفحه	اشاراتی در ۳ بند	فعالیت تقلید صدا/ اشاره به وجود آلبوم مجموعه‌های صوتی و سرودهای مناسب پایه دوم در بسته آموزشی
۶	سند ضمیمه‌ی کتاب راهنمای درس هنر پایه سوم دبستان	۴۷ صفحه	اشاراتی در ۳۴ بند	فعالیت تقلید صدا/ اشاره به وجود آلبوم مجموعه‌های صوتی و سرودهای مناسب پایه سوم در بسته آموزشی/ تلفیق تربیت شنوایی با رشته‌های هنری دیگر در قالب فعالیت‌های مختلف/ اشاره به اهمیت تربیت شنوایی/ توجه به سرودها و اشعار محلی در برنامه تربیت هنری پایه سوم/ دسته‌بندی اصوات مطبوع و نامطبوع/ توجه به مؤلفه‌های موسیقایی نظیر ریتم
۷	سند راهنمای درس هنر برای معلمان (چهارم، پنجم و ششم دبستان)	۱۸۴ صفحه	یک فصل در ۱۰ صفحه (با عنوان «تربیت شنوایی») و اشاراتی در ۳۴ بند در فصول دیگر	اشاره به موسیقی به عنوان یکی از انواع هنر/ هوش موسیقایی به عنوان یکی از انواع هوش/ تربیت شنوایی (همه‌ی نه مقوله‌ی استخراج شده)

ردیف	نام سند	حجم سند	میزان توجه به مضامین مرتبط با آموزش موسیقی	نوع توجه به آموزش موسیقی
۸	سند ضمیمه‌ی کتاب راهنمای درس هنر پایه چهارم دبستان	۳۵ صفحه	اشاراتی در ۱۰ بند	اشاره به وجود آلبوم مجموعه‌های صوتی و سرودهای مناسب پایه چهارم در بسته آموزشی/ تلفیق تربیت شنوایی با رشته‌های هنری دیگر در قالب فعالیت‌های مختلف/ اشاره به اهمیت تربیت شنوایی/ توجه به سرودها و اشعار محلی در برنامه تربیت هنری پایه چهارم
۹	سند ضمیمه‌ی کتاب راهنمای درس هنر پایه پنجم دبستان	۳۴ صفحه	اشاراتی در ۴ بند	اشاره به اهمیت تربیت شنوایی/ فعالیت سرودخوانی/ توجه به اشعار محلی و بومی

برای بررسی جایگاه موسیقی در اسناد فرادست کشورهای پیشرو از ۲۸ سند ملی و ایالتی متعلق به آموزش و پرورش این کشورها و اطلاعات بر خط ۷ پایگاه اطلاعاتی مربوط (با تأکید بر دوره ابتدایی) استفاده شد و جایگاه موسیقی در برنامه‌درسی، معنای آموزش موسیقی (با توجه عناصر هدف، حوزه‌های اساسی فعالیت‌های یادگیری فراگیران، ابزار یاددهی-یادگیری، عناصر موسیقایی) و منطق آموزش موسیقی مورد توجه قرار گرفت. لازم به ذکر است که موسیقی در تمامی این کشورها به صورت اجباری و به عنوان جزئی از برنامه‌درسی بوده است. مهم‌ترین دلایل توجه به موسیقی در کشورهای مورد بررسی شامل موارد رشد در ابعاد شناختی، شخصی، فرهنگی و ملی و فراملی، اجتماعی و مهارت‌های بین فردی، حرفه‌ای و شغلی، زیبایی‌شناختی و هنری، عاطفی و نگرشی، مهارت‌های حرکتی، اخلاقی، حسی - شنیداری، قوه بیان، تعالی همه‌جانبه، پیشرفت تحصیلی، بهبود جو عاطفی محیط یادگیری، کمک به آمادگی برای زندگی، جهت دادن به ارزش‌های فرهنگی، سلامت و شادی و کسب لذت و موسیقی برای موسیقی بوده است.

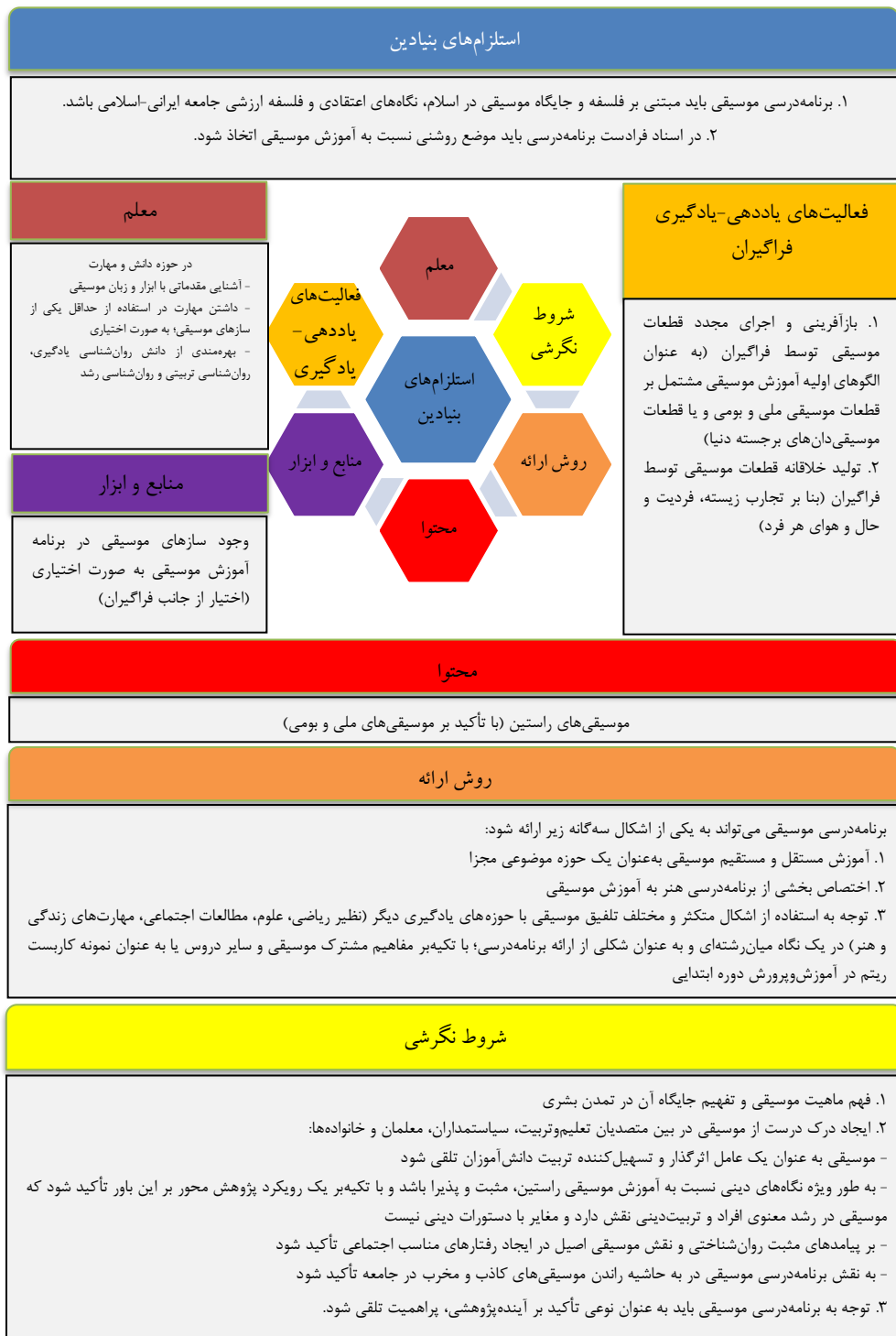
در مسیر بررسی نگاه متخصصان موضوعی به ضرورت و اقتضائات آموزش موسیقی و ورود آن به برنامه‌درسی آموزش و پرورش پس از مصاحبه با هفت صاحب‌نظر شاخص در قلمروی موضوعی و طرح سؤالات مبتنی بر هدایت کلیات مطابق با محورهای وضعیت کنونی توجه به آموزش موسیقی در نظام آموزش و پرورش عمومی کشور، تعریف موسیقی، ویژگی موسیقی راستین و موسیقی کاذب، امکان‌سنجی

موسیقی در آموزش و پرورش عمومی، اهمیت موسیقی و آموزش موسیقی و استلزام‌ها و چارچوب برنامه‌درسی موسیقی متن پاسخ‌ها کدگذاری و نتایج در قالب شکل (۱) و (۲) حاصل شد.

اهداف	
هدف و رویکرد کلی برنامه‌درسی موسیقی: نائل شدن فراگیران به درک موسیقایی	
<p>اهداف اصلی برنامه‌درسی موسیقی</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>۱. لذت بردن از موسیقی</li> <li>۲. رشد اخلاقی</li> <li>۳. تعالی یافتن با موسیقی</li> <li>۴. پرورش سلیقایی موسیقی در فراگیران</li> <li>۵. توسعه دانش موسیقایی فراگیران در حد مقدماتی: شناخت سبک‌های موسیقی، شناخت نمادهای موسیقی</li> <li>۶. تربیت شنیداری: توسعه ادراک شنیداری فراگیران و کسب قدرت تشخیص موسیقی راستین از موسیقی کاذب</li> <li>۷. پرورش علاقه‌مندی و حس ارزش‌گذاری، احترام و نگرش مثبت نسبت به موسیقی راستین در فراگیران</li> <li>۸. کسب و پرورش ذوق زیبایی شناسانه در حوزه موسیقی</li> </ol>	<p>اهداف فرعی برنامه‌درسی موسیقی</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>۱. بازآفرینی برخی از آثار هنری اصیل در حوزه موسیقی توسط فراگیران</li> <li>۲. آشنایی مقدماتی، عملی و عینی با سازهای موسیقی مانند سنتور، سه‌تار، دوتار و غیره</li> <li>۳. نواختن سازهای موسیقی در حد مقدماتی و به صورت اختیاری (و نه تجویزی)</li> <li>۴. شناسایی و هدایت استعداد موسیقایی فراگیران</li> </ol>
<p>اهداف فرعی برنامه‌درسی موسیقی شامل آن دسته از اهدافی است که برنامه‌درسی موسیقی مستقیماً به دنبال آن‌ها نیست اما می‌تواند در جهت تحقق آن‌ها حرکت کند. فراگیران مقطع ابتدایی در به انجام رساندن فعالیت‌های مربوط به این دسته از اهداف به اختیار خود عمل می‌کنند.</p>	
<p>توجه: هدف تربیت موسیقایی در دوره آموزش عمومی، آموزش تخصصی و الزامی در حوزه خلق، ساخت و نواختن موسیقی و به دنبال آن تبدیل شدن افراد به موسیقی‌دان و نوازنده حرفه‌ای نیست.</p>	
اصول و قواعد کلی	
<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. قائل شدن جایگاهی جدی و مستقل برای موسیقی در برنامه‌های درسی و به ویژه در ذیل ساحت هنری و ادبی</li> <li>۲. تسهیل حضور هنرمندان اصیل و هنرمندانی که شهرت ملی و تعهد دینی دارند در مدارس و برنامه‌های رسمی و فوق‌برنامه</li> <li>۳. توجه به تربیت درست معلمانی که درک صحیحی از موسیقی دارند</li> <li>۴. تعریف استانداردهایی از جمله التزام عملی به اسلام و رعایت یکسری چارچوب‌های دینی؛ و بهره‌مندی از دانش روان‌شناسی یادگیری، روان‌شناسی تربیتی و روان‌شناسی رشد، برای مربیان آموزش موسیقی</li> <li>۵. آموزش موسیقی در برنامه‌درسی موسیقی نباید به تکنیک و فن تقلیل پیدا کند؛ بلکه باید مبتنی بر فلسفه زیبایی‌شناسی باشد.</li> <li>۶. تربیت موسیقایی در دوره آموزش عمومی نباید تربیتی تخصصی تلقی شود؛ بلکه نوعی تربیت اولیه است.</li> <li>۷. برنامه‌درسی موسیقی باید نسبت به جلوگیری از گسترش موسیقی‌های مبتذل در سطح مدارس حساس باشد.</li> <li>۸. در برنامه‌درسی موسیقی باید حوزه علاقه، انگیزش و توان فراگیران در نظر گرفته شود.</li> <li>۹. در کاربرد موسیقی در آموزش لزوماً نیازی به آشنایی دقیق معلمان با دانش موسیقی نیست هرچند تسلط معلم می‌تواند در استفاده از موسیقی در تلفیق با دروس دیگر و استفاده ابزاری از آن در تدریس، بسیار مفید باشد.</li> <li>۱۰. در حوزه تلفیق موسیقی با دروس دیگر در یک نگاه بین‌رشته‌ای، نباید ساده‌انگارانه برخورد شود؛ در این زمینه، بهره‌گیری از متخصصین ماهر و متبحر در حوزه آموزش موسیقی و تعلیم و تربیت و استفاده از یک نگاه عالمانه و کارشناسانه ضروری است.</li> </ol>	

شکل ۱: استلزام‌های معطوف به اهداف و اصول کلی برنامه‌درسی موسیقی از منظر متخصصان موضوعی





شکل ۲. استانزاهای معطوف به عناصر و سایر ملزومات برنامه‌درسی موسیقی از منظر متخصصان موضوعی

مبنای فلسفی - دینی که در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر رویکرد توحیدی و حول پرورش در محوریت «حیات طیبه» است؛ این یافته‌ها می‌توانند بنیانی محکم برای استلزام‌های نهایی قلمداد شوند. لازم به توضیح است که در صورت آراء چندگانه و نبود همسویی در نظر مراجع عظام مبنای گزینشی بر رأی ولی فقیه (آیت‌الله خامنه‌ای) استوار شده است. همچنین باید عنایت شود که مواجهه با موسیقی در میان مراجع شیعه از انواع احکام اولیه و ثانویه و بررسی شروط منجر به صدور حکم و دیگر موارد قابل تأمل برخوردار است که ذکر تمامی آن‌ها در اینجا ممکن نیست<sup>۱</sup>. با این وصف، جدول (۲) تلخیصی از مواجهه مراجع مورد بررسی با موسیقی از حیث ابزار و ادوات آن است.

جدول ۲. حکم کلی ابزار و آلات مختلف موسیقی در آرای مراجع تقلید مورد بررسی

نام مرجع تقلید	حکم آموزش و استعمال آلات مختلف موسیقی
آیت‌الله صافی گلپایگانی	همه‌ی سازها و آلات موسیقی مانند پیانو، ویولون، ویلا، کلارینت، فوجک، فلوت، هورن، ترومپت و سازهای کوبه‌ای، سه تار، تار، سنتور، عود، تنبور، تنبک، کمانچه، دف، طبل، دایره، قانون، شیپور و سنج و به ویژه نی، حرام هستند.
آیت‌الله سبحانی تبریزی	تمام آلات موسیقی جزء آلات لهو و حرام هستند. البته کاربرد آلات موسیقی برای تهییج سربازان در جنگ یا علاج بیماری لاعلاجی که منحصر به استفاده از موسیقی باشد، حرام نیست.
آیت‌الله روحانی	برآیند آرای متفاوت و بعضاً متداخل ایشان: نواختن آلات موسیقی مطرب و لهوی حرام است. حکم برخی از آلات موسیقی در نگاه ایشان: دف مطلقاً حرام بوده و آلاتی مثل گیتار، ارگ و پیانو، تولیدکننده‌ی صوت لهوی مطرب و حرام‌اند.
آیت‌الله خوئی	آلات موسیقی شامل آلات لهوی و غیرلهوی‌اند و شناخت آن‌ها با عرف است. در عرف این زمان، آلاتی مثل نی و تار و طبل و مزمار و دایره، در دایره‌ی آلات لهوی قرار می‌گیرند و استعمال آن‌ها جایز نیست.
آیت‌الله مکارم شیرازی	اگر از آلات موسیقی نظیر طبل و نی، طوری استفاده شود که مناسب مجالس فساد باشد، حرام و در غیر این صورت، اشکالی ندارد.
آیت‌الله تبریزی	آلات موسیقی شامل دو نوع مختصه (مختص موسیقی حرام) و مشترکه‌اند. دایره (و دف) از جمله آلات مختصه است که کاربرد آن در هر صورتی حرام است. بقیه آلات موسیقی از جمله سنتور، سه تار، تار، فلوت، نی، تنبک، طبل، ارگ، چنگ، پیانو، گیتار و امثال آن‌ها جز آلات مشترکه‌اند و در صورتی حرام هستند که به وجه لهوی استعمال شوند.

۱. برای مطالعه جزئیات می‌توان به اصل گزارش پژوهش پایان‌نامه مراجعه کرد.

آیت‌الله علوی گرگانی	نواختن و استعمال آلاتی که منحصرأ در موسیقی حرام استفاده می‌شوند، حرام و استعمال آلات مشترک (که هم در موسیقی حرام و هم در موسیقی حلال یا مشکوک به کار می‌روند)، اگر در غیر حرام باشد، حلال و اگر در حرام باشد، حرام است.
آیت‌الله بهجت	آلات موسیقی اگر از جمله آلات مختص به لهو و طرب باشند، کاربستشان در لهو مطلقاً حرام است و در غیر لهو جایز نیست. دایره و نی از جمله آلات مختص به لهو هستند.
آیت‌الله خمینی	آلات موسیقی شامل دو دسته‌ی آلات لهو و آلات مشترک هستند که استعمال آلات لهو به طور کلی حرام و استعمال آلات مشترک، در صورتی که در غیر لهو به کار برده شوند، بی‌اشکال است.
آیت‌الله خامنه‌ای	آلات موسیقی شامل دو دسته‌ی آلات مشترک و آلات مخصوص لهو هستند. استعمال دسته اول در صورتی که در غیر لهو و برای مقاصد حلال به کار رود، جایز و در جهت خلاف این صورت مطلقاً حرام است. همچنین استعمال دسته دوم، به طور کلی جایز نیست.

بر اساس موارد بررسی شده؛ مهم‌ترین استلزام‌ها به شرح زیر گزارش می‌شود<sup>۱</sup>.

### استلزام‌های دینی و فلسفی

۱) از منظر فقهی، در باب جایگاه موسیقی در آموزش و پرورش رسمی-عمومی، باید بر اساس یک حکم «اجتماعی»، دیدگاه ولی فقیه جاری و ساری شود و به مواردی از این دست توجه شود؛ آموزش موسیقی در برنامه‌درسی موسیقی باید به گونه‌ای مفهوم پردازی و اجرا شود که مصداق ترویج موسیقی محسوب نشود؛ موسیقی در برنامه‌درسی موسیقی، باید با شرط کلی «لهوی و مضل عن سبیل الله نبودن» به کار رود؛ معیار این شرط نیز عرف عام مردم است؛ آلات موسیقی مورد استفاده در برنامه‌درسی موسیقی باید از دسته آلات مشترک باشند.

۲) برنامه‌درسی موسیقی در تمامی عناصرش باید به گونه‌ای طراحی، تدوین و اجرا شود که از بروز شرایط درجه اول در حکم موسیقی و شکل‌گیری حالت نامطلوب در شرایط ثانویه اثرگذار بر حکم موسیقی جلوگیری کند. شرایط درجه اول بر شرط کلی «لهوی مضل عن سبیل الله نبودن» که با مفاهیم «لهوی مطرب بودن یا دور کردن انسان از یاد خدا و فضائل اخلاقی و کشاندن فرد به بی‌بندوباری»، «تناسب داشتن با مجالس لهو و گناه» یا «مترتب شدن مفسده‌ای بر آن» مرتبط است و به‌تنهایی منجر به جاری شدن حکم حرمت بر موسیقی می‌شود و شرایط ثانویه اثرگذار بر حکم موسیقی بر شرایطی همچون کلام یا محتوا یا مضمون، هدف و نیت شنونده (اگر لذت و ریبه باشد)، شخصیت نوازنده، مکان اجرا، نظر مکلف، کیفیت موسیقی یا آواز، همراه شدن موسیقی با امور

۱. در گزارش اصلی این پژوهش استلزام‌هایی معطوف به عناصر برنامه‌درسی وجود دارد که خواننده برای آگاهی از آن‌ها می‌تواند به پایان‌نامه مراجعه نماید.

- باطل و حالت خواننده یا نوازنده در خلال خواندن یا نواختن دلالت دارد.
- ۳) در یک برنامه‌درسی موسیقی ابتدا باید فرادیدگاه مطلوب نسبت آموزش موسیقی، تبیین شود. تبیین فرادیدگاه معین در حوزه آموزش موسیقی، پیوند بین فعالیت‌های برنامه‌درسی، پیامدها و انتظارات را بر پایه‌ی منطق استوار می‌سازد.
- ۴) فلسفه برنامه‌درسی موسیقی باید جامع‌نگر باشد و فلسفه زیبایی‌شناسی، انسان‌گرایی، سودمندگرایی (و نظایر آن‌ها) را در بر بگیرد.
- ۵) در برنامه‌درسی موسیقی باید میان نگاه هدف-وسیله‌ای نسبت به آموزش موسیقی، تعادل منطقی برقرار شود و ضمن نگاه ابزاری به موسیقی (فلسفه سودمندگرایی)، از هویت منحصر به فرد آن (فلسفه هنر برای هنر)، غفلت نشود.

### استلزام‌های روان‌شناختی و زیستی

- ۱) برنامه‌درسی موسیقی در هر مقطع تحصیلی باید به ویژگی‌های روان‌شناختی، زیستی و توانشی مخاطبان توجه کند؛ بنابراین شیوه آموزش، زمان آموزش، محتوا و سایر ابعاد برنامه‌درسی موسیقی باید متأثر از ویژگی‌های شناختی مخاطب باشد.
- ۲) کلیه فعالیت‌های فراگیران و هرگونه تصمیم‌گیری در خصوص فرآیندها و ابزار مناسب در برنامه‌درسی موسیقی باید بر جنبه‌های وسیع رشد موسیقایی فراگیران متمرکز باشد.
- ۳) استفاده از موسیقی در برنامه‌درسی باید در راستای نظریات جدید کاربرد موسیقی در آموزش، در جهت فعال کردن هم‌زمان دو نیمکره مغز و تقویت ارتباطات نورونی مغز مورد تأکید قرار گیرد.

### استلزام‌های اجتماعی و سیاسی

- ۱) در راستای اصل پاسخگویی اجتماعی، برنامه‌درسی موسیقی باید نسبت به جلوگیری از گسترش موسیقی‌های نامناسب (با تعبیر موسیقی کاذب) در سطح مدارس و جامعه حساس باشد.
- ۴) در یک برنامه‌درسی موسیقی باید فرادیدگاه مطلوب نسبت به کارکرد اجتماعی-سیاسی موسیقی تبیین شود.

### استلزام‌های معطوف به مدیریت و اجرای برنامه‌درسی

- ۱) برنامه‌ریزی در حوزه آموزش موسیقی در سطح کلان، باید دقیق، همه‌جانبه، به موقع و موقعیت‌مدار باشد.
- ۲) بنا بر ضمانت اجرا و پاسخگویی، برنامه‌درسی موسیقی باید هم در بُعد نظر و هم در بُعد عمل، به روشنی و به شکلی کمتر تأویل‌پذیر، تبیین شود.
- ۳) در حوزه تغییر و اجرای برنامه‌درسی موسیقی، باید برنامه مدون و مشخصی در جهت استفاده از یافته‌های جدید و تجارب دیگر کشورها پیش‌بینی شود.
- ۴) یک برنامه‌درسی موسیقی باید هنگام ارائه به کنشگران تعلیم و تربیت یا نظرورزان مدیریتی آموزش و پرورش، ملازم با اعتقادات اساسی در حوزه موسیقی و آموزش موسیقی بوده و در این زمینه تمهیداتی برای شکل‌گیری

- اعتقادات مطلوب و واقعی نسبت به آموزش موسیقی و مبارزه با باورهای نادرست، پیش‌بینی شود.
- ۵) در طراحی برنامه‌درسی موسیقی تمام مؤلفه‌های دخیل در آموزش و پرورش اعم از اهداف، نیروی انسانی، منابع مالی، محتوای درسی، محیط آموزشی، روش‌های یاددهی-یادگیری، ابزار مورد استفاده و رویکردها و روش‌های ارزشیابی، هم‌راستا بوده و با دقت تبیین شوند.
- ۶) برای اجرای برنامه‌درسی موسیقی باید سازوکارها و استلزام‌های حمایتی استواری تبیین و پیش‌بینی شود.

## بحث و نتیجه

پیامدهای اصلی هنر در ارتباط با جریان آموزش و پرورش، در حوزه‌های مختلف شناختی، تربیت معنوی و فضایل اخلاقی، احساسات و عواطف، خلاقیت و آفرینش‌گری، توسعه ارتباطات اجتماعی و شکل‌دهی به هویت فرهنگی است (Karami & Abedi, 2017). موسیقی یکی از مهم‌ترین گونه‌های هنری است و پژوهش‌های متعددی بر تأثیر مثبت موسیقی بر حوزه آموزش و پرورش دلالت دارند. دیدگاه‌های متأخر در حوزه یادگیری نیز از موسیقی به عنوان یکی از عناصر مهم آموزشی استفاده کرده و لوزانوف<sup>۱</sup> در رویکردی موسوم به تلقین‌پذیری، دیدگاه جدیدی را برای یادگیری مبتنی بر ناخودآگاه و استفاده از دو نیمکره مغز در یادگیری و با استفاده از موسیقی مطرح کرده است (Neville, 2012).

بر اساس رویکردهایی که جریان پرورش را معطوف به رشد همه‌جانبه فراگیران می‌دانند (Knoester & Yu, 2015) آموزش و پرورش باید از همه امکانات و نظریاتی که از فیلتر مبانی دینی، فلسفی و اجتماعی گذشته‌اند به تحقق رشد همه‌جانبه فراگیران بپردازد. هوش موسیقایی (Armstrong, 2017)، جایگاه موسیقی در جوامع دینی در طول تاریخ بشری (Nasr, 2015)، نقش موسیقی در رشد اجتماعی و فردی (Hallam, 2010)، رشد اخلاقی (Ho, 2010)، تحول شناختی (Vargas, 2015)، رشد عزت‌نفس (Rickard et al., 2013) نمونه‌هایی هستند که ورود موسیقی به عرصه آموزش و پرورش و در راستای پرورش کل‌نگر فراگیران را توجیه می‌کنند. همچنین نقش آموزش موسیقی در پرورش مهارت‌های زبانی (Rautenberg, 2015) و یادگیری زبان فارسی (Jafari-e Rouhi, 2009)، نقش عناصر موسیقایی همچون ریتم و وزن و فعالیت‌هایی همچون شعرخوانی در یادگیری در حوزه علوم (Yousefi, 2016)، نقش موسیقی در بهبود مهارت‌های اجتماعی (Swart, 2020)، علاقه‌مندی فراگیران به موسیقی و فعالیت‌های موسیقایی (Spodek, 2013) و ایجاد نشاط، پرورش عاطفی و ارتقای سلامت روحی، نشان از اهمیت موسیقی دارد. به طوری که ابوعلی سینا نیز به اهمیت موسیقی و شعر در مراحل ابتدایی رشد کودک تأکید می‌کرده است (Habibi, 2015).

در دنیای امروز، کشورهای مختلف دنیا و از جمله ایران، از معانی محدود آموزش موسیقی عبور کرده و معنای جدیدتر و وسیع‌تری از آموزش موسیقی را برگزیده‌اند. در کشور فنلاند تا پیش از سال ۱۹۶۰ در برنامه آموزشی مدارس، واژه‌ی «خواندن»<sup>۱</sup> به جای واژه‌ی «موسیقی» به کار می‌رفته است (Kairavuori & Sintonen, 2016). در ایران نیز در برنامه‌های آموزشی سال ۱۳۱۶ تا پیش از سال ۱۳۴۵، «سرود» به عنوان یکی از حوزه‌های محتوایی آموزش هنر مطرح بوده است (Mehrmohammadi, 2019)؛ در حالی که امروزه آموزش موسیقی در ایران، تقریباً با اصطلاح «تربیت شنوایی» (برداشت محدود از آموزش موسیقی) مورد اشاره است. از آنجا که فلسفه حاکم بر نظام آموزش و پرورش کشور ایران مبتنی بر رویکرد توحیدی و ملهم از رویکردی اسلامی - شیعی است و همه‌جانبه‌نگری (در مقابل نگاه یک بُعدی) را مورد تأکید دارد؛ طبعاً مواجهه نظام آموزشی با ظرفیت و اثرگذاری موسیقی بر حوزه تربیت و ورود نوع مناسبی از موسیقی به عرصه آموزش و پرورش باید مبتنی بر یک بازاندیشی جدی و با نگاهی محققانه و رویکردی مسئله‌مند و متضمن نوعی فوریت، صورت بگیرد.

در کشورهای مورد بررسی هریک برای مواجهه با آموزش موسیقی دلایلی ویژه را در اسناد فرادست منعکس کرده بودند که نقش آموزش موسیقی در رشد حرفه‌ای، رشد اخلاقی، رشد شخصی، رشد فرهنگی، ملی و فراملی، رشد زیبایی‌شناختی و هنری، رشد قوه بیان، رشد حسی-شنیداری، تغییر در ساختار ارزشی، مهارت‌های اجتماعی و بین فردی، رشد شناختی، مهارت‌های حرکتی و پرورش جسمی، تعالی و رشد همه‌جانبه فراگیر، سلامت، شادابی، کسب لذت و سرگرمی، آمادگی برای زندگی، شکل دادن به فرهنگ و عرف، بهبود جو عاطفی محیط یادگیری از جمله آن‌هاست. با این وصف، بستر توجه به این حوزه در کشور جمهوری اسلامی ایران نامطمئن و گرفتار در تصمیم‌گیری‌های متعارض، معرفی شده است (Mehrmohammadi, 2019)(Karimi, 2006). در حالی که پژوهش‌ها دلالت بر جایگاه مهم حوزه موضوعی «موسیقی» در یک «برنامه‌درسی مطلوب» دارند (Larkian, 2011) (Saber, 2013) مطالعات نشان می‌دهد که در نظام تعلیم و تربیت کشور ایران، توجه مکفی و مقتضی به «آموزش موسیقی» نشده (Khosravi Mashizi, 2016; Sharifi, 2011) (Mashizi, Soltani, & Alinejad, 2019) (Fallah Tafti, 2020) (Jafari Harandi, & Tabatabaei, 2020) و موسیقی بخشی مغفول از برنامه‌درسی است (Saber & Mahram, 2011)(Kian & Mehrmohammadi, 2014)(Saber, 2013). این غفلت و کم‌توجهی در مقام عمل (برنامه‌درسی اجرا شده) وجه دیگری دارد. در حال حاضر در کشور ایران، علاوه بر دانشکده‌ی موسیقی

1. Lauulu (به زبان فنلاندی)

دانشگاه هنر به عنوان نماینده‌ی نظام آموزش عالی، در نظام آموزش و پرورش همگانی نیز بعضی از هنرستان‌ها به طور رسمی موسیقی را آموزش داده و به هنرآموزان مدرک تحصیلی اعطا می‌شود. با مراجعه به پایگاه وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی<sup>۱</sup>، دو هنرستان ویژه‌ی آموزش موسیقی (هنرستان موسیقی دختران تهران؛ و هنرستان موسیقی پسران تهران) قابل شناسایی است. ضمن این که در بسیاری دیگر از هنرستان‌های هنرهای زیبا (به ویژه در هنرستان‌های اصفهان و البرز) نیز رشته موسیقی آموزش داده می‌شود. با این وصف ناهماهنگی در جهت‌گیری‌های کلان نظام آموزش و پرورش رسمی احساس شده و این سؤال ایجاد می‌شود که آیا توجه به تربیت موسیقایی فراگیران در مقاطع پایین‌تر به عنوان بستری برای رشد و هدایت استعداد موسیقایی فراگیران در مقاطع بالاتر تحصیلی (که وجود دارند)، ضروری نیست؟ در حالی که بنا بر نظر برخی از صاحب‌نظران، بی‌توجهی به حوزه موسیقی در نظام تعلیم و تربیت ایران، با موضوعات فقهی و نگرانی‌های دینی در ارتباط است؛ اما وجود مانعی مطلق برای آموزش موسیقی از منظر دین - حداقل برای آموزش انواعی از موسیقی - قابل تردید است.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، به شورای انقلاب فرهنگی و کمیته‌های تخصصی وابسته پیشنهاد می‌شود تا به عنوان عالی‌ترین مرجع برنامه‌ریزی‌های فرهنگی نسبت به کارشناسی دینی حدود آموزش موسیقی در بستر آموزش و پرورش همگانی مطالعه‌ای عمیق‌تر را انجام داده و بر اساس یافته‌های آن مطالعه و در پیوند با پژوهش حاضر، نسبت به جایگاه و حدود آموزش موسیقی و آموزش انواع ممکن موسیقی و آلات آن تصریح کرده و در اسناد بالادستی به تناسب این یافته‌ها بازنگری کند. همچنین از آنجایی که در برنامه‌درسی کشورهای پیشرو در عرصه آموزش و پرورش، آموزش موسیقی دارای معنایی وسیع است؛ پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران با نگاهی انتقادی به بررسی و تحلیل برنامه‌درسی موسیقی در اسناد فرادست کشورهای پیشرو پرداخته و به ارزیابی برنامه‌درسی اجرا شده‌ی موسیقی و پیامدهای آن پردازند. نیازسنجی آموزشی بر اساس سه رویکرد آینده‌نگری، مسئله‌محوری و توافق محوری در خصوص برنامه‌درسی موسیقی نیز از دیگر پیشنهادهای این مطالعه است.

\*\*\*

**References:**

- Adajian, T. (2022). The Definition of Art. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/art-definition/>. The Stanford Encyclopedia of Philosophy from Metaphysics Research Lab, Stanford University <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/art-definition/>
- Aghazadeh, A. (2003). *Methodology and History of Evolution of Comparative and International Education Knowledge: New Perspectives in the Field of Comparative Education* Tehran: Nasle Nikan (In Persian).
- Altenmüller, E. O. (2010). How many music centers are in the brain? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 273-280. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05738.x>
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (2013). *Qualitative Media Analysis*: SAGE Publications.
- Armstrong, T. (2017). *Multiple Intelligences in the Classroom* (M. safari, Trans. 10 ed.). Tehran: Madreseh (In Persian).
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Chandransu, N. (2019). Integrating multicultural music education into the public elementary school curricula in Thailand. *International Journal of Music Education*, 37(4), 547-560. doi:10.1177/0255761419855827
- Chaves, M. (2004). *Congregations in America*: Harvard University Press.
- Darby, J. T., & Catterall, J. S. (1994). The Fourth R: The Arts and Learning. *Teachers College Record*, 96(2), 299-328. doi:10.1177/016146819409600203
- Darrow, A.-A., Novak, J., Swedberg, O., Horton, M., & Rice ,B. (2009). The effect of participation in a music mentorship program on the self esteem and attitudes of at-risk students. *Australian Journal of Music Education*(2), 5-16.
- Davis, R. A. (2005). Music education and cultural identity. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 47-63. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00097.x>
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., & Schwarzer, G. (2011). The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(5), 608-623. doi:<https://doi.org/10.1080/17405629.2011.590668>
- Dobbs, S. M. (2004). Discipline- Based Art Education. In E. W. D. Eisner, M. D. (Ed.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* New Jersey and London :National Art Education Association and Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dorris, J., Rodakowski, J., & Terhorst, L. (2022). The Association Between Music Engagement, Academic Performance, and Self-Esteem in Seventh Graders: A Secondary Data Analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 103(3), e38-e39.
- Eerola, P.-S., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music education research*, 16(1), 88-104. doi:<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Eisner, E. W. (2001). Music education six months after the turn of the century. *Arts Education Policy Review*, 102(3), 20-24. doi:<https://doi.org/10.1080/10632910109599999>
- Eisner, E. W. (2002). The Kind of Schools We Need. *Phi delta kappan*, 83(8), 576-583.
- Falahati, M. (2019). *Fig, Music, Islamic Revolution: Threat or Opportunit*. Tehran: Sooreh Mehr (In Persian).




- Fallah Tafti, S., Jafari Harandi, R., & Tabatabaei, M. (2020). A Comparative Study of Primary Education Art Curriculum Goals in Brazil, Greece, Iran and South Korea. *Iranian Journal of Comparative Education*, 3(1), 580-594. doi:10.22034/IJCE.2020.215796.1091
- Fazaie, S., & Ashayeri, H. (2018). The Impact of Music Education on 7-9-Year-Old Children's Creativity in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(1), 16-29. doi:10.29252/nirp.ijpcp.24.1.16
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PloS one*, 10(9), e0138715. doi:https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2010). *Quantitative and qualitative research methods in education and psychology* (NasreEsfahani & e. al, Trans. 6 ed.). Tehran: SAMT (In Persian).
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*: Basic books.
- Ghasemtabar, S .N., Mofidi, F., Z. Mohammadi, A., & Ghasemtabar, S. A. (2011). Effectiveness of Music Training on Preschoolers' Learning of Basic Mathematical Skills. *JIP*, 7(27), 245-254. Retrieved from https://jjip.stb.iau.ir/article\_512285.html
- Gustafson, A. L. (2017). *The Impact of Music Education on Select Students' Self-Efficacy*. California State University San Marcos,
- Habibi, S. (2015). *Philosophical Schools and Education*. Tehran: Avayenoor (In Persian).
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi:https://doi.org/10.1177/0255761410370658
- Hayes, D. (2010). *Encyclopedia of primary education*: David Fulton Publishers.
- Ho, W.-C. (2010). Moral education in China's music education: Development and challenges. *International Journal of Music Education*, 28(1), 71-87. doi:https://doi.org/10.1177/0255761409351351
- Hosseini, E., Karimi, S., Naziri, G., & Shojaei, S. (2016). The Effectiveness of Instrumental and Relaxing Music on Spiritual Health in Teenagers *woman and society*, 7(1), 67-97. doi: 20.1001.1.20088566.1395.7.25.4.8
- Hove, M. J., & Risen, J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social cognition*, 27(6), 949-960. doi:https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.6.949
- Hunter, P. G., & Schellenberg, E. G. (2010). Music and Emotion. In M. Riess Jones, R. R. Fay, & A. N. Popper (Eds.), *Music Perception* (pp. 129-164). New York, NY: Springer New York.
- Jafari-e Rouhi, V. (2009). *Effect of Music in Persian Language Education*. (M.A thesis). Center of distance learning(Payame-Noor) Tehran (In Persian). Retrieved from https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/cf2a774f492d56c488dea9bbe31dc5eb
- Johnson, C. M., & Memmott, J. E. (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293-307. doi:https://doi.org/10.1177/002242۹۴۰۶۰۵۴۰۰۴

- Kairavuori, S., & Sintonen, S. (2016). Arts Education:: Instruments of Expression and Communication. In *Miracle of Education* (pp. 211-225): Brill.
- Karami, G., & Abedi, M. (2017). A Loke at the Educational Dimensions and Functions of Art. *frooyesh*, 6(2), 169-188. doi:20.1001.1.2383353.1396.6.2.11.5
- Karimi, A. (2006). *Sound and tune in education: music education* (3 ed.). Tehran: Abed (In Persian).
- Kelly, S. N. (2002). A sociological basis for music education. *International Journal of Music Education*(1), 40-49. doi:<https://doi.org/10.1177/025576140203900105>
- Khosravi Mashizi, M., Soltani, A., & Alinejad, M. (2019). A Comparative Study of Arts Education Curriculum of Primary Schools in Iran and Canada. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2(3), 298-323. doi:10.22034/IJCE.2020.202208.1052
- KhosraviMashiza, M. (2016). *A Comparative Study on Iran's Primary School Art Curriculum of Primary Schools and Selected Countries of Australia, Canada and UK.* (M. A). Shahid Bahonar Kerman (In Persian).
- Kian, M., & Mehrmohammadi, M. (2014). Identifying missing aspects of the elementary school art curriculum. *Traning and Learning Researches*, 20(3), 1-18 (In Persian). Retrieved from [https://tlr.shahed.ac.ir/article\\_2340\\_c9f1ae945148378f872dc65c60af310d.pdf](https://tlr.shahed.ac.ir/article_2340_c9f1ae945148378f872dc65c60af310d.pdf)
- Knoester, M., & Yu, M. (2015). Teachers as cultural workers. In M. S. FangHe, B. D. & Schubert, W. H. (Ed.), *The SAGE guide to curriculum in education* (pp. 190-197). United States of America: Sage Publications.
- Kraus, N & .Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature reviews neuroscience*, 11(8), 599-605. doi:<https://doi.org/10.1038/nrn2882>
- Kraus, N., Strait, D. L., & Parbery-Clark, A. (2012). Cognitive factors shape brain networks for auditory skills: spotlight on auditory working memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 100-107. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06463.x>
- Larkian, M. (2011). *Exploration of Dimensions and Levels of Null Curriculum in Elementary Stage Art Education in Iran Based on a Normative Model.* (Doctor of philosophy in Curriculum Development). Allameh Tabatabaei, Tehran (In Persian).
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. (1985). *Naturalistic Inquiry* United States of America: SAGE.
- Mehrmohammadi, M. (2019). *Art Education: What, Why, How.* Tehran Madreseh (In Persian).
- Mehrmohammadi, M., & Kian, M. (2019). *curriculum and art training in education* (6 ed.). Tehran: SAMT (In Persian).
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739-769. doi:<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0>
- Nasr, S. H. (2015). *Islamic Art Spirituality* (R. Ghasemian, Trans.). Tehran: Hekmat (In Persian).
- Neville, B. (2012). *Educating psyche: Imagination, emotion and the unconscious in learning* (3rd ed.). Melbourne Australia: David Lovell Publishing.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* :SAGE Publications.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction


- has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498. doi:<https://doi.org/10.1177/0305735612440609>
- Rauscher, F., Shaw, G., Levine, L., Wright, E., Dennis, W., & Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological research*, 19(1), 2-8. doi:10.1080/01616412.1997.11740765
- Rautenberg, I. (۲۰۱۰). The effects of musical training on the decoding skills of German-speaking primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 1-17. doi:<https://doi.org/10.1111/jrir.12010>
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309. doi:<https://doi.org/10.1177/0255761411434824>
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S., & Kreutz, G. (2014). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*, 42(2), 284-298. doi:<https://doi.org/10.1177/0305735612471239>
- Saberi, R. (2013). *(Designing of Art Curriculum Model in Middle School (Ph.D))*. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad (In Persian.)
- Saberi, R., & Mahram, B. (2011). The status of artistic facets & content structure in the textbooks of art education at junior high schools: A step toward recognizing neglected curriculum. *Journal of Educational Sciences*, 18(1), 61-82. Retrieved from [https://education.scu.ac.ir/article\\_10091.html](https://education.scu.ac.ir/article_10091.html)
- SadriMasule, F., BorgAli, A., & Asadzadeh, H. (2013). The effectiveness of music on visual and audiovisual concentration in pre-school pupils. *Psychological Studies*, 9(3), 107-124 (In Persian). Retrieved from <https://www.sid.ir/paper/484491/fa>
- Saif, A. (2014). *Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Instruction* (7 ed.). Tehran: Dowran (In Persian).
- Sazak, N. (2014). Reflections of Elementary 1st, 2nd and 3rd Grade Elementary School Teachers towards Music Lesson. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1539-1545. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.431>
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British journal of psychology*, 102(3), 283-302. doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x>
- Shafroon, G. R., & Karno, M. P. (2013). Heavy metal music and emotional dysphoria among listeners. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(2), 74-85. doi:<https://doi.org/10.1037/a0031722>
- Sharifi, S. (2011). *Comparative Study of Objectives primary Education in two countries: Iran and Japan*. (Master). Alzahra, Tehran (In Persian). Retrieved from <https://ganj.irandoc.ac.ir/#!/articles/b5b50650aea3827b094a68efe29b702a>
- Shayesteh, H., & Khosropanah, A. (2014). study of Music Instrumental Role in Achieving Mystical Cognition. *Journal of Mysticism Studies*, 1(20), 115-142. Retrieved from <https://ensani.ir/file/download/article/20160228145519-9804-119.pdf>
- Shemirani, M. (2018). *The Effect of Art and Teaching Art on Children's Creativity (Case Study: Music & Theater)*. (Master's Degree). Sistan and Baluchestan, Zahedan (In Persian). Retrieved from <https://ganj.irandoc.ac.ir/#!/articles/61e5043e9f14073549c0d1914ffd5870>
- Spencer, H. (1894). *Education: Intellectual, moral, and physical*: CW Bardeen.

- Spodek, B. (2013). *Teaching in the Early Years* (N. Nazaninnegad, Trans.). Mashhad: Behnashr (In Persian).
- Suzangar, M., & Fereidooni, P. (2012). *manufactation of unity and plurality in islamic art* Paper presented at the The first of conference in reconstruction and constant development. Tehran. <https://civilica.com/doc/348322>
- Swart, I. (2020). Benefits of music education to previously disadvantaged South African learners: Perspectives of music teachers in the greater Tshwane Metropolis. *International Journal of Music Education*, 38(1), 52-65. doi:<https://doi.org/10.1177/0255761419868151>
- Taggart, G. W., K. & Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: an International Study*. Retrieved from United Kingdom: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/605395/0904\\_Taggart\\_et\\_al\\_CPQ.0.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/605395/0904_Taggart_et_al_CPQ.0.pdf)
- Taheri, M., Afzaltoysi, E., & Nowzari, H. (2020). An Analysis of Critical Theory in Postmodern Art Socio-Political Discourse. *Honar-Ha-Ye-Ziba: Honar-Ha-Ye-Tajassomi*, 25(1), 5-16 (In Persian). doi: 10.22059/jfava.2018.244050.665776
- Tallal, P., & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in neurosciences*, 29(7), 382-390. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tins.2006.06.003>
- Tamannaefifar, M., Amini, M., & Yazdanikashani, Z. (2009). A reflection on the functions of artistic education in the educational system. *Glory of Art (Jelve-Y-Honar)*, 29(1), 5-16. Retrieved from <https://ensani.ir/file/download/article/20130123123856-9542-1.pdf>
- Tolstoi, L. N. (2005). what is Art (K. Dehghan, Trans.). In. Tehran Amirkabir (In Persian).
- Vargas, M. E. R. (2015). Music as a resource to develop cognition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2989-2994. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1039>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. Retrieved from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>.  
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Yousefi, H. (2016). *Sience Education Textbook*. Mashhad: Tamrin ( In Persian).
- ZadeMohammadi, A. (2005). *Music Therapy in Psychiatry, Medicine and Psychology*. Tehran: Asrare-Danesh (In Persian).
- Zahedi, T. (2011). *A Armstrong shura Music*. Tehran: Sooreh Mehr (In Persian).

## Application of Critical Theory in the Systemic Cycle of Education Policy

**Elaheh Valizadeh** 

Master of Political Science, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: [elaheh.valizadeh@mail.um.ac.ir](mailto:elaheh.valizadeh@mail.um.ac.ir)

**Rohollah Eslami** 

Assistant Professor of Political Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: [eslami.r@um.ac.ir](mailto:eslami.r@um.ac.ir)

Received: 2023-03-13	Revised: 2023-06-06	Accepted: 2024-01-03	Published: 2023-09-21
<b>Citation:</b> Valizadeh, E., & Eslami, R. (2024). Application of Critical Theory in the Systemic Cycle of Education Policy. <i>Foundations of Education</i> , 13(1), 73-94. doi: 10.22067/fedu.2023.81563.1255			

### Abstract

Public policy-making means the government in action, that is, what decisions the government makes in public matters, for which groups, with what tools, and what results are obtained from these decisions. Education policymaking means designing and implementing policies that the government uses in the field of education. Education policy in all countries is one of the three policy issues. Education is a socialization device for the government, and for this reason, governments use education as a public good to reproduce legitimacy. In this article, the issue is whether it is possible to organize the policy cycle based on critical theory. The policy cycle has stages such as system input, design, policy implementation and output, and evaluation and feedback. In this article, we try to examine the education policy cycle from a critical perspective by using the critical theories of Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, and Louis Althusser. The findings of the article show that critical theory is an approach that tries to organize a new space for educational policies in terms of public domain, communication wisdom, power fields, and the ideological structure of government. The article is the application of critical theory in the policy cycle of education, which can be used as a basis for future research.

**Keywords:** ideology; public policy; education; critical theory; Althusser; Habermas; Bourdieu

### Synopsis

Understanding how government functions in addressing public affairs requires studying its practical aspects. Public policy is a scientific field that delves into this process. Public policy is a multidimensional term composed of "policy" and "public." The term "policy" encompasses different meanings and functions in English, such as Polity, Politics, and Policy. Polity refers to formal institutional structures in a political system, Politics involves political processes, and Policy pertains to the collection of actions and analysis within a political system. In the context of public policy, the term "policy" refers to the concept of "Policy" (Knill & Tosun, 2012, pp. 3-4).

The understanding of the term "policy" in public policy points towards the concept of Policy derived from the Greek polis, which is rooted in the political discourse of the Greeks (Attarzadeh, 2021, p. 30). "Any action undertaken by governments that represent agreed-upon responses to specific conditions" is referred to as public policy (Araral et al., 2013, p. 4).

Public policy-making is the selection of actions by governmental authorities to address specific public concerns (Cochran et al., 2009, pp. 1-2). It involves a process of decision-making and specific actions in response to a problem that has raised public concerns.

Public policy often deals with decision-making processes and specific actions supported by governmental powers to provide solutions for public issues (Smith & Larimer, 2009, p. 4). The



key features of public policy-making include the selection of actions from among goals and options. Birkeland enumerates the main features of public policy as follows: Public policy is a response to problems raised by the public, and the government tries to find solutions for it through targeting and interaction with non-governmental actors. Therefore, public policy is what the government chooses to do or not do (Birkeland, 2016, pp. 8-9) key features of public policy-making include the selection of actions from among goals and options.

The study of government performance in addressing public issues considers both its practical aspects and theoretical dimensions. It evaluates government actions and identifies weaknesses and solutions by integrating critical theories such as those of Althusser, Habermas, and Bourdieu. Public policy in education aims to empower individuals, reduce social inequalities, and promote social cohesion. The government's role in educational policy is globally significant, impacting institutions and daily experiences.

Analyzing and evaluating government performance involves both practical identification and theoretical assessment. While practical analysis considers how governments function, evaluation involves identifying weaknesses and proposing solutions, necessitating theoretical insights from the field of political science. By incorporating critical theories into educational policy-making, alternative solutions can be explored. Critical theories challenge established structures, prioritize citizen input, and question the neutrality of educational systems. Public policy in education should go beyond engineering solutions to engage human interests and encourage creativity.

In conclusion, understanding and evaluating government performance in public policy requires a combination of practical analysis and theoretical insights. Critical theories challenge conventional practices and offer alternatives for policy-making, particularly in education. This approach emphasizes citizen engagement, challenges ideological constructs, and provides a more comprehensive perspective on policy processes.

Neo-Marxist writers believe that the purpose of public policy is merely to reproduce or accentuate the divide between social classes" (Knoepfel et al., 2007, p. 22). Therefore, there is no place for social transformations or changes in various socio-political situations in the field of policymaking knowledge according to this approach (Seyed Emami, 2023, p. 84).

With the twin correlation of the science of public policy in its practical aspects and the science of politics in its theoretical aspects, it takes policymaking out of a mere positivist approach and by adding theoretical dimensions to it, gives public policy an epistemological order. Public policy examines the performance of the government in public issues of concern to society. General issues of society include education, health, security, health, etc. This article tries to examine the science of policy-making in the field of education. "Education policy is a set of policies and programs that the government adopts to expand public education to empower people and develop their abilities to reduce social inequality and social cohesion" (Qarakhani, 2019, p. 105).

Education policy refers to the will of the government in educational matters such as curricula, teacher training, student recruitment, support and scholarships, curriculum content, and education methods. "The government almost universally plays a fundamental role in providing or regulating educational services. Therefore, government policy, both national and local, has a significant impact on shaping the daily events of schools and colleges and the daily experiences of those who study and work in those institutions" (Bell & Stevenson, 2020, p. 15).

How the government works in education policy making use of critical ideas of thinkers such as Louis Althusser, Jürgen Habermas, and Pierre Bourdieu is the issue of this article. For this purpose, we are looking for an answer to the question, what are the solutions for using critical theory in the policy cycle of education? The research aims to prepare a theory for the policy cycle of education by combining the three theories of political sociology of Althusser, Bourdieu, and Habermas. There is no work in this matter because the education policy cycle is often written with a systemic approach and positivist analysis.

