



دانشگاه فردوسی مشهد  
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

پژوهش نامه

# مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۳، شماره ۲، سال ۱۴۰۲

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

دوفصلنامه علمی

۲۶



انسان ایرانی: تعلیم و تربیت

- ۵ فناوری‌های نوین: متافیزیک جدید دانش و پداگوژی  
مریم نادری، سید مهدی سجادی
- ۳۱ بررسی تحلیلی آرا نومعتزله با تأکید بر اندیشه های محمد عابد الجابری و دلالت های آن در  
تربیت دینی  
حسین عبدالله زاده حمیرانی، بابک شمشیری، سعید رحیمیان، محمدجعفر محلاتی
- ۵۳ تحلیل ساختاری- تفسیری نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران  
سید هدایت‌اله داورپناه
- ۸۵ تحلیل میدان مدیریت و رهبری آموزشی در پیوند با قدرت و مذهب در تاریخ اجتماعی  
ایران بر اساس اندیشه بوردیو  
محمد آخوندی، رضوان حسینی زاده، محسن نوغانی دخت بهمنی، شهرام بوسفی فر
- ۱۱۳ نقدی بر سیاست خصومی‌سازی تربیت مدرسه‌ای در نظام آموزشی ایران  
محمد حسینی
- ۱۳۵ ذهن آگاهی بدنمند: نگاهی نو به بازآفرینی تجربه های یادگیری، تربیت توجه و تعاملات بینافردی  
زینب مهدوی
- ۱۵۵ مبانی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی  
علی مهدیخانی، محبوبه عارفی، اسماعیل جعفری

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 ۲، سال ۱۴۰۲

شاپا چاپی : ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک : ۴۲۷۳-۲۴۲۳

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

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

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می شود :

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)

- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)

- پایگاه مگ ایران (Magiran)

- پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)

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

### هیئت تحریریه :

نام	تخصص	مرتبۀ 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: نرگس سادات سجادیه، محمود سعیدی رضوانی، علیرضا صادق زاده قمصری، حجت صفارحیدری، سعید

ضرغامی، ابوالفضل غفاری، مهدی کرمانی، رضا محمدی چابکی، علی وحدتی دانشمند، علیرضا هوشمند

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،

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱ صندوق پستی ۱۵۱۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶ دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

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

## فهرست مندرجات


- ۵ فناوری‌های نوین: متافیزیک جدید دانش و پداگوژی  
مریم نادری، سید مهدی سجادی
- ۳۱ بررسی تحلیلی آرا نومعتزله با تأکید بر اندیشه‌های محمد عابد الجباری و دلالت‌های آن در تربیت دینی  
حسین عبدالله زاده حمیرانی، بابک شمشیری، سعید رحیمیان، محمدجعفر محلاتی
- ۵۳ تحلیل ساختاری - تفسیری نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران  
سید هدایت‌اله داورپناه
- ۸۵ تحلیل میدان مدیریت و رهبری آموزشی در پیوند با قدرت و مذهب در تاریخ اجتماعی ایران  
بر اساس اندیشه بوردیو  
محمد آخوندی، رضوان حسین‌قلی زاده، محسن نوغانی دخت بهمنی، شهرام یوسفی فر
- ۱۱۳ نقدی بر سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای در نظام آموزشی ایران  
محمد حسنی
- ۱۳۵ ذهن آگاهی بدنمند: نگاهی نو به بازآفرینی تجربه‌های یادگیری، تربیت توجه و تعاملات بینافردی  
زینب مهدوی
- ۱۵۵ مبانی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی  
علی مهدیخانی، محبوبه عارفی، اسماعیل جعفری



### New Technologies, Evolving Metaphysics of Knowledge, and Pedagogical Implications

Maryam Naderi 

Ph.d. in philosophy of education. Lecturer at Farhangian University of Tehran, Iran. (Corresponding Author),  
Email: [dr.naderi.m@gmail.com](mailto:dr.naderi.m@gmail.com)

Seyed Mahdi Sajjadi 

Professor of Philosophy of Education, Department of Education, Tarbiat Modares University, Iran. Email: [sajjadism@modares.ac.ir](mailto:sajjadism@modares.ac.ir)

Received: 2023-09-26	Revised: 2023-12-25	Accepted: 2024-05-26	Published: 2024-03-18
<b>Citation:</b> Naderi, M., & Sajjadi, S. M. (2024). New Technologies, Evolving Metaphysics of Knowledge, and Pedagogical Implications. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 5-30. doi: 10.22067/fedu.2024.84213.1289			

#### Abstract:

One of the important consequences of new technologies is the change in the nature and meaning of knowledge, the creation of a new metaphysics for knowledge in such a way that a new nature and meaning of knowledge emerges, and this change and transformation, affects the teaching and learning methods and strategies (pedagogy). The purpose of this article is to examine how new technologies affect the nature and meaning of knowledge on the one hand (creating a new metaphysics for knowledge) and then to explain the characteristics and components of pedagogy in line with new technologies and also to examine the types of pedagogy that will be from the new metaphysics of knowledge and its implications for the teacher and the learner in the teaching process. The method used is first conceptualization and then reconceptualization and also philosophical deduction. The findings indicate that technology has three capabilities: 1. Production of horizontal folds and as a result changes in knowledge relations 2. Production of hyper textual space and intertextual space and as a result change in the style of knowledge 3. Creating mapping capability and then changing the product of knowledge. Changing the nature of pedagogy in proportion to the changes in relationships, style and product of knowledge is obvious, and finally, the transition from ontological categories to epistemology and then from epistemology to phenomenology and finally from phenomenological category to methodology is the result of this article.

**Key words:** new technologies, metaphysics of knowledge, pedagogy, teaching methods.

#### Synopsis:

In pedagogical processes, teaching methods are a function of the teacher's perception of the nature and meaning of knowledge, and any change in the nature and meaning of knowledge will lead to changes in teaching and learning methods (pedagogy). One of the important consequences of new technologies is the change in the nature and meaning of knowledge and the creation of a new metaphysics for knowledge in such a way that a new nature and meaning of knowledge emerges, which in turn changes the strategies and methods of teaching and learning (pedagogy).

Modern technologies, today, by producing three capabilities, such as creating horizontal folds, intertextual space and mapping, affect relations, style and product of knowledge, and in other words, they create a new metaphysical knowledge. New and advanced educational



technologies such as distance learning, electronic learning, mobile learning and online courses, etc., are very important for the achievement of learning. Mechanical and linear models of curricula are no longer used and networks and dynamic and changing curricula have become popular.

Formation, strengthening and expansion of knowledge folds are one of the functions of modern technologies today. By rejecting the hierarchy and emphasizing the intertwined approach to the folding philosophy, we must accept that according to the folding philosophy there is no priority in the world and no thought is preferable to another thought. Based on this, talking about the desired curriculum, effective teaching-learning method, complete content, expert teacher, etc. will not have a place. Depending on the number of students, the learning method may be different, each student can play the role of a teacher, and the curriculum will be dynamic and variable. In education based on hierarchy, the teacher may be considered a source of authority, merit and competence, while with the presence of technology, the teacher loses his authority and centrality in a significant way and the student finds a special position, and what Marginalized and neglected, it will be noticed and the learner based pedagogy will be rule. In the classroom, not only the teacher's voice or educational texts can be heard, but the students have to speak and express their opinions one by one. In technological pedagogy, there is no predefined curriculum; Curriculum is currently constructed through negotiation with participants and those involved in the learning process. Technology in pedagogy has changed the interaction of students with teachers, processes, methods and learning experiences. The personal learning network is an example of these strategies, which consists of students who use multiple electronic devices, such as mobile phones, computers and their special applications in this network or with other personal networks. They are interacting and exchanging information on the Internet and sharing the experiences they get in a plural space and through various methods of speech, social activities, and communication with friends and teachers. Each of these multiple and divergent sources create new experiences and opportunities for personal learning networks. Based on this, human interactions are a social network of relationships in various situations and contexts, and thus a set of new concepts and meanings will be created as a means to reevaluate the experience, which results it is building one's mentality in action. This creative process is considered a valuable teaching. The Internet as a combination of different elements (text, sound, images) and free communication between the mentioned elements or as a rhizomatic and intertextual space breaks the traditional discipline between texts and strengthens the field of growth of critical ideas. The rhizomatic technological space with emphasis on horizontal plurality and horizontal connection and differences and negation of hierarchy, centralization and creative environment is a space that is achieved with the presence of technology. With horizontal communication, the cooperation space is created as a result of increasing communication, and teamwork replaces hierarchical ranking, and more creative ideas are proposed and investigated. All students and teachers have the opportunity to participate in teaching and learning processes.

#### **Conclusion:**

According to the topics related to the impact of new technologies on the creation of new metaphysics of knowledge, we can draw a different picture of pedagogy based on new metaphysics of knowledge. In this connection, three types of pedagogy can be mentioned as follows:

A: Pedagogy of percept

B: Pedagogy of concept

C: Pedagogy of method

Therefore, the purpose of this article is to investigate the effect of modern technologies on the nature and meaning of knowledge on the one hand (creating a new metaphysics for knowledge) and then to explain the characteristics and components of pedagogy in line with modern technologies and also to examine the types of pedagogy. It will be affected by the new metaphysics of knowledge and its implications for the teacher and the learner in the teaching process. The method used in compiling the article is conceptualization, reconceptualization and finally deduction of educational implications. The findings indicate that technology has three capabilities: production of horizontal folds and consequently changes in knowledge relations. Production of hyper textual space and intertextual space and consequently change in the style of knowledge. Creating mapping capability and then changing the output or product of knowledge. Changing the nature of pedagogy in proportion to the changes in relationships, style and product of knowledge is obvious, and finally, the transition from ontological categories to epistemology, then from epistemology to phenomenology, and finally from phenomenological category to methodology is the result of the impact of Technology on nature and meaning of knowledge and pedagogy.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی


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

دسترسی آزاد

## فناوری‌های نوین: متافیزیک جدید دانش و پداگوژی

مریم نادری 

دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، Dr.Naderi.m@gmail.com

سید مهدی سجادی 

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

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۰/۰۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۶	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> نادری، مریم؛ سجادی، سید مهدی. (۱۴۰۲). فناوری‌های نوین: متافیزیک جدید دانش و پداگوژی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۳۰-۵. doi: 10.22067/fedu.2024.84213.1289			

## چکیده

یکی از پیامدهای مهم فناوری‌های نوین، تغییر در ماهیت و معنای دانش و ایجاد متافیزیک جدید برای دانش است به گونه‌ای که ماهیت و معنای جدیدی از دانش پدیدار می‌شود که این تغییر و تحول به نوبه خود استراتژی‌ها و روش‌های یاددهی و یادگیری (پداگوژی) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هدف این مقاله بررسی چندوجهی اثرگذاری فناوری‌های نوین بر ماهیت و معنای دانش از یک سو و تبیین ویژگی‌ها و مؤلفه‌های پداگوژی همسو با فناوری‌های نوین و همچنین بررسی انواع پداگوژی متأثر از متافیزیک نوین دانش و دلالت‌های آن برای یاددهنده و یادگیرنده در فرایند تدریس از سویی دیگر است. روش مورد استفاده در ابتدا مفهوم‌پردازی و سپس نومفهوم‌پردازی است. یافته‌ها حاکی از آن است که فناوری نوین دارای سه قابلیت: ۱. تولید فولدهای افقی و در نتیجه تغییر در روابط دانش ۲. تولید فضای ابرمتنی و فضای بینامتنی و در نتیجه تغییر در سبک دانش ۳. ایجاد قابلیت نقشه‌گذاری و سپس تغییر در خروجی دانش است. تغییر ماهیت پداگوژی به تناسب تغییر در روابط، سبک و خروجی دانش، امری بدیهی است. همچنین گذار از مقولات هستی‌شناختی به معرفت‌شناسی و سپس از معرفت‌شناسی به پدیدارشناسی و در نهایت از مقوله پدیدارشناختی به روش‌شناسی از نتایج این مقاله است.

**واژه‌های کلیدی:** فناوری‌های نوین، متافیزیک دانش، پداگوژی، روش‌های تدریس.



## مقدمه

اساساً انقلاب‌های فناورانه و روند تکامل زندگی انسان از هم قابل تفکیک نیست. فناوری‌های نوین با ایجاد واقعیات مصنوعی<sup>۱</sup>، دنیای جدیدی را برای انسان‌ها خلق کرده و در نتیجه فهم انسان از خود را نیز تغییر داده است. به جهت اهمیت نقش آفرینی فناوری‌های جدید در کم و کیف زندگی بشر، پرسش‌هایی نیز در خصوص فناوری و ماهیت آن مطرح می‌شود که می‌توان به آن، پرسش‌های متافیزیکی پیرامون فناوری لقب داد. چنان‌که این سؤال امروزه مطرح است که آیا اساساً فناوری به مباحثی از نوع متافیزیکی (چنان‌که در دیگر حوزه‌ها مطرح است) نیاز دارد یا خیر. بسیاری در پاسخ به این پرسش معتقدند که خیر. به این دلیل که فناوری یک مقوله فیزیکی و مادی است و می‌تواند بدون ملاحظات متافیزیکی نیز به راه خود ادامه دهد. به‌زعم این‌ها ورود متافیزیک به فناوری، ما را با پرسش‌های بی‌پایانی مواجه می‌سازد که پاسخ به آن پرسش‌ها ضرورتاً به پیشرفت در فناوری نخواهد انجامید. چراکه متافیزیک مقوله‌ای ارزش‌گذارانه است در حالی که فناوری به‌مثابه یک علم فارغ از ارزش<sup>۲</sup> و ابطال‌پذیر است. در مقابل، بسیاری بر این باورند که همان‌گونه که علم به متافیزیک نیاز دارد، فناوری نیز به متافیزیک نیازمند است. متافیزیک فقط بحث پیرامون ماهیت وجود چیزی نیست، بلکه به واقعیت<sup>۳</sup>، فضا<sup>۴</sup>، زمان<sup>۵</sup>، علیت<sup>۶</sup>، وجود<sup>۷</sup> و... نیز مرتبط است. بنابراین متافیزیک سعی دارد بین واقعیت و کاربرد فناوری و ساختار واقعیت، پل ارتباطی برقرار کند. لویت به نقل از هایدگر بیان می‌کند فناوری راهی برای زیستن و برقراری ارتباط با جهان است و وجه انسانی فناوری، زندگی انسان‌ها را تحت تأثیر خود دارد و خود به متافیزیک فناوری مرتبط (Lovitt, 1977).

اسکرینا بر این باور است که فناوری یک امر الزامی، جبری و جهانی است و همه چیز وابسته به فناوری است که او از آن به «پان تکنیکن»<sup>۸</sup> یاد می‌کند. به‌زعم او پان تکنیکن دو وجه دارد. یکی اینکه فناوری تماماً ساخته دست و ذهن بشر است و صرفاً به‌عنوان ابزار در خدمت آدمی است و از خود ذاتی ندارد. او این وجه فناوری را ناشی از استعداد استخدام‌گری آدمی و «زایش دست بشر»<sup>۹</sup> می‌نامد. وجه دوم فناوری به‌زعم او این است که فناوری دارای ذات است و این‌که تنها ابزار نیست بلکه بر آدمی نیز مسلط می‌شود و اهداف

---

1. Artificial realities  
 2. Value-Free  
 3. reality  
 4. Space  
 5. Time  
 6. Causality  
 7. Existence  
 8. Pantechnicon  
 9. Anthropogenic

خود را بر ما تحمیل می‌کند؛ مثل کامپیوترهای هوشمند، نانو تکنولوژی، بیوتکنولوژی و هوش مصنوعی یا چت جی پی تی<sup>۱</sup> و ... که از آن‌ها به «خودزاینده‌گی»<sup>۲</sup> یاد می‌کند، به نحوی که این فناوری جنبه مستقل<sup>۳</sup>، خودافزایی<sup>۴</sup> و خودپایشی<sup>۵</sup> نیز دارد. او معتقد است اگرچه وجه اول فناوری امروزه به نفع وجه دوم دچار واژگونی<sup>۶</sup> شده اما درعین حال امکان تفکیک بین این دو وجه از فناوری از هم وجود ندارد، چراکه فناوری اساساً محصول امتزاج شناخت- فن<sup>۷</sup> است (Skrbina, 2014).

اگرچه عده‌ای از اندیشمندان با ورود به بحث فلسفه فناوری سعی کرده‌اند برای فناوری متافیزیک خاصی تدارک ببینند، اما درعین حال بر این نکته نیز می‌بایست تأکید کرد که فناوری نیز خود خالق متافیزیک‌های دیگری است، از آن جمله می‌توان به نقش فناوری در خلق متافیزیک دانش<sup>۸</sup> اشاره کرد. آنجایی که از دانش فناورانه<sup>۹</sup> سخن به میان می‌آید، بدون شک پای متافیزیک فناورانه دانش در میان است. بر این اساس به وضوح می‌توان امروزه از نقش فناوری در تحول و تغییر ماهیت دانش سخن گفت و شواهد فراوانی برای آن ارائه کرد. به عبارت دیگر فناوری امروزه خود خالق دانش است و در تغییر روابط<sup>۱۰</sup>، سبک<sup>۱۱</sup> و نهایتاً خروجی‌های دانش<sup>۱۲</sup> سهم بسزایی دارد. در این میان می‌توان به طور مشخص از نقش فناوری‌های نوین در خلق صورت‌های نوینی از روابط بین دانش‌ها، سبک دانش و خروجی دانش سخن گفت به نحوی که گویی متافیزیک نوینی برای دانش خلق می‌شود که هدف این مقاله بررسی آن است. بر این اساس مقاله حاضر قصد دارد به سوالات زیر پاسخ دهد.

۱. تاثیر فناوری‌های نوین بر ماهیت و معنای دانش و خلق متافیزیک نوین دانش چگونه است؟

۲. پیامدها و دلالت‌های متافیزیک نوین دانش در پداگوژی کدامند؟

روش پاسخ‌گویی به پرسش‌های بالا عبارت‌اند از روش مفهوم‌پردازی و روش نومفهوم‌پردازی

در بررسی تاثیر فناوری‌های نوین بر ماهیت و معنای دانش و خلق متافیزیک نوین دانش از روش

مفهوم‌پردازی و برای پیامدها و دلالت‌های متافیزیک نوین دانش در پداگوژی از روش نومفهوم‌پردازی

- 
1. chatGPT
  2. Autogenic
  3. Autonomous
  4. Self-agumentation
  5. self-evolving
  6. Reverse
  7. Techne-Logos
  8. Metaphysics of Knowledge
  9. Technological Knowledge
  10. Knowledge Relation
  11. Knowledge Style
  12. Knowledge Products

استفاده کرده‌ایم. در بررسی تأثیر فناوری نوین بر ابعاد دانش و خلق متافیزیک نوین دانش از روش مفهوم‌پردازی استفاده کرده‌ایم و در ادامه برای خلق پداگوژی‌های جدید در نتیجه ایجاد متافیزیک نوین دانش از روش نومفهوم‌پردازی بهره برده‌ایم. مفهوم‌پردازی و نومفهوم‌پردازی از زیرشاخه‌های تحلیل مفهومی هستند. این روش‌ها زمانی استفاده می‌شوند که مفاهیم یا ساختارهای موجود نتوانند پاسخگوی نیازهای نظری و عملی ما باشند در این شرایط با تغییر و بازسازی و جوهی از ساختارهای مفهومی موجود، این مفاهیم بسط داده شده و مفاهیم جدید خلق می‌شوند. (Bavi & Zabarjadian Moheb, 2021).

### متافیزیک فناورانه؛

#### ۱. فناوری و روابط دانش

یکی از مقولاتی که در ارتباط با دانش در میان اندیشمندان حوزه مدیریت دانش مطرح است، مسئله رابطه دانش‌ها<sup>۱</sup> با هم است و در این میان یکی از رویکردهای مهم در خصوص دانش، رویکرد درختی یا خطی<sup>۲</sup> به دانش است. نظام‌های درختی دارای خصلتی خطی، سلسله‌مراتبی، ایستا و عمودی هستند و از برش‌ها و تقسیم‌بندی‌ها و خط‌مشی بین امور حکایت می‌کنند (Raminnia, 2015). نزد فلاسفه و اندیشمندان متعلق به رویکرد خطی، دانش از درجات، مرتبت و انواعی برخوردار است و بین انواع دانش نیز مناسبات رتبی و تقدم و تأخری حاکم است. مثلاً برای غزالی علم دین، در رأس انواع دانش است و دیگر دانش‌ها باید تحت سایه آن قرار گیرند و متناسب با آن تعریف شوند. چنان‌که مولوی تحت تأثیر نگاه غزالی به علم و پذیرش نظام روابط رتبی و منزلتی بین علوم می‌گوید:

خرده‌کاری‌های علم هندسه	یا نجوم و علم طب و فلسفه
که تعلق با همین دنیاستش	ره به هفتم آسمانش نیستش
این همه علم بنای آخور است	یا عماد بود گاو و اشتر است
بهر استبقای حیوان چند روز	نام آن کردند این گیجان رموز
علم راه حق و علم منزلش	صاحب دل داند آن را با دلش (Molavi, 1399)

با توجه به ذات الگوریتمیک و منطقی رویکرد خطی به دانش و ماهیت سلسله‌مراتبی و کنترل و سازمان‌دهی متمرکز دانش، می‌توان به دو ویژگی حاکم بر مناسبات و روابط بین انواع دانش در رویکرد

1. Knowledge Relations

2. Linear Approach to Knowledge

خطی اشاره کرد. اول خصیصه سلطه‌جویانه<sup>۱</sup> حاکم بر مناسبات و دوم خصیصه تمامیت‌خواهی<sup>۲</sup>. منظور از ارتباط سلطه‌جویانه این است که یک دانش از میان دیگر دانش‌ها به جهت اصالت، اعتبار، سودمندی و فایده، نسبت به دیگر دانش‌ها از مرتبت و شأن و جایگاه بالاتری برخوردار است و به همین جهت دانشی بر صدر نشسته و می‌تواند به فرماندهی و هدایت دیگر دانش‌ها اقدام کند. همچنین می‌تواند محتوا، روش و فرایندهای دانش‌ورزی مربوط به سایر دانش‌ها را تعیین کند. این سلطه‌جویی تا جایی پیش رفته است که زمینه‌ی از میدان به در کردن و از اعتبار ساقط کردن بعضی از دانش‌های دیگر را نیز به وجود آورده است، چنان‌که در دوران مدرنیته و ظهور نحله‌های تجربه‌گرا، سلطه دانش تجربی بر دیگر دانش‌ها تا جایی پیش رفته بود که از بعضی دانش‌ها مانند فلسفه و دانش دینی اعتبار زدایی کرده و آن‌ها را در عداد مهملات دانسته است که ارزش فراگیری و آموختن را ندارد. تمامیت‌خواهی نیز به این معناست که همه دیگر دانش‌ها لاجرم باید در دانشی که مسلط است، جذب و هضم شود. خواه این دانش، فلسفه باشد، خواه دانش تجربی و خواه دانش و حیانی یا ربانی. این تمامیت‌خواهی تا آنجا که ممکن باشد، برای دانستن و دانش حدود و ثغوری (قلمرویی) تعیین می‌کند؛ بنابراین می‌توان گفت که در رویکرد خطی به دانش، روابط و مناسبات موجود بین دانش‌ها، مبتنی بر قاعده سلطه‌جویی و تمامیت‌خواهی یک دانش بر دیگر دانش‌ها استوار است.

در نقطه مقابل رویکرد خطی، رویکرد رشته‌ای<sup>۳</sup> به دانش وجود دارد که نگاه خاصی در ارتباط با روابط بین دانش‌ها ارائه می‌دهد. اندیشه شکل بخشیدن دانش به‌عنوان «رشته‌ها» را می‌توان در دورترین پیشینه فلسفه یونانی ردیابی کرد. ارسطو موضوعات گوناگون را بر حسب این که آیا نظری، عملی یا تولیدی هستند، به صورت رتبه‌ای سازمان داد. موضوعات نظری برترین شکل دانش و به ترتیب نزولی اهمیت، مشتمل بر الهیات، ریاضیات و فیزیک بودند. موضوعات عملی، اخلاق و سیاست را در برمی‌گرفتند و موضوعات تولیدی هنرهای زیبا، شعر و مهندسی را شامل می‌شدند. موران معتقد است رشته عبارت است از مقوله‌ای سازمان‌یافته که در متن دانش علمی قرار گرفته، موجب تقسیم‌بندی و تخصصی شدن کار شده و به تنوع در زمینه‌های علمی پاسخ می‌گوید (Moran, 2012). کوهن مسیری چرخه‌ای از تاریخ پیشرفت علم را نشان می‌دهد که از پیش‌علم، علم به‌هنجار، بحران و انقلاب می‌گذرد. پیامد مستقیم دیدگاه او، رد انگاره انباشتنی و خطی بودن علم است. در اندیشه کوهن پارادایم، معیار کار و پژوهش را معین می‌سازد و هماهنگ‌کننده دانشمندی است که سرگرم گشودن معما هستند (Cohen, 1990). یکی از ویژگی‌های مهم

---

1. Hegemonic  
2. Totaliter  
3. Branching Approach

رویکرد رشته‌ای به روابط دانش، تقویت جدال بین پارادایم‌های<sup>۱</sup> مختلف برای اثبات برتری خود نسبت به دیگر پارادایم‌هاست. نفس وجود جدال و پذیرش جدال پارادایمی، البته گام مهمی در پیشرفت حوزه‌های علمی محسوب می‌شود، درست زمانی که رویکرد خطی تحمل چنین جدالی را ندارد، پذیرش جدال بین پارادایم‌ها زمینه ظهور دیدگاه‌های نو را فراهم می‌سازد و جلوی سلطه‌جویی یک علم بر دیگر علوم را می‌گیرد. با این حال به نظر می‌رسد که امروزه دانش، دیگر به شکل خطی و به عنوان فهرستی از رشته‌های جداگانه در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه در عوض، پیکره دانش به صورت رویکرد در هم تنیده<sup>۲</sup> و به شکل یک شبکه متصل<sup>۳</sup> چندگانه ظاهر می‌شود که در آن هر عنصری سایر عناصر را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

امروزه بر اساس رویکرد ارتباط‌گرایی یا همان رویکرد شبکه‌ای؛ رشد فناوری‌های نوین به ویژه فضای مجازی و شبکه‌های ارتباط اینترنتی، دانش شبکه‌ای<sup>۴</sup> را به جایگاه والایی در عرصه علم رسانده است. اکنون می‌توان دانش را برای هر فردی در مقادیر زیاد در همه زمان‌ها و از طریق بسیاری از مسیرهای جایگزین در دسترس قرار داد. رشته‌های دانش تبدیل به یک شبکه چند کانونی متقاطع و درهم‌تنیده شده‌اند.

در این رویکرد، یادگیری عبارت است از خلق گره‌ها و ارتباط‌های جدید و فرایند شکل‌دهی و شکل‌گیری شبکه‌ها. نکته ظریف در این است که این تعریف صرفاً یادگیری را حاصل ارتباط‌ها نمی‌داند، بلکه خود ارتباط‌ها یادگیری‌اند. در این تعریف یادگیری فقط از طریق شبکه اتفاق نمی‌افتد یا از طریق شبکه تسهیل نمی‌شود، بلکه خود شبکه‌سازی، به عنوان یادگیری معرفی می‌شود (Eskandari et al., 2009). همچنین بنا به نظر زیمنس امروزه سرعت تولید دانش، پاشنه آشیل نظریه‌های موجود است. تمام نظریه‌های گذشته، پردازش دانش را به فردی که قرار است یاد بگیرد، محول کرده‌اند. این الگو تا زمانی که جریان تولید دانش معتدل باشد، جواب خواهد داد. زمانی که این جریان، بیش از اندازه سریع و پیچیده می‌شود، ما نیازمند الگویی هستیم که به افراد امکان می‌دهد، با توجه به سرعت و جریان دانش، یاد گرفته و عمل کنند.

طبق نظریه ارتباط‌گرایی، یادگیری در عصر دیجیتال به صورت فرایند شکل‌دهی به شبکه‌ها روی می‌دهد. به عبارت دیگر دانش و شناخت در میان شبکه‌ای از افراد و فناوری توزیع شده است و یادگیری، فرایند مرتبط کردن، رشد دادن و هدایت این شبکه‌ها است. نظریه ارتباط‌گرایی معتقد است که محیط‌های یادگیری، محیط‌های پیچیده و آشوب‌وار هستند و به هیچ وجه نمی‌توان آن را به یک مدل مکانیکی تقلیل داد (Siemens, 2005). ظهور نگاه ریزوماتیک در روابط دانش نیز از جمله پیامدهای نقش فناوری‌های نوین در تغییر ماهیت و

---

1. Paradigm clash  
2. Intertwined Approach  
3. Linked Framfork  
4. Networked Knowledge

معنای دانش است.

دلوز در کتاب خود با عنوان «لابینیتس و باروخ»<sup>۱</sup> جهان را همچون کالبدی از بی‌نهایت سطوح که از طریق زمان و فضا در هم تا خورده‌اند، تصویر می‌کند. در چنین نگاهی به زمان و فضا، دیگر مختصات دکارتی جوابگو نیست. دیگر کوتاه‌ترین فاصله بین دو نقطه، یک خط راست نیست، بلکه یک تاخوردگی است. در این زمان و مکان، دیگر فضا ایستا تلقی نمی‌شود و در اصل، زمان و مکان وانموده زمان و مکان قبلی است. دلوز، این مفهوم جدید را از خصوصیات بارز سطوح فولد<sup>۲</sup> می‌داند (Deleuze, 1995). فولد در لغت به معنی چین خوردگی و لایه‌های درهم رفته است. یعنی هر لایه در کنار لایه دیگر و با لایه‌های دیگر درهم‌تنیده است. هیچ اندیشه‌ای بر دیگری ارجحیت ندارد، همه چیز افقی است. هر عنصری قابلیت شکل‌گیری به صورت یک فولد را دارد، لذا جهان مجموعه‌ای است درهم پیچان و هزارتو از تمام فولدهایی که با حرکت فضا و زمان، حقایق نسبی، متکثر و آنی را می‌سازند.

به نظر می‌رسد علیرغم مناسبات سلطه و هژمونیک که در رویکرد خطی بین دانش‌ها برقرار بود و همچنین برخلاف نبردی که بین پارادایم‌های دانش در رویکرد رشته‌ای حاکم بود، در رویکرد ریزوماتیک مناسبات و روابط دانش صرفاً بر اساس تعاملات متقابل و در حالتی از هم‌ترازی و فراتر از ملاحظات پارادایمیک تعریف می‌شود؛ به نحوی که هیچ دانشی در ارتباط با دیگر دانش‌ها از برتری، اولویت و مرتبت بیشتری برخوردار نیست و ارتباط دانش‌ها با هم به صورت فولد افقی<sup>۳</sup> نه فولد عمودی<sup>۴</sup> تعریف می‌شود. در فولد افقی، دانش‌ها در کنار یکدیگر و در ارتباط با هم تعریف می‌شوند. رقابتی بین دانش‌ها از نظر حذف یا برتری بر دیگری و یا ضروری یا غیرضروری بودن و یا از منظر درجه اعتبار و اهمیت، وجود ندارد. تشکیل، تقویت و گسترش فولدهای معرفتی؛ چنان‌که زیمنس در نظریه ارتباط‌گرایی خود از آن به دانش توزیع شده یاد می‌کند (Siemens, 2005)، امروزه یکی از کارکردهای فناوری‌های نوین است.

به همین جهت می‌توان گسترش رویکرد ریزوماتیک به دانش را محصول گسترش فناوری‌های نوین دانست. چنانچه اینترنت نیز متقابلاً می‌تواند به مثابه فضای ریزوماتیک معرفتی، مورد توجه قرار گیرد؛ بنابراین می‌توان گفت که فناوری، امروزه در حوزه روابطی که بین دانش‌ها وجود دارد، نوعی متافیزیک جدید از ماهیت، معنا و روابط دانش را حسب اقتضانات فولدهایی که ایجاد شده است، خلق کرده است.

---

1. Leibniz and Baruch  
2. Fold  
3. Horizontal Folding  
4. Vertical Folding

## ۲. فناوری و سبک دانش

یکی دیگر از حوزه‌هایی که فناوری می‌تواند تحولاتی را در آن فراهم آورد، مربوط به سبک دانش<sup>۱</sup> است. در رویکرد خطی، دانش یک مقوله «فارغ از ارزش»<sup>۲</sup> است و نمی‌تواند تحت تأثیر تحولات پیرامونی، بومی و محیطی قرار داشته باشد و تنها حسب ذات و منطق رشد علم، پیشرفت می‌کند و در نتیجه معرفت از نوعی عینیت، ایستایی، فراگیری و استقلال از دیگر حوزه‌های زندگی بشر برخوردار است و اساساً رنگ‌پذیر و سبک‌پذیر نیست. تجربه‌گرایان تمایل دارند که داوری‌های ارزشی را از علم کنار بگذارند. از دیدگاه آن‌ها، علم کوششی جدی برای نمایاندن جهان به صورتی که هست، با استفاده از مشاهده، آزمایش و استدلال صوری است. در این میان، دخالت ارزش‌های شخصی دانشمندان، این هدف را تضعیف می‌کند.

در رویکرد رشته‌ای به دانش نیز حسب پذیرش وجود رشته‌های متنوع و متکثر در کنار هم به نظر می‌رسد عده‌ای بر این باور باشند که می‌توان برای دانش سبک و صبغه‌ای قائل شد، چنان‌که در این دسته می‌توان از علم روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه، هنر، ادبیات، معماری، موسیقی و... نام برد که به نحوی ماهیت آن علم تحت تأثیر اقتضائات محیطی، فرهنگی و بومی قرار می‌گیرد و می‌توان از سبک‌های متفاوت آن‌ها سخن گفت. از سوی دیگر عده‌ای دیگر بر این باورند که علم از منطق درونی خاصی پیروی می‌کند که نمی‌توان آن را متناسب به رنگ اقتضائات محیطی و فرهنگی در آورد (Benton & Craib, 2023).

با ظهور فناوری‌های نوین و ایجاد شرایط و محیط‌های جدید برای تولید و انتشار علم، کم‌کم پیش‌فرض‌های فلسفی و متافیزیکی درباره ماهیت و معنی دانش، رنگ می‌بازد و خود فناوری سبک جدیدی برای دانش خلق می‌کند. ظهور مقوله‌ای به نام ابرمتن<sup>۳</sup> و در نتیجه فضای بینامتنی<sup>۴</sup>، یکی از پیامدهای رشد فناوری‌های نوین در خصوص دانش است. با ظهور ابرمتن و فضای بینامتنی و در نتیجه پیوند تعاملی و درهم‌تنیدگی گسترده دانش‌ها با یک دیگر سخن گفتن از سبک دانش به معنای خطی یا رشته‌ای بی‌معناست و دانش را باید در حالتی از درهم‌تنیدگی بینامتنی تصویر کرد. به نظر لاندو ابرمتن چگونگی فکر کردن ما را پیرامون واقعیات تغییر می‌دهد. وی تأکید می‌کند آنچه باید از آن رها شویم سیستم‌های مفهومی مبتنی بر ایده‌هایی مانند مرکز، حاشیه، سلسله‌مراتب و خطی بودن است و باید آن را با چندگانگی، گره‌ها، پیوندها و شبکه‌ها که مقوله‌ای فناورانه‌اند، جابه‌جا کنیم. این تغییر پارادایم، نشانه‌ای از ظهور انقلاب در تفکر و دانش انسانی است که به ابرمتن همچون پاسخی به نقاط ضعف دیگر رویکردهای دانش نگاه می‌کند (Landow,

---

1. Knowledge Style  
2. Value-Free  
3. Hyper-text  
4. Inter-textualy

1994). ویژگی بینامتنی، ادبیات متن را از جبرگرایی روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و تاریخی با باز کردن متن در مقابل بازی نامحدود از ارتباط‌ها آزاد می‌کند. عناصر سه‌تایی فرا متن شامل متن / گفت‌وگو / فرهنگ است و با بازی کردن با متن می‌توان از چارچوب نویسنده / اثر / سنت دور شد. از این رو، هیچ نوشته‌ای قطع نظر از شبکه تاریخی و ایدئولوژیک خود قابل فهم و استنباط نیست. قرائت بینامتنی سعی می‌کند از مرزهای تخصصی، نوعی رویکرد میان رشته‌ای بین پدیده‌های فرهنگی - اجتماعی به وجود بیاورد (Zimran, 2004). می‌توان ابرمتن را به مثابه ساختاری چندبعدی و چندلایه در نظر گرفت که بستر مناسبی برای ارائه اطلاعات در فضای مجازی فراهم کرده که نوع تازه و خاصی از متن را ارائه کرده است. این نوع خاص و این ساختار تازه نه تنها در شیوه ارائه اطلاعات و جریان دانش تغییرات مهمی ایجاد کرده است؛ بلکه در ساختار شناختی انسان نیز با تسهیل فرآیند پردازش و درک اطلاعات و نهایتاً ساخت دانش، تغییرات بزرگ‌تری را به وجود آورده است. در فضای نوشتاری فرامتنی، هر چیزی که تولید می‌شود، درهم ادغام خواهد شد و در شبکه‌ای از گفت‌وگوهای چند ظرفیتی جمع‌آوری خواهد شد (Moulthrop & Kaplan, 1991). بنابراین اگر بخواهیم از شبکه دانش در رویکرد در هم تنیده سخن بگوییم می‌توانیم به بینامتنیت مندرج در فضای فناورانه ابرمتنی اشاره کنیم.