Application of critical theory in the education policy cycle

Bourdieu	Habermas	Althusser	
-Field of power, field of knowledge -The culture of the dominant class -Economic, political, and cultural capital	-Public domain -Globalization	Determination by the logic of capitalism -Orientation by the ideological structures of the government	Entrance
-Limited access to cultural capital -Absence of purely scientific and specialized space -Strengthening the class base of the rulers -Legitimizing superstructure -Heritage	-Ideology -One-sided and without dialogue -Profit and economic incentives -Consolidation of the structure of the dominant class	-Ideology	Designing
-Sacred and inviolable structure -Heritage -Capital and facilities for the ruling class -Maintaining the construction of capitalism	-A one-dimensional approach -Based on instrumental reason -The prevalence of positivist sciences -Attention to the human and social environment -Communicative action	-Limited access to cultural capital -Absence of purely scientific and specialized space -Strengthening the class base of the rulers -Legitimizing superstructure -Heritage	Performance
-Strengthening the class system -The legitimacy of the dominant culture -Lack of fair competition Arbitrary selection system	-monophonic -Bourgeoisization of the public domain -People without thinking and creativity	-Obedient and orderly people -Hierarchical system -Ideological -Stabilization of the political system	output
-Challenging the legitimizing superstructure -Disclosure of symbolic powers	-Revival of the public domain -Expansion of communication action -Critical thinking	-Fundamental change -Criticism of the status quo	policy

**Conclusion**

The dominant atmosphere on education policy is the positivist approach, functional and systemic theories. Critical theory and concepts arising from the thoughts of Althusser, Habermas, and Bourdieu challenge the mainstream of education policy. From the point of view of critical theory, what is prevalent in the mainstream is the consolidation of capitalist hegemony and the imitation of repetitive and conservative structures that have denied the possibility of creativity.

Education policymaking, especially in the policymaking cycle, can use critical theories to criticize the current situation and provide alternative solutions. At the level of system inputs, citizens' opinions can be prioritized with the concepts of critical theory, in design, issues arising from critical dialogue in the public domain can be formalized, and in implementation, attention can be paid to other human interests by passing engineering measures. From the perspective of critical theory, positivist educational policies are scientific and neutral. What is going on is a field that is a place of power conflict between actors who intend to increase social and cultural capital. Critical theory challenges official policies, considers school and the educational system to be the most important ideological mechanism of power, and believes that school and science are not neutral, but legitimizing superstructures that deny the possibility of struggle and resistance.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## کاربست نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش و پرورش

الهه ولی‌زاده

کارشناسی ارشد علوم سیاسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. [elaheh.valizadeh@mail.um.ac.ir](mailto:elaheh.valizadeh@mail.um.ac.ir)

روح‌الله اسلامی

استادیار علوم سیاسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، [eslami.r@um.ac.ir](mailto:eslami.r@um.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۱۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۳	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> ولی‌زاده، الهه؛ اسلامی، روح‌اله. (۱۴۰۲). کاربست نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش و پرورش. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۹۴-۷۳. doi: 10.22067/fedu.2023.81563.1255			

## چکیده

سیاست‌گذاری عمومی به معنای دولت در اجرا است؛ یعنی در موضوعات عمومی، دولت چه تصمیماتی برای چه گروه‌هایی با چه ابزارهایی می‌گیرد و چه نتایجی از این تصمیمات حاصل می‌کند. سیاست‌گذاری آموزش به معنای طراحی و اجرای سیاست‌هایی است که دولت در زمینه آموزش به کار می‌گیرد. آموزش، نهاد جامعه‌پذیری برای دولت است و به همین علت دولت‌ها از آموزش به‌عنوان کالایی عمومی در راستای بازتولید مشروعیت استفاده می‌کنند. بررسی سیاست‌گذاری آموزش فراتر از رویکردهای پوزیتیویستی مرسوم در علم سیاست‌گذاری عمومی، با بهره‌گیری از نظریات انتقادی در علم نظری سیاست، هدف این مقاله است. بدین منظور با استفاده از روش انتقادی سعی شده است چرخه سیستمی سیاست‌گذاری آموزش بر اساس نظریه انتقادی نظم بخشی شود. چرخه سیستمی سیاست‌گذاری مراحل از قبیل ورودی سیستم، طراحی، اجرا، خروجی، ارزیابی و بازخورد دارد که در این مقاله سعی شده است با بهره‌گیری از نظریه‌های انتقادی یورگن هابرماس، پی‌یر بوردیو و لوئی آلتوسر چرخه سیستمی سیاست‌گذاری آموزش از منظر انتقادی بررسی شود. یافته‌های مقاله نشان می‌دهد نظریه انتقادی، رویکردی است در پاسخ به ناکارآمدی‌های نظریه مرسوم پوزیتیویستی و سعی می‌کند با اصطلاحات حوزه عمومی، خرد ارتباطی، میدان‌های قدرت و سازوگرگ ایدئولوژیک حکومت، فضایی جدید برای سیاست‌های آموزشی سامان دهد.

**واژه‌های کلیدی:** ایدئولوژی، سیاست‌گذاری عمومی، آموزش و پرورش، نظریه انتقادی، آلتوسر، هابرماس، بوردیو.



## مقدمه

شناخت چگونگی عملکرد دولت در رسیدگی به امور عمومی، مستلزم مطالعه دولت در وجوه عملی آن است. سیاست‌گذاری عمومی علمی است که به این چگونگی می‌پردازد. سیاست‌گذاری عمومی اصطلاحی چندوجهی و عام، متشکل از واژگان «سیاست» و «عمومی» است. از حیث ریشه‌شناختی<sup>۱</sup> واژه «سیاست» در سه اصطلاح انگلیسی Polity، Politics و Policy از معنا و کارکردهای مفهومی متفاوتی برخوردار است. مفهوم Polity به ساختارهای نهادی رسمی در یک نظام سیاسی اشاره دارد. حوزه Politics بر فرایندهای سیاسی و Policy به مجموعه اقدامات نظام سیاسی و تجزیه و تحلیل آن اقدامات اشاره دارد. واژه «سیاست» در عبارت سیاست‌گذاری عمومی بر مفهوم Policy دلالت دارد (Knill & Tosun, 2012). «فهم مفهوم policy به‌عنوان واژه‌ای مشتق از polis ریشه در نظام گفتار سیاسی یونانیان دارد» (Attarzadeh, 2021, p. 30). «هر اقدامی که توسط دولت‌ها انجام می‌شود که نمایانگر پاسخ‌های توافق شده قبلی به شرایط خاص است» (Araral et al., 2013, p. 4). سیاست‌گذاری عمومی نام دارد. سیاست‌گذاری عمومی اشاره به مجموعه اعمال دولت و نیت تعیین‌کننده آن اعمال دارد که مستلزم انتخاب از میان اهداف و گزینه‌ها است. این اقدام توسط نهاد یا مقام دولتی به منظور رسیدگی به موضوعی خاص است که موجب نگرانی عمومی شده است (Cochran et al., 2009, pp. 1-2).

توافق عمومی وجود دارد که سیاست‌گذاری عمومی مشتمل بر فرایند تصمیم‌سازی و نتایج یا اقدامات خاص در پاسخ به مشکلی است که توسط قدرت‌های قهری دولت مورد حمایت قرار می‌گیرد. در واقع آنچه سیاست‌های عمومی را «عمومی» می‌کند حمایت قدرت‌های قهری از انتخاب‌ها و اقداماتی است که به جهت ارائه پاسخی برای حل یک مشکل عمومی ارائه می‌شود (Smith & Larimer, 2009, p. 4). بزرگ‌ترین ویژگی‌های اصلی سیاست‌گذاری عمومی را چنین برشمرده است. «سیاست عمومی در پاسخ به مشکلاتی است که از جانب عموم مطرح می‌شود و حکومت سعی می‌کند از طریق هدف‌گذاری، راهکارهایی از طریق تعامل با بازیگران غیرحکومتی برای آن پیدا کند؛ بنابراین سیاست عمومی آن چیزی است که حکومت انتخاب می‌کند که انجام دهد یا ندهد» (Birkland, 2016, pp. 8-9).

علم سیاست‌گذاری عمومی، عملکرد دولت را برای حل مسائل عمومی در وجوه عملی آن بررسی می‌کند، با این حال «برخی از سیاست‌های عمومی را می‌توان نه به‌عنوان اقدامات جمعی با هدف حل یک مسئله اجتماعی، بلکه به‌عنوان ابزاری ساده برای اعمال قدرت و سلطه یک گروه اجتماعی بر گروه دیگر تفسیر کرد. نویسندگان نئومارکسیست معتقدند که هدف سیاست‌های عمومی صرفاً بازتولید یا تأکید بر شکاف بین طبقات اجتماعی است» (Knoepfel et al., 2007, p. 22). سیاست‌گذاری عمومی اغلب در رویکردهای پوزیتیویستی مورد بررسی واقع می‌شود. چارچوب‌های سیستمی، کارکردی، رفتارگرا و نخبه‌گرا نظریه‌های شایع در سیاست‌گذاری عمومی به شمار می‌روند. این گونه از چارچوب‌های نظری

محافظه کار هستند و هرچه قدرت، طلب کند و یا برآمده از خواسته‌های مطالبه‌گران باشد را توجیه می‌کنند. محافظه‌کاری و تثبیت وضع موجود، ویژگی رویکرد اثبات‌گرا است. نظم اجتماعی و سیاسی جاری در اثبات‌گرایی امری مسلم پنداشته شده است. بدین ترتیب برای دگرگونی‌های اجتماعی و یا ایجاد تغییر در وضعیت‌های اجتماعی - سیاسی گوناگون جایگاهی در عرصه دانش سیاست‌گذاری طبق این رویکرد وجود ندارد (Seyed Emami, 2023, p. 84). این‌گونه نگرستن، سیاست‌گذاری را پس از مدتی به علمی بی‌محتوا و به دور از نگرش انتقادی تبدیل می‌کند که نماینده منویات حکومت است. اما در رویکرد انتقادی به سیاست‌گذاری عمومی، علم همانند عمل اجتماعی در نظر گرفته می‌شود و می‌توان آن را در چارچوب منظومه‌ای از روابط اجتماعی که در آن انواع منافع متعارض وجود دارد ارزیابی کرد. با کاربردی رویکرد انتقادی در سیاست‌گذاری عمومی، شکاف بین منافع عینی و فلسفه که از نظر تاریخی در نگاه اثبات‌گرا به سیاست‌گذاری شکل گرفته بود با ایجاد چارچوب روش‌شناختی مناسب پر می‌شود (Seyed Emami, 2023, p. 82).

شناخت و ارزیابی عملکرد دولت در ابعاد نظری و عملی آن نتایج متفاوتی در پژوهش برای ما نمایان می‌کند. اگر عملکرد دولت را در ابعاد عملی آن مورد شناسایی قرار دهیم، صرفاً به شناختی ساده رسیده‌ایم که به عنوان مثال عملکرد دولت در زمینه سیاست‌های آموزشی چگونه بوده است. اما اگر قصد ارزیابی عملکرد دولت را داشته باشیم و بخواهیم نقاط ضعف عملکردی آن را شناسایی کنیم و راهکاری برای آن‌ها ارائه دهیم، می‌بایست ابعاد نظری علم سیاست را نیز در این بررسی دخیل کرد. این امر با همبستگی توأمان علم سیاست‌گذاری عمومی در وجوه عملی آن و علم سیاست در ابعاد نظری آن، سیاست‌گذاری را از رویکرد پوزیتیویستی صرف خارج کرده و با افزودن ابعاد نظری به آن، سیاست‌گذاری عمومی را نظم‌دهی معرفتی می‌بخشد. سیاست‌گذاری عمومی عملکرد دولت را در مسائل عمومی مورد توجه جامعه مورد بررسی قرار می‌دهد؛ مسائلی مانند آموزش، بهداشت، امنیت و سلامت.

این مقاله سعی دارد علم سیاست‌گذاری را در شاخه آموزش مورد بررسی قرار دهد. «سیاست آموزش مجموعه سیاست‌ها و برنامه‌هایی است که دولت برای گسترش آموزش همگانی به منظور توانمندسازی افراد و توسعه توانایی‌های فردی آنان با هدف کاهش نابرابری اجتماعی و انسجام اجتماعی اتخاذ می‌کند» (Qarakhani, 2019, p. 105). سیاست‌گذاری آموزش به اراده دولت در موضوعات آموزشی از قبیل برنامه‌های درسی، تربیت‌معلمان، جذب دانش‌آموزان، حمایت‌ها و بورسیه‌های تحصیلی، محتوای درسی و شیوه‌های تعلیم و تربیت اشاره دارد. «دولت تقریباً به طور جهانی نقشی اساسی در ارائه و یا تنظیم خدمات آموزشی دارد. بنابراین سیاست دولت، چه ملی و چه محلی، تأثیر بسزایی در شکل دادن اتفاق‌های روزانه مدارس و دانشکده‌ها و تجربیات روزمره کسانی که در آن مؤسسات تحصیل و کار می‌کنند دارد» (Bell & Stevenson, 2020, p. 15).

چگونگی عملکرد دولت در سیاست‌گذاری آموزش با بهره‌گیری از نظریات انتقادی متفکرانی نظیر

لویی آلتوسر، یورگن هابرماس و پی‌یر بوردیو مسئله مقاله حاضر است. بدین منظور در پی پاسخ به این سؤال هستیم که راهکارهای استفاده از نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش چیست؟ این پژوهش قصد دارد با تلفیق سه نظریه جامعه‌شناسی سیاسی آلتوسر، بوردیو و هابرماس نظریه‌ای برای چرخه سیاست‌گذاری آموزش تهیه کند. در این موضوع و زمینه هیچ اثر پژوهشی وجود ندارد؛ چراکه چرخه سیاست‌گذاری آموزش اغلب با رویکرد سیستمی و تحلیل اثبات‌گرا بررسی شده است.

## مبانی نظری

چارچوب نظری این مقاله تلفیقی است از مدل فرایند سیاست‌گذاری و مدل سیستمی. روش‌شناسی مقاله از تفکر انتقادی بهره گرفته است که در ادامه تشریح می‌شود.

**فرایند سیاست‌گذاری:** مطالعات حوزه فرایند سیاست‌گذاری، نقطه آغازین کار نظری در زمینه مطالعاتی سیاست‌گذاری عمومی بوده است. چارلز<sup>۱</sup>، جونز<sup>۱</sup> مدل فرایند سیاست‌گذاری عمومی را طی مراحل زیر معرفی می‌کند. مرحله شناخت مشکل و قرار گرفتن مشکل در دستور کار، مرحله ارائه راه‌حل‌ها، مرحله تصمیم‌گیری، مرحله اجرا و مرحله ارزیابی (Smith & Larimer, 2017, p. 45).

**سیستمی:** یک سیستم شامل «هر چیز عینی یا ذهنی متشکل از اجزا مرتبط به هم به‌عنوان یک کل دارای ساختار، رفتار و انتظام خاص خود است» (Ferretter, 2013, p. 37). مدل سیستمی به وسیله لودویگ فن برتالانفی<sup>۲</sup> استاد دانشگاه آلبرتای آمریکا از اوایل دهه ۱۹۵۰ در جامعه علمی ارائه شد (Seifzadeh, 2018, p. 277). برتالانفی، پدر نظریه عمومی سیستم‌ها در جستجوی سامان‌دهی و نظم‌بخشی به آگاهی علمی در چارچوب یک سیستم واحد بود که کتاب «نظریه عمومی سیستم‌ها: بنیان‌ها، توسعه، کاربرد» را تألیف کرد. تحت تأثیر این رهیافت بود که دیوید ایستون<sup>۳</sup> مدل سیستمی را در حوزه تحلیل سیاسی مدرن به کار برد (Shafritz & Borick, 2011, pp. 57-58).

ایستون «نظام سیاسی را مجموعه‌ای از کنش‌های متقابل تعریف کرد که از طریق آن، ارزش‌ها، خدمات و کالاها برحسب قدرت معتبر برای همه بخش‌های جامعه سهم‌بندی می‌شود». مراد ایستون از سهم‌بندی برحسب قدرت معتبر، مجموعه تصمیماتی است که مسئولان قانون‌گذاری و اجرایی برای جامعه اتخاذ می‌کنند (Ghavam, 2015, p. 31). او هر نظام سیاسی را از دریچه ورودی‌ها و خروجی‌ها مدنظر قرار می‌دهد و در خصوص چگونگی اتخاذ و اجرای سیاست‌ها در داخل دستگاه حکومت تحلیلی انجام نمی‌دهد (Vahid, 2017, p. 20). گسترده‌گی مدل سیستمی به دلیل در بر گرفتن تمام بازیگران مهم سیاسی، فراتر از نهادهای دولتی است. مدل سیستمی، تفکری همه‌جانبه است که زمینه را برای درک بهتر شیوه کار دستگاه حکومت مهیا می‌سازد (Heywood, 2008, pp. 133-134).

1. Charles O Jones

2. Ludwig von Bertalanffy

3. David Easton

1. David Easton

**چرخه سیستمی سیاست‌گذاری:** از فرایند سیاست‌گذاری به آنچه درون دستگاه حکومت مرتبط است پرداخته خواهد شد که مراحل طراحی، اجرا و ارزیابی را شامل می‌شود. همین‌طور از مدل سیستمی نیز به ورودی‌ها و خروجی‌ها پرداخته خواهد شد.

**ورودی:** ورودی‌ها همان تقاضای شهروندان است، «تقاضا مطالباتی هستند که افراد و گروه‌ها پیگیری می‌کنند تا منافع و ارزش‌های خود را بر اساس سیستم سیاسی پیش ببرند» (Kraft & Furlong Scott, 2017, p. 154). در تعیین اولویت‌های ورودی سیستم که همان دروازه‌بانی<sup>۱</sup> است، حکومت‌ها برنامه‌های گسترده‌ای مطابق با ایدئولوژی، اهداف و کارکردهایشان تعریف می‌کنند. چهار گروه رسانه‌ها، مراکز پژوهشی، انتخابات و جامعه مدنی می‌توانند با فشار بر حکومت در وارد کردن مطالبات خود به درون سیستم تأثیرگذار باشند و تقاضاهای مورد انتظارشان را مطالبه کنند. عوامل سیاسی، گروه‌های ذی‌نفع، وسایل ارتباط جمعی، مؤسسات علمی، گروه‌های تخصصی، اتحادیه‌ها و سندیکاها، عوامل تجاری - بازرگانی و اقدامات بین‌المللی نیز در تعیین اولویت‌های سیستم نقش دارند (Daneshfard, 2014, p. 146).

**طراحی:** مجموعه تصمیمات و سیاست‌هایی که درون سیستم از جانب کسانی که جزئی از تشکیلات حکومت‌اند از قبیل مقامات حکومتی، سیاست‌مداران و... صورت می‌گیرد، طراحی نام دارد (Heywood, 2019, p. 582). سیاسی‌ترین مرحله فرایند سیاست‌گذاری عمومی، طراحی سیاست است زیرا «بسیاری از راه‌حل‌های بالقوه باید به نحوی غربال شوند و تنها یک یا تعداد معدودی راه‌حل، انتخاب و استفاده شوند» (Kamali, 2014, pp. 135-136). در طراحی سیاست عواملی مانند اثربخشی، کارایی، قاعده برابری و یا توازن هزینه‌ها و منافع، قابلیت اجرا، انعطاف‌پذیری و یا اصلاح‌پذیری آن، مورد توجه طراحان قرار می‌گیرد (Young & Quinn, 2016, p. 16). در طراحی، اسناد بالادستی نقش مهمی دارند به این معنا که هر طراحی سیاست باید بر اساس اسناد بالادستی باشد.

**اجرا:** آنچه حکومت در طراحی در قالب اسناد و قوانین تدوین کرده است، به واسطه نیروی انسانی، فناوری، زیرساخت‌ها، بودجه و سایر امکانات اجرا می‌شود. بدین ترتیب «یک سیاست، توسط آن دسته از واحدهای اجرایی که با منابع مالی و انسانی در راستای اهداف آن سیاست تجهیز شده‌اند به اجرا گذاشته می‌شود» (Kamali, 2014, p. 43). در مرحله اجرا، سیاست عمومی طراحی شده، توسط ابزارها، کارگزاران و سازمان‌های مورد نظر اجرا می‌شود (Young & Quinn, 2016, p. 17) «مرحله اجرا معطوف به فرایندهای چندجانبه و چندبعدی است که از طریق آن‌ها نهادهای حکومتی سیاست‌ها را به برنامه‌های عملی تبدیل می‌کنند» (Kamali, 2014, p. 53).

**خروجی:** داده‌های سیستم پس از عبور از فرایند و انجام تغییر و تحولات لازم به صورت ستاده<sup>۲</sup> (خروجی یا برون داد) از سیستم خارج می‌شوند. خروجی‌ها به‌عنوان محصول و یا نتیجه یک طرح اجرا شده از سیستم

خارج می‌شوند (Gharakhani Bahar, 2018, p. 145). خروجی و نتیجه، برون‌داد طراحی و اجرا است. **ارزیابی:** فرهنگ ارزیابی، فرهنگ بررسی نتایج اقدامات دولت در عرصه عمومی است و داده‌ها و ستانده‌ها را در ابعاد کمی و کیفی می‌سنجد (Vahid, 2017, p. 168). ارزیابی سیاست‌ها نمایانگر میزان موفقیت سیاست‌ها در تحقق اهداف اولیه آن‌ها است. «با استفاده از ارزیابی می‌توان علاوه بر تعیین میزان کاهش مشکلات، ارزش‌های فعلی یک سیاست را نیز نقد و بررسی کرد» (Kamali, 2014, p. 46).

جدول ۱- اجزا چرخه سیستمی سیاست‌گذاری

ورودی سیستم	تقاضا و حمایت‌های بیرون سیستم از سوی گروه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی
طراحی سیاست	سیاست‌های تدوین شده در قالب قوانین و اسناد بالادستی - فرایند
اجرای سیاست	تخصیص امکانات لازم از قبیل بودجه، فناوری، نیروی انسانی و... به منظور عملیاتی کردن سیاست‌های تدوین شده - فرایند
خروجی سیستم	نتایج و دستاوردهای ناشی از اجرای سیاست‌ها
ارزیابی سیاست	سنجش میان اهداف مورد نظر اولیه و نتایج حاصل از واقعیت‌های ناشی از اجرای سیاست‌ها

## روش انتقادی

«رویکرد انتقادی با بسیاری از انتقادهایی که رویکرد تفسیرگرایی بر اثبات‌گرایی وارد می‌داند، موافق است. اما در عین حال، انتقادهای خود را نیز به رویکرد اثباتی اضافه کرده و تضادهایی نیز با تفسیرگرایی دارد. ... روش انتقادی، اثبات‌گرایی را به دلیل محدودیت‌ها، غیردموکراتیک بودن، اخلاق‌زدایی و استدلال‌های غیرانسانی مورد انتقاد قرار می‌دهد. این نکته در برخی آثار تئودور آدورنو<sup>۱</sup> از جمله *جامعه‌شناسی و تحقیق تجربی*<sup>۲</sup> و *منطق علوم اجتماعی*<sup>۳</sup> هابرماس به وضوح دیده می‌شود. این جهت‌گیری انتقادی در آثار اندیشمندان دیگری از جمله بوردیو نیز مشهود است. بوردیو هم به روش عینی و کمی‌گرایی اثبات‌گرایان می‌تازد و هم روش ذهنی و کیفی تفسیرگرایان را مورد انتقاد قرار می‌دهد. او معتقد است که تحقیق اجتماعی باید انعطاف‌پذیر بوده و با هدف آشکارسازی و رمززدایی از رویدادهای معمولی انجام شود» (Mohammadpour, 2021, p. 561).

پارادایم انتقادی برگرفته از تفسیرهای چپ‌گرایانه است. «در این پارادایم، هدف تحقیق اجتماعی، نقد و دگرگونی ساختارهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، قومی و جنسیتی است که انسانیت را محدود کرده و به استثمار کشیده است. بنابراین، چنانچه دانش به دست آمده قادر به براندازی و نابود کردن ساختارهای مذکور نباشد، دانشی محافظه‌کار و بی‌فایده ارزیابی می‌شود. معیار توسعه معرفت در پارادایم انتقادی، احیا، رهایی و آگاه‌سازی انسان‌های محصور در دام ساختارهای نابرابر است» (Mohammadpour, 2021, pp. 37-38).

1. Theodor W. Adorno  
2. Sociology and Empirical Research  
3. The Logic of Social Sciences

یکی از مکاتبی که از روش انتقادی استفاده می‌کند مکتب فرانکفورت است. پارادایم انتقادی مکتب فرانکفورت «ریشه در کارهای کلاسیک مارکس (۱۸۱۸-۱۸۸۳) و زیگموند فروید<sup>۱</sup> (۱۹۳۹-۱۸۵۶) دارد و توسط اندیشمندان مکتب فرانکفورت به ویژه آدورنو (۱۹۰۳-۱۹۶۹)، اریش فروم<sup>۲</sup> (۱۹۸۰-۱۹۰۰) و هربرت مارکوزه<sup>۳</sup> (۱۹۷۹-۱۸۹۸) گسترش یافته است. پرچم‌داران معاصر این پارادایم، هابرماس (-۱۹۲۹) و بوردیو (۱۹۳۰-۲۰۰۲) هستند. ... بوردیو اعتقاد داشت که تحقیق باید بازاندیشانه و ضرورتاً سیاسی باشد. از نظر بوردیو، هدف تحقیق آشکارسازی و افشای رویدادهای ظاهراً عادی و بدیهی است» (Mohammadpour, 2021, p. 36).

نظریه انتقادی به وضع و اجرای سیاست از منظر شبکه‌های قدرت و ترسیم مناسبات پشت پرده می‌پردازد. «نظریه‌های انتقادی از این لحاظ انتقادی‌اند که به شیوه‌های مختلف با نیروها و منافع مسلط بر امور مدرن مخالفت می‌ورزند و معمولاً در اتحاد با گروه‌های حاشیه‌ای و سرکوب‌شده به مخالفت با وضع موجود برمی‌خیزند؛ بنابراین هر کدام از این نظریات درصدد بر ملا کردن نابرابری‌ها و عدم تقارن‌های مورد غفلت جریان اصلی هستند» (Heywood, 2017, p. 16).

روش انتقادی برای افشاسازی کاربرد دارد و اگر در پژوهشی به کار گرفته شود لایه‌های پنهان قدرت توسط تحلیل‌گر کشف می‌شود. «از آنجا که هدف این پارادایم درک و توانمندسازی افراد است، توجه به ارزش‌های اجتماعی این افراد امری مهم است. ... همه اشکال انتقادی تحقیق، ایدئولوژی را به چالش کشیده و هدف کنش را دستیابی به عدالت اجتماعی می‌دانند» (Mohammadpour, 2021, p. 4041).

## کاربرد نظریه انتقادی در سیاست‌گذاری آموزش

### ۱. ورودی‌های سیستم از منظر نظریه انتقادی

**آلتوسر:** ورودی‌ها به معنای تقاضاها هستند که به‌طور طبیعی از سوی شهروندان تعیین می‌شوند. از منظر نظریه انتقادی مطالبات سیستم سیاسی باید از سوی اکثریت مردم تعیین شود. یعنی احزاب و اصناف نقش مهمی در جهت‌دهی سیاست‌ها داشته باشند. اما در واقعیت فعالیت و تقاضاهای احزاب، اصناف و سایر گروه‌های اجتماعی و سیاسی در راستای ساخت سرمایه‌داری قرار دارد، بدین‌سان این منطق سرمایه‌داری است که موجب تعیین بخشیدن به ورودی‌های نظام سیاسی می‌شود. از نظرگاه آلتوسر «دولت به‌طور کامل در منطق سرمایه‌داری گرفتار است و وظیفه‌اش بازتولید این شیوه تولید است» (Nash, 2017, p. 26) (Nash, 2017, p.26). سرمایه‌داری سیستمی است که نهاد مالکیت خصوصی در آن اصالت دارد و کارگران از آن‌چه برای او به‌منزله انسان مناسب است بیگانه می‌شوند (Ferretter, 2013, p. 38). سرمایه‌داری توسط سازوگرهای ایدئولوژیک از داخل نظام سیاسی به خواست‌ها و تقاضاهای مردم و سایر گروه‌های اجتماعی جهت می‌دهد. بدین‌سان ورودی سیاست‌های آموزشی را شکل می‌دهد. این واقعیت در گروه‌هایی که

1. Sigmund Freud

2. Erich Fromm

3. Herbert Marcuse

حکومت می‌کنند ریشه دارد که خواست خود را به هر نحوی در ورودی جا می‌زنند. این در حالی است که ورودی می‌بایست طی روندی عادی، بی‌طرف و بی‌قدرت، نتیجه منازعه گروه‌های اجتماعی باشد. بنابراین ورودی سیستم را منازعه احزاب، گروه‌ها، اصناف و اکثریت مردم شکل نمی‌دهند، بلکه سرمایه‌داران شکل می‌دهند؛ سرمایه‌دارانی که دولت نماینده آن‌ها است؛ سرمایه‌دارانی که در جامعه روزنامه، حزب، گروه و دسته ایجاد کردند و از این طریق از طرف مردم صحبت می‌کنند. این یعنی ورودی که می‌بایست برون سیستمی باشد، درون سیستمی است. در صورتی که سیاست‌گذاری عمومی یعنی منازعه گروه‌های مختلف در راستای تحقق منافعشان. با برداشت از نظر آلتوسر می‌توان گفت این ساخت سرمایه‌داری است که ورودی‌ها را می‌چیند. احزاب، اصناف، گروه‌ها و انجمن‌ها در ظاهر وجود دارند، اما قدرت و اختیاری ندارند، چون در خدمت سرمایه‌داران قرار دارند. اگر هم سازش‌ناپذیر باشند، سرکوب می‌شوند. به‌طور طبیعی ورودی سیستم باید نتیجه منازعه‌ای باشد که نظر اکثریت مردم به‌خصوص طبقات پایین را تأمین کند. چون طبقات متوسط به پایین و پایین در اکثریت‌اند و سیاست باید در راستای تأمین عدالت باشد. دولت شکل گرفته است که جلوی ظلم طبقات بالا به پایین را بگیرد، پس می‌بایست از طبقات پایین حمایت کند.

**هابرماس:** آموزش نیاز به حوزه عمومی دارد تا ذی‌نفعان این حوزه در آنجا با هم وارد گفتگو شوند. منظور از حوزه عمومی عرصه یا قلمرویی از حیات اجتماعی است که در آن بتوان چیزی را در برخورد با افکار عمومی شکل داد. زمانی که شهروندان درباره مسائل موردعلاقه عمومی و منافع عمومی با تضمین آزادی اجتماعات و انجمن‌ها با یکدیگر مشورت می‌کنند پیکره حوزه عمومی شکل می‌گیرد (Nowzari, 2002, p. 466). در حوزه عمومی ذی‌نفعان آموزش با یکدیگر تعامل دارند و یکدیگر را نقد می‌کنند. اگر سیاست‌های عمومی منطبق با نظر مردم نباشد، جهان‌زیست آموزش با مشکل مواجه می‌شود، یعنی به‌جای جهان‌زیست با سیستم آموزشی مواجه هستیم. هابرماس به جای سیستم از جهان‌زیست استفاده می‌کند چرا که اعتقاد دارد سیستم مفهومی پوزیتیویستی است.

به نظر هابرماس «نظام‌های اجتماعی همچون زیست‌جهان‌هایی<sup>۱</sup> هستند که به طرزی نمادین ساختار یافته‌اند» (Habermas, 2002, p. 55). زیست‌جهان آموزش نیاز به حوزه عمومی دارد، حوزه عمومی جایی است که مصلحت عمومی در آن شکل می‌گیرد. تا زمانی که سیاست‌های آموزشی در قالب سیستم تحلیل شود، مطالبات مدنظر شهروندان امکان ظهور پیدا نمی‌کنند. به یک معنا لازم است از سیستم به جهان‌زیست حرکت کرد تا نقش احزاب، اصناف و گروه‌های اجتماعی در شکل‌دهی به سیاست‌ها پررنگ‌تر شود. هابرماس در کتاب *کنش ارتباطی* می‌نویسد: «رویکرد مبتنی بر نظریه سیستم، بیش از همه در اقتصاد و علوم مدیریت، استقرار پیدا کرده است. این رویکرد برای تحلیل مناسبات اجتماعات انسانی کارآمد نیست به خصوص زمانی که با رویکرد اقتصادی و ابزاری، رابطه دولت و سیاست‌ها را بررسی می‌کند» (Habermas, 2015, p. 763). تعارض منافع و اختلافات در حوزه عمومی می‌تواند گفتگوهای مختلف و متکثری را شکل

دهد. مکان‌های عمومی زمینه‌ساز حوزه عمومی است البته این امر یعنی شکل‌گیری حوزه عمومی در موضوع آموزش، مستلزم لوازمی است؛ احزاب قدرتمند، جامعه مدنی پویا، اصناف قوی و سیستم سیاسی که دموکراتیک باشد.

**بورديو:** آموزش مقوله‌ای فرهنگی و یک میدان قدرت است، بنابراین نباید آن را موضوعی الهی، علمی و بی‌طرف دانست. بون‌ویتز در کتاب *درس‌هایی از جامعه‌شناسی پی‌یر بورديو* در مورد مدرسه و کارکردهای پنهان سلطه می‌نویسد: «فرهنگ آموزشی، فرهنگی خاص و فرهنگ طبقه مسلط است که به فرهنگی مشروع، عینی و بی‌چون و چرا تبدیل شده است» (Bonnowitz, 2012, p. 130). آموزش با قدرت در ارتباط است، چه قدرت رسمی و چه قدرت غیررسمی. قدرت رسمی به معنای حکومت و سازوکارهای نهادی حکمرانی است و قدرت غیررسمی به معنای قدرتی است که در جامعه بین افراد وجود دارد. آموزش در هر دو شکل تحت تأثیر جریان و شبکه قدرت است. به نظر بورديو بیشترین رقابت‌ها و تمنای موضوعات غیرعلمی در محیط آموزش قرار دارد که به آن میدان می‌گویند. بورديو میدان علم را نیز همچون تجارت و سیاست می‌داند که افراد به قصد کسب منزلت اجتماعی وارد آن می‌شوند. بورديو دانشگاه و مدرسه را کانون‌های تخیل<sup>۱</sup> می‌نامد بدین معنی که سرمایه فرهنگی در مدرسه و دانشگاه تولید می‌شود (Bourdieu, 2017, pp. 82-83).

بورديو در تکمیل نظریه هابرماس معتقد است که میدان آموزش لزوماً یک میدان مسالمت‌آمیز گفت‌وگومحور نیست، بلکه سرمایه در آن مهم است. هر کس سرمایه اقتصادی و سیاسی دارد می‌تواند، سرمایه آموزشی هم داشته باشد. یعنی کسانی که سرمایه دارند تعیین می‌کنند که کتاب‌ها چگونه باشند، آن‌هایی که قدرت سیاسی دارند تعیین می‌کنند برنامه‌ها و سبک آموزش چه باشد. میدان لزوماً به نفع طبقات پایین نیست. کسانی که پایگاه طبقاتی ضعیفی دارند، نمی‌توانند وارد مبارزه شود. اگر هم وارد شوند بعد از مدتی حذف می‌شوند. ولی کسی که از طبقات بالا برخوردار است راه‌های زیادی برایش باز است. بنابراین ورودی‌ها توسط سرمایه‌دارها، قدرتمندان و طبقات بالا مشخص می‌شود و طبقات پایین در این میدان بازنده هستند.

بورديو در کتاب *میراث* می‌گوید مشاغل در گذشته به ارث می‌رسید. عادت‌واره‌ها در گذشته تنها از طریق خانواده منتقل می‌شدند؛ اما اکنون مدرسه و دانشگاه وظیفه انتقال میراث خانوادگی را بر عهده گرفته‌اند، یعنی در مدارس تنها اشراف می‌توانند آموزش ببینند و ارتقا پیدا کنند و طبقات پایین دچار نوعی خشونت نمادین خواهند شد (Bonnowitz, 2012, pp. 136-137). میدان لزوماً فضای بی‌طرفی که فرد با استعدادی در آن تلاش کند و به جایگاه بالایی برسد نیست. بلکه میدان آغشته به سرمایه است. به جای اینکه ورودی سیستم میانگینی از مردم باشد و عدالت را مدنظر قرار دهد و به نفع طبقات پایین باشد و استعدادهای را کشف کند، مبتنی بر نبرد نابرابر بین سرمایه‌داران و آدم‌های ضعیف است. احزاب، اصناف، گروه‌های فشار، اولیا و مربیان و دانش‌آموزان همه در یک ساخت سرمایه‌داری قرار دارند و این ساخت



سرمایه‌داری را طبقات بالا مشخص می‌کنند. طبقات بالایی که در حکومت هم حضور دارند و علاوه بر سنگرهای اقتصادی و سیاسی به سمت فتح سنگر علم نیز حرکت می‌کنند.

## ۲. طراحی سیستم از منظر نظریه انتقادی

**آلتوسر:** از منظر آلتوسر طراحی سیاست‌ها ایدئولوژیک است. «ایدئولوژی تصویری است از رابطه تخیلی افراد با شرایط واقعی هستی‌شان» (Althusser, 2019, p. 352). «آلتوسر ایدئولوژی را برنامه‌ای می‌داند که به سوژه‌ها شکل می‌دهد. از نظر او، تجربیات و رابطه ما با جهان از طریق ایدئولوژی صورت می‌گیرد» (Nash, 2017, p. 25). آلتوسر در تعریف ایدئولوژی از چارچوب‌های فکری مارکس فراتر می‌رود. به زعم او ایدئولوژی یک ساختار است و آن را در قالب ساحت مادی می‌فهمد، نه مجموعه‌ای از ایده‌های آگاهانه یا باورهایی که در ذهن وجود دارد. در واقع این اعمال ما هستند که تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی و موقعیت‌های مادی، به آگاهی ما شکل می‌دهند (Backer, 2021, p. 4). بدین ترتیب رفتارهای انسان‌ها همیشه از قبل مشخص است، آن‌ها دائماً در حال تبعیت از آیین‌های ایدئولوژیک هستند که با واقعیت‌های مادی گره خورده است (Erben & Gleeson, 1975, p. 126). در این تفکر ساختارها بسیاری از موارد را بر انسان‌ها تحمیل می‌کنند و به واسطه دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت بر انسان‌ها سلطه دارند و آن‌ها را به‌عنوان سوژه مورد نظر قدرت سیاسی فرامی‌خوانند. بدین ترتیب انسان در اندیشه آلتوسر موجودی آگاه به کردارهای خود و خودمختار نیست و موجودیتش در ساختارهای مادی، به اضمحلال رفته است. در این رویکرد آلتوسر آگاهانه دست به رد انسان‌گرایی مارکسیستی زده است.

حکومت نماینده سرمایه‌داری است، طراحی‌هایی که در آموزش انجام می‌دهد به‌نوعی کمک به اقتصاد بازار، خصوصی‌سازی و به نفع طبقات بالا است. بنابراین به‌جای اینکه طراحی عدالت‌محور و به نفع مردم باشد، سرمایه‌داری است. طراحی در معنای اصیل در صورتی درست انجام می‌گیرد که نمایندگانی از طبقات پایین در مجلس حضور داشته باشند. مجلس چون برآمده از ساختار سرمایه‌داری است، آموزش را کالایی برای طبقات مرفه در نظر می‌گیرد. از نظر آلتوسر آموزش همان سازوبرگ ایدئولوژیک حکومت و قدرت نرمی است که از آن روی گردان نمی‌شود. تبعیت از ایدئولوژی حاکم در طراحی سیاست‌های آموزش و نظام مدارس حاکم است که شامل «قواعد رفتار درست، قواعد احترام به تقسیم اجتماعی-فنی کار و قواعد نظم مستقر توسط سلطه طبقاتی» است (Reman, 2021, p. 199). دستگاه ایدئولوژیک آموزشی به‌منزله ساختاری غیر دموکراتیک ابعاد اختیار انسانی را نادیده گرفته و با القا ایدئولوژی غالب به دانش‌آموزان به روابط قدرت و نابرابری تداوم می‌بخشد (Sant, 2019, p. 675). بنابراین طراحی از منظر آنچه هست، برنامه‌ها و سیاست‌هایی است که ساختار سرمایه جهت می‌دهد و آنچه باید باشد و نیست طراحی سیاست آموزشی به نفع مردم است که با توجه به در اختیار گرفتن مجلس و نهادهای طراح سیاست امکان عملی شدن را از دست داده است.

**هابرماس:** بر اساس نظریه هابرماس، طراحی بی‌طرف نیست، بلکه ایدئولوژیک است. نماینده‌هایی که

قوانین را تصویب می‌کنند، برآمده از سرمایه‌داری هستند. سرمایه‌داران قوانینی را تصویب می‌کنند که برای آن‌ها منفعت داشته باشد؛ به‌عنوان مثال قوانینی که باعث تسهیل استخدام فرزندان طبقات بالا شود. همچنین مؤسسه‌های تجاری و آموزشی تأسیس می‌کنند که سودآور باشد. از منظر هابرماس علم، مدرسه و دانشگاه، ایدئولوژیک شده است به این معنا که فضای آموزشی تبدیل به فضاهایی اقتصادی و صنعتی شده است و تنها فرزندان طبقات متوسط سفیدپوست یعنی خانواده‌های بورژوا می‌توانند از آن استفاده کنند (Habermas, 2021, p. 12 & 35).

هابرماس یکی از بحران‌های نظام سرمایه‌داری را بحران‌های اقتصادی می‌داند و اعتقاد دارد خصوصی‌سازی و اقتصاد بازار آزاد همه کالاهای عمومی را از دست دولت خارج می‌کند. هابرماس با تشریح دیدگاه مارکس می‌نویسد: «بحران اقتصادی به معنای الگوی وقفه‌هایی است که در جریان رشد اقتصادی ایجاد می‌شود». سرمایه‌داری الگویی رقابتی مبتنی بر توسعه خود ویرانی است (Conerton, 2011, p. 427). در حالی که آموزش کالای عمومی است و توسط نمایندگان به صورت قانونی به بخش خصوصی و بازار آزاد واگذار می‌شود. هابرماس طراحی سیاست‌های آموزشی را در شرایط یک‌طرفه و بدون گفتگو و تنها با در نظر داشت سود و انگیزه‌های اقتصادی می‌داند. طراحی سیاست باید منتهی به گفتگویی شود که در حوزه عمومی سامان می‌یابد در حالی که گفتگویی پیرامون موضوعات عمومی شکل نگرفته است. مجلس کشور، نمایندگان ابزاری و ساکت طبقات سرمایه‌دار هستند و طبیعی است در سیاست‌های آموزشی طراحی به نفع تثبیت ساختار طبقه سلطه‌گر را دارند. چنین فضایی راه را برای گفتگوی انتقادی می‌گیرد و بحران‌های فراوانی دست به گریبان سیستم سرمایه‌داری خواهد شد.

**بورديو:** طراحی سیاست آموزشی به نظر بورديو امکان اتصال بین سرمایه‌داران و سیاست‌مداران که مدام سرمایه‌های فرهنگی خودشان را افزایش می‌دهند ایجاد می‌کند. یعنی اجازه دسترسی سایر اقشار جامعه را به سرمایه فرهنگی فراهم نمی‌کنند. در طراحی سیاست تنها نهادها و افرادی امکان فعالیت پیدا می‌کنند که اجازه حضور اغیار را ندهند. اغیار همان مردم عادی هستند و به هر شکل ممکن باید طراحی سیاست آموزشی به گونه‌ای باشد که مردم عادی از جای خویش فراتر نروند و جایگاه نخبگان تاجر و سرمایه‌دار که روکش سیاست نیز آن‌ها را تثبیت کرده است، محکم‌تر شود. از منظر بورديو جهان اجتماعی مدرن به فضاهای خرد بی‌شماری تجزیه می‌شود که همانا میدان‌ها هستند. هریک از این میدان‌ها شرایط بازی، موضوعات و منافع خاص خود را دارند (Chevier & Fontaine, 2006, p. 138). میدان‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در صورت طراحی درست سیاست، تثبیت می‌شوند. در طراحی سیاست پیوندی است میان میدانی که شکل گرفته و مبارزاتی که وجود دارد؛ به این معنا که طراحی سیاست آموزشی فضایی علمی و تخصصی نیست. بازیگران سیاسی در درون نهادهای حکومتی سعی می‌کنند جهت طراحی را به گونه‌ای بچرخانند که پایگاه طبقاتی حاکمان تقویت شود. پیوندی است میان قدرت سیاسی و قدرت اقتصادی که پیوند این دو موجب روی کار آمدن طراحانی می‌شود که نماینده سرمایه‌دارها هستند و منافع آن‌ها را پیگیری می‌کنند. پس حکومت در حال افزایش سرمایه فرهنگی است و رونمای مشروعیت‌بخش تولید می‌کند. بورديو سرمایه

فرهنگی را مجموعه‌ای از ثروت‌های نمادین می‌داند که از یک سو به معلومات کسب شده برمی‌گردد و از سوی دیگر می‌تواند به صورت موفقیت‌های مادی، به شکل عینی در میراث فرهنگی جلوه‌گر شود و گاهی نیز به شکل نهادینه‌شده تحت عنوان مدارک تحصیلی پدیدار می‌شود (Chevier & Fontaine, 2006, p. 97). مدرسه و دانشگاه روینای مشروعیت‌بخش هستند و ساختار آن‌ها حفظ میدان فرهنگ و سیاست با زیربنای اقتصادی است که بورديو از آن تحت عنوان میراث یاد می‌کند. میراث یعنی به‌گونه‌ای طراحی سیاست انجام بده که همه سرمایه‌ها به راحتی به نسل بعد منتقل شود اما نه همه افراد بلکه تنها برای آن گروهی که حکومت به آن‌ها وابسته است.

### ۳. اجرائیات سیستم از منظر نظریه انتقادی

**آلتوسر:** اگر اجرائیات را به معنای اقدامات حکومت و نهادهای سیاسی تعریف کنیم از منظر نظریه آلتوسر تمام اجرائیات به نفع طبقات بالا است. حکومت ابزار طبقات مسلط است و استقلال و بی‌طرفی آن معنایی ندارد. به نظر آلتوسر از طریق آموزش، القای وسیع ایدئولوژی طبقه مسلط که صورت‌بندی اجتماعی سرمایه‌داری است باز تولید می‌شود (Althusser, 2019, p. 347). مدارس، دانش را به نحوی به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند تا آن‌ها در شکل خاصی از زندگی که مورد نظر قدرت سیاسی است، خود را بشناسند. بدین نحو دانش در اشکالی که تضمین‌کننده ایدئولوژی حاکم است به دانش‌آموزان القا می‌شود (Lewis, 2017, p. 305). مدارس مکان‌هایی هستند که جناح‌های مسلط در قدرت سیاسی به واسطه آن، روابط تولید مورد نظر خود را باز تولید می‌کنند. بدین شیوه که با انتقال مهارت‌ها و انضباط لازم، دانش‌آموزان را برای وظایف شغلی آینده خود تربیت می‌کنند. بدین نحو آنان تبدیل به خدمتگزاران ایدئولوژی مسلط خواهند شد (Backer, 2021, pp. 5-8).

از آنجایی که نماینده‌ها از طبقات بالا هستند، حکومت هم بیشتر به طبقات بالا رسیدگی می‌کند. بنابراین سود، پول، قدرت و تمام امکانات در مورد آموزش به جاهایی سوق پیدا می‌کنند که سرمایه است، بدین سان مناطق کم‌برخوردار از امکانات سطح بالای آموزش بهره‌مند نمی‌شوند. جریان سرمایه تمام امکانات را به سمت طبقات سرمایه‌دار هدایت می‌کند. ساختار سرمایه‌داری مدام باز تولید می‌شود و اقدامات حکومت در راستای تثبیت وضع موجود است. از منظر نظریه آلتوسر استخدام نیروی انسانی، تقسیم بودجه و ایجاد زیرساخت همیشه به شکل انحصاری و در اختیار مناطق برخوردار و توسعه یافته است. آنچه دولت باید در نظر گیرد توزیع و تقسیم نیروی انسانی و منابع برای همه طبقات و به‌خصوص به نفع طبقات پایین است.

**هابرماس:** اجرائیات و اقدامات حکومت از منظر هابرماس بر اساس عقل‌ابزاری است. عقل‌ابزاری فهمی نسبت به مناسبات انسانی ندارد و رویکردی پوزیتیویستی را دنبال می‌کند. اخلاق، انسانیت، انتقاد و گفتگو در عقل‌ابزاری جایگاهی ندارد و در چنین اجرائیاتی تنها مهندسان می‌توانند اقداماتی انجام دهند. هابرماس علوم را به دو قسم، علوم اثبات‌گرا و علوم انتقادی تقسیم می‌کند و بر این نظر است که در نظام آموزشی بیشتر علوم اثبات‌گرا رواج دارند. علوم انسانی در اجرائیات کم است، بیشتر فنی مهندسی است. از

منظر هابرماس زیست‌جهان علم به سمت عقل‌ابزاری حرکت کرده است و تمامی اجرائیات با پیشرفت‌های فنی سنجیده می‌شوند. در چنین فضایی فناوری به‌مثابه فناوری، دموکراسی را به حاشیه می‌کشاند و شاهد به وجود آمدن مدارس فنی هستیم که به‌صورت تخصصی به‌جای تربیت دانش‌آموزان نقاد به تربیت کارگران صنعتی مشغول‌اند (Habermas, 2021, p. 72). در اجرائیات اغلب علمی پیاده می‌شود که حالت مهندسی، مدیریتی دارد و اثبات‌گرا است. علوم انتقادی در اجرائیات نیست. بر اساس نگرش انتقادی ما نباید در مواجهه با علوم انسانی اثبات‌گرایانه عمل کنیم. به نظر هابرماس در سیاست‌های آموزشی برای اجرا نیز باید به محیط انسانی و اجتماعی توجه کرد. با شهروندان گفتگو کرد و بر اساس نیازهای آن‌ها سیاست عمومی را تنظیم کرد. هابرماس اجرای سیاست‌های آموزشی را رویکردی تک‌بعدی و بر اساس منطق ابزاری و خرد بوروکراسی می‌داند. در واقع آنچه در اجرائیات غلبه پیدا می‌کند نه کنش ارتباطی مندرج در حوزه عمومی بلکه از دست رفتن جهان‌زیست‌روشنگری و حاکم شدن چهار مؤلفه سیستمی است که پارسونز از آن نام می‌برد؛ یعنی سیستمی بی‌طرف، جهان‌شمول، کارکردگرا و خاص (Habermas, 2021, p. 112).

**بورديو:** مدرسه و دانشگاه همانند کلیسا است، یعنی ساختار هرمی، مقدس، غیرقابل نقد و متصلب دارد. بورديو در کتاب *انسان/دانشگاهی* به ترسیم ساختار سلسله‌مراتبی یادگیری دانش در دوره جدید اشاره می‌کند و اعتقاد دارد همان تقدس و رویه غیرقابل‌نقدی که در کلیسای قرون‌وسطی وجود داشت در دوره جدید نیز تداوم یافته است (Bourdieu, 2017, p. 164). انسان‌هایی هم که وارد این فضا می‌شوند و جایگاهی کسب می‌کنند، کسانی هستند که احترام همه چیز را دارند و خودشان هم به آن‌ها وابسته‌اند. دوره جدید همانند قرون‌وسطی است. در قرون‌وسطی مشاغل به ارث می‌رسید و هم‌اکنون نیز شرایط همین‌گونه است. اجرائیات در سیاست‌های آموزشی در همین راستا است؛ یعنی در اجرائیات میراث‌گونه عمل می‌شود و حکومت سعی می‌کند از خالص بودن طبقات اطمینان حاصل کند. ساختار بسته است و این ساختار بسته در جهت بازتولید خودش عمل می‌کند. امکانات، پول، نیروی انسانی خوب، فناوری و... برای طبقات بالا است. میدان مدرسه و سیاست‌های آموزشی که اجرا می‌شوند به‌گونه‌ای است که تضمین‌کننده سرمایه و امکانات برای طبقه حاکم باشد. هرگونه رخنه در طبقه سلطه امکان‌ناپذیر است به این علت که همه مجریان قانونی هستند که از قبل برنامه‌ریزی شده است. هیچ سیاه‌پوست، زن، جهان‌سومی و شهروند سفیدپوست غیرغربی حق آموزش درست ندارد. اجرا باید به‌گونه‌ای باشد که سیاست را همانند قرون‌وسطی تقدیس کند و مدرسه و دانشگاه به‌مثابه کلیسا هرگونه نقد و خرد روشنگری را برنمی‌تابد. اجرائیات باید به سمتی جهت داده شود که مدرک و مجوز هر فعالیت تنها از فیلتر آموزش‌های حکومت امکان‌پذیر باشد تا ساخت سرمایه‌داری حفظ و سرمایه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی در کنار هم نگهداری شوند. بدین‌سان می‌توان نتیجه‌گیری کرد که دانشگاه و مدرسه از منظر بورديو میدانی سراسر تنش‌زا است (Bourdieu, 2017, p. 83).

#### ۴. برون‌داد سیستم از منظر نظریه انتقادی

**آلتوسر:** مدارس و نظام‌های آموزشی، انسان‌هایی مطیع پرورش می‌دهند. خروجی نظام آموزش

سرمایه‌داری، طبقاتی است؛ به این معنا که همه شهروندان امکان دسترسی به منابع و تبدیل شدن به انسان‌هایی توانمند را ندارند و خروجی نوعی نظام سلسله‌مراتبی شکل می‌دهد. نظام آموزشی امکان تحرک طبقاتی را فراهم نمی‌کند، بلکه همان وضعیت را تثبیت و یا بدتر می‌کند. دانش‌آموزان در همان سطحی که هستند پرورش داده می‌شوند و البته تبدیل به انسان‌هایی منظم‌تر و مطیع‌تر می‌شوند، جهت پذیرش هرچه بهتر قانون. بنابراین مدرسه به نوعی ابزار مطیع‌سازی مردم است. آلتوسر می‌نویسد: «یکی از دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت در واقع امر، نقش مسلط را ایفا می‌کند هر چند کسی گوش به نوای آن ندارد چرا که آرام می‌نوازد و این دستگاه همان مدرسه است» (Althusser, 2019, p. 346). خروجی به نظر آلتوسر ایدئولوژیک، تثبیت نظام سیاسی و پرورش شهروندانی منفعل، مطیع و آرام است که به قوانین و نظام سیاسی احترام می‌گذارند و تابع نیروهای دولتی هستند (Payne, 2003, pp. 66-74). خروجی سیاست‌های آموزشی، مطیع و یک شکل‌سازی شهروندان است. خروجی این سیستم افرادی است که همچون عروسک‌های خیمه‌شب‌بازی تحت کنترل شیوه‌های مسلط تولید درآمده‌اند و فاقد عاملیت هستند. بنابراین بازیگران به معنای واقعی وجود ندارند بلکه این ساختارها هستند که به واسطه ایدئولوژی بر همه چیز حکم می‌رانند.

**هابرماس:** خروجی مدارس نظام سرمایه‌داری، تک‌صدایی، روابط یک‌طرفه و محیطی بسته است. هابرماس به‌طور کلی سرمایه‌داری را عامل اصلی بورژوازی شدن حوزه عمومی می‌داند. هم در مدرسه و هم در کل جامعه با فرایند بورژوازی و تجاری و تبلیغاتی شدن مواجه هستیم. دانش‌آموزان به‌مثابه کالا هستند و هیچ گفتگویی جریان ندارد. هابرماس در کتاب *دگرگونی ساختار حوزه عمومی* می‌نویسد: «کارکرد اصلی حوزه عمومی پخش آگهی تبلیغاتی است و هر اندازه که بیشتر در خدمت تبلیغات اقتصادی و سیاسی قرار می‌گیرد بیشتر خصلت سیاسی‌اش را از دست می‌دهد و به حوزه‌ای شبه خصوصی مبدل می‌شود» (Habermas, 2020, p. 242). مدارس انسان‌هایی نقاد و معترض که نسبت به جامعه‌شان حساس باشند تربیت نمی‌کنند. به دانش‌آموزان گفتگو را نمی‌آموزند. دانش‌آموزانی ترسو و مطیع که خلایق‌شان نیز از بین رفته است برون‌داد نظام آموزشی را شکل می‌دهند. انسان‌هایی که دیگر فکری ندارند، همه یک‌دست و یک‌شکل هستند. خروجی بایست منجر به تقویت حوزه عمومی شود. همچنین مدارس باید حوزه‌هایی عمومی، جهت گفتگو و نقادی باشند. یعنی دانش‌آموزان شهروندانی شوند که نسبت به جامعه‌شان حساس هستند ولی این‌گونه نیستند. خروجی مدارس انسان‌هایی منزوی و ذره‌ای است که سرکوب شدند و احساس تعلق به کشور، تاریخ، وطن، قانون و جمع ندارند. ریشه‌های این تحلیل رویکردی است که هابرماس به سرمایه‌داری دارد. چرا که سرمایه‌داری دارای بحران‌های دائمی اقتصادی، عقلانیت، مشروعیت و انگیزش است و طبیعی است که خروجی سیستم آموزشی سرمایه‌داری انحصار ثروت و اسطوره‌زدایی است. سنت و اساطیری که هرچند وجودشان برای تداوم حیات مهم است اما نظام آموزشی آن‌ها را کنار می‌زند و به‌طور طبیعی بحران‌های چهارگانه را شکل می‌دهد (Habermas, 2020, p. 128).

**بوردیو:** خروجی، تقویت نظام طبقاتی است. دادن گواهینامه برای تثبیت وضع موجود هدف سیاست

آموزشی است. از منظر بورديو «رابطه تربیتی نوعی رابطه مبتنی بر زور است که بر پیش‌فرض‌های ضمنی استوار است. نظام آموزشی خودسری فرهنگ مسلط را تحمیل می‌کند و به آن مشروعیت می‌بخشد» (Bonnowitz, 2012, p. 135). در روبناهای مشروعیت‌بخش نظام سرمایه‌داری عنوان می‌شود که در دوران جدید شهروندان برابر هستند و با آمدن به مدرسه و دانشگاه و قرار گرفتن در معرض آموزش‌های دموکراتیک می‌توانند پایگاه طبقاتی خود را تغییر دهند. اما در واقعیت مدرسه همانند کلیسا است، دارای فضایی بسته، مهندسی شده و در تداوم طبقات بالا است. خروجی می‌بایست شهروندان توانمند، منتقد، دوست‌دار جامعه، توانمند در کار جمعی، باهوش و خلاق باشد، اما چنین نیست و خروجی دانش‌آموزانی منفعل و محافظه‌کار است که تداوم‌بخش سلسله مراتب طبقاتی نظام سرمایه‌داری هستند. خروجی سیاست‌های آموزشی نوعی خشونت نمادین و تضمین نابرابری‌های اجتماعی است که در آن رقابت منصفانه حذف می‌شود و نوعی نظام گزینش خودسرانه به وجود می‌آید که کارکرد اصلی آن تداوم عناوین اشرافی است و «ما شاهد نوعی اشرافیت تحصیلی هستیم که شامل وارث رهبران صنعتی، پزشکان بزرگ، کارمندان بلندپایه و حتی رهبران سیاسی می‌شود» (Bonnowitz, 2012, p. 134).

#### ۵. راهکارهای نظریه انتقادی

**آلتوسر:** از منظر آلتوسر ما نیاز به تحول بنیادین در نظام آموزشی داریم، چرا که نیاز به نقد وضع موجود است و تا زمانی که نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی توسط سازوکار ایدئولوژیک حکومت تقویت می‌شود، هیچ راهکاری وجود ندارد. آلتوسر متفکری ساختارگرا است (Althusser & Deleuze, 2021, p. 130) و جبری می‌اندیشد به این معنا که تا زمان سلطه ساخت سرمایه‌داری بر سیاست‌های آموزشی، امکان ارائه راهکار وجود ندارد و راه برای هر گونه اصلاح بسته است. تنها راهکار برون‌رفت از این وضعیت انقلاب و تغییر ساختار است که راهی است دشوار و حتی غیرممکن. به نظر آلتوسر سیستم آموزشی فعلی نخبه‌گرا است در حالی که باید به توده‌ها توجه کند چرا که «این توده‌ها هستند که تاریخ را می‌سازند» (Althusser, 2019, p. 261).

**هابرماس:** هابرماس خوش‌بین است و اعتقاد دارد می‌توان سرمایه‌داری را نجات داد. به نظر هابرماس که شارح ماکس وبر به حساب می‌آید سرمایه‌داری هر چند قفس آهنین است، اما در عین حال نماد عقلانیت است. مدرنیته ظهور عقل علمی و خرد نقادانه است و با همه بحران‌ها از هم نخواهد پاشید بلکه پروژه‌ای ناتمام است که از طریق کنش ارتباطی و احیای حوزه عمومی، حیات آن قابل تداوم است. هابرماس می‌نویسد: «باید از پروژه زندگی عقلانی دفاع کرد و اگر کسی در برابر مشکلاتی که روشنگری به وجود آورده است احساس ناتوانی کند، در برابر عقاید مخالف تسلیم می‌شود و سازمان عقلانیت مدرن رو به انهدام می‌رود و جزم‌اندیشی جای آن را خواهد گرفت» (Habermas, 2002, p. 279). به نظر هابرماس سیاست‌های آموزشی را می‌توان و باید به سمت تفکر نقادانه، تقویت حوزه عمومی و گسترش کنش ارتباطی سوق داد. اگر مدارس چنین رفتار کنند می‌توانند خروجی‌های مطلوب یعنی شهروندان نقاد و مسئولیت‌پذیر و توانمند تربیت کنند. در این زمینه شاید افکار عمومی بتوانند کمک کنند، یعنی افکار عمومی باید آگاهی داشته باشند و بر نظام آموزشی و سبک

حکمرانی که انقیاد بخش است نقد وارد کنند. هر چند هابرماس باور دارد با توجه به اساتید و روشنفکرانی که در خدمت قدرت قرار گرفته‌اند و معلمانی که کارکنان دولت شده‌اند نمی‌توان انتظار داشت تحولی در افکار عمومی صورت پذیرد چرا که افکار عمومی نیز دنباله‌روی قدرت سیاسی است. افکار عمومی تحت تأثیر نظام سیاسی است و از سوی آن دستکاری می‌شود (Habermas, 2020, p. 327).

**بورديو:** بورديو به سرمایه‌داری بدبین است به خصوص اینکه دولت را انحصارگر قدرت، ثروت و نظام دانایی قلمداد می‌کند. به نظر بورديو سرمایه‌های نمادین و فرهنگی توسط سیستم آموزشی به انحصار دولت سرمایه‌داری در آمده است. «دولت یعنی آموزش‌یافتگان مدرسه ملی مدیریت دولتی در وزارتخانه‌های مالی»، بدین معنا که دولت همیشه مراقب است نیروهایی در مدارس پرورش دهد که انحصار سرمایه را به چالش نکشد (Bourdieu, 2014, p. 68). بورديو راه‌حل را اصلاح نمی‌داند بلکه جنبش‌های جدید امکان به پرسش کشیدن نظام آموزشی را پیدا خواهند کرد. این انتقاد شاید در مدارس قابل پیاده کردن نباشد اما با توجه به خرد انتقادی که در دانشگاه‌ها وجود دارد می‌توان تحقیقاتی انجام داد و روبنای مشروعیت‌بخش سیستم و سیاست‌های آموزشی را به چالش کشید و به جای آن امکان ظهور نظم نوینی را فراهم کرد. به نظر بورديو میدان‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی یکدیگر را تقویت می‌کنند و در این مبارزه مدرسه و سیاست‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند که باید به چالش کشیده شوند. بورديو در مقاله درسی درباره درس به انتقاد از عقل بورژوازی می‌پردازد و بیان می‌کند: در جامعه‌شناسی باید از مردم دفاع کرد و به افشاگری قدرت‌های نمادین، گفتمان‌ها و استعلاهای دروغینی پرداخت که به‌عنوان توهم در پی تثبیت وضع موجود است (Bourdieu, 2014, p. 52).

جدول ۲- کاربرد نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش

آلتوسر	هابرماس	بورديو
- تعیین‌بخشی توسط منطق - سرمایه‌داری - جهت‌دهی توسط سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت	- حوزه عمومی - جهان‌زیست	- میدان قدرت، میدان علم - فرهنگ طبقه مسلط - سرمایه اقتصادی، سیاسی و فرهنگی
- ایدئولوژی	- ایدئولوژی - یک‌طرفه و بدون گفتگو - سود و انگیزه‌های اقتصادی - تثبیت ساختار طبقه مسلط	- دسترسی محدود به سرمایه فرهنگی - نبود فضایی صرفاً علمی و تخصصی - تقویت پایگاه طبقاتی حاکمان - روبنای مشروعیت‌بخش - میراث
- به نفع طبقات بالا - بازتولید روابط تولید سرمایه‌داری - اقدامات در راستای تثبیت وضع موجود	- رویکردی تک‌بعدی - بر اساس عقل ابزاری - رواج علوم اثبات‌گرا - توجه به محیط انسانی و اجتماعی	- ساختار مقدس و غیرقابل نقد - میراث - سرمایه و امکانات برای طبقه حاکم - حفظ ساخت سرمایه‌داری

	- کنش ارتباطی		
پرونداد	- انسان‌هایی مطیع و منظم - نظام سلسله‌مراتبی - ایدئولوژیک - تثبیت نظام سیاسی	- تک‌صدایی - بورژوازی شدن حوزه عمومی - انسان‌هایی بدون تفکر و خلاقیت	- تقویت نظام طبقاتی - مشروعیت فرهنگ مسلط - نبود رقابت منصفانه - نظام‌گزینش خودسرانه
راهکار	- تحول بنیادین - نقد وضع موجود	- احیای حوزه عمومی - گسترش کنش ارتباطی - تفکر نقادانه	- به چالش کشیدن روبنای مشروعیت‌بخش - افشاکگری قدرت‌های نمادین

### نتیجه

فضای غالب بر سیاست‌گذاری آموزش، رویکرد اثبات‌گرایی، نظریه‌های کارکردی و سیستمی است. نظریه انتقادی و مفاهیم برآمده از اندیشه‌های آلتوسر، هابرماس و بوردیو جریان اصلی سیاست آموزش را به چالش می‌کشند. از منظر نظریه انتقادی آنچه در جریان اصلی رواج دارد، تثبیت هژمونی سرمایه‌داری و تقلید از ساختارهای تکراری و محافظه‌کارانه‌ای است که امکان خلاقیت را سلب کرده‌اند.

سیاست‌گذاری آموزش به خصوص در چرخه سیاست‌گذاری می‌تواند از نظریه‌های انتقادی، در راستای نقد وضع موجود و ارائه راهکارهای بدیل استفاده کند. در سطح ورودی‌های سیستم با مفاهیم نظریه انتقادی می‌توان نظر شهروندان را اولویت بخشید، در طراحی می‌توان به مباحث برآمده از گفتگوی انتقادی در حوزه عمومی رسمیت بخشید و در اجرا می‌توان با عبور از اقدامات مهندسی به دیگر علائق بشری توجه نشان داد. از منظر نظریه انتقادی سیاست‌های آموزشی پوزیتیویستی به ظاهر علمی و بی‌طرف هستند. آنچه جریان دارد میدانی است که محل منازعه قدرت میان بازیگران است که قصد افزایش سرمایه اجتماعی و فرهنگی را دارند. نظریه انتقادی سیاست‌های رسمی را به چالش می‌کشد و مدرسه و سیستم آموزشی را مهم‌ترین سازویرگ ایدئولوژیک قدرت می‌داند و بر این باور است که مدرسه و علم بی‌طرف نیستند، بلکه روبنایی مشروعیت‌بخش هستند که امکان مبارزه و مقاومت را سلب می‌کنند.

\*\*\*




## References

- Althusser, L. (2019). *Science and Ideology* (M. Madadi, Trans.). Nilofar.
- Althusser, L., & Deleuze, G. (2021). *What is Structuralism?* (N. Gorgin, Trans.). Shabkhiz.
- Araral, E., Fritzen, S., Howlett, M., Ramesh, M., & Wu, X. (2013). *Routledge handbook of public policy*. Routledge. <https://www.routledge.com/Routledge-Handbook-of-Public-Policy/Araral-Fritzen-Howlett-Ramesh-Wu/p/book/9780203097571>
- Attarzadeh, B. (2021). *An Essay on Public Policy Studies*. Mizan Legal Foundation.
- Backer, D. I. (2021). History of the reproduction-resistance dichotomy in critical education: The line of critique against Louis Althusser, 1974-1985. *Critical Education*, 12(6), 1-21. <https://doi.org/10.14288/ce.v12i6.186546>
- Bell, L., & Stevenson, H. (2020). *Education policy: Process, themes and impact* (F. Hamidifar & S. Boroumandfar, Trans.). Padina. <https://padinapub.com/?p=1221>
- Birkland, T. A. (2016). *An introduction to the policy process: Theories, concepts, and models of public policy making*. Routledge. [https://books.google.com/books/about/An\\_Introduction\\_to\\_the\\_Policy\\_Process.html?id=Vh1BrgEACAAJ](https://books.google.com/books/about/An_Introduction_to_the_Policy_Process.html?id=Vh1BrgEACAAJ)
- Bonnowitz, P. (2012). *Premieres Lecons Sur La Sociologie de Pierre Bourdieu* (J. Jahangiri, Trans.; Vol. . (J. Jahangiri, Trans.). Tehran: Aghah. (In Persian).). Aghah.
- Bourdieu, P. (2014). *Lecon Sur La Lecon* (N. Fakohi, Trans.). Nashre Ney.
- Bourdieu, P. (2017). *Academic Man* (H. Chavoshian, Trans.). Parse Book Translation and Publishing Company.
- Chevier, C., & Fontaine, O. (2006). *Vocabulary of Bourdieu* (M. Ketbi, Trans.). Nashreney.
- Cochran, C., Meyer, L., Carr, T. R., & Cayer, N. J. (2009). *American Public Policy: An Introduction*. Cengage Learning.
- Conerton, P. (2011). *Critical Sociology* (H. Chavoshian, Trans.). Ketab Ame.
- Daneshfard, K. (2014). *Public Policy Process* Saffar.
- Erben, M., & Gleeson, D. (1975). Reproduction and Social Structure: Comments on Louis Althusser's Sociology of Education. *Educational Studies*, 1(2), 121-127. <https://doi.org/10.1080/0305569750010206>
- Ferretter, L. (2013). *Louis Althusser* (A. Ahmadi Arian, Trans.). Nashremarkaz.
- Gharakhani Bahar, A. (2018). *System and Systems Thinking: Fundamental Theory and Practice*. Nashreney.
- Ghavam, S. A.-A. (2015). *Comparative Politics* Samt.
- Habermas, J. (2002). *Legitimation Crisis* (J. Moeini, Trans.). Ghameno.
- Habermas, J. (2015). *The Theory of Communicative Action: The reason and rationality of society, the life of the world and the critical system of the functionalist concept of reason* (K. Poladi, Trans.). Nashremarkaz.
- Habermas, J. (2020). *Structural Transformation of the Public Sphere: an Exploration of Bourgeois Society* (J. Mohammadi, Trans.). Afkare Jadid.
- Habermas, J. (2021). *Toward a Rational Society: Student Protests, Science and Politics* (E. Safi, Trans.). Shiraze.
- Heywood, A. (2008). *Key Concepts in Politics* (A. Kardan, Trans.). Elmi-Farhangi Publishing Co.
- Heywood, A. (2017). *Global Politics* (S. Mousavi Shafae, Trans.; Vol. 1). Samt.
- Heywood, A. (2019). *Politics*. (A. R. Alam, Trans.). Nashreney.
- Kamali, Y. (2014). *An Introduction to Public Policy*. Jihad University Publications.
- Knill, C., & Tosun, J. (2012). *Public policy: A new introduction*. Palgrave macmillan.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., Hill, M., Larrue, C., Varone, F., & Hill, M. (2007). *Public policy analysis*. Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781847422309.ch008>
- Kraft, M., & Furlong Scott, R. (2017). *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives* (N. Hoshmandyar, Trans.). shorafarin.
- Lewis, T. E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317.


<https://doi.org/10.1080/08935696.2017.1358498>

- Mohammadpour, A. (2021). *Counter-Method: The Philosophical Underpinnings and Practical Procedures of Qualitative Methodology*. Logos.
- Nash, K. (2017). *Contemporary Political Sociology: Globalization, politics and Power* (M. Delforoz, Trans.). Kavir.
- Nowzari, H. (2002). *Rereading Habermas (introduction to Jurgen Habermas opinions, thoughts and theories)* Nashrecheshmeh.
- Payne, M. (2003). *Bart, Foucault, Althusser* (P. Yazdanjo, Trans.). Nashre Marka.
- Qarakhani, M. (2019). *Government and social policy in Iran*. Agah.
- Reman, Y. (2021). *Theories of Ideology: Powers of Alienation and Subjugation* (M. Emami, Trans.). Charkh.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Seifzadeh, S. H. (2018). *Modernity & Modern Political Theories* Mizan Legal Foundation.
- Seyed Emami, K. (2023). *Political Science Research* Publications of Imam Sadeqh University.
- Shafritz, J. M., & Borick, C. P. (2011). *Introducing Public Policy* (H. Malek Mohammadi, Trans.). Imam Sadiq University.
- Smith, K., & Larimer, C. (2009). *The Public Policy theory primer*. Westview press.
- Smith, K. B., & Larimer, C. W. (2017). *The Public Policy Theory Primer* (B. Attarzadeh, Trans.). Elmi-Farhangi Publishing Co.
- Vahid, M. (2017). *Public Policy*. Mizan Legal Foundation.
- Young, E., & Quinn, L. (2016). *Writing Effective Public Policy Papers: A Guide for Policy Advisers in Central and Eastern Europe* (S. Saatchi, Trans.). Center for Strategic Studies.

## Application of Critical Theory in the Systemic Cycle of Education Policy

**Elaheh Valizadeh** 

Master of Political Science, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: [elaheh.valizadeh@mail.um.ac.ir](mailto:elaheh.valizadeh@mail.um.ac.ir)

**Rohollah Eslami** 

Assistant Professor of Political Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: [eslami.r@um.ac.ir](mailto:eslami.r@um.ac.ir)

Received: 2023-03-13	Revised: 2023-06-06	Accepted: 2024-01-03	Published: 2023-09-21
<b>Citation:</b> Valizadeh, E., & Eslami, R. (2024). Application of Critical Theory in the Systemic Cycle of Education Policy. <i>Foundations of Education</i> , 13(1), 73-94. doi: 10.22067/fedu.2023.81563.1255			

### Abstract

Public policy-making means the government in action, that is, what decisions the government makes in public matters, for which groups, with what tools, and what results are obtained from these decisions. Education policymaking means designing and implementing policies that the government uses in the field of education. Education policy in all countries is one of the three policy issues. Education is a socialization device for the government, and for this reason, governments use education as a public good to reproduce legitimacy. In this article, the issue is whether it is possible to organize the policy cycle based on critical theory. The policy cycle has stages such as system input, design, policy implementation and output, and evaluation and feedback. In this article, we try to examine the education policy cycle from a critical perspective by using the critical theories of Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, and Louis Althusser. The findings of the article show that critical theory is an approach that tries to organize a new space for educational policies in terms of public domain, communication wisdom, power fields, and the ideological structure of government. The article is the application of critical theory in the policy cycle of education, which can be used as a basis for future research.

**Keywords:** ideology; public policy; education; critical theory; Althusser; Habermas; Bourdieu

### Synopsis

Understanding how government functions in addressing public affairs requires studying its practical aspects. Public policy is a scientific field that delves into this process. Public policy is a multidimensional term composed of "policy" and "public." The term "policy" encompasses different meanings and functions in English, such as Polity, Politics, and Policy. Polity refers to formal institutional structures in a political system, Politics involves political processes, and Policy pertains to the collection of actions and analysis within a political system. In the context of public policy, the term "policy" refers to the concept of "Policy" (Knill & Tosun, 2012, pp. 3-4).

The understanding of the term "policy" in public policy points towards the concept of Policy derived from the Greek polis, which is rooted in the political discourse of the Greeks (Attarzadeh, 2021, p. 30). "Any action undertaken by governments that represent agreed-upon responses to specific conditions" is referred to as public policy (Araral et al., 2013, p. 4).

Public policy-making is the selection of actions by governmental authorities to address specific public concerns (Cochran et al., 2009, pp. 1-2). It involves a process of decision-making and specific actions in response to a problem that has raised public concerns.

Public policy often deals with decision-making processes and specific actions supported by governmental powers to provide solutions for public issues (Smith & Larimer, 2009, p. 4). The



key features of public policy-making include the selection of actions from among goals and options. Birkeland enumerates the main features of public policy as follows: Public policy is a response to problems raised by the public, and the government tries to find solutions for it through targeting and interaction with non-governmental actors. Therefore, public policy is what the government chooses to do or not do (Birkeland, 2016, pp. 8-9) key features of public policy-making include the selection of actions from among goals and options.

The study of government performance in addressing public issues considers both its practical aspects and theoretical dimensions. It evaluates government actions and identifies weaknesses and solutions by integrating critical theories such as those of Althusser, Habermas, and Bourdieu. Public policy in education aims to empower individuals, reduce social inequalities, and promote social cohesion. The government's role in educational policy is globally significant, impacting institutions and daily experiences.

Analyzing and evaluating government performance involves both practical identification and theoretical assessment. While practical analysis considers how governments function, evaluation involves identifying weaknesses and proposing solutions, necessitating theoretical insights from the field of political science. By incorporating critical theories into educational policy-making, alternative solutions can be explored. Critical theories challenge established structures, prioritize citizen input, and question the neutrality of educational systems. Public policy in education should go beyond engineering solutions to engage human interests and encourage creativity.

In conclusion, understanding and evaluating government performance in public policy requires a combination of practical analysis and theoretical insights. Critical theories challenge conventional practices and offer alternatives for policy-making, particularly in education. This approach emphasizes citizen engagement, challenges ideological constructs, and provides a more comprehensive perspective on policy processes.

Neo-Marxist writers believe that the purpose of public policy is merely to reproduce or accentuate the divide between social classes" (Knoepfel et al., 2007, p. 22). Therefore, there is no place for social transformations or changes in various socio-political situations in the field of policymaking knowledge according to this approach (Seyed Emami, 2023, p. 84).

With the twin correlation of the science of public policy in its practical aspects and the science of politics in its theoretical aspects, it takes policymaking out of a mere positivist approach and by adding theoretical dimensions to it, gives public policy an epistemological order. Public policy examines the performance of the government in public issues of concern to society. General issues of society include education, health, security, health, etc. This article tries to examine the science of policy-making in the field of education. "Education policy is a set of policies and programs that the government adopts to expand public education to empower people and develop their abilities to reduce social inequality and social cohesion" (Qarakhani, 2019, p. 105).

Education policy refers to the will of the government in educational matters such as curricula, teacher training, student recruitment, support and scholarships, curriculum content, and education methods. "The government almost universally plays a fundamental role in providing or regulating educational services. Therefore, government policy, both national and local, has a significant impact on shaping the daily events of schools and colleges and the daily experiences of those who study and work in those institutions" (Bell & Stevenson, 2020, p. 15).

How the government works in education policy making use of critical ideas of thinkers such as Louis Althusser, Jürgen Habermas, and Pierre Bourdieu is the issue of this article. For this purpose, we are looking for an answer to the question, what are the solutions for using critical theory in the policy cycle of education? The research aims to prepare a theory for the policy cycle of education by combining the three theories of political sociology of Althusser, Bourdieu, and Habermas. There is no work in this matter because the education policy cycle is often written with a systemic approach and positivist analysis.

Application of critical theory in the education policy cycle

Bourdieu	Habermas	Althusser	
-Field of power, field of knowledge -The culture of the dominant class -Economic, political, and cultural capital	-Public domain -Globalization	Determination by the logic of capitalism -Orientation by the ideological structures of the government	Entrance
-Limited access to cultural capital -Absence of purely scientific and specialized space -Strengthening the class base of the rulers -Legitimizing superstructure -Heritage	-Ideology -One-sided and without dialogue -Profit and economic incentives -Consolidation of the structure of the dominant class	-Ideology	Designing
-Sacred and inviolable structure -Heritage -Capital and facilities for the ruling class -Maintaining the construction of capitalism	-A one-dimensional approach -Based on instrumental reason -The prevalence of positivist sciences -Attention to the human and social environment -Communicative action	-Limited access to cultural capital -Absence of purely scientific and specialized space -Strengthening the class base of the rulers -Legitimizing superstructure -Heritage	Performance
-Strengthening the class system -The legitimacy of the dominant culture -Lack of fair competition Arbitrary selection system	-monophonic -Bourgeoisization of the public domain -People without thinking and creativity	-Obedient and orderly people -Hierarchical system -Ideological -Stabilization of the political system	output
-Challenging the legitimizing superstructure -Disclosure of symbolic powers	-Revival of the public domain -Expansion of communication action -Critical thinking	-Fundamental change -Criticism of the status quo	policy

**Conclusion**

The dominant atmosphere on education policy is the positivist approach, functional and systemic theories. Critical theory and concepts arising from the thoughts of Althusser, Habermas, and Bourdieu challenge the mainstream of education policy. From the point of view of critical theory, what is prevalent in the mainstream is the consolidation of capitalist hegemony and the imitation of repetitive and conservative structures that have denied the possibility of creativity.

Education policymaking, especially in the policymaking cycle, can use critical theories to criticize the current situation and provide alternative solutions. At the level of system inputs, citizens' opinions can be prioritized with the concepts of critical theory, in design, issues arising from critical dialogue in the public domain can be formalized, and in implementation, attention can be paid to other human interests by passing engineering measures. From the perspective of critical theory, positivist educational policies are scientific and neutral. What is going on is a field that is a place of power conflict between actors who intend to increase social and cultural capital. Critical theory challenges official policies, considers school and the educational system to be the most important ideological mechanism of power, and believes that school and science are not neutral, but legitimizing superstructures that deny the possibility of struggle and resistance.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## کاربست نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش و پرورش

الهه ولی‌زاده

کارشناسی ارشد علوم سیاسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. [elaheh.valizadeh@mail.um.ac.ir](mailto:elaheh.valizadeh@mail.um.ac.ir)

روح‌الله اسلامی

استادیار علوم سیاسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، [eslami.r@um.ac.ir](mailto:eslami.r@um.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۱۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۳	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> ولی‌زاده، الهه؛ اسلامی، روح‌اله. (۱۴۰۲). کاربست نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش و پرورش. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۹۴-۷۳. doi: 10.22067/fedu.2023.81563.1255			

## چکیده

سیاست‌گذاری عمومی به معنای دولت در اجرا است؛ یعنی در موضوعات عمومی، دولت چه تصمیماتی برای چه گروه‌هایی با چه ابزارهایی می‌گیرد و چه نتایجی از این تصمیمات حاصل می‌کند. سیاست‌گذاری آموزش به معنای طراحی و اجرای سیاست‌هایی است که دولت در زمینه آموزش به کار می‌گیرد. آموزش، نهاد جامعه‌پذیری برای دولت است و به همین علت دولت‌ها از آموزش به‌عنوان کالایی عمومی در راستای بازتولید مشروعیت استفاده می‌کنند. بررسی سیاست‌گذاری آموزش فراتر از رویکردهای پوزیتیویستی مرسوم در علم سیاست‌گذاری عمومی، با بهره‌گیری از نظریات انتقادی در علم نظری سیاست، هدف این مقاله است. بدین منظور با استفاده از روش انتقادی سعی شده است چرخه سیستمی سیاست‌گذاری آموزش بر اساس نظریه انتقادی نظم بخشی شود. چرخه سیستمی سیاست‌گذاری مراحل از قبیل ورودی سیستم، طراحی، اجرا، خروجی، ارزیابی و بازخورد دارد که در این مقاله سعی شده است با بهره‌گیری از نظریه‌های انتقادی یورگن هابرماس، پی‌یر بوردیو و لوئی آلتوسر چرخه سیستمی سیاست‌گذاری آموزش از منظر انتقادی بررسی شود. یافته‌های مقاله نشان می‌دهد نظریه انتقادی، رویکردی است در پاسخ به ناکارآمدی‌های نظریه مرسوم پوزیتیویستی و سعی می‌کند با اصطلاحات حوزه عمومی، خرد ارتباطی، میدان‌های قدرت و سازوگرگ ایدئولوژیک حکومت، فضایی جدید برای سیاست‌های آموزشی سامان دهد.

**واژه‌های کلیدی:** ایدئولوژی، سیاست‌گذاری عمومی، آموزش و پرورش، نظریه انتقادی، آلتوسر، هابرماس، بوردیو.

## مقدمه

شناخت چگونگی عملکرد دولت در رسیدگی به امور عمومی، مستلزم مطالعه دولت در وجوه عملی آن است. سیاست‌گذاری عمومی علمی است که به این چگونگی می‌پردازد. سیاست‌گذاری عمومی اصطلاحی چندوجهی و عام، متشکل از واژگان «سیاست» و «عمومی» است. از حیث ریشه‌شناختی<sup>۱</sup> واژه «سیاست» در سه اصطلاح انگلیسی Polity، Politics و Policy از معنا و کارکردهای مفهومی متفاوتی برخوردار است. مفهوم Polity به ساختارهای نهادی رسمی در یک نظام سیاسی اشاره دارد. حوزه Politics بر فرایندهای سیاسی و Policy به مجموعه اقدامات نظام سیاسی و تجزیه و تحلیل آن اقدامات اشاره دارد. واژه «سیاست» در عبارت سیاست‌گذاری عمومی بر مفهوم Policy دلالت دارد (Knill & Tosun, 2012). «فهم مفهوم policy به‌عنوان واژه‌ای مشتق از polis ریشه در نظام گفتار سیاسی یونانیان دارد» (Attarzadeh, 2021, p. 30). «هر اقدامی که توسط دولت‌ها انجام می‌شود که نمایانگر پاسخ‌های توافق شده قبلی به شرایط خاص است» (Araral et al., 2013, p. 4). سیاست‌گذاری عمومی نام دارد. سیاست‌گذاری عمومی اشاره به مجموعه اعمال دولت و نیت تعیین‌کننده آن اعمال دارد که مستلزم انتخاب از میان اهداف و گزینه‌ها است. این اقدام توسط نهاد یا مقام دولتی به منظور رسیدگی به موضوعی خاص است که موجب نگرانی عمومی شده است (Cochran et al., 2009, pp. 1-2).

توافق عمومی وجود دارد که سیاست‌گذاری عمومی مشتمل بر فرایند تصمیم‌سازی و نتایج یا اقدامات خاص در پاسخ به مشکلی است که توسط قدرت‌های قهری دولت مورد حمایت قرار می‌گیرد. در واقع آنچه سیاست‌های عمومی را «عمومی» می‌کند حمایت قدرت‌های قهری از انتخاب‌ها و اقداماتی است که به جهت ارائه پاسخی برای حل یک مشکل عمومی ارائه می‌شود (Smith & Larimer, 2009, p. 4). بزرگ‌ترین ویژگی‌های اصلی سیاست‌گذاری عمومی را چنین برشمرده است. «سیاست عمومی در پاسخ به مشکلاتی است که از جانب عموم مطرح می‌شود و حکومت سعی می‌کند از طریق هدف‌گذاری، راهکارهایی از طریق تعامل با بازیگران غیرحکومتی برای آن پیدا کند؛ بنابراین سیاست عمومی آن چیزی است که حکومت انتخاب می‌کند که انجام دهد یا ندهد» (Birkland, 2016, pp. 8-9).

علم سیاست‌گذاری عمومی، عملکرد دولت را برای حل مسائل عمومی در وجوه عملی آن بررسی می‌کند، با این حال «برخی از سیاست‌های عمومی را می‌توان نه به‌عنوان اقدامات جمعی با هدف حل یک مسئله اجتماعی، بلکه به‌عنوان ابزاری ساده برای اعمال قدرت و سلطه یک گروه اجتماعی بر گروه دیگر تفسیر کرد. نویسندگان نئومارکسیست معتقدند که هدف سیاست‌های عمومی صرفاً بازتولید یا تأکید بر شکاف بین طبقات اجتماعی است» (Knoepfel et al., 2007, p. 22). سیاست‌گذاری عمومی اغلب در رویکردهای پوزیتیویستی مورد بررسی واقع می‌شود. چارچوب‌های سیستمی، کارکردی، رفتارگرا و نخبه‌گرا نظریه‌های شایع در سیاست‌گذاری عمومی به شمار می‌روند. این گونه از چارچوب‌های نظری

محافظه کار هستند و هرچه قدرت، طلب کند و یا برآمده از خواسته‌های مطالبه‌گران باشد را توجیه می‌کنند. محافظه‌کاری و تثبیت وضع موجود، ویژگی رویکرد اثبات‌گرا است. نظم اجتماعی و سیاسی جاری در اثبات‌گرایی امری مسلم پنداشته شده است. بدین ترتیب برای دگرگونی‌های اجتماعی و یا ایجاد تغییر در وضعیت‌های اجتماعی-سیاسی گوناگون جایگاهی در عرصه دانش سیاست‌گذاری طبق این رویکرد وجود ندارد (Seyed Emami, 2023, p. 84). این‌گونه نگرستن، سیاست‌گذاری را پس از مدتی به علمی بی‌محتوا و به دور از نگرش انتقادی تبدیل می‌کند که نماینده منویات حکومت است. اما در رویکرد انتقادی به سیاست‌گذاری عمومی، علم همانند عمل اجتماعی در نظر گرفته می‌شود و می‌توان آن را در چارچوب منظومه‌ای از روابط اجتماعی که در آن انواع منافع متعارض وجود دارد ارزیابی کرد. با کاربردی رویکرد انتقادی در سیاست‌گذاری عمومی، شکاف بین منافع عینی و فلسفه که از نظر تاریخی در نگاه اثبات‌گرا به سیاست‌گذاری شکل گرفته بود با ایجاد چارچوب روش‌شناختی مناسب پر می‌شود (Seyed Emami, 2023, p. 82).

شناخت و ارزیابی عملکرد دولت در ابعاد نظری و عملی آن نتایج متفاوتی در پژوهش برای ما نمایان می‌کند. اگر عملکرد دولت را در ابعاد عملی آن مورد شناسایی قرار دهیم، صرفاً به شناختی ساده رسیده‌ایم که به عنوان مثال عملکرد دولت در زمینه سیاست‌های آموزشی چگونه بوده است. اما اگر قصد ارزیابی عملکرد دولت را داشته باشیم و بخواهیم نقاط ضعف عملکردی آن را شناسایی کنیم و راهکاری برای آن‌ها ارائه دهیم، می‌بایست ابعاد نظری علم سیاست را نیز در این بررسی دخیل کرد. این امر با همبستگی توأمان علم سیاست‌گذاری عمومی در وجوه عملی آن و علم سیاست در ابعاد نظری آن، سیاست‌گذاری را از رویکرد پوزیتیویستی صرف خارج کرده و با افزودن ابعاد نظری به آن، سیاست‌گذاری عمومی را نظم‌دهی معرفتی می‌بخشد. سیاست‌گذاری عمومی عملکرد دولت را در مسائل عمومی مورد توجه جامعه مورد بررسی قرار می‌دهد؛ مسائلی مانند آموزش، بهداشت، امنیت و سلامت.

این مقاله سعی دارد علم سیاست‌گذاری را در شاخه آموزش مورد بررسی قرار دهد. «سیاست آموزش مجموعه سیاست‌ها و برنامه‌هایی است که دولت برای گسترش آموزش همگانی به منظور توانمندسازی افراد و توسعه توانایی‌های فردی آنان با هدف کاهش نابرابری اجتماعی و انسجام اجتماعی اتخاذ می‌کند» (Qarakhani, 2019, p. 105). سیاست‌گذاری آموزش به اراده دولت در موضوعات آموزشی از قبیل برنامه‌های درسی، تربیت معلمان، جذب دانش‌آموزان، حمایت‌ها و بورسیه‌های تحصیلی، محتوای درسی و شیوه‌های تعلیم و تربیت اشاره دارد. «دولت تقریباً به طور جهانی نقشی اساسی در ارائه و یا تنظیم خدمات آموزشی دارد. بنابراین سیاست دولت، چه ملی و چه محلی، تأثیر بسزایی در شکل دادن اتفاق‌های روزانه مدارس و دانشکده‌ها و تجربیات روزمره کسانی که در آن مؤسسات تحصیل و کار می‌کنند دارد» (Bell & Stevenson, 2020, p. 15).

چگونگی عملکرد دولت در سیاست‌گذاری آموزش با بهره‌گیری از نظریات انتقادی متفکرانی نظیر



لویی آلتوسر، یورگن هابرماس و پی‌یر بوردیو مسئله مقاله حاضر است. بدین منظور در پی پاسخ به این سؤال هستیم که راهکارهای استفاده از نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش چیست؟ این پژوهش قصد دارد با تلفیق سه نظریه جامعه‌شناسی سیاسی آلتوسر، بوردیو و هابرماس نظریه‌ای برای چرخه سیاست‌گذاری آموزش تهیه کند. در این موضوع و زمینه هیچ اثر پژوهشی وجود ندارد؛ چراکه چرخه سیاست‌گذاری آموزش اغلب با رویکرد سیستمی و تحلیل اثبات‌گرا بررسی شده است.

## مبانی نظری

چارچوب نظری این مقاله تلفیقی است از مدل فرایند سیاست‌گذاری و مدل سیستمی. روش‌شناسی مقاله از تفکر انتقادی بهره گرفته است که در ادامه تشریح می‌شود.

**فرایند سیاست‌گذاری:** مطالعات حوزه فرایند سیاست‌گذاری، نقطه آغازین کار نظری در زمینه مطالعاتی سیاست‌گذاری عمومی بوده است. چارلز<sup>۱</sup>، جونز<sup>۱</sup> مدل فرایند سیاست‌گذاری عمومی را طی مراحل زیر معرفی می‌کند. مرحله شناخت مشکل و قرار گرفتن مشکل در دستور کار، مرحله ارائه راه‌حل‌ها، مرحله تصمیم‌گیری، مرحله اجرا و مرحله ارزیابی (Smith & Larimer, 2017, p. 45).

**سیستمی:** یک سیستم شامل «هر چیز عینی یا ذهنی متشکل از اجزا مرتبط به هم به‌عنوان یک کل دارای ساختار، رفتار و انتظام خاص خود است» (Ferretter, 2013, p. 37). مدل سیستمی به وسیله لودویگ فن برتالانفی<sup>۲</sup> استاد دانشگاه آلبرتای آمریکا از اوایل دهه ۱۹۵۰ در جامعه علمی ارائه شد (Seifzadeh, 2018, p. 277). برتالانفی، پدر نظریه عمومی سیستم‌ها در جستجوی سامان‌دهی و نظم‌بخشی به آگاهی علمی در چارچوب یک سیستم واحد بود که کتاب «نظریه عمومی سیستم‌ها: بنیان‌ها، توسعه، کاربرد» را تألیف کرد. تحت تأثیر این رهیافت بود که دیوید ایستون<sup>۳</sup> مدل سیستمی را در حوزه تحلیل سیاسی مدرن به کار برد (Shafritz & Borick, 2011, pp. 57-58).

ایستون «نظام سیاسی را مجموعه‌ای از کنش‌های متقابل تعریف کرد که از طریق آن، ارزش‌ها، خدمات و کالاها برحسب قدرت معتبر برای همه بخش‌های جامعه سهم‌بندی می‌شود». مراد ایستون از سهم‌بندی برحسب قدرت معتبر، مجموعه تصمیماتی است که مسئولان قانون‌گذاری و اجرایی برای جامعه اتخاذ می‌کنند (Ghavam, 2015, p. 31). او هر نظام سیاسی را از دریچه ورودی‌ها و خروجی‌ها مدنظر قرار می‌دهد و در خصوص چگونگی اتخاذ و اجرای سیاست‌ها در داخل دستگاه حکومت تحلیلی انجام نمی‌دهد (Vahid, 2017, p. 20). گسترده‌گی مدل سیستمی به دلیل در بر گرفتن تمام بازیگران مهم سیاسی، فراتر از نهادهای دولتی است. مدل سیستمی، تفکری همه‌جانبه است که زمینه را برای درک بهتر شیوه کار دستگاه حکومت مهیا می‌سازد (Heywood, 2008, pp. 133-134).

1. Charles O Jones

2. Ludwig von Bertalanffy

3. David Easton

1. David Easton

**چرخه سیستمی سیاست‌گذاری:** از فرایند سیاست‌گذاری به آنچه درون دستگاه حکومت مرتبط است پرداخته خواهد شد که مراحل طراحی، اجرا و ارزیابی را شامل می‌شود. همین‌طور از مدل سیستمی نیز به ورودی‌ها و خروجی‌ها پرداخته خواهد شد.

**ورودی:** ورودی‌ها همان تقاضای شهروندان است، «تقاضا مطالباتی هستند که افراد و گروه‌ها پیگیری می‌کنند تا منافع و ارزش‌های خود را بر اساس سیستم سیاسی پیش ببرند» (Kraft & Furlong Scott, 2017, p. 154). در تعیین اولویت‌های ورودی سیستم که همان دروازه‌بانی<sup>۱</sup> است، حکومت‌ها برنامه‌های گسترده‌ای مطابق با ایدئولوژی، اهداف و کارکردهایشان تعریف می‌کنند. چهار گروه رسانه‌ها، مراکز پژوهشی، انتخابات و جامعه مدنی می‌توانند با فشار بر حکومت در وارد کردن مطالبات خود به درون سیستم تأثیرگذار باشند و تقاضاهای مورد انتظارشان را مطالبه کنند. عوامل سیاسی، گروه‌های ذی‌نفوذ، وسایل ارتباط جمعی، مؤسسات علمی، گروه‌های تخصصی، اتحادیه‌ها و سندیکاها، عوامل تجاری - بازرگانی و اقدامات بین‌المللی نیز در تعیین اولویت‌های سیستم نقش دارند (Daneshfard, 2014, p. 146).

**طراحی:** مجموعه تصمیمات و سیاست‌هایی که درون سیستم از جانب کسانی که جزئی از تشکیلات حکومت‌اند از قبیل مقامات حکومتی، سیاست‌مداران و... صورت می‌گیرد، طراحی نام دارد (Heywood, 2019, p. 582). سیاسی‌ترین مرحله فرایند سیاست‌گذاری عمومی، طراحی سیاست است زیرا «بسیاری از راه‌حل‌های بالقوه باید به نحوی غربال شوند و تنها یک یا تعداد معدودی راه‌حل، انتخاب و استفاده شوند» (Kamali, 2014, pp. 135-136). در طراحی سیاست عواملی مانند اثربخشی، کارایی، قاعده برابری و یا توازن هزینه‌ها و منافع، قابلیت اجرا، انعطاف‌پذیری و یا اصلاح‌پذیری آن، مورد توجه طراحان قرار می‌گیرد (Young & Quinn, 2016, p. 16). در طراحی، اسناد بالادستی نقش مهمی دارند به این معنا که هر طراحی سیاست باید بر اساس اسناد بالادستی باشد.

**اجرا:** آنچه حکومت در طراحی در قالب اسناد و قوانین تدوین کرده است، به واسطه نیروی انسانی، فناوری، زیرساخت‌ها، بودجه و سایر امکانات اجرا می‌شود. بدین ترتیب «یک سیاست، توسط آن دسته از واحدهای اجرایی که با منابع مالی و انسانی در راستای اهداف آن سیاست تجهیز شده‌اند به اجرا گذاشته می‌شود» (Kamali, 2014, p. 43). در مرحله اجرا، سیاست عمومی طراحی شده، توسط ابزارها، کارگزاران و سازمان‌های مورد نظر اجرا می‌شود (Young & Quinn, 2016, p. 17) «مرحله اجرا معطوف به فرایندهای چندجانبه و چندبعدی است که از طریق آن‌ها نهادهای حکومتی سیاست‌ها را به برنامه‌های عملی تبدیل می‌کنند» (Kamali, 2014, p. 53).

**خروجی:** داده‌های سیستم پس از عبور از فرایند و انجام تغییر و تحولات لازم به صورت ستاده<sup>۲</sup> (خروجی یا برون داد) از سیستم خارج می‌شوند. خروجی‌ها به‌عنوان محصول و یا نتیجه یک طرح اجرا شده از سیستم

خارج می‌شوند (Gharakhani Bahar, 2018, p. 145). خروجی و نتیجه، برون‌داد طراحی و اجرا است. **ارزیابی:** فرهنگ ارزیابی، فرهنگ بررسی نتایج اقدامات دولت در عرصه عمومی است و داده‌ها و ستانده‌ها را در ابعاد کمی و کیفی می‌سنجد (Vahid, 2017, p. 168). ارزیابی سیاست‌ها نمایانگر میزان موفقیت سیاست‌ها در تحقق اهداف اولیه آن‌ها است. «با استفاده از ارزیابی می‌توان علاوه بر تعیین میزان کاهش مشکلات، ارزش‌های فعلی یک سیاست را نیز نقد و بررسی کرد» (Kamali, 2014, p. 46).

جدول ۱- اجزا چرخه سیستمی سیاست‌گذاری

ورودی سیستم	تقاضا و حمایت‌های بیرون سیستم از سوی گروه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی
طراحی سیاست	سیاست‌های تدوین شده در قالب قوانین و اسناد بالادستی - فرایند
اجرای سیاست	تخصیص امکانات لازم از قبیل بودجه، فناوری، نیروی انسانی و... به منظور عملیاتی کردن سیاست‌های تدوین شده - فرایند
خروجی سیستم	نتایج و دستاوردهای ناشی از اجرای سیاست‌ها
ارزیابی سیاست	سنجش میان اهداف مورد نظر اولیه و نتایج حاصل از واقعیت‌های ناشی از اجرای سیاست‌ها

## روش انتقادی

«رویکرد انتقادی با بسیاری از انتقادهایی که رویکرد تفسیرگرایی بر اثبات‌گرایی وارد می‌داند، موافق است. اما در عین حال، انتقادهای خود را نیز به رویکرد اثباتی اضافه کرده و تضادهایی نیز با تفسیرگرایی دارد. ... روش انتقادی، اثبات‌گرایی را به دلیل محدودیت‌ها، غیردموکراتیک بودن، اخلاق‌زدایی و استدلال‌های غیرانسانی مورد انتقاد قرار می‌دهد. این نکته در برخی آثار تئودور آدورنو<sup>۱</sup> از جمله جامعه‌شناسی و تحقیق تجربی<sup>۲</sup> و منطق علوم اجتماعی<sup>۳</sup> هابرماس به وضوح دیده می‌شود. این جهت‌گیری انتقادی در آثار اندیشمندان دیگری از جمله بوردیو نیز مشهود است. بوردیو هم به روش عینی و کمی‌گرایی اثبات‌گرایان می‌تازد و هم روش ذهنی و کیفی تفسیرگرایان را مورد انتقاد قرار می‌دهد. او معتقد است که تحقیق اجتماعی باید انعطاف‌پذیر بوده و با هدف آشکارسازی و رمززدایی از رویدادهای معمولی انجام شود» (Mohammadpour, 2021, p. 561).

پارادایم انتقادی برگرفته از تفسیرهای چپ‌گرایانه است. «در این پارادایم، هدف تحقیق اجتماعی، نقد و دگرگونی ساختارهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، قومی و جنسیتی است که انسانیت را محدود کرده و به استثمار کشیده است. بنابراین، چنانچه دانش به دست آمده قادر به براندازی و نابود کردن ساختارهای مذکور نباشد، دانشی محافظه‌کار و بی‌فایده ارزیابی می‌شود. معیار توسعه معرفت در پارادایم انتقادی، احیا، رهایی و آگاه‌سازی انسان‌های محصور در دام ساختارهای نابرابر است» (Mohammadpour, 2021, pp. 37-38).

1. Theodor W. Adorno  
2. Sociology and Empirical Research  
3. The Logic of Social Sciences

یکی از مکاتبی که از روش انتقادی استفاده می‌کند مکتب فرانکفورت است. پارادایم انتقادی مکتب فرانکفورت «ریشه در کارهای کلاسیک مارکس (۱۸۱۸-۱۸۸۳) و زیگموند فروید<sup>۱</sup> (۱۹۳۹-۱۸۵۶) دارد و توسط اندیشمندان مکتب فرانکفورت به ویژه آدورنو (۱۹۰۳-۱۹۶۹)، اریش فروم<sup>۲</sup> (۱۹۸۰-۱۹۰۰) و هربرت مارکوزه<sup>۳</sup> (۱۹۷۹-۱۸۹۸) گسترش یافته است. پرچم‌داران معاصر این پارادایم، هابرماس (-۱۹۲۹) و بوردیو (۱۹۳۰-۲۰۰۲) هستند. ... بوردیو اعتقاد داشت که تحقیق باید بازاندیشانه و ضرورتاً سیاسی باشد. از نظر بوردیو، هدف تحقیق آشکارسازی و افشای رویدادهای ظاهراً عادی و بدیهی است» (Mohammadpour, 2021, p. 36).

نظریه انتقادی به وضع و اجرای سیاست از منظر شبکه‌های قدرت و ترسیم مناسبات پشت پرده می‌پردازد. «نظریه‌های انتقادی از این لحاظ انتقادی‌اند که به شیوه‌های مختلف با نیروها و منافع مسلط بر امور مدرن مخالفت می‌ورزند و معمولاً در اتحاد با گروه‌های حاشیه‌ای و سرکوب‌شده به مخالفت با وضع موجود برمی‌خیزند؛ بنابراین هر کدام از این نظریات درصدد بر ملا کردن نابرابری‌ها و عدم تقارن‌های مورد غفلت جریان اصلی هستند» (Heywood, 2017, p. 16).

روش انتقادی برای افشاسازی کاربرد دارد و اگر در پژوهشی به کار گرفته شود لایه‌های پنهان قدرت توسط تحلیل‌گر کشف می‌شود. «از آنجا که هدف این پارادایم درک و توانمندسازی افراد است، توجه به ارزش‌های اجتماعی این افراد امری مهم است. ... همه اشکال انتقادی تحقیق، ایدئولوژی را به چالش کشیده و هدف کنش را دستیابی به عدالت اجتماعی می‌دانند» (Mohammadpour, 2021, p. 4041).