### ۳. فناوری و خروجی دانش

در رویکرد خطی به دانش، خروجی و محصول دانش به مثابه قانون تعمیم یافته در سطح جهانی نگریسته می‌شود. قوانین علمی، مستقل از ویژگی‌ها و گرایش‌های شخصی محقق بوده و از عینیت برخوردارند. همچنین علم تولید شده از خصوصیات اجتماعی و فرهنگی و تاریخی محل تولید مستقل است؛ بنابراین آنچه تحت عنوان خروجی دانش در رویکرد خطی از آن یاد می‌شود، چیزی جز قوانین جهانی<sup>۱</sup> و ایده‌آل تعمیم‌پذیر و مستقل از زمینه‌های ظهور خود نیست. در حالی که در رویکرد رشته‌ای خروجی دانش به شکل رقابت ایدئولوژی‌های مختلف بروز می‌کند و خروجی هیچ دانشی نه در قالب قوانین جهانی تعمیم‌پذیر تجلی می‌یابد و نه بنای برتری بر دیگر خروجی‌های دانش را دارد. اما در حال حاضر ما با مفهومی به نام شبکه<sup>۲</sup> روبرو هستیم که در حال ایجاد شکل‌ها و فرم‌های گوناگون تولید دانش و در حال تبدیل شدن به یک رویکرد غالب است و شبکه در حال تبدیل شدن به قواعد یک زبان جدید است. شبکه‌ها با توسل به امکانات فناورانه، در واقع مفاهیم تمرکززدایی، ارتباط متقابل و وابستگی درونی را بیان می‌کنند و این طرز تفکر برای حل مسائل پیچیده‌ای که ما امروزه با آن‌ها روبرو هستیم - از رمزگشایی مغز انسان گرفته

1. Universal Law

2. Network



تا درک جهان پهناور پیرامونمان بسیار مهم است. با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، استعاره دانش به مثابه شبکه‌ها، شکل می‌گیرد. شبکه به گونه‌ای همه‌جانبه و در تمامی جهات، هر نقطه را به نقاط دیگر متصل می‌سازد و ما را وادار می‌کند که به پویایی حرکت میان کانون‌ها و مابین ایده‌ها توجه کنیم. به‌زعم دلوز و گاتاری، افرادی که در شبکه‌های ریزوماتیک (به مثابه شبکه فناورانه) قرار می‌گیرند، در معرض تحرک دائمی قرار دارند و با تغییر مکان‌های لحظه‌ای در فضاها، سیال و شناور از محدودیت‌ها و چارچوب‌ها می‌گذرند. حرکت‌ها و سیالیت‌های ریزوماتیک، همه‌جانبه و در تمامی جهات است و امکان تکثر، درهم‌تنیدگی‌ها و آفرینش‌ها را فراهم می‌کند. یکی از قابلیت‌های فناوری‌های نوین ایجاد امکان مشارکت خلاقانه افراد در خلق مفاهیم جدید است که دلوز و گاتاری از آن به نقشه‌گذاری<sup>۱</sup> یاد می‌کنند.

دلوز و گاتاری معتقدند نقشه<sup>۲</sup> و ردیابی<sup>۳</sup>، هر کدام ماهیت متفاوتی دارند. ردیابی تکوینی است و از گونه‌های قبلی باز تولید می‌شود و رشد می‌یابد و درخت‌وار است. تمام منطق رویکرد درختی یک منطق ردیابی و باز تولید<sup>۴</sup> است. در حالی که نقشه‌ها سیستم‌های باز هستند. نقشه در تمام ابعاد آن باز و قابل اتصال، قابل جدا شدن، قابل برگشت، حساس به تغییر مداوم است. نقشه می‌تواند پاره، معکوس، اقتباس شده و با هر نوع آرایشی، فردی، گروهی یا اجتماعی، تجدید ساختار یابد؛ اما ردیابی تکرار ساختارهای خطی موجود است. همه قانون نویسی‌ها، ردیابی هستند. شبکه‌ها گسترده هستند و به هم مرتبط می‌شوند و از هم دور می‌شوند. نقشه‌ها چندین ورودی دارند؛ همان‌طور که فضای سایبری دارای ورودی‌های چندگانه است (Deleuze & Guattari, 1988). بر این اساس می‌توان گفت که یکی از قابلیت‌هایی که فناوری‌های نوین می‌توانند در یادگیرندگان و یاددهندگان ایجاد و تقویت کنند، قابلیت تولید و خلق مفاهیم، محتواها و شیوه عمل جدید از طریق ایجاد شبکه‌های ارتباطی تعاملی و شبکه‌ای است که از آن به نقشه‌گذاری یاد کرده‌ایم.

در جمع‌بندی این بخش می‌توان گفت که فناوری‌های نوین امروزه با دارا بودن سه قابلیت (تولید فولدهای افقی، تولید فضای ابرمتنی و بینامتنی و نقشه‌گذاری) ماهیت و معنی دانش را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند و به عبارتی دیگر برای دانش متافیزیک نوینی خلق می‌کنند. از فولد به عنوان اولین قابلیت فناوری یاد کرده‌ایم که به واسطه آن روابط بین دانش‌ها از حالت سلسله‌مراتبی سلطه‌جویانه (خطی) و هم‌ترازی و در عین حال جدال پارادایمیک<sup>۵</sup> (رشته‌ای) به حالت تعاملی و ریزوماتیک (در هم تنیده) تبدیل می‌شود. از دومین

- 
1. Mapping
  2. Map
  3. Trace
  4. Reproduction
  5. Paradigm clash

قابلیت فناوری‌های نوین، به عنوان تولید فضای بینا متنی یاد کرده‌ایم که خود سبک دانش را دچار دگرگونی می‌کند. به عبارت دیگر سبک فارغ از ارزش<sup>۱</sup> بودن دانش در رویکرد خطی و سپس سبک دوقطبی دانش (بعضی از دانش‌ها ارزش‌پذیر و بعضی فارغ از ارزش‌ها) در رویکرد رشته‌ای به سبک بینا متنی تبدیل می‌شود که طی آن تمامی متون صرفاً در ارتباط فناورانه ابرمتنی با دیگر متون (صرف نظر از ارزش‌پذیری یا ارزش‌ناپذیری آن) معنی و فهم می‌شوند. مفهوم دانش توزیع شده<sup>۲</sup>، دانش فناورانه<sup>۳</sup> و دانش شبکه‌ای<sup>۴</sup> که به قابلیت فناوری‌های نوین تولید و انتشار دانش اشاره دارد، به غلبه سبک بینامتنی دانش اذعان می‌کند.

همچنین به اختصار باید به قابلیت سوم فناوری نوین تحت عنوان نقشه‌گذاری اشاره کنیم که به دگرگونی در مفهوم و معنا و محتوای خروجی دانش می‌پردازد. چنانکه در رویکرد خطی، خروجی دانش و محتوای آن، چیزی جز قوانین تعمیم‌پذیر جهانی نبود و همین‌گونه در رویکرد رشته‌ای که از رقابت ایدئولوژی‌های معرفتی به عنوان خروجی دانش یاد کرده‌ایم. اما با تقویت و ظهور قابلیت فناورانه نقشه‌گذاری، به نظر می‌رسد ماهیت و معنی و محتوای دانش را باید در کنش‌ورزی‌های خلاقانه یادگیرنده یا محقق و پژوهشگر و در نتیجه خلق معانی و مفاهیم جدید جستجو کرد که هر یک از این دگرگونی‌ها که از آن به خلق متافیزیک نوین برای دانش یاد کرده‌ایم، پیامدها و دلالت‌هایی را برای پداگوژی به همراه دارند که در بخش پیش رو بدان خواهیم پرداخت.

### پداگوژی در پرتو متافیزیک نوین دانش

بر اساس آنچه گفته شد فناوری‌های نوین، امروزه با تولید سه قابلیت (ایجاد فولدهای افقی، فضای بینامتنی و نقشه‌گذاری)، روابط، سبک و خروجی دانش را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند و به عبارتی دیگر برای دانش، متافیزیک نوینی خلق می‌کنند. فناوری‌های نوین و پیشرفته آموزشی مانند یادگیری از راه دور، یادگیری الکترونیک، یادگیری سیار و دوره آنلاین و ... برای تحقق یادگیری اهمیت بسیاری دارد. مدل‌های مکانیکی و خطی برنامه‌های درسی، دیگر به کار نمی‌آیند و شبکه‌ها و برنامه‌های درسی پویا و همواره متغیر و محیط‌های آشفته رواج یافته‌اند. زمان دیدگاه‌های ساده‌گرایانه علیت خطی، توانایی پیش‌بینی، کنترل و هدایت ماهرانه و پیشرفت علمی عقل ابزارگرا به سر رسیده است و دوران عدم قطعیت، شبکه‌ها و پیوندها، خود-سازمان‌دهی و ارتباطات محیط‌های داخلی و خارجی، تجمع

---

1. Value Free  
 2. Distributed Knowledge  
 3. Technological Knowledge  
 4. Networked Knowledge

و نظم بدون کنترل و حتی کنترل توزیع، بقا و تحول از طریق انطباق و تغییر فرا رسیده است. تشکیل، تقویت و گسترش فولدهای دانشی امروزه یکی از کارکردهای فناوری‌های نوین است.

با نفی سلسله‌مراتب و توجه و تأکید رویکرد درهم‌تنیده دلوز به فلسفه فولدینگ باید بپذیریم که بر اساس فلسفه فولدینگ هیچ ارجحیتی در جهان وجود ندارد و هیچ اندیشه‌ای بر اندیشه دیگر ارجحیت ندارد. بر این اساس صحبت از برنامه‌درسی مطلوب، روش یاددهی - یادگیری کارا، محتوای کامل، معلم خبره و ... جایگاهی نخواهد داشت. هر آنچه مورد نیاز یا خواست فراگیرندگان باشد، از انواع مختلف دانش، می‌تواند محتوای آموزشی را شکل دهد، به تعداد دانش‌آموزان ممکن است روش یادگیری متفاوت شود، تک‌تک دانش‌آموزان می‌توانند نقش معلم را ایفا کنند و برنامه‌درسی پویا و متغیر خواهد شد. در تربیت مبتنی بر سلسله‌مراتب، ممکن است معلم منبع اقتدار، لیاقت و شایستگی محسوب شود در حالی که با حضور فناوری، معلم اقتدار و مرکزیت خود را به نحو چشمگیری از دست داده و دانش‌آموز جایگاه ویژه‌ای پیدا می‌کند و آنچه به حاشیه رانده شده و مورد بی‌توجهی قرار گرفته است، مورد توجه قرار می‌گیرد و دانش‌آموز محوری، حاکم خواهد بود. در کلاس درس فقط صدای معلم و یا متون آموزشی به گوش نمی‌رسد بلکه تک‌تک فراگیران باید صحبت کنند و نظرات خود را ابراز کنند. در پداگوژی فناورانه، برنامه‌درسی از پیش تعریف‌شده‌ای وجود ندارد؛ برنامه‌درسی در زمان حال از طریق مذاکره با مشارکت کنندگان و کسانی که درگیر فرآیند یادگیری هستند، ساخته می‌شود (Sajjadi & Dashti, 2008).

به نظر بنام فناوری در پداگوژی، تعامل دانش‌آموزان با معلمان، فرایندها، روش‌ها و تجربه‌های یادگیری که همان «راهبردهای ریزوماتیک» نامیده می‌شود را متحول کرده است (Beetham, 2013). شبکه یادگیری شخصی نمونه‌ای از این راهبردها محسوب می‌شود که متشکل از دانشجویانی است که با استفاده از وسایل الکترونیکی متکثر، از قبیل تلفن همراه، رایانه و اپلیکیشن‌های خاص آن‌ها در این شبکه و یا با شبکه‌های شخصی دیگر، در اینترنت در حال تعامل و تبادل اطلاعات هستند و تجربیاتی را که در فضای متکثر و از طریق روش‌های گوناگون سخنرانی، فعالیت‌های اجتماعی، ارتباط با دوستان و استادان به دست می‌آورند، به اشتراک می‌گذارند. هر یک از این منابع متعدد و واگرا، تجربه‌ها و فرصت‌های جدیدی را برای شبکه‌های یادگیری شخصی ایجاد می‌کنند. بر این اساس تعامل‌های انسانی، یک شبکه اجتماعی از روابط در موقعیت‌ها و زمینه‌های گوناگون است و بدین‌سان مجموعه‌ای از مفاهیم و معانی جدید به عنوان وسیله‌ای برای تجدید ارزیابی تجربه، خلق خواهد شد که نتیجه آن ساختن ذهنیت فرد در عمل است. این فرایند خلاقانه، یک تدریس ارزشمند قلمداد می‌شود (Semetsky, 2006). اینترنت به مثابه ترکیبی از عناصر متفاوت (متن،

صدا، تصاویر) و ارتباطات آزاد بین عناصر مذکور یا به عنوان فضایی ریزوماتیک و بینامتنی، انضباط سنتی بین متن‌ها را شکسته و زمینه رشد ایده‌های انتقادی را تقویت می‌کند. فضای فناورانه ریزوماتیک با تأکید بر تکرار عرضی و ارتباط افقی و تفاوت‌ها و نفی سلسله‌مراتب، تمرکزگرائی و ایجاد محیطی خلاق، فضایی است که با حضور فناوری حاصل می‌شود. با ارتباط افقی، فضای همکاری در نتیجه افزایش ارتباط‌ها ایجاد می‌شود و کار تیمی جایگزین رتبه‌بندی سلسله‌مراتبی می‌شود و ایده‌های خلاقانه بیشتری مطرح و مورد بررسی قرار می‌گیرند. همه همکاران فرصت دارند با ایده‌های جدید، زمینه مشارکت داشته باشند که باید در بحث باز، تشویق و پاداش درونی مدنظر قرار گیرد؛ بنابراین با توجه به مباحث مرتبط با چند و چون تأثیر فناوری‌های نوین در خلق متافیزیک نوین دانش، می‌توان تصویری متفاوت از پداگوژی منبعث از متافیزیک نوین دانش ترسیم کرد. در این ارتباط می‌توان به سه نوع پداگوژی به شرح زیر اشاره کرد.

۱. پداگوژی ادراک<sup>۱</sup>، ۲. پداگوژی مفهوم<sup>۲</sup>، ۳. پداگوژی روش<sup>۳</sup>

### ۱. پداگوژی ادراک

ادراک نتیجه تلاش‌های معطوف به تبیین و توصیف پدیده‌ها است. چراکه ادراک به متعلق نیاز دارد که در بیرون از فاعل شناسا و در عالم خارج وجود دارد (هستی‌شناختی) بنابراین هر تلاشی برای ادراک می‌تواند معادل تبیین و توصیف پدیده‌ای خارج از فاعل شناسا باشد و دانشی که منبعث از آن است نیز واجد خصیصه‌های تبیین‌شوندگی<sup>۴</sup> و توصیف‌شوندگی<sup>۵</sup> خواهد بود. در پداگوژی وقتی ما به دانش‌هایی از جنس تبیینی و توصیفی برخورد می‌کنیم بلافاصله با چند دانش از جمله دانش صریح<sup>۶</sup> و دانش بیانی<sup>۷</sup> مواجه می‌شویم. دانش صریح و آشکار، دانشی نظام‌مند، مستند، قابل اشتراک‌گذاری، قابل مدیریت، سازمان‌دهی و دسته‌بندی است که معلمان در فرایند تدریس با استناد به محتوای برنامه‌درسی که از چنین دانشی برخوردار است، سعی می‌کنند آن‌ها را به دانش‌آموزان منتقل کنند. چنان‌که دانش بیانی نیز دانشی قابل توصیف و دارای ساختاری مشخص و بیشتر مبتنی بر «چه چیز»<sup>۸</sup> است که معلمان به راحتی آن‌ها را برای دانش‌آموزان بیان می‌کنند. آنچه در این دانش‌ها به عنوان نقطه مشترک مورد تأکید است، مسئله تبیینی و توصیفی بودن این انواع دانش است، چراکه همه این انواع دانش متوجه دنیای خارج از خود فاعل شناسا و به عبارتی دیگر

---

1. Pedagogy of percept  
2. Pedagogy of concept  
3. Pedagogy of method  
4. Explanative  
5. Descriptive  
6. Explicit Knowledge  
7. Declarative Knowledge  
8. What

دانشی ادراکی و مبتنی بر عقل نظری معطوف به شناسایی منشأ وجود اشیاء است که معلم در فرایند تدریس خود در کلاس درس به انتقال و آموزش و تبیین این دسته از دانش‌ها مبادرت می‌ورزد.

با عنایت به تأثیر فناوری‌های نوین در خلق متافیزیک نوین دانش و با عنایت به تغییری که فناوری‌ها در روابط و مناسبات دانش از جمله ظهور قابلیت بینامتنی<sup>۱</sup> و ابرمتن<sup>۲</sup> و نفی فولدها یا لایه‌بندی‌های عمودی بین دانش‌ها ایجاد کرده‌اند و زمینه‌های قدرتمندی را که برای ظهور ملاحظات بین‌رشته‌ای به وجود آورده‌اند و همچنین به واسطه اینکه دانش فناورانه دانش توزیع شده در شبکه‌هاست و چنین دانشی فراتر از مناسبات دال و مدلولی تولید می‌شود، به نظر می‌رسد دانش ادراکی، دیگر همچون گذشته به مثابه مقوله‌ای مبتنی بر درک رابطه منطقی و استلزامی بین دال و مدلول (های شناختی) نیست که بتوان به‌طور مشخص، متعین، ترسیم شده<sup>۳</sup> و بازنمایانه<sup>۴</sup>، آن را جستجو کرد؛ بلکه به شبکه‌ای از ادراکات در هم تنیده<sup>۵</sup> و مرتبط با هم تبدیل می‌شود که عموماً با تجربه زیسته و معرفتی خود یادگیرنده عجین می‌شود چراکه یکی از نقش‌های مهم فناوری‌های نوین، نقش واسطه‌گری یا میانجی‌گری<sup>۶</sup> بین یادگیرنده و جهان بیرون است (Latour, 1994). به نحوی که در این واسطه‌گری همه تجربه‌های یادگیری معطوف به ادراک درهم ترکیب می‌شود که به آن جنبه واسطه‌گری ترکیب<sup>۷</sup> گفته می‌شود و همچنین بسیاری از دریافت‌های ما از بیرون، متناسب با دریافت‌های یادگیرنده تغییر می‌کند (واسطه ترجمه<sup>۸</sup>) و در نتیجه ادراکی که حاصل تلاش یادگیرنده است، صرفاً محدود به بیرون از خود او نیست که بتواند آن را به‌طور کامل تبیین و توصیف کند، بلکه آمیخته با احساسات، تجربه حسی، ذوقی و زیبایی‌شناختی او نیز خواهد بود. به عبارت دیگر دانش تبیینی و ادراکی فناورانه، صرفاً دانش منطبق به امر بیرون خود نیست، بلکه نتیجه تلفیق و ترکیب و ترجمه همه دریافت‌هایی است که به واسطه فناوری و فضایی که فناوری برای جستجو و دریافت از جهان بیرون در اختیار یادگیرنده قرار داده است، فراهم می‌شود. بنابراین پداگوژی ادراک، به معنی درگیر ساختن یادگیرنده با محیط بیرونی، تلفیق همه دریافت‌ها (به واسطه فضای بینامتنی و ابرمتنی ایجاد شده) و سپس ترجمه آن دریافت‌ها بر اساس احساسات، ذوق و تجربه معرفتی یادگیرنده است.

پداگوژی چنانکه از نام آن پیداست به معنی تئوری‌های مرتبط با یادگیری و یاددهی است و بنابراین

- 
1. Intertextual
  2. Hypertext
  3. Traced Knowledge
  4. Represental
  5. intertwind
  6. Mediation
  7. Composition
  8. Translation

پداگوژی ادراک نیز یعنی تئوری مربوط به چگونه ادراک کردن است نه لزوماً یاد گرفتن محتوایی خاص. ادراک بیشتر از آنکه جنبه تبیینی و توصیفی صرف علمی یا فلسفی (ادراک به معنای سنتی آن) یعنی انطباق ذهن با جهان بیرون داشته باشد، جنبه زیبایی‌شناختی، احساسی و تجربه معرفتی دارد و به عبارت دیگر متافیزیک جدیدی برای دانش ادراکی خلق می‌شود که تلفیقی از توصیف و تبیین جهان بیرون با دریافت‌های حسی و تجربی و ذوقی و زیبایی‌شناختی یادگیرنده است که می‌توان از آن به ادراک استعلا یافته<sup>۱</sup> یاد کرد. پداگوژی ادراک در گذشته بیشتر مبتنی بر تلاش معلم برای یاددادن و تدریس از یک سو و انفعال یادگیرنده از سوی دیگر بوده است، در حالی که اکنون به واسطه نقش میانجی‌گری فناوری‌های نوین، معلم محوری جای خود را به یادگیرنده محوری داده است. حضور فعال یادگیرنده در عرصه پردازش اطلاعات دریافتی از جنبه‌های صرفاً تبیینی و توصیفی صرف (ذهنی و نظری بودن) ادراک کاسته به جنبه معرفت‌شناختی آن افزوده است. به عبارت دیگر ادراک، تلفیق دریافت ذهنی با احساس و ذوق دریافت‌کننده است که لازمه تحقق این تجربه نوین ادراکی، پذیرش ادراک به مثابه یک امر معرفت‌شناختی، پذیرش تفسیر یادگیرنده از رخدادهای اطراف، نسبی دانستن مقوله درک و نفی رئالیسم هستی‌شناختی مطلق است.

## ۲. پداگوژی مفهوم

مسئله فهم و فهمیدن<sup>۲</sup>، یکی از اهداف اساسی پداگوژی در تعلیم و تربیت است که به دنبال خود مفاهیمی چون ذهن، خیال‌ورزی، تخیل، خلاقیت را نیز به همراه دارد. بسیاری از دانش‌هایی که ما کسب می‌کنیم جنبه فهمی، خیال‌ورزانه و خلاقانه دارد و یا دلالت بر فهم و فهمیدن دارد. از جمله دانش‌هایی که در پداگوژی مفهوم جایگاه خاص خود را دارا هستند، می‌توان به دانش تلویحی<sup>۳</sup> که بعد از به کارگیری دانش صریح و آشکار، برای فرد حاصل می‌شود اشاره کرد. دانش تلویحی دانشی است که جنبه مفهومی دارد و به تجربه زیسته فرد مرتبط است و امکان انتقال به دیگران نیز برای آن وجود دارد. این دانش علاوه بر اینکه به واقعیات اشاره دارد، به فهم یادگیرنده از یک سو نیز اشاره دارد. دانش تلویحی همان فهمی است که از پس تلاش‌های یادگیرنده برای یادگیری، در او به وجود می‌آید که می‌تواند با ادای کلمه «آها» دست‌یابی به آن را به نمایش بگذارد. فلسفه به‌زعم سقراط تلاش برای رساندن افراد به نقطه آها بوده است نه صرفاً نقطه تایید<sup>۴</sup> (تبیین و توصیف شی آن‌گونه که هست). به نظر سقراط فلسفه یعنی کمک به فهم و فهمیدن، به نحوی که فرد یادگیرنده بتواند مفهومی را برای خود و در نزد خود معنی و تفسیر کند. به همین دلیل فهم و رساندن

1. Transcendental Perception  
2. Understanding  
3. Implicit Knowledge  
4. OK

یادگیرنده به نقطه فهمیدن یکی از دانش‌های اساسی هر پداگوژی مبتنی بر مفهوم می‌تواند باشد. از دیگر دانش‌هایی که در پداگوژی مفهوم، اساسی تلقی می‌شود دانش ضمنی<sup>۱</sup> است. دانش ضمنی در واقع اطلاعاتی است که یادگیرنده آن را به دست آورده است اما نمی‌تواند آن را برای دیگران بازگو کند یا تبیین و توصیف کند. بسیاری از تجربه‌های زیسته ما شامل این نوع دانش است، از آن جمله تجربه‌ها و رخدادهای عملی که جنبه شخصی دارند و یا تجربه‌های عرفانی و شهودی، دانش‌های هنری و نبوغ طبیعی که امکان ضبط و یا ذخیره‌سازی آن‌ها وجود ندارد. فهمیدن و دانش‌های معطوف به فهمیدن، در پداگوژی مفهوم، یعنی تفسیر، معنی کردن یا احساس یک فرد از تجربه زیسته یا از یک واقعه زیسته<sup>۲</sup> که از طریق نوسازی تجربه و بازسازی و نوعی از بودن در جهان<sup>۳</sup> که جنبه استعلایی دارد، حاصل می‌شود. بودنی غیرقابل توصیف و تبیین برای دیگران. چراکه ما با سه پدیده مهم روبرو هستیم که قاعده فلسفی و سنتی فهم را به هم می‌ریزد از جمله پیچیدگی<sup>۴</sup>، فوریت‌ها<sup>۵</sup> و بی‌واسطه‌گی‌ها<sup>۶</sup> که هر سه تحت تأثیر فناوری‌های نوین امکان ظهور یافته‌اند و به واسطه این سه عنصر است که دیگر نمی‌توان به روابط علی و معلولی و یا نظام دلایل<sup>۷</sup> در یادگیری تأکید کرد. چراکه فناوری با ایجاد فضای سوم<sup>۸</sup> که نه به دنیای عینی و نه به دنیای شخصی بلکه به دنیایی بین و در<sup>۹</sup> میان ایده‌ها، هویت‌ها و تجربیات افراد مربوط است (Colebrook, 2004)، عملاً بین علت و معلول فاصله می‌اندازد. بنابراین فهمیدن دیگر معطوف به دانشی نیست که موجود است، بلکه به دانشی نظر دارد که در راه است و هنوز ساخته نشده است.

دانش مبتنی بر فهمیدن حاصل تلاش پدیدارشناسانه آدمی برای فهم و از جنس خودتأملی<sup>۱۰</sup> است و به گذشته زیسته<sup>۱۱</sup>، حال تجربه شده و هوشیاری و درون‌بینی<sup>۱۲</sup> متکی است. فهمیدن نوعی پداگوژی است که با مشارکت فعال یادگیرنده در تجربه حاصل می‌شود و یک امر درونی است. بنابراین در پداگوژی مبتنی بر مفهوم، علاوه بر رخداد محوری، تجربه محوری، شدن<sup>۱۳</sup> و خلاقیت<sup>۱۴</sup> نیز مطرح است. بر این اساس می‌توان

- 
1. Tacit Knowledge
  2. Lived Event
  3. Being in the World
  4. Complexity
  5. Emergency
  6. Immediately
  7. Reasons
  8. Third Space
  9. In-Between
  10. Self-Reflective
  11. Lived Past
  12. Introspection
  13. Becoming
  14. Creation

گفت که دانش مبتنی بر پداگوژی مفهوم، ترکیبی از تجربه، رخداد، شدن و خلاقیت است و این پداگوژی تحقق نمی‌یابد مگر با فراهم بودن این عناصر. به زبان دیگر می‌توان گفت که پداگوژی مفهوم، چیزی نیست جز توان یادگیرنده در نقشه‌گذاری راه‌های جدید برای یادگیری که از آن به نقشه‌گذاری مفهوم<sup>۱</sup> یا خلق مفهوم و به‌زعم دلوز خط پرواز<sup>۲</sup> می‌توان یاد کرد. یکی از نقش‌های مهم فناوری‌های نوین، کمک به یادگیرنده و معلم در خلق مفاهیم و یا نقشه‌گذاری‌های مفهومی است. اگرچه در نظام‌های سنتی و رویکردهای درختی یا رشته‌ای دانش نیز، خلق مفهوم وجود دارد چنان‌که با الهام از دیدگاه دیوید آزوبل می‌توان به این معنی از مفهوم‌سازی دست یافت که بیشتر ناظر بر وجه عقلانی، خطی و منطقی مفهوم‌سازی است (Ausubel, 2012) اما به واسطه حضور فعال فناوری‌های نوین و ایجاد روابط ریزوماتیک بین دانش‌ها و خلق مناسبات درهم‌تنیده بین اشکال دانش، دیگر نمی‌توان از پداگوژی‌ای سخن گفت که خلق مفهوم و مسئله فهمیدن، مبتنی بر قواعد منطقی و عقلانی و ایستای دانش باشد. مسئله نقشه‌گذاری<sup>۳</sup> امروزه به واسطه سلطه فناوری‌های مجازی بر پداگوژی، به یکی از مهارت‌های اساسی یادگیرندگان تبدیل شده است که طی آن نه تنها یادگیرنده در فهم و تفسیر برنامه‌های درسی موجود نقش آفرینی می‌کند، بلکه خود تولیدکننده مفاهیم و برنامه‌های مورد نیاز برای یادگیری متناسب با نیازهای خود است. بر این اساس پداگوژی فهم و فهمیدن دیگر محدود به فهم متون و دریافت دیدگاه مؤلف نیست بلکه با ایجاد فضای ابرمتنی، هر یادگیرنده خود خالق متن و خالق مفهوم جدید و مؤلف متنی است که از تلقی‌های شخصی او نشأت می‌گیرد. یادگیرنده دیگر در پی تبیین و توصیف دیدگاه مؤلف نیست، بلکه خود تولیدکننده متن و مفسر متن است و این قابلیت نیز میسر نمی‌شود مگر با رجوع به پتانسیل‌هایی که فناوری‌های نوین آن را برای یادگیرنده پدید آورده است. از آن جمله امکان نقشه‌گذاری، امکان تولید متن و امکان خلق مفاهیم نو است.

در پداگوژی سنتی یادگیری مؤخر بر دانش بوده است. به این معنی که ابتدا دانشی به یادگیرنده آموخته می‌شود و سپس یادگیری (به معنی فهم مفاهیم و معانی موجود) رخ می‌دهد اما در پداگوژی فناورانه این دانش است که مؤخر بر یادگیری است. به معنای دیگر یادگیرنده اول یاد می‌گیرد، سپس دانش کسب می‌کند. این یادگرفتن به معنی رجوع به یافته‌ها و دستاوردهای گذشته و موجود نیست که در قالب برنامه‌های درسی و محتواهای مشخص متجلی شود، بلکه چیزی جز ورود به تجربه‌ورزی جدید و ابتدا بر رخدادها، شدن‌های مستمر<sup>۴</sup> و خلاقیت‌ورزی نیست که یادگیرنده را به فضایی فراتر از برنامه‌های درسی سوق

---

1. Concept Mapping  
 2. Line of Flight  
 3. Mapping  
 4. Becoming of Becoming



می‌دهد. ایجاد فضای بینامتنی، حذف فولدهای عمودی و سلسله‌مراتبی در مناسبات بین دانش‌ها از جمله آثار واسطه‌گری فناوری‌های نوین در خلق پداگوژی مفهوم است که نمی‌توان آن را نادیده گرفت. حذف برنامه‌های درسی معطوف به تحمیل ایده‌ها یا باورهای علمی و غیرعلمی، مشارکت یادگیرنده در تولید برنامه‌های درسی، تأکید بیشتر بر دروسی که موجبات خلق مفاهیم نو را فراهم می‌کنند و تجربه‌ورزی‌های پدیدارشناسانه، از جمله تمهیداتی است که باید اندیشیده شود.

### ۳. پداگوژی روش

عموماً در سنت‌های فلسفی کلاسیک و بعضاً معاصر، حقیقت امری پیشینی و مفروض است که باید کشف شود و نیز دانشی که کسب می‌شود، باید به کشف حقیقت منتج شود. معیار سنجش و ارزیابی کیفیت و اعتبار دانش کسب شده نیز به میزان نزدیکی آن به درک و فهم حقیقت مربوط است. چنان‌که مکاتب و رویکردهای فلسفی در طول تاریخ به اعتبار همین معیار از هم فاصله گرفته‌اند و یا به هم نزدیک شده‌اند؛ اما آنچه مشترک همه این نحله‌ها و رویکردهای فلسفی بوده و هست، کشفی بودن حقیقت است. دانش معطوف به کشف حقیقت نیز از ویژگی‌هایی چون عینیت، ایستایی و ثبات، قطعیت، تعمیم و انتقال‌پذیری برخوردار خواهد بود. چنان‌که دانش با این ویژگی‌ها به روش‌هایی نیز نیاز دارد که خود را با این خصوصیات سازوار کند. دانش بیشتر جنبه دائره‌المعارفی و حداکثری دارد به نحوی که رسالت اساسی یادگیرنده، از یک سو درک و فهم محتوایی است که در کتب و آثار علمی وجود دارد و از سوی دیگر پی بردن به نیت و مقصود مؤلف است.

به نظر می‌رسد با ظهور فناوری‌های نوین و ایجاد فضاهایی ریزوماتیک، بینامتنی و ابرمتنی و در نتیجه تضعیف جایگاه متن و مرگ مؤلف و امکان نقش‌آفرینی مفسر و مشارکت در تولید دانش، یادگیرنده نقش بنیادینی را در تولید دانش دارد و فرایند «کسب دانش معطوف و مسبوق به حقیقت مفروض» جای خود را به «تولید دانش سازنده حقیقت» می‌دهد. حقیقت در این فضای فناورانه نتیجه و خروجی تلاش‌های علم‌ورزانه یادگیرنده است و بنابراین فرایندهای پداگوژیک نیز باید به تقویت و تسریع روند تولید دانش منجر به خلق حقیقت بینجامد. با ظهور این تحول اساسی در فرایندهای پداگوژیک، به نظر می‌رسد ما به سمت نوعی دیگری از جایگزینی نیز در حرکتیم و آن جایگزینی روش به جای محتوا است. وقتی حقیقت، دیگر امری مفروض نیست بلکه ساختنی است و وقتی دانش نه محتوم، عینی، قطعی و از قبل تدوین شده و مشخص شده است و نه قرار است برای مدت طولانی پذیرفته شده<sup>۱</sup> باشد، بلکه بنا دارد در انتظار نقش‌آفرینی یادگیرنده در تولید آن باشد، بنابراین برخلاف رویکردهای سنتی پداگوژیک که دانش مقدم بر روند یادگیری

دانش‌آموزان است، در فضای متافیزیک نوین دانش، یادگیری طبعاً زمانی معنی دارد که منجر به تولید دانش شود. به عبارت دیگر یادگیری مقدم بر دانش<sup>۱</sup> است و زمانی می‌توانیم از یادگیری سخن بگوییم که دانشی خلق شده باشد. اساساً یکی از قابلیت‌های فناوری‌های نوین، ایجاد امکان عبور از دانسته‌ها و داشته‌های موجود و ورود به دنیای خلق مفاهیم و تولید نقشه‌های جدید پژوهش و تجربه‌ورزی است، به نحوی که یادگیرنده در فرایند پداگوژیک، هم تولید مسئله می‌کند و هم به حل آن می‌پردازد و البته آنچه بیشتر رخ می‌دهد، تولید مسئله است نه لزوماً حل آن. به همین جهت کل جریان پداگوژی به‌جای اینکه معطوف به حل مسئله یا پاسخ به سوالات موجود باشد، بیشتر به پدیدآیی رخدادهای جدید و تجزیه و تحلیل ویژگی‌ها و تبعات آن رخداد مربوط است و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رخدادها و مواجهه پدیدارشناختی با آن رخداد، چیزی جز خلق دانش جدید نیست.