## کاربرد نظریه انتقادی در سیاست‌گذاری آموزش

### ۱. ورودی‌های سیستم از منظر نظریه انتقادی

**آلتوسر:** ورودی‌ها به معنای تقاضاها هستند که به‌طور طبیعی از سوی شهروندان تعیین می‌شوند. از منظر نظریه انتقادی مطالبات سیستم سیاسی باید از سوی اکثریت مردم تعیین شود. یعنی احزاب و اصناف نقش مهمی در جهت‌دهی سیاست‌ها داشته باشند. اما در واقعیت فعالیت و تقاضاهای احزاب، اصناف و سایر گروه‌های اجتماعی و سیاسی در راستای ساخت سرمایه‌داری قرار دارد، بدین‌سان این منطق سرمایه‌داری است که موجب تعیین بخشیدن به ورودی‌های نظام سیاسی می‌شود. از نظرگاه آلتوسر «دولت به‌طور کامل در منطق سرمایه‌داری گرفتار است و وظیفه‌اش بازتولید این شیوه تولید است» (Nash, 2017, p. 26) (Nash, 2017, p.26). سرمایه‌داری سیستمی است که نهاد مالکیت خصوصی در آن اصالت دارد و کارگران از آن‌چه برای او به‌منزله انسان مناسب است بیگانه می‌شوند (Ferretter, 2013, p. 38). سرمایه‌داری توسط سازوگرهای ایدئولوژیک از داخل نظام سیاسی به خواست‌ها و تقاضاهای مردم و سایر گروه‌های اجتماعی جهت می‌دهد. بدین‌سان ورودی سیاست‌های آموزشی را شکل می‌دهد. این واقعیت در گروه‌هایی که

1. Sigmund Freud

2. Erich Fromm

3. Herbert Marcuse

حکومت می‌کنند ریشه دارد که خواست خود را به هر نحوی در ورودی جا می‌زنند. این در حالی است که ورودی می‌بایست طی روندی عادی، بی‌طرف و بی‌قدرت، نتیجه منازعه گروه‌های اجتماعی باشد. بنابراین ورودی سیستم را منازعه احزاب، گروه‌ها، اصناف و اکثریت مردم شکل نمی‌دهند، بلکه سرمایه‌داران شکل می‌دهند؛ سرمایه‌دارانی که دولت نماینده آن‌ها است؛ سرمایه‌دارانی که در جامعه روزنامه، حزب، گروه و دسته ایجاد کردند و از این طریق از طرف مردم صحبت می‌کنند. این یعنی ورودی که می‌بایست برون سیستمی باشد، درون سیستمی است. در صورتی که سیاست‌گذاری عمومی یعنی منازعه گروه‌های مختلف در راستای تحقق منافعشان. با برداشت از نظر آلتوسر می‌توان گفت این ساخت سرمایه‌داری است که ورودی‌ها را می‌چیند. احزاب، اصناف، گروه‌ها و انجمن‌ها در ظاهر وجود دارند، اما قدرت و اختیاری ندارند، چون در خدمت سرمایه‌داران قرار دارند. اگر هم سازش‌ناپذیر باشند، سرکوب می‌شوند. به‌طور طبیعی ورودی سیستم باید نتیجه منازعه‌ای باشد که نظر اکثریت مردم به‌خصوص طبقات پایین را تأمین کند. چون طبقات متوسط به پایین و پایین در اکثریت‌اند و سیاست باید در راستای تأمین عدالت باشد. دولت شکل گرفته است که جلوی ظلم طبقات بالا به پایین را بگیرد، پس می‌بایست از طبقات پایین حمایت کند.

**هابرماس:** آموزش نیاز به حوزه عمومی دارد تا ذی‌نفعان این حوزه در آنجا با هم وارد گفتگو شوند. منظور از حوزه عمومی عرصه یا قلمرویی از حیات اجتماعی است که در آن بتوان چیزی را در برخورد با افکار عمومی شکل داد. زمانی که شهروندان درباره مسائل موردعلاقه عمومی و منافع عمومی با تضمین آزادی اجتماعات و انجمن‌ها با یکدیگر مشورت می‌کنند پیکره حوزه عمومی شکل می‌گیرد (Nowzari, 2002, p. 466). در حوزه عمومی ذی‌نفعان آموزش با یکدیگر تعامل دارند و یکدیگر را نقد می‌کنند. اگر سیاست‌های عمومی منطبق با نظر مردم نباشد، جهان‌زیست آموزش با مشکل مواجه می‌شود، یعنی به‌جای جهان‌زیست با سیستم آموزشی مواجه هستیم. هابرماس به جای سیستم از جهان‌زیست استفاده می‌کند چرا که اعتقاد دارد سیستم مفهومی پوزیتیویستی است.

به نظر هابرماس «نظام‌های اجتماعی همچون زیست‌جهان‌هایی<sup>۱</sup> هستند که به طرزی نمادین ساختار یافته‌اند» (Habermas, 2002, p. 55). زیست‌جهان آموزش نیاز به حوزه عمومی دارد، حوزه عمومی جایی است که مصلحت عمومی در آن شکل می‌گیرد. تا زمانی که سیاست‌های آموزشی در قالب سیستم تحلیل شود، مطالبات مدنظر شهروندان امکان ظهور پیدا نمی‌کنند. به یک معنا لازم است از سیستم به جهان‌زیست حرکت کرد تا نقش احزاب، اصناف و گروه‌های اجتماعی در شکل‌دهی به سیاست‌ها پررنگ‌تر شود. هابرماس در کتاب *کنش ارتباطی* می‌نویسد: «رویکرد مبتنی بر نظریه سیستم، بیش از همه در اقتصاد و علوم مدیریت، استقرار پیدا کرده است. این رویکرد برای تحلیل مناسبات اجتماعات انسانی کارآمد نیست به خصوص زمانی که با رویکرد اقتصادی و ابزاری، رابطه دولت و سیاست‌ها را بررسی می‌کند» (Habermas, 2015, p. 763). تعارض منافع و اختلافات در حوزه عمومی می‌تواند گفتگوهای مختلف و متکثری را شکل

دهد. مکان‌های عمومی زمینه‌ساز حوزه عمومی است البته این امر یعنی شکل‌گیری حوزه عمومی در موضوع آموزش، مستلزم لوازمی است؛ احزاب قدرتمند، جامعه مدنی پویا، اصناف قوی و سیستم سیاسی که دموکراتیک باشد.

**بورديو:** آموزش مقوله‌ای فرهنگی و یک میدان قدرت است، بنابراین نباید آن را موضوعی الهی، علمی و بی‌طرف دانست. بون‌ویتز در کتاب *درس‌هایی از جامعه‌شناسی پی‌یر بورديو* در مورد مدرسه و کارکردهای پنهان سلطه می‌نویسد: «فرهنگ آموزشی، فرهنگی خاص و فرهنگ طبقه مسلط است که به فرهنگی مشروع، عینی و بی‌چون و چرا تبدیل شده است» (Bonnowitz, 2012, p. 130). آموزش با قدرت در ارتباط است، چه قدرت رسمی و چه قدرت غیررسمی. قدرت رسمی به معنای حکومت و سازوکارهای نهادی حکمرانی است و قدرت غیررسمی به معنای قدرتی است که در جامعه بین افراد وجود دارد. آموزش در هر دو شکل تحت تأثیر جریان و شبکه قدرت است. به نظر بورديو بیشترین رقابت‌ها و تمنای موضوعات غیرعلمی در محیط آموزش قرار دارد که به آن میدان می‌گویند. بورديو میدان علم را نیز همچون تجارت و سیاست می‌داند که افراد به قصد کسب منزلت اجتماعی وارد آن می‌شوند. بورديو دانشگاه و مدرسه را کانون‌های تخیل<sup>۱</sup> می‌نامد بدین معنی که سرمایه فرهنگی در مدرسه و دانشگاه تولید می‌شود (Bourdieu, 2017, pp. 82-83).

بورديو در تکمیل نظریه هابرماس معتقد است که میدان آموزش لزوماً یک میدان مسالمت‌آمیز گفت‌وگومحور نیست، بلکه سرمایه در آن مهم است. هر کس سرمایه اقتصادی و سیاسی دارد می‌تواند، سرمایه آموزشی هم داشته باشد. یعنی کسانی که سرمایه دارند تعیین می‌کنند که کتاب‌ها چگونه باشند، آن‌هایی که قدرت سیاسی دارند تعیین می‌کنند برنامه‌ها و سبک آموزش چه باشد. میدان لزوماً به نفع طبقات پایین نیست. کسانی که پایگاه طبقاتی ضعیفی دارند، نمی‌توانند وارد مبارزه شود. اگر هم وارد شوند بعد از مدتی حذف می‌شوند. ولی کسی که از طبقات بالا برخوردار است راه‌های زیادی برایش باز است. بنابراین ورودی‌ها توسط سرمایه‌دارها، قدرتمندان و طبقات بالا مشخص می‌شود و طبقات پایین در این میدان بازنده هستند.

بورديو در کتاب *میراث* می‌گوید مشاغل در گذشته به ارث می‌رسید. عادت‌واره‌ها در گذشته تنها از طریق خانواده منتقل می‌شدند؛ اما اکنون مدرسه و دانشگاه وظیفه انتقال میراث خانوادگی را بر عهده گرفته‌اند، یعنی در مدارس تنها اشراف می‌توانند آموزش ببینند و ارتقا پیدا کنند و طبقات پایین دچار نوعی خشونت نمادین خواهند شد (Bonnowitz, 2012, pp. 136-137). میدان لزوماً فضای بی‌طرفی که فرد با استعدادی در آن تلاش کند و به جایگاه بالایی برسد نیست. بلکه میدان آغشته به سرمایه است. به جای اینکه ورودی سیستم میانگینی از مردم باشد و عدالت را مدنظر قرار دهد و به نفع طبقات پایین باشد و استعدادهای را کشف کند، مبتنی بر نبرد نابرابر بین سرمایه‌داران و آدم‌های ضعیف است. احزاب، اصناف، گروه‌های فشار، اولیا و مربیان و دانش‌آموزان همه در یک ساخت سرمایه‌داری قرار دارند و این ساخت

سرمایه‌داری را طبقات بالا مشخص می‌کنند. طبقات بالایی که در حکومت هم حضور دارند و علاوه بر سنگرهای اقتصادی و سیاسی به سمت فتح سنگر علم نیز حرکت می‌کنند.

## ۲. طراحی سیستم از منظر نظریه انتقادی

**آلتوسر:** از منظر آلتوسر طراحی سیاست‌ها ایدئولوژیک است. «ایدئولوژی تصویری است از رابطه تخیلی افراد با شرایط واقعی هستی‌شان» (Althusser, 2019, p. 352). «آلتوسر ایدئولوژی را برنامه‌ای می‌داند که به سوژه‌ها شکل می‌دهد. از نظر او، تجربیات و رابطه ما با جهان از طریق ایدئولوژی صورت می‌گیرد» (Nash, 2017, p. 25). آلتوسر در تعریف ایدئولوژی از چارچوب‌های فکری مارکس فراتر می‌رود. به زعم او ایدئولوژی یک ساختار است و آن را در قالب ساحت مادی می‌فهمد، نه مجموعه‌ای از ایده‌های آگاهانه یا باورهایی که در ذهن وجود دارد. در واقع این اعمال ما هستند که تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی و موقعیت‌های مادی، به آگاهی ما شکل می‌دهند (Backer, 2021, p. 4). بدین ترتیب رفتارهای انسان‌ها همیشه از قبل مشخص است، آن‌ها دائماً در حال تبعیت از آیین‌های ایدئولوژیک هستند که با واقعیت‌های مادی گره خورده است (Erben & Gleeson, 1975, p. 126). در این تفکر ساختارها بسیاری از موارد را بر انسان‌ها تحمیل می‌کنند و به واسطه دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت بر انسان‌ها سلطه دارند و آن‌ها را به‌عنوان سوژه مورد نظر قدرت سیاسی فرامی‌خوانند. بدین ترتیب انسان در اندیشه آلتوسر موجودی آگاه به کردارهای خود و خودمختار نیست و موجودیتش در ساختارهای مادی، به اضمحلال رفته است. در این رویکرد آلتوسر آگاهانه دست به رد انسان‌گرایی مارکسیستی زده است.

حکومت نماینده سرمایه‌داری است، طراحی‌هایی که در آموزش انجام می‌دهد به‌نوعی کمک به اقتصاد بازار، خصوصی‌سازی و به نفع طبقات بالا است. بنابراین به‌جای اینکه طراحی عدالت‌محور و به نفع مردم باشد، سرمایه‌داری است. طراحی در معنای اصیل در صورتی درست انجام می‌گیرد که نمایندگانی از طبقات پایین در مجلس حضور داشته باشند. مجلس چون برآمده از ساختار سرمایه‌داری است، آموزش را کالایی برای طبقات مرفه در نظر می‌گیرد. از نظر آلتوسر آموزش همان سازوبرگ ایدئولوژیک حکومت و قدرت نرمی است که از آن روی گردان نمی‌شود. تبعیت از ایدئولوژی حاکم در طراحی سیاست‌های آموزش و نظام مدارس حاکم است که شامل «قواعد رفتار درست، قواعد احترام به تقسیم اجتماعی-فنی کار و قواعد نظم مستقر توسط سلطه طبقاتی» است (Reman, 2021, p. 199). دستگاه ایدئولوژیک آموزشی به‌منزله ساختاری غیر دموکراتیک ابعاد اختیار انسانی را نادیده گرفته و با القا ایدئولوژی غالب به دانش‌آموزان به روابط قدرت و نابرابری تداوم می‌بخشد (Sant, 2019, p. 675). بنابراین طراحی از منظر آنچه هست، برنامه‌ها و سیاست‌هایی است که ساختار سرمایه جهت می‌دهد و آنچه باید باشد و نیست طراحی سیاست آموزشی به نفع مردم است که با توجه به در اختیار گرفتن مجلس و نهادهای طراح سیاست امکان عملی شدن را از دست داده است.

**هابرماس:** بر اساس نظریه هابرماس، طراحی بی‌طرف نیست، بلکه ایدئولوژیک است. نماینده‌هایی که

قوانین را تصویب می‌کنند، برآمده از سرمایه‌داری هستند. سرمایه‌داران قوانینی را تصویب می‌کنند که برای آن‌ها منفعت داشته باشد؛ به‌عنوان مثال قوانینی که باعث تسهیل استخدام فرزندان طبقات بالا شود. همچنین مؤسسه‌های تجاری و آموزشی تأسیس می‌کنند که سودآور باشد. از منظر هابرماس علم، مدرسه و دانشگاه، ایدئولوژیک شده است به این معنا که فضای آموزشی تبدیل به فضاهایی اقتصادی و صنعتی شده است و تنها فرزندان طبقات متوسط سفیدپوست یعنی خانواده‌های بورژوا می‌توانند از آن استفاده کنند (Habermas, 2021, p. 12 & 35).

هابرماس یکی از بحران‌های نظام سرمایه‌داری را بحران‌های اقتصادی می‌داند و اعتقاد دارد خصوصی‌سازی و اقتصاد بازار آزاد همه کالاهای عمومی را از دست دولت خارج می‌کند. هابرماس با تشریح دیدگاه مارکس می‌نویسد: «بحران اقتصادی به معنای الگوی وقفه‌هایی است که در جریان رشد اقتصادی ایجاد می‌شود». سرمایه‌داری الگویی رقابتی مبتنی بر توسعه خود ویرانی است (Conerton, 2011, p. 427). در حالی که آموزش کالای عمومی است و توسط نمایندگان به صورت قانونی به بخش خصوصی و بازار آزاد واگذار می‌شود. هابرماس طراحی سیاست‌های آموزشی را در شرایط یک‌طرفه و بدون گفتگو و تنها با در نظر داشت سود و انگیزه‌های اقتصادی می‌داند. طراحی سیاست باید منتهی به گفتگویی شود که در حوزه عمومی سامان می‌یابد در حالی که گفتگویی پیرامون موضوعات عمومی شکل نگرفته است. مجلس کشور، نمایندگان ابزاری و ساکت طبقات سرمایه‌دار هستند و طبیعی است در سیاست‌های آموزشی طراحی به نفع تثبیت ساختار طبقه سلطه‌گر را دارند. چنین فضایی راه را برای گفتگوی انتقادی می‌گیرد و بحران‌های فراوانی دست به گریبان سیستم سرمایه‌داری خواهد شد.

**بورديو:** طراحی سیاست آموزشی به نظر بورديو امکان اتصال بین سرمایه‌داران و سیاست‌مداران که مدام سرمایه‌های فرهنگی خودشان را افزایش می‌دهند ایجاد می‌کند. یعنی اجازه دسترسی سایر اقشار جامعه را به سرمایه فرهنگی فراهم نمی‌کنند. در طراحی سیاست تنها نهادها و افرادی امکان فعالیت پیدا می‌کنند که اجازه حضور اغیار را ندهند. اغیار همان مردم عادی هستند و به هر شکل ممکن باید طراحی سیاست آموزشی به گونه‌ای باشد که مردم عادی از جای خویش فراتر نروند و جایگاه نخبگان تاجر و سرمایه‌دار که روکش سیاست نیز آن‌ها را تثبیت کرده است، محکم‌تر شود. از منظر بورديو جهان اجتماعی مدرن به فضاهای خرد بی‌شماری تجزیه می‌شود که همانا میدان‌ها هستند. هریک از این میدان‌ها شرایط بازی، موضوعات و منافع خاص خود را دارند (Chevier & Fontaine, 2006, p. 138). میدان‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در صورت طراحی درست سیاست، تثبیت می‌شوند. در طراحی سیاست پیوندی است میان میدانی که شکل گرفته و مبارزاتی که وجود دارد؛ به این معنا که طراحی سیاست آموزشی فضایی علمی و تخصصی نیست. بازیگران سیاسی در درون نهادهای حکومتی سعی می‌کنند جهت طراحی را به گونه‌ای بچرخانند که پایگاه طبقاتی حاکمان تقویت شود. پیوندی است میان قدرت سیاسی و قدرت اقتصادی که پیوند این دو موجب روی کار آمدن طراحانی می‌شود که نماینده سرمایه‌دارها هستند و منافع آن‌ها را پیگیری می‌کنند. پس حکومت در حال افزایش سرمایه فرهنگی است و رونمای مشروعیت‌بخش تولید می‌کند. بورديو سرمایه



فرهنگی را مجموعه‌ای از ثروت‌های نمادین می‌داند که از یک سو به معلومات کسب شده برمی‌گردد و از سوی دیگر می‌تواند به صورت موفقیت‌های مادی، به شکل عینی در میراث فرهنگی جلوه‌گر شود و گاهی نیز به شکل نهادینه‌شده تحت عنوان مدارک تحصیلی پدیدار می‌شود (Chevier & Fontaine, 2006, p. 97). مدرسه و دانشگاه روینای مشروعیت‌بخش هستند و ساختار آن‌ها حفظ میدان فرهنگ و سیاست با زیربنای اقتصادی است که بورديو از آن تحت عنوان میراث یاد می‌کند. میراث یعنی به‌گونه‌ای طراحی سیاست انجام بده که همه سرمایه‌ها به راحتی به نسل بعد منتقل شود اما نه همه افراد بلکه تنها برای آن گروهی که حکومت به آن‌ها وابسته است.

### ۳. اجرائیات سیستم از منظر نظریه انتقادی

**آلتوسر:** اگر اجرائیات را به معنای اقدامات حکومت و نهادهای سیاسی تعریف کنیم از منظر نظریه آلتوسر تمام اجرائیات به نفع طبقات بالا است. حکومت ابزار طبقات مسلط است و استقلال و بی‌طرفی آن معنایی ندارد. به نظر آلتوسر از طریق آموزش، القای وسیع ایدئولوژی طبقه مسلط که صورت‌بندی اجتماعی سرمایه‌داری است باز تولید می‌شود (Althusser, 2019, p. 347). مدارس، دانش را به نحوی به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند تا آن‌ها در شکل خاصی از زندگی که مورد نظر قدرت سیاسی است، خود را بشناسند. بدین نحو دانش در اشکالی که تضمین‌کننده ایدئولوژی حاکم است به دانش‌آموزان القا می‌شود (Lewis, 2017, p. 305). مدارس مکان‌هایی هستند که جناح‌های مسلط در قدرت سیاسی به واسطه آن، روابط تولید مورد نظر خود را باز تولید می‌کنند. بدین شیوه که با انتقال مهارت‌ها و انضباط لازم، دانش‌آموزان را برای وظایف شغلی آینده خود تربیت می‌کنند. بدین نحو آنان تبدیل به خدمتگزاران ایدئولوژی مسلط خواهند شد (Backer, 2021, pp. 5-8).

از آنجایی که نماینده‌ها از طبقات بالا هستند، حکومت هم بیشتر به طبقات بالا رسیدگی می‌کند. بنابراین سود، پول، قدرت و تمام امکانات در مورد آموزش به جاهایی سوق پیدا می‌کنند که سرمایه است، بدین سان مناطق کم‌برخوردار از امکانات سطح بالای آموزش بهره‌مند نمی‌شوند. جریان سرمایه تمام امکانات را به سمت طبقات سرمایه‌دار هدایت می‌کند. ساختار سرمایه‌داری مدام باز تولید می‌شود و اقدامات حکومت در راستای تثبیت وضع موجود است. از منظر نظریه آلتوسر استخدام نیروی انسانی، تقسیم بودجه و ایجاد زیرساخت همیشه به شکل انحصاری و در اختیار مناطق برخوردار و توسعه یافته است. آنچه دولت باید در نظر گیرد توزیع و تقسیم نیروی انسانی و منابع برای همه طبقات و به‌خصوص به نفع طبقات پایین است.

**هابرماس:** اجرائیات و اقدامات حکومت از منظر هابرماس بر اساس عقل‌ابزاری است. عقل‌ابزاری فهمی نسبت به مناسبات انسانی ندارد و رویکردی پوزیتیویستی را دنبال می‌کند. اخلاق، انسانیت، انتقاد و گفتگو در عقل‌ابزاری جایگاهی ندارد و در چنین اجرائیاتی تنها مهندسان می‌توانند اقداماتی انجام دهند. هابرماس علوم را به دو قسم، علوم اثبات‌گرا و علوم انتقادی تقسیم می‌کند و بر این نظر است که در نظام آموزشی بیشتر علوم اثبات‌گرا رواج دارند. علوم انسانی در اجرائیات کم است، بیشتر فنی مهندسی است. از

منظر هابرماس زیست‌جهان علم به سمت عقل‌ابزاری حرکت کرده است و تمامی اجرائیات با پیشرفت‌های فنی سنجیده می‌شوند. در چنین فضایی فناوری به‌مثابه فناوری، دموکراسی را به حاشیه می‌کشاند و شاهد به وجود آمدن مدارس فنی هستیم که به‌صورت تخصصی به‌جای تربیت دانش‌آموزان نقاد به تربیت کارگران صنعتی مشغول‌اند (Habermas, 2021, p. 72). در اجرائیات اغلب علمی پیاده می‌شود که حالت مهندسی، مدیریتی دارد و اثبات‌گرا است. علوم انتقادی در اجرائیات نیست. بر اساس نگرش انتقادی ما نباید در مواجهه با علوم انسانی اثبات‌گرایانه عمل کنیم. به نظر هابرماس در سیاست‌های آموزشی برای اجرا نیز باید به محیط انسانی و اجتماعی توجه کرد. با شهروندان گفتگو کرد و بر اساس نیازهای آن‌ها سیاست عمومی را تنظیم کرد. هابرماس اجرای سیاست‌های آموزشی را رویکردی تک‌بعدی و بر اساس منطق ابزاری و خرد بوروکراسی می‌داند. در واقع آنچه در اجرائیات غلبه پیدا می‌کند نه کنش ارتباطی مندرج در حوزه عمومی بلکه از دست رفتن جهان‌زیست‌روشنگری و حاکم شدن چهار مؤلفه سیستمی است که پارسونز از آن نام می‌برد؛ یعنی سیستمی بی‌طرف، جهان‌شمول، کارکردگرا و خاص (Habermas, 2021, p. 112).

**بورديو:** مدرسه و دانشگاه همانند کلیسا است، یعنی ساختار هر می، مقدس، غیرقابل نقد و متصلب دارد. بورديو در کتاب *انسان/دانشگاهی* به ترسیم ساختار سلسله‌مراتبی یادگیری دانش در دوره جدید اشاره می‌کند و اعتقاد دارد همان تقدس و رویه غیرقابل نقدی که در کلیسای قرون وسطی وجود داشت در دوره جدید نیز تداوم یافته است (Bourdieu, 2017, p. 164). انسان‌هایی هم که وارد این فضا می‌شوند و جایگاهی کسب می‌کنند، کسانی هستند که احترام همه چیز را دارند و خودشان هم به آن‌ها وابسته‌اند. دوره جدید همانند قرون وسطی است. در قرون وسطی مشاغل به ارث می‌رسید و هم‌اکنون نیز شرایط همین‌گونه است. اجرائیات در سیاست‌های آموزشی در همین راستا است؛ یعنی در اجرائیات میراث‌گونه عمل می‌شود و حکومت سعی می‌کند از خالص بودن طبقات اطمینان حاصل کند. ساختار بسته است و این ساختار بسته در جهت بازتولید خودش عمل می‌کند. امکانات، پول، نیروی انسانی خوب، فناوری و... برای طبقات بالا است. میدان مدرسه و سیاست‌های آموزشی که اجرا می‌شوند به‌گونه‌ای است که تضمین کند سرمایه و امکانات برای طبقه حاکم باشد. هرگونه رخنه در طبقه سلطه امکان‌ناپذیر است به این علت که همه مجریان قانونی هستند که از قبل برنامه‌ریزی شده است. هیچ سیاه‌پوست، زن، جهان‌سومی و شهروند سفیدپوست غیرغربی حق آموزش درست ندارد. اجرا باید به‌گونه‌ای باشد که سیاست را همانند قرون وسطی تقدیس کند و مدرسه و دانشگاه به‌مثابه کلیسا هرگونه نقد و خرد روشنگری را برنمی‌تابد. اجرائیات باید به سمتی جهت داده شود که مدرک و مجوز هر فعالیت تنها از فیلتر آموزش‌های حکومت امکان‌پذیر باشد تا ساخت سرمایه‌داری حفظ و سرمایه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی در کنار هم نگهداری شوند. بدین سان می‌توان نتیجه‌گیری کرد که دانشگاه و مدرسه از منظر بورديو میدانی سراسر تنش‌زا است (Bourdieu, 2017, p. 83).

#### ۴. برون‌داد سیستم از منظر نظریه انتقادی

**آلتوسر:** مدارس و نظام‌های آموزشی، انسان‌هایی مطیع پرورش می‌دهند. خروجی نظام آموزش

سرمایه‌داری، طبقاتی است؛ به این معنا که همه شهروندان امکان دسترسی به منابع و تبدیل شدن به انسان‌هایی توانمند را ندارند و خروجی نوعی نظام سلسله‌مراتبی شکل می‌دهد. نظام آموزشی امکان تحرک طبقاتی را فراهم نمی‌کند، بلکه همان وضعیت را تثبیت و یا بدتر می‌کند. دانش‌آموزان در همان سطحی که هستند پرورش داده می‌شوند و البته تبدیل به انسان‌هایی منظم‌تر و مطیع‌تر می‌شوند، جهت پذیرش هرچه بهتر قانون. بنابراین مدرسه به نوعی ابزار مطیع‌سازی مردم است. آلتوسر می‌نویسد: «یکی از دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت در واقع امر، نقش مسلط را ایفا می‌کند هر چند کسی گوش به نوای آن ندارد چرا که آرام می‌نوازد و این دستگاه همان مدرسه است» (Althusser, 2019, p. 346). خروجی به نظر آلتوسر ایدئولوژیک، تثبیت نظام سیاسی و پرورش شهروندانی منفعل، مطیع و آرام است که به قوانین و نظام سیاسی احترام می‌گذارند و تابع نیروهای دولتی هستند (Payne, 2003, pp. 66-74). خروجی سیاست‌های آموزشی، مطیع و یک شکل‌سازی شهروندان است. خروجی این سیستم افرادی است که همچون عروسک‌های خیمه‌شب‌بازی تحت کنترل شیوه‌های مسلط تولید درآمده‌اند و فاقد عاملیت هستند. بنابراین بازیگران به معنای واقعی وجود ندارند بلکه این ساختارها هستند که به واسطه ایدئولوژی بر همه چیز حکم می‌رانند.

**هابرماس:** خروجی مدارس نظام سرمایه‌داری، تک‌صدایی، روابط یک‌طرفه و محیطی بسته است. هابرماس به‌طور کلی سرمایه‌داری را عامل اصلی بورژوازی شدن حوزه عمومی می‌داند. هم در مدرسه و هم در کل جامعه با فرایند بورژوازی و تجاری و تبلیغاتی شدن مواجه هستیم. دانش‌آموزان به‌مثابه کالا هستند و هیچ گفتگویی جریان ندارد. هابرماس در کتاب *دگرگونی ساختار حوزه عمومی* می‌نویسد: «کارکرد اصلی حوزه عمومی پخش آگهی تبلیغاتی است و هر اندازه که بیشتر در خدمت تبلیغات اقتصادی و سیاسی قرار می‌گیرد بیشتر خصلت سیاسی‌اش را از دست می‌دهد و به حوزه‌ای شبه خصوصی مبدل می‌شود» (Habermas, 2020, p. 242). مدارس انسان‌هایی نقاد و معترض که نسبت به جامعه‌شان حساس باشند تربیت نمی‌کنند. به دانش‌آموزان گفتگو را نمی‌آموزند. دانش‌آموزانی ترسو و مطیع که خلایق‌شان نیز از بین رفته است برون‌داد نظام آموزشی را شکل می‌دهند. انسان‌هایی که دیگر فکری ندارند، همه یک‌دست و یک‌شکل هستند. خروجی بایست منجر به تقویت حوزه عمومی شود. همچنین مدارس باید حوزه‌هایی عمومی، جهت گفتگو و نقادی باشند. یعنی دانش‌آموزان شهروندانی شوند که نسبت به جامعه‌شان حساس هستند ولی این‌گونه نیستند. خروجی مدارس انسان‌هایی منزوی و ذره‌ای است که سرکوب شدند و احساس تعلق به کشور، تاریخ، وطن، قانون و جمع ندارند. ریشه‌های این تحلیل رویکردی است که هابرماس به سرمایه‌داری دارد. چرا که سرمایه‌داری دارای بحران‌های دائمی اقتصادی، عقلانیت، مشروعیت و انگیزش است و طبیعی است که خروجی سیستم آموزشی سرمایه‌داری انحصار ثروت و اسطوره‌زدایی است. سنت و اساطیری که هرچند وجودشان برای تداوم حیات مهم است اما نظام آموزشی آن‌ها را کنار می‌زند و به‌طور طبیعی بحران‌های چهارگانه را شکل می‌دهد (Habermas, 2020, p. 128).

**بوردیو:** خروجی، تقویت نظام طبقاتی است. دادن گواهینامه برای تثبیت وضع موجود هدف سیاست

آموزشی است. از منظر بورديو «رابطه تربیتی نوعی رابطه مبتنی بر زور است که بر پیش‌فرض‌های ضمنی استوار است. نظام آموزشی خودسری فرهنگ مسلط را تحمیل می‌کند و به آن مشروعیت می‌بخشد» (Bonnowitz, 2012, p. 135). در روبناهای مشروعیت‌بخش نظام سرمایه‌داری عنوان می‌شود که در دوران جدید شهروندان برابر هستند و با آمدن به مدرسه و دانشگاه و قرار گرفتن در معرض آموزش‌های دموکراتیک می‌توانند پایگاه طبقاتی خود را تغییر دهند. اما در واقعیت مدرسه همانند کلیسا است، دارای فضایی بسته، مهندسی شده و در تداوم طبقات بالا است. خروجی می‌بایست شهروندان توانمند، منتقد، دوست‌دار جامعه، توانمند در کار جمعی، باهوش و خلاق باشد، اما چنین نیست و خروجی دانش‌آموزانی منفعل و محافظه‌کار است که تداوم‌بخش سلسله مراتب طبقاتی نظام سرمایه‌داری هستند. خروجی سیاست‌های آموزشی نوعی خشونت نمادین و تضمین نابرابری‌های اجتماعی است که در آن رقابت منصفانه حذف می‌شود و نوعی نظام گزینش خودسرانه به وجود می‌آید که کارکرد اصلی آن تداوم عناوین اشرافی است و «ما شاهد نوعی اشرافیت تحصیلی هستیم که شامل وارث رهبران صنعتی، پزشکان بزرگ، کارمندان بلندپایه و حتی رهبران سیاسی می‌شود» (Bonnowitz, 2012, p. 134).

#### ۵. راهکارهای نظریه انتقادی

**آلتوسر:** از منظر آلتوسر ما نیاز به تحول بنیادین در نظام آموزشی داریم، چرا که نیاز به نقد وضع موجود است و تا زمانی که نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی توسط سازوکار ایدئولوژیک حکومت تقویت می‌شود، هیچ راهکاری وجود ندارد. آلتوسر متفکری ساختارگرا است (Althusser & Deleuze, 2021, p. 130) و جبری می‌اندیشد به این معنا که تا زمان سلطه ساخت سرمایه‌داری بر سیاست‌های آموزشی، امکان ارائه راهکار وجود ندارد و راه برای هر گونه اصلاح بسته است. تنها راهکار برون‌رفت از این وضعیت انقلاب و تغییر ساختار است که راهی است دشوار و حتی غیرممکن. به نظر آلتوسر سیستم آموزشی فعلی نخبه‌گرا است در حالی که باید به توده‌ها توجه کند چرا که «این توده‌ها هستند که تاریخ را می‌سازند» (Althusser, 2019, p. 261).

**هابرماس:** هابرماس خوش‌بین است و اعتقاد دارد می‌توان سرمایه‌داری را نجات داد. به نظر هابرماس که شارح ماکس وبر به حساب می‌آید سرمایه‌داری هر چند قفس آهنین است، اما در عین حال نماد عقلانیت است. مدرنیته ظهور عقل علمی و خرد نقادانه است و با همه بحران‌ها از هم نخواهد پاشید بلکه پروژه‌ای ناتمام است که از طریق کنش ارتباطی و احیای حوزه عمومی، حیات آن قابل تداوم است. هابرماس می‌نویسد: «باید از پروژه زندگی عقلانی دفاع کرد و اگر کسی در برابر مشکلاتی که روشنگری به وجود آورده است احساس ناتوانی کند، در برابر عقاید مخالف تسلیم می‌شود و سازمان عقلانیت مدرن رو به انهدام می‌رود و جزم‌اندیشی جای آن را خواهد گرفت» (Habermas, 2002, p. 279). به نظر هابرماس سیاست‌های آموزشی را می‌توان و باید به سمت تفکر نقادانه، تقویت حوزه عمومی و گسترش کنش ارتباطی سوق داد. اگر مدارس چنین رفتار کنند می‌توانند خروجی‌های مطلوب یعنی شهروندان نقاد و مسئولیت‌پذیر و توانمند تربیت کنند. در این زمینه شاید افکار عمومی بتوانند کمک کنند، یعنی افکار عمومی باید آگاهی داشته باشند و بر نظام آموزشی و سبک

حکمرانی که انقیاد بخش است نقد وارد کنند. هر چند هابرماس باور دارد با توجه به اساتید و روشنفکرانی که در خدمت قدرت قرار گرفته‌اند و معلمانی که کارکنان دولت شده‌اند نمی‌توان انتظار داشت تحولی در افکار عمومی صورت پذیرد چرا که افکار عمومی نیز دنباله‌روی قدرت سیاسی است. افکار عمومی تحت تأثیر نظام سیاسی است و از سوی آن دستکاری می‌شود (Habermas, 2020, p. 327).

**بورديو:** بورديو به سرمایه‌داری بدبین است به خصوص اینکه دولت را انحصارگر قدرت، ثروت و نظام دانایی قلمداد می‌کند. به نظر بورديو سرمایه‌های نمادین و فرهنگی توسط سیستم آموزشی به انحصار دولت سرمایه‌داری در آمده است. «دولت یعنی آموزش‌یافتگان مدرسه ملی مدیریت دولتی در وزارتخانه‌های مالی»، بدین معنا که دولت همیشه مراقب است نیروهایی در مدارس پرورش دهد که انحصار سرمایه را به چالش نکشد (Bourdieu, 2014, p. 68). بورديو راه‌حل را اصلاح نمی‌داند بلکه جنبش‌های جدید امکان به پرسش کشیدن نظام آموزشی را پیدا خواهند کرد. این انتقاد شاید در مدارس قابل پیاده کردن نباشد اما با توجه به خرد انتقادی که در دانشگاه‌ها وجود دارد می‌توان تحقیقاتی انجام داد و روبنای مشروعیت‌بخش سیستم و سیاست‌های آموزشی را به چالش کشید و به جای آن امکان ظهور نظم نوینی را فراهم کرد. به نظر بورديو میدان‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی یکدیگر را تقویت می‌کنند و در این مبارزه مدرسه و سیاست‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند که باید به چالش کشیده شوند. بورديو در مقاله درسی درباره درس به انتقاد از عقل بورژوازی می‌پردازد و بیان می‌کند: در جامعه‌شناسی باید از مردم دفاع کرد و به افشاگری قدرت‌های نمادین، گفتمان‌ها و استعلاهای دروغینی پرداخت که به‌عنوان توهم در پی تثبیت وضع موجود است (Bourdieu, 2014, p. 52).

جدول ۲- کاربرد نظریه انتقادی در چرخه سیاست‌گذاری آموزش

آلتوسر	هابرماس	بورديو
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تعیین‌بخشی توسط منطق</li> <li>سرمایه‌داری</li> <li>- جهت‌دهی توسط سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- حوزه عمومی</li> <li>- جهان‌زیست</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- میدان قدرت، میدان علم</li> <li>- فرهنگ طبقه مسلط</li> <li>- سرمایه اقتصادی، سیاسی و فرهنگی</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ایدئولوژی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ایدئولوژی</li> <li>- یک‌طرفه و بدون گفتگو</li> <li>- سود و انگیزه‌های اقتصادی</li> <li>- تثبیت ساختار طبقه مسلط</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- دسترسی محدود به سرمایه فرهنگی</li> <li>- نبود فضایی صرفاً علمی و تخصصی</li> <li>- تقویت پایگاه طبقاتی حاکمان</li> <li>- روبنای مشروعیت‌بخش</li> <li>- میراث</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- به نفع طبقات بالا</li> <li>- بازتولید روابط تولید سرمایه‌داری</li> <li>- اقدامات در راستای تثبیت وضع موجود</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- رویکردی تک‌بعدی</li> <li>- بر اساس عقل ابزاری</li> <li>- رواج علوم اثبات‌گرا</li> <li>- توجه به محیط انسانی و اجتماعی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ساختار مقدس و غیرقابل نقد</li> <li>- میراث</li> <li>- سرمایه و امکانات برای طبقه حاکم</li> <li>- حفظ ساخت سرمایه‌داری</li> </ul>

	- کنش ارتباطی		
پرونداد	- انسان‌هایی مطیع و منظم - نظام سلسله‌مراتبی - ایدئولوژیک - تثبیت نظام سیاسی	- تک‌صدایی - بورژوازی شدن حوزه عمومی - انسان‌هایی بدون تفکر و خلاقیت	- تقویت نظام طبقاتی - مشروعیت فرهنگ مسلط - نبود رقابت منصفانه - نظام‌گزینش خودسرانه
راهکار	- تحول بنیادین - نقد وضع موجود	- احیای حوزه عمومی - گسترش کنش ارتباطی - تفکر نقادانه	- به چالش کشیدن روبنای مشروعیت‌بخش - افشاگری قدرت‌های نمادین

### نتیجه

فضای غالب بر سیاست‌گذاری آموزش، رویکرد اثبات‌گرایی، نظریه‌های کارکردی و سیستمی است. نظریه انتقادی و مفاهیم برآمده از اندیشه‌های آلتوسر، هابرماس و بوردیو جریان اصلی سیاست آموزش را به چالش می‌کشند. از منظر نظریه انتقادی آنچه در جریان اصلی رواج دارد، تثبیت هژمونی سرمایه‌داری و تقلید از ساختارهای تکراری و محافظه‌کارانه‌ای است که امکان خلاقیت را سلب کرده‌اند.

سیاست‌گذاری آموزش به خصوص در چرخه سیاست‌گذاری می‌تواند از نظریه‌های انتقادی، در راستای نقد وضع موجود و ارائه راهکارهای بدیل استفاده کند. در سطح ورودی‌های سیستم با مفاهیم نظریه انتقادی می‌توان نظر شهروندان را اولویت بخشید، در طراحی می‌توان به مباحث برآمده از گفتگوی انتقادی در حوزه عمومی رسمیت بخشید و در اجرا می‌توان با عبور از اقدامات مهندسی به دیگر علائق بشری توجه نشان داد. از منظر نظریه انتقادی سیاست‌های آموزشی پوزیتیویستی به ظاهر علمی و بی‌طرف هستند. آنچه جریان دارد میدانی است که محل منازعه قدرت میان بازیگران است که قصد افزایش سرمایه اجتماعی و فرهنگی را دارند. نظریه انتقادی سیاست‌های رسمی را به چالش می‌کشد و مدرسه و سیستم آموزشی را مهم‌ترین سازویرگ ایدئولوژیک قدرت می‌داند و بر این باور است که مدرسه و علم بی‌طرف نیستند، بلکه روبنایی مشروعیت‌بخش هستند که امکان مبارزه و مقاومت را سلب می‌کنند.

\*\*\*

## References


- Althusser, L. (2019). *Science and Ideology* (M. Madadi, Trans.). Nilofar.
- Althusser, L., & Deleuze, G. (2021). *What is Structuralism?* (N. Gorgin, Trans.). Shabkhiz.
- Araral, E., Fritzen, S., Howlett, M., Ramesh, M., & Wu, X. (2013). *Routledge handbook of public policy*. Routledge. <https://www.routledge.com/Routledge-Handbook-of-Public-Policy/Araral-Fritzen-Howlett-Ramesh-Wu/p/book/9780203097571>
- Attarzadeh, B. (2021). *An Essay on Public Policy Studies*. Mizan Legal Foundation.
- Backer, D. I. (2021). History of the reproduction-resistance dichotomy in critical education: The line of critique against Louis Althusser, 1974-1985. *Critical Education*, 12(6), 1-21. <https://doi.org/10.14288/ce.v12i6.186546>
- Bell, L., & Stevenson, H. (2020). *Education policy: Process, themes and impact* (F. Hamidifar & S. Boroumandfar, Trans.). Padina. <https://padinapub.com/?p=1221>
- Birkland, T. A. (2016). *An introduction to the policy process: Theories, concepts, and models of public policy making*. Routledge. [https://books.google.com/books/about/An\\_Introduction\\_to\\_the\\_Policy\\_Process.html?id=Vh1BrgEACAAJ](https://books.google.com/books/about/An_Introduction_to_the_Policy_Process.html?id=Vh1BrgEACAAJ)
- Bonnowitz, P. (2012). *Premieres Lecons Sur La Sociologie de Pierre Bourdieu* (J. Jahangiri, Trans.; Vol. . (J. Jahangiri, Trans.). Tehran: Aghah. (In Persian).). Aghah.
- Bourdieu, P. (2014). *Lecon Sur La Lecon* (N. Fakohi, Trans.). Nashre Ney.
- Bourdieu, P. (2017). *Academic Man* (H. Chavoshian, Trans.). Parse Book Translation and Publishing Company.
- Chevier, C., & Fontaine, O. (2006). *Vocabulary of Bourdieu* (M. Ketbi, Trans.). Nashreney.
- Cochran, C., Meyer, L., Carr, T. R., & Cayer, N. J. (2009). *American Public Policy: An Introduction*. Cengage Learning.
- Conerton, P. (2011). *Critical Sociology* (H. Chavoshian, Trans.). Ketab Ame.
- Daneshfard, K. (2014). *Public Policy Process* Saffar.
- Erben, M., & Gleeson, D. (1975). Reproduction and Social Structure: Comments on Louis Althusser's Sociology of Education. *Educational Studies*, 1(2), 121-127. <https://doi.org/10.1080/0305569750010206>
- Ferretter, L. (2013). *Louis Althusser* (A. Ahmadi Arian, Trans.). Nashremarkaz.
- Gharakhani Bahar, A. (2018). *System and Systems Thinking: Fundamental Theory and Practice*. Nashreney.
- Ghavam, S. A.-A. (2015). *Comparative Politics* Samt.
- Habermas, J. (2002). *Legitimation Crisis* (J. Moeini, Trans.). Ghameno.
- Habermas, J. (2015). *The Theory of Communicative Action: The reason and rationality of society, the life of the world and the critical system of the functionalist concept of reason* (K. Poladi, Trans.). Nashremarkaz.
- Habermas, J. (2020). *Structural Transformation of the Public Sphere: an Exploration of Bourgeois Society* (J. Mohammadi, Trans.). Afkare Jadid.
- Habermas, J. (2021). *Toward a Rational Society: Student Protests, Science and Politics* (E. Safi, Trans.). Shiraze.
- Heywood, A. (2008). *Key Concepts in Politics* (A. Kardan, Trans.). Elmi-Farhangi Publishing Co.
- Heywood, A. (2017). *Global Politics* (S. Mousavi Shafae, Trans.; Vol. 1). Samt.
- Heywood, A. (2019). *Politics*. (A. R. Alam, Trans.). Nashreney.
- Kamali, Y. (2014). *An Introduction to Public Policy*. Jihad University Publications.
- Knill, C., & Tosun, J. (2012). *Public policy: A new introduction*. Palgrave macmillan.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., Hill, M., Larrue, C., Varone, F., & Hill, M. (2007). *Public policy analysis*. Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781847422309.ch008>
- Kraft, M., & Furlong Scott, R. (2017). *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives* (N. Hoshmandyar, Trans.). shorafarin.
- Lewis, T. E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317.

<https://doi.org/10.1080/08935696.2017.1358498>

- Mohammadpour, A. (2021). *Counter-Method: The Philosophical Underpinnings and Practical Procedures of Qualitative Methodology*. Logos.
- Nash, K. (2017). *Contemporary Political Sociology: Globalization, politics and Power* (M. Delforoz, Trans.). Kavir.
- Nowzari, H. (2002). *Rereading Habermas (introduction to Jurgen Habermas opinions, thoughts and theories)* Nashrecheshmeh.
- Payne, M. (2003). *Bart, Foucault, Althusser* (P. Yazdanjo, Trans.). Nashre Marka.
- Qarakhani, M. (2019). *Government and social policy in Iran*. Agah.
- Reman, Y. (2021). *Theories of Ideology: Powers of Alienation and Subjugation* (M. Emami, Trans.). Charkh.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Seifzadeh, S. H. (2018). *Modernity & Modern Political Theories* Mizan Legal Foundation.
- Seyed Emami, K. (2023). *Political Science Research* Publications of Imam Sadeqh University.
- Shafritz, J. M., & Borick, C. P. (2011). *Introducing Public Policy* (H. Malek Mohammadi, Trans.). Imam Sadiq University.
- Smith, K., & Larimer, C. (2009). *The Public Policy theory primer*. Westview press.
- Smith, K. B., & Larimer, C. W. (2017). *The Public Policy Theory Primerc* (B. Attarzadeh, Trans.). Elmi-Farhangi Publishing Co.
- Vahid, M. (2017). *Public Policy*. Mizan Legal Foundation.
- Young, E., & Quinn, L. (2016). *Writing Effective Public Policy Papers: A Guide for Policy Advisers in Central and Eastern Europe* (S. Saatchi, Trans.). Center for Strategic Studies.



## Heidegger's Interpretation of Aristotle's Phronesis and its Implications in Education

**Faramarz Muhammadipouya** 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. (Corresponding Author), Email: muhammadipouya@basu.ac.ir

**Poorya Aeini** 

Master's student in History and Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Received: 2023-05-28	Revised: 2023-10-04	Accepted: 2024-03-04	Published: 2023-09-21
<b>Citation:</b> Mohammadi Pouya, F., & Aeini, P. (2024). Heidegger's Interpretation of Aristotle's Phronesis and its Implications in Education. <i>Foundations of Education</i> , 13(1), 95-116. doi: 10.22067/fedu.2024.82598.1271			

### Abstract

The main purpose of this study is to explain Heidegger's interpretation of Aristotelian Phronesis and the educational implications based on it. Heidegger considers metaphysics to be a deviation in human thinking, which separated the theoretical from the concrete and practical sphere of human existence and gave priority to it. This deviation has determined all human relationships, including education, which prevents the realization of the original human existence. Heidegger refers to Aristotle's Nicomachean Ethics and interprets the five epistemic states of the human soul with an ontological perspective. Heidegger, unlike Aristotle, believes in the superiority of phronesis as a way of human existence, looking at his concrete sphere, over other aspects. The role of Francis can be seen in Heidegger's discussions about "the meaning of Being", "truth", "Being-in-the-world" and "Dasein". Based on this, the results of analogical reasoning and practical analogy, which have a special place in studies related to education, lose their validity as absolute and certain facts. In real education and training, instead of teaching what is known, the teacher teaches self-learning and teaches them with the position of his inherent being. The authentic human society is open to different possibilities of educational mechanisms and does not consider any situation as the ultimate possibility. As the ultimate level of metaphysical thinking, "Geshtel" reduces everything, including humans, to "resources", and the function of learning theories and curriculum is to make these resources more productive in line with economic interests. Also, Heidegger's thinking provides many possibilities for the development of new conceptualism in the curriculum.

**Keywords:** Heidegger; Phronesis; Aristotle; Education

### Synopsis

According to Heidegger, this neglect of "Being", which prevailed in the tradition of Western thought from Plato to Nietzsche, has created the set of sciences and human relationships in such a way that the relationship between man and the world has been reduced to the concept of "subject" versus "object". This has caused a crisis for contemporary man, which Heidegger interprets as the crisis of "homelessness". That is, man is separated from his concrete life context, and has forgotten his true way of being (Khatami, 2005, p. 52). The emergence of



©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.

such a situation in the ontological field shows its effects in different fields of science and human activities. Among all these activities, education has a special place that Heidegger himself has paid attention to, and considers it to be deeply connected with the "meaning of Being" (Heidegger, 2002, p. 35). To deal with it, Heidegger looks at a point in the history of philosophy where for the first time the separation of opinion from action and the precedence of the former over the latter was conceptualized; It means Aristotle's Nicomachean Ethics. In addition, Heidegger found possibilities in these concepts and analyzes of Aristotle, by means of which he could introduce a new plan in philosophy (Khatami, 2005, pp. 23-24). In the Nicomachean Ethics, Aristotle considers the human soul to have five intellectual virtues: Techne or practical ability, episteme or scientific knowledge, nous or intuitive reason, sophia or theoretical wisdom, and phronesis or practical wisdom (Aristotle, 2021, p. 1139b).

Heidegger criticizes all philosophical systems for the fact that they have reduced human existence to the status of a theory which is only one of her existential fields (Heydari, 2009, p. 48). He considers this reduction to be a serious obstacle on the way to the originality of man in his individuality. Therefore, what classical philosophical approaches and systems do in education is to reduce personal choices and individual characteristics and create a mechanism to "standardize" human beings. Approaches based on traditional metaphysics in the form of curricula and different learning theories have consequences such as impersonalizing the relationship between teacher and student, spreading the culture of imitation, turning the learner into a quantifiable cognitive object, and the talent of people is only Pre-determined criteria and criteria are measured using standardized tests, it leads the learner to be the same as others and... (Gutek, 2019, pp. 167-173).

Aristotle divides the human soul into two parts, wise and non-wise, each of which has two components. Accordingly, there are two types of intellectual virtues: theoretical wisdom and practical wisdom. The first one operates in the field of unchanging necessary facts, and the second one operates in the field of changing possible facts. The function of both types of wisdom is to know the truth. Aristotle says that there are five states by which the soul can reach the truth: practical ability [skill, art], scientific knowledge or science, practical wisdom [phronesis], theoretical wisdom [understanding, philosophy], and intuitive reason (Aristotle, 2021, p. 1139b); These five virtues can be separated into two levels according to their relationship with the wise human soul; On the side of Sophia, Episteme, and Nous, of course, Sophia itself is a combination of the other two (Aristotle, 2021, p. 1141b) And on the other side are Phronesis and Tekhneh (with a lower status than Phronesis).

In his philosophy, Heidegger sought to revive the original meaning of truth, and through this concern, he refers to Aristotle and his Nicomachean ethics. Although Nicomachean ethics has moral and epistemological dignity for Aristotle, Heidegger adopts a completely ontological interpretation of Aristotle's concepts, especially the rational virtues in the 6th and 10th books, in the direction of "self-building" from it. For Heidegger, Aristotle's five rational virtues are interpreted as a part of the revelation of the truth and the un-concealment of the

'Being' (Kamali, 2019, p. 72). Aristotle considered Sophia to be the highest state of the human soul; But for Heidegger, phronesis is the most important situation in the revelation of being from Dasein. In other words, Heidegger, unlike Aristotle, who considered the highest form of man's encounter with the world to be theoretical, believes that man primarily and originally has a practical, practical, and instrumental relationship with the world (Heidegger, 2001, pp. 69-70). In addition, it should be emphasized that Heidegger clearly shows that he does not fundamentally believe in the separation of opinion and action, or dual worlds in the way that

Plato and Aristotle were the founders of it in the history of philosophy, and strongly seeks to negate it. Therefore, against the idea of man as a "rational animal" or "subject", Heidegger proposes an idea that again contains an emphasis on the practical and concrete sphere on the one hand and the inherent unity of man with the world on the other hand; "Being-in-the-world". He deliberately writes this phrase in this way to highlight its unitary and integrated structure. Dasein's being in the world is indivisible (Heidegger, 2001, pp. 169-170).

Heidegger's approach is that the most fundamental area from which all human thoughts and decisions originate is not only not clearly understandable, but basically "ambiguous" and confusing. In addition, according to Heidegger, the basis of any comprehensibility for humans is a matter of "non-conceptual" interaction (Dreyfus, 2020, p. 11). Therefore, it is not possible to imagine clear and explicit statements as absolute and transhistorical foundations, and based on that, start deducing theories and fixed styles for action and action. If the perception of the human being is "dasein" and not "rational animal", it means that it has no essential determination and is open to different possibilities of its "being". Therefore, it is not possible to have a basis and principles based on pure theory for his nature, nor goals as a form and nature determined in the direction of his placement in them. In its collective horizon, Dasein is aware of the fact that various mechanisms that have been organized historically to meet human needs, in their current state, are not the ultimate state and possibility, and can be in other ways as well. The mechanism that has appeared today in the form of various organizations and institutions, in principle, it is possible that it will be revealed in another way. For example, the possibility that education is completely separated from the school-oriented structure and emerges in another way.

In Gestel-based education and training, it is such that, on the one hand, the learners consider the world only as resources for exploitation, and their learning is only in the direction of acquiring knowledge and techniques to be more productive from the resources, on the other hand, the learners themselves and even the teachers as well human resources" (Heidegger, 1977, p. 18). They are considered to be productive in line with the established relationships and objectives. Therefore, the theories of learning, evaluation systems, and curricula are also focused on this issue. Learning theories such as behaviorism, cognitive theory, situational learning theory, etc., despite their major differences, are all based on a subjective view (Hodge, 2022, pp. 155-171). And therefore, their practical consequences in education are ultimately aimed at making human resources more productive.

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی


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

دسترسی آزاد

## تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت

فرامرز محمدی پویا  ID

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران، (نویسنده مسئول)، muhammadipouya@basu.ac.ir

پوریا آئینی  ID

دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۷	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۱۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۴	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> محمدی پویا، فرامرز؛ آئینی، پوریا. (۱۴۰۲). تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۹۲-۱۱۶. doi: 10.22067/fedu.2024.82598.1271			

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطویی و دلالت‌های تربیتی مبتنی بر آن است. هایدگر متافیزیک را یک انحراف در تفکر بشر می‌داند که امر نظری را از ساحت انضمامی و عملی وجود انسان جدا کرده و به آن تقدم داده است. این انحراف تمامی مناسبات انسانی از جمله تعلیم و تربیت را تعین بخشیده است که مانع تحقق وجود اصیل انسانی می‌شوند. هایدگر به اخلاق نیکوماخوس ارسطو رجوع می‌کند و حالات پنج‌گانه معرفتی نفس انسان را با نگاهی هستی‌شناسانه تفسیر می‌کند. هایدگر برخلاف ارسطو، قائل به تقدم فرونیسیس به عنوان نحوه‌ای از وجود انسان ناظر به ساحت انضمامی او، بر سایر انحاء است. نقش فرونیسیس در مباحث هایدگر پیرامون «معنای هستی»، «حقیقت»، «در-جهان-بودن» و «دازاین» قابل مشاهده است. بر این اساس، نتایج حاصل از استدلال قیاسی و قیاس عملی که جایگاه ویژه‌ای در مطالعات مربوط به تعلیم و تربیت دارند، اعتبار خود را به عنوان حقایق مطلق و یقینی از دست می‌دهند. در تعلیم و تربیت حقیقی، معلم به جای آموزش دانسته‌ها، خود آموختن را آموزش می‌دهد و متریان را با موقف هستی ذاتی آنان الفت می‌دهد. جامعه انسانی اصیل، نسبت به امکان‌های متفاوتی از سازوکارهای تربیتی گشوده است و هیچ وضعیتی را نهایی‌ترین امکان در نظر نمی‌گیرد. «گشتل» به مثابه مرتبه غایی تفکر متافیزیکی، همه چیز از جمله انسان را به «منبع» تنزل می‌دهد و کارکرد نظریات یادگیری و برنامه‌درسی نیز بهره‌ورتر کردن این منابع در راستای منافع اقتصادی است. همچنین تفکر هایدگر امکانات فراوانی جهت پرورش جریان نومفهوم‌گرایی در برنامه‌درسی فراهم می‌کند.

واژه‌های کلیدی: هایدگر، فرونیسیس، ارسطو، تعلیم و تربیت

## مقدمه

هایدگر تاریخ متافیزیک را عرصه غفلت و روی برگرداندن از «نور هستی» می‌داند. متافیزیک<sup>۱</sup> از آن رو که از هستی بماهو هستی غافل است و صرفاً از موجود بماهو موجود می‌پرسد، در قلمرو موجودات، پای در گل و در مانده از توجه به بنیادی‌ترین پرسش، یعنی پرسش از وجود می‌ماند. (Heidegger, 2010, pp. 132-133). به زعم هایدگر این غفلت بنیادین که بر سنت تفکر غرب از افلاطون تا نیچه غالب بوده، مجموعه علوم و مناسبات بشری را به نحوی پدید آورده که نسبت انسان با جهان به تلقی «سوژه» در برابر «ابژه» تقلیل یافته است. همین امر موجب بروز بحران برای انسان معاصر شده است که هایدگر آن را به بحران «بی‌خانمانی» تعبیر می‌کند؛ یعنی انسان از سیاق حیات انضمامی خود جدا افتاده و شیوه راستین بودن خود را فراموش کرده است. (Khatami, 2005, p. 52). روشن است که بروز چنین وضعیتی در ساحت هستی‌شناختی، اثرات خود را در ساحت مختلف علوم و فعالیت‌های انسانی نشان می‌دهد. از میان تمام این فعالیت‌ها، تعلیم و تربیت حائز جایگاه ویژه‌ای است که خود هایدگر نیز به آن توجه داشته است و آن را به نحوی عمیق با «معنای هستی» همبسته می‌داند (Peters, 2002, p. 35).

هایدگر از همان اوایل مسیر فکری خود، کار اصلی فلسفه را به چالش کشیدن تقدم و حکومت مطلق امر «نظری» می‌داند؛ چرا که معتقد بود چنین تقدمی باعث از دست رفتن و بی‌معنا شدن موضوع اصلی فلسفه، یعنی «خود زندگی» می‌شود (Kamali, 2019, p. 23). او می‌گوید آنچه در بطن نظریه مثل افلاطون نهفته، عبارت است از تقلیل «حقیقت به مثابه نامستوری» به «حقیقت به مثابه صدق و مطابقت میان شناخت و امر واقع» (Heidegger, 1997, p. 230). این «تحریف» افلاطونی که در ذات حقیقت رخ می‌دهد، تمامی سنت عقلانی پس از او را تعیین می‌بخشد و البته این تلقی از حقیقت تنها محدود به قلمرو فلسفه محض نمی‌شود؛ هایدگر این جابجایی در ذات حقیقت را واقعیتی بنیادین می‌داند که بر هر چیزی در تاریخ عالم تا دوره معاصر حکم فرماست (Heidegger, 1997, p. 237). به عقیده هایدگر اینجا طلوعه آغازین جدایی نظر از عمل و اندیشه محض از انضمامیت است. هایدگر برای مقابله با آن، به نقطه‌ای از تاریخ فلسفه نظر می‌کند که در آنجا برای نخستین بار جدایی نظر از عمل و همچنین تقدم اولی بر دومی صورت‌بندی مفهومی یافته است؛ یعنی کتاب اخلاق نیکوماخوس ارسطو. به علاوه اینکه هایدگر در همین مفاهیم و تحلیل‌های ارسطو

۱. متافیزیک را به «مابعدالطبیعه» ترجمه نمی‌کنیم چرا که هایدگر در متن کتاب «متافیزیک چیست؟» تأکید می‌کند که «متا» به معنای «بعد» نیست بلکه به معنای گذر و استعلا از فیزیک یا جهان موجودات است.

امکاناتی یافت که به وسیله آن‌ها می‌توانست طرحی نو در فلسفه دراندازد (Kamali, 2019, pp. 23-24). ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس، نفس انسان را دارای پنج فضیلت عقلانی می‌داند: <sup>۱</sup>تخنه یا توانایی عملی (هنر یا فن)، <sup>۲</sup>اپیستمه یا شناخت علمی، <sup>۳</sup>نوس یا عقل شهودی، <sup>۴</sup>سوفیا یا حکمت نظری و فرونیسیس <sup>۵</sup> یا حکمت عملی (Aristotle, 2021, p. 1139b).

فرونیسیس در اندیشه هایدگر و ربط آن به عرصه تعلیم و تربیت از آن جهت بسیار حائز اهمیت است که بازتفسیر وی از فلسفه ارسطو و به‌طور خاص مفهوم فرونیسیس ناظر به دغدغه‌ای است که هایدگر در خصوص وجود «اصیل» انسانی دارد. هایدگر به دنبال آن است تا در ضمن تفسیر خود، ساحت عملی و انضمامی به‌مثابه موقعیتی ممتاز در وجود انسان را برجسته کند. هایدگر به‌تمامی نظام‌های فلسفی از این جهت نقد وارد می‌کند که هستی انسان را به شأن نظری که فقط یکی از ساحات وجودی اوست تقلیل داده‌اند (Heydari, 2009, p. 48). او این تقلیل یافتن را مانعی جدی بر سر راه اصالت یافتن انسان <sup>۶</sup> در فردیت خویش می‌داند. بر این اساس، کاری که رویکردها و نظام‌های فلسفی کلاسیک در تعلیم و تربیت انجام می‌دهند این است که انتخاب‌های شخصی و تشخیص‌های فردی را می‌کاهند و سازوکاری در جهت «استاندارد کردن» آحاد انسان‌ها به وجود می‌آورند. رویکردهای مبتنی بر متافیزیک سنتی در قالب برنامه‌های درسی و نظریات یادگیری مختلف، تبعاتی به دنبال دارند از قبیل اینکه رابطه معلم و شاگرد را غیرشخصی می‌کند، فرهنگ تقلید را رواج می‌دهد، فرد یادگیرنده را به ابژه شناختی کمیت‌پذیر تبدیل می‌کنند، استعداد انسان‌ها را صرفاً با معیار و ملاک‌های از پیش تعیین شده و با استفاده از آزمون‌های استاندارد شده می‌سنجند، متعلم را به همرنگ شدن با دیگران سوق می‌دهند و... (Gutek, 2019, pp. 167-173).

یکی از مهم‌ترین فیلسوفان اثرگذار بر هایدگر در صورت‌بندی تفکر انتقادی‌اش ارسطو است. تحسین هایدگر از ارسطو چنان است که او را آخرین نفر از فیلسوفان بزرگی می‌داند که «چشمانی برای دیدن داشت» (Heidegger, 2012, p. 232). بنابراین تبیین خوانش و تفسیر هایدگر از مفاهیم فلسفه ارسطو و به‌خصوص مفهوم فرونیسیس که به‌زعم ما نقطه الهام و اتکای بسیار مهمی در ایده‌های اساسی هایدگر در تمامی عمر

- 
1. Techne
  2. Episteme
  3. Nous
  4. Sophia
  5. Phronesis

۶. مقصود و منظور هایدگر از «اصالت» یا «اصیل بودن» در مقابل «غیر اصیل بودن» هستی‌شناسانه بوده و به هیچ عنوان معنایی اخلاقی و دال بر ارزش و ضد ارزش بودن ندارد. هایدگر انسان اصیل را انسانی می‌داند که نحوه هستی‌اش را خودش و مبتنی بر امکانات منحصر به فردش تعیین می‌بخشد. هایدگر در کل فلسفه خود هیچ گزاره یا آموزه اخلاقی و ارزش‌گزارانه‌ای ندارد.

فلسفی‌اش است، امری مهم و مفید است. همچنین با ابتدا به درک این امر می‌توان دلالت‌های سلبی و ایجابی فلسفه‌هایدگر در تعلیم و تربیت را نیز به دست آورد.

### روش پژوهش

این پژوهش دارای رویکرد کیفی بوده و با روش توصیفی - تحلیلی انجام می‌شود. در این نوع از پژوهش‌ها، پژوهشگر به دنبال درک چگونگی پدیده، متغیر، شیء یا مطلب است. این دسته از پژوهش‌ها هم جنبه کاربردی دارند و هم جنبه بنیادی؛ به لحاظ کاربردی می‌توانند در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها و همچنین برنامه‌ریزی‌ها مورداستفاده قرار گیرند. از سوی دیگر پژوهش‌های توصیفی از لحاظ بنیادی به کشف حقایق و واقعیت‌های جهان هستی می‌انجامد. در این پژوهش‌ها، نوعاً از روش‌های مطالعه کتابخانه‌ای و بررسی متون و محتوای مطالب و سایر روش‌ها به فراخور موضوع استفاده می‌شود. از ویژگی‌های پژوهش توصیفی این است که پژوهشگر دخالتی در موقعیت، وضعیت و نقش متغیرها ندارد و آن‌ها را دست‌کاری یا کنترل نمی‌کند و صرفاً آنچه را که وجود دارد مطالعه کرده و به توصیف و تشریح آن می‌پردازد. همچنین پژوهش‌های توصیفی ممکن است به کشف قوانین و ارائه نظریه منتهی شود. به‌طور کلی این نوع از پژوهش‌ها ارزش علمی بالایی دارند و می‌توانند به کشف حقایق و ایجاد شناخت کلی و تدوین قضایای کلی در تمامی علوم و معارف بشری منجر شوند (Hafeznia, 2022, pp. 58-61). در این پژوهش ابتدا گزارشی از نقش و جایگاه فرونیسیس در کتاب اخلاق نیکوماخوس ارسطو به دست می‌دهیم، سپس مسئله و اندیشه اساسی‌هایدگر را با تکیه بر آثار مهم او مانند «هستی و زمان» توصیف و تأثیر تفسیر او از فرونیسیس ارسطویی را در مباحثی همچون «معنای هستی»، «حقیقت»، «در-جهان-بودن» و «دازاین» مورد تحلیل قرار می‌دهیم. در نهایت نیز دلالت‌های فلسفی این تفسیر را در تعلیم و تربیت عرضه می‌داریم.

### جایگاه فرونیسیس در اندیشه ارسطو

اخلاق نیکوماخوس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین آثار ارسطو، حاوی تحلیل‌های موشکافانه در زمینه عمل اخلاقی و مقدار زیادی توصیفات در زمینه فضایل اخلاقی مطلوب است (O'Connor, 2017, p. 173). او در همان جملات آغازین این کتاب، رویکرد غایت‌شناسانه خود را نشان می‌دهد؛ به این معنا که دانش‌ها، فنون، اعمال و انتخاب‌های آدمی را در راستا و معطوف به یک سری اهداف و غایات می‌داند (Aristotle, 2021, p. 1094a). ارسطو در ادامه، میان غایات فرق می‌گذارد: «بعضی از غایات، خود اعمال هستند و بعضی دیگر آثاری هستند بیرون از اعمالی که آن‌ها را پدید می‌آورند؛ یعنی بعضی از چیزها به‌خودی‌خود هدف انسان‌اند

اما بعضی اهداف، وسیله‌ای هستند برای رسیدن به اهدافی دیگر. ارسطو می‌گوید خواه این زنجیره انتخاب‌ها و فعالیت‌ها کوتاه باشد یا بلند، می‌بایست در نهایت غایتی وجود داشته باشد که فی‌نفسه مطلوب بوده و وسیله‌ای برای رسیدن به چیزی دیگر نباشد (O'Connor, 2017, p. 177). او معتقد است یک خیر اعلا، غایی و برتر وجود دارد که در نهایت همه فعالیت‌های بشر معطوف به آن است یا باید معطوف به آن باشد. ارسطو این خیر اعلا را «اودایمونیا»<sup>۱</sup> نامید که غالباً به «سعادت»، «نیکبختی» و «خوشبختی»<sup>۲</sup> ترجمه شده است. (Aristotle, 2021, p. 1094a).

ارسطو در بررسی‌ها و تحلیل‌های خود از نیکبختی، پای مفهوم دیگری را به بحث باز می‌کند؛ مفهوم «آرته»<sup>۳</sup> یا «فضیلت». او می‌نویسد: «خیر و نیکبختی برای آدمی، فعالیت نفس در انطباق با فضیلت است و اگر فضایل متعددی وجود دارد نیکبختی در انطباق با بهترین و کامل‌ترین فضایل است» (O'Connor, 2017, p. 31). فضیلت نزد ارسطو شرط کافی برای نیکبختی نیست، لکن شرط لازم است. چراکه به عقیده او شخصی می‌تواند فضیلت‌مند باشد و نیکبخت نباشد اما کسی نمی‌تواند بدون فضیلت خوشبخت باشد. ارسطو بعد از آنکه معنای نیکبختی را به فضیلت گره می‌زند، برای کشف این معنا، به دنبال شناخت ماهیت فضیلت است؛ «چون نیکبختی، فعالیت نفس موافق فضیلت کامل است، اکنون باید پرسیم که فضیلت چیست. شاید از طریق این تحقیق بتوانیم ماهیت سعادت را نیز روشن‌تر بینیم» (Aristotle, 2021, p. 1102a).

ارسطو پیش از ورود به تحلیل فضیلت، نفس انسان را به دو بخش غیر خردمند و خردمند تقسیم می‌کند. بخش غیر عقلی یا غیر خردمند هم خود دو قسم دارد، یکی جزء گیاهی یا جمادی که مربوط به تغذیه و رشد و نمو جسمانی صرف است و ارتباطی با خرد ندارد و دیگری جزء شهوی است. «جزء شهوی یا جزء خواهنده تا اندازه‌ای از خرد بهره‌مند است از آن جهت که می‌تواند فرمان خرد را بشنود و از آن پیروی کند». ارسطو می‌نویسد: «حال اگر بگوییم این جزء نفس - یعنی جزء شهوی یا خواهنده نفس - نیز عنصری عقلی در خود دارد، پس بخش خردمند نفس نیز دارای دو جزء خواهد بود که جزئی خرد را به معنی واقعی در خویشتن دارد و جزء دیگر دارای این توانایی است که «بشنود» یعنی اطاعت کند همان‌گونه که کودک سخن پدر را می‌شنود» (Aristotle, 2021, p. 1102b).

پس ارسطو بخش خردمند نفس را نیز به دو جزء تقسیم می‌کند. «یکی به موجوداتی نظر دارد که علل وجودشان تغییرناپذیرند و دیگری به موجوداتی نظر دارد که تغییرپذیرند» (Aristotle, 2021, p. 1139a).

---

1. εὐδαιμονία  
2. Happiness  
3. ἀρετή



به عبارت دیگر از نگاه ارسطو همان گونه که بخش غیرعقلانی نفس دو جزء دارد (گیاهی و شهوی)، بخش عقلانی نفس انسان نیز خود بر دو قسم است؛ یکی با جهان پایدار و بی دگرگونی حقیقت ضروری و آن دیگری با دنیای پر از دگرگونی واقعیت امکانی سروکار دارد (O'connor, 2017, p. 184).

بخش خردمند نفس		بخش غیر خردمند نفس	
جزء عقلی محض که با جهان پایدار و بدون تغییر و با عالم حقایق ضروری در ارتباط است.	آن جزء که با دنیای پر از دگرگونی واقعیت امکانی سروکار دارد.	جزء شهوی یا خواهنده نفس که تاندازه‌ای از خرد بهره‌ور است.	جزء گیاهی یا جمادی محض که هیچ ارتباطی با خرد ندارد.

نمودار ۱ - تقسیم‌بندی ارسطو از نفس

حال با توجه به این تقسیم‌بندی، ارسطو فضیلت را بر دو نوع می‌داند؛ فضایل عقلی و فضایل اخلاقی. فضایل عقلی مربوط به بخش خردمند نفس و فضایل اخلاقی مربوط به بخش غیر خردمند نفس است. به عقیده ارسطو «فضیلت عقلی از راه آموزش [تعلیم و تربیت] پدید می‌آید و رشد می‌یابد و بدین سبب نیازمند تجربه و زمان است در حالی که فضیلت اخلاقی نتیجه عادت است.» (Aristotle, 2021, p. 1103a).

ارسطو در ادامه تحلیل خود از فضیلت اخلاقی وارد آموزه معروف «اعتدال» می‌شود و می‌نویسد: «افراط و تفریط به رذیلت تعلق دارد و حد و وسط به فضیلت» (Aristotle, 2021, p. 1106b). شخص فضیلت‌مند نه زیاد می‌خورد و نه کم، بلکه مقدار مناسب را انتخاب و مطابق آن عمل می‌کند. ارسطو فهرست بلندی از انواع فضایل را بررسی کرده که شامل فضایلی چون سخاوت، صداقت، شرافت و دوستی می‌شود و به‌طور مختصر بیان می‌کند که چگونه این فضایل به حد و وسط و اعتدال مربوط می‌شوند (Kenny, 2022, p. 397). همچنین انسان دارای فضیلت در خصوص تمایلات طبیعی انسانی از قبیل اشتها، میل جنسی، خشم و غیره نیز به نحو معتدل رفتار می‌کند؛ یعنی نه زیاد به آن‌ها پروبال می‌دهد و نه سرکوبشان می‌کند (O'connor, 2017, p. 181). البته ارسطو هشدار می‌دهد که حد و وسط برای افراد مختلف یکی نیست و فرق دارد (Aristotle, 2021, pp. 1106a-b). مثلاً حد و وسط خوردن غذا برای شخصی که به صورت حرفه‌ای به ورزش و وزنه‌برداری مشغول است، با یک فرد عادی کاملاً متفاوت است. حال این سؤال مطرح می‌شود که فرد دارای فضیلت، اعتدال و حد و وسط را چگونه و با تکیه بر چه چیزی برمی‌گزیند؟ اگر نمی‌شود دستورالعملی فراگیر و کلی در خصوص میزان و مقدار غذا صادر کرد پس حد و وسط در غذا خوردن برای هر کس را چه عاملی تعیین می‌کند؟ در اینجا است که ارسطو پای خود را در حریم فضیلت عقلانی می‌گذارد

و می‌گوید: «فضیلت ملکه‌ای است که حد وسطی را انتخاب کند که برای ما درست و با موازین عقلی سازگار است، با موازینی که مرد دارای حکمت عملی [فرونیسیس] حد وسط را با توجه به آن‌ها معین می‌کند» (Aristotle, 2021, p. 1107a).

حکمت عملی یا فرونیسیس یکی از فضایل عقلانی است که ارسطو در فصل ششم از کتاب اخلاق نیکوماخوسی، به بررسی و تحلیل این فضایل می‌پردازد. ارسطو با توجه به تقسیم‌بندی نفس انسان به دو بخش خردمند و غیر خردمند، فضایل عقلانی را دو گونه می‌داند: حکمت نظری و حکمت عملی. اولی در حیطه حقایق ضروری لایتغیر و دومی در حیطه واقعیات امکانی دگرگون شونده عمل می‌کند. کارکرد هر دو نوع حکمت، «شناخت حقیقت» است. ارسطو می‌گوید پنج حالت وجود دارد که نفس به سبب آن‌ها می‌تواند به حقیقت دست یابد: توانایی عملی [مهارت، فن]، شناخت علمی یا همان علم، حکمت عملی [فرونیسیس]، حکمت نظری [فهم، فلسفه] و عقل شهودی (Aristotle, 2021, p. 1139b). این پنج فضیلت با توجه به ارتباطشان با نفس خردمند انسانی در دو سطح قابل تفکیک‌اند؛ در سوی سوفیا، اپیستمه و نوس که البته سوفیا خود ترکیبی از دوتای دیگر است (Aristotle, 2021, p. 1141a) و در سوی دیگر فرونیسیس و تخته (با شأنی پایین‌تر از فرونیسیس) قرار دارند.

بخش خردمند نفس	
آن جزء که با دنیای پر از دگرگونی واقعیات امکانی سروکار دارد.	جزء عقلی محض که با جهان پایدار و بدون تغییر و با عالم حقایق ضروری در ارتباط است.

فضایل عقلی ناظر به آن

فضایل عقلی ناظر به آن

فرونیسیس (phronesis) و تخته (techne)	سوفیا (Sophia) که خود آمیزه‌ای از شهود (nous) و علم (episteme) است.
نمودار ۲ - فضایل عقلانی	

فرونیسیس به ما کمک می‌کند تا وسیله درست اعمال نیک را تشخیص داده و انتخاب کنیم؛ ارسطو معتقد است فرد صاحب حکمت عملی کسی است که از طرفی با فهم کلیات و ضروریات (ساحت عقل

تجربیدی) سروکار دارد و از طرف دیگر با جزئیات و امور تغییرپذیر (ساحت امور انضمامی) مواجه است (Aristotle, 2021, p. 1141b). از این رو، همان‌گونه که فلاسفه و دانشمندان مبتنی بر برهان قیاسی دست به نتیجه‌گیری می‌زنند، شخص دارای فرونیسیس نیز مسیر درست عمل را به کمک استدلالی نیمه‌قیاسی، یعنی «قیاس عملی» مدلل می‌سازد. قیاس عملی نیز منتج به انتخاب عملی می‌شود. انسانی که شخصیتی خوب دارد می‌تواند خیر انسان را تشخیص دهد، سپس فرونیسیس او را قادر می‌سازد تا ارزیابی صحیحی از وسیله رسیدن به خیر داشته باشد. قیاس عملی را به صورتی خام می‌توان چنین خلاصه کرد: «A خیر است. B وسیله رسیدن به A است. پس من عمل B را انجام می‌دهم» (O'Connor, 2017, p. 185). ارسطو گرچه برای عمل انسانی از قیاس صوری استفاده می‌کند، اما متوجه این نکته هست که در مطالعات اخلاقی نمی‌توان انتظار همان دقتی را داشت که در ریاضیات یا فلسفه اولی وجود دارد. ارسطو در همان بندهای آغازین اخلاق نیکوماخوس اشاره می‌کند که «در این بحث باید به آن مقدار دقت قناعت کنیم که موضوع پژوهش اقتضا می‌کند زیرا که در همه بحث‌ها... نباید خواستار دقت برابر شد» (Aristotle, 2021, p. 1094b).

### تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطویی

ابتدا نیاز است به فهمی از رویکرد، نحوه و جنبه‌های مواجهه هایدگر با فلسفه عملی ارسطو و به‌طور خاص اخلاق نیکوماخوس دست‌یابیم تا بهتر بتوانیم تفسیر و برداشت او از مفهوم فرونیسیس را مورد بررسی قرار دهیم. در این راستا دو نکته کلی و مهم قابل طرح است؛ نخست اینکه مواجهه و خوانش هایدگر از ارسطو به هیچ عنوان وجه اخلاقی ندارد. دغدغه اصلی هایدگر «وجود» یا «هستی» است. بنابراین هایدگر حتی در خصوص کتاب اخلاق نیکوماخوس نیز «مسئله خاص علم اخلاق» را تعلیق می‌کند و با نگاه هستی‌شناسانه در جهت تعیین ساحت‌های مختلف وجودی انسان یا دازاین<sup>۱</sup> به سراغ آن می‌رود (Heidegger & Neumann, 2007, p. 376). چنانکه دیدیم، ارسطو در این اثر، به تحلیل نفس انسانی پرداخته و اجزاء مختلف آن و ویژگی‌ها و فضیلت‌های مربوط به هر کدام را برشمرده است؛ همین امر، امکانی را برای هایدگر به وجود می‌آورد تا مبتنی بر آن انحاء وجودی انسان را کشف کند.

نکته دوم اینکه هایدگر از همان سال‌های آغازین حیات فلسفی خود، نسبت به «تقدم امر نظری» مخالف

۱. هایدگر در آثار نخستینش به خصوص در هستی و زمان بجای واژه‌ی «انسان» از «دازاین» (Dasein) استفاده می‌کند. دازاین در اندیشه‌ی هایدگر منحصرأً به انسان و نحوه‌ی هستی انسان اشاره دارد. این واژه شکل جمع ندارد و هم انسان مفرد را افاده می‌کند و هم همه‌ی موجودات انسانی را.

Watts, M. (2019). *Heidegger A Beginner's Guide* (M. Parsa, Trans.). Shavand. (In Persian). <https://B2n.ir/m31708>

بوده و به دنبال نفی آن است. او معتقد است موضوع اصلی فلسفه، «خود زندگی» بوده و سیطره مطلق امر نظری و تئوریک باعث از دست رفتن و بی‌معنا شدن آن می‌شود (Heidegger, 2002, pp. 84-94). بنابراین هایدگر در جستجوی نقطه‌ای از تاریخ اندیشه است که در آنجا اولاً میان نظر و عمل جدایی افتاده و ثانیاً به امر نظری برتری داده شده است. گرچه این امر به صورت برجسته برای اولین بار در آرای افلاطون مطرح شد، لکن صورت‌بندی دقیق و روشن آن را ارسطو انجام داده است؛ لذا این جستجو، هایدگر را به ارسطو و اخلاق نیکوماخوس می‌رساند. در ادامه مبتنی بر همین دو نکته - که مستقل از هم نیستند - تلقی و تفسیر هایدگر از مفهوم فرونیسیس را مورد بررسی قرار می‌دهیم و نشان می‌دهیم که چگونه ردپای این مفهوم در سرتاسر فلسفه هایدگر قابل مشاهده است.

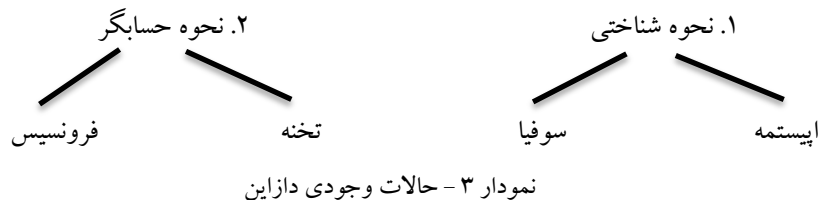
اگر بخواهیم بدانیم که چه چیزی یا چه مسئله‌ای روح و جان تفکر هایدگر است و به کل تلاش‌های فلسفی‌اش حیات می‌بخشد، درمی‌یابیم که این هسته مرکزی، خود امری دوگانه است؛ تحقیق درباره وجود یا هستی<sup>۱</sup> و تحقیق درباره حقیقت؛ البته این دو پرسش در نهایت در وحدتی درونی در سرتاسر آثار هایدگر حضور دارند. هایدگر عامدانه به جای واژه حقیقت، واژه یونانی *الِثیا*<sup>۲</sup> را استخدام نموده و آن را به ظهور، گشودگی، یا انکشاف<sup>۳</sup> ترجمه می‌کند. از نظر او این لفظ حکایتگر مفهومی اساسی در تلقی یونانیان از هستی بوده است. ظهور یا گشودگی هستند یا موجود<sup>۴</sup> صفت اضافه‌ای بر آن نیست بلکه وصف اساسی خود موجود است. در واقع موجود یعنی آنچه حاضر<sup>۵</sup> است، یعنی چیزی که ثابت و استمرار دارد. از طرفی برای هایدگر، انسان تنها موجودی است که می‌تواند شیء یا موجود را در آشکاری و گشودگی‌اش دریابد (Biemel, 2017, pp. 41-42). هایدگر این «دریافتن» و مواجهه دازاین با اشیاء و موجودات را در حالت آغازین آن، نه شناخت نظری و تئوریک، بلکه عملی و «دست‌ورزانه» می‌داند (Heidegger, 2019b, p. 67). هایدگر با توجه به معنای واژه یونانی *αλήθεια* (الِثیا)، دو تلقی رایج در تاریخ فلسفه از حقیقت را برمی‌شمارد؛ یکی حقیقت به‌مثابه مطابقت<sup>۶</sup> و دیگری اینکه جایگاه حقیقت در حکم و گزاره است. اما هیچ‌کدام از این‌ها برای هایدگر نشان‌دهنده معنای بنیادی حقیقت نیستند. هایدگر معتقد است معنای نخستین الِثیا چیز دیگری است. این واژه از دو بخش *α+λήθεια* تشکیل شده که در اصل به نفی فراموشی، پوشیدگی و مستوری اشاره دارد (Heidegger & Neumann, 2007, pp. 377-379). هایدگر معتقد است این معنای

---

1. Sein / Being  
 2. aletheia  
 3. unhiddenness  
 4. Seinde / entity  
 5. present  
 6. adaequatio

پیشاسقراطی از حقیقت، با افلاطون و نظریه مثل او به محاق می‌رود. به نظر او در تفکر افلاطون انحرافی وجودشناختی شکل می‌گیرد که مبتنی بر آن اولاً حقیقت صرفاً به‌عنوان صفتی برای گزاره تلقی می‌شود، ثانیاً این حقیقت بر کنش ادراکی<sup>۱</sup> و تمثیل و بازنمایی<sup>۲</sup> تکیه دارد. و این انحراف بزرگ، تقدیر تمامی متفکران بعدی تاریخ فلسفه را رقم می‌زند (Heidegger, 1997, pp. 230-233).

هایدگر در فلسفه خود در پی احیای معنای اصیل از حقیقت برآمد و به‌واسطه همین اهتمام، به ارسطو و اخلاق نیکوماخوس او رجوع می‌کند. با وجود اینکه اخلاق نیکوماخوس برای ارسطو شأنی اخلاقی و معرفت‌شناختی دارد، اما هایدگر در راستای «از آن خودسازی» مفاهیم ارسطو، خصوصاً فضایل عقلانی در کتاب‌های ششم و دهم، تفسیری کاملاً وجودشناختی از آن اختیار می‌کند. فضایل عقلانی پنج‌گانه ارسطو برای هایدگر به‌مثابه انحصاری از آشکارگی حقیقت و نامستوری وجود بماهو وجود مورد تفسیر قرار می‌گیرند (Kamali, 2019, p. 72). بنابراین دازاین حقیقت یا هستی را به پنج شیوه آشکار می‌کند. او بر اساس کتاب ششم اخلاق نیکوماخوس، برای دازاین از آن‌جهت که دارای لوگوس<sup>۳</sup> (نطق و زبان) است، دو نحوه، وجه یا حالت<sup>۴</sup> قائل است: حالت معرفتی و شناختی یا اپیستمونیکون<sup>۵</sup> و حالت حسابگر یا لوگیستیکون<sup>۶</sup>. از آن پنج فضیلت عقلانی که ارسطو به انسان نسبت می‌دهد، اپیستمه<sup>۷</sup> و سوفیا<sup>۸</sup> در ذیل حالت شناختی، تخته<sup>۹</sup> و فرونیسیس<sup>۱۰</sup> نیز از سنخ وجه حسابگر نفس دازاین به‌حساب می‌آیند. «نوس<sup>۱۱</sup>» در این تقسیم‌بندی جایی ندارد از آنجا که نوس واجد «نطق باطنی» بوده ولی سایر حالات دارای «نطق ظاهری» هستند. به‌علاوه اینکه نوس به‌نوعی در چهار حالت دیگر حضور دارد (Heidegger, 2003b, pp. 19-20).



- 
1. Vernehmung / perceptual activity
  2. Ungesagte / unsaid
  3. λόγον ἔχον / lógon échon/having a reason
  4. mode
  5. Ἐπιστημονικόν / Epistimonicon/Scientific
  6. Λογιστικόν / logistikón/calculative
  7. ἐπιστήμη
  8. σοφία
  9. τέχνη
  10. φρόνησις
  11. νους

ارسطو سوفیا را حالت برتر نفس انسان می‌داند؛ اما برای هایدگر، فرونیسیس مهم‌ترین وضعیت در آشکار نمودن هستی از سوی دازاین است. به عبارت دیگر هایدگر برخلاف ارسطو که بالاترین صورت مواجهه انسان با عالم را نظری و تئوریک می‌داند، معتقد است که انسان بدو و اصالتاً نسبتی عملی، کاربردی و ابزاری با جهان دارد. (Heidegger, 2019b, pp. 69-70). ضمن اینکه باید تأکید کرد که هایدگر به وضوح نشان می‌دهد که اساساً قائل به تفکیک نظر و عمل، یا عوالم دوگانه به آن شکلی که افلاطون و ارسطو پایه گذاران آن در تاریخ فلسفه بودند نیست و به شدت نیز در پی نفی آن است. هایدگر منتقدانه به مصاف ارسطو می‌رود تا نشان دهد او بوده که انحراف تفکر متافیزیکی در تاریخ را با صورت‌بندی مفهومی، آغاز کرده است. هایدگر در همین میان به این موضوع واقف می‌شود که در خود آن صورت‌بندی انحرافی - به‌زعم هایدگر - چه ظرفیت عظیمی جهت برون‌رفت از آن انحراف وجود دارد. پادزهر این زهر، در خود آن است؛ این پادزهر، فرونیسیس است که برای هایدگر الهام‌بخش بسیاری از ایده‌های اوست. از یک سو فرونیسیس چه در متن خود ارسطو و چه در خوانش هایدگر، دلالت بر نسبت «انضمامی» انسان با جهان دارد. از سوی دیگر چنانکه گفته شد، جان فلسفه هایدگر، مسئله «معنای هستی» یا «حقیقت هستی» است. حال وقتی می‌بینیم هایدگر مقصد و مقصود اصلی رساله مهم هستی و زمان را «ساخته و پرداخته کردن انضمامی پرسش از معنای هستی» (Heidegger, 2019b, p. 57) می‌داند، به اهمیت نقش فرونیسیس نزد او بهتر پی می‌بریم.

هایدگر معتقد است تاریخ متافیزیکی، نسبت به هستی غافل بوده است. آنچه در تاریخ فلسفه از آن به‌عنوان هستی یا وجود یاد شده، همان وجود بنیادینی نیست که موجودات را به ظهور می‌رساند و «تعیین‌بخش هستنده بماهو هستنده است» (Heidegger, 2019b, p. 70). وجودشناسی‌های سنتی به دنبال آن بودند که همه موجودات را بر یک مبدأ و آغازگاه خودبسنده استوار کنند که در نسبت علی با موجودات است<sup>۱</sup> (Dreyfus, 2020, p. 25). رسیدن به صراحت در امر آغازین - که برای هایدگر همان هستی بماهو هستی است و ظهور موجودات گره‌خورده به زلف آن است - نه امکان دارد، نه ضرورت. این بنیاد، خود امری مبهم و گیج‌کننده است و باید هم، چنین باشد (Heidegger, 1935). هایدگر برای طرح پرسش از معنای هستی، آغازگاه و تکیه‌گاه احتجاج‌های خود را بر تحلیل و ایضاح هستی‌شناسانه یک موجود خاص می‌گذارد. یعنی می‌خواهد معنای هستی را از آینه وجود یک موجود به‌خصوص دنبال کند. این موجود، هر

۱. هایدگر معتقد است دو معنای مهم از وجود در تاریخ فلسفه مطرح شده است؛ یکی وجود به مثابه کلی‌ترین مفهوم و دیگری وجود به عنوان علت‌العلل یا خدا. از ترکیب این دو معنا، ساختاری شکل می‌گیرد که به آن «انتوتولوژی» می‌گویند. هایدگر می‌گوید در هر عصری، ساختار انتوتولوژی است که فهم انسان‌ها نسبت به خودشان و جهانشان را شکل می‌دهد.

کدام از خود ما انسان‌ها هستیم. موجودی که از امکان پرسیدن به‌عنوان یکی از امکان‌های «بودن» برخوردار است. هایدگر این موجود را «دازاین» می‌نامد (Heidegger, 2019b, pp. 72-74).

هایدگر به‌جای واژه انسان از دازاین استفاده می‌کند، چراکه معتقد است در تاریخ فلسفه، معانی زیادی ناظر به «حیوان ناطق» بودن در این واژه رسوب کرده است و بدین طریق می‌خواهد از حصر آن دلالت‌ها بیرون آید. استعمال واژه دازاین نزد هایدگر به هیچ‌عنوان امری تصادفی نیست. دازاین (به معنی آنجا/اینجا بودن) نحوه خاص هستی این موجود را پیشاپیش افاده می‌کند که قرار است از سیمای آن پرسش، معنای هستی را پی‌بگیریم (Heidegger, 2019b, pp. 75-76). دازاین اولاً به لحاظ ماهیت فاقد هرگونه تعیین است و این یعنی گشوده بودن و برون‌ایستایی<sup>۱</sup> نسبت به امکان‌های بودن (Heidegger, 2019b, p. 83). این درست در مقابل تلقی انسان به‌مثابه حیوان ناطق است. ثانیاً دازاین در زبان آلمانی عامیانه به معنای «وجود روزمره انسان» است (Dreyfus, 2020, p. 25) و این وجود روزمره از آن جهت اهمیت دارد که هایدگر در تحلیل دازاین، انضمامیت آن را اصل قرار می‌دهد (Heidegger, 2019b, p. 519).

از نظر هایدگر دازاین «سوژه» دکارتی - کانتی نیست. اصولاً یکی از اهداف مهم هایدگر در طرح دازاین، تلاشی است برای آزاد کردن تعریف ذات انسان از مفهوم «سوژه‌کنیوئته»<sup>۲</sup>. او می‌گوید اگر این‌گونه تصور شود که دازاین، به‌جای سوژه یا آگاهی و هم‌معنی با آن به کار رفته است، فهم کل پژوهش هستی و زمان ناممکن خواهد بود (Kaufmann, 1975). در واقع سوژه‌کنیوئته، سنتی در فلسفه دوران مدرن است که با دکارت آغاز می‌شود. دکارت با طرح نقطه‌عزیمت مشهور خود - «من می‌اندیشم، پس هستم» - انسان را به‌مثابه فاعل شناسا، موجودی مطلقاً مستقل و جدا از جهان به تصویر می‌کشد که ربط و نسبتش با اشیا و پدیده‌های جهان به‌مثابه ابژه یا متعلق شناسایی، صرفاً از جنس معرفت‌شناختی و نظری است. گویی برتری و سلطه‌ای را که ارسطو به شأن تئوریک انسان داده بود، در دکارت (و بعداً در کانت) به‌اعلی‌درجه خود می‌رسد. نقد بنیادین هایدگر نسبت به این سنت در این است که او معتقد است نقطه‌عزیمت دکارت را باید کلاً معکوس کرد؛ یعنی «من هستم، پس می‌اندیشم» (Dreyfus, 2020, p. 12). هایدگر می‌نویسد: «ادعای دکارت آن بود که با «cogito sum»<sup>۳</sup> شالوده‌ای نو و ایمن برای فلسفه ریخته است، اما آن چیزی که او در این آغاز «بن‌سو»، تعیین نشده به

۱. همان «آگزستانس»

2. Subjektivität

۳. «می‌اندیشم، هستم».

حال خود رها کرد، نوع هستی «res cogitans»<sup>۱</sup> ... بود» (Heidegger, 2019b, p. 110).

هایدگر در برابر این ایده دکارتی (تفکیک سوژه و ابژه یا انسان و جهان)، ایده‌ای را مطرح می‌کند که باز هم حاوی تأکید بر ساحت عملی و انضمامی از یک سو و وحدت ذاتی انسان با جهان از سوی دیگر است؛ «در-جهان-بودن»<sup>۲</sup>. هایدگر در-جهان-بودن را به مثابه تقویم بنیادین دازاین و مشخصه حضور خاص او معرفی می‌کند. این مشخصه رابطه وجودی دازاین را با موجودات دیگر نشان می‌دهد. او عمداً این عبارت را به این شکل می‌نویسد تا ساختار وحدانی و یکپارچه آن را برجسته نماید. در-جهان-بودن دازاین امری تجزیه‌ناپذیر است. (Heidegger, 2019b, pp. 169-170). در واقع این عبارت گویای آن است که برخلاف تلقی سوژه/ابژه، دازاین و جهان دو موجود یا دو امر جدا از هم نیستند.

برای هایدگر اولاً «در-بودن» دلالت مکانی و مقولی مانند اینکه بگوییم آب «در» لیوان یا قلم «در» قلمدان است ندارد. مقولی بودن، ویژگی موجودات غیر دازاین است (Heidegger, 2019b, pp. 171-173) و لاجرم در بطن خود به نوعی جدایی و تفکیک دلالت می‌کند. «در-بودن» برای هایدگر از سنخ «درگیر بودن» است. مثلاً درگیر بودن شخصی در رابطه عاشقانه، درگیر بودن در تجارت و امثالهم. در واقع نوعی ربط و نسبت داشتن، یا به تعبیر خود هایدگر، «سکونت داشتن» یا «مأنوس بودن» است (Heidegger, 2019b, p. 174). نمونه‌هایی از شیوه‌های متکثر «در-بودن» را که هایدگر برمی‌شمارد عبارت‌اند از: با چیزی سروکار داشتن، چیزی را تولید کردن، سفارش دادن و تیمار داشتن چیزی، به کار بردن چیزی، واگذاری و به حال خود نهادن چیزی، بر عهده گرفتن، به انجام رساندن، پی بردن، پرس‌وجو کردن، نظر کردن دقیق، گفتگو کردن، مقرر کردن و ... در ادامه هایدگر می‌نویسد «نوع هستی این شیوه‌های گوناگون «در-بودن» همگی به مثابه پردازش است» (Heidegger, 2019b, p. 179). این تأکید هایدگر بر «پردازش»، یادآور مباحث او پیرامون اخلاق نیکوماخوس است که در آن، فرونیسیس را صورت برجسته حالت حسابگر یا پردازشگر وجود انسان دانست که پیش‌تر شرح آن رفت.

ثانیاً مراد هایدگر از واژه جهان، «ابزار»ی است در معنای عام کلمه. هر موجودی که در عالم است، برای دازاین شأنی کاربردی و ابزاری دارد. مصنوعات بشر همچون چکش، میز، تخته‌سیاه، چرم و ... فقط شیء نیستند، بلکه ذاتاً حائز مصلحت عملی‌اند. در مورد موجودات دیگر مانند سنگ و درخت نیز از آنجا که در شبکه روابط درونی برای دازاین معنا می‌یابند، جنبه ابزاری دارند. مثلاً چکش چیزی است برای کوبیدن

۱. شیء اندیشنده



میخ؛ پس موجودیت چکش فقط در نسبتی است که دازاین میان آن و میخ برقرار می‌کند؛ بنابراین موجودیت او فقط در شبکه روابط درونی دازاین معنی دارد و به این اعتبار، موجودیت او صرفاً «تعلق» است. از این روست که چکش به خودی خود متضمن کاربرد آن برای دازاین است. این برداشت از موجودات جهان، در مقابل تلقی «مفهومی» و نظری از موجودات و جهان است که مطابق آن مثلاً چکش را بنا بر یک خصلت ترکیبی از اجزای سازنده آن تحلیل می‌کند (Khatami, 2005, pp. 61-63). در اینجا نیز به وضوح تقدم ساحت فرونتیک بر ساحت تنوریک نمایان است.

### دلالت‌های تفسیر هایدگر از فرونیسیس ارسطو در تعلیم و تربیت

بر اساس دغدغه‌ها و تحلیل‌های بنیادی هایدگر در «مسئله هستی»، سرشت انسان و رابطه او با جهان - که در نسبت با تفسیر و خوانش او از فرونیسیس ارسطو قابل فهم می‌نماید - در مجموع تفکر انتقادی هایدگر ناظر به مسائل اساسی‌ای است که در این مجال به دو مورد مهم و دلالت‌های آن‌ها در امر تعلیم و تربیت می‌پردازیم.

مورد نخست، بدفهمی درباره وجود انسان است که با شیفتگی افلاطون نسبت به «نظریه» و شناخت منطقی محض و منعزل از امر انضمامی آغاز شد. در این شیوه، ادعا بر آن است که انسان می‌تواند جهان را به شکل بی‌طرفانه و از طریق کشف اصولی بفهمد که زیربنای کثرت پدیدارهاست (Dreyfus, 2020, p. 10). هایدگر اساساً این را قبول ندارد؛ چراکه نزد او انسان یا دازاین «در-جهان-بودن» است و این یعنی پیشاپیش در نسبتی «هرمنوتیکی»<sup>۱</sup> با جهان است (Heidegger, 2019b, p. 505) پس نمی‌تواند همچون ناظری بی‌طرف باشد. از سوی دیگر هایدگر مطلقاً نظریه را نفی نمی‌کند، بلکه با سلطه و تقدم آن مخالف است. او برای نظریه حدود قائل است و اینکه به عقیده او نمی‌توان درباره نظریه، نظریه داشت.<sup>۲</sup> این نقد به مثابه زلزله‌ای است که کل تاریخ متافیزیک از افلاطون تا کانت و دیگران را به رعشه می‌اندازد (Dreyfus, 2020, p. 10). رهیافت هایدگر آن است که بنیادی‌ترین ساحتی که تمامی افکار و تصمیم‌های انسان از آن نشئت

۱. هایدگر فهم جهان را به دو شیوه آنتیک (موجودشناسانه) و انتولوژیک (هستی‌شناسانه) تقسیم می‌کند. اولی از جنس اپوفانتیکی است و دومی از سنخ هرمنوتیکی.

۲. معنای این جمله این است که نظریات مختلف معرفت‌شناختی را نمی‌توان بر احتجاج‌های نظری محض که آن‌ها هم از سنخ معرفت‌شناسی است استوار کرد. بر اساس اندیشه هایدگر هر نوع از نظریه معرفت، پیشاپیش بر برداشتی از «هستی بماهو هستی» تکیه دارد. پس آنچه تقدم دارد، از سنخ هستی‌شناسی است.

می‌گیرد نه تنها به تصریح قابل فهم نیست، بلکه اصولاً «مبهم» و گیج‌کننده است. به علاوه اینکه مبنای هر گونه فهم‌پذیری برای انسان نزد هایدگر امری از سنخ تعامل «غیر مفهومی» است (Dreyfus, 2020, p. 11). بنابراین نمی‌توان گزاره‌های واضح و صریحی را به عنوان مبانی مطلق و فراتاریخی تصور کرد و مبتنی بر آن دست به استنتاج نظریات و اسلوب‌هایی ثابت برای اقدام و عمل زد. این نقد، مبنای بسیاری از پژوهش‌ها، تجویزها و دستورالعمل‌هایی که در تعلیم و تربیت شاهد آن‌ها هستیم را به چالش می‌کشد. چراکه در این پژوهش‌ها مفاهیم و نظریه‌هایی از پیش ثابت شده به مثابه قواعد کلی، کلیه اعمال تربیتی را چهارچوب‌بندی می‌کنند (Shariatmadari, 2019, p. 11).

بر اساس این نقد هایدگر، معرفت عملی از آنجایی آغاز نمی‌شود که ارسطو صورت‌بندی کرده بود. ارسطو معتقد بود معرفت عملی از معرفتی «تئوری» مبتنی بر سوفیا - به مثابه مقدمه اول - به کمک قیاس عملی بدست می‌آید. او این معرفت عملی را همچون حقیقت خدشه‌ناپذیر در نظر می‌گرفت. از آنجایی که برای هایدگر اساساً آنچه تقدم و اولویت هستی‌شناختی دارد، مناسبات مبتنی بر بستگی بی‌واسطه انضمامی و عملی روزمره انسان است. هایدگر حقیقت مبتنی بر «گزاره» را حالتی اشتقاقی از در-جهان بودن [حیث انضمامی دازاین] می‌داند (Heidegger, 2019b, p. 505). گرچه ممکن است این رأی و دلالت مبتنی بر آن، غریب به نظر آید، اما واقعیت آن است که اقتضای هستی‌شناسی بنیادین هایدگر جز این نمی‌تواند باشد. چنانچه معترض این پیامد باشیم که چنین وضعیتی موجب آشوب و آشفتگی اعمال و تصمیمات انسان در عرصه‌هایی مانند تعلیم و تربیت خواهد شد، هایدگر «آشوب» را می‌پذیرد اما آشفتگی را نه؛ چون آشوب برای او معنای خاصی دارد. نزد او «آشوب» نه آن مطلقاً آشفته در آشفتگی است و نه آن بی‌نظم شدن ناشی از وانهادن هر نظم. آشوب یعنی آن امر جاری‌شونده و به جنبش درآمده که نظمش مخفی است. آشوب به معنای اختفای غنای غلبه‌ناپذیر صیوررت جریان جهان به مثابه یک کل و هستی به مثابه «شدن» است. در این صیوررت، آنچه برای معرفت نقش تعیین‌کنندگی دارد «نیاز عملی» است نه احکام منطقی پیشینی (Heidegger, 2019a, pp. 377-378). وقتی «حقیقت» نه صدق و مطابقت گزاره‌ای، بلکه امری از جانب خود آشکار شونده باشد (Heidegger, 2019b, pp. 497-498)، می‌توان گفت ذاتی جوشان و مدام نو شونده دارد. از این رو تعلیم و تربیت به عنوان عرصه‌ای که در آن انسان‌ها بنابر اصول و مبانی «اطلاق یافته»، در معرض دریافت بسته‌های دانشی و اطلاعاتی از «پیش‌مکشوف و روشن شده» قرار گیرند و به سمت اهداف «از پیش تعیین شده» حرکت داده شوند بی‌معنا خواهد بود.

تلقی از انسان اگر «دازاین» باشد و نه «حیوان ناطق»، یعنی تعین ماهوی ندارد و نسبت به امکان‌های

متفاوت «بودن» خود گشوده است. پس نه می‌توان برای سرشت او مبنا و اصول مبتنی بر نظریه محض، مفروض داشت و نه اهدافی را به‌عنوان قالب و ماهیت تعیین یافته برایش فرض کرد. دازاین یعنی «آن‌جا بودن»، «آنجا» بی‌که مشخص نیست و نباید هم باشد؛ از این رو پیش‌بینی‌ناپذیر بودن، زمینه هرگونه اقدام پداگوژیک راستین است. تعلیم و تربیت مطلوب در این رویکرد آن است که جان و نفس انسانی را در کلیت آن دگرگون کند. شرط آغازین تعلیم و تربیت این است که ما را به سوی موقف هستی ذاتی‌مان راهبری کرده و با آن الفت‌مان دهد (Heidegger, 2010, p. 167). همچنین معلم راستین کسی نیست که منبعی بزرگ از دانسته‌ها باشد و آن‌ها را به شکل حاضر و آماده در اختیار شاگردانش بگذارد. کار معلم آموزش دادن است و به این جهت آموزش از آموختن بسیار سخت‌تر و خطیرتر است. آموزش راستین به معنای «مجال آموختن دادن» است. معلم حقیقی چیزی را آموزش نمی‌دهد، مگر خود «آموختن» را (Heidegger, 2010, p. 15).