سروکار داشتن با رخدادها و مقدم شمردن یادگیری بر دانش و تلاش برای نقشه‌گذاری‌های جدید پژوهشی، در واقع به این معناست که پداگوژی متأثر از متافیزیک نوین و فناورانه دانش، چیزی جز روش و اتکا به بعد روشی فرایند پداگوژی نیست و دیگر نمی‌توان چندان از محتوای خاص دانشی و یا برنامه‌های درسی مسبوق به حقیقت مفروض در پداگوژی سخن گفت. این نتیجه البته با ظهور قابلیت بینامتنی و ابرمتنی فناورانه در فضای تعلیم و تربیت از یک سو، حذف فولدهای عمودی و سلسله‌مراتبی بین دانش‌ها و همچنین تقویت مهارت نقشه‌گذاری ریزوماتیک از سوی دیگر نیز تقویت می‌شود و از این رو به نظر می‌رسد وقتی از پداگوژی مبتنی بر متافیزیک نوین دانش سخن می‌گوییم، باید تصویری متدولوژیک از آن ارائه کنیم تا تصویری آکنده از محتواهای دانشی معطوف و مسبوق به حقیقتی مفروض و پذیرفته شده. جلب مشارکت یادگیرنده در فرایندهای یادگیری، بیشتر به معنی توجه به ابعاد روشی پژوهش و یادگیری و یا پداگوژی روش است نه کسب و انتقال دانش. هدف یادگیری خلق مفاهیم است و مفاهیم نیز پیکره اصلی دانش را تشکیل می‌دهند. پداگوژی روش، مبتنی بر خلاقیت همکارانه<sup>۲</sup>، یادگیری باز<sup>۳</sup>، فعالیت شبکه‌ای<sup>۴</sup>، استقلال یادگیرنده، یادگیری زمینه‌محور و مبتنی بر هدف متحرک<sup>۵</sup> است.

- 
1. Learning Precede to Knowledge
  2. Co-creation
  3. open learning
  4. Networked learning
  5. Moving Target

## نتیجه

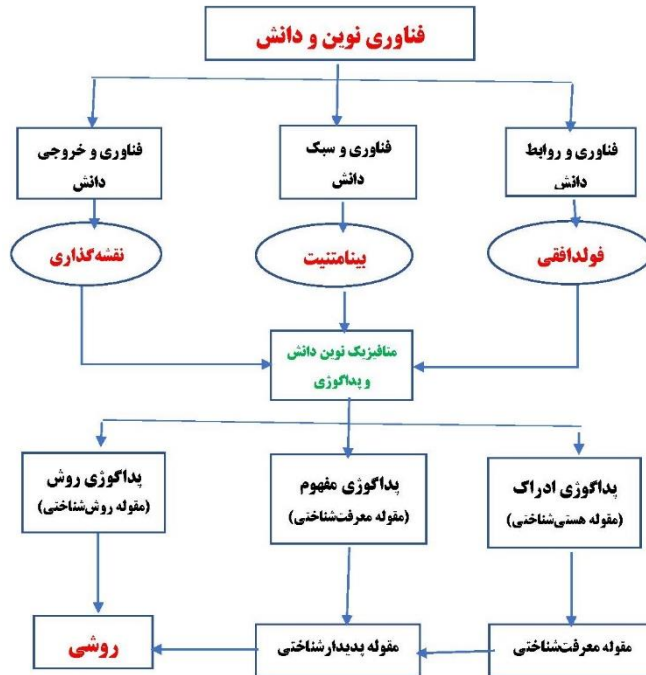
در پداگوژی ادراک مبتنی بر متافیزیک نوین دانش، دانش صرفاً مبتنی بر انطباق تصورات ذهنی با عالم عین و یا تبیین و توصیف روابط دال و مدلولی رخداد بیرونی و معطوف به واقعیات هستی‌شناختی نیست، بلکه بیشتر یک امر معرفت‌شناختی است و به معرفت شخصی فرد مدرک تغییر می‌یابد. همچنین در پداگوژی مفهوم، دانش بر فهم و تفسیر شخصی و معنای ضمنی‌ای که یادگیرنده نزد خود دارد، مبتنی است. در این پداگوژی دانش ضمنی و دانش تلویحی همیشه در یادگیری‌های یادگیرنده وجود دارد. دانشی که معطوف به خلق مفاهیم و خلق دانش مختص به یادگیرنده است؛ بنابراین فهم، بیشتر متعلق به پردازش درونی و شخصی یادگیرنده از یک سو و گفتگوهای<sup>۱</sup> بین‌الذهانی و بین‌افراد و همچنین تجربه زیسته خواهد بود. به عبارت دیگر فهم صرفاً یک امر معرفت‌شناختی نیست، بلکه یک مقوله پدیدارشناختی است. یادگیرنده با تجربه‌ورزی خود، مفاهیمی را خلق می‌کند و با خلق مفهوم، فهم اتفاق می‌افتد. مفهوم یک مقوله‌ای از جنس رخداد است و زمانی فهم می‌شود که خود یادگیرنده آن را خلق کرده باشد. بسیاری از فهمیدن‌های ما تنها در صورتی رخ می‌دهد که خود خالق مفهومی بوده باشیم و این نیز یک امر پدیدارشناختی است که در آن فهمیدن به دنیای ناگفتنی و غیرقابل تبیین و توصیف و توجیه معرفت‌شناسانه، تعلق دارد. در پداگوژی روشی نیز تأکید داشته‌ایم که پداگوژی امروز بیشتر معطوف به جنبه‌های روشی جستجو و پژوهش است نه متوجه کشف حقایق مفروض (هستی‌شناسانه) و اثبات و توجیه معرفت‌شناسانه آن.

تقدم یادگیری بر دانش یعنی تقدم روش بر ساخت دانش و حقیقت. تقدم یادگیری بر دانش یعنی توسل به روش‌هایی که موجبات پدیدآیی رخدادهای معطوف به دانش را فراهم می‌کنند. دانش بر این اساس نشان دهنده موقعیتی است که در آن قرار داریم. بر این اساس مهم‌ترین رسالت معلم در فرایند پداگوژی روش، تدریس کارا<sup>۲</sup> از یک سو و سوق دادن یادگیرنده به سمت یادگیری سودمند<sup>۳</sup> و خلق مفاهیم و تقویت قدرت فهم و درون‌نگری معرفتی (بصیرت) و رشد مهارت تفسیر بجای تبیین و توصیف محض در یادگیرنده از سوی دیگر و نهایتاً تقلیل دانش به مثابه «محتوای ثابت مسبوق به حقیقت» به سطح «دانش حداقلی معطوف به روش» و تلاش برای ایجاد قدرت نقشه‌گذاری و خلاقیت در تولید مسائل و مواجهه با رخدادهای تربیتی<sup>۴</sup> در خود و یادگیرنده خواهد بود (Fleming, 2014). نتیجه آنکه فناوری با خلق متافیزیک نوین دانش، پداگوژی هستی‌شناسانه (پداگوژی ادراک) را به سطح پداگوژی معرفت‌شناسانه (پداگوژی مفهوم) تقلیل

- 
1. Negotiation
  2. Affective Teaching
  3. Effective Learning
  4. Educational Event

می‌دهد و سپس پداگوژی مفهوم را به امر پدیدارشناسانه (مبتنی بر تجربه شخصی و خلق مفاهیم) تبدیل می‌کند که خروجی این تبدیل و تبدیل، ابتدا به پداگوژی روش (تقدم روش بر یادگیری و سپس خلق دانش) خواهد بود. بنابراین می‌توان گفت که پداگوژی فناورانه دانش، یک پداگوژی روشی است.

### مدل مفهومی فناوری، متافیزیک دانش و پداگوژی



\*\*\*

\*\*\*

**References**

- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media .
- Bavi, S., & Zabarjadian Moheb, J. (2021). *Theorizing in the Philosophy of Islamic Education* The First National Conference of Human Sciences and Islamic Wisdom, Tehran .
- Beetham, H. (2013). Designing for learning in an uncertain future. In *Rethinking pedagogy for a digital age* (pp. 282-306). Routledge .
- Benton, T., & Craib, I. (2023). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought*. Bloomsbury Publishing .
- Cohen, T. (1990). *The Structure of Scientific Revolutions*, translated by Ahmad Aram. Tehran: Soroush Publications (Persian) .
- Colebrook, C. (2004). The sense of space: on the specificity of affect in Deleuze and Guattari. *Postmodern Culture*, 15 .(۱)
- Deleuze, G. (1995). *"The Fold", Leibniz and Baroque* (T. Comely, Trans.). University of Minnesota Press .
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury Publishing .
- Eskandari, H., Fardanesh, H., & Sajjadi, S. M. (2009). Communicationism: in competition or alignment with other learning theories. *Journal of educational psychology*, 5(15). [https://jep.atu.ac.ir/article\\_2224.html](https://jep.atu.ac.ir/article_2224.html) (In Persian)
- Fleming, D. H. (2014). Affective Teaching for Effective Learning: A Deleuzian pedagogy for the (corporate era and) Chinese context. *Educational Philosophy and Theory*, 46(10), 1160-1173 .
- Landow, G. P. (1994). What's a critic to do? Critical theory in the age of hypertext. *Hyper/text/theory*, 1-47 .
- Latour, B. (1994). On technical mediation. *Common knowledge*, 3(2), 29-64 .
- Lovitt, W. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York and London: Garland Publishing .
- Lovitt, W. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays*. Garland Publishing .
- Molavi. (1399). *Masnavi*. payam .
- Moran, R. (2012). *Authority and estrangement: An essay on self-knowledge*. Princeton University Press .
- Moulthrop, S., & Kaplan, N. (1991). Something to Imagine: Literature ,Composition and Interactive Fiction. *Computers and Composition*, 9(1), 7-23 .
- Raminnia, M. (2015). Rhizomatic and tree approach: two different methods in creating and reading a literary work. *Literature Quarterly*(32), 31-62 .
- Sajjadi, S. M., & Dashti, Z.(2008) .Explaining and analysis of education from the perspective of post-structuralism. *Journal of New thoughts on Education*, 4(1). [https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_241\\_6376eff51dfd42ebac48826e2717c7d0.pdf](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_241_6376eff51dfd42ebac48826e2717c7d0.pdf) (In Persian).
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze ,education and becoming* (Vol. 3). Brill .


- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1-28 .
- Skrbina, D. (2014). *The metaphysics of technology*. Routledge .
- Zimran, M. (2004). Gilles Deleuze and the philosophy of transformation and heterogeny. *The book of Mah : literature and philosophy*, 80, 57-48. Retrieved from <https://ensani.ir/fa/article/237570> (In Persian) .




### Analytical Examination of Neo-Mu'tazilite Theories: Insights from the Thought of Muhammad Abed Al-Jabri and Implications for Religious Education

**Hossein Abdullahzadeh Homirani** 


PhD Student, University of Shiraz, Shiraz, Iran. Email: hoseinali4269@gmail.com

**Babak Shamshiri** 

Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran. (Corresponding Author), Email: babakshamshiri@yahoo.com

**Saeed Rahimian** 

Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran. Email: sd.rahimian@gmail.com

**Mohammad Jafar Mahalati** 

Professor, University of Oberlin, USA. Email: Jafar.Mahallati@oberlin.edu

Received: 2022-12-17      Revised: 2023-11-12      Accepted: 2024-03-19      Published: 2024-03-18

**Citation:** Shamshiri, B., Abdullahzadeh Hamirani, H., Rahimian, S., & Mahallati, M. J. (2024). Analytical study of Neo-mu'tazilah theories with emphasis on the thoughts of Mohammad Abed Al-Jaberi and its implications for religious education.. *Foundations of Education*, 13(2), 31-52. doi: 10.22067/fedu.2024.78894.1207

#### Abstract

The present study focuses on Neo-mu'tazila theories with an emphasis on the thoughts of Mohammad Abed Al-Jaberi and its implications for religious education. The Neo-Mu'tazila movement, especially Abed al-Jaberi, by passing through the traditional religious discourse and presenting a new and critical reading of religion, tried to reconstruct the tradition of the Islamic past in order to build its own modern world and to adapt religion to the new era. By examining Jaberi's thoughts in relation to Islamic thought and education, a new plan can be established in religious education. originality, humanity and modernity are among the most important intellectual components of Jaberi in the field of religious education, which has distinguished him from other Neo-Mutazalis. Basics derived from Jaberi's opinions and thoughts at both meta-religious and intrareligious levels can open the way for the challenges of religious education in the new era. The present study with a descriptive-analytical method aims to extract the implications of religious education by analyzing the opinions and thoughts of Jaberi. The results proved that the religious education emphasized by Jaberi are: emphasis on religious rationality, ethics-oriented, critical thinking, free thinking, skepticism, justice-oriented, goal-oriented religious text, Muslim life in the modern era, use of rational-human content, idealistic-critical content and finally emphasis on independent and non-ideological educational system in religious education.

**Keywords:** neo-mu'tazila, Abed Al-Jaberi, religious education.

#### Synopsis

After several decades of establishment of the Islamic system and despite the efforts made in the field of religious education, one of the important challenges facing the educational system is the efficiency of religious education in the society. Incorrect standards of education in policies and evaluation of Quranic and religious subjects, lack of attention to the psychological structure of adolescence and the use of incorrect methods in Islamic education are damaging factors in religious education in schools (Hamid & Daman Pak Moghadam,



2009). Religious traditionalists have created the causes of this inefficiency by adopting a task-oriented, top-down, prescriptive view, and on the one hand, eliminating man as a dynamic and active factor in the definition of religion (shamshiri, 2016). The dominance of such an interpretation of religion causes religion to lose its real and field function in human life, so it is necessary to revise the definitions, foundations and components of religious education from a philosophical point of view.

The Neo-mu'tazila movement, based on the old Mu'tazila, and using intellectual-philosophical elements and modern western methods (valve, Ahmed, Sarasht, Moghadam, & Mohammad, 2017). tries to rebuild Islamic civilization and has an effective entry into the new world. According to the large number of researches about Non-Mutzaleh, it indicates that the researches in this field have focused on the analysis of their opinions, but less research has focused on the religious education of Neo-mu'tazila. Therefore, the lack of such a research in this field is strongly felt. In this way, one of the influential figures of the Neo-mu'tazila in the current period is Muhammad Abed al-Jabri, who by examining and exploring his intellectual components about revelation, Quran, human, philosophy and society, a new plan in the field of religious education can be deduced.

The present research with a descriptive-analytical method aims to extract the implications of religious education by analyzing the opinions and thoughts of Jabri. For this purpose, the philosophical foundations of Abed al-Jabari were first examined, then from these foundations, prescriptive propositions for religious education were extracted.

### **Conclusion**

In examining the thoughts and works of Neo-mu'tazila, their thoughts can be classified in two general - global level and Islamic societies. In the meantime, some ideas of Neo-mu'tazila have been raised within the Islamic thought circle, so they have been specific to Islamic societies and culture. According to Jabri, in religious education, it is necessary to pay attention to the fundamental fact that the field of religion and philosophy have separate fields, and the different field of intellectual sciences should not be mixed with theoretical sciences. According to his belief, the minimal agreement and consensus of the society's elites in delineating the foundations and goals of the religious system has prepared the ground for cross-group and national religious education, and by attracting the ethnic-religious majority, it can bring maximum citizenship education.

The most significant components of Jaber's thought in the field of religious education, which distinguishes him from other modern thinkers, can be divided into three areas: authenticity (Diarbigi, 2017), Islamism (Hanafi & al-Jabari, 1990) and modernity (al-Jabari, 1991). The results showed that the components of religious education from Jabri's point of view emphasize religious rationality, ethics-oriented, critical thinking, free thinking, skepticism, justice-oriented, goal-oriented religious text, Muslim life in the modern era, use of human-rational content, The content is idealistic-critical and finally the emphasis is on an independent and non-ideological educational system in religious education.



## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## بررسی تحلیلی آرا نومعتزله با تأکید بر اندیشه‌های محمد عابد الجابری و دلالت‌های آن در تربیت دینی

حسین عبدالله زاده حمیرانی

دانشجوی دکتری، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، hoseinali4269@gmail.com

بابک شمشیری

استاد، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، (نویسنده مسئول)، babakshamshiri@yahoo.com

سعید رحیمیان

استاد، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، sd.rahimian@gmail.com

محمدجعفر محلاتی

استاد، دانشگاه اوپن، آمریکا، Jafar.Mahallati@oberlin.edu

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۲۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۲۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۹	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> شمشیری، بابک؛ عبدالله زاده حمیرانی، حسین؛ رحیمیان، سعید؛ محلاتی، محمدجعفر. (۱۴۰۲). بررسی تحلیلی آرا نومعتزله با تأکید بر اندیشه‌های محمد عابد الجابری و دلالت‌های آن در تربیت دینی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۵۲-۳۱. doi: 10.22067/fedu.2024.78894.1207			

### چکیده

محور این پژوهش بررسی تحلیلی آرا نومعتزله با تأکید بر اندیشه‌های محمد عابد الجابری و دلالت‌های آن در تربیت دینی است. جنبش نومعتزله خصوصاً عابد الجابری با عبور از گفتمان دینی سنتی، با ارائه خوانش جدید و انتقادی از دین، سعی در بازسازی سنت گذشته اسلامی کرده تا در پرتو آن دنیای مدرن خویش را ساخته و از سوی دین را با عصر جدید متناسب‌سازی کند. با بررسی نظریات جابری در ارتباط با اندیشه اسلامی، انسان، قرآن و تربیت می‌توان طرحی نو در تربیت دینی بنیان نهاد. چنانچه اصالت، اسلامیت و عصرت از مهم‌ترین مؤلفه‌های فکری جابری در حوزه تربیت دینی است که او را از دیگر نومعتزلیان متمایز کرده است. مبانی منبعث از آرا و اندیشه‌های جابری در دو سطح فرادینی و درون دینی می‌تواند راه‌گشای چالش‌های پیش روی تربیت دینی در عصر جدید باشد. این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی بر آن است تا با بررسی تحلیلی آرا و اندیشه‌های جابری، دلالت‌های تربیت دینی را استخراج کند. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های تربیت دینی مورد تأکید جابری عبارت‌اند از: تأکید بر عقلانیت دینی، اخلاق محوری، تفکر انتقادی، آزاداندیشی، شک‌گرایی، عدالت محوری، غایت محوری متن دینی، زیست مسلمانی در دوره مدرن، استفاده از محتوای عقلانی-انسانی، محتوای ایدئالیستی-انتقادی و در نهایت تأکید بر نظام آموزشی مستقل و غیرایدئولوژیک در تربیت دینی.

**واژه‌های کلیدی:** نومعتزله، عابد الجابری، تربیت دینی.

## مقدمه

با گذشت چند دهه از استقرار نظام اسلامی و با وجود تلاش‌های انجام گرفته در حوزه تربیت‌دینی، یکی از چالش‌های مهم پیش روی نظام آموزشی، کارآمدی تربیت‌دینی در سطح جامعه است. ضوابط نادرست آموزش و پرورش در سیاستگذاری‌ها و ارزیابی دروس قرآن و دینی، عدم توجه به ساختار روان‌شناسی دوره نوجوانی و بکارگیری روش‌های نادرست در تربیت اسلامی از عوامل آسیب‌زا در تربیت-دینی مدارس محسوب می‌شود (Negaresh & Moghadam, 2009). در این میان برخی از عوامل آسیب‌زا مربوط به عوامل درونی (عوامل مربوط به نظام آموزش و پرورش) و برخی دیگر مرتبط با عوامل بیرونی (عوامل مربوط به خارج از نظام آموزش و پرورش) است (Shirvani, Shamshiri, & Zarei, 2021). در بررسی علل ناکارآمدی و شکست در حوزه تربیت‌دینی می‌توان به عواملی همچون عدم آموزش معلمین، عدم همکاری خانواده‌ها و تهاجم فرهنگی اشاره کرد و یا اینکه این موضوع را عمیق‌تر و ریشه‌ای‌تر مورد کنکاش قرار داد. رویکرد این مقاله حاکی از این نوع نگاه است که بایست ژرف‌تر و اساسی‌تر به این موضوع ورود پیدا کرد؛ بدین معنی که ریشه این ناکارآمدی‌ها را در نوع نگرش به دین و تعریف آن جستجو کرد. سنت‌گرایان دینی با ارائه نگاه تکلیف‌مدارانه، ارباب - رعیتی و دستوری و از سویی حذف انسان به عنوان یک عامل پویا و فعال در تعریف دین، موجبات این ناکارآمدی را مهیا کرده‌اند (shamshiri, 2016). سیطره چنین تفسیری از دین موجب می‌شود که دین کارکرد واقعی و میدانی خود را در زندگی انسانی از دست داده و سیر و حرکت آن در وادی هستی‌شناسانه محدود شود. بنابراین ضرورت دارد در تعاریف، بنیان‌ها و ارکان تربیت‌دینی به لحاظ فلسفی بازنگری صورت پذیرد و به دنبال مبانی فلسفی مناسب‌تری باشیم. برای دستیابی به چنین مبانی بایست به دنبال رویکردهای دینی باشیم که بتواند نقش آفرینی لازم را در دنیای امروز داشته باشد. از جمله رویکردهای معاصر که به نظر می‌آید ظرفیت و توانایی ایجاد طرح قوی‌تر برای تربیت‌دینی را داشته باشد جریان نومعتزله است. جنبشی که خود را میراث‌دار حرکت معتزله قدیم دانسته و سعی در بازنگری و تجدید تعالیم اسلامی دارد. جریان فکری معتزله از دل فرهنگ و تمدن اسلامی سر برآورده، و به تعبیری زاینده تمدن اسلامی است. با این تفاسیل با پشتوانه فکری معتزله که نوعی استمرار و پیوستگی با میراث اسلامی دارد، همراه با خوانشی جدید و انتقادی، می‌توان دست به بازسازی تعالیم اسلامی زده و دوران نوینی را در تربیت‌دینی رقم زد. زکی نجیب محمود یکی از نویسندگان نومعتزله معتقد است اگر قرار باشد گوشه‌ای از میراث تمدن اسلامی را دوباره احیا کنیم بی‌شک آن میراث معتزله است؛ چراکه عقلانیت یکی از مبانی اساسی آن است (Mahmoud, 2018, p. 117).

جنبش نومعتزله به قصد احیای مکتب معتزله قدیم نزدیک به دو قرن است که حیاتش را آغاز کرده و

با فراز و فرود به حرکت خود ادامه می‌دهد. گاهی نومعتزله را به سه قطب هند، ایران و عرب تفکیک می‌کنند که این تقسیم‌بندی بیشتر جنبه جغرافیایی داشته است (J. Goli & H. Yousefian, 2010). سیر تاریخی نومعتزله در دنیای عرب را می‌توان به سه دوره تاریخی تقسیم‌بندی کرد، که البته در هر دوره، گفتمان و شرایط خاصی مسلط بوده.

۱) **گفتمان چستی بعد از سقوط خلافت:** با حمله ناپلئون و فروپاشی حکومت عثمانی، جهان عرب در باز تعریف خود دچار تحیر و سرگردانی شد و به دنبال هویت و چستی خود در این دوره بحرانی بود؛ چراکه پیش از آن تمام نظریات و افکار ذیل خلافت و حکومت اسلامی طرح‌ریزی می‌شد (Z'abih & Mohammad, 2021). از شخصیت‌های بارز این دوره می‌توان از سید جمال الدین اسدآبادی، محمد عبده، طه حسین، امین خولی و محمد احمد خلف الله نام برد (Wasfi, 2017, p. 11).

۲) **گفتمان سنت و مدرنیته:** با شکست اعراب از اسرائیل در سال ۱۹۶۷ میلادی، نسل جدید نواندیشان عرب پا به عرصه وجود گذاشتند که چالش اصلی آن‌ها سنت و مدرنیته بود. در این دوره روشنفکر عرب مشکل بنیادین خود را در بازشناسی و نقد سنت می‌بیند و بر این باور است که اگر این چالش حل شود حرکت بسوی پیشرفت و ترقی هموار خواهد شد (Al-Jabri, 1991). روشنفکرانی همچون جابری، آرکون، طه عبدالرحمن، بدوی، عبدالله عروی از پرچم‌داران این دوره هستند (Goli & Yousefian, 2010).

۳) **بسوی گفتمان تولید علم:** این جریان بعد از انقلاب بهار عربی در سال 2010 میلادی جای خود را در جهان عرب پیدا کرد. گفتمان بنیادین این جریان، جهان مدرن و زیست مسلمانی در آن است. آنان معتقدند بایست از مباحثی همچون خلافت اسلامی، فقه اسلامی و شریعت سنتی گذر کرد و تفسیر جدیدی متناسب با دنیای امروز را جایگزین آن کرد و با تکیه بر سکولاریزم، عرف و عقلانیت جدید به تولید علم روی آورد (Osmani, 2022, p. 269). از شخصیت‌های این دوره می‌توان به وائل حلاق، عبدالله النعیم و احمد جلااد اشاره کرد.

جریان نومعتزله با تاسی از معتزله قدیم، شاخصه اصالت اسلامی خود را حفظ کرده و از سویی دیگر با علوم انسانی و پیشرفت‌های دنیای معاصر نیز بیگانه نیست. این جنبش با بهره‌گیری از عناصر فکری-فلسفی و روش‌های نوین غربی مانند هرمنوتیک<sup>۱</sup>، تبارشناسی<sup>۲</sup>، نشانه‌شناسی<sup>۳</sup>، فلسفه مدرن<sup>۴</sup>، پست مدرن<sup>۵</sup> و فلسفه

1 . Hermeneutic

2 .Genealogy

3 . Semiotics

4 . Modern Philosophy

5 . Postmodern

سیاسی غرب (حقوق بشر، برابری، دمکراسی)<sup>۱</sup> سعی در بازسازی تمدن اسلامی و ورود مؤثر به دنیای جدید دارد (valve, Ahmed, Sarasht, Moghadam, & Hosseinzadeh, 2017). یکی از شخصیت‌های مؤثر نومعتزله در عصر حاضر محمد عابد الجابری است. از ویژگی‌های ممتاز او وجود اندیشه‌ای نظام‌مند در آثارش است. او نوشته‌هایش را از مبادی مشخصی آغاز کرده و اهداف کاملاً خاصی را در نظر دارد و در چارچوبی مشخص با بکارگیری روش و مفاهیمی ویژه، سعی در اثبات آنها دارد (Gharavi, 2008). عابد الجابری در مورد مباحث تربیت‌دینی کمتر اظهار نظر کرده؛ چراکه دغدغه بنیادین او سنت و مدرنیته بوده، اما با بررسی و کنکاش مؤلفه‌های فکری آن پیرامون وحی، قرآن، انسان، فلسفه و اجتماع می‌توان تربیت‌دینی را برای نظام آموزشی استنباط کرد.

تحقیقات صورت گرفته مرتبط با جابری در ایران دارای ابعاد مختلفی است که پژوهشگر به صورت اجمالی آنها را به سه دسته کلی تقسیم کرده است. دسته اول، حکایت از مطالعاتی دارد که ترجمه آثار و همچنین گفت‌وگوهای جابری با جراید و مجلات مختلف علمی است. این دسته از پژوهش‌ها درصدد شناسایی بیشتر این متفکر برآمده‌اند و از امتیازات آن‌آشنایی با شخصیت متفکر از زبان خودش است. از جمله این مطالعات می‌توان به مقاله خلجی با عنوان «مکالمه دو فرهنگ در گفت‌وگوی متفکری از مشرق عربی و متفکری از مغرب عربی» (Khalji, 1990) اشاره کرد. همچنین مقاله وصفی «عقلانیت و هویت» (Wasfi, 1997) و مقاله کرمی «تأملاتی در باب دین و اندیشه: در گفت‌وگو با محمد عابد الجابری» (Karmi, 2003) اشاره کرد. دسته‌ی دیگر، مربوط به پژوهش‌هایی است که سعی در تجزیه و تحلیل آرا و اندیشه‌های جابری دارد. این نوع از پژوهش‌ها حاوی نکات ارزشمندی است که محقق با مبانی فکری جابری آشنا شده و می‌تواند ریشه‌ها و چرایی اندیشه جابری را کشف کند. مقاله «مروری اجمالی بر مؤلفه‌های نظام فکری جابری» (Moeinifar, 2013) و همچنین مقاله «نقد عقل عربی: درآمدی بر اندیشه‌های محمد عابد الجابری» (Karmi, 2002) و مقاله «پروژه الجابری در نقد تفکر عربی معاصر» (Motaghi, 1999) را می‌توان از جمله این پژوهش‌ها ذکر کرد. بخش آخر، پژوهش‌هایی هستند که افکار و آرا جابری را مورد نقد قرار داده و با نگاه انتقادی سعی در نمایان کردن لغزش‌های این متفکر را دارد. در واقع این دسته از مطالعات مربوط به آرا و نظریه‌های جنجال برانگیز جابری است که نقدهای بسیاری را از سوی محافل علمی به دنبال داشته است. از جمله این مقالات می‌توان به مقاله دریاییگی با عنوان «نقدی بر اندیشه جابری درباره شیعه» (Diarbigi, 2014) و همچنین مقاله «تحلیل انتقادی دیدگاه محمد عابد الجابری درباره مراد از «امی» بودن

پیامبر» (Fakhizadeh, Afkar, & Rahqi, 2021) و مقاله «نقد و بررسی نظریه تکوین عقل عربی» (Ebrahimipour, 2012) و مقاله عربی «تجربه محمد عابد الجابری فی التعامل مع القرآن الکریم، - تعریفاً و فهماً، و تفسیراً - در اسه نقدیه» (Bohoosh, 2020) اشاره کرد.

تمرکز بر تعلیم و تربیت به عنوان بنیادی‌ترین اصل در رسیدن به پیشرفت و توسعه جوامع اسلامی همواره مورد توجه طیف‌های مختلف نومعتزله بوده است (Abdullah, 2020). در پرتو نگاه تفکر انتقادی و تأویل-گرایانه نومعتزله نسبت به دین و تاریخ دین، انجام پژوهشی پیرامون تربیت دینی از دیدگاه آنان ضروری است. با توجه به شمار زیاد پژوهش‌های صورت گرفته در باب نومعتزله، این امر واضح می‌شود که پژوهش‌ها در این حوزه، تمرکز بر تجزیه و تحلیل آرا آنان داشته اما کمتر پژوهشی تربیت دینی نومعتزله را مورد عنایت قرار داده، و خلأ چنین پژوهشی در این حوزه به شدت احساس می‌شود. عقل‌گرایی، علم‌گرایی، قرآن‌شناسی، تأویل‌گرایی، نسبی‌گرایی، تفکر انتقادی و گفتگو محوری (Buanani, 2021) از شاخصه‌های این مکتب فکری است که می‌تواند در تعلیم و تربیت دینی بازتاب داشته و افقی نو بر روی تربیت دینی معاصر باز کند. بر این اساس این پژوهش در پی پاسخگویی به چالش‌های تربیت دینی با رویکرد نومعتزله است که از طرفی بتواند چگونگی تربیت دینی را در جهان امروز تشریح کند و از طرفی پارافراتر نهاده و باعث تحول و پویایی متعلمین به ویژه نسل جوان شود. با این توضیح، هدف اصلی این پژوهش تحلیل مبانی فکری عابد الجابری و ارائه استنتاج‌های آن در تربیت دینی است. برای دستیابی به این مهم از روش توصیفی-تحلیلی بهره جسته است. بدین صورت که در بدایت امر مبانی فلسفی عابد الجابری مورد بررسی قرار گرفته، سپس از دل این مبانی گزاره‌های تجویزی برای تربیت دینی استخراج شده است.

### جابری و اندیشه اسلامی

جابری در کتاب «نحن والتراث» (2004) به بررسی میراث فلسفی مسلمانان پرداخته و با تقسیم دو حوزه متفاوت در تاریخ فلسفه اسلامی، آن را در بستر واقعیات اجتماعی، تاریخی و سیاسی مورد نقد و بررسی قرار داده تا از خلال آن، طرحی برای مواجهه با دنیای مدرن ارائه کند. او دنیای اسلام را با دو فرایند تمدنی، معرفی می‌کند. فرایندی که در غرب دنیای اسلام، یا به تعبیر او، «مغرب عربی» پدیدار شد و فرایندی که در شرق دنیای اسلام، یا به تعبیر او، «مشرق عربی» پدیدار شد (M. R. Wasfi, 2017).

اندیشه مشرق جهان اسلام که نماد اندیشه‌های آن در تفکرات فارابی و ابن سینا خلاصه شده، ایده فلسفی خود را از افلاطون گرفته و معتقد به دوگانگی فیزیکی و متافیزیکی است. در این دیدگاه جهان فیزیکی در ذیل جهان متافیزیکی معنا و مفهوم پیدا می‌کند و چنین تصور می‌شود که قواعد زیست انسانی و سعادت

بشری در عالم متافیزیک نهاده شده و برای رسیدن به سعادت باید به قواعد زیست متافیزیک دسترسی پیدا کرد. در نتیجه کار فیلسوف درک و انعکاس متافیزیک در عالم فیزیک و ماده است. در این دستگاه فلسفی حوزه‌هایی مانند هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و حتی انسان‌شناسی مبتنی بر عالم ماورائی است. با این تفصیلات جابری نتیجه می‌گیرد که مشرق جهان اسلام زیر سلطه تفکرات متافیزیکی و ماورایی واقع شده، در نتیجه در این خطه از جهان اسلام نگاه‌ها معطوف به آسمان بوده و همواره به دنبال آرمان‌گرایی و تشکیل مدینه فاضله بوده و زیست انسانی را در عالم ماورائی و قدسی جستجو کرده است (Al-Jabri, 1998). جابری در بررسی فلسفه مشرق پا را فراتر نهاده و یکی از عوامل رکود و انسداد در اندیشه اسلامی را دستگاه فلسفی ابن سینا می‌داند. به باور او ابن سینا فلسفه را مابعدالطبیعه کرده و خرد محض را با باورهای دینی، و شریعت را با عبارات فلسفی و الهی درهم آمیخته است.

برخلاف مشرق، مغرب جهان اسلام متأثر از تفکرات ارسطویی بوده و بنیان را بر واقع‌گرایی نهاده، و در تعارض بین متافیزیک و فیزیک اولویت را به عالم فیزیک و ماده می‌دهد. از آنجایی که در این خطه، پیش‌فرض بنیادین با امر واقع و عقل بوده اولویت را به اندیشه و تفکر انسانی داده است. بنابراین محور اساسی در این منظومه فکری، تمرکز بر انسان و موضوعات انسانی است و این مقوله به عنوان محور بنیادین مطرح بوده که اساساً نمی‌توان آن را نادیده و یا از معادلات فلسفی حذف کرد. در این نگاه هنگام تعارض بین عقل انسانی و متن قرآن، اولویت به انسان به عنوان محور بنیادین داده می‌شود. جابری پس از بررسی فلسفه در جهان اسلام به این نتیجه می‌رسد که برای رویارویی با دنیای مدرن بایست میراث فلاسفه مغرب جهان اسلام مانند ابن رشد را دوباره احیا کرد (Al-Jabri, 1998) چراکه نگاه کاملاً زمینی و واقعی داشته و در این نظام فلسفی، اصالت انسان حفظ شده است. از ویژگی‌های بارز فلسفه ابن رشد آن است که - برخلاف فلسفه مشرق اسلامی - فلسفه را با مباحث مابعدالطبیعه آمیخته نساخت و دستگاه فکریش به آسانی به ایدئولوژی تبدیل نمی‌شود و به آسانی در دستان قدرت و سیاست، جای نمی‌گیرد (M. R. Wasfi, 2017).

چنانچه قبلاً اشاره شد این دسته از آرا و نظریه‌های جابری جنجال برانگیز بوده است که نقدهای بسیاری را از سوی محافل علمی به دنبال داشته است. جابری به شدت از ابن رشد و واقع‌گرایی مغرب اسلامی دفاع کرده و این فلسفه را اساس حرکت غرب بسوی مدرنیته دانسته است. اما بایست اذعان کرد که ارسطوگرایی محض در غرب لزوماً منجر به پیشرفت نشده کما اینکه افلاطون‌گرایی به تنهایی نتوانسته مدرنیته را به ارمغان بیاورد. جورج طرابیشی یکی از منتقدین جابری اشاره می‌کند که اگر ابن رشد را چنان که جابری ادعا می‌کند، مدخل ترقی بدانیم، باز این پرسش جا دارد که به کدام ابن رشد برگردیم؟ به ابن رشدی که غربی‌ها از ما

گرفتند، یا ابن رشد عربی اسلامی مغربی؟ زیرا اگر چه نقش ابن رشد در تکوین اروپا بزرگ بوده است، اما اروپا نوزایی و مدرنیته‌اش را جز با گسست از او (ابن رشد) و معلم اول (ارسطو) پی‌ریزی نکرده است (Amara, 2018). اما نادیده انگاشتن میراث شکوهمند فلسفی مشرق اسلامی جای بسی تأمل دارد. به عنوان نمونه حکمت صدرایی برآمده از سنت فکری مشرق اسلامی است که در قرن اخیر با رویکرد واقع-گرایی در تبیین اندیشه دین‌پژوهی و تعامل با فلسفه غرب و جهان جدید مؤثر بوده و اندیشمندانی مانند علامه طباطبایی و شهید مطهری در عصر جدید این مکتب را بارور کرده‌اند. در همین راستا تلاش‌هایی در کار است تا نشان دهد، که این مکتب فکری مشرق اسلامی تأثیرات سیاسی-اجتماعی داشته و حتی در تأسیس نظام سیاسی اسلامی مؤثر بوده است (Shahidi, 2004).