برای هایدگر، اگزیستانس فقط جنبه فردی ندارد و او از «اگزیستانس به‌مثابه امر تاریخی» سخن به میان می‌آورد (Heidegger, 2019b, p. 790) که به نوعی دال بر وجه تمدنی داشتن اگزیستانس می‌تواند باشد. در جای دیگر نیز از خصلت «با-هم-بودن» دازاین‌ها می‌گوید که وجهی اگزیستانسیال-هستی‌شناختی است (Heidegger, 2019b, p. 310). بنابراین جامعه بشری نیز واجد اگزیستانس است و قادر است نسبت به امکان‌های گوناگون هستی خود گشوده باشد. دازاین در افق جمعی خود به این امر واقف است که سازوکارهای مختلفی که به شکل تاریخی برای رفع نیازهای بشر سامان یافته‌اند، در وضع موجودشان، نهایی‌ترین حالت و امکان نیست و می‌تواند به انحای دیگری نیز باشند. مثلاً در امر سیاست، مناسبات مبتنی بر دولت-ملت مدرن به‌عنوان وضع غالب حال حاضر جهان، علی‌الاصول آخرین امکان نیست و می‌تواند به نحو دیگری نیز باشد. در امر تعلیم و تربیت نیز به همین صورت؛ سازوکاری که امروزه در قالب سازمان‌ها و نهادهای مختلف ظاهر شده است، اصولاً این امکان وجود دارد که به نحو دیگری آشکار شود. برای نمونه این امکان که تعلیم و تربیت به نحو کامل از ساختار مدرسه محور جدا شود و به طریق دیگری ظهور یابد؛ کما اینکه ایده «مرگ مدرسه» گواهی است برای این مثال.

مورد دوم از اندیشه انتقادی هایدگر موضوعی است که به خصوص در آثار متأخرش به آن پرداخته است. هایدگر معتقد است تلقی سوپژکتیو از انسان و جهان، موجب ظهور و غلبه وضعیت خاصی در عالم شده که از آن با عنوان «گشتل»<sup>۱</sup> نام می‌برد (Vaysse, 2021, p. 259). گشتل همان متافیزیک به کمال رسیده است که به نحوی فزاینده عاملی برای وجه خشونت «تکنولوژیکی» در عصر مدرن است (Heidegger, )

2003a, p. 75). این خشونت در نظر هایدگر در واقع معنایی خاص دارد. خشونت یعنی جلوگیری و ممانعت از اینکه چیزی آنچه هست باشد یا بشود. مثلاً یک زن وقتی مورد خشونت و تجاوز قرار می‌گیرد که نه به‌عنوان یک شخص بلکه به‌عنوان یک «منبع» جنسی صرف تلقی شود. یک جنگل صرفاً منبعی از چوب برای بهره‌برداری قلمداد شود و دیگر اجازه بودن به‌عنوان سیستمی اکولوژیک به آن داده نشود (Young, 2015, pp. 93-94). بدین ترتیب تفکر تکنولوژیک مبتنی بر گشتل در روزگار معاصر، همه چیز از جمله خود انسان را منحصراً به‌عنوان منبع، تلقی می‌کند و نه هیچ چیز دیگر (Young, 2015, p. 89).

در تعلیم و تربیت مبتنی بر گشتل این چنین است که از سویی فراگیران، جهان را صرفاً منابعی برای بهره‌برداری لحاظ می‌کنند و یادگیری آن‌ها صرفاً در راستای فراگیری دانش و تکنیک در جهت بهره‌وری هر چه بیشتر از منابع است، از سوی دیگر خود فراگیران و حتی معلمان نیز به‌مثابه «منابع انسانی» (Heidegger, 1977, p. 18) نگریسته می‌شوند که می‌بایست در راستای مناسبات و مقاصد تعیین شده، حائز بهره‌وری باشند.<sup>۱</sup> پس نظریات یادگیری، سیستم‌های ارزشیابی و برنامه‌های درسی کارکردشان به همین مسئله متمرکز می‌شود. نظریه‌های یادگیری از قبیل رفتارگرایی<sup>۲</sup>، نظریه شناختی<sup>۳</sup>، نظریه آموختن موقعیت‌مدار<sup>۴</sup> و... علیرغم تفاوت‌های عمده‌ای که با هم دارند، همگی اساساً مبتنی بر نگاه سویژکتیو شکل گرفته‌اند (Hodge, 2022, pp. 155-171) بنابراین پیامدهای عملی‌شان در تعلیم و تربیت در نهایت معطوف به بهره‌ورتر کردن منابع انسانی است. در سنت‌های مختلف برنامه‌درسی نیز همین امر صادق است. هرچند جنبش و جریان نومفهوم‌سازی در برنامه‌درسی قدم مهمی در راستای تعلیم و تربیت رهایی‌بخش است که اتفاقاً بسیاری از نظریه‌پردازان آن به نحو جدی متأثر از فلسفه هایدگر هستند (Hodge, 2022, pp. 236-245) اما پرسش‌های زیادی کماکان فراوری برنامه‌درسی، بی‌پاسخ مانده‌اند که هستی‌شناسی بنیادین هایدگر و تفسیر او از فرونیسیس امکان انجام پژوهش‌های زیادی در این خصوص را فراهم می‌کند.

## نتیجه

فرونیسیس ناظر به ساحت انضمامی و تغییرپذیر است و هایدگر آن را به‌عنوان نحوه‌ای از گشودگی انسان به حقیقت تفسیر می‌کند. بنا به همین تفسیر است که او مباحث مختلف هستی‌شناسی بنیادین را

۱. این مقاصد از سنخ منافع اقتصادی است.

2. Behaviorism  
3. Cognitive theory  
4. Situated learning theory

صورت‌بندی می‌کند. هایدگر فراموشی هستی بماهو هستی را ناشی از غلبه تفکر متافیزیکی می‌داند که مبتنی بر آن، نظریه محض و انتزاعی، اصل و اساس همه چیز است؛ در حالی که ذات حقیقت پیش‌تر از این در «آشکارگی» معنا می‌یابد. انسان در تاریخ فلسفه به عنوان «حیوان ناطق» لحاظ شده که ناشی از همان رویکرد تقدم امر تئوریک است. حال آنکه هایدگر به جای انسان از «دازاین» استفاده می‌کند. دازاین تعین ماهوی ندارد و معنای آن هم دال بر وجود هرروزه و انضمامی است. دازاین جدا از جهان نیست؛ بلکه ذاتاً در-جهان بودن است. پس نسبت او با جهان واجد وحدت و یکپارچگی و از سنخ ایزاری و عملی است.

عدم تقدم هستی‌شناختی تفکر نظری و منطقی این نتیجه را به دست می‌دهد که نمی‌توان نتایج حاصل از استدلال قیاس عملی را به مثابه امر یقینی، ثابت و فراتاریخی در نظر گرفت؛ بنابراین بسیاری از شیوه‌های پژوهش در تعلیم و تربیت که مرسوم بوده و هست، اساساً به چالش کشیده می‌شوند. چراکه این پژوهش‌ها معمولاً این روال را دارند که حقایق را به صورت یقین نظری، به عنوان مقدمه لحاظ کرده و مبتنی بر آن دست به تجویز عمل می‌زنند و هر عمل غیر از آن را به عنوان خلاف حقیقت یقینی می‌دانند.

حقیقت به مثابه آشکارگی، در ذات خود حائز صیروت و نوشوندگی است؛ بنابراین تعلیم و تربیت نمی‌تواند همچون عرصه‌ای باشد که انسان را مبتنی بر اصول یقینی پیشینی به سمت انطباق با قالب‌های از پیش تعیین شده حرکت دهد. تعلیم و تربیت راستین انسان را به سوی شناختن و یافتن امکانات اصیل وجودی خودش سوق می‌دهد و او را با موقف هستی ذاتی‌اش الفت می‌دهد. معلم راستین به جای آموزش دانسته‌ها، خود آموختن را می‌آموزد. دازاین در افق آگزیستانس جمعی در خصوص سازوکارهایی که به نحو تاریخی شکل گرفته‌اند (مانند نهاد مدرسه)، نسبت به امکان‌ها متفاوتی از کلیت آن سازوکارها گشوده است و مناسبات موجود را امکان‌غایی و نهایی به حساب نمی‌آورد.

همچنین تلقی سوپژکتیو از انسان و جهان موجب بروز «گشتل» و غلبه تفکر تکنولوژیک شده است که هر چیزی در جهان از جمله انسان را همچون منبع تصور می‌کند. تعلیم و تربیت در این وضعیت جایی است که به شاگردان مهارت‌های بهره‌برداری هر چه بیشتر از همه چیز به مثابه منبع را می‌آموزد. همچنین خود شاگردان و معلمان نیز منابع انسانی‌ای هستند که می‌بایست در راستای اهداف اقتصادی، بیشترین بهره‌وری را داشته باشند؛ بنابراین کارکرد اصلی علوم مربوط به تعلیم و تربیت مانند نظریات یادگیری و برنامه‌درسی متمرکز بر همین امر است.

\*\*\*

## References

- Aristotle. (2021). *Nicomachean Ethics* (M. H. Lotfi, Trans.). Tarheno. (In Persian).
- Biemel, W. (2017). *Martin Heidegger, an Illustrated Study* (B. Abdolkarimi, Trans.). Soroush. (In Persian).
- Dreyfus, H. L. (2020). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's being in time, division I* (Z. Azadani, Trans.). Nashreney. (In Persian).
- Gutek, G. L. (2019). *Philosophical and ideological perspectives on education* (M. J. f. Pakseresht, Trans.). Samt. (In Persian).
- Hafeznia, M. R. (2022). *An Introduction to the Research Method in Humanities*. Samt. (In Persian).
- Heidegger, M. (1935). *The origin of the work of art* (J. Young & K. Haynes, Trans.). Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (1977). The question concerning technology. *New York, 214*.
- Heidegger, M. (1997). *Platons lehre von der wahrheit*. klostermann.
- Heidegger, M. (2002). *Towards the definition of philosophy*. A&C Black.
- Heidegger, M. (2003a). *Overcoming metaphysics*.
- Heidegger, M. (2003b). *Plato's Sophist*. Indiana University Press.
- Heidegger, M. (2010). *Was ist Metaphysik?* (S. Jamadi, Trans.). Qoqnoos. (In Persian).
- Heidegger, M. (2012). *Basic problems of phenomenology (winter semester 1919/1920)*.
- Heidegger, M. (2019a). *Nietzsche (2)* (I. Ghanooni, Trans.). Agah. (In Persian).
- Heidegger, M. (2019b). *Sein und Zeit* (S. Jamadi, Trans.). Qoqnoos. (In Persian).
- Heidegger, M., & Jamadi, S. (2010). *Was ist Metaphysik*. Qoqnoos. <https://B2n.ir/g31702>
- Heidegger, M., & Neumann, G. (2007). *Phänomenologische Interpretationen ausgewählter Abhandlungen des Aristoteles zu Ontologie und Logik. Anhang: Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Ausarbeitung für die Marburger und die Göttinger Philosophische Fakultät*.
- Heydari, A. (2009). Analyzing Heidegger's Existentialism from the Perspective of Aristotle's Practical Philosophy A New Approach towards Aristotle's Nicomachean Ethics. *Metaphysics, 1(1)*, 42-67. (In Persian).
- Hodge, S. (2022). *Martin Heidegger: challenge to education* (F. Askarizade, Trans.). Elmi. (In Persian).
- Kamali, S. M. (2019). *Heidegger's Aristotle: Heidegger's phenomenological interpretation of Nicomachean ethics*. Naqde Farhang. (In Persian).
- Kaufmann, W. (1975). *Existentialism from Dostoevsky to Sartre: Basic Writings of Existentialism by Kaufmann, Kierkegaard, Nietzsche, Jaspers, Heidegger, and Others*. Penguin.
- Kenny, A. (2022). *A new history of Western philosophy* (R. Yaghoubi, Trans.). Parse. (In Persian).
- Khatami, M. (2005). *Heidegger's Notion of the World*. Andishe Moaser. (In Persian).
- O'connor, D. J. (2017). *A critical history of western philosophy* (K. Dayhimi, Trans.). Naqshe Jahan. (In Persian).
- Peters, M. A. (2002). *Heidegger, education, and modernity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Shariatmadari, A. (2019). *Principles and philosophy of education*. Amir Kabir. (In Persian).
- Vaysse, J. M. (2021). *Dictionnaire Heidegger* (S. Oliaie, Trans.). Qoqnoos. (In Persian).
- Watts, M. (2019). *Heidegger A Beginner's Guide* (M. Parsa, Trans.). Shavand. (In Persian).
- Young, J. (2015). *Heidegger's later philosophy* (B. Khodapanah, Trans.). Hekmat. (In Persian).



## Technological Turns in Education: Virtual Space Challenge

Seyed Mahdi Sajjadi 

Professor, Philosophy of Education, Department of Education, Tarbiat Modares University. E-mail: [sajadism@modares.ac.ir](mailto:sajadism@modares.ac.ir)

Received: 2023-01-21

Revised: 2023-07-16

Accepted: 2024-03-04

Published: 2023-09-21

**Citation:** Sajjadi, S. M. (2024). Technological Turns in Education: Virtual Space Challenge. *Foundations of Education*, 13(1), 117-136. doi: 10.22067/fedu.2024.75779.1144

### Abstract

Nowadays, virtual technology has left its impact on all the aspects and dimensions of human life. As with the emergence of traditional and industrial technologies in the past, people's ideas about many things, including lifestyles, production and productivity processes, work and labor systems, industrial and professional services, social relations and education, etc., have changed. Concepts have also undergone semantic and conceptual transformations. For example, the emergence of concepts such as cyber democracy, technological revolution, media literacy, digital enlightenment, digital identity, and... are also among the changes and transformations that have occurred under the influence of the emergence of new technologies. In this article, we will mention the consequences of the evolution of new technologies in the field of education and especially the turns that occur in education and training due to technological advances.

**Keywords:** Virtual Space, Challenges, Deterritorialization, Turn, Education, Pedagogy

### Synopsis:

The emergence of new technologies even by entering scientific categories has also created changes in the relevant fields, including the entry of technology into the realm of biology under the title of bio-technology and special attention to the human genome project and then explaining its implications regarding ethics and political considerations, as well as trying to solve problems caused by genetic disabilities in the matter of learning. With the advent of the computer, scientific work in the field of psychology has also changed, as with the presence of the computer, new models of mental and cognitive development and growth have emerged, which have generally transformed the processes and mechanisms and the content of mental development and transformation, as well as intelligence-based learning. The consequences of new technologies, especially the new information and communication technologies like Artificial Intelligence that have generally emerged in the form of virtual spaces, are considered a fundamental challenge for social, cultural, economic, and especially educational systems. This challenge can be considered negative and also positive. Why the aforementioned consequences are considered a positive challenge for some educational systems and a negative challenge for some educational systems is related to the philosophical, social, cultural, and ideological foundations governing those educational systems. This article seeks to propose the basic point that by accepting the inevitable presence of virtual space in the educational system, there will be a turn in the orientations, foundations, goals, and pedagogical processes of the educational system that this turn may be positive for some



©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.

educational system or considered negative for some other educational system. These turns have a special challenging feature for the educational system that is mentioned in this article; including turning from technological education philosophy to technological philosophy of education, turning from striated space to smooth space, turning from tracing to mapping, and finally turning from vertical folding to horizontal, that each of them creates a different image of the flow of education.

It seems that what was said about the function of virtual space can be summarized in a general concept and that is deterritorialization, and this deterritorialization has a greater manifestation, especially in education. Because education itself includes a general spectrum of social and human life and in itself, it has almost everything that human and social life needs. It can be safely said that technology and virtual space are all the elements of education, including the foundations, goals, principles, methods, and mechanisms of educational evaluation, and in other words, mechanisms it has influenced the pedagogy. One of the most important consequences of technology and virtual space for education and training is deterritorialization in education. We are talking about a territory in which educational programs are supposed to be realized. This territory can be the same boundaries within which educational programs gain meaning. For this reason, any event that means removing the boundaries and if there is a defined gap in education is interpreted as a fundamental challenge for education.

**Conclusion:** New Technologies Creates New Face of Education

Addressing the consequences of the presence of new technologies in various fields of life, including education, is at the top of the efforts of thinkers in the field of technology and education. Today, technology is undoubtedly not an independent category of human identity but is an undeniable part of existence and human life. Although in the view of technology as a tool, it has been a man who has tried to use it as he sees fit and manage it as he likes. But today, technology is not only a mediator between man and the environment; it is the factor of creating concepts, decentralization of knowledge, digital enlightenment, and creating new experiences, identities, and new facts. In addition to the developmental aspect of technology, exploration is also one of the existential functions of technology. Creating new concepts in education, creating New environments, and new pedagogies, presenting a new definition of a person and his identity, combining technology with human behavior and personality, etc. are among the functions of new technology, which, with the turns it creates, transforms the traditional and metaphysical ideas of education into marginalized and creates a new and creative perspective for education that should be taken into consideration by education philosophers on the one hand and educational policymakers on the other hand.



## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## چرخش‌های فناوریانه در تربیت: چالش فضای مجازی

سید مهدی سجادی 

استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. sajadism@modares.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۲۵	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۴	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
استناد: سجادی، سید مهدی. (۱۴۰۲). چرخش‌های فناوریانه در تربیت: چالش فضای مجازی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۱۱۷-۱۳۶.			
doi: 10.22067/fedu.2024.75779.1144			

## چکیده

پیامدهای فناوری‌های نوین به ویژه فناوری‌های ارتباطاتی و اطلاعاتی جدید که عموماً در قالب فضاهاى مجازى بروز نموده اند، فى نفسه برای نظامهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و بویژه نظامهای تربیتی چالش اساسی به حساب می‌آیند. این چالش می‌تواند هم منفی تلقی شود و هم مثبت. اینکه چرا پیامدهای مذکور برای بعضی نظامهای تربیتی چالش مثبت و برای بعضی از نظامهای تربیتی چالش منفی محسوب می‌شود، به مبانی فلسفی، اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیک حاکم بر آن نظامهای تربیتی مربوط می‌شود. این مقاله بدنبال طرح این نکته اساسی است که با پذیرش حضور اجتناب‌ناپذیر فضای مجازی در نظام تربیتی، چرخش‌هایی در جهت گیری‌ها، مبانی، اهداف و فرایندهای پداگوژیک نظام تربیتی رخ می‌دهد که این چرخشها صرف نظر از اینکه برای کدام نظام تربیتی مثبت یا منفی تلقی شوند، از ویژگی چالش برانگیز خاصی در تربیت برخوردارند که در این مقاله به آنها اشاره شده است؛ از جمله چرخش از فلسفه تربیت فناوریانه به فلسفه‌ی فناوریانه تربیت، چرخش از فضای ناهموار به فضای هموار، چرخش از نشان‌یابی به نقشه‌کشی و نهایتاً چرخش از لایه‌مندی عمودی به افقی که هر کدام تصویری متفاوت از جریان تربیت را پدیدار می‌سازند.

**واژه‌های کلیدی:** فضای مجازی، چالش، قلمرو زدایی، چرخش‌های فناوریانه، تربیت، پداگوژی

## مقدمه

## کارکرد فناوری

فناوری مجازی<sup>۱</sup> امروزه بر همه ی جنبه ها و ابعاد زندگی آدمی تاثیر خود را گذاشته و می گذارد. چنانکه با ظهور فناوری های سنتی و صنعتی در گذشته تصورات آدمی در باره بسیاری از امور از جمله سبک های زندگی، فرایندهای تولید و بهره وری، نظامات کار و کارگری، خدمات صنعتی و صنعتی، مناسبات اجتماعی و آموزش و ... تغییر کرده است، مفاهیم نیز دستخوش استحاله های معنایی و مفهومی شده اند. به عنوان مثال ظهور مفاهیمی همچون دمکراسی سایبری<sup>۲</sup>، انقلاب تکنولوژیک، سواد رسانه ای، روشنگری دیجیتال، هویت دیجیتال و ... نیز از جمله تغییرات و تحولاتی است که تحت تاثیر ظهور فناوری های نوین، رخ داده است. ظهور فناوری های نوین حتی با ورود به مقولات علمی نیز تحولاتی را در حوزه های مربوطه پدید آورده است، از آن جمله ورود تکنولوژی به قلمرو بیولوژی تحت عنوان بیو تکنولوژی و توجه ویژه به پروژه ژنوم انسانی<sup>۳</sup> و سپس تبیین دلالت های آن در خصوص اخلاق و ملاحظات سیاسی، و همچنین تلاش برای حل مشکلات ناشی از ناتوانی های ژنتیکی در امر یادگیری نیز را می توان از جمله تاثیر ورود فناوری در حوزه های زندگی آدمی به شمار آورد. با ظهور کامپیوتر، اشتغالات علمی در حوزه روانشناسی نیز دستخوش تغییراتی شده است چنانکه با حضور کامپیوتر، مدل های جدیدی از توسعه و رشد ذهنی و شناختی بوجود آمده است که بطور کلی فرایند ها و مکانیسم ها و محتوای رشد و تحول ذهنی و همچنین یادگیری های مبتنی بر هوش را دگرگون کرده است.

تحول در عمل خواندن و نوشتن به واسطه ظهور فضاهای ابر متنی<sup>۴</sup>، سرعت در انتقال اطلاعات و داده ها، تغییر در ماهیت فعالیت های مربوط به دانستن و پداگوژی و .. اگر چه مورد استقبال متولیان امر تربیت قرار گرفته است، اما چالش هایی را نیز برای امر تربیت پدید آورده است از جمله چالشهایی در حوزه هستی شناسی، معرفت شناسی، اخلاقی و هویتی. البته در خصوص تبار رشد فناوری می توان از دو نگاه سنتی (مهندسی) و مدرن (انسانی) به فناوری سخن گفت.

نگاه سنتی یا مهندسی به فناوری را می توان به قرن نوزدهم و به دیدگاهها و سنت نئوکانتی و نئوهگلی

۱. فضای مجازی مد نظر مولف، فضایی مشتمل بر فعالیت و تجربه ورزی در قالب فعالیت در شبکه های مجازی اجتماعی، استفاده از اینترنت، فضای ابر متن و استفاده از هوش مصنوعی است که دگرگونی های بنیادین در سبک و کیفیت تعلیم و تربیت پدید آورده است.

2. Cyber democracy  
3. Human genome project  
4. hyper textual spaces

و مارکسی مرتبط دانست. ولی در قرن بیستم توجه به فناوری بیشتر تحت تاثیر دیدگاه‌های تربیتی دیویی، هایدگر و... قرار داشته است و در این دیدگاه به فناوری به مثابه یک امر انسانی و فرهنگی از یک سو و به مثابه ابزاری برای استفاده در حوزه‌های مختلف زندگی آدمی نگریسته شده است. در این دیدگاه رابطه فناوری با فرهنگ و تاثیر آن بر بهبود و افزایش کارایی زندگی بشر مورد توجه بوده است. به زعم هایدگر جوهر اصلی فناوری، فناورانه نیست بلکه سیستمی از حیات انسانی را شامل می‌شود. او با نقد متافیزیک سنتی، به تاثیر فناوری در تغییر شکل و شیوه زندگی انسانها اشاره می‌کند. چرا که تخنه با معرفت سروکار دارد و معرفت نیز با ذهن آدمی. بنابراین تخنه خود شکلی از دانستن و شیوه‌ای از انکشاف<sup>۱</sup> است (Peters, 2006). بعد از هایدگر که در مقاله‌ی مشهور خود به نام "پرسش در باره فناوری" دیدگاه خود به فناوری را بیان کرده است، اندیشمندان دیگری نیز تحت تاثیر دیدگاه هایدگر، به مقوله فناوری به مثابه یک امر فرهنگی و اجتماعی نگریسته و با نگاه انتقادی به آن نیز پرداخته‌اند. هربرت مارکوزه که شاگرد هایدگر بوده است نیز به طرح دیدگاه خود در باره فناوری پرداخته‌اند. چنانکه مارکوزه در اثر معروف خود به نام "انسان تک بعدی"<sup>۲</sup> تلاش کرده است تا با نگاه انتقادی به فناوری، به پیامدهای منفی فناوری بر زندگی آدمی اشاره نماید از آن جمله به منتزع کردن آدمی از ساحت‌های فرهنگی و تبدیل انسان به عنوان موجودی تک بعدی اشاره نموده است (Marcuse, 1964). فوکو نیز در اثر خود به نام "فناوری‌های خود"<sup>۳</sup> به مساله تاثیر فناوری در کنترل هویت شخصی و اجتماعی و مناسبات آن با قدرت اشاره نموده است و اینکه چگونه فناوری می‌تواند فضاها را به نفع مناسبات قدرت تغییر دهد. او با اشاره به مفهوم "بازی‌های حقیقت"<sup>۴</sup> و نقش فناوری در خود فهمی، به چهار نوع فناوری اشاره می‌کند که هر کدام به نحوی زندگی آدمی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. از آن جمله فناوری‌های تولید<sup>۵</sup> که به ما اجازه می‌دهد تا تولید کنیم و پدیده‌ها را مدیریت نماییم. فناوری‌های نشانه‌ها<sup>۶</sup> که به ما اجازه می‌دهد تا از نشانه‌ها، معانی، سمبلها و یا دال‌ها استفاده نماییم. فناوری‌های خود، که به ما اجازه می‌دهد تا روی بدن، روح، افکار و رفتار، و شیوه‌های بودن خود اقداماتی را انجام دهیم. و نهایتاً فناوری‌های قدرت<sup>۷</sup> که به شی شدن سوژها طی مناسبات قدرت منجر می‌شوند (Foucault, 1988). هوبرت دریفوس نیز در اثر خود به نام "در باره اینترنت"<sup>۸</sup> و تحت تاثیر نگاه

- 
1. revealing
  2. one-dimensional man
  3. technologies of the self
  4. truth games
  5. technologies of production
  6. technologies of signs of systems
  7. technologies of power
  8. on the internet

هایدگری به تاثیر فناوری در تغییر انگارهای فکری بشر و ایجاد فضاهاهایی نوین فرهنگی و اجتماعی و تغییر پارادایمهای فلسفی از جمله ورود به عصر پست مدرنیسم و... پرداخته است... او به نقد هوش مصنوعی و آثار آن بر سبک زندگی آدمی پرداخته است (Dreyfus, 2001). البته ذکر این نکته حائز اهمیت است که اگر چه این افراد به نحوی تحت تاثیر هایدگر بودند، اما در عین حال سعی کرده اند دیدگاه هایدگری در باره فناوری را در جهت اهدافی که خود داشته اند، تفسیر کنند و صورت بندی متفاوتی از آن ارائه نمایند.

چنانکه در این میان می توان به فینبرگ نیز اشاره نمود که سعی نموده است با الهام از اندیشه های هایدگری، طرحواره خود را صورت بندی نماید و کوشیده است تا از آن دیدگاهها به یک برنامه عملی و سازنده دست یابد. فینبرگ در کتاب خود با عنوان "پرسیدن از فناوری"<sup>۱</sup> با عنایت به تاثیر فناوری در زندگی انسانها، بر این باور است که لازم است یک نقشه راهی برای زندگی و تحت تاثیر اقتضات فناوری تدارک شود. نقشه ای که در آن برنامه ی مشخصی برای عمل و یادگیری وجود داشته باشد. برنامه ای که برخوردار از اهداف، اصول و روشهای خاص یادگیری و آموزش باشد. او به چهار عنصر مهم در بحث فلسفه فناوری اشاره نموده است که هر کدام پیامدهای خاص خود را در پی دارند. از جمله سازنده گرایی هرمنوتیک<sup>۲</sup> که به ترکیب عقلانیت فنی با عوامل اجتماعی اشاره دارد و مطالعه این ترکیب نیازمند روش های تفسیری است. همچنین عنصر تاریخی گرایی<sup>۳</sup> که به سیر تحول فناوری اشاره می کند و بجای سیر و توالی جبرگرایانه تحول در فناوری، به اقتضایی بودن تحول در فناوری و بکارگیری آن در جهت اهداف مورد نظر در شرایط متفاوت زمانی و مکانی اشاره می نماید. عنصر سوم دمکراسی فنی<sup>۴</sup> است. جوامع فناوریانه به یک فضای عمومی دمکراتیک حساس به امور فناوریانه نیاز دارند. عنصر چهارم نیز متاتئوری فناوری<sup>۵</sup> است. بررسی تمایز بین فناوری های مدرن و پیشا مدرن از یک سو و نومفهوم پردازی مفاهیم مندرج در فناوری از جمله ابزار گرایی فناوریانه، زمینه زدایی از فناوری<sup>۶</sup> و سپس زمینه مند کردن فناوری<sup>۷</sup> و.. از جمله رویکرد فلسفی و متاتئوریک به فناوری به شمار می آید (Feenberg, 1999).

تکنولوژی نقش واسطه ای بسیار بنیادین را در تجربه و فعالیت آدمی بازی می کند. تماسهای ما به وسیله تلفن ها و کامپیوترها واسطه گری می شود. عقاید ما و ایده های ما به وسیله روزنامه ها، تلویزیون و صفحات

- 
1. questioning technology
  2. hermeneutic constructivism
  3. historicism
  4. technical democracy
  5. meta-theory of technology
  6. decontextualized technology
  7. re-contextualized technology

کامپیوتر واسطه‌گری می‌شوند و حرکات و جابجایی‌های ما نیز به وسیله ماشینها، ترن و هواپیما صورت می‌گیرد. در حوزه اخلاق نیز تکنولوژی نقش ایفا می‌کند. اینکه آیا در صورت مواجه شدن جنین با خطرات ژنتیکی، حاملگی باید متوقف شود یا نه، دیگر در اختیار ما نیست و ما استقلال در تصمیم‌گیری نداریم (Verbeek, 2010) (Verbeek, 2010). تکنولوژی شرایط انسان را تغییر می‌دهد و این نشان دهنده این واقعیت است که ما یک واقعیت تاریخی هستیم. این به این معنی نیست که نوع بشر مطیع تکنولوژی است، بلکه به این معنی است که ما باید در پی یافتن راههای جدید شکل دادن به تکنولوژی‌هایی باشیم که بخشی از هستی ما هستند. چرا که چالش اصلی امروز ما این است که ما چگونه می‌توانیم خود را شکل بدهیم. به عبارت دیگر ما باید برای بهتر شدن خودمان از تکنولوژی استفاده نماییم. فقدان تحول در تکنولوژی به معنی فقدان تحول در فرایند بهتر شدن و ابر من شدن آدمی است و این یعنی پیوند ناگسستنی بین هویت آدمی و تکنولوژی (Gehlen, 2003).

زیمنس (2006) در خصوص نقش فناوری‌ها در تحول در ماهیت، معنی و نوع دانش بر این باور است که بعد از ظهور فناوری چاپ توسط گوتنبرگ، بکارگیری این فناوری در حوزه تعلیم و تربیت در حد ابزار صرف و تسهیل‌گر فرایند یاددهی و یادگیری باقی نمانده است و در دراز مدت نتایجی را به همراه داشته است. بطور مثال، بعد از اختراع این فناوری و در نتیجه افزایش دسترسی به ایده‌های مدون در قالب متن، فرایند یادگیری از گفتگوی صرف یا شفاهی محوری متعلق به زمان سقراط، افلاطون و... به سوی تاکید بر متن حرکت کرد. بازنمایی دانش در قالب متن و نوشتار و استفاده روزافزون از فرآورده‌های صنعت چاپ، به مرور زمان تصور ثبات<sup>۱</sup>، ایستایی<sup>۲</sup> و قطعیت<sup>۳</sup> در باره دانش را بوجود آورد که تا پیش از آن در سنت و فرهنگ شفاهی، از ویژگی‌های اصلی و ذاتی دانش به شمار می‌آمد (Siemens, 2006).

### قلمرو زدایی: منطق فضای مجازی

به نظر می‌رسد آنچه در خصوص کارکرد فضای مجازی در بخش قبلی گفته شد را می‌توان در یک مفهوم کلی خلاصه نمود و آن قلمرو زدایی است. به عبارت دیگر کارکرد فناوری‌های نوین و فضای مجازی با پیامدهایی که در حوزه‌های مختلف زندگی انسانی و اجتماعی به همراه داشته و دارند، چیزی جز قلمرو زدایی از قلمروهای مختلف اجتماعی و انسانی نیست و این قلمرو زدایی بخصوص در تعلیم و تربیت نمود بیشتری را داراست. چرا که تعلیم و تربیت خود یک سپهر عمومی از زندگی اجتماعی و انسانی را شامل می‌

1. stability  
2. static  
3. certainty

شود و در خود تقریباً تمامی آنچه که زیست انسانی و اجتماعی بدان نیاز دارد را داراست. به جرات می توان گفت که فناوری و فضای مجازی تمامی ارکان و جوارح تعلیم و تربیت اعم از مبانی، اهداف، اصول، روش ها و مکانیسمهای ارزیابی تربیتی و به عبارت دیگر سازوکارهای پداگوژیک را تحت تاثیر خود قرار داده است. یکی از مهمترین پیامدهای فناوری و فضای مجازی برای تعلیم و تربیت، قلمرو زدایی در تربیت است. این پیامد در بدو امر به مثابه چالشی بزرگ سر راه تعلیم و تربیت جلوه می کند. چرا که هر گاه از تربیت سخن به میان می آید، در واقع از قلمروی سخن گفته می شود که قرار است در درون آن قلمرو برنامه های تربیتی محقق شوند. این قلمرو می تواند همان حدود و ثغوری باشد که برنامه های تربیتی در درون آن معنا می یابند. به همین دلیل هر اتفاقی که به معنی زدودن حدود و ثغور تعریف شده در تربیت باشد، در بدو امر به چالش اساسی برای تربیت تعبیر می شود.

از سویی دیگر خصیصه ی اجتناب ناپذیر فضای مجازی نیز عبور از قلمروهای تعیین شده است. چه این قلمروها، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی باشند و چه فلسفی و تربیتی. به عبارت دیگر منطق فضای مجازی قلمرو زدایی است که نمی توان در برابر آن صف آرایی کرد. اما در عین حال باید تدابیری در خصوص نحوه مواجهه منطقی با چالش قلمرو زدایی در تربیت اندیشیده شود.

قلمرو 1 با زندگی مردمانی که در آن زندگی می کنند، پیوند دارد چنانکه شیوه عمل مردمان نیز در قلمرو تاثیر می گذارد. این قلمرو سه بعد را داراست. بعد وجودی که همان زندگی و حیات است، بعد فیزیکی که همان چارچوب های عینی است و بعد سازمانی که اجتماع است. قلمرو توسط کنش گران محلی ساخته می شود و اثرات خود را نیز بر جای می گذارد (Levy, 2003).

از منظر جامعه شناسی نیز مفهوم قلمرو مورد توجه قرار گرفته است. چنانکه برای جامعه شناسان، قلمرو در واقع یک ساخت اجتماعی است و در عین حال یک فضایی برای شهروندانی است که با آن تناسب یافته اند. قلمرو به وسیله شبکه های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ساخته می شود. همچنین قلمرو هویت انسانها را شکل می دهند (Champollion, 2014). به نظر می رسد می توان برای قلمرو ویژگی هایی را از منظر جغرافیایی، تعلیم و تربیت، جامعه شناسی و... در نظر گرفت و می توان قلمرو سازی (قلمرو زایی) را به معنی فرایندی که به همگنی درونی حیات اجتماعی منجر شود، تعریف کرد (Deleuze & Guattari, 1980). قلمرو سازی همچنین یکی از مقوله های مهم جغرافیای سیاسی است و مبنای نظری آن را تشکیل می دهد. قلمرو سازی، فرایندی است که بر مبنای آن، افراد، گروه ها یا کشورهای مسلط برای کنترل

و مدیریت فضای جغرافیایی در راستای نظم سیاسی و ژئوپلیتیکی مطلوب خود، گفتمان‌هایی را تولید می‌کنند که در آن، از اعمال قدرت صرف یا مستقیم برای کنترل فضا فراتر می‌روند؛ به طوری که کسانی که بر آن‌ها اعمال قدرت می‌شود، متوجه چنین فرایندی نمی‌شوند. با این تعریف، قلمروسازی گفتمانی شامل روابط عملی میان فضا، قدرت و هویت است (Afzali et al., 2015). مفهوم «قلمرو» در دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز مفهومی بسیار حائز اهمیت است. قلمرو، در فلسفه دلوز در دو چرخش مجزا و در عین حال همبسته نسبت به هم اتفاق می‌افتد؛ به این معنی که ابتدا «قلمروزدایی» که نوعی تغییر قلمرو است صورت گرفته و در ادامه «قلمروسازی» که عبارت است از آفرینش فضایی جدید، پدیدار می‌شود. قلمرو زدایی نوعی بی‌ثبات کردن مرزهای فضایی یا افزایش تباین درونی است و در پی ایجاد اختلال در این همگنی‌ها و همگرایی‌ها است. قلمروزدایی امکان و رویداد را از خاستگاه‌های بالفعل شان آزاد می‌کند. به همین دلیل دلوز و گاتاری اقلیت شدن 1 را درجه بالایی از قلمروزدایی می‌دانند (Deleuze & Guattari, 2018).

قلمرو زدایی از فقدان رابطه طبیعی بین فرهنگ و قلمروهای اجتماعی و جغرافیایی و از تغییر شکل عمیق پیوند بین تجربه‌های فرهنگی روزانه ما با وضعیتی که به عنوان بشر در آن قرار داریم، صحبت می‌کند. اما مهمترین نکته در تفسیر قلمرو زدایی این نیست که آن را یک مقوله تحکمی و تجویزی بدانیم، بلکه بیشتر یک نوع تغییر شکلی است که بواسطه مناسبات و تعاملات روز افزون فرهنگی و اجتماعی مردم یک محله با فرهنگ دیگر محلات رخ می‌دهد. به عنوان مثال مانیفست قلمرو زدایی فرهنگی در جوامع دو چیز است. همگنی و تجانس<sup>2</sup> فرهنگی و ناهمگنی و عدم تجانس<sup>3</sup> فرهنگی (Tomlinson, 1999).

اکنون با توجه به خصایصی که برای فناوری و بخصوص فضای مجازی بر شمرده‌ایم، می‌توان گفت که یکی از اساسی‌ترین کارکردهای فناوری‌های نوین بخصوص فضای مجازی، قلمرو زدایی بخصوص قلمرو زدایی در تعلیم و تربیت است و این قلمرو زدایی را می‌توان در قالب چرخش‌هایی که در فرایند و مکانیسم‌های تربیتی رخ می‌دهد، رصد نمود. به عبارت دیگر بواسطه تاثیر و کارکرد فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت، ما می‌توانیم شاهد چرخش‌هایی در بعضی از ارکان و عناصر تعلیم و تربیت باشیم به نحوی که مسیر و خط سیر تعلیم و تربیت را بطور اساسی دگرگون می‌نماید. این چرخش‌ها را در ادامه مورد بررسی قرار می‌دهیم.

---

1. Minority  
2. homogenization  
3. heterogenization

## فضای مجازی و چرخش<sup>۱</sup> چهارگانه در تربیت

با توجه به اثراتی که فضای مجازی در تعلیم و تربیت بجای می گذارد، می توان به چهار چرخش اساسی در تربیت به شرح ذیل اشاره نمود:

### ۱- چرخش از لایه مندی عمودی به افقی

یکی از اجزای نظام تربیتی وجود مناسبات خاص بین کنشگران تربیتی اعم از مربی و متربی است. هر یک از کنشگران فوق در جایگاه و مرتبت مختص به خود قرار دارند. معلم در جایگاه معلمی و به مثابه یاد دهنده و متربی در جایگاه یادگیرنده. هر کدام خود یک لایه<sup>۲</sup> محسوب می شوند و مناسبات بین این لایه ها نیز به صورت عمودی، مرتبه ای و سلسله مراتبی تعریف می شود. دلیل این رابطه عمودی بین کنشگران تربیتی نیز تفاوت سطح دانشی و اطلاعاتی بین لایه های مذکور است. چنانکه مربی برخوردار از دانش و اطلاعاتی است که متربی از آن برخوردار نیست. و به همین دلیل می تواند در جایگاه و یا لایه برتر قرار داشته باشد. نقش الگویی که مربی عموماً از آن برخوردار است نیز ناشی از تفاوت و اختلاف سطح توانایی های علمی و اطلاعاتی بین مربی و متربی است. با پذیرش نقش الگویی برای مربی، طبعاً برقراری مناسبات سلسله مراتبی و عمودی بین مربی و متربی امری پذیرفته خواهد بود و در نتیجه تبعاتی که این مناسبات عمودی در پی خواهد داشت نیز امری پذیرفته خواهد بود از جمله پذیرش سلطه و اقتدار مربی از یک سو و انقیاد متربی در برابر مربی از سوی دیگر. به عبارت دیگر برتری دانشی و اطلاعاتی مربی نسبت به متربی زمینه شکل گیری مناسبات عمودی سلطه ای و ظهور مکانیسمهایی مبتنی بر لایه مندی های عمودی<sup>۳</sup> را فراهم می نماید و این مناسبات نیز البته از سوی متربی و دیگر کنشگران تربیتی از جمله والدین و مدیران و سیاستگذاران تربیتی مورد پذیرش واقع می شود.

با ظهور فناوری های نوین بخصوص فضای مجازی، به نظر می رسد دانش و اطلاعات دیگر در انحصار مربی نیست و با گسترش وسیع و سریع اطلاعات از یک سو و نقش آفرینی همه کنشگران تربیتی اعم از مربی و متربی و... در تولید دانش و اطلاعات و شکست انحصار تملک دانش و اطلاعات توسط مربیان، زمینه حضور فعال یادگیرندگان در تولید محتواهای دانشی و اطلاعات در حد گسترده ای فراهم می شود و در نتیجه دیگر آن مناسباتی که محصول سلطه اطلاعاتی و دانشی مربیان بوده است، دگرگون شده و دچار چرخش اساسی خواهد شد. این چرخش به معنی تغییر لایه مندی عمودی به نفع لایه مندی افقی<sup>۴</sup> است. با

1. turn

2. fold

3. vertical folding

4. horizontal folding



شکل‌گیری لایه مندی افقی، طبعاً آن دسته از مناسباتی که حاکی از سلطه و برتری امتیاز طلبانه‌ی الگو محور بوده است، جای خود را به مناسبات افقی هم‌تراز و همسطح خواهد داد. این چرخش اساسی در مناسبات نیز خود پیامدهای تربیتی شگرفی را به همراه خواهد داشت. امروزه به واسطه سلطه فناوری‌های نوین مجازی، نه تنها دانش در انحصار مربی نیست، بلکه مربی نیز به عنوان مولف متن و یا همکار مولف، در تولید محتوای دانشی و اطلاعاتی نقش آفرینی می‌نماید.

علاوه بر دیگر گونی مناسبات بین کنشگران تربیت در مدارس، مناسبات بین نظام تربیتی و نظام قدرت نیز دچار چرخش اساسی خواهد شد. نظام‌های قدرت با تسلط بر جریان دانش و ایجاد مناسبات سلطه بین قدرت و دانش (Foucault, 1980). طبعاً بدنیاال کنترل سازمان و محتوای نظام‌های دانشی و آموزشی هستند و در این میان سعی میکنند با تحکیم سلطه خود بر نظام تولید دانش، پایه‌های قدرت خود را تحکیم ببخشند و در همه حال ارتباط عمودی و سلطه‌آمیز خود با نظام تربیتی را حفظ نمایند، در حالیکه با چرخش مناسبات مبتنی بر لایه مندی‌های عمودی به سمت لایه مندی افقی، سلطه و اقتدار نظام قدرت بر نظام تربیتی نیز تضعیف شده و دیگر نظام تربیتی چندان در کنترل نظام قدرت نخواهد بود.

## ۲- چرخش از نشان‌یابی<sup>۱</sup> به نقشه‌کشی<sup>۲</sup>

یکی از خصایص نظام‌های تربیتی سنتی تهیه نقشه راه پیشینی برای حرکت کنشگران تربیتی است. این نقشه راه در قالب برنامه‌های مدون و سیاست‌ها و خط و مشی‌های مصوب و قطعی و متعین به کنشگران تربیتی عرضه شده و آنان نیز موظف هستند با نشان‌یابی (ردیابی) آن برنامه‌ها به فعالیت‌های تربیتی مورد نظر اقدام نمایند. این نشان‌ها<sup>۳</sup> گاهی نیز در قالب اسناد بالادستی نمود پیدا می‌کنند که نقشه راه آینده فعالیت‌های کنشگران تربیتی در آن وجود دارد. این نقشه راه حاوی مواردی هستند از آن جمله مبانی فلسفی، اخلاقی و دینی تربیت، اهدافی که باید محقق شوند، روشهایی که باید بکار آیند، اصولی که باید رعایت شوند و نهایتاً نتایجی که باید بدست آیند. تدارک هر اقدام تربیتی اعم از تدوین برنامه‌های درسی، تدوین نظام ارزشیابی، تدارک روشهای تربیتی، تنظیم قواعد پداگوژیک، تنظیم مناسبات بین کنشگران تربیتی و... باید دقیقاً بر اساس نقشه راهی باشد که پیشاپیش به صورت دستورالعمل‌های متقن و لازم‌الاجرا و به صورت رسم‌الخط ترسیم شده‌اند و تخطی از آن راه پیامدهای منفی برای کنشگران تربیتی به همراه خواهد داشت. بدون شک ارزیابی از میزان موفقیت و کیفیت عملکرد کنشگران تربیتی باید بر اساس معیارهایی باشد

1. tracing  
2. mapping  
3. traces

که در نقشه راه وجود دارد. نشان ها در حکم ماکتی هستند که یک معمار قبل از ساخت خانه آن را تهیه می نماید و در اختیار بنا قرار می دهد و بنا نیز لازم است دقیقاً با رد یابی آن به ساخت خانه اقدام نماید. به نظر می رسد در چنین مسیری، کنشگران تربیتی صرفاً در اندازه کار گزاران و مجریانی ظاهر می شوند که باید حسب فرمول تهیه شده اقدام نمایند و از هر گونه آزادی عمل و اراده ورزی بدور خواهند بود.

با ظهور فناوری های نوین و در نتیجه پدید آیی فضاهاى مجازى و دیجیتال، به نظر می رسد دیگر امکان محدود کردن توانایی ها و اراده و میل کنشگران تربیتی به قواعد و نشان های از پیش تعیین شده وجود ندارد. چرا که در کنار نظام رسمی آموزش و یادگیری، نظام مجازی تعلیم و تربیت نیز پدیدار گشته که طی آن متربی به یادگیرهایی روی می آورد که در نظام رسمی تربیت وجود ندارد و مربی نیز به آموزشهایی می پردازد که در نظام رسمی تربیت امکان آن وجود ندارد. آزادی در انتخاب اهداف، محتوای و روشهای مناسب، یکی از پیامدهای ظهور فضای مجازی تربیت است. با ظهور فضای یادگیری ابر متنی<sup>۱</sup> هم مربی در نقش نویسنده ظاهر می شود و هم متربی می تواند همکار مولف<sup>۲</sup> در نوشتن متن و محتوای مورد نظر باشد (Siemens, 2009). به نظر می رسد ظهور فضای مجازی یادگیری و پداگوژی، زمینه چرخش از مکانیسمهای مبتنی بر نشان یابی به روندهای خلاقیت و نقش آفرینی فعال را فراهم می سازد که در اینجا از آن به نقشه کشی یاد می کنیم.

در فعالیت مبتنی بر نقشه کشی خلاقیت حرف اول را میزند و کنشگران تربیتی تلاش می کنند خود راههای را برای حرکت و فعالیت تربیتی خلق نمایند و بجای تعقیب رد پای دیگران، خود رد پای را خلق نمایند. بر این اساس اهداف تربیت، محتوای یادگیری و روشهای فراگیری نیز توسط خود متربی یا مربی ساخته می شوند. فضای مجازی با تدارک فضاهایی به منظور نقش آفرینی خلاق کنشگران تربیتی در تولید محتوا، خلق روشهای جدید آموزش و یادگیری، مشارکت همه افراد در نوشتن متن، افزایش توان مشارکت کنندگان در تفسیر متن، تبدیل مولف به نویسنده، نقش بسزایی را در چرخش از نظامات سنتی تربیت به سمت نظام تربیتی خلاقانه ایفا می نمایند.

در نظام سنتی تربیت و با حاکمیت قاعده رد یابی یا نشان یابی، مهمترین انتظاری که از مربی می رود، هدایت متربیان به سمتی است که خود در آن سمت در حرکت است و تمام سعی مربی بر آن است تا متربی از ریلی که برای او تدارک شده است خارج نشود. چون خروج از ریل تعبیه شده به معنی انحراف در مسیر

1. hyper-textual learning space

2. co-author

واقعی و در نتیجه گمراه شدن متربی خواهد بود. دلوز بر این نکته تاکید می‌کند که معلم در نظام سنتی و متافیزیکی تربیت، بدنبال آن است تا دانش آموزان را به سمتی هدایت کند که خود می‌خواهد و دانش آموزان نیز همان کاری را بکنند که معلم می‌کند. خطاب اصلی معلم به دانش آموز در چنین نظام تربیتی نشان یابانه این است که "فقط مثل من انجام بده" <sup>۱</sup>، در حالیکه در نظام تربیتی مبتنی بر نقشه کشی خلاقانه، معلم به دانش آموز می‌گوید که "دقیقا با من انجام بده" <sup>۲</sup> (Deleuze, 2001). امروزه امکان مشارکت در انجام فعالیت های تربیتی و نقش آفرینی فعال کنشگران تربیتی تحت فضاهای فناورانه مجازی کاملا فراهم شده است و نفس مشارکت کنشگران تربیتی در این فضا می‌تواند به معنی شکست مکانیسمهای تربیتی مبتنی بر نشان یابی سنتی و متافیزیکی باشد.

متاسفانه غلبه قاعده رد یابی در نظام تربیتی سنتی و متافیزیکی تا آنجاست که حتی در برنامه های آموزشی و دروسی همچون نقاشی و انشاء که ماهیتا از جنس نقشه کشی و خلاقیت هستند، قواعد نشان یابانه در ارزیابی آن برنامه ها و دروس اعمال می‌شود. نمره گذاری برای دروسی چون نقاشی و انشاء خود نشان از این دارد که در ارزیابی این درس قواعد نشان یابی و رسم الخطی اعمال شده است، در حالیکه می‌بایست تلاش دانش آموز را نوعی خلاقیت و نقشه کشی دانست که نمی‌توان آن را با معیارهای استاندارد پیشینی ارزیابی نمود.

دلوز نیز اگر بر مفهوم نقشه کشی تاکید دارد به این جهت است که او جغرافیا را مقدم بر تاریخ می‌داند و تفکر را متأثر از مکان می‌داند. چنانکه او بر خلاف فلاسفه سنتی و کلاسیک حتی همچون دیویی که فعلیت یافتن تفکر را منوط بر پیشفرض گرفتن تصورات اولیه و پیشینی می‌داند <sup>۳</sup>، بر این باور است که فکر واقعی و خلاقانه، فکر بدون تصورات ماتقدم و پیشینی <sup>۴</sup> است (Deleuze, 1986). در واقع دلوز می‌خواهد نشان دهد که فکر اشکال متفاوتی به خود می‌گیرد و این نگاه تلاش برای یافتن تصویری یکپارچه از جهان را بی‌معنا می‌کند.

عمل ترسیم کردن، مبتنی بر رعایت قواعد سلسله مراتبی، روابط منطقی و متوالی و نشانه گذاری های از قبل تعریف شده و اتکا به نمونه هایی است که پیشاپیش ساخته و تدوین شده است (Sajjadi & Imanzadeh, 2012).

دلوز و گاتاری (۱۹۸۰) در مقاله خود تحت عنوان ریزوم، از مفهوم نقشه گذاری سخن گفته اند. بین رد یابی و نقشه گذاری تقابل آشکاری وجود دارد. فعالیت های مبتنی بر رد یابی بر اساس ساختار های کد

---

1. do just like me  
2. do just with me  
3. thought along priori images  
4. thought without priori images

گذاری شد، قطب بندی شده و از پیش آماده شده، انجام می گیرد. در حالیکه نقشه گذاری بیشتر بدون اهداف از پیش تدارک شده و به صورت تجربه ی فی نفسه انجام می گیرد. نقشه گذاری در پیچیدگی و گشوده گی اش از هر گونه مناسبات سوژه و ابژه و هر نوع غایات از پیش تعیین شده آزاد است. منطق درختی در واقع منطق ردیابی و باز تولید هستند (Deleuze & Guattari, 1987).

بنابراین می توان گفت که در نگاه نقشه کشی، خلاقیت نه باز تولید و بازنمایی<sup>۱</sup> تاریخ گذشته و محتوای آن و یا ترسیم آن بر اساس قواعد از پیش پذیرفته شده، بلکه نوعی تولید نوآورانه ای است که نمی توان آن را با معیارهای مفروض و از قبل مقبول سنجید. دلیل اینکه ما همیشه بدنبال همگرایی ها هر چه بیشتر در حوزه هایی مختلف زندگی و بخصوص در برنامه های آموزشی و تربیتی هستیم نه خلاقیت واگرا، این است که بجای حساس شدن برای تجربه کردن مکانی که در آن هستیم، به اهدافی می اندیشیم که دیگران قبل از ما تحت عناوین مختلف اعم از نقشه جامع، سند چشم انداز، سند تحول بنیادین و... برای ما ترسیم نمودند و ما نیز بر اساس قاعده نشان یابی از آنها پیروی می کنیم.