جابری در بررسی فلسفه مشرق اسلامی دچار همان ایرادی شده که خود بر این فلسفه وارد می‌کند. او در مواجهه با این فلسفه با نگاهی ایدئولوژیک و با نگرشی همسو با دفاع از اندیشه قومیت عربی به بررسی فلسفه مذکور و فیلسوفان شرق پرداخته است و در واقع بررسی‌های او براساس دیدگاه‌های سیاسی و ایدئولوژی‌محور و در خدمت تفکر قومی صورت گرفته است که این مورد تا حدودی از اعتبار علمی جستارهای او می‌کاهد (Karimian, 2016). شاید به جرأت بتوان گفت که ریشه چنین قضاوت‌هایی از سوی جابری در باب شرق‌شناسی اسلامی، عدم آشنایی او به زبان پهلوی، سریانی و فارسی است و این مهم باعث شده تا از بخش‌های مهم میراث فکری مشرق اسلامی غافل بماند.

## جابری و قرآن

برخلاف برخی از نومعتزلیان که قدسیت قرآن را زیر سؤال برده و فرقی بین قرآن و کلام بشری قائل نیستند، جابری خط مشی خود را از آنها جدا کرده است. با این حال او به وجود دو متن از قرآن یا دو سطح نزول اعتقاد دارد. سطح اول، نزول قرآن توسط جبرئیل بر قلب پیامبر (ص)، که از آن به عنوان نزول قرآن از سطح مطلق نام برده که معادل «کلام الله» و «قرآن منزل» است. و سطح دیگر، ابلاغ قرآن توسط پیامبر (ص) بر یارانش، که از آن به عنوان سطح نسبی یاد کرده که معادل «لسان عربی مبین» و «قرآن مصحف» است (Bohoosh, 2020). پس قرآن در سطح مطلق جنبه لامکانی و لازمانی دارد، اما وقتی وارد سطح نسبی می‌شود وارد تاریخ و ظرف زمان شده و جنبه مطلق انگاری خود را از دست می‌دهد. جابری با طرح چنین دیدگاهی، نظریه خلق قرآن توسط معتزله را به نوعی ضمنی قبول کرده است. نکته اساسی که در ایده مخلوق بودن قرآن مطرح است تنزل قرآن از عالم ماورائی و قدسی به ساحت انسانی است. به تعبیری چون قرآن

مانند دیگر موجودات خلق شده پس در تعامل با قرآن می‌توان انعطاف بخرج داد و با آن به دیالوگ و گفتگو نشست، در نتیجه جنبه قدسی و مطلق‌انگاری آن کم‌رنگ شده و مسیر تفسیر عصری آن مهیا می‌شود. جابری بارها اظهار داشته که قرآن وحی خداوند بوده و بخشی از میراث گذشته نیست. اما معتقد است که فهم و تفاسیر دانشمندان مسلمان در طول تاریخ اسلامی همگی در زمره میراث واقع می‌شوند، چراکه از جنس امور انسانی هستند (Armin, 2019, p. 54). براین اساس او روش «فهم قرآن معاصر خود و معاصر ما» را طرح کرده است. در این روش بایستی پدیده قرآنی را محصور در فرهنگی عربی دانست و در تفسیر قرآن شرایط زبانی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی عصر نزول را در نظر گرفت (Al-Jabri, 2006, p. 27) چنانچه او در تفسیر آیه: «وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه لیبین لهم» اظهار می‌دارد که منظور از زبان قوم در اینجا، تنها زبان لغوی صرف نیست، بلکه به باور او زبان محمل فرهنگ یک ملت است (Armin, 2019) و ترجمه آیه چنین است که ما قرآن را با فرهنگ عربی نازل کردیم که مجموعه فرهنگ، عرف و آداب و رسوم مردم عرب را در بر می‌گیرد. پس عربیت جزء ماهیت قرآن بوده و در تفسیر آن بایست به اسلوب ادبیات عرب، گنجینه فرهنگی و عرف معهود آنها تسلط داشت، چراکه در غیر این صورت درک ما از قرآن ناقص خواهد بود. در فرایند تفسیر قرآن، جابری معتقد است که باید از سنت تفسیری گذشتگان و باید و نبایدهای آنها عبور کرد، چراکه گذشتگان چالش‌ها و مسئله‌های خاص خود را داشته‌اند اما در زمان حاضر بایستی به دنبال چالش‌ها و مسائل معاصر خود از قرآن باشیم، به تعبیری قرآن را معاصر خود فهم و تفسیر کنیم. بنابراین برای رسیدن به فهم معاصرانه از قرآن، بایست میراث تفسیری گذشتگان را که بار ایدئولوژیک و مذهبی داشته کنار گذاشت. جابری در راستای تجدید میراث تفسیری در جهان معاصر و رسیدن به مفاهیم جهان-شمول قرآنی، چنین دیدگاهی را طرح کرده است. در همین راستا معتقد به گسست و پیوست مستمر نسبت به پدیده قرآنی است، اما در این فرایند اکتفا به گسست مطلق کرده که یکی از مغالطات قرآن‌پژوهی او شده و انتقادهایی را به دنبال داشته است که شاید بتوان آن را از زمره اشتباهات غیر عمد او عنوان کرد. محمد عماره یکی از ناقدین قرآن‌پژوهی جابری اظهار می‌دارد که چنین گسستی از میراث تفسیری خطرناک بوده و هیچ یک از امت‌ها و تمدن‌های دارای سنت این رویه را نرفته‌اند، چه رسد به امت اسلامی که سنت آن متمایز به صبغه اسلامی و قرآنی بوده است (Amara, 2018).

## جابری و انسان

مفهوم انسان در متون و میراث اسلامی حاوی همان مضامینی نیست که در دنیای امروز اندیشیده می‌شود، بلکه آبشخور معرفتی آن به عصر نهضت اروپایی در قرن‌های شانزده و هفده بر می‌گردد. جابری برای



رسیدن به مفهوم انسان و حقوق آن، مبنای خود را بر اساس انسان‌شناسی معاصر بنیان نمی‌کند، بلکه به باور او در راستای فهم آن نایست دچار گسست تاریخی شد. بنابراین انسان‌شناسی خویش را به گونه‌ای پایه‌ریزی می‌کند که ریشه در میراث، فرهنگ و تمدن اسلامی داشته باشد (Al-Jabri, 1994, p. 172). به اعتقاد جابری در مواجهه با مفاهیم دنیای مدرن خصوصاً انسان‌شناسی با طرح مفاهیم چهارگانه یعنی: «اندیشیده»، «قابل اندیشیدن»، «نااندیشیده» و «غیر قابل اندیشیدن» بهتر می‌توان به بررسی موضوع مورد نظر پرداخت. بر همین مبنا او اهتمام خود را متوجه میراث و متون اسلامی به ویژه قرآن و سنت و اجتهاد فقیهان کرده است (Al-Jabri, 1994, p. 196).

جابری برای بررسی مفهوم انسان معطوف به قرآن شده و اذعان می‌دارد که این مفهوم از اندیشه متفکرین اسلامی غایب نبوده و آن را در ذیل مفاهیم «اندیشیده» و «قابل اندیشیدن» طبقه‌بندی می‌کند. با این همه او معتقد است که مفسران گذشته در پرتو روش خاص و دغدغه‌های خویش وارد این مقوله شده‌اند، اما دریافت آنها از این مفهوم در ابعاد و گستره‌ای نبوده که رویکرد معاصر ما را سامان دهد (Al-Jabri, 1994, p. 201). با این تفصیل جابری در باب انسان‌شناسی در ذیل آیه ۷۰ سوره اسراء از دو دیدگاه اندیشیده شده در میراث اسلامی پرده بر می‌دارد. بعد عقلانی که بر عقلانیت و قدرت تشخیص و نطق استوار بوده و جمهور متفکرین اسلامی در طول تاریخ اسلامی سمت‌وسوی ذهنی خود را بر این اندیشیده متمرکز کرده‌اند، که این نوع گرایش فکری در انسان‌شناسی اسلامی غالب بوده است. اما بعد تمدنی که بر قدرت نوشتن، تدبیر زندگی و تسخیر طبیعت متمرکز بوده در اندیشیده اسلامی مغفول و چندان مورد توجه واقع نشده، در حالی که عقل اسلامی - عربی ظرفیت پروراندن آن را داشته، با این وجود این بُعد نتوانسته به عنوان دغدغه فکری آن زمانه مطرح شود تا در سایه پروراندن آن وارد موضوعاتی همچون حقوق بشر، تمدن و توسعه شود و فصلی جدید را در انسان‌شناسی رقم زند.

حقوق بشر به معنای امروزی در حوزه مفاهیم «نااندیشیده» میراث کهن اسلامی قرار می‌گیرد. شرایط تاریخی، فرهنگی و سیاسی مسلط در آن دوران موجب شد که اندیشه اسلامی در این حوزه منحصر در مفهوم «راعی و رعیت» باشد و به عنوان مبنایی در تعامل میان حاکمان و زیردستان به رسمیت شناخته شود (Al-Jabri, 1994, p. 257). در آن دوران فقیهان به عنوان قانون‌گذاران، مسائلی مانند حقوق خدا و حقوق شهروندان را پی‌ریزی کرده‌اند و در این راستا هیچ تمایزی میان حدود شرعی و حقوق در مفاهیم اندیشیده آنان موجود نبوده و غالباً در فضای فکری آنان کلیه افعال مکلفین از زاویه واجبات و تکلیف دیده شده نه به عنوان حقوق شهروندی. به تعبیری، نصوص و قوانین فقهی با نگاه تک بعدی و یکجانبه‌گرا ظرفیت تعامل دو سویه بین دولت و شهروند را دارا نیست تا از دل آن تفکرات و بینش‌های حقوق بشری برخیزد. در نتیجه،

گرایش فکری فقیهان در طول تاریخ اسلامی منحصر در پایه‌ریزی قانون جنایی بوده است (Al-Jabri, 1994, p. 258). در واقع نگاه فقیهان پسینی و معطوف به نتیجه و اجرای شریعت بوده و نه در پی تأمین حقوق اساسی شهروندی، در حالی که نقطه‌ی عزیمت اجرای شریعت در وهله اول برخورداری ساختن شهروندان از حقوق اساسی شهروندی است. با این تفصیل انسان‌شناسی در حوزه میراثی که فقه به فربه‌گی دچار شده و نگاهی یک سویه دارد نه موضوع اندیشیدن و نه قابل اندیشیدن بوده، بنابراین برای نیل به توسعه انسانی و حقوق بشر، بایست به قرآن و حدیث به عنوان منبع اصلی مراجعه کرد، چراکه بسیاری از مفاهیم انسان‌شناسی که دنیای غرب به آن‌ها دست پیدا کرده در دین اسلام موجود بوده و در این میان بایست این مفاهیم را از حوزه انفعال یعنی قابل اندیشیدن به حوزه فعال یعنی اندیشیدن وارد کرد.

### جابری و تربیت

همه بنیانگذاران اندیشه نومعتزله بر ضرورت آموزش‌های جدید تأکید داشته و خودشان از تحصیل-کردگان جدید و در نقش مربی و آموزشگر، فعال بوده‌اند. از این رو، تأثیر به‌سزایی بر اصلاح و رشد آموزش و پرورش نوین و روشنگری در جوامع اسلامی داشته‌اند (valve, Ahmed, Sarasht, Moghadam, & Hosseinzadeh, 2017). این جریان تأکید بر متناسب‌سازی محتوای آموزشی با نیاز متعلم و زمانه، اسلوب فعال آموزش، به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی، آموزش دختران (Abdullah, 2020, p. 190) عدالت آموزشی، آموزش حرفه‌ای، داشتن فلسفه تربیتی خاص در تربیت و آموزش عمومی (Khaled, 2013, p. 232) دارد که در نظام آموزشی مد نظر نومعتزله متبلور می‌شود. جابری به‌مانند دیگر روشنفکران در پی علت و چرایی انحطاط و عقب‌ماندگی مسلمانان بوده است. یکی از راه‌حل‌های جابری به این پرسش بزرگ از درگاه تعلیم و تربیت گذر می‌کند. او همواره با رویکرد فلسفی خود مقوله تعلیم و تربیت را اندیشه می‌کرد و برای اصلاح سیاست‌های آموزشی کشور خود به‌طور خاص و جهان اسلام به‌طور عام، توصیه‌ها و یادداشتهای فراوانی از خود به‌جا گذاشت (Kilishmi & Sharaft, 2019).

چشم‌انداز جابری برای رسیدن به آموزش و پرورش نوین بر اساس نوسازی و توسعه از درون یک جامعه‌پی‌ریزی می‌شود. نوسازی در هر فرهنگی منوط به بازسازی از درون، تمرین مدرنیته، خواندن تاریخ آن ملت و در نهایت پیوند زمان حال با گذشته برای حرکت بسوی آینده است (Al-Jabri, 1991). یکی از مبانی فکری جابری نگاه به تعلیم و تربیت به‌مثابه یک فرایند پیوسته و بی‌گسست تاریخی است که تا زمان حال ادامه یافته است. اما تحلیل تاریخی تربیت تنها بخاطر مرور گذشته آن نیست بلکه پرداختن به آن از این جهت مهم و ضروری است که ساختار کلی و چارچوب اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت را هویدا می‌کند

(Al-Jabri, 1985). او با بررسی پیشینه نظریه‌های تربیتی در دوران گذشته و حال اظهار می‌کند که بیشتر این نظریه‌ها از پشتوانه ایدئولوژیک برخوردار بوده و سعی در بازتولید و ترویج دانش و فرهنگ طبقه خاصی داشته‌اند، حتی آن دسته از نظریه‌هایی که عنوان علم‌گرایی را بر خود نهاده‌اند. در نتیجه او معتقد است که این نظریه‌ها انعکاس‌دهنده یک واقعیت اجتماعی معین هستند که گروه و طبقه خاصی آن را کارگردانی می‌کنند (Al-Jabri, 1977, p. 147). با این تفاسیل او در پی نظریه تربیتی است که ایدئولوژیک‌ستیز و فراگروهی و ملی باشد.

جابری برای رسیدن به تعریفی از تربیت، سه ویژگی اساسی را برای آن برشمرده است.

۱) تربیت به عنوان عمل قصد شده، مستلزم داشتن هدف و غایت و محقق ساختن آن‌ها است. از این رو تربیت در هر جامعه‌ای به شدت وابسته به نظریه‌های فلسفی حاکم در آن اجتماع است. (لازم به ذکر است که این گفته جابری لزوماً دال بر انحصار یک فلسفه به جامعه خاص نخواهد بود. تاریخ، جهان‌بینی و دین مشترک می‌تواند عامل پیوند بین جوامع، خصوصاً سرزمین‌های اسلامی شود و حتی فراتر از آن در طول تاریخ شاهد هستیم که فلسفه یونان در بلاد اسلامی بومی‌سازی شده و یا اینکه در عصر حاضر فلسفه صدرایی ظرفیت نظریه‌پردازی در سطح جهان اسلام و حتی فراتر از آن را داراست).

۲) محقق ساختن اهداف تربیت مستلزم ابزار و روش‌های خاص تربیتی است. از این منظر تربیت به عنوان فن در نظر گرفته می‌شود که روح فلسفه حاکم در انطباق آن خودنمایی می‌کند.

۳) موفقیت در امر آموزش مستلزم معرفت و شناخت یادگیرنده به عنوان محور اساسی تربیت است. علم روان‌شناسی تربیتی به عنوان محقق ساختن این مهم می‌تواند نقش اساسی را ایفا کند.

البته هر کدام از غایت، وسایل و معرفت‌شناسی به عنوان امر سیالی در نظر گرفته شده که به نسبت هر جامعه‌ای با منافع، امکانات و سطوح مختلف متغیر است. با این تفاسیل، جابری بر این باور است که تربیت هم غایت است، هم وسیله، هم فلسفه، هم علم و هم فن (Al-Jabri, 1977, p. 148). چنین تعبیری از سوی جابری دال بر این مطلب است که تربیت دارای ابعاد مختلف بوده و نمی‌توان آن را در یک زاویه خاص گنجانند. بنابراین تربیت از دیدگاه او آمیزه‌ای از فلسفه، هنر، علم و مهارت است.

### مؤلفه‌های اندیشه جابری در تربیت دینی

شاخص‌ترین مؤلفه‌های جابری در حوزه تربیت دینی که او را از دیگر نواندیشان متمایز می‌کند سه عنصر اصالت، اسلامیت و عصریت است.

۱) اصالت: یکی از لوازم اساسی مدرنیته حرکت از مسیر سنت و نقد آن است. مبدأ حرکت بیشتر

روشنفکران تحت تأثیر مدرنیته، نقد سنت خارج از میراث است. اما در این میان جابری با ایستادن بر روی میراث به نقد آن پرداخته است (Dariabigi, 2017, p. 19). به تعبیر سید یاسین قرائت جابری از میراث خوانشی درونی است؛ بدین معنی که در بدایت امر بایست به تجزیه و تحلیل سنت پرداخت (Yasin, 1987, p. 60).

۲) **اسلامیت:** به باور جابری سکولاریزم به معنای جدایی دین از دولت، در اسلام هیچ جایگاهی نداشته؛ چراکه در اسلام کلیسایی نبوده که از دولت جدا شود. البته باید اذعان کرد که جابری با سکولاریزم فردگرایانه مخالف بوده؛ چراکه معتقد است چنین برداشتی از سکولاریزم با هویت اسلامی همخوانی ندارد. بنابراین در دیدگاه او نادیده انگاشتن اسلام و آموزه‌های آن و یا حذف دین از معادلات اجتماعی در واقع حذف بخشی از هویت تاریخی و فرهنگی یک جامعه تلقی می‌شود (Hanafi & Al-Jaberi, 1990, p. 39).

۳) **عصریت:** جابری در راستای پروژه خود بعد از نقد سنت، به دنبال ارکان و لوازم حضور در دنیای مدرن است. جابری قائل به این است که ما باید سازکار دوره مدرن را مهیا کنیم و باید در این دنیای جدید نقش فعال داشته باشیم. بر این اساس معتقد است که تجدد و نوگرایی باید از درون فرهنگ ما برخیزد و در این مسیر ارکانی همچون عقلانیت، دموکراسی و خودآگاهی تاریخی که مظهر تجدد است بایستی حضور فعال داشته باشد (Al-Jabari, 1991, p. 17).

### مبانی تربیت دینی

با توجه به انتقاداتی که در مباحث گذشته به نظریات جابری وارد شد، شاید این پرسش مطرح شود که چرا بایست از آرا او در تربیت دینی بهره جست. علی‌رغم چنین انتقاداتی، باید عنوان کرد که خصیصه‌هایی مانند عقل‌گرایی، حل تعارض بین علم و دین، سازگاری نگرش‌های دینی با دنیای معاصر، از ویژگی‌های بارز افکار او است که می‌تواند راهگشای تربیت دینی در دنیای معاصر باشد. بنابراین در این مبحث سعی شده تا مؤلفه‌های فکری او پیرامون وحی، قرآن، انسان، فلسفه و اجتماع مورد بررسی و کنکاش قرار گیرد تا از آن در مباحث تربیت دینی بهره جست.

مبانی تربیت به عنوان مفروضه‌هایی مطرح هستند که ساختار بنیادین یک نظام آموزشی را شکل می‌دهند. بنابراین در همین راستا مبانی تربیت دینی نومعتزله خصوصاً جابری با توجه به مقوله‌ها و مبانی فکری آنها بحث شده است. در بررسی افکار و آثار نومعتزله می‌توان افکار آنها را در دو سطح جهانی و جوامع اسلامی طبقه‌بندی کرد. در این میان برخی از نظریات نومعتزله درون دینی و در دایره تفکر اسلامی مطرح شده، بنابراین خاص جوامع و فرهنگ اسلامی بوده است. از سویی برخی از نظریات آنها فرادینی و بر اساس ارزش‌های اخلاقی استوار بوده که هر انسانی فارغ از نژاد، دین و عقیده را شامل شده، چنین مبانی و نظریاتی

می‌تواند در جوامع متکثر قومی - مذهبی راه‌گشای تربیت دینی باشد و حتی در نظام سکولار نیز می‌تواند به عنوان جایگزین تربیت دینی نقش آفرینی لازم را داشته باشد. از آنجایی که مقصد اساسی این مقاله بررسی نظریات نومعتزله در حیطه مسائل درون دینی و خاص جوامع اسلامی است از بررسی مباحث فرادینی نومعتزله صرف نظر شده؛ چراکه نیازمند بحث مستقل و مفصلی است که این مقاله گنجایش آن را ندارد.

## مبانی دینی

(۱) **تفکر انتقادی:** اعتماد و ایمان نومعتزله به عقل و عقل‌گرایی، سبب شد تا آنها تمامی مسائل از جمله حوادث تاریخی را از دریچه تفکر انتقادی ببینند و در تشریح تمامی مسائل دینی مانند تفسیر قرآن، فقه، علوم حدیث و روایات از روش عقلی استفاده کنند (Khsheim, 1976). در همین راستا جابری به عنوان یک نومعتزله به بررسی میراث تمدن اسلامی پرداخته است. او برای تحقق این مهم از تفکر انتقادی و خوانش نقادی بهره وافر برده است. در قاموس این رویکرد، متون دینی تبعیدی، تقلیدی و غیر قابل تفکر جایگاهی ندارد و چنانچه گزاره دینی در معرض گفتگو، بحث و نقد قرار گرفت و نتوانست توجیه عقلانی مناسب را دریافت کند حکم به پایان رسیدن زمان اعتبار آن داده می‌شود. بنابراین در حوزه تربیت دینی، نقد و امکان ورود تفکر انتقادی و به تبع آن خوانش انتقادی متون دینی در دستور کار قرار گرفته تا از این طریق امکان هماهنگی تربیت دینی با واقعیت‌های عصر جدید بوجود آید.

(۲) **شک‌گرایی:** یکی از مهم‌ترین شیوه‌های معتزله در به کارگیری روش عقلی، طرح شک است. از طریق این روش آنها می‌کوشند تا ابعاد مختلف هر مسئله را بررسی کنند. این شک پس از معتزله به فلسفه اسلامی و کلام اشاعره نیز منتقل شد (Shahidi, 2004). چنانچه احمد امین نومعتزلی در رابطه با شک‌گرایی معتزله چنین اظهار می‌کند که معتزله از لحاظ عقلی از زمانه خود خیلی جلوتر بوده و روش خاصی شبیه روش عقل‌گرایان غربی داشتند که اساس کار آنها شک و دیگری تجربه بوده است؛ همین دو عنصر عامل اصلی نهضت روشنگری در غرب بوده است (Amin, 2012, p. 722). آنچه مشهور است نومعتزله به تبع اسلاف خود به شک و شک‌گرایی با دید مثبت نگاه می‌کنند البته با رویکرد سوفسطائیان همراه نیستند. چنانچه قاضی عبدالجبار، شک‌گرایی را در چارچوب معینی مقبول دانسته و شک مستحسن از دید او شک جزئی و مرحله‌ای است که در فرایند معرفت‌شناسی بکار گرفته می‌شود. از این منظر شک یک ابزار و روش شناختی و معرفتی است (Zina, 1978). بنابراین در تربیت دینی نومعتزلی، شکاکیت به عنوان یک روش معرفتی - شناختی قابل طرح است. در این راستا هیچ یقینی نبوده مگر اینکه قبل از آن شکمی بوده باشد. در این دیدگاه هر فردی بایستی در معتقداتش شک کند تا اینکه با همراهی عقل بتواند به علمی برسد که موجب

سکون و آرامش نفس شود.

۳) **غایت محوری متن دینی:** قداست، مطلق‌انگاری و عدم دیالوگ با متن قرآن با طرح نظریه خلق قرآن کم‌رنگ می‌شود و نگاه به این متن مقدس جنبه انسان‌گرایانه بیشتری می‌گیرد. نومعتزلیان بر این باورند که کلیه احکام، مناسک و گزاره‌های دینی در خدمت غایت متعالی هستند و زمانی ارزش این اعمال و مناسک محقق می‌شود که جهت‌گیری به سوی امر متعالی برای رهایی و کمال انسان در آن حفظ شده باشد (Kadivar, 2008, p. 39). با این تفصیل برخی از متون دینی غایت‌مند، دائمی، فرازمانی و فرامکانی هستند و در این بین برخی از متون‌ها به مثابه ابزار و احکام حصول غایت‌ها بشمار می‌آیند که در شرایط مختلف زمانی و مکانی تغییرپذیرند. قرآن به عنوان هدایت‌گر و پیامبر در حکم اصلاح‌گر اجتماعی محصور در زمان و مکان عصر خویش بوده و ممکن نبوده که نسبت به مسائل و مشکلات عصر خود بی‌تفاوت باشد. بنابراین برخی گزاره‌های دینی در حکم روش و ابزار، با فرهنگ عصر نزول متناسب‌سازی شده که در شرایط امروزی مصداق و کاربرد پیدا نمی‌کند. در این نوع نگاه، تربیت دینی در پی بررسی و بازخوانی متن دین بر اساس غایات و اهداف متعالی است تا بتواند آن را با عصر جدید هماهنگ و متناسب‌سازی کند. در این مسیر بهره‌جستن از ابزار، روش‌های نوین و تجربه انسانی که بتواند در جهت تأمین آن حرکت کند بکار گماشته می‌شود.

### اهداف تربیت دینی

۱) **آزاد اندیشی:** جابری معتقد است که آزادی و دموکراسی حقی است که بدون آن انسان هویت انسانی خود را از دست می‌دهد، زیرا بدون این حق، انسان «حیوان ناطق» نخواهد بود بلکه در زمره حیوان باقی خواهد ماند. از این رو، او بر این باور است که دموکراسی شرط توسعه و عدالت اجتماعی بوده و به تأخیر انداختن آن به بهانه تحقق بلوغ و پختگی مردم امر نادرستی است؛ چراکه رسیدن به دموکراسی جز از طریق تمرین دموکراسی محقق نخواهد شد (Al-Jabri, 2019). بنابراین تربیت دینی در این نگاه در جایی معنا پیدا می‌کند که نظام تربیت دینی، تمرین آزاد اندیشی را به رسمیت شناخته و از آن به عنوان شالوده تربیت عقلانی دینی یاد کند و از سویی، جایگزین مناسبی در مقابل تربیت دینی تقلیدی محسوب می‌شود. در چنین نظام تربیتی، تمامی راه‌ها و گزینه‌ها در برابر متربی باز بوده و او در معرض انواع دیدگاه‌ها و اندیشه‌های مختلف و بعضاً متفاوت قرار گرفته و با بررسی و کنکاش نظریات مختلف می‌تواند آزادانه و با اراده خویش یکی را انتخاب کند و مسئولیت انتخاب خود را به دوش بکشد. بنابراین گردش آزاد اندیشه در بین متربیان منجر به شکل‌گیری شناخت و معرفت شده و در این میان معرفت نیز به نوبه خود منجر به اعتقاد و هویت ایمانی و در نهایت، ایمان نیز منجر به حرکت به سوی خداوند خواهد شد.

۲) **عقلانیت دینی:** جابری به پیروی از اندیشه‌های ابن رشد، معتقد به مقدم بودن عقل بر شرع است که البته این نظریه ریشه در تفکرات معتزله قدیم دارد (Sheikh, 2012, p. 83). در این نگاه هنگام تعارض بین عقل و نقل، اولویت به عقل انسان به عنوان محور بنیادین داده می‌شود. احکام دینی در زمان نزول نیز عقلایی بوده‌اند و مطابق سیره عقلایی آن زمان درک و توجیه می‌شده‌اند و به صرف اینکه قائل آن گزاره‌ها خدا یا پیامبر بوده پذیرفته نمی‌شده‌اند. بنابراین بسیاری از گزاره‌های دینی که باعث اسلام آوردن کافران شده است به دلیل محتوای معقول و صحیح این گزاره‌ها بوده است. امروزه نیز اگر گزاره‌ای قرار است به دین نسبت داده شود بایست خصیصه عقلانیت را داشته باشد. معنای این سخن، قابل بحث بودن گزاره‌های دینی است، و از آن مهم‌تر قابل نقد بودن، قابل مقایسه بودن، و قابل ارزیابی بودن این گونه گزاره‌هاست (Kadivar, 2008). تمرکز بر خردورزی و عقل نقاد در دین موجب ایدئولوژی‌زدایی از ساحت دین شده، چنانچه در چنین دستگاه فکری دین به آسانی در دستان قدرت و سیاست جای نمی‌گیرد؛ چراکه اساساً عقلانیت و اندیشه راه بسوی ایدئولوژی پیدا نخواهد کرد. هدف تربیت دینی مطرح شده در چنین دستگاه فکری مخالف با تعصب مذهبی، تقدس‌گرایی، تقلید کورکورانه و فرقه‌گرایی است. تأکید بر تربیت دینی که بر بنیان عقلانیت نهاده شده از ورود هر گونه عوامل غیر عقلانی و خرافی جلوگیری کرده و متریان چنین سیستم آموزشی کمتر در معرض دین‌گریزی و دین‌ستیزی قرار می‌گیرند. اما اگر نظام تربیت دینی نقش برجسته عقل را در فهم و استخراج گزاره‌های دینی انکار کند، نگرش متریان به احکام شرعی و گزاره‌های دینی، تعبدی، تقلیدی، غیر عقلانی و غیر قابل بحث و گفتگو خواهد بود که چنین عقلانیت‌زدایی در حوزه تربیت دینی، زمینه را برای دین‌گریزی و دین‌ستیزی متریان در آینده مهیا خواهد کرد.

۳) **زیست مسلمانی در دوره مدرن:** روشنفکران غیر دینی بر این نکته پا می‌فشارند که دین یک امر خصوصی است و نباید اجازه دخالت در عرصه عمومی مانند آموزش را داشته باشد (Mousavi, 2017). بنابراین معتقدند برای ورود به دنیای مدرن باید دین را از عرصه عمومی کنار زد. ایده‌ای که جابری به شدت با آن مخالف بوده و معتقد است که دین جز میراث لاینفک مسلمانان بوده و قسمتی از زندگانی و زیست یک مسلمان محسوب می‌شود و کنار زدن آن به مثابه گسست و انقطاع از تاریخ و نادیده گرفتن هویت وجودی او است. خواه ناخواه دین در هر جامعه‌ای حتی جوامع لائیک و غیر دینی نقش و کارکرد خود را دارد و آموزه‌های دینی و دین‌داری، بخشی از فرهنگ و میراث کهن آن جامعه را تشکیل می‌دهد و اساساً جامعه‌ای بدون دین قابل تصور نیست خصوصاً در جوامع مسلمان که مردم هویت دینی دارند (shamshiri, 2016). جابری با پالایش سنت اسلامی در پی عناصر پویا در تمدن اسلامی است تا با تفسیر معاصرانه و متناسب

با دنیای امروز، زیست مسلمانی را در دوره مدرن مهیا کند. زیست مسلمانی به معنای حقیقی کلمه که همراهی دین را در عرصه آموزش به همراه داشته باشد و زمینه را بر رادیکالیسم دینی و خصومت‌های مذهبی ببندد. اما برعکس، توسعه سکولاریسم و حذف دین از نهاد آموزشی، به نوبه خود خطر افراط‌گرایی دینی، خشونت، تروریسم و جنگ را افزایش خواهد داد که می‌تواند جامعه را با چالش‌های جدی مواجه کند.

### روش تربیتی

لازم به ذکر است که حوزه تعلیم و تربیت دارای ساحت‌های مختلفی است که این ساحت‌ها بر مبنای علم و رویکرد علمی شکل گرفته‌اند. در این راستا تربیت دینی به عنوان شاخه‌ای از تربیت عمومی، چنانچه رویکردی غیرعلمی یا در تعارض با علم داشته باشد دچار مشکلات عدیده خواهد شد. رویکرد تربیت دینی در دنیای امروز بیانگر این مهم است که تربیت دینی با دیگر حوزه‌ها و ساحت‌های تعلیم و تربیت هم‌نوا و سازگار نیست. به تعبیری در حیطه تربیت دینی انگاره‌ای وجود دارد که رویکرد علمی - عقلانی نبایست در این حوزه ورود پیدا کند. بنابراین آنچه از دیدگاه‌های جابری استنتاج می‌شود این است که حوزه تربیت دینی بایستی به سوی رویکردها و روش‌های علمی - عقلانی حرکت کند، موضوعی که ریشه در جریان معتزله قدیم داشته و این نحله فکری در مواجهه با امر دینی، روش عقلانی را سرلوحه خویش قرار داده است. بنابراین اگر روش‌های تربیتی جدید در حوزه تربیت عمومی نقش ایفا می‌کند چرا نباید در تربیت دینی مؤثر واقع شوند.

جابری صرف نظر از هر روش تربیتی، توسعه و پیشرفت در تربیت را منوط به دانش و تربیتی می‌داند که با چاشنی فرهنگ رشد و نمو کرده است. منظور او از فرهنگ، دمیدن روح علمی - انتقادی در عملیات تعلیم و تربیت خصوصاً تربیت دینی است که ظرفیت مواجهه با روش‌های تلقینی آموزش، جزم‌گرایی و مطلق - گرایی و آموزش اسطوره‌ای را داشته باشد. وجه مشترک استفاده از هر گونه شیوه آموزشی - چه سنتی یا مدرن - دارا بودن شاخصه پرسش انتقادی و داشتن روحیه حقیقت‌جویی است. موضوعی که ریشه در معتزله قدیم داشته و در عصر حاضر در دیدگاه‌های نوین آموزشی و در نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت نمود پیدا کرده است. با این تفصیل روش تربیت دینی در این دیدگاه سمت و سوی نوین و عصری دارد که می‌تواند با اتکا به میراث تربیتی گذشته و بهره‌گیری از روش‌های نوین عصری، تجربه جدیدی را در این عرصه رقم بزند. بنابراین با توجه به پیش‌فرض‌ها و مبانی فکری که تفصیل آن گذشت روش تربیت دینی در این رویکرد استفاده از روش‌های تجربی و اکتشافی، روش‌های تحلیل‌گری، تفکر منطقی، نسبی‌گرایی معرفتی، حل مسئله، گفتگو، استدلال و به‌طور کلی تمامی روش‌هایی که به نوعی ابزار و پیش‌نیازهای خردورزی و عقل‌گرایی را فراهم کرده و اندیشه و تفکر انسانی را در انتخاب صحیح یاری می‌کنند است. از سوی دیگر



در این نوع نگرش، روش‌های تربیت‌دینی که جنبه اقتدار‌گرایانه و یک‌جانبه‌انگاری آموزشی و عدم دیالوگ در آن‌ها غالب است از درجه و اهمیت کمتری برخوردار خواهد بود.

### محتوای درسی

چنانچه در محث جابری و اندیشه اسلامی اشاره شد مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و حتی انسان-شناسی جابری متأثر از فیلسوفان مغرب اسلامی مانند ابن رشد به شدت واقع‌گرا، تجربه‌گرا و این‌جهانی است. بنابراین محتوای تربیت‌دینی در این نوع نگاه با طرحواره و پیش‌فرض‌های عینیت‌گرایی شروع به اندیشیدن می‌کند. یکی از دلایل علاقه‌مندی جابری به فلسفه ابن رشد، داشتن روحیه نقادی و خردورزی است؛ چراکه به باور او این نوع فلسفه و دستگاه فکری با این خصیصه نمی‌تواند به ایدئولوژی تبدیل شود. جابری معتقد است که ساحت دین و فلسفه، میدان جداگانه دارند و نباید میدان متفاوت علوم عقلی را با علوم نقلی درهم آمیخت. در همین راستا جابری دین را ایدئولوژی نمی‌بیند، بلکه معتقد است که ایدئولوژی در پیوند با نظام‌های اجتماعی ایجاد می‌شود و اسلام به عنوان یک دین، بزرگ‌تر و مهم‌تر از آن است که تنها در ساختار اجتماعی تعریف شود. با این تفصیلات جابری با تربیت و آگاهی‌های ایدئولوژی شده از اسلام (که در طول تاریخ گذشته و معاصر کم نبوده) مخالف است (M. R. Wasfi, 2017). بنابر آنچه اشاره شد محتوای تربیت-دینی از نگاه جابری می‌تواند مبتنی بر نکات زیر باشد.

۱) **محتوای عقلانی و انسانی:** گرایش فلسفه جابری به عقل‌گرایی و عینیت‌گرایی ابن رشدی و همچنین دوری از فلسفه ایدئالیستی و هستی‌باورانه، زمینه را برای محتوای عقلانی و عینی مهیا می‌کند؛ چنانچه تربیت‌دینی به دنبال محتوای تربیتی است که نگاه اخروی و این‌دنیایی را با هم جمع کرده باشد و با گرایش عقلانی و انسانی در پی تفسیر رئالیستی و واقعی از متن دینی است. در همین راستا محتوای دینی برای نهادینه کردن اعتقادات، ارزش‌ها و باورها بر پایه حقایق ملموس، عینی و قابل فهم استوار شده و از همین راهبرد نیز در انتقال معرفت دینی برای متریبان استفاده می‌شود.

۲) **محتوای ایدئالیستی - انتقادی:** تمایل جابری به فلسفه تجربه‌گرا و عینیت‌گرا بدین معنا نخواهد بود که از اهمیت دروسی که ماهیت ایدئالیستی آن غالب است کاسته شود. هر نوع پیشرفت و موفقیت در تربیت‌دینی بدون توجه به هویت و تاریخ فرهنگ دینی امکان‌پذیر نخواهد بود. بنابراین توجه به میراث و فرهنگ دینی گذشته در تفکر جابری با رویکرد انتقادی مطرح است. دروسی مانند فلسفه دین، تاریخ دین، ادبیات دینی، هنر و زیبایی‌شناسی دینی با دید انتقادی مورد توجه خواهد بود.

## نتیجه

این پژوهش با بررسی اندیشه‌های نومعتزله خصوصاً جابری به ارائه الگویی از تربیت دینی پرداخت و در این راستا مبانی، اهداف، روش و محتوای تربیتی را از آرا و اندیشه‌های عابد الجابری استنتاج کرد. به باور جابری در تربیت دینی باید به این امر بنیادین توجه داشت که ساحت دین و فلسفه میدان جداگانه دارند و نباید میدان متفاوت علوم عقلی را با علوم نقلی درهم آمیخت. تجربه تاریخی گواه است که چنین امری زمینه را برای ایدئولوژیک‌سازی دین و تربیت دینی مهیا کرده و بنیان غیب‌مداری و قداست‌محوری را مستحکم و بنیان خردمداری و عقلانیت دینی را متزلزل خواهد کرد. جابری با طرح تفکیک ساحتی علوم، تربیت دینی را پیشنهاد می‌دهد که در پی ایدئولوژی ستیزی از محتوای دینی است و از سویی زمینه را بر استبداد دینی و بازتولید فرهنگ طبقه خاص می‌بندد. به اعتقاد او توافق و اجماع حداقلی نخبگان جامعه در ترسیم مبانی و اهداف نظام دینی، زمینه را برای تربیت دینی فراگروهی و ملی مهیا کرده و با جذب اکثریت قومی- مذهبی می‌تواند تربیت شهروندی حداکثری را به ارمغان آورد.

\*\*\*

## References

- Abdullah, I. (2020). Educational thought and its role in reviving the Renaissance in the Arab world "Refaa Al-Tahtawi as a model". *Djousour El-maaréfa*, 6, 190-201. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/6/4/136651>
- Al-Jabari. (1991). *Heritage and modernity*. Beirut: Arabic Unity Studies Center.
- al-Jabari, M. A. (1991). *alturath walhadatha*. Beirut: Center for Arab Unity Studies.
- Al-Jabri. (1977). *For a progressive vision of some of our intellectual and educational problems*. bayda: dar alnashr almaghribia.
- Al-Jabri. (1985). *Lights on the problem of education in Morocco*: dar alnashr almaghribia.
- Al-Jabri. (1991). *alturath walhadatha*: Center for Arab Unity Studies.
- Al-Jabri. (1994). *Democracy and human rights*. Beirut: Center for Arab Unity Studies.
- Al-Jabri. (1998). *Ibn Rushd biography and thought*. Beirut: Center for Arab Unity Studies.
- Al-Jabri. (2006). *Introduction to the Holy Qur'an*. Beirut: Al-Wahda Al-Arabi Studies Center.
- Al-Jabri. (2019). *debocracy, human rights and law in islamic thought*. tehran: Murwarid.
- Amara, M. (2018). *Eternal miracle* (Y. Abdi, Trans.). Tehran: Ehsan publication. (In persian)
- Amin, A. (2012). *dohaal islam*. Cairo: Hindawi Foundation for Education and Culture.
- Armin, M. (2019). *An approach to the Qur'an*. Tehran: nashreney. (In persian)
- Bohoosh, G. (2020). The Experience of Mohammad Abid Al-Jabari in Dealing with the Holy Qur'an - Definitions, Understandings, and Interpretations - A Critical Study. *Institute of Islamic Sciences*, 6. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/391/6/3/127580>
- Buanani, S. (2021). An article about the anthropological thought of the Mu'tazilites The religious and linguistic side -a model-. *Journal of Anthropology of El-Edyan*, 17.

- <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/142357>
- Dariabigi, M. (2017). *The method of facing the problem of tradition in Jabri's thought*. tehran: Surah Mehr. (In persian)
- Diarbigi, M. (2014). A Review Of The Jaberi's Thought On Shiism. *A Quarterly for Shi'ite Studies*, 12. [https://www.shiitestudies.com/article\\_18717.html](https://www.shiitestudies.com/article_18717.html)
- Ebrahimipour, Q. (2012). The Critique of the Arab Mind. *Socio-cultural knowledge*, 2, 123-152. <http://marefatefarhangi.nashriyat.ir/node/52>
- Fakhizadeh, A. H., Afkar, A. D., & Rahqi, M. T. Q. (2021). A Critical Analysis of Mohammed Abed al-Jaberi's Viewpoint on the Meaning of the of the Holy Prophet's (p.b.u.h.) Being Omni (Unlettered). *pazhouhesh dini*, 28. <http://pdmag.ir/article-1-685-fa.html>
- Gharavi, S. (2008). Introducing the contemporary Mu'tazili. *Miskat al-noor magazine*, 24-25. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/30209>
- Goli, J., & Yousefian, H. (2010). Main Streaming New Mu'tazila. *Journal of theological knowledge*, 115-142. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/835869>
- Hanafi, H., & Al-Jaberi, M. A. (1990). *East and West dialogue*. Beirut: Arab Institute for Studies and Publishing.
- Kadivar, M. (2008). *islam and human rights*. tehran: kavir. (In persian)
- Karimian, A. J. (2016). Philosophy in the East of the Islamic world. *Review of the book of history*, 3. <http://htybr.fasnameh.org/article-1-190-fa.html>
- Karmi, M. T. (2002). Exploring the meaning of Arabic wisdom in Jabri's thought. *Journal of political science*, 22, 231-254. (In persian) <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/13816>
- Karmi, M. T. (2003). Reflections on religion and thought in a conversation with Mohammad Abed Al-Jabari. *Journal of Philosophy & Theology*, 17. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/13816>
- Khaled, A. D. (2013). Philosophical and educational readings in the thought of Taha Hussein. *Education and Science Magazine*, 20.
- Khalji, M. M. (1990). The conversation between two cultures in the conversation between a thinker from the Arab East and a thinker from the Western Maghreb. *Journal of Philosophy & Theology*, 9, 222-247. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/13888>
- Khsheim, A. F. (1976). *Mental tendency in Mu'tazila thinking*. Misrata: General Company for Publishing and Distribution.
- Kilishmi, E. B., Sharaft, N., & . (2019). An introduction to the history of education and upbringing of an Arab Maghreb with confirmation of the opinions of Abed al-Jabri. *Journal for the History of Islamic Civilization*, 52. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1598142/>
- Mahmoud, Z. N. (2018). *Renewal of Arabic thought*. Egypt: Hindawi Foundation.
- Moeinifar, M. (2013). A brief overview of the components of Jabri's intellectual system. *Marifat*, 195, 107-121. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1033095>
- Motaghi, S. A. (1999). Al-Jaberi's project in criticizing contemporary Arabic thought. *political science*, 3, 109-120. (In persian)
- Mousavi, S. N. (2017). Explaining and evaluating the comparative education of religions in religious education. *Bi-Quarterly Research Scientific Journal Educational Jurisprudence studies*. <https://www.noormags.ir/view/fa/magazine/number/68307>

- Negaresh, H., & Moghadam, N. D. P. (2009). Injuries of religious education in Qom middle schools and management strategies for its treatment. *Journal of Cultural Management* (fifth issue). <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1095913>
- Osmani, M. (2022). Minority thinking in Islamic political thought. *Journal of political thought*, 6, 293. (In persian)
- Shahidi, S. S. (2004). The factors of the emergence of the Mu'tazila. *Avicennian Philosophy*, 36. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/30187/>
- shamshiri, B. (2016). *A new project in contemporary anthropology*. tehran: negahe moaser. (In persian)
- Sheikh, A. I. (2012). *The issue of freedom in Islamic thought*. Damascus: The Syrian General Organization for Books.
- Shirvani, A., Shamshiri, B., & Zarei, L. (2021). The Pathology of Religious Education of High School Students. (From the Viewpoints of Educators, Teachers and Students). *Islamic education*, 29. (In persian)
- valve, P., Ahmed, D., Sarasht, J. P., Moghadam, M. S., & Hosseinzadeh, M. (2017). Thoughts of neo-mutzaleh and education. *foundations of education*, 1, 84-102. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1257519>
- Wasfi, M. R. (1997). Rationality and identity. *Farhang magazine*, 28, 122-127. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/322491>
- Wasfi, M. R. (2017). *Neo-Motzalians*. tehran: Negahe Moaser. (In persian)
- yasin, a. (1987). *Originality and contemporary*. Beirut: Center for Arab Unity Studies.
- Za'bah, K. b., & Mohammad, W. (2021). The Possible Impossibility: Research into the Problem of Modernity and the Islamic State according to Wael Hallaq. *Wisdom Journal for Philosophical Studies*, 9(2), 1000-1021. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/165126>
- Zina, H. (1978). *The mind of the Mu'tazilites*. Beirut: dar alafaq aljadidah.



### An Interpretive Structural Analysis of Indicators Contributing to Ineffectiveness in the Iranian University System

Seyed Hedayat Davarpanah 

Assistant Professor, Department of Education, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (Corresponding author), Email: h.davarpanah@edu.ui.ac.ir

Received: 2023-09-26	Revised: 2024-04-16	Accepted: 2024-05-28	Published: 2024-03-18
<b>Citation:</b> Davarpanah, S. H. (2024). Interpretive Structural Analysis of Indicators of the Ineffectiveness in the Iranian University System. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 53-.84 doi: 10.22067/fedu.2024.84489.1292			

#### Abstract

The main purpose of this study was to identify and analyze indicators of the ineffectiveness of the university system in Iran. In so doing, we recruited exploratory mixed (qualitative-quantitative) approaches. In the first stage (qualitative), we purposively selected and analyzed 12 lectures, interviews and criticism of Iranian academic experts in the media, and the results showed that according to experts, the most important indicators of the ineffectiveness of the academic system in Iran include: Quantitativeism, ineffectiveness of researches, lack of scientific authority, certificationism, deterioration of the concept of discipleship, failure and positional arrogance, class chaos and turmoil, vulnerability and reduced public trust in the university and academics, and the separation between university and society. In the second stage of the research, to analyze the relationships between the identified indicators and their leveling, was used the interpretive structural analysis (ISM) approach based on the opinion of experts, and finally, the findings showed that the indicators of the ineffectiveness of the university system in Iran based on the degree of influence on each other in There are five levels. According to the findings, the indicators of higher levels, in order of level, have a high influence on lower levels and play a central role in the ineffectiveness of the university system in Iran.

**Keywords:** interpretive structural analysis, ineffectiveness, university, Iranian higher education system

#### Synopsis

In the current Iranian society, however, we see that the university institution, unlike in the past, is incapable of establishing an organic relationship with a restless society that has many dreams; we see that the university is unable to speak accurately and provide scientific and rational solutions to society's problems. In other words, the institution of the university is everywhere but nowhere in Iran (Farasatkah, 2020). We seem to be facing a big paradox in Iranian higher education, a paradox that leads to the formation of fundamental questions such as why, despite the growth of the



Iranian higher education system, the university institution is not organically and effectively connected with the surrounding community? Why despite witnessing the abundance of news concerning the considerable number of higher education institutions; the substantial number of students, university graduates, and research projects; and the improved ranks of Iranian universities in international ranking systems, there is still talk of the inefficiency of the university institution in Iranian society? Meanwhile, deeper questions arise too: why Iran's scientific production has failed to be directed towards the developments in the realm of technology and wealth. Are not there enough aspiration in the scientific production required to improve the country's technological capacity? While the growth of scientific production in some branches of science is 80 times higher than the global average, why have Iranian universities been unsuccessful in dealing with the science-wealth relationship? (Golmakani, Nabavi, & Ahmadpour, 2014). Behind all these questions, there is a critical view of the modern university institution in Iran, a view that accuses as inefficient the institution of the modern university in Iranian society in some respects. In this regard, the present article, with an experimental method and an exploratory mixed (approaches qualitative-quantitative), seeks to identify indicators of the ineffectiveness of the Iranian university system in the three areas of education, research and social responsibility.

#### **Conclusion**

The current research was conducted with the interpretive structural analysis approach during two qualitative and quantitative stages. In the first stage (qualitative stage), information was collected through the analysis of 12 lectures held by or interviews made with experts and critics of IHES in the media, and the results showed that according to the experts, the most important indicators of the ineffectiveness of the Iranian university system include: quantitativeism, ineffectiveness of researches, lack of scientific authority, certificationism, deterioration of the concept of discipleship, failure and positional arrogance, class chaos and turmoil, vulnerability and reduced public trust in the university and academics, and the separation between university and society. In the second stage of the research (quantitative stage), to analyze the relationships between the identified indicators and their leveling and to determine which of the identified indicators are more effective and which are more effective was used the interpretive structural analysis (ISM) approach based on the opinion of experts, and finally, the findings showed that the indicators of the ineffectiveness of the university system in Iran based on the degree of influence on each other in There are five levels. According to the findings, the indicators of higher levels, in order of level, have a high influence on lower levels and play a central role in the ineffectiveness of the university system in Iran. According to the finding, the first level, where only the indicator of " the separation between university and society " is placed, is the most influential level, and the fifth level, where the two indicators of " quantitativeism " and " certificationism" are placed, is the most influential level.

In general, the examination of research bases indicates that researchers have mentioned various reasons for the ineffectiveness of the Iranian university system. For example, some researchers attribute the causes of the ineffectiveness of the university system to Intra-institutional Factors such as the dominance of the bureaucracy over the university, quantitative rules and bureaucracy, the personal interests of higher education actors, the lack and weakness of meritocracy especially in the field of management and attracting faculty members (Ganei Rad, 2016; Hosseini Hashemzadeh, 2019; Kiaie Taleghani, Zeinabadi, Arasteh, & Abbassian, 2019; Motalebifar, Arasteh, Navehebrahim, & Abdollahi, 2016); And some have attributed it to extra-institutional factors such as superior regulations and documents, government economy and government control and supervision (Ariannejad, 2017; Farasatkah, 2017; Khalili, Taskoh, Arasteh, & Ghiasi Nodooshan, 2017).

However, reflecting on the findings and the research background, we can argue that there are certain factors in any society that can lead academic institutions to ineffectiveness and malfunctioning: the role of the state/ a lack of academic independence, commercialization (i.e., the domination of neoliberal policies), international norms (i.e., language and ranking systems), and institutional norms (i.e., reward systems, hierarchy based on non-academic discourse, dominance of institutional capital over private capital, and symbolic violence).

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## تحلیل ساختاری- تفسیری نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران

سید هدایت‌اله داورپناه استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)، [h.davarpanah@edu.ui.ac.ir](mailto:h.davarpanah@edu.ui.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۱/۲۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> داورپناه، سید هدایت‌اله. (۱۴۰۳). تحلیل ساختاری- تفسیری نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۸۴-۵۳. doi: 10.22067/fedu.2024.84489.1292			

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و تحلیل نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران بوده است. برای دستیابی به این هدف از روش آمیخته- اکتشافی متوالی طی دو مرحله کیفی و کمی بهره گرفته شد. در مرحله نخست (کیفی) گردآوری اطلاعات از طریق تحلیل ۱۲ سخنرانی و مصاحبه صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاهی در رسانه‌های مختلف صورت گرفت و نتایج نشان داد که طبق نظر صاحب‌نظران مهم‌ترین نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران عبارت‌اند از: کمیت‌گرایی، عدم اثربخشی پژوهش‌ها، عدم مرجعیت علمی، مدرک‌گرایی، زوال مفهوم شاگردپروری، ناکامی و تنافر منزلتی دانش‌آموختگان، آشفتگی طبقاتی، آسیب‌پذیری و کاهش اعتماد عمومی به دانشگاه و دانشگاهیان و گسست دانشگاه از جامعه. در مرحله دوم پژوهش نیز به منظور تحلیل روابط بین نشانگرهای شناسایی‌شده و سطح‌بندی آن‌ها از رویکرد تحلیل ساختاری تفسیری (ISM) مبتنی بر نظر خبرگان بهره گرفته شد و در نهایت یافته‌ها نشان داد که نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران بر اساس میزان تأثیرگذاری بر یکدیگر در پنج سطح قرار می‌گیرند. طبق یافته‌ها نشانگرهای سطوح بالاتر به ترتیب سطح از قدرت اثرگذاری بالایی بر سطوح پایین‌تر برخوردارند و نقش محوری در عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران دارند.

**واژه‌های کلیدی:** تحلیل ساختاری تفسیری، عدم اثربخشی، نهاد دانشگاه، آموزش عالی، ایران



## مقدمه

زمانی ایران دوران پرتکاپویی داشت که اگر در آن کشاورزی مدرنی مورد نیاز بود، مدرسه فلاح<sup>۱</sup> با ریاست مسیو داسر از آن پشتیبانی می‌کرد؛ اگر ایران صنعت جدید لازم داشت مدرسه ایران و آلمان<sup>۲</sup> بود، اگر جامعه با شیوع وبا مواجه می‌شد دارالفنون<sup>۳</sup> و مدرسه طب با استادانی مثل پولاک، شلیمر، تولوزان از جامعه پشتیبانی می‌کردند، یا اگر جامعه دنبال جریان حقوقی و دیپلماسی و قانون مدرن بود مدرسه علوم سیاسی<sup>۴</sup> برای او تولید محتوا می‌کرد و پاسخگو بود. اما در جامعه کنونی ایران شاهد آن هستیم که نهاد دانشگاه برخلاف گذشته در برقراری ارتباط ارگانیک و پویا با جامعه بی‌قراری که رؤیاهای زیادی در سر دارد ناتوان هست و قادر به ارائه راه‌حل‌های علمی و عقلانی برای حل مسائل جامعه نیست. به عبارتی نهاد دانشگاه در ایران همه‌جا هست ولی هیچ‌جا نیست (Farasatkah, 2020).

به نظر می‌رسد امروزه علی‌رغم رشد سریع نظام آموزش عالی در ایران با یک پارادوکس بزرگ مواجه هستیم، پارادوکسی که منجر به شکل‌گیری پرسش‌های اساسی می‌شود. نظیر این که چرا با وجود رشد نظام آموزش عالی در ایران نسبت به گذشته، نهاد دانشگاه با جامعه پیرامون خود پیوند ارگانیک و اثربخشی ندارد؟ چرا با وجود این که شاهد وفور اخبار در رسانه‌های مختلف در مورد آمار تعداد مؤسسات آموزش عالی، تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاهی، تعداد پژوهش‌ها، بهبود رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایرانی در نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی، رشد علمی و جهش فلان نمودار و شاخص در ارتباط با نظام آموزش عالی ایران هستیم، هم‌چنان از ناکارآمدی نظام دانشگاهی سخن به میان می‌آید؟ در این میان پرسش‌های ژرف‌تری نیز مطرح می‌شود: چرا تولیدات علمی ایران در مقایسه با کشوری مانند کره جنوبی قرین رشد تکنولوژی و ثروت نبوده است؟ آیا جهش سریع در تولیدات علمی برای افزایش توان تکنولوژیک کشور کافی نیست؟ در حالی که رشد تولیدات علمی در برخی از شاخه‌های علوم پایه به بیش از ۸۰ برابر رشد متوسط جهانی بوده، چرا دانشگاه‌های ایران نتوانسته‌اند به رابطه علم - ثروت جامعه عمل ببشاندند (Golmakani, Nabavi, & Ahmadpour, 2014). در ورای همه این پرسش‌ها نگاهی نقادانه به نهاد دانشگاه مدرن در ایران وجود

۱. اولین مدرسه کشاورزی در ایران، مدرسه فلاح مظفری بود که در سال ۱۹۰۰ میلادی در تهران برای آموزش کشاورزی تأسیس شد.

۲. اولین مدرسه صنعتی و فنی در ایران به شمار می‌رود که در سال ۱۹۰۷ میلادی با مشارکت دولت آلمان در تهران تأسیس شد.

۳. در سال ۱۸۵۱ میلادی برای آموزش علوم و فنون جدید در تهران تأسیس شد.

۴. اولین مدرسه علوم سیاسی در ایران به شمار می‌رود که در سال ۱۸۹۹ میلادی در تهران تأسیس شد.

دارد، نگاهی که نهاد دانشگاه مدرن در جامعه ایرانی را در برخی حوزه‌ها به ناکارآمدی و غیر اثربخش بودن محکوم می‌کند.

پرسش‌های فوق‌آدمی را به تأمل وامی‌دارد که دانشگاه در مقام یک نهاد چه کارویژه‌ها و رسالت‌هایی باید داشته باشد که بتوان تحقق یا عدم تحقق آن‌ها را معیار قضاوت کارآمدی و کیفی بودن/ نبودن نهاد دانشگاه در جامعه دانست. آیا دانشگاه می‌بایست نهادی نواندیش و مستقل باشد که در آن دانش بسان روشنایی و پدیدآورنده آسایش و خرسندی است؟ یا دانشگاه به نهادی بسان بنگاهی مانند دیگر بنگاه‌های مالی خصوصی فرو کاسته شود و در خدمت قدرت، سرمایه‌داری، ایدئولوژی چیره، صنعت و بازار باشد. نهادی که در آن دانش بسان وسیله‌ای برای ابزارسازی و سودجویی است و به دلیل ماهیت سودجویانه و برتری‌طلبی صنفی/گروهی، بر اندیشه‌ی ابرازی که می‌تواند منافع قدرتمندان را حفظ کند پا می‌فشارد. پرسش‌های مطرح‌شده قابل درک‌اند اما می‌توانند پاسخ‌های متفاوت و حتی واکنش‌های تندی به همراه داشته باشند. برای مثال در نظر بسیاری، دانشگاه نهادی عمومی است که در پی حقیقت، در نظر دارد زمینه را برای «آسایش و خرسندی» همگان در چارچوب زیست بومی «پایدار» فراهم آورد؛ و به دلیل ماهیت وجودی آن، چنانچه از استقلال و آزادی علمی برخوردار نباشد به نظر نمی‌رسد توانایی انجام مأموریت‌های خود را داشته باشد. درحالی‌که برای برخی دانشگاه نهادی همانند سایر بنگاه‌های مالی است که سودجویی و تبدیل دانش به ثروت تنها آرمانی است که دنبال می‌کند (Davarpanah, Hoveida, Barnett, Javdani, & Jamshidian, 2021; Javdani, 2020a).

بدون شک، بحران‌های سده بیست یکم به‌روشنی، آشکار می‌سازد که ادامه وضع موجود با خوانش ابرازی، سودجویانه و اقتصادزده جریان حاکم در حوزه آموزش عالی امکان‌پذیر نیست و نهاد دانشگاه نمی‌تواند همسو با دیرینه خود که صنف یا شرکت ویژه‌ای را در چارچوب کلیسا یا منافع و خواست پادشاه نمایندگی می‌کرد، همچنان، در خدمت قدرت، ایدئولوژی چیره، سرمایه‌داری، صنعت و بازار باشد (Javdani, 2020a). بلکه، دانشگاه می‌بایست فضایی برای ایجاد دانش (تحقیق)، درک آن (آموزش و یادگیری) (Barnett & Bengtson, 2017, p. 1) و کاربرد آن در راستای آسایش و خرسندی همگان (خدمات اجتماعی) باشد.

با توجه به وصفی که رفت، می‌توان گفت ایده دانشگاه با ایده دانش‌گره‌خورده است. از نظر تاریخی نیز دانش با عنصر حقیقت‌گره‌خورده بود (Barnett & Bengtson, 2017, p. 2). به نظر می‌رسد ژرف‌نیندیشیدن به مفهوم «حقیقت‌جویی»، بسان اصلی‌ترین هدف نهاد‌های دانشگاهی، از اوان پیدایش، سبب شده

است که کارویژه‌های دانشگاهی، با به‌کارگیری واژه‌های کم‌وبیش یکسان، بر پایه خواست نیروهایی که توانسته‌اند به‌گونه‌ای بر آن مهار زنند، دستخوش مفهوم‌سازی‌های گوناگون شود. از این‌رو، برخی پنداشته‌ها که کارویژه‌های دانشگاه را به «پژوهش» و سپس آموزش کرانه‌دار می‌سازد را نیز نمی‌توان ناروا انگاشت (Javdani, 2020b). جدای از این که چنین پنداشته‌ای جستار گشایی‌های فراوانی را برای توازن بخشیدن میان این دو کار ویژه دانشگاهی و ارتباط میان آن‌ها برانگیخته است، پاسخگویی به پرسش‌های مک‌فارلین (۲۰۰۶) می‌تواند بسیار روشنگرانه باشد: آیا دانشگاهی می‌تواند بدون آن که اعضای علمی آن به پژوهش پردازند، خود را دانشگاه بنامد؟ آیا آموزشگر خوب بودن نیازمند آن نیست که پژوهشگری کوشا و پویا بود؟ چگونه آموزش می‌تواند پژوهش‌محور نباشد (Macfarlane, 2006, p. 1). در کنار این دو کارویژه دانشگاهی، کارویژه سومی نیز رخ‌نمایی می‌کند: «خدمات»، یا «خدمات اجتماعی». می‌گویند دانشگاه باید پاسخگوی جامعه باشد، این پاسخگویی مفهومی مبهم است. دانشگاه باید پاسخگو باشد ولی نه به خواستی که قدرت به آن تحمیل می‌کند و به آن فشار می‌آورد که باید این را بپذیری. دانشگاه می‌بایست بتواند آزادانه همه نهادها را از خود دولت و مراکز قدرت گرفته تا سایر نهادهای جامعه را نقد کند تا بتواند دانشی پدید آورد که برای مردم آسایش و خرسندی حاصل نماید (Davarpanah et al., 2021, p. 32).

کوتاه‌سخن آنکه با توجه به ماهیت وجودی نهاد دانشگاه، کار ویژه‌ها و رسالت‌های آنرا می‌توان در سه حوزه آموزش، پژوهش و مسئولیت‌پذیری/خدمات اجتماعی تعریف نمود (Davarpanah et al., 2021). در همین راستا، نوشتار حاضر با هدف پاسخگویی به این پرسش که چرا علیرغم رشد سریع نظام آموزش عالی و فراگیران شدن نهاد دانشگاه در ایران از ناکارآمدی و غیراثربخش بودن نظام دانشگاهی در ایران سخن به میان می‌آید، با روشی تجربی در پی شناسایی نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی ایران در حوزه‌های سه‌گانه آموزش، پژوهش و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است.

در پژوهش حاضر از تحلیل ۱۲ سخنرانی و مصاحبه با صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاهی در رسانه‌های مختلف بهره گرفته شد و کلیه فایل سخنرانی‌ها به‌جز سه مورد به‌صورت فایل صوتی یا صوتی-تصویری بودند، به‌منظور تجزیه و تحلیل مکتوب شدند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها صورت گرفته است به این شکل که بعد از پیاده‌سازی هر سخنرانی/مصاحبه متن آن مکتوب می‌شد و پس از اتمام، سخنرانی بعدی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون<sup>۱</sup> بهره گرفته شده است. با توجه به تنوع

روش‌های به‌کاررفته در تحلیل مضمون و تنوع دیدگاه صاحب‌نظران، عناوین و طبقه‌بندی‌های متفاوتی برای مضامین وجود دارد. در پژوهش حاضر، تحلیل مضامین بر اساس دیدگاه آتراید-استرلینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) در سه سطح مضمون‌های پایه<sup>۲</sup> (کدها و نکات کلیدی موجود در متن)، مضمون‌های سازمان‌دهنده<sup>۳</sup> (مقولات به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضمون‌های پایه) و مضمون‌های فراگیر<sup>۴</sup> (مضمون‌های عالی دربرگیرنده‌ی اصول حاکم بر متن به‌عنوان یک کل) صورت گرفت (Attride-Stirling, 2001). به‌منظور حصول اطمینان از قابلیت اطمینان داده‌های پژوهش از روش مطالعه مکرر<sup>۵</sup>، مقایسه داده‌های و خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اعمال تغییرات در داده‌ها، استفاده گردید. در جدول (۱) اطلاعات مربوط به سخنرانی‌های موردبررسی در گام کیفی ارائه‌شده است. اگرچه صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاهی افراد شناخته‌شده‌ای هستند؛ باوجوداین، به‌منظور اختصارگویی در بخش یافته‌ها همانند مصاحبه‌ها برای هر کدام کد اختصاصی تعیین شده است.

جدول (۱): سخنرانی‌ها و مصاحبه‌های صاحب‌نظران

کد اختصاصی	سخنران / تخصص / موضوع / مکان سخنرانی یا رسانه / سال	ردیف
کد ۱	دکتر مهدی محقق / استاد-ادبیات و زبان فارسی / بحث درباره روند انحطاط اسلامی و وضعیت آموزش عالی در کشور / برنامه تلویزیونی شوکران / ۱۳۹۷	۱
کد ۲	دکتر مهدی گلشنی / استاد- فیزیک / نقد وضعیت موجود دانشگاه‌های کشور / برنامه تلویزیونی شوکران / ۱۳۹۸	۲
کد ۳	دکتر مهدی گلشنی / استاد- فیزیک / چرا ارزش‌ها در محیط‌های علمی ما تضعیف شده‌اند / دانشگاه صنعتی شریف / ۱۳۹۶	۳
کد ۴	دکتر مظفر چشمه سهرابی / دانشیار- علم اطلاعات و دانش‌شناسی / کوچ علم از دانشگاه / <a href="https://tabnakbato.ir/fa/news/100739">https://tabnakbato.ir/fa/news/100739</a> / ۱۳۹۶	۴
کد ۵	دکتر علی خورسندی طاسکو / استادیار- مطالعات آموزشی / درآمدی انتقادی بر انبوه‌سازی دانشگاهی / همایش سازمان‌دهی آموزش عالی انجمن آموزش عالی ایران / ۱۳۹۸	۵
کد ۶	دکتر علی خورسندی طاسکو / استادیار- مطالعات آموزشی / ایده نهاد علم درباره استقلال دانشگاه در ایران / مجله تصویری علوم انسانی / ۱۳۹۸	۶

- 1.. Attride-Stirling
2. Basic
3. Organizing
4. Global
5. Repeated study method

۷	دکتر عباس کاظمی / استادیار - جامعه‌شناسی / مفهوم پادروایی و دانشگاه / همایش مطالعات فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی / ۱۳۹۸	کد ۷
۸	آقای داود حسینی هاشم‌زاده / پژوهشگر حوزه مطالعات سلامت سازمانی و مقابله با فساد / معرفی و نقد کتاب فساد دانشگاهی نوشته داود حسینی هاشم‌زاده / نشست وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی / ۱۳۹۸	کد ۸
۹	دکتر حسن محدثی / استادیار - جامعه‌شناسی / دانشگاه به‌مثابه بازار / نخستین کرسی نقد سیاست دولت تحت عنوان «نقد اجتماعی برنامه‌های آموزش عالی» / انجمن جامعه‌شناسی ایران / ۱۳۹۲	کد ۹
۱۰	دکتر حسین معصومی همدانی / استادیار - فلسفه و تاریخ علم - عضو فرهنگستان زبان و ادب فارسی / نقد مقالات علمی - پژوهشی / نشست تخصصی نقش مطبوعات در پیشبرد دانش ایران - کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران / ۱۳۹۷	کد ۱۰
۱۱	دکتر سعید صفایی موحد / استادیار - علوم تربیتی / واکاوی فساد آکادمیک در آموزش عالی / دانشگاه تهران / ۱۳۹۸	کد ۱۱
۱۲	دکتر سپهر قاضی نوری نائینی / استاد - مهندسی صنایع / شکاف بین نهاد علم و نهاد سیاست / مجله تصویری علوم انسانی زاویه / ۱۳۹۸	کد ۱۲

در مرحله دوم (کمی) جهت تعیین ارتباط بین نشانگرهای مستخرج از مرحله کیفی و دستیابی به الگوی ساختاری تفسیری آن از روش مدل‌سازی ساختاری - تفسیری<sup>۱</sup> (ISM) استفاده شد. این روش برای شناسایی و تعیین روابط بین اجزای مختلف یک پدیده، به کار می‌رود که نخستین بار وارفیلد<sup>۲</sup> (۱۹۷۴) آن را مطرح کرد (Warfield, 1974). به‌طور دقیق، این روش به دلیل استخراج ساختار کلی از روابط بین عوامل مختلف ساختاری و از آنجا که تعیین روابط و سطح‌بندی بین متغیرها بر اساس قضاوت خبرگان صورت می‌گیرد، تفسیری نامیده می‌شود. در نهایت یک روش مدل‌سازی است زیرا روابط خاص شناسایی شده بین عوامل و نیز ساختار کلی از روابط و نحوه تأثیرگذاری و تأثیرپذیری متغیرها ارائه می‌شود (Aloini, Dulmin, & Mininno, 2012).

از آنجا که رویکرد ISM متکی بر قضاوت خبرگان است، در مرحله کمی به‌منظور گردآوری داده‌ها از گروه کانونی متشکل از ۸ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور که در بخش کیفی نیز مشارکت داشتند، بهره گرفته شد. ابزار پژوهش پرسشنامه مستخرج از بخش کیفی بود که پس از اطمینان از روایی محتوایی آن بر اساس روش لاوشه (۱۹۷۵)، متناسب با رویکرد ISM و به شکل ماتریس مربع تنظیم و در

1. interpretive structural modelling (ISM)

2. Warfield

اختیار مشارکت کنندگان قرار داده شد. در نهایت داده‌های گردآوری شده در بخش کمی با نرم افزار ISM نسخه ۱.۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

متناظر با مراحل پژوهش، داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده نیز طی دو مرحله مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که در ادامه به اختصار گزارش شده است.

### مرحله اول: شناسایی نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران

روش ISM با شناسایی متغیرهایی و ابعاد مسئله یا موضوع مورد مطالعه شروع می‌شود. این متغیرها و ابعاد به روش‌های مختلف نظیر مطالعه ادبیات موضوعی، مصاحبه و دریافت نظرات خبرگان و پرسشنامه به دست می‌آید (Faisal, Banwet, & Shankar, 2006). همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، در پژوهش حاضر جهت شناسایی نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی از تحلیل سخنرانی‌های صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاهی بهره گرفته شد. پس از بررسی و تحلیل سخنرانی‌ها، مضامین مربوط به عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران استخراج گردید.