### ۳- چرخش از فضای ناهموار به فضای هموار

نظامهای تربیتی سنتی و متافیزیکی برخوردار از فضاهایی هستند که می توان آن را فضای شیاردار و یا ناهموار<sup>۲</sup> نماید. فضاهای ناهموار، فضاهای سرشار از خطوط و مسیر محدود و مشخصی هستند که متربی یا مربی باید از آن عبور نماید. این فضاها تحت تاثیر مبانی فلسفی، اجتماعی، علمی، دینی، فرهنگی و... تعریف و تعیین می شوند که عموماً در قالب اهداف، مبانی، اصول، روشها و نظامات پداگوژیک مشخص و متعین جلوه می کنند. فعالیت های تربیتی نیز علی القاعده باید منطبق با آن و بر اساس سرشت آن فضا صورت عمل به خود بگیرند. وجود حدود و ثغور و قلمرو مشخص برای فعالیت های تربیتی از جمله اقتضای حاکمیت فضای ناهموار در تعلیم و تربیت است. به عبارت دیگر فضای ناهموار یعنی وجود حدود و ثغور و قلمرو برای عمل تربیتی، چنانکه کم و کیف ارزیابی کارکرد تربیتی مربی و متربی نیز به میزان انطباق آن با حدود و ثغور تعیین شده بستگی خواهد داشت.

فضای ناهموار در واقع در حکم موانعی هستند که امکان خروج متربی یا مربی از مرزها و حدود و ثغور تعیین شده را نمی دهند، خواه این خروج برای تحقق علائق و امیال متربی و مربی باشد، خواه برای تجلی اراده ورزی آزاد و خواه برای تحقق حق انتخاب یک هدف یا محتوی یا روش از میان دیگر موارد آن باشد. در چنین فضایی امکان انتخاب یا عدم انتخاب برای مربی و متربی تا حدود زیادی محدود می شود و مربی و متربی باید

1. representation

2. Striate space

در درون قلمرویی که برای آنها تعریف شده است، عمل کنند و هرگونه خروج از آن قلمرو به معنی خروج از حدود و ثغور تعیین شده است که با رسالت مربی و مربی از یک سو و نیات و مقاصد نظام تربیتی از سوی دیگر در تضاد است. ساختار شکنی نام دیگر خروج از فضای مبتنی بر حدود و ثغور است. اسناد بالادستی نیز در تولید فضاهای ناهموار بسیار نقش اساسی را دارا هستند. به عبارت دیگر خود اسناد بالادستی نوعی فضای ناهموار است که برای مربی و مربی و دیگر کنشگران تربیتی تدارک شده است. به این معنی که ارزیابی عملکرد کنشگران تربیتی با چند و چون انطباق آن عملکرد با قلمرو اسناد بالادستی سنجیده می‌شود.

تولید قلمرو به منظور کنترل کنشگری کنشگران تعلیم و تربیت که از خصایص حاکمیت فضاهای ناهموار است، به معنی محدود سازی پتانسیل واقعی مربی و مربی به حدود آن قلمرو است. وجود اهداف از پیش تعیین شده، تدارک محتوایی که مربی بناچار باید آن را یاد بگیرد، عدم ورود به بعضی مقولاتی که در حکم خط قرمز نظام تربیتی محسوب می‌شوند، ارزیابی تحصیلی و پیشرفت مربی بر اساس معیارهای از پیش تعیین شده و استاندارد، بی توجهی به علائق واقعی مربی در کسب علم و دانش و یادگیری بعضی برنامه‌های درسی و آموزشی، وجود نظام ارزش گزارانه اخلاقی منبعث از مبانی فلسفی و دینی و... همه در حکم فضاهای ناهمواری هستند که به نحوی مربی را در انقیاد خود قرار می‌دهند و به عبارت دیگر برای رشد توانمندی‌های مربی، سقف تعیین می‌کنند که امکان عبور از آن وجود ندارد. وجود چنین سقفی به معنی تعیین حدود برای رشد اعم از رشد علائق، توانمندی، اراده آزاد، حق انتخاب، داشتن اختیار واقعی در انتخاب، مسولیت پذیری و ...

اما فضای دیگری که باید به اهمیت آن اعتراف نمود، فضای هموار<sup>۱</sup> در تربیت است. فضای هموار، نوعی سیالیت، گشودگی و بی‌انتهایی قلمروهایی است که ما در آن زیست می‌کنیم. فضای هوار همچون بیابانی است که انتها ندارد و در آن بیابانگرد دائم در حال شدن دائم<sup>۲</sup> است. نسبت بیابانگرد با بیابان نسبت گشودگی بی انتهای بیابان از یک سو و رفتن مداوم بیابانگرد از سویی دیگر است. نه بیابان مانع رفتن بیابانگرد می‌شود و نه بیابانگرد رفتن خود را به حدودی و ثغوری محدود می‌کند (Champollion, 2014).

فضای مجازی خود امروزه یک فضای هموار است که به کاربران و جستجوگران اجازه حرکت در تمامی جهات ممکن را می‌دهد. دیگر مربی به محتوایی که در نظام رسمی آموزشی ارائه می‌شود محدود نمی‌شود. به اهدافی که در اسناد بالا دستی تعبیه شده است بسنده نمی‌کند. به روشهایی که در مدارس برای یادگیری وجود دارد، محدود نمی‌شود. آرمانهایی را تعقیب می‌کند که عموماً در مدارس ارائه نمی‌شوند. هویتی را

1. smooth space

2. becoming of becoming

کسب می کند که با ویژگی های هویت رسمی متفاوت و حتی مغایر است. استعدادها و علایقی که بدلیل وجود قلمرو و حدود و ثغور موجود در برنامه های مدارس امکان بروز و تجلی ندارند، در فضای هموار مجازی متجلی و برآورده می شوند.

فضای هموار مجازی علاوه بر کارکرد تربیتی، کارکرد سیاسی را نیز داراست به نحوی که با ایجاد فضای دمکراتیک، بجای تحکیم هویت جمعی مشترک آنگونه که مد نظر فضای ناهموار است، محیط مناسبی را برای نقد و پرسشگری انتقادی فراهم می سازد و زمینه تربیت شهروند انتقادی را فراهم می سازد. از ویژگی های رویکرد فضای، فراهم نمودن امکان طرح ایده های متضاد یا آنچه که به تعلیم تضاد<sup>۱</sup> و تباین تعبیر شده است می باشد. برآیند گسترش چنین امکاناتی، چیزی جز تقویت تفاوتها، اختلافات و تضاد در دیدگاه افراد نسبت به همه چیز و همچنین تقویت ناهمگنی ها، ناسازگاری ها و به عبارتی تقویت روند واگرایی در رفتار دانش آموزان نیست. در صورتی که در فرایند تربیت سنتی و رسمی، حرکت به سمت همگرایی رفتاری و فکری، از جمله اهداف این فرایند به حساب می آید (Gerald, 1994).

بنابراین به نظر می رسد نظامهای تربیتی سنتی - متافیزیکی با چرخش اجتناب ناپذیر از فضاهای ناهموار به سوی فضای هموار با چالشهای فراوانی روبرو می شوند که مهمترین آن از دست رفتن مرجعیت نظام تربیتی سنتی در تدارک روندهای تربیتی مورد نظر و در نتیجه جایگزینی فضای مجازی به عنوان کانون اصلی فرایندهای پداگوژیک است.

#### ۴- چرخش از "فلسفه تربیت فناوریانه" به "فلسفه فناوریانه تربیت"

مناسبات بین فناوری و تربیت از جمله مقولاتی است که جایگاه مهمی را در سلسله بحث های فلاسفه تعلیم و تربیت به خود اختصاص داده است. رویکرد غالب در این خصوص در میان فلاسفه تعلیم و تربیت، رویکرد تربیت فناوریانه است. تصور این دسته از فلاسفه در باره فناوری، فناوری به مثابه ابزاری است که برای تحقق اهداف تربیتی بکار می آید. نگاه صرفاً ابزار انگارانه<sup>۲</sup> به فناوری به این معنی است که فناوری امری خنثی و بی طرف است و صرفاً به عنوان ابزار مورد استفاده قرار می گیرد و بنابراین لازم است به متریان نحوه بکارگیری صحیح و مناسب آن آموزش داده شود. بنابراین فلسفه تربیت فناوریانه نیز یعنی در خصوص چرایی، چگونگی و چیستی بکارگیری فناوری در جهت تحقق اهداف تربیتی گفتگو و نظریه پردازی شود. بیشترین میزان و حجم مباحثی که امروزه در میان فلاسفه تعلیم و تربیت در این خصوص وجود دارد، به چند و چون استفاده از فناوری در تربیت اختصاص یافته است. چنانکه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

1. teaching conflict  
2. instrumental

نیز به تربیت فناورانه اشاره نموده است و آن را به معنی آموزش متریبان برای بکارگیری مناسب و مطلوب ابزارهایی چون اینترنت، مولتی مدیا و... دانسته است.

در رویکرد فلسفه ی تربیت فناورانه، فناوری هیچ هویت مستقلی از خود ندارد و این عاملیت کاربر و یا مربی و مربی است که به آن معنی می بخشد. فناوری تماما زائیده فکر آدمی است و آدمی آنگونه که فکر می کند، ابزار مناسب آن فکر را درست می کند و هنگامی که از استفاده از آن ابزار فارغ شده است، دیگر برای ابزار موضوعیتی قائل نیست. فناوری ها مصنوعات ساکت، خنثی و بی صدا هستند و تنها منتظرند تا از آنها استفاده شود. به این معنی فناوری ها هیچ نسبت معنی داری با تربیت ندارند و در این میان این کاربر است که عاملیت محض برای استفاده از فناوری را داراست و کفایت که به کاربر آموزش های لازم جهت استفاده بهینه از فناوری داده شود و از سویی دیگر تمامی توجه سیاستگذاران تربیتی نیز به تربیت مربی در این خصوص معطوف شود.

در رویکرد "فلسفه ی تربیت فناورانه"، رسانه ها نوین از جمله رسانه های مجازی نیز به مثابه جلوه های فناوری های نوین مورد توجه هستند. انتظاری که از رسانه می رود این است که خادم خوبی برای باورها و مفروضات مربوط به دانش باشد. و کسانی که به کنترل اینترنت به مثابه یک رسانه معتقدند، به این رویکرد متعلق هستند. به عبارتی دیگر در ابتدا تعریفی از تربیت و دانش تربیتی که خود بر آمده از مبانی و مفروضات فلسفی و دینی و.. است، در نظر گرفته می شود و سپس رسانه مناسب آن انتخاب می گردد.

بر این اساس هرگاه از رویکرد تربیت فناورانه سخن به میان می آید، این معنی را به ذهن متبادر می سازد که فناوری زیر سایه نگاه ما به دانش و معرفت بطور خاص و مفروضات فلسفی ما بطور عام قرار دارد «انتخاب یک فناوری خاص بیانگر یک نوع جهان بینی یا مجموعه ذهنی خاص است (Sajjadi, 2019).

با ظهور فناوری های نوین همچون فضای مجازی به نظر می رسد دگرگونی های اساسی در ماهیت و هویت و کارکرد فناوری پدید آمده است. کارکرد فناوری های نوین مجازی امروزه تا آنجاست که مولفه های مختص به خود را تولید می کند. اعم از دانش فناورانه، هویت فناورانه یا دیجیتال، مناسبات انسانی مجازی، نقش میانجیگرانه بین انسان و محیط، بعد هستی شناختی فناورانه و روشنگری دیجیتال.

تکنولوژی امروزی به ما کمک می کند تا ابعاد ناشناخته طبیعت را بشناسیم و طبیعت را به شیوه جدیدی عرضه نماییم و حقایق جدیدی را در باره طبیعت کشف نماییم. تکنولوژی به مثابه راهی برای دانستن نیز خود یک طبیعت جدید است. در این تکنولوژی انسان در یک موقعیت معرفتی متفاوت قرار می گیرد. چرا که

- 
1. technological knowledge
  2. digital identity
  3. onto logic

تکنولوژی به مثابه "راهی برای دانستن" خود یک ماهیت جدید را داراست. تکنولوژی قدیم بدنبال الگو گرفتن و تقلید از طبیعت بود، اما تکنولوژی جدید در مقابل، طبیعت را در جایگاه یک فراهم کننده منابع قرار می دهد و از این طریق انسان را در یک موقعیت معرفتی طبیعتی که با طبیعت تقلیدی فرق دارد، قرار می دهد. در تقلید از طبیعت، ما پدیده ها و هستی هایی که قبلاً وجود داشته است را آزمون می کنیم. اما در محصولات تکنولوژیک امروزین از جمله نیروگاه هسته ای، شبیه سازی ها و... همه چیز از قبل موجود نیستند بلکه به واسطه تکنولوژی های نوین خلق می شوند.

تکنولوژی های نوین علاوه بر تنظیم روابط انسانها با واقعیات، خود زمینه ای برای تجربه ورزی انسانها محسوب می شوند. علاوه بر این تکنولوژی امروزه نقش اساسی در ایجاد چارچوبهای تفسیری، دانش علمی و اعمال فرهنگی ایفا می کنند. تکنولوژی هایی مشتمل بر "Nano"، "Bio"، "Info" و "Cogno"، نقش فراتر و بیشتری در برقراری روابط انسان-ماشین نه صرفاً مبتنی بر شناسایی آدمها بر اساس معیارهای از قبل تعریف شده فناوریانه، ایفا می کنند. چرا که با انسانها در تعامل هستند و چیزی بیشتر از صرفاً زمینه هستند. پیترا اسلوتریک (۱۹۹۹) بر این باور است که تکنولوژی های امروز موجود آدمی را مجدداً در سطح فیزیکی طراحی می کند. این تکنولوژی ها خارجی یا محیطی نیستند، بلکه درونی (در درون آدمی) هستند. این روابط چیزی بیشتر از کاشت عصبی برای شبیه سازی های عمیق در مغز است. وقتی انسان ناشنوا با کاشت عصب های شنوایی، می تواند از آن به بعد بشنود، در واقع پیوندی بین انسان و تکنولوژی بوجود می آید که از هم ناگسستگی اند (Verbeek, 2008).

امروزه فضای مجازی از جمله وب صرفاً یک صنعت مجزا و خاص نیست، بلکه کاملاً به مفروضات فلسفی مرتبط است و حتی آن را از یک سو ادامه فلسفه می دانند و هم از سوی دیگر به عنوان یک پروژه پیشرفته فلسفی نیز محسوب می شود که به مرکز زدایی از دانش کمک می کند. چنانکه عده ای دوران حاضر را دوره "روشنگری دیجیتال" نامیده اند (Hildebrandt et al., 2012).

در استفاده از فناوری و وساطتی که از طریق فناوری ایجاد می شود، ادراک، رفتار، شخصیت، تفکر و هویت انسان دچار دگرگونی می شود و نمی توان نقش واسطه ای فناوری را در بین انسان و جهان انکار کرد. مصنوعات واسطه هستند نه وسیله صرف. آن ها فقط منتقل کننده و انجام دهنده یک نیرو یا کار نیستند، بلکه تغییردهنده نیز هستند. به عبارتی دیگر، انسان در پیوند با مصنوعات صرفاً وارد یک تغییر مسیر نمی شود تا به هدفش برسد، بلکه خود وی نیز تغییر می کند و تبدیل به موجود دیگری و با هویتی دیگر خواهد شد (Ihde, 2000).

1. context

2. digital enlightenment



2009). با تغییر اجتناب ناپذیری که در هویت و رفتار و تفکر آدمی به واسطه واسطه‌گری فناوری‌های نوین صورت می‌گیرد، جا دارد که اندیشمندان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت نیز در پی درانداختن رویکردی نوینی برای فلسفه تعلیم و تربیت آنهم به نام "فلسفه‌ی فناورانه" تعلیم و تربیت باشند. یکی از راهکارهای مقدماتی اما اساسی ورود به نهضت تدوین فلسفه فناورانه تعلیم و تربیت نیز کوچ کردن از پارادایم "فناوری به مثابه ابزار خنثی" و حرکت به سوی پارادایم "فناوری به مثابه واسطه بین انسان و جهان است. در پارادایم "فناوری به مثابه واسطه و میانجی"، این تعلیم و تربیت است که از دریچه فناوری نگریسته می‌شود و رویکرد فلسفه‌ی فناورانه تربیت نیز یعنی نگرشی نو به تربیت از دریچه فناوری است. به نظر می‌رسد با غلبه فناوری‌های نوین مجازی و در نتیجه با چرخش از فلسفه تربیت فناورانه به فلسفه فناورانه تربیت، ماهیت سیاستگذاری در تربیت نیز دچار دگرگونی اساسی شده و باید برای مبانی فلسفه فناورانه تربیت، اهداف، اصول، روشها و محتوای پداگوژیک آن نیز طرحی نو در انداخت. طرحی که بدون شک با نظام سنتی و متافیزیکی تعلیم و تربیت در چالش خواهد بود.

### نتیجه

پرداختن به پیامدهای حضور فناوری‌های نوین در عرصه‌های مختلف زندگی از جمله تعلیم و تربیت، امروزه در صدر تلاشهای اندیشمندان حوزه فناوری و تعلیم و تربیت قرار دارد. امروزه فناوری بدون شک مقوله‌ای مستقل از هویت آدمی نیست، بلکه به بخش انکار ناپذیر وجود و حیات آدمی تبدیل شده است. اگر چه در نگاه ابزاری به فناوری، این آدمی بوده است که سعی کرده است آن را چنانکه مطلوب می‌داند بکار گیرد و آنگونه مدیریت نماید که خود آن را می‌پسندید. اما امروز فناوری علاوه بر نقش میانجی‌گری بین انسان و محیط، خود عامل خلق مفاهیم، مرکز زدایی از دانش، روشنگری دیجیتال، خلق تجربه نو، هویت و حقایق جدید است. علاوه بر جنبه انکشافی<sup>۱</sup> فناوری، اکتشاف<sup>۲</sup> نیز از جمله کارکردهای وجودی فناوری است. خلق مفاهیم نو در تربیت، خلق محیطهای جدید، پداگوژی‌های نوین، ارائه تعریف جدید از آدمی و هویت او، امتزاج فناوری با رفتارها و شخصیت آدمی و... از جمله کارکردهای فناوری نوین است که با چرخش‌هایی که ایجاد می‌کند، انگاره‌های تربیت سنتی و متافیزیکی را به حاشیه رانده و چشم انداز جدید و خلاقانه‌ای را برای تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند که باید مورد توجه فلاسفه تعلیم و تربیت از یک سو و سیاستگذاران تربیتی از سوی دیگر قرار گیرد.


\*\*\*

1. revealing  
2. discovery


## References

- Afzali, R., Badiie Azandehie, M., Zaki, Y., & Kiani, V. (2015). The Concept and Components of Discursive Territoriality in Critical Geopolitics. *Human Geography Research*, 47(3), 577-588. <https://doi.org/10.22059/jhgr.2015.53345> (In Persian)
- Champollion, P. (2014). *Territory and Territorialization* International Conference of Territorial Intelligence, Alba Iulia, Romania.
- Deleuze, G. (1986). *Cinema 1: The Moment – Image*, Tr.H. Tomlinson and Habberjam.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2018). *what is Philosophy* (M. R. Akhondzadeh, Trans.). Nay Press. (In Persian)
- Deleuze, j. (2001). *Pure Immanence: Essays on a Life*, ed. John Rajman, trans. Anne Boyman. Zone Book.
- Dreyfus, H. (2001). *On the Internet*. Routledge.
- Feenberg, A. (1999). *Questioning Technology*. Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self. "Lectures at University of Vermont, [Lectures]*. Univ. of Massachusetts Press.
- Gehlen, A. (2003). *A Philosophical-Anthropological Perspective on Technology*. Blackwell.
- Gerald, A. (1994). *the Virtual Object Model for Distributed Hypertext*. Rice University Press.
- Hildebrandt, M., Bus, J., & Crompton, M. (2012). *Digital enlightenment yearbook 2012*. IOS Press.
- Ihde, D. (2009). *Post phenomenology and Techno science*. State University of New York Press.
- Levy, J. (2003). *Dictionary of geography and space of society*. Belin.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional Man: studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston Beacon Press.
- Peters, M. A. (2006). Towards philosophy of technology in education: Mapping the field. In *The international handbook of virtual learning environments* (pp. 95-116). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3803-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3803-7_3)
- Sajjadi, S. M. (2019). Philosophy of Technological Education or Technologic's Philosophy of Education: A Criticism of Educational Policymaking in Iran Higher Education. *Foundations of Education*, 8(2), 5-25. <https://doi.org/10.22067/fedu.v8i2.72289> (In Persian)
- Sajjadi, S. M., & Imanzadeh, A. (2012). the Explaining and Analysis of Epistemological View Point of Deleuze and the Critic of it Educational Implications. *Journal of New Educational Thoughts*, 8(56). (In Persian)
- Siemens, G. (2006). *Connectivism: Knowing Knowledge e-Learning on e-Portfolios*,
- Siemens, G. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. University of Manitoba press.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. University of Chicago Press.
- Verbeek, P.-P. (2008). Cyborg intentionality: Rethinking the phenomenology of human–technology relations. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 7(3), 387-395. <https://doi.org/10.1007/s11097-008-9099-x>
- Verbeek, P. (2010). *Moralizing Technology: Understanding and Designing the Morality of Things*. University of Chicago Press.


## Drawing Some Refers for Online Learning Management in the Light of Cognitive Neuroscience Attitude about Learning

**Saeid Zarghami-Hamrah** 

Associate Professor, department of philosophy of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran. (Corresponding Author), Email: szarghami@khu.ac.ir

**Hamid Ahmadi-Hedayat** 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: h.hedayat@cfu.ac.ir

**Azam Taherkhani** 

Ph.D. in Philosophy of Education, University of Kharazmi, Tehran, Iran. azamtaherkhani@gmail.com

**Parvin Bazghandi** 

Ph.D. in Philosophy of Education, University of Kharazmi, Tehran, Iran. pbazghandi@gmail.com

Received: 2023-03-12	Revised: 2023-12-14	Accepted: 2024-03-05	Published: 2023-09-21
<b>Citation:</b> Zarghami-Hamrah, S., Ahmadi-Hedayat, H., Taherkhani, A. ., Bazghandi, P. (2023). Drawing some refers in online learning management in the light of cognitive neuroscience attitude about learning. Foundations of Education, 13(1), 137-163. doi: 10.22067/fedu.2021.70030.1039			

### Abstract

The purpose of the current paper is to explain the attitude of cognitive neuroscience about learning and draw its hints in online learning management. Cognitive neuroscience has provided some experimental data to explain the concept of learning at the level of the brain, in this article, they and facing some challenges related to the nature of online learning, and policies for managing online learning environments are proposed. For this purpose, more than using brain imaging methods and behavioral experiments, it has been necessary to rely on the theories emerging from the field of education. In this way, first, the four interwoven processes of attention, active engagement, error feedback, and consolidation have been listed as necessary conditions for learning, and then it has been explained that in the process of online learning, it is necessary to modify the mental model of learners by following the aforementioned processes. Then we have addressed the question of what policies or macro strategies can be used to modify the mental model of the learners. These policies include individualized learning, providing content related to life, providing modular, dynamic, and multi-level content, arousing excitement, paying attention to the embodied nature of learning, modular evaluation and self-evaluation, and relying on long-term learning for the strength of learning. Also, in the following, some platforms have been proposed to realize these educational policies.

**Keywords:** online learning, cognitive neuroscience, policy, management, platform.

### Synopsis

Online learning has provided various capabilities to manage the learning process. Kalantzis and Cope (2015) Have categorized these affordances in dimensions such as capabilities in dimensions such as ubiquitous learning, multiple and dynamic interaction tools, active knowledge construction, collaborative intelligence, immediate, recursive, and peer feedback, and finally personalized learning. Despite such capabilities, virtual education also faces



challenges and difficulties, some of which are related to the technical characteristics of virtual education, and another part is the product of the type of view and idea about the nature of learning and human communication in the learning process. we have. However, it is still far from the ideals of virtual education)Ghafourifard, 2020).( Regarding the issue of the type of view on the nature of learning, the challenge of comprehensively looking at learning and empowering teachers and professors to take advantage of such a new space remains Haji et al. (2021). One of the ways to face the challenge is by analyzing the nature of online learning. Heidegger (1977) believes technology

is not a neutral tool and it has an essence that with its emergence and expansion in life, the same essence is imposed on our lives as well, and human beings provide the ground for the emergence and development of the essence of technology. Inspired by Heidegger's thoughts, Ihde (2002) argues that Information and Communication Technology (ICT), other forms of technology, by strengthening some aspects of our human experience, weakens some other aspects of our experience. Accordingly, Duncan and Sankey (2019) have pointed out the profound and unfortunate consequences of Cartesian dualism in educational systems and have given examples of the undue emphasis of some educational systems on cognition versus following emotion, they believe that knowledge about the neural bases of cognition and emotion can lead to the reform of educational policies. As the same way evidences from virtual education since the outbreak of the Coronavirus in Iran show that one of the reasons for students' dissatisfaction with the process of online learning is related to the embodied experience. For example, in response to expressing her feelings about online learning, the student said, "I learn when I'm in the classroom and my classmates are sitting around me" and her classmates often felt the same way.) Shabani Varaki et al., 2022).

In the current study, to face such difficulty in the process of online learning, the perspective of cognitive neuroscience is used for learning. Cognitive neuroscience provides experimental data to explain the concept of learning in the brain, according to which it is possible to propose specific educational policies for managing online learning environments and some infrastructures or tools in line with the realization of these policies.

### **Conclusion**

In the study, based on the findings of cognitive neuroscience, policies and strategies for managing online learning were presented. Such policies and strategies are capabilities for online learning, and two important points should be mentioned in this regard. First of all, such capabilities are only possibilities that can be realized under the condition of attention to them and the proper design of online education structures and systems. In this way, any online training does not provide such capabilities, and under the condition of proper design, it is possible to realize them in the process of online learning management. Second, such capabilities are not the result of ICT and its application in the form of online education, but online education has made it possible to realize them more than ever. In other words, these capabilities are the educational ideas that emerged from cognitive neuroscience in this research, and online education can provide the basis for their realization. Finally, the educational policies and strategies proposed in the current study are based on the four pillars of learning proposed in cognitive neuroscience, including, attention, active engagement, error feedback, and of learning.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

ترسیم اشاره‌هایی برای مدیریت یادگیری برخط در پرتو یافته‌های علوم اعصاب شناختی  
درباره یادگیری<sup>۱</sup>سعید ضرغامی همراه <sup>id</sup>

دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، (نویسنده مسئول)، zarghamii2005@yahoo.com

حمید احمدی هدایت <sup>id</sup>

استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران، h.hedayat@cfu.ac.ir

اعظم ظاهرخانی <sup>id</sup>

دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، azamtaherkhani@gmail.com

پروین بازقندی <sup>id</sup>

دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، pbazghandi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۲۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۵	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> ضرغامی همراه، سعید؛ احمدی هدایت، حمید؛ طاهرخانی، اعظم؛ بازقندی، پروین. (۱۴۰۲). ترسیم اشاره‌هایی برای مدیریت یادگیری برخط در پرتو یافته‌های علوم اعصاب شناختی درباره یادگیری. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۱۶۳-۱۳۷. doi: 10.22067/fedu.2024.80817.1242			

## چکیده

هدف این پژوهش ترسیم اشاره‌هایی برای مدیریت یادگیری برخط بر بنیاد تبیین نگرش علوم اعصاب شناختی درباره یادگیری است. علوم اعصاب شناختی، برخی داده‌های تجربی برای تبیین مفهوم یادگیری در سطح مغز را فراهم می‌کند. در این مقاله با توجه به این تبیین و در رویارویی با برخی چالش‌های مرتبط با ماهیت یادگیری برخط، سیاست‌هایی برای مدیریت محیط‌های یادگیری برخط پیشنهاد شده است. در این راستا برای استفاده روش‌مند از یافته‌های علوم اعصاب شناختی در آموزش و یادگیری، لازم است بیش از به کارگیری روش‌های تصویربرداری از مغز و آزمایش‌های رفتاری، بر نظریه‌های برآمده از قلمرو علوم تربیتی تکیه کرد. بدین ترتیب نخست چهار فرایند در هم تنیده توجه، درگیری فعال، بازخورد خطا و استحکام، همچون شرایط لازم برای یادگیری برشمرده شده‌اند سپس تبیین شده است که در فرایند یادگیری برخط لازم است الگوی ذهنی فراگیران با پیگیری فرایندهای پیش‌گفته اصلاح شود. سپس به این پرسش پرداخته‌ایم که با چه سیاست‌ها یا راهبردهای کلاسی می‌توان الگوی ذهنی فراگیران را به تربیتی که گفته شد، اصلاح کرد. در پاسخ به این سوال، یادگیری فردی شده، ارائه محتوای مرتبط با زندگی، ارائه

۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «تدوین و اعتباریابی الگوی برآمده از علوم اعصاب شناختی و نظریه پیچیدگی برای مدیریت یادگیری برخط» است که با حمایت ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی انجام شده است.

پودمانی، پویا و چندبعدی محتوا، برانگیختن هیجان، توجه به بدن‌مندی یادگیری، ارزیابی پودمانی و سرانجام خودارزیابی و پیگیری روش‌های یادگیری بلندمدت استنباط شده‌اند. برای به کارگیری سیاست‌های آموزشی پیش‌گفته، بن‌سازه‌ها یا ابزارهایی نیز برای مدیریت یادگیری برخط پیشنهاد شده است.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری برخط، علوم اعصاب شناختی، سیاست‌گذاری، مدیریت، بن‌سازه

## مقدمه

با شروع همه‌گیری ویروس کووید-۱۹، نظام آموزشی ایران همانند سایر نظام‌های آموزشی در جهان، به اجبار و برای جلوگیری از تعطیلی و وقفه در آموزش، به آموزش مجازی روی آورد. این در حالی است که پیش از آن برخی پژوهشگران حوزه آموزش‌های مجازی، به دلایلی چون گسترش آلودگی‌های زیست محیطی و جلوگیری از اتلاف انرژی و وقت متولیان حوزه آموزش و فراگیران، به‌ویژه با توجه به افزایش جمعیت و مشکلاتی مانند ترافیک و آلودگی هوا، بهره‌گیری از آموزش مجازی را ضروری می‌دانستند (Zarghami-Hamrah & de Vries, 2018). اما در معنایی وسیع‌تر یادگیری برخط، قابلیت‌های گوناگونی را برای مدیریت فرایند یادگیری فراهم کرده است. کلاتنزیس و کوپ این قابلیت‌ها را در ابعادی مانند یادگیری فراگیر، ابزارهای تعامل چندگانه و پویا، ساخت فعال دانش، هوش مشارکتی، بازخورد فوری، تکرارپذیر و همتایان، و سرانجام یادگیری فردی شده دسته‌بندی می‌کنند (Kalantzis and Cope (2015)). با وجود چنین قابلیت‌هایی، آموزش مجازی با چالش‌ها و دشواری‌هایی نیز روبرو است که بخشی از آن‌ها به ویژگی‌های فنی آموزش مجازی مربوط می‌شود و بخشی دیگر محصول نوع نگاه و ایده‌ای است که درباره ماهیت یادگیری و چگونگی ارتباط‌های انسانی در فرایند یادگیری وجود دارد. مشکل زیرساخت‌ها، نمونه‌ای از گونه نخست است که با بهره‌گیری از سامانه‌های مختلف مدیریت یادگیری موجود در سطح بین‌المللی و یا نمونه‌های ایرانی مانند اسکای‌روم<sup>۱</sup> و نیز شبکه‌های اجتماعی مجازی مانند اسکایپ<sup>۲</sup> و واتس‌آپ<sup>۳</sup> تا حدی رفع شده است. همچنین در نظام آموزش رسمی و عمومی کشور و برای آموزش دانش‌آموزان، شبکه شاد<sup>۴</sup> (شبکه اجتماعی دانش‌آموزی) طراحی و استفاده شده است. گرچه شبکه شاد دارای محدودیت‌ها و مشکلات قابل توجهی است اما رفته‌رفته برخی از آن‌ها رفع شده و توانسته است رضایت نسبی معلم‌ها و دانش‌آموزان

---

1. Skyroom  
2. Skype  
3. whatsapp  
4. <https://shad.ir>

را جلب کند؛ اما به هر روی با ایده‌آل‌های آموزش مجازی هنوز فاصله زیادی دارد (Ghfourifard, 2020, p. 33).

در ارتباط با موضوع نوع نگاه به ماهیت یادگیری، حاجی و همکارانش بر این باورند چالش نگاه جامع به یادگیری و توانمندسازی معلم‌ها و استادان، برای بهره‌گیری از چنین فضای نویی همچنان باقی است (Haji, Mohammadi Mehr, and Muhammad Azar (2021). در این باره تجربه‌های زیسته پژوهشگران و نویسندگان این مقاله، گواهی می‌دهد معلم‌ها وقت و انرژی زیادی را صرف مدیریت یادگیری از راه دور فراگیران خود می‌کنند، ولی اغلب آن‌ها بر این باورند که آموزش مجازی در شرایط بحرانی مانند همه‌گیری کووید-۱۹ به اجبار بکار می‌آید و با رفع چنین بحران‌هایی، چه بسا لازم است به شرایط آموزش چهره‌به‌چهره بازگردیم چرا که محیط‌های یادگیری برخط با کاستی‌هایی روبرو هستند و آموزش‌های الکترونیکی در فضای قرنطینه خانگی، غنی و راضی‌کننده نیست (Zakersalehi, 2020).

یکی از راه‌های رویارویی با چالشی از گونه دوم، تحلیل ماهیت یادگیری برخط است. به باور هایدگر فناوری ابزاری خنثی نیست و ذاتی دارد که با شکل‌گیری و گسترش آن در زندگی، همان ذات به زندگانی ما نیز تحمیل می‌شود و ما انسان‌ها زمینه ظهور و بروز ذات فناوری را فراهم می‌کنیم (Heidegger (1977). آیدی با الهام از اندیشه‌های هایدگر، بر این باور است که فاوا<sup>۱</sup> همچون دیگر نمودهای فناوری، با تقویت برخی ابعاد تجربه انسان‌ها، برخی ابعاد دیگر تجربه ما را تضعیف می‌کند (Ihde (2002). بر این بنیاد می‌توان پرسید در فرایند یادگیری برخط، چه ابعادی از تجربه یادگیری فراگیران تقویت و چه ابعادی تضعیف می‌شود؟ در همین راستا برخی نظریه پردازان و پژوهشگران آموزش‌های برخط نیز به چالش‌های این گونه آموزش‌ها در مقایسه با آموزش‌های چهره‌به‌چهره از منظر پدیدارشناسی «یادگیری» اشاره می‌کنند (Zarghami-Hamrah & de Vries, 2016). در این باره از نقش بدن در یادگیری می‌توان سخن به میان آورد (Merleau-Ponty and Smith (1962). از این منظر بدن، بدن زیسته یگانه و کنشگر در جهان است (De Vignemont, 2015). از همین رو از نظر مرلوپونتی هر گونه فروکاست‌گرایی علمی و روانشناسانه (Welsh, 2006) و دوگانه دکارتی ذهن/بدن (Murray & Holmes, 2013) به طور بنیادی نقد می‌شوند.

پژوهش‌های تجربی اخیر در علوم اعصاب نیز پیامدهای زیان‌بار دوگانه‌گرایی را آشکار کرده‌اند. برای نمونه داماسیو یکی از پیامدهای دوگانه‌نگاری را تفکیک شناخت و هیجان می‌داند (Damasio (2006). او با اشاره به پژوهش‌های تجربی، روشن می‌کند که چنین تفکیکی مبنای تجربی عصب شناختی ندارد و

مدارهای مغزی مربوط به فرایند استدلال و احساس در هم تنیده‌اند. از همین رو دانکن و سانکی به پیامد ژرف و ناگوار دوگانه‌گرایی دکارتی در نظام‌های آموزشی اشاره کرده و تأکید ناروای برخی نظام‌های آموزشی بر شناخت در برابر پیروی از هیجان را نمونه آورده‌اند و بر این باورند که دانش درباره بسترهای نورونی شناخت و هیجان می‌تواند به اصلاح سیاست‌گذاری‌های آموزشی بینجامد (Duncan and Sankey (2019)).

در همین راستا ممکن است تصور شود در یادگیری برخط، فراگیران جهان جدای از خود را از راه صفحه‌نمایش رایانه یا تلفن همراه تجربه می‌کنند در حالی که بدن آن‌ها در مکان و چه بسا در زمان دیگری است. جدایی مکانی/زمانی و فاصله‌ای بودن تجربه جهان از سوی فراگیر در آموزش مجازی ممکن است سبب شود تجربه فراگیر بیش از آن که در کلیت بدن او رخ دهد، تجربه‌ای ذهنی باشد و به جای آن که او با حضور در جهان و همچون جزء جدا نشدنی آن به تجربه جهان بپردازد، سوژه‌ای باشد که موضوع فراروی خود را می‌شناسد. در چنین وضعیتی لاریا اشاره می‌کند مفهوم گسترده و کلی تجربه جهان و مشارکت همه جانبه در آن، به دیدن و گاهی حتی فقط به شنیدن فروکاسته می‌شود (Lauria (1997)). در این حالت حواس فراگیر به صورت همه جانبه درگیر نمی‌شود و تجربه مجازی از نظر حسی محدود و بیشتر ذهنی است و این ویژگی در درک فراگیر از خود، چون موجودی بدن‌مند، نقش منفی دارد. با ساده سازی تجربه حسی به تجربه تصویری و در سطح نازل‌تر تجربه صدایی، سایر جنبه‌های تجربه حسی، پنهان و چه بسا سرکوب می‌شود و به دنبال آن توانایی فراگیر در تجربه این جنبه‌ها در زندگی طبیعی که برای آدمی با بدنش ممکن است نیز با مشکل روبرو خواهد شد. یکی از دلایلی که درینفوس بر این باور است که آموزش از راه دور از مفهوم آموزش در معنای حقیقی آن دور است، همین موضوع است (Dreyfus (2009)).

شواهد تجربی از آموزش‌های مجازی از زمان شیوع کرونا تا به حال در ایران نیز نشان می‌دهد که یکی از دلایل نارضایتی و ناخشنودی دانشجویان از آموزش‌های برخط نیز به تجربه بدنی در یادگیری مربوط است. برای نمونه دانشجویی در پاسخ به بیان احساسش درباره یادگیری برخط گفته است «من زمانی یاد می‌گیرم که در کلاس درس باشم و هم کلاسی‌هایم دور و بر من بنشینند» و هم کلاسی‌های او نیز اغلب چنین احساسی داشته‌اند (Shabani Varaki et al., 2022, p. 11).

در این پژوهش برای رویارویی با دشواری‌های آموزش برخط از یافته‌های علوم اعصاب شناختی<sup>۱</sup> استفاده می‌شود. علوم اعصاب شناختی، داده‌هایی تجربی برای تبیین مفهوم یادگیری در مغز فراهم می‌کند که با توجه به آن می‌توان در رویارویی با چالش‌های پیش‌گفته، سیاست‌های آموزشی مشخصی را برای مدیریت



محیط‌های یادگیری برخط پیشنهاد کرد و برخی بن سازه<sup>۱</sup> یا ابزار را برای تحقق این سیاست‌ها در آموزش برخط معرفی کرد. مفهوم «سیاست آموزشی»، قاعده یا دستورالعملی عام و کلی است که می‌تواند راهنمای مدرس برای مدیریت یادگیری برخط باشد. بر اساس چنین دستورالعمل‌های کلی، می‌توان راهبردهای آموزشی مشخصی را نیز برای مدیریت یادگیری برخط به مدرسان پیشنهاد کرد.

از این رو برای نیل به اهداف این پژوهش، باید به دو پرسش اصلی پاسخ داده شود. روش پاسخگویی به پرسش اول روش تحلیل مفهومی از نوع «تفسیر مفهوم» است. تفسیر مفهوم در اصل به فراهم کردن تبیین صریح از معنای یک مفهوم برای توضیح دقیق ارتباط آن با سایر مفاهیم و نیز تشریح آن در افعال و ادراک انسان است (Coombs & Denils, 2009). در این پرسش تلاش بر آن است تا درکی از مفهوم «یادگیری» مبتنی بر دانش علوم اعصاب شناختی ارائه شود و در پاسخ به پرسش دوم سعی بر آن است که روش استنتاجی استفاده شود و استلزام‌ها و سیاست‌های آن را نسبت به آموزش از این طریق احصا کرد. در روش استنتاجی، هر نظام فلسفی، می‌تواند در برگزیده نظریه‌ای تربیتی باشد که پیامدها و تجویزهایی برای جهت‌دهی به محیط‌های تربیتی فراهم می‌آورد (Bagheri, Sajjadih & Tavasoli, 2011).

### علوم اعصاب شناختی و یادگیری برخط

علوم اعصاب شناختی، به بررسی پدیده‌های ذهنی<sup>۲</sup> بر مبنای پردازش نورونی در مغز می‌پردازد و مانند چتری رفتار می‌کند که قلمروهای علوم اعصاب رفتاری، اجتماعی<sup>۳</sup> و فرگشتی<sup>۴</sup> را در برمی‌گیرد. یادگیری، یکی از موضوع‌های مشترک میان این قلمروها است ((Kästner, 2017; Wixted & Serences, 2018). اصول یادگیری برآمده از یافته‌های علوم اعصاب شناختی مبتنی بر این فرض است که هر آنچه بر مغز اثر کند، کمابیش می‌تواند یادگیری را نیز تحت تأثیر قرار دهد. بر این اساس، استخراج این اصول از یک سو متوجه ساختار و کارکرد مغز است و از سوی دیگر متوجه یافته‌های پژوهشی علوم اعصاب شناختی است که پیرامون یادگیری انجام شده‌اند. پیش از پرداختن به این اصول نیاز است که کلیاتی پیرامون ساختار و کارکرد بخش‌های مختلف مغز بیان شود.

سیستم عصبی انسان از دو سیستم مرکزی<sup>۵</sup> (مغز و نخاع) و محیطی<sup>۶</sup> (تنی<sup>۷</sup> و محیطی) تشکیل شده

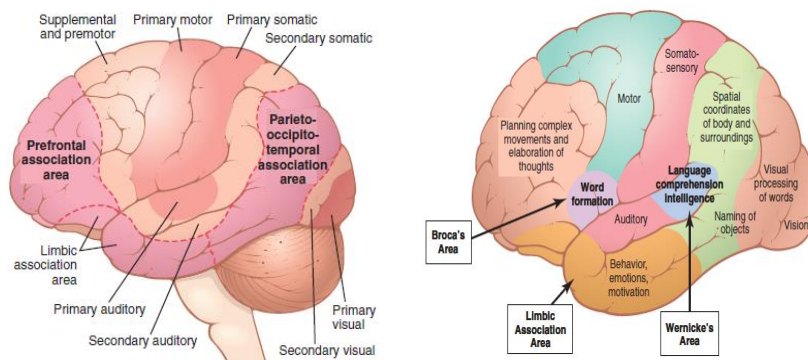
- 
1. Platforms
  2. mental
  3. Behavioral and social neuroscience
  4. Evolutional neuroscience
  5. Central Nervous System (CNS)
  6. Peripheral Nervous System (PNS)
  7. Somatic System

است. قشر مغز بزرگ‌ترین بخش این سیستم است اما دانش موجود در مورد آن نسبت به سایر بخش‌ها بسیار کمتر است. سطحی که تمام شکنج‌های قشر مغز را می‌پوشاند دارای ضخامت ۲ تا ۵ میلیمتر، مساحت کل حدود ۰.۲۵ مترمربع و دارای بیش از ۱۰۰ بیلیون نورون است (Guyton & Hall, 2016). نیمکره راست مغز نقش کلیدی در توانایی‌های فضایی<sup>۱</sup> و شناسایی چهره<sup>۲</sup> دارد و فعالیت‌های سمت چپ بدن را کنترل می‌کند. نیمکره راست که درگیر در زبان، ریاضیات و منطق است؛ فعالیت‌های سمت راست بدن را کنترل می‌کند.

هر نیمکره به چهار لوب تقسیم می‌شود. لوب پس‌سری<sup>۳</sup> که در پشت مغز و بالای مخچه قرار دارد با پردازش دیداری<sup>۴</sup>، تمایز رنگ<sup>۵</sup> و تمایز حرکت<sup>۶</sup> مرتبط است. لوب آهیانه‌ای<sup>۷</sup> که از دو قسمت فوقانی و تحتانی تشکیل شده است با یادگیری ریاضیات، اطلاعات حسی و پردازش دیداری، یادگیری و شناخت در ارتباط است. لوب گیجگاهی<sup>۸</sup> با پردازش شنیداری، نام‌گذاری، فهم و کارکردهای زبان مرتبط است. لوب پیشانی<sup>۹</sup> با بسیاری از کارکردهای شناختی سطح بالا مانند طراحی، قضاوت، حافظه، حل مسئله، رفتار و هیجان در ارتباط است (OECD, 2007).

افزون بر این لوب‌ها، نواحی ارتباطی<sup>۱۰</sup> بین آنها نیز در یادگیری نقش دارند. از زیرمجموعه‌های این نواحی ارتباطی که در یادگیری نقش دارند می‌توان به ناحیه بروکا<sup>۱۱</sup>، ناحیه ورنیکه<sup>۱۲</sup>، شکنج زاویه‌ای<sup>۱۳</sup> و ناحیه لیمبیک<sup>۱۴</sup> اشاره کرد (Guyton & Hall, 2016). نمونه‌ای از کارکردهای قسمت‌های مختلف مغز و نواحی ارتباطی بین لوب‌ها و بخش‌های مختلف آن در شکل ۱ نمایش داده شده است.

- 
1. spatial abilities
  2. face recognition
  3. occipital lobes
  4. visual processing
  5. colour discrimination
  6. movement discrimination
  7. parietal lobes
  8. temporal lobes
  9. frontal lobes
  10. association areas
  11. Broca
  12. Wernicke
  13. Angular gyrus
  14. the limbic association area



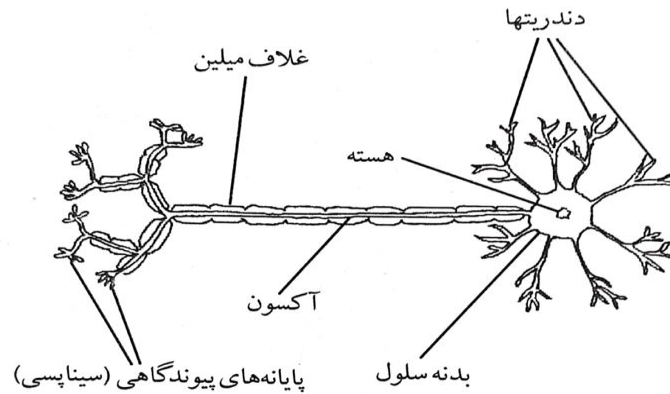
شکل ۱. تصویر سمت چپ: نواحی سه‌گانه ارتباطی در مغز که عبارت‌اند از ناحیه ارتباطی آهیانه‌ای-پس‌سری-گیجگاهی، ناحیه ارتباطی پیش‌پیشانی و ناحیه ارتباطی لیمبیک. تصویر سمت راست: کارکرد برخی از زیر ناحیه‌های نواحی سه‌گانه ارتباطی، به ویژه زبان که در بیشتر افراد متمرکز در نیمکره چپ است (Guyton & Hall, 2016).

ارتباط بین نواحی مختلف از طریق نورون‌ها و فضای سیناپسی ممکن می‌شود. سلول‌های عصبی (نورون‌ها) از سه بخش جسم سلولی<sup>۱</sup>، آکسون<sup>۲</sup> و دندریت<sup>۳</sup> تشکیل شده‌اند و به صورت غیرمستقیم و از طریق سیناپس با یکدیگر در ارتباط هستند.

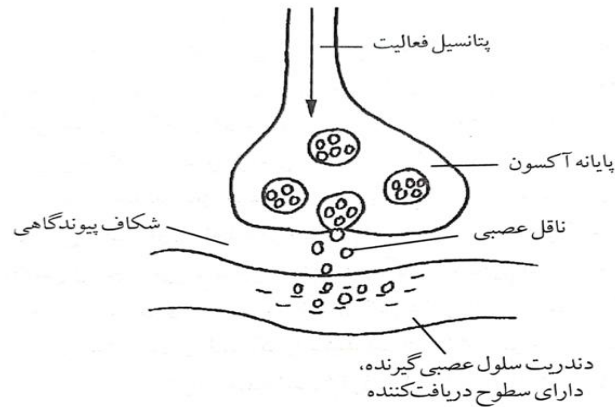
آکسون، سیگنال‌هایی الکتروشیمیایی را از طریق انتقال دهنده‌های عصبی<sup>۴</sup> سیناپس به دیگر نورون‌ها ارسال می‌کند. سیناپس می‌تواند تحریکی<sup>۵</sup> یا بازدارنده<sup>۶</sup> باشد و داروهای تجویز شده برای اختلالات عصبی، با تأثیر بر آزادسازی یا اصلاح انتقال دهنده‌های عصبی عبور کننده از سیناپس، عمل می‌کنند (Marcovitch, 2005).

در شکل ۲ قسمت‌های مختلف یک نورون و در شکل ۳ چگونگی انتقال پیام به‌واسطه جریان الکتریکی-شیمیایی مغز نشان داده شده است.

1. Cell body
2. Axon
3. Dendrite
4. Neurotransmitters
5. Excitatory
6. Inhibitory



شکل ۲. قسمت‌های مختلف یک نورون (Blakemore & Frith, 2005, p. 17)



شکل ۳. پتانسیل فعالیت. روش کار انتقال دهنده‌های عصبی برای ایجاد ارتباط بین نورون‌ها در بخش‌های

مختلف مغز به‌واسطه تغییر ولتاژ) (Blakemore & Frith, 2005, p. 19)

برای بهره‌گیری از علوم اعصاب شناختی در قلمرو آموزش بیش از به‌کارگیری روش‌های تصویربرداری از مغز و آزمایش‌های رفتاری، به دو دلیل لازم است بر نظریه‌های برآمده از قلمرو علوم تربیتی نیز تکیه کرد. نخست این که علوم اعصاب شناختی در آغاز راه است و فرضیه‌سازی و نظروریزی را برای پیشرفت‌های بیشتر می‌طلبد. دوم این که زمینه‌ها، نگرش‌ها و نیازها بین علوم اعصاب شناختی و علوم تربیتی متفاوت است و از این رو به‌کارگیری مستقیم یافته‌های علوم اعصاب شناختی در قلمرو آموزش ناممکن است. از همین رو در این پژوهش تلاش شده است تا با نظر به یافته‌های علوم اعصاب شناختی در بستر ادبیات نظری علوم تربیتی، استنباط‌هایی برای یادگیری برخط ترسیم شوند.

### الف- یادگیری در علوم اعصاب شناختی

فیلسوفان تربیتی طبیعت‌گرا و همچنین برخی از دانشمندان علوم اعصاب شناختی به یادگیری توجه کرده‌اند. کلارک باور دارد که برای فهم بهتر یادگیری می‌توان از یافته‌های علوم اعصاب شناختی بهره برد (Clark (2009). اور و لاکومسکی نیز بر این باورند که با توجه به محدودیت نظریه‌های یادگیری و ضرورت اصلاح پیاپی آن‌ها، لازم است یادگیری در چارچوب علوم طبیعی و بویژه علوم اعصاب شناختی بررسی شود (Evers and Lakomski (2015). از سوی دیگر سانکی بر این باور است که بهره‌گیری از یافته‌های علوم اعصاب شناختی درباره یادگیری، نیازمند پرهیز از دوگانه‌انگاری، جزم‌گرایی<sup>۱</sup> و همچنین ماتریالیسم<sup>۲</sup> و حذف‌گرایی<sup>۳</sup> است (Sankey (2006). از همین رو به نظر می‌رسد برای در امان ماندن از فروکاست‌گرایی لازم است که یافته‌های علوم اعصاب شناختی در زمینه‌ای گسترده‌تر و انسانی‌تر دیده شوند تا نتایجی معتبرتر برای چگونگی آموزش و یادگیری داشته باشند. از مهم‌ترین این نتایج، اهمیت آگاهی فراگیران از زمینه‌های زیستی و فرهنگی یادگیری است. این نوع از یادگیری می‌تواند بیش از رفع چالش‌های فراوی یادگیری، به غنای توانایی‌های فراشناختی مانند تشخیص خطاهای شناختی نیز یاری رساند (Taherkhani, Zarghami, Hamrah, Ashayerih, & Ghaedi, 2022). چنین نتایجی را می‌توان برگرفته از نظریه فرگشت دانست که با نظریه‌های مطرح در علوم اعصاب شناختی، در هم تنیده شده است.