جدول (۲): مضامین فرعی و اصلی به‌دست آمده از مصاحبه‌های خبرگان دانشگاهی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نمونه از متن سخنرانی‌ها و مصاحبه‌ها
مضامین اصلی علم‌تربیتی نظام دانشگاهی در ایران	کمیت‌گرایی (در پژوهش، ارزیابی‌ها و آیین‌نامه‌ها، تعداد دانشگاه و دانشجو)	<p>"از ۲۰۰۵ تا ۲۰۱۲ رشد مقاله علمی ما ۵ برابر بوده از ۸ هزار رسیده نزدیک ۳۷ هزار. اگر این رشد واقعی بود حداقل واردات کالاها ما باید یک‌پنجم کمتر می‌شد یا صادرات ما یک‌پنجم بیشتر می‌شد؛ یعنی بیشتر مقالاتی که تولید می‌کنیم اثر عینی ندارند. بعضی از حوزه‌هایی که بیشترین تعداد مقالات را داریم بیشترین واردات را داریم" (کد ۲).</p> <p>"اگر آیین‌نامه ارتقاء تا ده سال دیگر همین باشد، ما علاوه بر سرآمدی در تولید مقاله، بیشترین استاد تمام دنیا را نیز خواهیم داشت" (کد ۴).</p> <p>"به شرایطی از آثارشیم توسعه کمی و ساخت‌وساز دانشگاهی رسیده‌ایم که حتی به کارگیری لفظ «دانشگاه» یعنی «اجتماع وحدت یافته علمی» برای بسیاری از مراکز آموزش عالی دور و نزدیک کشور معقول و درست نیست؛ چه‌بسا و شاید اطلاق «دکته‌های دانشگاهی» یا «کیوسک‌های آموزش عالی» مناسب‌ترین لفظ برای توصیف این‌گونه از مراکز به‌اصطلاح دانشگاهی است" (کد ۵).</p> <p>"بالای ۹۰ درصد از حدود ۲۵۰۰ دانشگاه ما اصلاً و اصولاً دانشگاه نیستند، شبه دانشگاه هم نیستند بلکه کیوسک‌های آموزش عالی هستند که دارند کیک و نوشابه خود را می‌فروشند" (کد ۶).</p> <p>"دانشگاه‌های ما تو این چند سال شده مرکز تولید کالاهای بی‌مصرف کالاهایی که صرف به درد ارتقای ماها می‌خورد هیچ مصرف و کارکرد دیگری ندارد" (کد ۱۱).</p>
مضامین فرعی علم‌تربیتی پژوهش‌ها	علم‌تربیتی پژوهش‌ها	<p>"ما به دنبال فهمیدن علم نیستیم به دنبال این هستیم که از طریق علم به پست و مقام و ریاست و مسند و ثروت برسیم. درعین حال منتقد شیوه اداره دانشگاه‌ها مبتنی بر مقاله‌گرایی هستیم. مقاله‌های غیر کاربردی پژوهش‌های غیر کاربردی که هیچ نفعی برای پیشرفت کشور ندارند. علم که در ایران داریم رواج می‌دهیم نه تولید قدرت خواهد کرد و نه تولید ثروت. به‌طور کلی برداشت دانشگاه‌های ما از علم ناقص است. شاید بی‌انصافی باشد بگویم که ما در عرصه علم و دانشگاه شکست خورده‌ایم بلکه بهتر است بگوییم ما از ظرفیت‌هایی که داریم به‌اندازه کافی استفاده نکرده‌ایم" (کد ۲).</p>
مضامین فرعی علم‌تربیتی	علم‌تربیتی	<p>"کار علمی ما بیشتر تکرار کارهایی است که در غرب می‌شود و گاهی هم حاشیه‌هایی به آن‌ها می‌زنیم؛ اما کمتر در مقام دستیابی به سرمشق‌نویسی هستیم" (کد ۳).</p>

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نمونه از متن سخنرانی‌ها و مصاحبه‌ها
	مدیرک گرایی	<p>" دانش، پژوهش و مشاوره سه کالای نرم‌افزاری است که دانشگاه‌ها برای عرضه کردن به جامعه در اختیار دارند، سیاستی که آموزش عالی دست کم در دو دهه اخیر در تجاری‌سازی دانشگاه در پیش گرفته‌اند عمدتاً فروش آموزش بوده است. با پولی شدن تحصیل و ارائه انبوه فارغ‌التحصیلان توسط دانشگاه‌های تجاری شده به جامعه، مدرک گرایی بیش از پیش رواج یافته است و اخذ مدرک به خاطر مدرک به هدف ناگفته اما همگانی بدل شده است. این در حالی است که هدف نخست آموزش عالی مطابق با اصل ۳۰ قانون اساسی، پرورش متخصص برای «خودکفایی کشور» است؛ اما در حال حاضر، کلیه فرآیندهای موجود در دانشگاه‌های کشور در حال صوری شدن و مناسکی شدن است؛ بدین معنا که فرآیندهای آموزشی در دانشگاه‌های کشور وجود دارد و کم‌وبیش دنبال می‌شود اما عملاً این فرآیندها عاری از محتوا هستند " (کد ۹).</p> <p>" دانشگاه‌های ما به اسم توسعه علم به اسم توسعه آموزش به اسم عدالت اجتماعی به شیوه‌های مختلف از طریق آموزش مجازی، نوبت دوم، شبانه، روزانه دارند این مدرک را می‌فروشند اصلاً چیزی به اسم شرایط ورودی و شرایط فارغ‌التحصیلی نداریم یعنی هرکسی می‌تواند وارد شود و هرکسی می‌تواند خارج شود. چند نمونه سراغ دارید که نتوانسته باشند از پایان‌نامه و رساله خود دفاع کنند " (کد ۱۱).</p>
زوال مفهوم شاگرد پروزی		<p>" چندین سال در مدرسه علمیه نواب معمم بودم و هرروز چشمانم به استادایمان می‌افتاد و ارتباط ما، ارتباط پدر و فرزند بود ولی در نظام جدید می‌بینم شاگرد می‌خواهد یک سؤال از استاد بپرسد، استاد می‌گوید من وقت ندارم و رها می‌کند! علم در چنین محیطی زاینده‌گی پیدا نمی‌کند " (کد ۱).</p>
ناکامی و تنافر منزلی دانش‌آموختگان		<p>" ما با پدیده‌ای به نام ناکامی منزلی یا ناامیدی منزلی مواجه هستیم؛ اما نه ناکامی منزلی که آلبرد کنت در جرم‌شناسی مطرح می‌کند. بیشتر بحث آلبرد کنت طبقات اقتصادی پایین هستند که این‌ها نمی‌توانند خودشان را به سطوح بالاتر (از نظر طبقات اجتماعی در سطح جامعه) بکشند؛ اما اینجا با یک اتفاق عجیب مواجه هستیم و آن اتفاق این است که طیف وسیعی از جوانان و زنان ما تحصیل کرده هستند. این با چیزی که کنت بیان می‌کند خیلی متفاوت است. یک‌زمانی ما جوانان بیکار داشتیم این‌ها تحصیلات نداشتند و جمله معروفی بود می‌گفتند شما درس نخواندید حالا باید هر کاری را انجام دهی ولی حالا طیف وسیعی از فارغ‌التحصیلان ما اظهار می‌کنند شما که به ما گفتید درس بخوان و همه درس خواندیم و دکتر، مهندس، معمار، لسانس نقاشی و... شدیم ولی همچنان موقعیت ما تغییر نکرد یعنی همان بحث ناکامی و تنافر منزلی یعنی کسانی که درواقع تحصیلات دانشگاهی را کسب کردند اما نتوانستند موقعیت‌های طبقاتی‌شان را تغییر بدهند و ارتقا دهند " (کد ۷).</p>



مضمون اصلی	مضامین فرعی	نمونه از متن سخنرانی‌ها و مصاحبه‌ها
	آشنیگاه و طبقاتی و پادروها	<p>"ما در وضعیت آشفتنگی طبقاتی به سر می‌بریم گروه بزرگ جدیدی که در هیچ کدام از طبقات موجود به سادگی جای نمی‌گیرند. در واقع آدم‌هایی از طبقات بسیار متفاوت خصوصاً طبقات پایین، افرادی که روستایی بودند و دارای طبقات سنتی بودند، تمامی مسیرهایی را که به تعبیر مرتن تو باید طی کنی تا به آن موقعیت‌هایی که دنبالش هستی برسی را طی می‌کنند اما باز به آن موقعیت نمی‌رسند. اینکه تو از طبقه‌ای که متعلقش بودی کنده شدی آمدی دانشگاه دکتر و مهندس شدی نمی‌توانی بروی نمی‌توانی بمانی، این می‌شود پادروایی. یا پایان‌نامه نویس می‌شود یا در اسنپ و یا رستوران کار می‌کند اما در واقع جزء طیف وسیع پادروها قرار می‌گیرد. خب جماعت عظیمی که روحشان را در طبقات متوسط به بالا ارتقا دادند اما مادیت زندگی‌شان در طبقات پایین دست قرار گرفته است، آنان حال و روز مهاجرانی را دارند که به هیچ کجا احساس تعلق ندارند و یا هیچ کدام از طبقات متعارف پیشین آنان را بخشی از خود نمی‌دانند. فردی که از طبقه کارگر غیرماهر شهرستانی برخاسته اما اکنون با تحصیل، مدرک دانشگاهی گرفته و مثلاً مهندس بیکار است یکی از تصاویر موجود در این گروه عظیم است چنین فردی نه خود را به آن طبقه کارگر متعلق می‌داند و نه طبقه‌ای که مهندسان در آن جای دارند این وضعیتی است که وضعیت فعلی به افراد خاصی محدود نیست بلکه جمعیت قابل توجهی از جمعیت بیکاران ما را شکل می‌دهد. در اینجا ما طیف وسیعی از این پادروها مواجه هستیم یک سمت این پدیده به دانشگاه برمی‌گردد" (کد ۷).</p>
	دانشگاه از جامعه	<p>"چون دانشگاه عمدتاً سیاست خود را بر فروش آموزش نهاده است و فروش خدمات پژوهشی و مشاوره‌ای به حداقل رسیده است، دانشگاه پاسخگوی نیازهای بخش‌های مختلف جامعه نیست. چنین دانشگاه آموزش را عمدتاً به اشخاص حقیقی می‌فروشد نه به اشخاص حقوقی. لذا عملاً پیوندی اندامی (ارگانیک) بین دانشگاه و دیگر بخش‌های جامعه وجود ندارد و دانشگاه به سفارش سازمان‌ها، متخصص تربیت نمی‌کند" (کد ۹).</p> <p>"بیماری بسیار ریشه‌داری که در محیط دانشگاهی ما دارد نمود پیدا می‌کند، جدا شدن دانشگاه از جامعه است. نگاه نکردن دانشگاهیان به جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند این به معنای این نیست که دانشگاهیان ما در امور سیاسی حرفی نمی‌زنند، خیر حرف می‌زنند ولی آن حرفی که یک دانشگاهی باید بزند را نمی‌زند بیشتر به عنوان یک فرد عامه حرف می‌زنند" (کد ۱۰).</p>

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نمونه از متن سخنرانی‌ها و مصاحبه‌ها
	آسیب‌پذیری و کاهش اعتماد عمومی به دانشگاه و دانشگاهیان	"وقتی که اخبار سرقت علمی اساتید کشور از طریق ساینس و غیره منتشر می‌شود که تعداد زیادی از مقالات ما سرقت علمی است، وقتی دانشجویان ما به‌راحتی پایان‌نامه و مقاله می‌خرند و خانواده‌ها در جریان قرار می‌گیرند که چطور اعضای هیئت علمی دارند از دانشجویان بارکشی می‌کنند، به شکل‌های مختلف این اعتماد از بین می‌رود. دانشگاه و دانشگاهیان یک دوره‌ای برای جامعه مرجعی بودند که افراد جامعه به آن‌ها اعتماد داشتند و همه نگاه می‌کردند آن‌ها چه کار می‌کنند که از آن‌ها پیروی کنند. در دهه ۵۰ و ۶۰ دانشگاه رسالت مهمی در جامعه داشت و بخش مهمی از تحولات اجتماعی و سیاسی که جامعه ما تجربه کرد بر دوش دانشگاه و دانشگاهیان بود. دانشگاهیان دهه ۹۰ را با دانشگاهیان دهه ۵۰ و ۶۰ با مقایسه کنید. الان دانشگاه‌های ما چه کار می‌کنند چه اتفاقی افتاده که دانشگاهیان ما نسبت به تحولات جامعه بی‌تفاوت هستند" (کد ۸).

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کیفی حاصل از تحلیل سخنرانی‌ها و مصاحبه‌ها در قالب ۱ مضمون اصلی و ۹ مضمون فرعی سازمان‌دهی شده‌اند.

### مرحله دوم: تعیین روابط مفهومی بین نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران

قبل از تعیین رابطه مفهومی بین نشانگرهای شناسایی شده ابتدا به‌منظور اطمینان از تناسب محتوایی نشانگرها با عدم اثربخشی نظام دانشگاهی و سنجش روایی محتوایی از مشارکت کنندگان خواسته شد تا بر اساس طیف لیکرت ۳ گزینه‌ای (نشانگر ضروری است، نشانگر مفید است ولی ضروری نیست، نشانگر ضرورتی ندارد) میزان ضرورت هر کدام از نشانگرها شناسایی شده را مشخص نمایند. با توجه به اینکه تعداد متخصصان مشارکت کننده در بخش کمی ۸ نفر بودند، با در نظر گرفتن ۰/۷۵۰ به‌عنوان حداقل CVR مورد قبول برای هر نشانگر (Ayre & Scally, 2014)، روایی محتوایی ۹ نشانگر شناسایی شده مورد آزمون و تأیید قرار گرفت. پس از اطمینان از روایی محتوایی و تناسب نشانگرهای شناسایی شده، پرسشنامه‌ای متشکل از یک ماتریس ۹\*۹ طراحی و در اختیار مشارکت کنندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا نوع رابطه نشانگرها را مشخص کنند.

به‌منظور تعیین روابط علت-معلولی میان نشانگرهای شناسایی شده ماتریس خود تعاملی ساختاری ترسیم شد. در این مرحله متغیرهای مسئله به‌صورت دوجه‌دو و زوجی با هم مقایسه شدند و پاسخ‌دهندگان با استفاده از نمادهای V یا I (متغیر I بر J تأثیر دارد)، A یا -I (متغیر I بر J تأثیر ندارد)، X یا Y (رابطه دوسویه) و O یا صفر (نبود رابطه) به تعیین روابط بین نشانگرها پرداختند. درنهایت برای تعیین توافق و وارد کردن

داده‌ها به نرم‌افزار روی اکثریت گروه خبره یعنی تعداد  $(N/2+1)$  ملاک تعیین روابط زوجی بین نشانگرها قرار گرفت (Taghizadeh & Ziai, 2014). در ادامه با تبدیل ماتریس خودتعاملی ساختاری به یک ماتریس دو ارزشی صفر و یک (عدد یک جایگزین اعداد ۱ و ۲ و عدد صفر جایگزین اعداد ۰ و ۱) ماتریس دریافتی اولیه حاصل گردید. سپس از اعمال روابط تعدی بین مؤلفه‌ها ماتریس دریافتی نهایی به دست آمد. رابطه تعدی به صورتی است که اگر مؤلفه  $i$  منجر به مؤلفه  $j$  شود و مؤلفه  $j$  منجر به مؤلفه  $k$  گردد پس می‌توان نتیجه گرفت که  $i$  منجر به  $k$  می‌گردد؛ بنابراین باید روابط ثانویه کنترل شود. علاوه بر این در ماتریس دریافتی نهایی قدرت نفوذ و میزان وابستگی هر متغیر نیز نشان داده می‌شود. نتایج حاصل از محاسبه ماتریس دریافتی نهایی در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول (۳): ماتریس دریافتی نهایی نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران

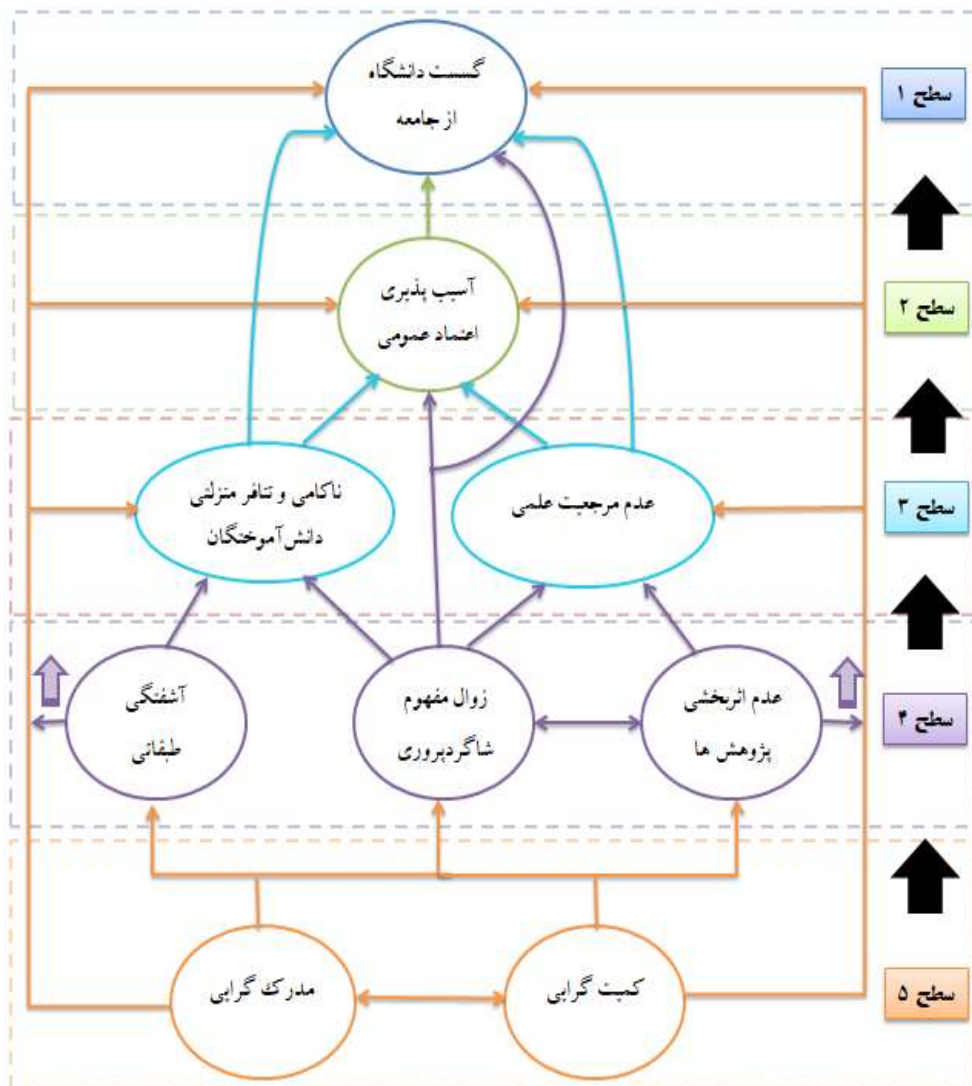
قدرت نفوذ	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	نشانگر
۹	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	نشانگر ۱: کمیت گرایی
۶	۱	۱	۰	۱*	۱	۰	۱	۱	۰	نشانگر ۲: عدم اثربخشی پژوهش‌ها
۳	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	نشانگر ۳: عدم مرجعیت علمی
۹	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	نشانگر ۴: مدرک گرایی
۶	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۰	نشانگر ۵: زوال مفهوم شاگردپروری
۳	۱	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	نشانگر ۶: ناکامی و تنافر منزلتی دانش‌آموختگان
۴	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	نشانگر ۷: آشفتنگی طبقاتی و پادروایی
۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	نشانگر ۸: گسست دانشگاه از جامعه
۲	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	نشانگر ۹: آسیب‌پذیری و کاهش اعتماد عمومی
	۸	۹	۳	۶	۴	۲	۵	۴	۲	میزان وابستگی

در ادامه بر اساس استخراج مجموعه خروجی‌ها (تأثیرگذاری) و مجموعه ورودی‌ها (تأثیرپذیری) برای هر بعد از ماتریس دریافتی، نشانگرهای شناسایی شده سطح‌بندی شدند و روابط میان آن مشخص گردید. نتایج حاصل از برآورد روابط و سطوح نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول (۴): تعیین سطوح در سلسله‌مراتب الگوسازی ساختاری تفسیری نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی

نشانگر	سطرها مجموعه خروجی (اثرگذاری)	ستونها مجموعه ورودی (اثرپذیری)	اشتراک	سطح
نشانگر ۱	۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۴، ۱	۴، ۱	سطح پنجم
نشانگر ۲	۹، ۸، ۶، ۵، ۳، ۲	۵، ۴، ۲، ۱	۵، ۲	سطح چهارم
نشانگر ۳	۹، ۸، ۳	۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۳	سطح سوم
نشانگر ۴	۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۴، ۱	۴، ۱	سطح پنجم
نشانگر ۵	۹، ۸، ۶، ۵، ۳، ۲	۵، ۴، ۲، ۱	۵، ۲	سطح چهارم
نشانگر ۶	۹، ۸، ۶	۷، ۶، ۵، ۴، ۲، ۱	۶	سطح سوم
نشانگر ۷	۹، ۸، ۷، ۶	۷، ۴، ۱	۷	سطح چهارم
نشانگر ۸	۸	۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۸	سطح اول
نشانگر ۹	۹، ۸	۹، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۹	سطح دوم

در نهایت بر اساس نتایج حاصل از تعیین روابط و سطح‌بندی نشانگرها، الگوی ساختاری تفسیری نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در پنج سطح ترسیم گردید (شکل ۱). سطح یک که تنها نشانگر «گسست دانشگاه از جامعه» در آن قرار گرفته است به‌عنوان تأثیرپذیرترین سطح و سطح پنج که دو نشانگر «کمیت گرایی» و «مدرک گرایی» در آن قرار گرفته به‌عنوان تأثیرگذارترین سطح است.



شکل (۱): مدل‌سازی ساختاری تفسیری نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی

### نتیجه

پژوهش حاضر باهدف شناسایی و تحلیل نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران با رویکرد تحلیل ساختاری تفسیری طی دو مرحله کیفی و کمی انجام شد. به‌طوری‌که نتایج مرحله نخست (مرحله کیفی) نشان داد طبق نظر صاحب‌نظران مهم‌ترین نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران

عبارت‌اند از: کمیته‌گرایی، مدرک‌گرایی، عدم اثربخشی پژوهش‌ها، زوال مفهوم شاگردپروری، ناکامی و تنافر منزلتی دانش‌آموختگان، آشفتگی طبقاتی، آسیب‌پذیری و کاهش اعتماد عمومی به دانشگاه و دانشگاهیان، عدم مرجعیت علمی و گسست دانشگاه از جامعه. در مرحله دوم پژوهش نیز به‌منظور تحلیل روابط بین نشانگرهای شناسایی شده و سطح‌بندی آن‌ها و تعیین اینکه کدام‌یک از نشانگرهای شناسایی شده اثرگذاری بیشتری دارند و کدام‌یک اثرپذیری بیشتری، از رویکرد تحلیل ساختاری تفسیری (ISM) مبتنی بر نظر خبرگان بهره گرفته شد و در نهایت یافته‌ها نشان داد که نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران بر اساس میزان تأثیرگذاری بر یکدیگر در پنج سطح قرار می‌گیرند و نشانگرهای سطوح بالاتر به ترتیب تأثیرگذاری بیشتری بر سطوح پایین‌تر دارند.

### سطح پنجم: کمیت‌گرایی و مدرک‌گرایی

طبق یافته‌ها نشانگرهای سطح پنجم یعنی «نشانگر ۱: کمیت‌گرایی» و «نشانگر ۴: مدرک‌گرایی» زیربنایی‌ترین نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران هستند که سایر نشانگرها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. یافته‌ها حاکی از آن است که هیچ‌گونه تناسبی بین تعداد پژوهش‌های انجام‌شده در ایران با رشد اقتصادی، اختراعات و تولید فناوری وجود ندارد. در همین راستا احسانی، اعظمی، نجفی و سهیلی (۲۰۱۶) نشان داده‌اند که طی ۳۱ سال اخیر، باوجود ارتقای ۷۰ رتبه‌ای ایران از لحاظ کمیت بروندهای پژوهشی، جایگاه جهانی کشور از لحاظ شاخص‌های توسعه عموماً تنزل کرده و بهبود مشاهده‌شده در معدودی از این شاخص‌های نیز متأثر از پژوهش‌ها نبوده است (Ehsani et al., 2016). شواهد هم‌راستا با یافته‌ها حاکی از آن است که شاخص عدم توازن کمیت و کیفیت در آموزش عالی ایران در بحرانی‌ترین وضع جهانی است (Fazli, 2019). به‌طوری‌که رشد کمی آموزش عالی در ایران که در مقایسه با کشورهای با جمعیت نسبتاً مشابه با ایران (در کشورهای در حال توسعه (ترکیه) و توسعه‌یافته (فرانسه)) ارقامی در حدود دو برابر بیشتر را نشان می‌دهد (Fekouhi, 2019)؛ و دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی در ایران نسبت به سال ۱۳۵۷ در مقایسه با رشد ۲/۵ برابری جمعیت، ده برابر شده است (Fazli, 2019). این آمار و ارقام حاکی از آن است که در ایران ما با نظام دانشگاهی فرمالیسم و بوروکراتیک روبه‌رو هستیم (Khaniki, 2018)؛ دانشگاه‌هایی که حباب آموزش عالی را ساخته‌اند؛ سالی یک میلیون ورودی کارشناسی و همین تعداد خروجی، سالی ۳۰۰ هزار کارشناسی ارشد ورودی و همین تعداد خروجی، سالی ۳۰ هزار ورودی دکتری و همین تعداد خروجی و کمتر از ده درصد دانش‌آموختگان دکتری شغل پیدا می‌کنند (Mansouri, 2018). همچنین در نظام آموزش عالی ایران "پیشرفت علم در ظاهرترین صورت آن یعنی در افزایش تعداد مقالات مورد توجه است" (Davariardakani, 2007, p. 3)؛ به‌طوری‌که رشد کمی تولیدات علمی ایران بسیار بالاتر از رشد میانگین

جهانی است (SCImago, 2012). شواهد حاکی از آن است که در نظام آموزش عالی ایران مفاهیم عمیقی چون «علم»، «دانشگاه»، «آموزش»، «دانشجو»، «استاد»، «پژوهش» و غیره را به «کمیت‌هایی ناکارآمد» فروکاستیم. کمیت‌گرایی که متکی بر درآمدهای نفتی بوده و نتیجه آن در بسیاری از حوزه چیزی جز سرمایه‌سوزی و فرصت‌سوزی نبوده است (Ehsani & Najafi, 2020).

هم‌چنین طبق یافته‌های پژوهش، مدرک‌زدگی و نمره‌زدگی عمدتاً در دانشگاه‌های ایران ملموس است و اخذ مدرک به خاطر مدرک به هدف ناگفته اما همگانی بدل شده است. در همین راستا یافته‌های پژوهش فکوهی (۲۰۱۹) نشان داد که امروزه بسیاری از دانشگاه‌های ایران به بخشی اداری، دیوان‌سالاری تبدیل شده‌اند که به بازی احمقانه صدور مدرک می‌پردازند (Fekouhi, 2019). مبانی پژوهش حاکی از آن است که مدرک‌گرایی نتیجه دولت‌سالاری در آموزش عالی و نظام متمرکز و سنتی موجود در ایران است. گرایش به مدرک‌گرایی و اهمیت بیش از حد به آن و از طرفی سیاسی شدن مدرک دانشگاهی باعث شده تا در ایران دانشگاه در جایگاه خاصی از نظر ساختار قدرت در جامعه قرار گیرد و مدرک دادن، مدرک گرفتن و جایگاه دانشگاهی پیدا کردن به نوعی وارد محاسبات قدرت در جامعه شده است (Khaniki, 2018). نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که در سال‌های اخیر میل به گرفتن مدرک تحصیلی از کارشناسی به مقاطع بالاتر کشیده شده است (Motalebifar, Arasteh, Navehebrahim, & Abdollahi, 2016). به نظر می‌رسد تمایل به ادامه تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی بیشتر به شوق مدرک باشد تا کسب دانش و تخصص و در مواردی ارزش صوری مدرک آن‌هم مورد تردید است (Mardiha, 2018)؛ و همین مدرک‌گرایی موجب شده افراد بی‌کیفیت که شهروند اصلی نیستند و در اصطلاح حاشیه‌نشین هستند وارد دانشگاه شوند (Kiaie Taleghani, Zeinabadi, Arasteh, & Abbassian, 2019).

### سطح چهارم: عدم اثربخشی پژوهش‌ها، زوال مفهوم شاگردپروری، آشفتگی طبقاتی

سطح چهارم الگوی ساختاری تفسیری به‌دست آمده نیز سه نشانگر را در برمی‌گیرد که باید مورد توجه قرار گیرند. طبق نظر خبرگان بخش کمی پژوهش این سه نشانگر نتیجه نشانگرهای سطح پنجم یعنی مدرک‌گرایی و کمیت‌گرایی می‌باشند. «عدم اثربخشی فعالیت‌های پژوهشی» اولین نشانگر سطح چهارم است. بدیهی است که اجرای پژوهش‌های هدفمند مبتنی بر نیاز جامعه امری ضروری است که بدون آن هیچ کشوری نمی‌تواند بر توانمندی‌های خود بیفزاید و در رقابت از سایر کشورها پیشی بگیرد (Symaco & Tee, 2019). با وجود این، یافته‌های پژوهش نشان داد در ایران پژوهش ناظر بر حل مسئله است اما بیشتر حل مسئله ارتقای اساتید است نه ارتقای جامعه. طبق نتایج، محتوای پژوهش‌ها در ایران فاقد رسالت کلان و موجه هستند و صرفاً انگیزه‌های انتشار جهت افزایش تعداد مقالات و یا کسب انواع شهرت و پاداش سازمانی،

خطوط پژوهشی را تعیین می‌کنند، ثانیاً نفس شناخت و جستجو برای دانایی جای خود را به تلاشی برای کسب پاداش داده است (Zakersalehi, 2017). در واقع شواهد حاکی از آن است که در نظام آموزش عالی ایران دانش حاصل از پژوهش‌ها چندان کاربرد اجتماعی ندارد (Gauband, Hocdé, Lemarié, Matt, & de Turckheim, 2015). در همین راستا منصوریان (۲۰۱۳) در خصوص بخش عمده‌ای از پژوهش‌های کشور معتقد است: "صورت این آثار معقول، منطقی و موجه است، اما آنچه عرضه می‌کنند در عمل سودمند نیست؛ مثل غذای بسیار خوش آب و رنگی که بسیار چشم‌نواز است اما هیچ گرسنه‌ای را سیر نمی‌کند!" (Mansourian, 2013, p. 3).

«زوال مفهوم شاگردپروری» یکی دیگر از نشانگرهای سطح چهارم تحلیل ساختاری و تفسیری است. یافته‌های پژوهش نشان داد در محیط‌های دانشگاهی ایران تعاملات استاد و دانشجو بیشتر حالت اداری و ابزاری دارند تا استاد-شاگردی و روابط بین استاد و دانشجو بخصوص در مقاطع تحصیلات تکمیلی یک رابطه سلسله‌مراتبی است. در همین راستا اسلامی اردکانی (۲۰۱۷)، اظهار می‌دارد که در ایران بسیاری از اعضای هیئت علمی (نااستادان) برخلاف منطبق و منش علمی استادان که تربیت دانشجویان است؛ دانشجویان را ابزار و دستمایه رشد غیرعلمی و بادکنکی خود می‌کنند (Eslami Ardakani, 2017). در یافته‌ای مشابه، امینی (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان داد که تربیت در مراکز دانشگاهی کشور به دلایل مختلف به‌ویژه اتخاذ سیاست‌های کمیت محور به روندی کم تأثیر بر روی دانشجویان تبدیل شده و در عمل نتوانسته است در معنا و مفهوم اصلی خود رشد و کمال همه‌جانبه دانشجویان را فراهم آورد (Amini, 2022). «آشفته‌گی طبقاتی» نیز سومین نشانگر سطح چهارم است. طبق یافته‌ها در آموزش عالی ایران با گروه بزرگ جدیدی از دانش‌آموختگان دانشگاهی روبه‌رو هستیم که در هیچ‌کدام از طبقات اجتماعی-اقتصادی موجود به‌سادگی جای نمی‌گیرند. جماعت عظیمی (فارغ‌التحصیلان دانشگاهی) که روحشان را در طبقات متوسط به بالا ارتقا دادند اما مادیت زندگی‌شان در طبقات پایین‌دست قرار گرفته است، آنان حال‌وروز مهاجرانی را دارند که به هیچ‌کجا احساس تعلق ندارند و یا هیچ‌کدام از طبقات متعارف پیشین آنان را بخشی از خود نمی‌دانند.

#### سطح سوم: عدم مرجعیت علمی، ناکامی و تنافر منزلتی دانش‌آموختگان

در سطح سوم الگوی ساختاری تفسیری به‌دست آمده دو نشانگر «عدم مرجعیت علمی» و «ناکامی و تنافر منزلتی دانش‌آموختگان» قرار دارند که از نشانگرهای سطوح چهار و پنج تأثیر می‌پذیرند و بر سطوح دو و یک تأثیر می‌گذارند. به‌طور دقیق طبق یافته‌ها، باوجود رشد کمی در زمینه تعداد مقالات، میزان ارجاعات به پژوهش‌های پژوهشگران ایرانی نشان می‌دهد که تولیدات علمی ما در سطح جهانی نیز خریداری ندارند. در همین راستا شواهد موجود حاکی از آن است که مقالات منتشر شده توسط دانشمندان کشورهای



اسلامی و از جمله ایران، از میزان استناد بسیار کمتری در مقایسه با دانشمندان هم‌رده آن‌ها در کشورهای با درآمد سرانه مشابه برخوردار است (Rezaeian, 2017). همچنین طبق نظر صاحب‌نظران در نظام آموزش عالی ایران ما با پدیده‌ای به نام ناکامی منزلتی یا ناامیدی منزلتی مواجه هستیم؛ این ناکامی منزلتی نتیجه آشفته‌گی طبقاتی است؛ یعنی ما با طیف وسیعی از فارغ‌التحصیلان جوان مواجه هستیم که تحصیلات دانشگاهی را کسب کردند اما نتوانستند موقعیت‌های طبقاتی‌شان را تغییر بدهند و ارتقا دهند. نتایج حاکی از آن است که دانشگاه‌ها ایران نه تنها در آماده نمودن افراد برای زندگی اجتماعی و فردی آینده (Kicherova, Efimova, & Khvesko, 2015) چندان موفق نبوده‌اند؛ بلکه منجر به سرافکنندگی و ناامیدی آن‌ها شده است.

### سطح دوم: کاهش اعتماد عمومی به دانشگاه و دانشگاهیان

آسیب‌پذیری و کاهش اعتماد عمومی به دانشگاه و دانشگاهیان یکی دیگر از نشانگرهای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران است که در سطح دوم الگوی به‌دست‌آمده قرار گرفته است و نتیجه نشانگرهای سطوح پنجم، چهارم و سوم است. در همین راستا حسینی هاشم زاده (۲۰۱۹) اظهار داشته است که در موج اول پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۷۹ اعتماد به دانشگاهیان حدود ۷۲/۱ درصد بود؛ که در موج دوم (۱۳۸۲) به ۷۰/۵ رسید. با مقایسه نتایج پژوهش غفاری (۱۳۸۴) با موج دوم درمی‌یابیم که میزان اعتماد به دانشگاهیان کاهش یافته است (Hosseini Hashemzadeh, 2019). در سایر کشورها نیز نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که فقدان استانداردهای اخلاقی و افزایش فساد در سطح آموزش عالی منجر به بی‌اعتباری تحصیلات دانشگاهی (Fursova & Simons, 2014) و بی‌اعتمادی به فارغ‌التحصیلان دانشگاهی (Adebisi, Adebisi, & Arogundade, 2012) شده است.

### سطح اول: گسست دانشگاه از جامعه

در نهایت نشانگر «گسست دانشگاه از جامعه» در سطح اول الگو ساختاری تفسیری قرار گرفت که بر اساس داده‌ها این نشانگر، متغیر وابسته‌ای است که از سایر نشانگرهای شناسایی شده تأثیر می‌پذیرد. بدیهی است که دانشگاه‌های موفق، «تعهد به جامعه» را ابزاری می‌دانند که به موجب آن منابع عظیم خود را برای مقابله با مشکلات اجتماعی، مدنی و اخلاقی به کار می‌گیرند (Boye, 1996 cited in Azar & Zaker). از همین رو، دانشگاه‌ها باید در توسعه خدمات اجتماعی مشارکت داشته باشند، متخصصان از دانش خود برای حل مشکلات جامعه استفاده کنند، دانشگاهیان مطالعه و پژوهش را برای شناسایی راه‌حل‌ها و سپس انتقال اطلاعات جدید به جامعه به کار گیرند (Bowen, 2010). به‌طور خلاصه، آموزش عالی باید از نظر محتوایی در وهله اول با افق‌های معرفت‌شناختی و دانش و در وهله دوم با نیازهای واقعی جامعه در پیوند باشد (Ganei Rad, 2016)؛ با این حال یافته‌های پژوهش نشان داد که در ایران نهاد دانشگاه

پاسخگویی نیازهای بخش‌های مختلف جامعه نیست؛ و عملاً پیوندی اندامی (ارگانیک) بین دانشگاه و دیگر بخش‌های جامعه وجود ندارد. شواهد حاکی از آن است که دانشگاه‌های ایران برخلاف انتظار، مرجعی برای ثبت و ضبط و آسیب‌شناسی و تحلیل مصائب پر دامنه جامعه نیستند (Ariannejad, 2017) و از تحقق انتظارات فردی و اجتماعی خود قاصر هستند (Amini, 2022). در همین راستا نتایج پژوهش کیانی طالقانی و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که در ایران دانشگاه ارتباط نزدیک و ارگانیک و پویایی با جامعه و صنعت ندارد و هویت بی‌تفاوتی به جامعه پیدا کرده است و هر کس در آن به دنبال منافع شخصی خود است. نیازهای جامعه شناسایی، اولویت‌بندی و به پژوهشگران منتقل نمی‌شود (Kiaie Taleghani et al., 2019).

### جمع‌بندی

همان‌طور که یافته‌ها نشان داد، علی‌رغم رشد مؤسسات آموزش عالی و فراگیر شدن نهاد دانشگاه در ایران، در دانشگاه‌های ما سیکل‌های معیوبی هم‌چنان سرگیجه‌آور است، مفروضات نادرستی داریم، عاداتی داریم، خطاهای انسانی کمی نداریم (Farasatkah, 2017)، بستری که باعث شده از ناکارآمدی نهاد دانشگاه در جامعه ایرانی صحبت به میان آید. بررسی مبانی پژوهش حاکی از آن است که پژوهشگران دلایلی مختلفی برای عدم اثربخشی نظام دانشگاهی در ایران ذکر کرده‌اند. به‌عنوان مثال برخی از پژوهشگران علل ناکارآمدی نظام دانشگاهی را به عوامل درون‌نهادی نظیر سلطه بوروکراسی بر دانشگاه، قواعد کمی و دیوانسالاری، منفعت‌طلبی شخصی کنشگران آموزش عالی، فقدان و ضعف شایسته‌گزینی به‌ویژه در حوزه‌ی مدیریت و جذب اعضای هیئت‌علمی (Ganei Rad, 2016; Hosseini Hashemzadeh, 2019; Kiaie Taleghani et al., 2019; Motalebifar et al., 2016)؛ و برخی نیز به عوامل برون‌نهادی نظیر آیین‌نامه‌ها و اسناد بالادستی، اقتصاد دولتی و کنترل و نظارت دولتی نسبت داده‌اند (Ariannejad, 2017; Farasatkah, 2017; Khalili, Taskoh, Arasteh, & Ghiasi Nodooshan, 2017). با این حال، با تأمل بر یافته‌های به‌دست‌آمده و مبانی پژوهش می‌توان گفت چند عامل در عدم اثربخشی و کژکارکردی نهاد دانشگاه در هر جامعه‌ای نقش دارد: دخالت دولت‌ها/عدم استقلال دانشگاهی، تجاری‌سازی (سلطه اندیشه نئولیبرال)، هنجارهای بین‌المللی (زبان و نظام‌های رتبه‌بندی) و هنجارهای نهادی (نظام‌های پاداش‌دهی، سلسله‌مراتب مبتنی بر گفتمان غیر آکادمیک، غالب شدن سرمایه نهادی بر سرمایه خاص، خشونت نمادین).

### الف) دخالت دولت‌ها/عدم استقلال دانشگاهی:

دانش و قدرت همواره در ارتباط و هم‌کنشی با یکدیگرند و از آنجا که قدرت برای حفظ موقعیت خود در صدد حفظ و تحکیم وضعیت موجود است، به نظر می‌رسد تسلط آن بر نهادهای علمی جز به رکود آن‌ها نمی‌انجامد. از نظر بوردیو، یکی از بزرگ‌ترین تناقض‌های میدان علمی در آن است که تا حد زیادی وابسته

به بودجه‌های دولتی هستند و به همین دلیل در نوعی وابستگی خاص قرار می‌گیرند. این وابستگی درون استقلال (یا برعکس) در خود ابهام زیادی دارد زیرا دولت که شرایط حداقل استقلال را بر این نهادها ایجاد می‌کند، در عین حال قدرت دارد الزاماتی را بر آنها تحمیل کند (Fekouhi, 2018a). با وجود این، ایفای بسیاری از رسالت‌های امروزی دانشگاه در قبال جامعه، فقط با تکیه بر استقلال و آزادی علمی شدنی خواهد بود. جمله «دانشگاه نواندیش (مدرن آینده) باید از هر بندی رها باشد» که در پدیا<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) در آغاز کتاب «دانشگاه رها از بند<sup>۲</sup>» بیان کرده است نیز بر این واقعیت تأکید دارد که نهاد دانشگاه که از آن انتظار تولید دانش می‌رود زمانی توانایی پردازش دانش را دارد که بتواند رها از هر قیدوبندی با «شالوده شکنی» طرحی نو دراندازد (Davarpanah et al., 2021). اساساً بدون آزادی آکادمیک و استقلال نهاد علم، هم اخلاق علمی و هم اصل فلسفه وجودی علم دچار اغتشاش می‌شود (Farasatkah, 2020). براساس رویکرد کارکردگرا آزادی علمی همچون یک ابزار ساختاری و کارکردی برای جامعه علمی و دانشگاهی تلقی می‌شود. بدون آزادی علمی، دانشگاه و اجتماع علمی ناکارکرد یا بد کارکرد می‌شود و نمی‌توان مأموریت خود را در تولید و مبادله و ترویج و انتقال دانش و خدمات تخصصی و حرفه‌ای مربوط به دانش به‌طور کامل انجام دهد (Farasatkah, 2003).

بدون تردید، استقلال دانشگاه به معنای استقلال کامل نهاد دانشگاه از دولت نیست؛ زیرا دانشگاه بدون دولت ناتوان است؛ اما روابط میان دولت و دانشگاه می‌بایست چگونه باشد که استقلال نسبی نهاد دانشگاه تضمین شود. نیو و وگت (۱۹۹۴) با بررسی انواع شیوه‌های حکمرانی بر دانشگاه‌ها دو مدل حکمرانی کنترل دولتی (نظام آموزش عالی را دولت ایجاد و اغلب به‌طور کامل آن را پشتیبانی مالی می‌کند. به‌علاوه، دولت برنامه‌ریز بسیار بانفوذ سیستم است) و نظارت دولتی (دخالت از سوی دولت ضعیف است. دولت به‌منظور تضمین کیفیت علمی و تأمین سطح حداقلی از مسئولیت‌پذیری بر نظام آموزش عالی نظارت می‌کند) را شناسایی کردند (RazaqMarandi, Rahimzadeh, & Khajef, 2013). به نظر می‌رسد مدل نظارت دولتی مطلوب باشد؛ زیرا موجب می‌گردد دولت‌ها ضمن حمایت از فعالیت‌های دانشگاهی، از دخالت در امور آنها اجتناب کنند.

### ب) تجاری‌سازی<sup>۳</sup>:

چیرگی اندیشه نئولیبرال و بنگاهی بر نهاد دانشگاه و تجاری‌سازی و کالایی سازی دانش به‌عنوان

---

1. Jacques Derrida  
2. L' université Sans Condition  
3. Commercialization

«مأموریت اصلی» دانشگاه‌ها که دقیقاً به منزله دل‌کندن از تعهد آن‌ها به تدریس و پژوهش آزاد می‌باشد، به گونه‌ای سرنوشت‌ساز مرکز و پیرامون را در هم می‌آمیزد و درک نادرستی از آن کاری ارائه می‌دهد که تنها از دست دانشگاه‌ها ساخته است و هیچ نهاد دیگری در جامعه ما قادر به انجام آن یا بخشی از آن نیست. پژوهش‌های بنیادی و دانشجویان خوب تحصیل کرده کالاهایی عمومی هستند؛ که بازارهای لجام‌گسیخته از تولید آن‌ها به مقدار کافی ناتوان می‌باشند (Evans, 2004, pp. 110-111). طبق نظر صاحب‌نظران فرایندهای تجاری موجود در دانشگاه‌ها «عقلانیت دانشگاهی» (Kutinlahti, 2005 cited in Gholipour & Abbasi, 2009) و «تمامیت نهادی» (Danaeefard, 2004, p. 18) را مورد هدف قرار می‌دهد و منجر می‌شود اصول و ارزش‌های تجارت بر شعایر دانشگاهی سایه افکند (Geiger, 2004) و ضمن آنکه تهدیدی برای اقتدار علم است و فرهنگ تحقیق را دستخوش تغییر می‌کند، مأموریت‌های نهاد دانشگاه در حوزه آموزش و پژوهش و ارزش‌های بنیادی آموزش عالی چون اصل آزادی علمی را مورد تهدید قرار می‌دهد (French, 2005 cited in Gholipour & Abbasi, 2009).

### ج) هنجارهای بین‌المللی (زبان و نظام‌های رتبه‌بندی)

**زبان:** اگرچه استفاده از زبان انگلیسی به عنوان زبان رایج ارتباطات علمی، رشد بازار کار بین‌المللی برای محققین و دانشمندان، رشد فناوری اطلاعات و ارتباطات در راستای جهانی‌شدن است (Hosseinimoghaddam, 2018). باین‌حال، در کشوری در حال توسعه و چشم به دست دانشگاه‌های «پیشرفته» نظیر ایران، معنای این سازوکار زبانی عموماً خروج از زبان «ملی» و ورود به «زبان بین‌المللی» تعریف می‌شود و دانشگاه‌ها بدون کمترین تردیدی تأکید می‌کنند که باید نوشته‌های فرد دانشمند و دانشگاهی به زبان بین‌المللی و در مقالات «آی.اس.آی» و کتاب‌های معتبر انگلیسی‌زبان منتشر شده باشد که در ذه‌نیت (ولو اعلام نشده) آن‌ها همواره ارزشی بسیار بالاتر از زبان ملی دارد. سیاستی که نتیجه آن تجاری شدن، خرید و فروش مقاله و تقلب‌های گسترده‌ای بوده است (Fekouhi, 2018b).

**نظام‌های رتبه‌بندی:** از آنجا که هر کشوری سیستم و نظام آموزش عالی خاصی دارد، رتبه‌بندی دانشگاه‌ها خارج از مرزهای ملی با معیارهای واحد و هم‌سنخ کار بسیار دشواری است (Shin, Toutkoushian, & Teichler, 2011). یکی از جنبه‌های بحث‌برانگیز نظام‌های رتبه‌بندی ساختار - رویکرد عددی و خوشه‌ای - آن‌ها می‌باشد. انتقاد اصلی به این ساختار این است که تفاوت دانشگاه‌های با رتبه نزدیک به دلیل استفاده از نتایج غیر واقعی آمار<sup>۱</sup> است تا تفاوت‌های واقعی (Buela-Casal, Gutiérrez-Martínez, 2011).

Bermúdez-Sánchez, & Vadillo-Muñoz, 2007). مخالفان نظام‌های رتبه‌بندی بیان می‌کنند که این رویکرد دانشگاه‌ها را به اولویت‌بندی اعداد کمیت‌پذیر انتشارات پژوهشی، رفتارهای فارغ‌التحصیلان، رتبه‌بندی بین‌المللی و برنامه درسی جهانی نسبت به ارتباطات ملی و برنامه درسی محلی سوق داده است (Qadir, 2016). گاهی سیاستمداران برای نشان دادن اقتدار اقتصادی و توسعه‌یافتگی کشور خود از نتایج نظام‌های رتبه‌بندی بهره می‌برند و همین امر موجب می‌شود در سیاست‌ها و قوانین ابلاغی خود به دانشگاه‌ها کمیت‌های مورد تأکید نظام‌های رتبه‌بندی را تحمیل نمایند (Davarpanah et al., 2021).

#### د) هنجارهای نهادی:

(نظام‌های پاداش‌دهی، سلسله‌مراتب مبتنی بر گفتمان غیرآکادمیک، غالب شدن سرمایه نهادی بر سرمایه خاص، خشونت نمادین)

**نظام‌های پاداش‌دهی:** طبق نظر بوردیو (۲۰۰۷) نهاد دانشگاهی پیوسته برای عزت‌نفس دانشگاهیان به اعطای پاداش‌های جبرانی و توزیع جوایز دل‌خوش‌کننده میان آن‌ها متوسل می‌شود تا درک واقعی آن‌ها درباره خود و دیگران مخدوش سازد. چنین کارکردی می‌تواند سبب کنار گذاشتن و حذف خود انتقادی و خودشناسی آن‌ها شود و زمینه را برای توسعه باورهای کاذب علمی در آن‌ها فراهم آورد. بر اساس یافته‌های بوردیو می‌توان در خصوص یک چارچوب مفهومی برای تحلیل کارکردی عطش روزافزون در «ارائه» مقاله و «ساخت» کتاب‌ها از سوی برخی از مدرسان دانشگاهی در دانشگاه‌های کشورهای نظیر ایران و آسیبی که چنین روندی بر ساحت علم، تأمل کرد. بوردیو (۲۰۰۷) با تشبیه راهبردهای دانشمندان به داستان‌پردازی می‌نویسد: «کنش‌های نمادینی که دانشمندان برای به رسمیت شناخته شدن «قصه» های خود انجام می‌دهند، در عین حال، راهبردهایی برای کسب نفوذ و قدرت‌اند که دانشمندان از طریق آن‌ها در پی تکریم خویش هستند». در این کسب قدرت، نظام پاداش‌دهی در دانشگاه‌ها مولدترین دانشمندان را به سوی مولدترین مسیرها هدایت می‌کند. بوردیو با ارجاع به مرتون این چنین بیان می‌کند: «نهاد علم پیچیده‌ای را برای تخصیص پاداش‌ها به کسانی ایجاد کرده است که به طرق گوناگون بر طبق هنجارهای آن زندگی می‌کنند» (Yemeni Douzzi Sorkhabi, 2018)؛ بنابراین رویه‌های «موجود پاداش‌دهی علمی» گاهی میدان علم را برای نوآوران تنگ‌تر و برای پیروان هنجارها فراخ‌تر می‌سازد.

**سلسله‌مراتب مبتنی بر گفتمان غیر آکادمیک:** بوردیو بر آن است که در نظام دانشگاهی، امتیازات دانشگاهی، ارتقای مقام، مقالات و غیره، ابزارهایی هستند که در میدان دانشگاه سلسله‌مراتب ایجاد می‌کنند، اما لزوماً این سلسله‌مراتب بر مبنای گفتمان نظام آکادمیک نیست. در نظام آکادمیک، کسی که استاد تمام است الزاماً از استادیار باسوادتر فرض می‌شود، چون مراتب علمی (تألیف کتاب، مقاله و غیره) تأیید شده و

به رسمیت شناخته شده را طی کرده است؛ اما به باور او، نظام آکادمیک همیشه بر مبنای اندازه دانش و بر اساس ابزارهای اندازه گیری درست عمل نمی کند و این در حالی است که شناخت میدان، رشته تخصصی شخص، داشتن روابط و ... نیز ممکن است موجب ارتقای علمی و ارزش یافتن بیشتر یا کمتر کار او شود. مثلاً امروزه در کشور ما انتظار مقالات موسوم به ISI از معیارهای سنجش دانش و اعتبار علمی فرض می شود. هر فرد می تواند، تنها با دانستن تکنیک های نوشتن نوع مقاله ارتقای علمی بگیرد. این تکنیک ها در بسیاری موارد راه های دور زدن دانش عمیق و دقیق و فراهم کردن زمینه کسب امتیازهای دانشگاهی را فراهم می کنند و این سوای اشکال گوناگون سرقت علمی و رفتارهای غیر اخلاقی (مثل سوء استفاده از همکاری های علمی چند نفره) است. از این رو، می توان نتیجه گرفت که انتشار یا عدم انتشار مقاله ISI لزوماً دلیلی بر داشتن یا نداشتن دانش باشد (Fekouhi, 2018b).

**غالب شدن سرمایه نهادی (اجتماعی) بر سرمایه خاص:** به نظر بوردیو «میدان های علمی» مکان مواجهه ضروری میان دو شکل از قدرت است که به دو نوع از «سرمایه علمی» مربوط می شود؛ یکی سرمایه ای که می توان آن را سرمایه اجتماعی تلقی کرد و به جایگاه بالایی مربوط می شود که در نهادهای علمی وجود دارد و دیگری سرمایه خاص است که به رسمیت شناخته شدن پژوهشگر از سوی همکارانش بستگی دارد. از آنجا که نوآوری علمی اغلب به همراه خود گسست از فرضیات موجود را دارد، سرمایه علمی خاص بیش از نوع دیگر سرمایه ممکن است تهدید شود. بدین ترتیب شاهد آن هستیم که گاه نوآورترین پژوهشگران به شدت در معرض مخالفت نهادهای علمی خودشان قرار می گیرند. سرمایه یا قدرت خاص همواره در خود پدیده ی کاریزماتیک را حل می کند. با این حال، قدرت علمی نهادینه (که به دلیل سلطه بر موقعیت های دانشگاهی و موقعیت در نهادهای پژوهشی، می تواند تأثیر مهمی در ایجاد هاله ای خردمندانه (کاریزماتیک) بر سر پژوهشگران داشته باشد؛ این امر به خصوص در مورد پژوهشگران جوان صدق می کند که اغلب و نه فقط از سر اطاعت سودجویانه) آمادگی دارند کیفیت های علمی خود را در اختیار کسانی بگذارند که برای آینده حرفه ای شان به آن ها وابسته اند. بدین ترتیب این قدرت نهادینه، افراد دست پرورده و مریدانی مطیع تربیت می کند که نیازهایش را به مجموعه بزرگ و صف طولانی استاداها (علمی) برای خوش خدمتی و بزرگداشت های آکادمیک را به اجرا درمی آورند (Fekouhi, 2018a).

**خشونت نمادین:** سلسله مراتب و عناوین، مدارک، جایگاه ها و مشاغل بارزترین شکل خشونت نمادین اند. خشونت نمادین «نوعی از خشونت غیر فیزیکی را که در تفاوت قدرت بین گروه های اجتماعی

آشکار می‌شود» توصیف می‌کند (Septiani, 2020). این مفهوم مشابه با ایده مارکیستی «آگاهی کاذب» است که به موجب آن مردم گفتمان‌های غالب را درونی می‌کنند، به این معنی که «غیرقابل تحمل‌ترین شرایط هستی اغلب قابل قبول و حتی طبیعی تلقی می‌شوند» (Smith, 2007, p. 4). اینکه کسی در دانشگاه می‌داند که ممکن است موقعیتش خدشه‌دار شود، نتواند استخدام شود، مقاله‌اش چاپ نشود، شغلش را از دست بدهد و غیره، شکلی از خشونت نمادین است. در واقع خشونت یا قدرت نمادین، صرفاً یک پتانسیل و امکان اعمال قدرت یا خشونت است؛ اما همین امکان سبب می‌شود افراد به شدت رفتارهای خود را کنترل کرده و خود را با منشان بروز آن خشونت هماهنگ کنند (Fekouhi, 2018b). به عبارتی، افراد ساختارها و سلسله‌مراتب محیط‌های اجتماعی را که در آن وجود دارند (زمینه‌ها) را در «ساختارهای ذهنی» خود جذب می‌کنند (Swingewood, 2000, p. 214)؛ بنابراین، کلیه آیین‌نامه‌های ابلاغی نظیر آیین‌نامه‌های جذب، ارتقاء اعضای هیئت‌علمی و دفاع از رساله‌های تحصیلات تکمیلی می‌تواند ذیل خشونت نمادین قرار گیرد (Davarpanah et al., 2021).

سخن پایانی اینکه علیرغم نقدهای وارده بر نهاد دانشگاه مدرن در ایران، در فضاها و دانشگاهی ایران، ظرفیت‌های بالقوه و نهفته‌ای وجود دارد که اگر کمترین فرصت ظهور پیدا کنند، مطمئناً نقش روشنگر و تعالی‌بخش خود را در آینده تحولات این جامعه به عمل خواهند آورد (Farasatkah, 2017). بدیهی است که بهبود وضع موجود مستلزم تجدیدنظر در رویه‌ها و اتخاذ اقداماتی نظیر توجه به استقلال نهادی دانشگاه، توسعه مؤسسات آموزش عالی بر اساس آمایش سرزمینی و مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در سطح محلی، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، طراحی سیستم‌های ارزیابی بومی، بازنگری آیین‌نامه‌ها و اسناد بالادستی در ارتباط با جذب و ارتقاء اعضای هیئت‌علمی و شرایط دفاع از پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی، تعدیل نمودن انتظارات و موظفی پژوهشی و آموزشی اعضای هیئت‌علمی است. همچنین در پایان می‌بایست یادآور شد، با توجه اینکه در ایران مؤسسات آموزش عالی از نظر تأمین مالی، ساختار و مأموریت با هم تفاوت دارند (see Ameri, 2015)، یافته‌ها در ارتباط با نظام آموزش عالی ایران در سطح کلان قابل تفسیر هست و قطعاً در تعمیم یافته‌ها به مؤسسات آموزش عالی خاص در ایران باید جانب احتیاط حفظ شود.

\*\*\*

\*\*\*

### References

- Adebisi, P. A., Adebisi, O. S., & Arogundade, K. K. (2012). Academic Corruption And The Challenge Of Unemployable Graduates In Nigeria: Implications For Entrepreneurship Development And Economic Growth. *Journal of Commerce (22206043)*, 4(1). doi:http://joc.hcc.edu.pk/articlepdf/joc201253\_1\_12.pdf
- Aloini, D., Dulmin, R., & Mininno, V. (2012). Risk assessment in ERP projects. *information systems*, 37(3), 183-199. doi:https://doi.org/10.1016/j.is.2011.10.001
- Ameri, R. (2015). Higher Education and Quality Assurance in Iran: A Brief Survey. Available online at <https://www2.mqa.gov.my/aqaaiw/Country%20Report/Iran/QA-Malaysia-final3.pdf>.
- Amini, M. (2022). Transitioning the Iranian University: Addressing the Shift from Educational Ideals to Challenges in Fulfilling Individual and Social Expectations. *Foundations of education*, 12(1), 56-76. doi:https://doi.org/10.22067/fedu.2023.78680.1199 (In Persian).
- Ariannejad, M. (2017). Remove the ritual from the promotion regulations *Letter of the Academy of Sciences*(2), 111-121. doi: <http://www.ias.ac.ir/images/98/98PDFs/letter-of-academy-2.pdf> (In Persian).
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. doi:https://doi.org/10.1177/146879410100100307
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 47(1), 79-86. doi:https://doi.org/10.1177/0748175613513808
- Azar, K., & Zaker Salehi, G. R. (2020). Criticism and Evaluation of the Idea of Community-based University in Iran: The Viewpoint of Scientific Experts. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(28), 233-272. doi:https://doi.org/10.22034/emes.2020.38970 (In Persian).
- Barnett, R., & Bengtson, S. (2017). Universities and epistemology: From a dissolution of knowledge to the emergence of a new thinking. *Education Sciences*, 7(1), 38.



- doi:<https://doi.org/10.3390/educsci7010038>
- Bowen, G. A. (2010). Exploring civic engagement in higher education: An international context. *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 2(2), 1-8. doi:<https://www.researchgate.net/publication/320387346>
- Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., Bermúdez-Sánchez, M. P., & Vadillo-Muñoz, O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics*, 71, 349-365. doi:<https://doi.org/10.1007/s11192-007-1653-8>
- Danaeefard, H. (2004). Knowledge-based economy and protecting the institutional integrity of university. *Research and Planning in Higher Education*, 10(3), 163-193. <http://journal.irphe.ac.ir/article-161-506-en.html> (In Persian).
- Davariardakani, R. (2007). Scientific development or reproduction and increase of the number of articles *Academy letter*, 9(35), 2-8. doi:<https://www.sid.ir/FileServer/JF/70213860301.pdf> (In Persian).
- Davarpanah, S. H., Hoveida, R., Barnett, R., Javdani, H., & Jamshidian, A. (2021). Ritualism as a Form of Academic Malfunctioning: Iranian Higher Education as a Case Study. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 2(3), 30-56. doi:<https://doi.org/10.52547/johepal.2.3.30>
- Ehsani, V., Azami, M., Najafi, S. M. B., & Sohaili, F. (2016). The effectiveness of Iran's increasing researches in expanding the frontiers of knowledge. *National Library and Information Organization Studies*, 28(2), 123-140. doi:<https://ensani.ir/fa/article/378322> (In Persian).
- Ehsani, V., & Najafi, S. M. (2020). The bitter drug for Iran research and education system to shift from "Oil-based path" to "Knowledge-based path" *Journal of the popularization of science*, 10(2), 85-114. doi:<http://www.popscijournal.ir/article107011.html?lang=en> (In Persian).
- Eslami Ardakani, S. H. (2017). The virtue of research and the humiliation of scientific burden. *University of Today*, 2(3), 49-51. doi:<https://www.msrt.ir/fa/news/46710> (In Persian).
- Evans, M. (2004). *Killing Thinking: The Death of the Universities: Continuum*.
- Faisal, M. N., Banwet, D. K., & Shankar, R. (2006). Supply chain risk mitigation: modeling the enablers. *Business Process Management Journal*, 12(4), 535-552. doi:<https://doi.org/10.1108/14637150610678113>
- Farasatkah, M. (2003). Scientific Freedom *Assembly and Research*, 10(41), 101-140. doi:<https://www.magiran.com/paper/156652> (In Persian).
- Farasatkah, M. (2017). *Sometimes and sometimes the university in Iran: new critical debates about research university, science studies and higher education*. Tehran: Agah. <https://www.gisoom.com/book/11513373> (In Persian).
- Farasatkah, M. (2020). Without academic freedom; Both scientific ethics and the principle of the existential philosophy of science will be confused. [Press release]
- Fazli, N. (2019). Iranian University; Today's requirements and future horizons. *University of Today*, 3(4), 8-10. doi:<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819> (In Persian).
- Fekouhi, N. (2018a). *Bourdieu and the University Field: Social Applications of Knowledge* (Vol. 2). Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studi <https://www.gisoom.com/book/11462140/2> (In Persian).
- Fekouhi, N. (2018b). *Bourdieu and University field: Knowledge and University* (Vol. 1). Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studi.

- <https://www.gisoom.com/book/11468160>. (In Persian).
- Fekouhi, N. (2019). Challenges and Prospects in Iranian Higher Education *University of Today*, 3(4), 110-113. doi:<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819> (In Persian).
- Fursova, V., & Simons, G. (2014). Social Problems of Modern Russian Higher Education: The Example of Corruption. *International Education Studies*, 7(10), 25-31. doi:<https://doi.org/10.5539/ies.v7n10p25>
- Ganei Rad, S. M. A. (2016). The need for a new discourse and policy for "university marketing" in the twelfth government. *Asr-e Iran*. <https://www.asriran.com/fa/news/554537> (In Persian).
- Gaunand, A., Hocdé, A., Lemarié, S., Matt, M., & de Turckheim, E. (2015). How does public agricultural research impact society? A characterization of various patterns. *Research Policy*, 44(4), 849-861. doi:<https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.01.009>
- Geiger, R. L. (2004). The commercialization of the university. *American journal of education*, 110(4), 389-399. doi:<https://doi.org/10.1086/423354>
- Gholipour, A., & Abbasi, B. (2009). University management challenges: unanticipated consequences of commercialization in Iranian higher education. *Problems and Perspectives in Management*, 7(2), 13-25. <https://www.researchgate.net/publication/287396424>.
- Golmakani, E., Nabavi, S., & Ahmadpour, S. (2014). Pathology of academic research: A missed chain of science to technology. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*, 5(4), 905-909. doi:<https://doi.org/10.29252/jnkums.5.4.905> (in Persian)
- Hosseini Hashemzadeh, D. (2019). *Academic corruption: typology, measurement method, causes, consequences and strategies to combat it*. Tehran: Agah. <https://www.iranketab.ir/book/43550-university-corruption> (In Persian).
- Hosseini Moghaddam, M. (2018). *Iranian University in the International Space: The Internationalization of Higher Education and the Future of the University in Iran*. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studie. <https://www.gisoom.com/book/11460480/>. (In Persian).
- Javdani, H. (2020a). *Higher education Evolutions and the future ahead* Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. <https://www.gisoom.com/book/11733889>. (In Persian).
- Javdani, H. (2020b). *Can university social responsibility be reduced to university social services?. Unpublished Work. (In Persian)*. Unpublished Work.
- Khalili, I., Taskoh, K., Arasteh, H., & Ghiasi Nodooshan, S. (2017). Critical-Historical Discourse Analysis of the Academic Independence of the Higher Education System of Iran. *Iranian Higher Education*, 9(4), 29-55. <http://ihej.ir/article-21-1188-fa.html> (In Persian).
- Khaniki, H. (2018). Iranian University; Today's requirements and future horizons. *University of Today*, 3(4), 12-14. doi:<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819> (In Persian).
- Kiaie Taleghani, N., Zeinabadi, H. R., Arasteh, H. R., & Abbassian, H. (2019). Reflection on the Effective Causes of Research Malfunctions in Iranian Universities and Higher Education Institutions. *Iranian Higher Education*, 11(1), 39-66. doi:<http://ihej.ir/article-1-1334-fa.html> (In Persian).
- Kicherova, M. N., Efimova, G. Z., & Khvesko, T. V. (2015). Early professional socialization of university students in Russia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 442-

448. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.093>
- Macfarlane, B. (2006). *The academic citizen: The virtue of service in university life*: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003442>
- Mansouri, R. (2018). In defense of the university. . *University of Today*, 3(4), 86-88. doi:<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819> (In Persian).
- Mansourian, Y. (2013). Unwilling submission: The pathology of academic research. . *The book of the month*, 16(5), 3-7. doi:<https://www.researchgate.net/publication/305725049> (In Persian).
- Mardiha, M. (2018). How much is Iran's higher education in crisis?. . *University of Today*, 3(4), 59-52. doi:<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819> (In Persian).
- Motalebifar, A., Arasteh, H., Navehebrahim, A., & Abdollahi, B. (2016). The study of the effective factors in formation and development of malfunctioning in Iran's higher education. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 9(2), 9-40. doi:[https://mpes.sbu.ac.ir/article\\_98435.html?lang=en](https://mpes.sbu.ac.ir/article_98435.html?lang=en) (In Persian).
- Qadir, A. (2016). Higher education, the global governors, and epistemic governance. *Studia Humanitatis Borealis*, 1(1), 28-35. <https://sthb.petsu.ru/article/genpdf.php?id=3104>.
- RazaqMarandi, H., Rahimzadeh, K., & Khajef, G. (2013). Institutional independence of state universities affiliated to the Ministry of Science, Research and Technology of Iran. *Iranian Higher Education*, 5(4), 137-163. <http://ihej.ir/article-131-589-fa.html> (In Persian).
- Rezaeian, M. (2017). How Would it be Possible to Increase the Visibility of a Published Article? *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 15(9), 893-898. doi:<http://journal.rums.ac.ir/article-1-3638-fa.html> (In Persian).
- SCImago. (2012). Forecasting exercise: how world scientific output will be in 2018. Available online at <https://www.scimagolab.com/blog/wp-content/uploads/2012/04/forecasting-exercise.pdf>.
- Septiani, E. (2020). *Symbolic violence reflected In Lois Lowry's The Giver*. (Doctoral Dissertation), Universitas Teknokrat Indonesia.
- Shin, J. C., Toutkoushian, R. K., & Teichler, U. (2011). *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (Vol. 3): Springer. <https://www.researchgate.net/publication/281812707>.
- Smith, K. (2007). Pierre Bourdieu—Challenging symbolic violence and the naturalisation of power relations. *E-International Relations Students*. <https://www.e-ir.info/2007/12/22/pierre-bourdieu>.
- Swingewood, A. (2000). *A short history of sociological thought* (Vol. 3). Basingstok: Palgrave Macmillan. <https://www.amazon.com/Short-History-Sociological-Thought/dp/0333801997>.
- Symaco, L. P., & Tee, M. Y. (2019). Social responsibility and engagement in higher education: Case of the ASEAN. *International Journal of Educational Development*, 66, 184-192. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.10.001>
- Taghizadeh, H., & Ziai, M. (2014). Presenting the relationship model of knowledge sharing components in educational institutions with an interpretive structural modeling approach. *Journal of Executive management*, 5(10), 60-84. doi:[https://jem.journals.umz.ac.ir/article\\_566.html](https://jem.journals.umz.ac.ir/article_566.html) (In Persian)
- Warfield, J. N. (1974). Developing interconnection matrices in structural modeling. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*(1), 81-87.

doi:<https://doi.org/10.1109/TSMC.1974.5408524>

Yemeni Douzzi Sorkhabi, M. (2018). Reflection on academic activities at universities from the A perspective of Pierre Bourdieu. *Research and Planning in Higher Education*, 24(3), 1-22. <http://journal.irphe.ac.ir/article-21-3877-en.html>. (In Persian).

Zakersalehi, G. (2017). Iranian University and the Function & Identity Conflict: Seeking the Lost Model *Foundations of education*, 7(1), 27-46. doi:[https://fedu.um.ac.ir/article\\_34885.html](https://fedu.um.ac.ir/article_34885.html) (In Persian).



## Examining the Intersection of Educational Administration, Power, and Religion in Iran's Historical Social Context: A Bourdieusian Perspective

**Mohammad Akhondi**

PhD student, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, Email: [m.akhondi11165@mail.um.ac.ir](mailto:m.akhondi11165@mail.um.ac.ir)

**Razvan Hosseingholizadeh**

Associate Professor, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author) Email: [rhgholizadeh@um.ac.ir](mailto:rhgholizadeh@um.ac.ir)

**Mohsen Noghani Dokht Bahmani**

Assistant Professor, Department of Social science, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: [noghani@um.ac.ir](mailto:noghani@um.ac.ir)

**Shahram Youseffar**

Professor, Department of History, University of Tehran, Tehran, Iran, Email: [shyouseffar@ut.ac.ir](mailto:shyouseffar@ut.ac.ir)

Received: 2024-03-12	Revised: 2024-04-28	Accepted: 2024-07-02	Published: 2024-03-18
<b>Citation:</b> Akhondi, M., Hosseingholizadeh, R., Noghani Dokht Bahmani, M., & Youseffar, S. (2024). Exploring the Field of Educational Administration and Leadership in nexus with Power and Religion in the Historical Social Context of Iran Based on Bourdieu's Theory. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 85-112. doi: 10.22067/fedu.2024.87016.1332			

### Abstract

The main purpose of this study is to analyze the nature of educational administration and leadership as an influential subfield in relation to the fields of power and religion within the historical context of Iran. Grounded in Bourdieu's Theory of Social Fields, this study adopts a new sociological perspective on education and upbringing. This approach posits that for a comprehensive analysis of specific phenomena such as the field of educational administration and leadership, necessitates examining them in the broader social issues. Therefore, utilizing the method of document research and employing the thematic analysis technique aligned with the Bourne and Clark approach, as well as the Atrayd Sterling model, the social history of Iran was studied in two periods: pre-Islamic (Ancient Iran) and post-Islamic (up to the mid-Qajar period and modern educational developments). The results revealed that in ancient times, educational administration and leadership took shape within the hierarchy of Zoroastrian Mobeds with different levels of cultural capital, aristocratic social capital, and symbolic capital derived from political positions. This resulted in a limited professional inheritance in social classes, a prominent characteristic of this specific field. The primary function of this field was the dominance of cognitive knowledge, the stratification of knowledge along class lines, and the reproduction of classes based on a managerial value system. In the Islamic period, due to the diminishing link between the fields of power and religion, as well as the relative independence of the educational field, especially during flourishing periods, educational administration and leadership became more specialized and intrinsic in nature. Renowned religious scholars, in their roles as custodians or representatives of authority, assumed responsibility for educational administration based on their professional qualifications and cultural capital. The function of this field is explicable based on its degree of independence.



*Keywords:* field of educational administration and leadership, central capitals, sociology of education, Bourdieu, field of power

### **Synopsis**

Studies on educational leadership and administration can be chronologically divided into two waves of convergence and divergence. The first wave, influenced by the positivist paradigm in the 1960s and coinciding with the theory movement in educational administration, occurred alongside the globalisation wave. During this period, the global foundation of educational leadership and administration knowledge was established and exported from the Western world to other countries as a universal model. The second wave, influenced by interpretive and critical paradigms, rejected universal theories of educational leadership and administration and emphasized the need to consider the social context in the production of knowledge in this field. Studies centered on East and Southeast Asia highlighted the importance of social values and norms as a neglected factor in educational leadership studies and incorporated these values into indigenous leadership models.

New approaches, such as social constructivism, have emphasized the re-conceptualization of educational leadership and administration with a focus on its textual dimension. From the perspective of sociologists like Bourdieu, educational leadership and administration can be conceptualized as a position and action associated with that position, resulting from the interaction of structure and agency. According to Bourdieu(2009), society is composed of a set of fields that are influenced by macro-fields such as the field of power. Each field, while being influenced by the field of power, must also be able to maintain the necessary independence from the forces exerted by it in order to carry out its inherent functions. Viewing educational leadership and administration as a field influenced by the field of power and religion as an ideological field has a close relationship with the new sociology of education and Richard Bates' critical approach to educational administration, which views it as a tool for knowledge control and social control that has a close relationship with the top of society's power and serves as a channel for implementing the policies of the field of power (Bates, 1980).