بر چنین زمینه‌ای دیهان<sup>۴</sup> بر مبنای یافته‌های علوم اعصاب شناختی فرایند یادگیری را توصیف کرده است. او چهار عنصر توجه<sup>۵</sup>، درگیری فعال<sup>۶</sup>، بازخورد خطا<sup>۷</sup> و استحکام<sup>۸</sup> را برای یادگیری ضروری می‌داند. عنصر توجه، دربردارنده هوشیاری<sup>۹</sup>، جهت‌دهی<sup>۱۰</sup> و توجه کارکردی<sup>۱۱</sup> است. هوشیاری به بعد زمانی مربوط

1. determinism

2. Materialism

۳. ماده باوری حذف‌گرا یا فیزیکیالیسم حذفی، نظریه‌ای ماتریالیستی در فلسفه ذهن است. ادعای اصلی در این شاخه این است که فهم باور عرفی مردم از ذهن (که به نام روان‌شناسی عامیانه شناخته می‌شود) غلط است و کلاس‌های مشخصی از حالات ذهنی که بسیاری از مردم به آن باور دارند اصلاً وجود ندارد.

4. Dehaene

5. attention

6. active engagement

7. error feedback

8. consolidation

9. alerting

10. orienting

11. executive attention

است و به تلاش برای ایجاد تعادل بین تحریک<sup>۱</sup> و بازداری<sup>۲</sup> اشاره دارد. در فرایند جهت‌دهی، مشخص می‌شود که چه چیزهایی به عنوان سوژه یادگیری از سوی فراگیر توجه می‌شود و یادگیرنده قرار است به کدام سو حرکت کند (Dehaene, 2020). به سخن دیگر، جهت‌دهی مرتبط با بعد چستی و چراغ راهی است که فضای کاری ذهن را با تکیه بر تغییر مدارهای مغزی مشخص می‌کند و حالت‌های ذهنی را می‌سازد. اما این که چگونه این جهت‌دهی انجام می‌شود و فراگیر در چه سطحی به سوژه یادگیری توجه می‌کند، به توجه کارکردی مربوط است. به سخن دیگر، توجه کارکردی مرتبط با بعد چگونگی و سیستم کنترل اجرایی<sup>۳</sup> یا مدیریت مرکزی<sup>۴</sup> است که جهت‌دهی، هدایت، و پوشش پردازش‌های ذهنی را بر عهده دارد. هنگام توجه به یک رخداد، داده‌های این رخداد به صورت فرکانس کوچک و میانی به قشر پیش‌پیشانی می‌روند. میزان توجه و تمرکز بر این داده‌ها و همچنین سطح هشیاری و آگاهی از این رخداد می‌تواند این فرکانس کوچک را به سونامی نوروئی تبدیل کرده و به هیپوکامپ<sup>۵</sup> برساند و سپس حافظه رویدادی<sup>۶</sup> را درگیر کند. از سوی دیگر درگیری فعال، نیازمند برانگیخته شدن کنجکاوی شناختی<sup>۷</sup> است. پس از این فرایند و در جریان یادگیری، لازم است که پیش‌بینی یادگیرنده با خطا روبه‌رو شود تا با ایجاد شگفتی<sup>۸</sup>، فراگیر در جستجوی درک خطای شناختی خود و تلاش برای اصلاح آن باشد. در این زمان بازخورد خطا اهمیت می‌یابد. بیش از این، یادگیری بدست آمده نیازمند استحکام است. استحکام به این سبب برای زندگی انسان اهمیت دارد که پردازش‌های کند، آگاهانه و نیازمند تلاش را به پردازش‌های سریع، ناخودآگاهانه و خودکار تبدیل می‌کند تا بخش پیش‌پیشانی مغز، که به شدت در هنگام یادگیری مفهوم‌های جدید درگیر است، آزاد شده و جایی برای فعالیت‌های یادگیری بعدی باز شود.

### ب- یادگیری در آموزش برخط: اصلاح الگوی ذهنی فراگیران

اکنون می‌توان پرسید بر بنیاد یافته‌های علوم اعصاب شناختی درباره یادگیری و از جمله عناصر پیش‌گفته برای یادگیری، چه سیاست‌هایی را می‌توان به مدرسان برای مدیریت یادگیری برخط پیشنهاد کرد. سیاست آموزشی به معنای راهبردی کلان است که می‌تواند راهنمای مسئولان و مجریان آموزشی باشد. درباره یادگیری برخط می‌توان گفت به سبب نبود قوانین آموزشی مجزا و گسترده، بخشی از سیاست‌گذاری

- 
1. excitation
  2. inhibition
  3. executive control
  4. central executive
  5. hippocampus
  6. Episodic memory
  7. epistemic curiosity
  8. surprise

آموزشی، به طور ضمنی به مدرسان واگذار شده است و از این رو مخاطب یافته‌های این پژوهش، مدرسانی هستند که به سبب نبود سیاست‌های مجزا و گسترده در قلمرو آموزش‌های مجازی، خود در مقام سیاست‌گذار و مدیر فرایند یادگیری برخط هستند و می‌خواهند بر اساس یافته‌های علوم اعصاب شناختی چنین فرایندی را مدیریت کنند. بر مبنای آن چه گفته شد، می‌توان پیشنهادهایی را در قالب سیاست‌های آموزشی، به ترتیب زیر برای مدیریت یادگیری برخط ارائه کرد.

### یادگیری فردی شده

بر بنیاد یافته‌های علوم اعصاب شناختی، فرایند یادگیری هر فراگیری ویژه و یگانه است زیرا مغز آدمی در تعامل با تجربه‌های او شکل می‌گیرد و از آنجا که هر فردی دارای مجموعه‌ای از تجربه‌های مخصوص به خود است، می‌توان این تفاوت‌ها را طبیعی دانست. ویژه بودن یادگیری برای هر فراگیر در عنصر توجه نمایان می‌شود که می‌توان آن را با ویژگی شکل‌پذیری مغز توضیح داد. «شکل‌پذیری نورونی<sup>۱</sup>، پردازشی مداوم است که امکان بازسازی کوتاه مدت، میان مدت و بلندمدت سازمان سیناپسی-نورونی<sup>۲</sup> را با هدف بهبود کارکرد شبکه‌های عصبی در حین نوع‌پیدایی<sup>۳</sup>، فردپیدایی<sup>۴</sup> و یادگیری فیزیولوژیکی ... فراهم می‌آورد» (Duffau, 2016, p. 226). شکل‌پذیری مغز زمینه ساز یادگیری است (Blakemore & Frith, 2005) و از سوی دیگر یادگیری نیز از لوازم شکل‌پذیری فرگشتی مغز است (Hawkins, 2021). فرایند یادگیری موضوع‌های گوناگون، شبکه‌های ویژه خود را در مغز پدید می‌آورد (Yeo, Pollack, Merkley, Ansari, & Price, 2020). گری<sup>۵</sup> افزون بر شکل‌پذیری مغزی، شکل‌پذیری شناختی را نیز در شکل‌گیری شبکه‌های مغزی موثر دانسته است (Geary (2007)). پس تفاوت‌های فردی در یادگیری می‌تواند مرتبط با تفاوت در شکل‌پذیری مغزی یا شناختی باشد. از همین رو به جای فرایند یادگیری باید از فرایندهای یادگیری سخن گفت (Nouri, 2016). شکل‌پذیری مغز می‌تواند توضیح دهد چگونه زیست فرگشتی، از ما افراد ویژه‌ای ساخته است. در این راه تفاوت انسان‌ها تنها برآمده از آن چه فراگرفته‌اند نیست بلکه به آن چه فراموش کرده‌اند نیز وابسته است (Hawkins, 2021) و چنین وضعیتی به توجه ما انسان‌ها مربوط است. به سبب یگانه بودن مغز هر انسان نمی‌توان انتظار داشت که همه یادگیرندگان از توانایی یکسانی برای توجه

---

1. neuroplasticity  
2. neuronosynaptic  
3. phylogenesis  
4. ontogeny  
5. Geary

و درگیری فعال در جریان یادگیری برخوردار باشند.

یادگیری فردی شده، سیاستی است که می‌تواند از سوی مدرسان آموزش‌های برخط که به سخنی مدیریت این نوع از یادگیری را بر عهده دارند، پی گرفته شود. به طور معمول در آموزش‌های چهره‌به‌چهره، یکی از چالش‌های فراروی یادگیری فردی شده، تعداد زیاد فراگیران در کلاس درس بوده است. در آموزش‌های برخط نیز مشکل تعداد زیاد فراگیران باقی است و چه بسا تعداد فراگیران در این نوع آموزش بیش از آموزش‌های چهره‌به‌چهره است. اما در آموزش برخط، با توجه به قابلیت‌هایی مانند دسترسی گسترده‌تر به منابع و محتوای آموزشی، محدود نبودن زمان آموزش به ساعت‌های مشخص گنجانده شده در برنامه‌درسی و نیز محدود نبودن مکان آموزش به مکان فیزیکی مانند کلاس درس سنتی (Zarghami-Hamrah & Ahmadi Hedayat, 2022)، می‌توان حتی با وجود تعداد زیاد فراگیران نیز یادگیری فردی شده را در عمل اجرا کرد. در این راه لازم است در آموزش‌های برخط برای جلب توجه فراگیران به محتوای آموزشی، به تفاوت‌های فردی در برقراری تعادل بین تحریک و بازداری و نیز حالت‌های متفاوت ذهنی یادگیرندگان توجه کرد. برای این منظور می‌توان میزان توانایی برقراری تعادل تحریک-بازداری یادگیرندگان را با بهره‌گیری از طرح پرسش‌های آغازین و یا بازی‌های آموزشی در بسترهایی مانند سامانه مدیریت یادگیری (ال ام اس<sup>۱</sup>) آزمود و بر اساس آن بخش‌های مورد توجه هر فراگیر از محتوای آموزشی متنوع را با توجه به میزان تناسب آن‌ها با حالت‌های ذهنی هر فراگیر در اختیار او گذاشت.

برای این منظور برخی بسترهای آموزشی تحت وب نیز موجود هستند که می‌توان برخی از آن‌ها را به مدرسان برای پیگیری ایده یادگیری فردی شده پیشنهاد کرد. ورسو لرنینگ<sup>۲</sup>، پاور اسکول<sup>۳</sup> و کلس‌تگ<sup>۴</sup> و کلس‌تگ<sup>۵</sup> سه نمونه از بن‌سازه‌هایی<sup>۶</sup> است که امکان ارائه یادگیری فردی شده در آن‌ها وجود دارد<sup>۷</sup>. ورسو لرنینگ با فراهم کردن زمینه فعالیت‌های جذاب یادگیری امکان همکاری فراگیران، پرورش تفکر انتقادی، بازخورد مناسب و فراشناخت را در بین فراگیران گسترش می‌دهد. در این بن‌سازه، امکان گردآوری داده‌ها از سوی فراگیران و تعامل ویژه آن‌ها فراهم است و از این رو مدرس را قادر می‌کند تا فرایند یادگیری را برای هر

1. LMS (Learning Management System)
2. Verso Learning
3. <https://versolearning.com>
4. PowerSchool
5. <https://www.schoolology.com>
6. Classtag
7. <https://home.classtag.com>
8. Platform

۹. معرفی هر یک از بن‌سازه‌ها، از وب‌سایت این بسترها در قسمت درباره ما ترجمه شده است.



فراگیر، شخصی و یگانه طراحی کند. پاور اسکول به مدرسان کمک می‌کند تا آموزش‌های شخصی شده و فردی ارائه دهند که نیازهای یادگیری هر فراگیر را به طور ویژه برآورده می‌کند و هر فراگیر را با هر سطحی از تجربه و دانش، برای پیشرفت‌های تحصیلی پیش رو آماده می‌کند. همچنین بن سازه کلس تگ، ابزاری برای مدیریت رویدادهای کلاس درس برخط و نیز مشارکت والدین به منظور غنای تجربه یادگیری برخط فراگیران است. این ابزار به مدرس امکان می‌دهد تا رویداد کلاس درس را به فراخور نیاز و توان هر فراگیر، سفارشی نموده و اعلان‌های مرتبطی را برای والدین ارسال کند تا آن‌ها نیز به فراخور وقت و انرژی که بکار می‌برند، در غنای تجربه یادگیری فراگیران نقش داشته باشند. این بن سازه مدرس و خانواده‌ها را با برنامه‌ای برای نیازهای آموزشی فراگیران، به هم مرتبط می‌کند و همانند دستیار کلاس مجازی است که به مدرس کمک می‌کند زمان را برای یادگیری فراگیران با توان و تجربه متفاوت مدیریت کند و هم‌زمان والدین را در جریان آموزش فرزندان قرار داده و آن‌ها را در این فرایند مشارکت دهد.

### ارائه محتوای مرتبط با زندگی

موضوع یادگیری، یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری جریان یادگیری است. موضوع یادگیری می‌تواند در میزان توجه و همچنین میزان درگیری فعال فراگیران نقش داشته باشد. این نقش آفرینی برگرفته از جریان فرگشت انسان است به شکلی که انسان به طور طبیعی در جستجوی معنا سازی، الگویابی و یادگیری است. گری، فرگشت و یادگیری را هم معنا می‌داند (Geary (2007). به باور او، افرادی مانند نیوتن، به واسطه ایجاد دانش‌های نوین، فرگشتی را سبب شده‌اند که فاصله بین دانش عامیانه و دانش مدرن را بیشتر کرده است و پدیده‌های فرگشتی مانند مدرسه، نتیجه افزایش این فاصله و نیاز برای کنترل این فاصله هستند (Geary, 2005). بر این اساس، یادگیری بخش مهمی از زندگی آدمی برای برطرف کردن چالش‌ها و رسیدن به اهدافش است. از سوی دیگر هدف اجتماعی یادگیری دستیابی به جامعه‌ای سالم، شاد و راضی و نیز تشویق و حمایت اعضای آن برای یادگیری بیشتر در طول زندگی‌شان است (Hawkins, 2021). موضوع یادگیری نیز می‌تواند در جهت رسیدن به این اهداف انتخاب شود تا بتواند در راستای جریان واقعی زندگی انسان باشد. چنین است که با ارائه محتوای آموزشی مرتبط با زندگی واقعی، می‌توان توجه فراگیران را به صورتی طبیعی، به جریان یادگیری جلب کرد و زمینه درگیری فعال آن‌ها را با محتوای ارائه شده فراهم کرد. در راستای آن چه گفته شد می‌توان به نکته‌هایی درباره ارائه محتوا در آموزش‌های برخط اشاره کرد. نخست این که تنها محتوایی می‌تواند توجه فراگیران را به خود جلب کند که یا برای ادامه زندگی او آموزنده باشد و یا برای کنترل بر منابع مهم در زندگی، سودمند باشد. این منابع دربردارنده منابع اجتماعی، زیستی،

فیزیکی و نمادین (مانند پول) است که برای تداوم زندگی فردی و یا اجتماعی لازم‌اند. توانایی برای دستیابی و در اختیار گرفتن این منابع است که انگیزه واقعی برای تلاش انسان در یادگیری را فراهم می‌کند و همین موضوع باید در تولید محتوای الکترونیکی در آموزش‌های برخط مدنظر باشد. در ارتباط با ارائه محتوا نکته مهم دیگر این است که در فرایند یادگیری برخط، و به سبب عدم حضور فراگیران در مکان فیزیکی به نام کلاس درس، خودانگیختگی و خودگردانی فراگیران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از همین رو در فرایند آموزش برخط، لازم است محتوای آموزشی به گونه‌ای باشد که فراگیران حس کنند این محتوا اهمیت بنیادی داشته و با زندگانی آن‌ها مرتبط است. سرانجام این نکته نیز گفتنی است که یکی از معیارهایی که می‌تواند نشان دهد موضوع یادگیری با زندگانی واقعی فراگیران ارتباط دارد یا نه استمرار یا عدم استمرار فرایند یادگیری از سوی فراگیران است. اگر موضوع یادگیری به زندگانی واقعی مرتبط باشد و یا به سخن دیگر اصیل باشد، فراگیران آن را پس از آموزش نیز پیگیری خواهند کرد و انگیزه لازم برای یادگیری‌های بعدی آن‌ها نیز فراهم می‌شود.

یکی از ابزارهایی که محتوای مرتبط با زندگی روزمره فراگیران را در اختیار می‌گذارد، بن سازه تحت وب جنیال<sup>۲۱</sup> است. این بن سازه بستری برای ایجاد محتوای تعاملی و پویا در کلاس درس است. در این بن‌سازه الگوهای منعطف زیادی برای هر موضوع درسی در نظر گرفته شده است و با افزودن هر محتوای آموزشی، می‌توان آن را مطابق با محتوای مرتبط با زندگی سفارشی کرده و محتوایی استاندارد برای آموزش دریافت کرد. البته باید به این نکته نیز توجه داشت که در تدریس برخی از مفاهیم پایه مربوط به دروسی مانند ریاضیات و فیزیک ممکن است ارتباط با مفاهیم زندگی دشوار باشد.

### ارائه پودمانی، پویا و چندبعدی محتوا

افزون بر دقت در انتخاب موضوع یادگیری در ارتباط با زندگی واقعی، ضروری است به چگونگی ارائه آن نیز توجه شود. اگر فرایند آموزش برخط متناسب با چگونگی یادگیری در مغز مدیریت شود، آن گاه شرایط لازم برای درگیری فعال فراگیران فراهم می‌شود. فرایند یادگیری در مغز ماهیتی پودمانی<sup>۳</sup> دارد. ماهیت پودمانی بدن معناست که بخش‌های ویژه مغز، نقش‌های ویژه دارند. این ویژگی مغز، سبب می‌شود فرایندهای یادگیری منعطف و سازوار باشند ((Subramanian, Chitlangia, & Baths, 2022). ماهیت

1. Genial  
2. <https://genial.ly>  
3. modular

پودمانی یادگیری در مغز سبب می‌شود، عناصر متفاوت آن چه یاد گرفته می‌شود، در بخش‌های متفاوتی از مغز ذخیره شوند. به همین ترتیب بازیابی و به کارگیری آن چه آموخته شده است نیازمند فراخواندن این عناصر متفاوت از بخش‌های گوناگون مغز است (Cachia et al., 2022). از همین رو لازم است در فرایند آموزش، از رویکردهایی مانند یادگیری تقویتی پودمانی بهره گرفته شود (Subramanian et al., 2022). در این شیوه آموزش، به جای توجه به مفهومی مشخص، به عناصر متفاوت آن مفهوم به طور چند بعدی، توجه شده و تقویت صورت می‌گیرد.

پودمانی بودن فرایند یادگیری در مغز، با پویایی آن در ارتباط است. تحول مغز انسان، فرایندی پویا و غیرخطی و مبتنی بر ویژگی شکل‌پذیری است (Cachia et al., 2022). پویا و غیرخطی بودن این جریان از آن رو است که رشد و تحول انسان با توانایی سازگاری برای زنده ماندن در جهانی است که هم تا حدودی قابل پیش‌بینی است و هم بسیار متغیر (Hawkins, 2021). این دو ویژگی سبب شده است که جریان یادگیری انسان حالتی پویا و غیرخطی داشته باشد.

بر بنیاد آن چه گفته شد می‌توان یادگیری پودمانی، پویا و چندبعدی را در مدیریت یادگیری برخط پیشنهاد کرد. در همین ارتباط و در فرایند یادگیری برخط می‌توان به نکته‌هایی توجه کرد. نخست این که می‌توان محتوای آموزش را بر اساس چند بعد مختلف، به زیربخش‌هایی تقسیم کرد. هر کدام از این زیربخش‌ها نقش پودمان را ایفا می‌کند و هر پودمان مستقل از پودمان‌های دیگر است اما می‌تواند با آن‌ها ارتباط داشته باشد. این پودمان‌ها باید به گونه‌ای بخش شوند که مجموعه آن‌ها بتواند محتوای آموزش را به طور کامل پوشش دهد. می‌توان پودمان‌ها را بر اساس ابعادی مانند بعد حسی (مانند محتوای شنیداری، دیداری و لمسی)، بعد رسانه‌ای (مانند متن، صوت، تصویر دو بعدی و تصویر سه بعدی و بازی) و بعد شناختی (مانند محتوای تحلیلی، ترکیبی، تفسیری و انتقادی) بخش کرد و از همه این ابعاد به تناسب بهره گرفت. چنین است که به پودمان‌های مشخص شده به صورتی مستقل به عنوان موضوع یادگیری توجه می‌کنیم و یادگیری آن‌ها با روش‌های تقویتی پیگیری می‌شود. در نهایت پس از یادگیری هر پودمان می‌توان انتظار داشت که هدف کلی یادگیری حاصل آید؛ زیرا اعمال مغز انسان خاصیتی پویا و غیرخطی دارد و می‌تواند

پودمان‌ها را با نسبت‌های تأثیر متفاوت، به کلی یگانه تبدیل کند.

برین پاپ<sup>۲۱</sup>، انیموتو<sup>۲۳</sup> و کانوا<sup>۲۵</sup> سه بن سازه‌ای هستند که امکان ارائه پودمانی، پویا و چندبعدی محتوا در آن‌ها وجود دارد. در بن سازه برین پاپ درس‌های گوناگون مانند علوم، مطالعات اجتماعی، انگلیسی، ریاضی، هنر و موسیقی، سلامت و مهندسی و فناوری به صورت پودمانی ارائه شده است. با بهره‌گیری از این بن سازه می‌توان برای هر پودمان درسی از امکان‌ها و قابلیت‌های چندبعدی و پویا همچون ویدئو، آزمون، بازی، و سناریوسازی برای یادگیری بهره گرفت. در بن سازه انیموتو معلمان و فراگیران می‌توانند به راحتی محتوای چندبعدی از قبیل محتوای ویدئویی را تولید کرده و به اشتراک بگذارند یا یک استوری بورد را انتخاب کنند و فونت‌ها، رنگ‌ها، موسیقی و موارد دیگر را به آن بیفزایند. همچنین بن سازه کانوا بستری برای طراحی گرافیکی است که می‌توان برای تولید و افزودن محتوای گرافیکی، ارائه‌ها، پوسترها، اسناد و سایر محتوای بصری در رسانه‌های اجتماعی به صورت چندبعدی و پویا از آن بهره گرفت. این بن سازه شامل الگوهای گوناگونی برای استفاده پودمانی، پویا و چندبعدی از سوی کاربران است.

### برانگیختن هیجان

یکی از راه‌های درگیر کردن فعال فراگیران در فرایند یادگیری، برانگیختن هیجان آن‌ها است. هیپوکامپ و آمیگدال از بخش‌های ناحیه ارتباطی لیمبیک مغز هستند که نقش مهمی در یادگیری دارند (Guyton & Hall, 2016). فعالیت‌های آمیگدال و برخی نواحی قشری مغز، مرتبط با هیجان هستند که در جریان یادگیری نقش دارند (Lindquist, Wager, Kober, Bliss-Moreau, & Barrett, 2012). آزادسازی هورمون‌ها و انتقال دهنده‌های عصبی در طول و پس از رخدادهای استرس‌زا، مهم‌ترین میانجی‌های فرایند یادگیری انسان هستند (Cachia et al., 2022). هیجان سبب ترشح بیشتر انتقال دهنده‌های عصبی شده و به ایجاد و تقویت پیوندهای سیناپسی و همچنین افزایش انگیزه می‌انجامد. در همین راستا هاوکینز اشاره می‌کند که بدون پیوندهای هیجانی در مغز، انسان نمی‌تواند تفکر و معناسازی کند (Hawkins, 2021). از سوی دیگر گفتنی است که میزان زیاد استرس و نیز عدم امنیت روانی، خود موانع مهمی در راه یادگیری است و از همین روست که مینز<sup>۷</sup> اشاره می‌کند که یادگیری با کیفیت در محیطی امن و صمیمی و در

1. Brainpop
2. <https://www.brainpop.com>
3. Animoto
4. <https://animoto.com>
5. Canva
6. <https://www.canva.com>
7. Means

موقعیت‌هایی که متناسب با علایق شخصی و اجتماعی فراگیران است، رخ می‌دهد (Means, Bakia, and Murphy (2017)). به نظر می‌رسد توجه به نقش هیجان می‌تواند زمینه لازم برای درگیری فعال فراگیران فراهم آورد به گونه‌ای که از سویی برانگیختن هیجان فراگیران برای درگیری فعال آن‌ها در فرایند یادگیری لازم است و از سوی دیگر وجود عوامل استرس‌زا و محیط ناامن و غیرصمیمی و نامتناسب با علاقه شخصی و اجتماعی فراگیران، یادگیری را مختل می‌کند.

بر اساس آن چه گفته شد برانگیختن هیجان عامل مهمی در بهبود یادگیری در محیط‌های یادگیری برخط است. در این باره می‌توان به دو جنبه ایجابی و سلبی هیجان در فرایند یادگیری اشاره کرد. از سویی برانگیختن هیجان در فرایند آموزش برخط ضروری است. در این باره و دست‌کم می‌توان به دو عامل در فراهم کردن فضای هیجان‌آمیز در فرایند آموزش برخط اشاره کرد؛ هیجان جمعی و ارتباط با جهان واقعی. وجود هیجان جمعی در کلاس مجازی می‌تواند به واسطه وجود انگیزه‌ها و علایق مشترک فراگیران، حس تعلق به کلاس و همکاری و همدلی بین فراگیران، از یک‌سو و بین فراگیران و مدرس، از سوی دیگر باشد. وجود فضای یادگیری همدلانه و همیارانه می‌تواند هیجان برانگیز باشد. بیش از این ارتباط، موضوع یادگیری با واقعیت‌های زندگی فراگیران نیز می‌تواند زمینه‌ساز برانگیختن هیجان باشد؛ زیرا سبب می‌شود فراگیران حس کنند آن چه درباره آن می‌آموزند به زندگی واقعی آن‌ها مربوط و اصیل است و بر همین اساس انگیزه افزون‌تری برای یادگیری بیابند. این ارتباط برای نمونه می‌تواند از راه نمایش عکس یا فیلمی در ابتدای آموزش مجازی باشد که پیرامون رخدادی واقعی در زمان آموزش و در ارتباط با موضوع یادگیری باشد. از سوی دیگر و از جنبه سلبی لازم است عوامل استرس‌زا و آن چه سبب می‌شود حس ناامنی و نبود صمیمیت تقویت شود، در فرایند یادگیری برخط حذف شوند. برای نمونه لازم است اختلال اینترنت و مشکل دسترسی به آن، عدم دسترسی و یا دسترسی نابرابر به سخت‌افزارهای لازم مانند گوشی‌های هوشمند و لپ‌تاپ، عدم تسلط لازم فراگیران برای بهره‌گیری از محیط‌های یادگیری برخط، و نبود ارتباط امن و صمیمانه بین فراگیران و مدرس مرتفع شود.

در ارتباط با جنبه ایجابی لایف لیک<sup>۱</sup>، نمونه بن‌سازه‌ای است که با برانگیختن هیجان فراگیران، بستری مناسبی برای یادگیری فراهم می‌کند. این بن‌سازه با بهره‌گیری از فناوری واقعیت مجازی، این امکان را مهیا می‌کند تا فراگیران از فضای معمول و تا حدی انتزاعی کلاس مجازی خارج شده و کلاس درس را در فضایی

1. Lifeliqe

2. <https://www.lifeliqe.com/>

متناسب با موضوع یادگیری تجربه کنند که این خود برانگیزاننده هیجان آن‌ها برای یادگیری است. برای نمونه مدرس می‌تواند انتخاب کند که در فضایی شبیه به کره ماه، درس فیزیک را ارائه کند. مدرس با بهره‌گیری از این بن‌سازه و بدون نیاز به کدنویسی و تنها با بهره‌گیری از پیش‌فرض‌های تعریف شده در برنامه و امکان‌های واقعیت مجازی، می‌تواند فضای ارائه و برگزاری کلاس را در قالب‌هایی هیجان‌انگیز مدیریت کند.

### توجه به بدن‌مندی یادگیری

توجه به بدن‌مندی در فرایند یادگیری در فعال کردن فراگیران، اهمیت بسزایی دارد. (Will, Rothwell, Chisholm, Risko, and Kingstone (2020) تعامل پیچیده بین مغز، بدن و جهان خارجی را جنبه مهم شناخت بدنمند دانسته‌اند. بدن‌مندی می‌تواند میزان یادگیری را افزایش دهد. گرچه در آموزش‌های حضوری و به‌طور معمول آن چنان که شایسته است از بدن‌مندی در فرایند یادگیری به صورت هدفمند بهره گرفته نمی‌شود اما ماهیت بدنمندانده یادگیری به‌طور مضاعف چالشی فراروی آموزش برخط است. برای رویارویی با چنین چالشی، پژوهش‌هایی در علوم اعصاب شناختی پیرامون بدن‌مندی شناخت و یادگیری در محیط‌های آموزشی انجام شده است که می‌توان از آن‌ها راهکارهایی برای بهبود یادگیری برخط به دست آورد.

یکی از نشانه‌های بدن‌مندی شناخت انسان، ضرورت تفکر فضایی<sup>۱</sup> در فرایند یادگیری است. شناخت در فرایندی حسی-حرکتی<sup>۲</sup> که از کنش و ادراک در محیطی فیزیکی ناشی می‌شود، نمایان می‌شود (DeSutter & Stieff, 2017). از همین رو برای تبدیل الگوهای حسی-حرکتی به ادراک قابل مشاهده، مریان می‌تواند از روش‌هایی مانند تشویق فراگیران به بهره‌گیری از حالت‌های چهره برای بیان ایده‌های خود و نیز تشویق به بیان و ارزیابی ادراک فراگیران به صورت تصویری بهره بگیرند (Flood, Shvarts, & Abrahamson, 2020). بر این اساس می‌توان به ملاحظه‌هایی برای یادگیری برخط اشاره کرد. از نظر سخت‌افزاری، ارتقای کمی و کیفی دوربین‌ها در رایانه‌های شخصی، لپ‌تاپ‌ها و گوشی‌های هوشمند مورد استفاده، می‌تواند شباهت محیط آموزش برخط را به محیط آموزش‌های حضوری چهره‌به‌چهره افزایش دهد. بیش از این بهره‌گیری از واقعیت مجازی و واقعیت افزوده در فرایند آموزش برخط نیز می‌تواند حس بدن‌مندی را تقویت کند. نکته دیگر وضعیت بدنی فراگیران در فرایند یادگیری برخط است. فراگیران به‌طور معمول در حالت نشسته روبه روی دوربین قرار می‌گیرند در حالی که می‌توان

1. spatial thinking

2. sensorimotor

آن‌ها را ترغیب کرد که بدن خود را در وضعیت‌های طبیعی گوناگون قرار دهند. برای نمونه گاهی ایستاده و یا در حال راه رفتن به پرسش‌های مطرح شده از سوی فراگیران دیگر و یا مدرس پاسخ دهند. بیش از این می‌توان از فراگیران خواست که با بهره‌گیری از زبان بدن مانند حالت‌های چهره، اندیشه خود را بیان کنند و بقیه نیز ترغیب شوند چنین رفتارهای بدنی را تفسیر کنند. به سخن دیگر پیشنهاد می‌شود که بیش از صدا و تصویر، حالت‌ها و حرکت بدنی فراگیران و مدرس در کلاس برخط مورد توجه باشد تا زمینه درگیری فعال فراگیران بیش از پیش فراهم شود. سرانجام می‌توان از ابزارهای فناورانه برای بیان احساس و حالت‌های بدنی بهره گرفت. برای نمونه می‌توان از فراگیران خواست که با بهره‌گیری از استیکرهایی که نشان دهنده حالت‌های گوناگون چهره و بدن است، برای بیان وضعیت روحی و احساسی خود بهره بگیرند. بهره‌گیری از این راهبردهای پیش‌گفته می‌تواند به تدریج سطح تفکر فضایی فراگیران را نیز بهبود دهد.

نئوبر<sup>۲۱</sup> نمونه بن‌سازه‌ای است که می‌تواند برای مدیریت یادگیری بدن‌مند بکار گرفته شود. این بن‌سازه که برای کودکان ۲ تا ۷ ساله طراحی شده است، بازی‌هایی براساس فناوری واقعیت افزوده برای آموزش مفهوم‌ها و زبان، ارائه می‌دهد. بیش از این، پویانمایی‌هایی نیز برای آموزش زبان در این بن‌سازه تدارک دیده شده است که در مجموع حس حضور فیزیکی بدن‌مند را القا می‌کنند.

### ارزیابی پودمانی

اگر در فرایند یادگیری زمینه لازم برای بروز خطا و شگفتی حاصل از آن فراهم شود و به دنبال آن بازخورد مناسب برای تشخیص و اصلاح خطاها ارائه شود، آن‌گاه امکان اصلاح الگوی ذهنی فراگیر نیز فراهم می‌شود و هدف از ارزیابی نیز همین امر است. بروز خطاها، بازخورد به آن‌ها و ارزیابی می‌تواند افق‌های جدیدی برای اصلاح الگوی ذهنی فراگیر بگشاید. ارزیابی پودمانی یادگیری و ارائه بازخورد مناسب در برابر خطاها با فعالیت ناحیه پیش‌پیشانی مغز در ارتباط است و هر اندازه این ارزیابی گسترش یابد، به تشکیل مدارهای بیشتری در این ناحیه کمک می‌کند. این ناحیه مکانی برای کارکردهای ویژه مرتبط با فرایند یادگیری انسان است. شکل‌گیری مشکل و خطا در درک موضوع یادگیری و تلاش برای یافتن راه حل‌های ممکن، به ایجاد مشکل در کارکردهای اجرایی<sup>۳</sup> شکل‌گرفته در این ناحیه از مغز بازمی‌گردند (Dehaene, 2011). این ناحیه از مغز انعطاف‌پذیر است گرچه تغییر آن زمان زیادی نیاز دارد و از سوی

1. neobear

2. <http://www.neobear.com/en>

3. executive functions

دیگر نقشی بنیادی در شکل‌گیری و رشد تفکر سطح بالای انسانی دارد بنابراین در چگونگی آموزش و رشد تفکر اهمیت فراوانی دارد ((Blakemore & Frith, 2005; Dehaene, 2011, 2020). در روشنگری بیشتر می‌توان گفت با بهبود آموزش، می‌توان توانایی تمرکز بر موضوع یادگیری و کنار گذاشتن داده‌های نامربوط در فراگیران را بهبود بخشید. این توانایی‌ها در زمینه یادگیری عنصری کلیدی هستند و نکته اینجاست که سازوکار کنارگذاشتن داده‌های نامربوط در ناحیه پیش‌پیشانی مغز قرار دارد (Piazza, De Feo, Panzeri, & Dehaene, 2018).

از آن جا که یادگیری مناسب در همسویی با کارکرد پودمانی مغز امکان‌پذیر است، ارزیابی مناسب نیز به صورت پودمانی خواهد بود. بر اساس آن چه گفته شد رابطه ارزیابی پودمانی و افزایش میزان مدارهای شکل‌گرفته در ناحیه پیش‌پیشانی دوسویه است. به سخن دیگر از سویی میزان مدارهای شکل‌گرفته در این ناحیه می‌تواند نقش مهمی در کیفیت یادگیری و موفقیت فراگیران در جریان ارزیابی داشته باشد. از سوی دیگر آموزش و ارزیابی پودمانی زمینه درگیری فعال فراگیران را فراهم می‌کند که به نوبه خود می‌تواند به تشکیل و فعال‌شدن مدارهای بیشتری در این ناحیه کمک کند.

اکنون می‌توان درباره چگونگی بهره‌گیری از ارزیابی پودمانی در فرایند یادگیری برخط سخن گفت. پیش از آن و جهت یادآوری گفتنی است پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بهره‌گیری از ابزارها و بن‌سازه‌های دیجیتال گوناگون برای ارزیابی در محیط یادگیری برخط، می‌تواند به درگیری فعال بیشتر فراگیران منجر شود ((Doukakis, Niari, Alexopoulos, & Sfyris, 2022). اما در پاسخ به چگونگی بهره‌گیری از ارزیابی پودمانی به نظر می‌رسد لازم باشد از ابزارها و بن‌سازه‌های تحت وب، به صورتی مستقل، در پایان یادگیری هر پودمان بهره‌گرفت تا خطاهای ذهنی فراگیران و همچنین هر گونه مشکلی در فرایند آموزش در هر پودمان آشکار شود. از همین رو می‌توان از نرم‌افزارهایی بهره‌گرفت که پیش و پس از آموزش هر پودمان، مفاهیم و ساختارهای مفهومی مربوطه را ارزیابی کند. از باهم‌نگری پیش‌آزمون‌ها می‌توان الگوی ذهنی فراگیر پیش از شروع آموزش و از کنار هم‌گذاردن پس‌آزمون‌ها می‌توان الگوی ذهنی فراگیر پس از آموزش را روشن کرد. سرانجام، مقایسه نتایج به دست آمده از این دو آزمون می‌تواند تا حدودی مشخص کند که آموزش توانسته است الگوی ذهنی فراگیر را تغییر دهد یا خیر و اگر چنین تغییری رخ نداده باشد آن‌گاه لازم است آموزش‌های جبرانی با رعایت اصولی که گفته شد، ارائه و از نو ارزیابی شود.

برین پاپ و هاپارا<sup>۱</sup> دو بن‌سازه‌ای هستند که امکان ارزیابی پودمانی را فراهم می‌کنند. درباره برین

1. hapara

2. <http://hapara.com>



پاپ در بخش‌های پیشین سخن گفته شد. در بن سازه‌ها پارا نیز ابزارهایی برای مربیان فراهم می‌شود که پس از ارائه هر پودمان آن را ارزیابی کنند و کمک می‌کند تا به فراگیران بازخورد فوری و پی در پی دهند. چنین فرایندی می‌تواند به تشکیل و فعال شدن مدارهای بیشتری در ناحیه پیش پیشانی مغز بیانجامد که این خود به معنای بهبود یادگیری فراگیران است.

### خودارزیابی و پیگیری روش‌های یادگیری بلندمدت

شناخت، حاصل پردازش‌های بسیار در کارکردهای اجرایی مغز است (Nestler, Hyman, Malenka, & Holtzman, 2015). در یادگیری افزون بر شناخت به نوعی فراشناخت نیاز است و لازم است که راهبردهای یادگیری شناختی فراگیران، واکنش آن‌ها به محتوا و محیط فیزیکی انتخاب شده برای یادگیری، از نگاه خود فراگیران ارزیابی شود (Means et al., 2017). آگاهی فراگیران از چستی و چگونگی این گونه واکنش‌ها، گونه‌ای خودارزیابی است. فرایندهای فراشناختی مانند خودارزیابی، به دلیل آنکه می‌تواند به اصلاح جریان یادگیری فردی و گروهی کمک کنند دارای اهمیت بسیار هستند. این فرایندها می‌توانند علت و معلول تحول مناسب در ناحیه پیشانی مغز باشند.

در همین راستا می‌توان برای بهبود خودارزیابی در آموزش برخط گام‌هایی برداشت. نخست این که می‌توان ابزارهایی برای خودارزیابی در پیش و پس از جریان آموزش در اختیار فراگیران قرارداد تا در فرایند یادگیری، از میزان یادگیری خود آگاه شوند و فرایندهای شناختی خود را اصلاح کرده و بهبود بخشند. اگر خلاصه‌ای از نقاط ضعف و قوت یادگیری هر فرد که با بهره‌گیری از این ابزارها به دست آمده، در اختیار همه فراگیران قرار گیرد، می‌توان خودارزیابی فردی را به خودارزیابی گروهی تبدیل کند که از نظر شناختی و هیجانی برای استحکام یادگیری سودمند است.

بیش از این کسب و استحکام حافظه به شکل‌دهی سیناپس‌های جدید و همچنین قوی و ضعیف کردن سیناپس‌های موجود وابسته است و آن گونه که تکرار مطالب می‌تواند نتایج کوتاه‌مدت در بر داشته باشد، تنوع شکل و زمینه محیط یادگیری در آموزش برخط می‌تواند نتایج بلندمدت یادگیری را تقویت کند (Cachia et al., 2022). از همین رو مرور مطالب از سوی فراگیران در چند روز پس از یادگیری، تمرین‌های دارای جزئیات دقیق، تکرار چند رسانه‌ای محتوای فراگرفته شده، تمرین‌های گام به گام، تفکر عمیق و پرسش‌های تبیینی و چاپ متن برای خواندن نیز بر یادگیری بهتر مطالب جدید و به خاطر آوری طولانی‌تر آن‌ها اثر دارد (Means et al., 2017). بر این اساس می‌توان برای استحکام یادگیری با بهره‌گیری از روش‌های یادگیری بلندمدت در آموزش برخط گام‌هایی برداشت. از جمله این گام‌ها می‌توان به محول کردن

تمرین‌ها و فعالیت‌هایی به فراگیران در فاصله زمانی بین دو جلسه کلاس برخط و طرح پرسش‌های چالش برانگیز درباره هر کدام از پودمان‌های آموزش داده شده برای جلسه‌های بعد اشاره کرد.

بن سازه تاپر<sup>۲۱</sup> محیطی برای خودارزیابی است. در این بن سازه، ویدئوهایی برای خودارزیابی تدارک دیده شده است. همچنین پس از برگزاری هر آزمون، هوش مصنوعی این بن سازه با بهره‌گیری از پردازش و ذخیره‌سازی ابری، تحلیل دقیق و جامعی از نتیجه آزمون به فراگیر ارائه می‌دهد. در نتیجه فراگیر خود می‌تواند با بهره‌گیری از این داده‌ها، نقاط ضعف شناختی خود را دریافته و در جهت بهبود آن‌ها تلاش کنند و به نوعی یادگیری بلندمدت خود را استحکام ببخشند.

### نتیجه

در این پژوهش مبتنی بر یافته‌های علوم اعصاب شناختی، سیاست‌ها و راهبردهایی برای مدیریت یادگیری برخط ارائه شد. چنین سیاست‌ها و راهبردهایی، قابلیت‌هایی ارتقایی برای یادگیری برخط هستند و در این رابطه دو نکته مهم گفتنی است. نخست این که چنین قابلیت‌هایی فقط امکان‌هایی هستند که به شرط توجه به آن‌ها و طراحی مناسب بن سازه‌ها و سامانه‌های آموزش برخط قابل تحقق هستند. بدین ترتیب هر گونه آموزش برخطی چنین قابلیت‌هایی را فراهم نمی‌کند و به شرط طراحی مناسب، امکان تحقق آن‌ها در فرایند مدیریت یادگیری برخط فراهم می‌شود. دوم این که چنین قابلیت‌هایی زاده فاوا و به کارگیری آن در شکل آموزش برخط نیستند، بلکه آموزش برخط امکان تحقق آن‌ها را بیش‌ازپیش فراهم کرده است. به سخن دیگر این قابلیت‌ها، همان ایده‌های آموزشی هستند که در این پژوهش برآمده از علوم اعصاب شناختی است و آموزش برخط می‌تواند زمینه تحقق آن‌ها را فراهم کند. به سخن دیگر سیاست‌ها و راهبردهای آموزشی پیشنهادی در این مطالعه بر چهار ستون یادگیری مطرح شده در علوم اعصاب شناختی یعنی توجه، درگیری فعال، بازخورد خطا و استحکام استوار شده‌اند.

\*\*\*

---

1. toppr

2. <https://www.toppr.com>

## References

- Bagheri, Kh., Sajjadih, N., & Tavasoli, T. 2011. *Rooykardha va Raveshhaye Pazhuhesh Dar Falsafei Ta'lim o Tarbiat [RApproaches and research methods in philosophy of education]*, Tehran: Pazhuheshkadei motaleate farhangi va ejtemaee. (In Persian).
- Blakemore, Sarah-Jayne, & Frith, Uta. (2005). *The learning brain: Lessons for education*: Blackwell publishing.
- Cachia, Arnaud, Ribeiro, Sidarta Tollendal Gomes, Chiao, Joan Y, Friston, Karl, Hillman, Charles H, Linzarini, Adriano, . . . Jay, Thérèse. (202). (۲) Brain development and maturation in the context of learning.
- Clark, John. (2009). Neurophilosophy, education, and learning. *The Philosophy of Education Society of Australasia*, 1-19.
- Damasio, Antonio R. (2006). *Descartes' error*: Random House.
- De Vignemont, Frédérique. (2015). *Bodily awareness (2nd Ed)*: Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Dehaene, Stanislas. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics*: OUP USA.
- Dehaene, Stanislas. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*: Penguin.
- DeSutter, D, & Stieff, M. (2017). Teaching students to think spatially through embodied actions: Design principles for learning environments in science, technology, engineering, and mathematics. *Cognitive research: principles and implications*, 2, 1-20.
- Doukakis, Spyridon, Niari, Maria, Alexopoulos, Evita, & Sfyris, Panagiotis. (2022). *Online Learning, Students' Assessment and Educational Neuroscience*. Paper presented at the New Realities, Mobile Systems and Applications: Proceedings of the 14th IMCL Conference.
- Dreyfus, Hubert L. (2009). *On the internet in Action* (2 ed.): Routledge.
- Duffau, Hugues. (2016). Brain plasticity and reorganization before, during, and after glioma resection. In *Glioblastoma* (pp. 225-236): Elsevier Inc.
- Duncan, Chris, & Sankey, Derek. (2019). Two conflicting visions of education and their consilience. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1454-1464.
- Evers, Colin W, & Lakowski, Gabriele. (2015). Naturalism and educational administration: New directions. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 402-419.
- Flood, Virginia J, Shvarts, Anna, & Abrahamson, Dor. (2020). Teaching with embodied learning technologies for mathematics: Responsive teaching for embodied learning. *ZDM*, 52(7), 1307-1331.
- Geary, David C. (2005). *The origin of mind*: Washington, DC: American Psychological Association.
- Geary, David C. (2007). An evolutionary perspective on learning disability in mathematics. *Developmental neuropsychology*, 32(1), 471-519.
- Ghafourifard, Mansour. (2۰۲۰). The promotion of virtual education in Iran: The potential which turned into reality by Coronavirus. *Iranian journal of medical education*, 20, 33-34.
- Guyton, Arthur C, & Hall, John E. (2016). *Textbook of medical physiology*, 13th. *WB Saunders Company, Philadelphia*.
- Haji, Jamal, Mohammadi Mehr, Mojgan, & Muhammad Azar, Hadigha. (2021). Describing

- the Problems of virtual Education via Shad application in Corona Pandemic: This is a phenomenological study. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 11(43), 153-174.
- Hawkins, Jennifer Anne. (2021). *Brain Plasticity and Learning*: Springer.
- Heidegger, Martin. (1977). *The question concerning technology & other essays* (W.Lovitt, Trans.). New Yourk: Harper Press.
- Ihde, Don. (2002). *Bodies in technology* (Vol. 5): U of Minnesota Press.
- Kalantzis, Mary, & Cope, Bill. (2015). Learning and new media. *The Sage handbook of learning*, 373-387.
- Kästner, Lena. (2017). *Philosophy of Cognitive Neuroscience: Causal Explanations, Mechanisms and Experimental Manipulations* (Vol. 37): Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Lauria, Rita. (1997). Virtual reality: An empirical-metaphysical testbed. *Journal of computer-mediated communication*, 3(2), JCMC323.
- Lindquist, Kristen A, Wager, Tor D, Kober, Hedy, Bliss-Moreau, Eliza, & Barrett, Lisa Feldman. (2012). The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *The Behavioral and brain sciences*, 35(3), 121-143.
- Marcovitch, Harvey. (2005). *Black's medical dictionary*: A&C Black.
- Means, B, Bakia, M, & Murphy, R. (201). (V)Applying Cognitive Science to Online Teaching and Learning Strategies.
- Merleau-Ponty, Maurice, & Smith, Colin. (1962). *Phenomenology of perception* (Vol. 2012): Routledge London.
- Murray, Stuart J, & Holmes, Dave. (2013). Toward a critical ethical reflexivity: Phenomenology and language in Maurice Merleau-Ponty. *Bioethics*, 27(6), 341-347.
- Nestler, Eric Jonathan, Hyman, Steven E, Malenka, Robert C, & Holtzman, David Michael. (2015). *Molecular neuropharmacology: a foundation for clinical neuroscience*, (4<sup>nd</sup> Ed): McGraw-Hill Medical New York.
- Nouri, Ali. (2016). The basic principles of research in neuroeducation studies. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(1), 59.
- OECD. (2007). Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science. In: OECD Publishing.
- Piazza, Manuela, De Feo, Vito, Panzeri, Stefano, & Dehaene, Stanislas. (2018). Learning to focus on number. *Cognition*, 181, 35-45.
- Sankey, Derek. (2006). The neuronal, synaptic self: Having values and making choices. *Journal of Moral education*, 35(2), 163-178.
- Shabani Varaki, Bakhtiar, Qamsari, Alireza Sadeqzadeh, Sefidkhosh, Meisam, Sajjadi, Seyed Mahdi, Chaboki, Reza Mohammadi, Kalatehjafarabadi, Tahereh Javidi, . . . Barkhordari, Ramazan. (2022). Philosophy of education in a new key: Reflection on higher education in Iran. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1198-1215.
- Subramanian, Ajay, Chitlangia, Sharad, & Baths, Veeky. (2022). Reinforcement learning and its connections with neuroscience and psychology. *Neural Networks*, 145, 271-287.
- Taherkhani, Azam, Zarghami-Hamrah, Saeid, Ashayerih, Hasan, & Ghaedi, Yahya. (2022). Learning of Mathematical Analysis Based on the Integration of Philosophical Analysis and Neurocognitive Findings of Symbolic Mathematics. *Foundations of Education*, 11(1), 86-110.
- Welsh, Talia. (2006). From Gestalt to structure: Maurice Merleau-Ponty's early analysis of

- the human sciences. *Theory & Psychology*, 16(4), 527-551.
- Will, Paris, Rothwell, Austin, Chisholm, Joseph D, Risko, Evan F, & Kingstone, Alan. (2020). Cognitive load but not immersion plays a significant role in embodied cognition as seen through the spontaneous act of leaning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 73(11), 2000-2007.
- Wixted, John T, & Serences, John. (2018). *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience, Sensation, Perception, and Attention* (Vol. 2): John Wiley & Sons.
- Yeo, Darren J, Pollack, Courtney, Merkley, Rebecca, Ansari, Daniel, & Price, Gavin R. (2020). The "Inferior Temporal Numeral Area" distinguishes numerals from other character categories during passive viewing: A representational similarity analysis. *Neuroimage*, 116716.
- Zakersalehi, G. (2020). Futurology on the effects of the COVID-19 crisis on higher education. *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 12(2), 181-211.
- Zarghami-Hamrah, Saeid, & Ahmadi Hedayat, Hamid. (2022). *A philosophical view on the virtual education*. Tehran: Kharazmi University Press.
- Zarghami-Hamrah, Saeid, & de Vries, Marc. (۲۰۱۶). *Revisiting the role of teaching practice in authentic communication in MOOCs*. Paper presented at the th conference of the International Network of Philosophers of Education, Warsaw, Agust.
- Zarghami-Hamrah, Saeid, & de Vries, Marc J. (2018). Ubiquitous learning and massive communication in MOOCs: Revisiting the role of teaching as a praxis. *Ethics and Education*, 13(3), 370-384.



## Table of Contents

<b>An Analysis of the Barriers of Rational Education on Habermas's Perspective based on the Theory of Communicative Action</b>	I
Akram LotfiZadeh, Reza Ali Nowrozi, Reza Mohammadi Chaboki	
<b>Music Curriculum Requirements for the General Education System of Islamic Republic of Iran</b>	II
Mosatafa Safapour Quchani, Behrooz Mahram	
<b>The Explanation of the Social Education Concept in Childhood based on the Islamic Theory of Action</b>	III
Maryam Mohammadi, Narges Sadat Sajjadih, Khosrow Bagheri Noaparast	
<b>Application of Critical Theory in the Systemic Cycle of Education Policy</b>	IV
Elaheh Valizadeh, Rohollah Eslami	
<b>Heidegger's Interpretation of Aristotle's Phronesis and its Implications in Education</b>	V
Faramarz Muhammadipouya, Poorya Aeini	
<b>Technological Turns in Education: Virtual Space Challenge</b>	VI
Seyed Mahdi Sajjadi	
<b>Drawing Some Refers for Online Learning Management in the Light of Cognitive Neuroscience Attitude about Learning</b>	VII
<b>Saeid Zarghami-Hamrah</b>	
Hamid Ahmadi-Hedayat, Azam Taherkhani, Parvin Bazghandi	





**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. 13, No 1, 2023**

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. 13, No. 1, 2023

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

25



An Analysis of the Barriers of Rational Education on Habermas's Perspective based on the Theory of Communicative Action I

Akram LotfiZadeh, Reza Ali Nowrozi, Reza Mohammadi Chaboki

Music Curriculum Requirements for the General Education System of Islamic Republic of Iran II

Mosatafa Safapour Quchani, Behrooz Mahram

The Explanation of the Social Education Concept in Childhood based on the Islamic Theory of Action III

Maryam Mohammadi, Narges Sadat Sajjadih, Khosrow Bagheri Noaparast

Application of Critical Theory in the Systemic Cycle of Education Policy IV

Elaheh Valizadeh, Rohollah Eslami

Heidegger's Interpretation of Aristotle's Phronesis and its Implications in Education V

Faramarz Muhammadipouya, Poorya Aeini

Technological Turns in Education: Virtual Space Challenge VI

Seyed Mahdi Sajjadi

Drawing Some Refers for Online Learning Management in the Light of Cognitive Neuroscience Attitude about Learning VI

Saeid Zarghami-Hamrah, Hamid Ahmadi-Hedayat, Azam Taherkhani, Parvin Bazghandi