Based on this reasoning, the present study examines the nature of educational leadership and administration consistent with historical transformations in Iran, with the aim of developing indigenous knowledge of educational leadership and administration based on the cultural and social differences of Iranian society. To achieve this goal, the historical-documentary research method was employed, using the content analysis technique based on Braun and Clarke's approach and Stride Sterling's model. The social history of Iran in two periods, pre-Islam (ancient Iran) and post-Islam (until the mid-Qajar period and new educational reforms), was studied.

### **Conclusion**

Iran's historical trajectory has been marked by two distinct periods: Ancient Iran and Islamic Iran. These eras have witnessed the emergence of education administration and leadership in varying forms, shaped by the evolving relationship between the power field, the religious field, and the logic governing these spheres. During Ancient Iran, the actors in the field of education administration and leadership were selected based on the prevailing class-based logic of society and a professional inheritance approach. These individuals were entrusted with implementing the will of the ruling power, wielding significant cultural capital and symbolic status. With their epistemic dominance, they served as instruments of social control and symbolic violence.

The Islamic era brought about a transformation in the logic and interconnectedness of these fields, expanding the circle of actors involved. Education administration and leadership shifted to individuals from the field of education who, while possessing substantial cultural capital, also received significant economic and social capital from the power field. Prominent scholars were selected based on their cultural capital alignment with the power field and promoted accordingly. These scholars, as school administrators, relied on economic capital from the religious field to manage educational institutions. Throughout Islamic Iran, whenever the field of education administration and leadership maintained its autonomy vis-à-vis the dominant ideology, its inherent functions became more prominent. This underscores the crucial role of field autonomy in enabling effective education administration and leadership.

Education administration and leadership in Iran's historical context have been profoundly influenced by the power and religious fields. Analyzing this field without considering its connection to these overarching forces is an incomplete endeavor. The differences between education administration and leadership in ancient and Islamic times stem from the changing relationship between the power field and the field of education administration and leadership, as well as the latter's fluctuating autonomy shaped by the prevailing logic of the era. Subordinating education administration and leadership to ideology undermines the field's inherent functions. When the power of the religious or political field overwhelms the professional aspects of education, effective administration and leadership become compromised.

In essence, Iran's historical journey highlights the intricate interplay between education administration and leadership, power dynamics, and religious influence. Understanding this complex relationship is essential for comprehending the evolution of education systems and their impact on society.

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## تحلیل میدان مدیریت و رهبری آموزشی در پیوند با قدرت و مذهب در تاریخ اجتماعی ایران بر اساس اندیشه بوردیو<sup>۱</sup>

محمد آخوندی

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.akhondi11165@mail.um.ac.ir

رضوان حسین قلی زاده

دانشیار، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، rgholizadeh@um.ac.ir

محسن نوغانی دخت بهمنی

دانشیار، گروه آموزشی علوم اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. noghani@um.ac.ir

شهرام یوسفی فر

استاد، گروه تاریخ، دانشگاه تهران، تهران، ایران. shyousefifar@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۰۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۴/۱۲	تاریخ انتشار: ۱۴۱۰/۰۲/۲۸
<b>استناد:</b> آخوندی، محمد؛ حسینی زاده، رضوان؛ نوغانی، محسن؛ یوسفی فر، شهرام. (۱۴۰۳). تحلیل میدان مدیریت و رهبری آموزشی در پیوند با قدرت و مذهب در تاریخ اجتماعی ایران بر اساس اندیشه بوردیو. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۸۵-۱۱۲. doi: 10.22067/fedu.2024.87016.1332			

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل ماهیت خرده میدان مدیریت و رهبری آموزشی در پیوند با میدان قدرت و مذهب در دوره‌های تاریخی ایران در چهارچوب نظریه میدان بوردیو می‌باشد. لذا با استفاده از روش پژوهش اسنادی و با تکنیک تحلیل مضمون منطبق بر رویکرد برون و کلارک و مدل آتراید استرلینگ، تاریخ اجتماعی ایران در دو دوره پیش از اسلام (ایران باستان) و پس از اسلام (تا اواسط دوره قاجار و تحولات جدید آموزشی) مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج نشان داد که در دوره باستان مدیریت و رهبری آموزشی در قالب سلسله مراتب موبدان زرتشتی با میزان متفاوت سرمایه‌های فرهنگی تجسم یافته انحصاری، سرمایه‌های اجتماعی اشرافی و سرمایه نمادین حاصل شده از موقعیت سیاسی ظهور کرد که توارث حرفه‌ای محدود در طبقات اجتماعی، مشخصه بارز این خرده میدان بود. مهمترین کارکرد این میدان، تسلط معرفت‌شناختی، محدودسازی طبقاتی معرفت و بازتولید طبقات مبتنی بر مدیریت نظام ارزشی بود. در دوره اسلامی به دلیل کاهش پیوند میدان قدرت و مذهب و همچنین استقلال نسبی میدان آموزش به‌ویژه در دوره‌های شکوفایی، مدیریت و رهبری آموزشی به کارکرد تخصصی و ذاتی خویش نزدیک شد. علمای

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه فردوسی با عنوان «تحلیل و تبیین مفهوم رهبری و مدیریت مدرسه بر اساس ویژگی‌های فرهنگی جامعه ایران» است.



سرشناس مذهبی در قامت متولی وقف یا نماینده حاکمیت بر اساس شرایط حرفه‌ای خویش و بر مبنای سرمایه فرهنگی، مدیریت آموزش را بر عهده گرفتند. کارکرد این میدان بر اساس میزان استقلال آن قابل تبیین است.

**واژه‌های کلیدی:** میدان مدیریت و رهبری آموزشی، سرمایه‌های محوری، جامعه‌شناسی آموزش، بوردیو، میدان قدرت

## مقدمه

مطالعات مدیریت و رهبری آموزشی در سطح جهانی به ترتیب زمانی شاهد دو نیروی متمایز هم‌گرایی و واگرایی در عرصه تولید دانش رهبری بوده است. نیروی هم‌گرایی ذیل رویکرد اثبات‌گرایی در دهه ۱۹۶۰ میلادی ابتدا با نهضت نظریه در مدیریت آموزشی آغاز و تحت تأثیر تحولات جهانی‌سازی دانش مدیریت و رهبری آموزشی از غرب به‌عنوان خاستگاه به دیگر نقاط جهان منتقل شد و مقدمات ایجاد مبنای دانش<sup>۱</sup> جهانی مدیریت و رهبری را فراهم ساخت (Dimmock & Walker, 2000b; Ozdemir, 2011). نیروهای واگرایی در دانش مدیریت آموزشی تحت تأثیر پارادایم‌های تفسیری و انتقادی شکل گرفته و بر این پیش‌فرض استوار گشت که دانش حول تفسیرهای افراد از جهان شکل گرفته و وابسته به ارزش‌هاست (Barakat & Brooks, 2016; Eacott, 2017; Gunter, 2013). با نظر به این که تأسیس و توسعه مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی<sup>۲</sup> در غرب روی داده، فرض‌های اساسی آن عمیقاً ریشه در فرهنگ و ارزش‌های آن جامعه دارد (Arar & Oplatka, 2013; Hallinger, 2018; Hallinger & Leithwood, 2013)، لذا این چرخش پارادایمیک در مدیریت آموزشی، مبنای دانش جهانی مدیریت آموزشی که محصول دوره همگرایی بوده را به دلیل عدم توجه به تفاوت‌های فرهنگی و جنسیتی مورد نقد قرار داد (Dimmock & Walker, 2000a; Donmoyer et al., 1995). در دهه ۱۹۹۰ میلادی به تدریج محققان آسیایی خلأ عدم توجه به زمینه و فرهنگ در دانش موجود مدیریت آموزشی را مورد توجه قرار دادند چنانکه، برای نخستین بار محققانی مانند (Cheng, 1995)، (Hallinger & Leithwood, 2013)، (Bajunid, 1996) فرهنگ اجتماعی را به‌عنوان یک عامل مغفول در نظریه‌های رهبری آموزشی معرفی کردند.

ذیل موج واگرایی به‌طور کلی، شواهد پژوهشی ناظر به موضوع رهبری و فرهنگ را می‌توان در سه دسته اصلی قرار داد: دسته اول مطالعاتی (از جمله هافستد، ۱۹۸۰) است که به موضوع وابستگی رهبری به زمینه و فرهنگ ملی پرداخته‌اند. دسته دوم مطالعاتی با محوریت شرق و جنوب شرق آسیا که به موضوع

1 Knowledge Base

2 Field of study

وابستگی رهبری و مدیریت مدرسه به فرهنگ اجتماعی پرداخته و بر ضرورت بومی‌سازی دانش رهبری مدرسه بر اساس ارزش‌های اجتماعی در جوامع تأکید می‌کنند که می‌توان به مطالعات (Hallinger & Kantamara, 2000; Law, 2012; Lee & Hallinger, 2012; Sharpe & Gopinathan, 2000; Truong et al., 2017) اشاره کرد. مروری بر مطالعه‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که به‌طور مثال در ویتنام ارزش‌های سنتی جامعه، سبک خاصی از رهبری را برای این جامعه اقتضا می‌کند (Truong & Hallinger, 2017; Truong et al., 2017)، یا نقش هنجارهای سنتی اجتماعی در مفهوم‌سازی رهبری در جامعه ترکیه لزوم تولید دانش بومی کاربردی مبتنی بر نیازهای محلی را برجسته می‌سازد (Oplatka & Khalid, 2016). دسته سوم شامل مطالعاتی می‌شود که ضمن پذیرش وابستگی رهبری به زمینه و تردید در رویکردهای فردگرایی در رهبری، مفهوم رهبری را حاصل تعامل ساختار و عاملیت انسانی معرفی می‌کنند. این مطالعات با اتکا به سازنده‌گرایی اجتماعی<sup>۱</sup> ماهیت رهبری را به‌عنوان عوامل متأثر از تاریخ میدان و عادت‌واره‌های آن مورد تحلیل قرار می‌دهند. از جمله این محققان می‌توان به (Moller, 2009)؛ (Eacott, 2011)؛ (Thomson, 2016) اشاره نمود که رهبری را به‌عنوان یک فرایند اجتماعی تابع تاریخ میدان و محصول تعامل میدان‌های مختلف مؤثر بر آن معرفی می‌کنند. به‌طور مشخص تامسون مدل میدان بوردیو را چهارچوبی مؤثر در تکمیل دانش مدیریت و رهبری آموزشی و فرایند تولید دانش در مدیریت آموزشی معرفی می‌کند. وی در پژوهشی موضوع استقلال مدیران و رهبران مدارس را با تحلیل اسناد مرتبط با اظهارات سیاست‌مداران و با استفاده از مدل میدان بوردیو مورد بررسی و تأثیر تغییر سیاست‌های کلی فرامیدان را در میدان آموزش و موقعیت کنشگران رهبری مورد تحلیل قرارداد. نتایج بررسی نشان داد که چگونه ایجاد ساختارهای جدید مانند کالج ملی رهبری، عادت‌واره‌ها، بازیگران و موقعیت‌های مرتبط با مدیریت و رهبری را متحول می‌سازد (Thomson, 2016). مک‌گینیتی و گانتز (2017) در پژوهشی به تعاملات بین سیاست‌گذاران ملی و محلی پرداخته و نتایج وی تأکید می‌کند که تعاملات پیچیده‌ای میان خواسته‌های ایدئولوژیک بیرونی و فرصت‌طلبی داخلی رهبران مدارس برای بازی در میدان مدنظر وجود دارد که توسط عوامل اجرایی مدرسه به کار گرفته می‌شود (McGinity & Gunter, 2017). گانتز (2006) نیز به‌منظور توسعه تفکر انتقادی ارتباط متقابل میان مدیریت آموزشی، سیاست‌های عمومی و دولت را در دوره تحول در انگلستان تحلیل نمود و تأثیر سیاست‌های دولت‌های نئولیبرال را در تغییر موقعیت‌ها، عادت‌واره‌ها و عمل رهبری مورد بررسی قرار داد. وی نتیجه گرفت که دانش مدیریت آموزشی جدا از فرهنگ-فضا و فعالیت‌های اجتماعی شکل نمی‌گیرد

بلکه به شدت به روابط قدرت موجود در رأس هرم قدرت وابسته است.

در مدل مطرح شده از سوی بوردیو شناخت هر پدیده از جمله مدیریت نیازمند نگرستن آن در قالب میدان‌های مرتبط و متعامل است که فرامیدان‌ها تأثیر مستقیمی بر کنش‌ها و تعاملات درون آن میدان دارد (Bourdieu, 2009). به زعم بوردیو، لازمه کارکرد صحیح میدان‌ها علاوه بر وابستگی به میدان قدرت، وجود میزان مشخصی از خودآینی و استقلال است که ماهیت آن را تعیین می‌کند (Bourdieu, 2002, 2004). تحلیل ارتباط میدان‌ها در جهت فهم ماهیت هر میدان، رابطه نزدیکی با رویکرد انتقادی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش دارد که مسائل خرده میدان‌ها را در رابطه با عوامل ساختاری کلان مورد تحلیل قرار می‌دهد. چنان‌که، ریچارد بیتس<sup>۱</sup>، منتقد مدیریت آموزشی، مدیریت آموزشی را به‌عنوان یک پدیده در ارتباط با میدان‌های کلان، یک ابزار کنترل دانش و کنترل اجتماعی می‌داند و مدیران آموزشی را به‌مثابه تکنوکرات معرفی می‌کند که در آن، اعمال قدرت سیاسی منجر به غلبه معرفت‌شناسی خاصی در آموزش و پرورش و جامعه می‌گردد (Bates, 1980; Hyung Park, 1999) از این منظر، شناخت و تکمیل دانش مدیریت آموزشی و فهم ماهیت آن نیازمند بررسی این روابط است.

از طرفی افراد یک جامعه به دلیل اشتراکات فرهنگی دارای الگوهای ذهنی نزدیکی هستند که در این الگوها واقعیت‌ها و گرایش‌های اجتماعی افراد ضبط شده است و مدیریت و رهبری به‌عنوان یک پدیده بین‌الذهانی تحت تأثیر ارزش‌ها و آداب و رسوم قرار دارد که نیازمند شناسایی است (Sinha, 2013). با این نگاه، رهبری به‌عنوان یک موقعیت تحت تأثیر روابط میدان‌های مختلف قرار داد و به‌عنوان ابزاری برای اجرای عاملیت گروهی متکی بر هویت اجتماعی تعریف می‌شود. ایران به‌عنوان کشوری در منطقه خاورمیانه با هویت بی‌نظیر تاریخی، زبانی و نژادی یک فرهنگ متفاوت و منحصر به فرد دارد. پس لازم است به شکلی دقیق‌تر تأثیر این ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی بر شکل‌گیری مفهوم رهبری مدرسه و ایجاد پایگاه دانش بومی رهبری مورد بررسی قرار گیرد. با وجود تأکید گزارش‌های جهانی بر وابسته بودن تحول و تطور دانش مدیریت آموزشی به بافتارهای فرهنگی و اجتماعی جوامع، اما در مورد دانش مدیریت آموزشی در ایران این شواهد بسیار اندک است (Mazloumi et al., 2018). بررسی وضعیت مدیریت آموزشی در ایران نشان می‌دهد مبانی نظری و عملی آن با توجه به این تفاوت‌ها به‌خوبی توسعه نیافته و این رشته دانشگاهی در ایران نه در پاسخ به مشکلی از درون بلکه با نگاه تقلیدی از غرب وارد شده است (Rasteh Moghadam, 2019). بنابراین، ضروری است تا با هدف شناخت هنجارها و ارزش‌های اجتماعی مرتبط با این مفهوم پژوهش‌های

مستقلی صورت گیرد. پژوهش حاضر با هدف توسعه دانش نظری ویژه بافت ایرانی، تأکید بر تفاوت‌های متنی و گسترش دانش بومی مبتنی بر بافت فرهنگی، تولید دانش کاربردی در زمینه سیاست‌گذاری با هدف تحلیل درست روابط میدان‌ها برای رسیدن به موقعیت ایده آل رهبری اثربخش و هم‌چنین تقویت رویکردهای انتقادی در باب مبانی نظری مدیریت آموزشی موجود صورت گرفته است. رویکرد پژوهش حاضر با هدف پاسخگویی به این سؤال که ماهیت میدان مدیریت و رهبری آموزشی در دوره تاریخی تحت تأثیر چه روابطی شکل گرفته و چگونه بروز کرده است، رابطه ساختار دانش و کنترل را با محوریت نقش مدیریت و رهبری آموزشی در نسبت میدان مذهب و قدرت مورد بررسی قرار داده است.

در این پژوهش به منظور تحلیل مفهوم و ماهیت رهبری و مدیریت آموزشی با این فرض که ماهیت رهبری و مدیریت مدرسه در ایران متأثر از ساحت‌های تاریخی، فرهنگی و جامعه‌شناختی جامعه ایران شکل گرفته است، با رویکرد جامعه‌شناسی جدید آموزش و پرورش و با تکیه بر نظریه میدان بوردیو از راهبرد تاریخی تحلیلی و روش پژوهش اسنادی<sup>۱</sup> بهره گرفته شد. پژوهش اسنادی امکان فراتر رفتن از بازه زمانی پژوهشگر را میسر ساخته و کاوش تفسیری پیرامون وقایع اجتماعی پیشین را نیز فراهم می‌کند (Daymon & Holloway, 2010). اسناد مورد استفاده شامل ۳۰ منبع شامل ۲۸ کتاب و ۲ مقاله می‌باشند که به موضوع تاریخ آموزش و پرورش ایران پرداخته‌اند. ذکر این نکته ضروری است که به دلیل گستره تاریخی طولانی مدنظر پژوهش تحلیل ارائه‌شده بر منابع مستند و مطالعات تاریخی متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و منابع دست‌دوم تاریخی استوار است. این منابع به شیوه نمونه‌گیری نظری و با رعایت معیارهایی نظیر اصالت<sup>۲</sup> منبع (صحت سند)، اعتبار<sup>۳</sup> (باورپذیری) و نمایندگی<sup>۴</sup> (استفاده از منابع مرجع نسبت منابع شناسایی شده) انتخاب شدند (Scott, 1990). منابع در جدول (۱) نشان داده شده است. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد؛ روشی برای تحلیل داده‌های متنی که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی تبدیل می‌کند (Braun & Clarke, 2006). با وجود مشابهت میان رویکردهای متفاوت تحلیل مضمون در این پژوهش از مدل آتراید استرلینگ برای تحلیل داده‌ها در شش گام اصلی بهره گرفته شد: آشنایی با داده‌ها؛ تولید کدهای اولیه؛ جستجوی مضامین؛ مرور مضامین؛ تعریف و نام‌گذاری مضامین (در سه لایه سلسله

---

1 Documentary Research

2 Authenticity

3 Credibility

4 Representativeness

مراتبی شامل مضامین پایه<sup>۱</sup>، مضامین سازمان دهنده<sup>۲</sup> و مضامین فراگیر<sup>۳</sup> و تهیه گزارش می‌باشد (Attride-Stirling, 2001). در مرحله نهایی نیز به توصیف و تفسیر مضامین فراگیر پرداخته شده و در پایان بر اساس مضامین و با استفاده از مدل میدان بوردیو به تحلیل میدان مدنظر پرداخته شد. کنترل کدگذاری‌ها و مضامین از سوی افراد دیگر و یک مشاور باتجربه به عنوان یکی از عوامل تضمین کیفیت می‌باشد (Braun & Clarke, 2019). در این مرحله همراه با استفاده از فنون شناسایی مضمون و هم‌چنین توافق میان کدگذاران که همان سه‌سویه سازی از طریق چندین تحلیلگر است با همراهی اعضای تیم پژوهش صورت گرفت.

جدول ۱: فهرست منابع تحلیل شده

ردیف	منبع	ردیف	منبع
۱	موسوی‌بجنوردی، ک. (۱۳۹۳). تاریخ جامع ایران. تهران: مرکز پژوهش‌های ایرانی و اسلامی.	۱۶	نصر، ح. (۱۳۸۴). علم و تمدن در اسلام. (ا. آرام، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۲	حکمت، ع. (۱۳۵۰). آموزش و پرورش در ایران باستان. تهران: موسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی.	۱۷	کریستین سن، آ. (۱۳۷۸). ایران در زمان ساسانیان. تهران: نشر دیجیتال
۳	بیژن، ا. (۱۳۵۰). سیر تمدن و تربیت در ایران باستان. ابن سینا.	۱۸	رشدیه، ف. (۱۳۷۰). زندگی‌نامه پیر معارف رشدیه. تهران: نشر هیرمند.
۴	ملک، ح. (۱۳۸۸). تاریخ آموزش و پرورش در ایران. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.	۱۹	سعدالدین، م. (۱۳۹۲). پژوهشی در تاریخ و روش‌های آموزش و پرورش در جهان اسلام. تهران: نشر علمی و فرهنگی.
۵	سلطان‌زاده، ح. (۱۳۶۴). تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون. تهران: انتشارات آگاه.	۲۰	کشاورزی، م. (۱۳۸۵). تاریخ آموزش و پرورش ایران: دوره باستان - دوره میانه - دوره تجدد. تهران: نشر روزبهان.
۶	تکمیل‌همایون، ن. (۱۳۹۳). مکتب‌خانه در ایران. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.	۲۱	مناشری، د. (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. تهران: نشر حکمت سینا.
۷	کسائی، ن. (۱۳۷۴). مدارس نظامیه و تأثیرات علمی و اجتماعی آن. تهران: انتشارات امیرکبیر.	۲۲	نعمتی‌لیمایی، ا. (۱۳۸۵). تاریخ آموزش و پرورش در روزگار فرمانروایی مغولان و تیموریان. تهران: انتشارات امید مهر.
۸	صافی، ا. (۱۳۷۳). سازمان و قوانین تکمیل‌همایون، ن. (۱۳۸۲). نظام و نهادهای آموزشی در	۲۳	

1 Basic Theme  
2 Organizing Theme  
3 Global Theme

	آموزش و پرورش ایران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.	ایران باستان. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۹	صدیق، ع. (۱۳۵۵). تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر.	صدیق، ع. (۱۳۵۵). سیر فرهنگ: در ایران و مغرب زمین.
۱۰	صفا، ذ. (۱۳۶۳). آموزشگاه‌ها و آموزش‌ها در ایران از عهد قدیم تا دوران معاصر. نوین.	مجتهدی، کریم. (۱۳۷۹). مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و غربی در قرون وسطی. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۱	رینگر، م. (۱۳۹۳). آموزش، دین، و گفت‌وگو اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. تهران: انتشارات ققنوس.	صفوی، ا. (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی با تأکید بر دوره معاصر. تهران: سمت
۱۲	قاسمی‌پویا، ا. (۱۳۷۸). مدارس جدید در دوره قاجاریه: بنیان و پیشروان. تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.	محبوبی اردکانی، ح. (۱۳۷۹). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران. تهران: دانشگاه تهران، موسسه انتشارات و چاپ.
۱۳	راوندی، م. (۱۳۸۳). سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا (چاپ ۱). تهران: نگاه.	درانی، ک. (۱۳۹۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران: قبل و بعد از اسلام. تهران: سمت.
۱۴	محفوظ، ف. (۱۳۹۸). از مکتب‌خانه تا مدرسه. انتشارات قطره.	مشایخی، ر. (۱۹۶۳). کوروش نامه. تهران: انتشارات کتاب ترجمه و نشر.
۱۵	باغستانی کوزه‌گر، م. (۱۳۹۷). تأثیر سبک مدیریتی نظامی‌ها در عصر خواجه نظام الملک بر جریان‌های مدیریتی حاکم بر علم در تمدن اسلامی. تاریخ و فرهنگ (مطالعات اسلامی).	گوهریان، ک. (۱۳۸۵). مدیریت آموزش در مدارس اسلامی با تکیه بر نمونه‌ی مدارس نظامی گوهریان. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها به تفکیک دو دوره تاریخی ایران شامل ایران باستان و دوره اسلامی ارائه می‌شود:

۱. دوره ایران باستان به لحاظ تاریخی از حدود سال ۷۰۰ قبل از میلاد با حکومت مادها آغاز و تا حدود اواسط قرن هفتم بعد از میلاد تا پایان دوره ساسانی ادامه داشت. این دوره نسبتاً طولانی به لحاظ فلسفه و روح حاکم بر آن و امدار آیین زرتشت بوده است (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Mahfouz, 2021; Ravandi, 2004a; Takmilehomayoun, 2002). مورخان این دوره نسبتاً طولانی را به دلیل تسلط مبانی شریعت زرتشت و تکامل تدریجی نهادها و نظام‌ها که اوج نمایش آن در دوره ساسانی است ذیل دوره باستان تعریف کرده‌اند.

۲. دوره تاریخی دوم با ورود اسلام به ایران آغاز شده و تا اواسط دوره قاجار ادامه داشته است که این دوره نسبتاً طولانی به لحاظ تنوع حکومت‌ها و تحولات سیاسی بسیار متکثر بوده است. بر اساس شواهد تحولی مرتبط با میدان آموزش می‌توان این دوره را در چهار موج متفاوت مطالعه کرد که شامل دوره‌های ورود اسلام تا تشکیل حکومت‌های ایرانی و آموزش فاقد ساختار، دوره تشکیل حکومت‌های مستقل ایرانی و تأسیس نخستین مدارس و اوج شکوفایی مدارس، دوره حمله مغول و حکومت جانشینان آن‌ها و تحول فلسفه حاکم بر مدارس و دوره صفویه و تمرکز قدرت و مذهب تا اواسط دوره قاجار و آغاز تحولات آموزشی در ایران مدرن مورد بررسی قرار گرفت.

در این مطالعه، به منظور تبیین ماهیت میدان مدیریت و رهبری به شناسایی کنشگران، سرمایه‌های مؤثر میدان آموزش به عنوان عامل مهم تعیین موقعیت کنشگران و اهداف میدان پرداخته می‌شود و سرانجام در مرحله پایانی، رابطه میدان قدرت و مذهب با میدان آموزش با محوریت نقش مدیریت و رهبری آموزشی مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

## دوره ایران باستان: در هم تنیدگی میدان قدرت و مذهب

### ۱. کنشگران میدان و تحلیل سرمایه‌های میدان آموزش

در دوره ایران باستان میدان آموزش شامل دو خرده میدان آموزش عمومی و آموزش درباری بوده که هر کدام مختصات، اهداف و کنشگران متفاوتی داشته‌اند. کنشگران اصلی میدان آموزش عمومی در ایران باستان، علما و روحانیون زرتشتی بودند که با ایفای نقش مستقیم در خرده میدان‌های آموزشی نظیر آتشکده‌ها و مدارس مرتبط با آن به فعالیت می‌پرداختند. آموزش درباری خرده میدانی مختص طبقات بالای اجتماعی بود و کنشگران اصلی این خرده میدان شامل علمای برجسته مذهبی، شاهزادگان و استانداران بودند که با نظارت شاه انجام می‌شد (Christensen, 2013; Durrani, 2013; Goharian, 2006, 2013; Hekmat, 2002; Takmilehomayoun, 2002; Mahfouz, 2021; Ravandi, 2004a; 1971).

مهم‌ترین سرمایه مؤثر بر تعیین موقعیت کنشگران اصلی در میدان آموزش، سرمایه‌های فرهنگی (سرمایه فرهنگی تجسم یافته و نهادی) بودند. علما و روحانیون زرتشتی به عنوان کنشگران اصلی میدان در این دوره به دلیل دسترسی به سرمایه فرهنگی تجسم یافته (دانش تخصصی شامل تسلط بر علوم مذهبی و علوم روز) در میدان آموزش در موقعیت‌های متفاوت قرار می‌گرفتند و حجم این سرمایه موقعیت افراد در میدان آموزش را مشخص می‌کرد (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Ravandi, 2004a; 2002; Sultanzadeh, 1985; Takmilehomayoun, 2002). مدیریت و رهبری آموزش به معنای راهبری جریان

آموزش در ایران باستان بر عهده موبدان بزرگ بود که دارای دانش تخصصی بوده و بر همه علوم روز (سرمایه فرهنگی تجسم یافته) مسلط بودند (Bijan, 1971; Christensen, 2013; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Ravandi, 2004a; Sultanzadeh, 1985; Takmilehomayoun, 2002). سرمایه اجتماعی در قالب ارتباط با میدان قدرت و گروه‌های صاحب نفوذ از جمله موارد مهم تعیین موقعیت کنشگران بود. یکی دیگر از منابع مؤثر در افزایش ترکیب سرمایه‌های کنشگران در میدان آموزش ایران باستان، سرمایه نمادین است که جایگاه اجتماعی کنشگران و تقدس مقام‌های آموزش مذهبی برای این کنشگران فراهم می‌کرد (Bijan, 1971; Christensen, 2013; Hekmat, 1971; Malek, 2010; Mojtahedi, 2000; Sultanzadeh, 1985; Takmilehomayoun, 2002).

## ۲. اهداف میدان آموزش

اهداف میدان حاصل برهم کنش نیروی وارد شده از سوی میدان‌های مختلف و استقلال و خودآیینی میدان آموزش است. بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته، مضامین سازمان دهنده مرتبط با اهداف آموزش در آموزش عمومی شامل «توجه به آموزش‌های حرفه‌ای و تخصصی در هنرستان‌ها»، «تربیت اخلاقی با رویکرد اطاعت‌پذیری»، «تربیت دینی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی»، «کارکرد تربیت دینی آموزش و پرورش» و «انتقال فرهنگ و باورهای مذهبی»، «نقش آموزش در بازتولید طبقات و حفظ ساختار موجود» و «ایجاد وحدت ملی از طریق توسعه آموزش عمومی» و آموزش درباری، شامل «آموزش مسیر شناسایی استعدادها برای مشاغل مهم» و از مهم‌ترین مضامین مرتبط با اهداف میدان آموزش به شمار می‌روند (Bijan, 1971; Christensen, 2013; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Manashri, 2018; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaie, 2009; Ravandi, 2004b; Safa, 1971; Safavi, 2018; Siddique, 1953, 1976; Takmilehomayoun, 2002).

## ۳. رابطه میدان آموزش و میدان قدرت

مهم‌ترین مضامین سازمان دهنده مستخرج از تحلیل اسناد در باب فهم رابطه میان میدان آموزش و میدان قدرت عبارت‌اند از: ۱. آموزه‌های دینی ابزار القاء پذیرش قدرت یا پرورش روحیه اطاعت‌پذیری و سلطه‌پذیری در برابر صاحبان قدرت (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Malek, 2010; Nematilimaie, 2009; Siddique, 1976); ۲. مشروعیت بخشیدن به حاکمان و صاحبان قدرت (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Xenophon, 1963; Durrani, 2013); ۳. اقتدار سیاسی آموزگاران (Hekmat, 1971; Xenophon, 1963; Siddique, 1953, 1976); ۴. آموزش ابزار کنترل اجتماعی قدرت و آموزش توجیه‌کننده حکومت (Bijan, 1971; Durrani, 2013; Nematilimaie, 2009; Takmilehomayoun, 2002); ۵. نظارت صاحبان قدرت بر آموزش (Bijan, 1971; Hekmat, 1971); ۶. مسئولیت آموزش درباری



بر عهده حکومت (Hekmat, 1971; Xenophon, 1963)؛ ۷. هدایت شغلی آموزش دیدگان در امور دولتی (Nematilimaeci, 2009)؛ ۸. تمرکزگرایی و تربیت انحصاری دین رسمی کشور (Bijan, 1971; Hekmat, )؛ ۹. حمایت قدرت سیاسی از دین (Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Takmilehomayoun, 2002) و ۱۰. نظام تربیت رسمی مبتنی بر آیین زرتشت (Christiansen, 2013; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Malek, 2010).  
میدان قدرت به‌عنوان مهم‌ترین میدان ایران باستان، صاحب امتیازات فراوانی به‌عنوان سرمایه‌های اساسی کنشگری در میدان‌های مختلف بود. این میدان با اعمال نیرو بر میدان آموزش نقش مهمی در تعیین ماهیت میدان آموزش داشت. میدان قدرت به شکل مستقیم عاملان میدان آموزش را تعیین و با اعمال محدودیت‌هایی ورود سایر کنشگران را به میدان آموزش مدیریت می‌کرد. میدان آموزش با القای نظام ارزشی مبتنی بر تقدم زندگی جمعی بر فردی، جامعه طبقاتی و اطاعت طلبی و شاه‌پرستی زمینه تسلط اجتماعی میدان قدرت را فراهم می‌ساخت و با پرورش روحیه اطاعت‌پذیری و سلطه‌پذیری در برابر صاحبان قدرت زمینه پذیرش نابرابری‌های اجتماعی را فراهم و به بازتولید طبقات اجتماعی خدمت می‌کرد.

#### ۴. رابطه میدان آموزش و مذهب

بررسی مضامین فراگیر مهم هر دوره بیانگر این واقعیت است که دین حوزه مسلط بر آموزش در ایران باستان بوده است. مهم‌ترین مضامین فراگیر در مورد رابطه این دو میدان شامل «کارکرد تربیت دینی آموزش و پرورش» (Bijan, 1971; Durrani, 2013; Nematilimaeci, 2009; Takmilehomayoun, 2003)، «آموزش عمومی با هدایت علمای مذهبی، کارکرد تربیت دینی و اخلاقی آموزش عمومی در آتشکده‌ها» (Bijan, 1971; Christensen, 2013; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Malek, ) و «ساختارهای دینی مسلط بر حوزه تعلیم و تربیت عمومی» (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Mahfouz, 2021; )؛ (Nematilimaeci, 2009; Safavi, 2018; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985; Takmilehomayoun, 2002) بود که به‌عنوان نمونه مضامین کلیدی، سازمان دهنده و فراگیر مرتبط با مضمون انتهایی در جدول شماره (۲) آمده است.

جدول ۲: مضامین مرتبط با رابطه میدان مذهب و آموزش در ایران باستان

مضامین کلیدی	سازمان دهنده	فراگیر
جامعیت و پرمایگی فلسفه اجتماعی زرتشت متضمن تعلیم و تربیت باستان زرتشت محور محتوا و اهداف نظام آموزشی هخامنشی تربیت شاهزادگان در نزد علمای زرتشتی و آموزش کشورداری و عدالت‌پروری	دین محوری (زرتشت) نظام آموزش	
مراکز آموزشی در آتشکده‌ها و گاهی نزدیک مراکز آموزشی آتشکده‌ها نخستین مکتب آموزشی به‌عنوان اولین آموزش‌های متمرکز روحانیون جایگاه دبستان‌ها در محل آتشکده‌ها	آتشکده‌ها به‌مثابه مراکز آموزشی (رسالت آموزشی آتشکده‌ها)	ساختارهای دینی مسلط بر حوزه تعلیم و تربیت عمومی
گسترش آموزش در آتشکده‌ها و آموزش باهدف کسب شرافت افزایش فعالیت‌های مذهبی و آموزشکده‌ها و آتشکده‌ها و کثرت موبدان	گسترش آموزش مذهبی	
شروع آموزش رسمی در ایران با محوریت مباحث دینی سوادآموزی شامل علوم دینی خواندن و نوشتن و حساب دروس عملی تعلیم خواندن به اطفال برای خواندن مبانی و اصول دینی و فضائل	آموزش رسمی مبتنی بر تربیت دینی	

#### ۵. نقش مدیریت و رهبری آموزش در رابطه میدان قدرت و مذهب

مدیریت و رهبری به‌عنوان یک موقعیت درون میدان آموزش مسیر تحقق اهداف محسوب می‌شود که در دوره باستان این موقعیت به لحاظ اهداف و سرمایه‌ها تحت‌الشعاع میدان قدرت و مذهب قرار داشت. مدیریت و رهبری آموزشی به‌عنوان یک موقعیت ممتاز در درون میدان آموزش مبتنی بر سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته‌ای (تسلط بر علوم عالی مذهبی و علوم روز) بود (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Takmilehomayoun, 2002) که از میدان مذهب نشئت می‌گرفت. اهداف کارکردی این میدان ازجمله کنترل اجتماعی، ایجاد و مدیریت نظام ارزشی در جهت اهداف مدنظر حاکمیت، توجیه ساختار موجود اجتماعی باهدف تحکیم پایه‌های قدرت (Bijan, 1971; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Nematilimaie, 2009; Takmilehomayoun, 2002) و توسعه اطاعت طلبی در برابر قدرت (Bijan, 1971; Nematilimaie, 2009; Siddique, 1953; Xenophon, 1963) به‌عنوان کارکرد اصلی محسوب می‌شد که میدان مدیریت و رهبری آموزشی مسیر پیاده‌سازی اراده ساختار قدرت به شمار می‌رفت. بدین‌صورت می‌توان گفت موقعیت مدیریت و رهبری آموزشی به سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته و سرمایه اجتماعی کنشگران متأثر از دو میدان قدرت و مذهب وابسته بود. این موقعیت به لحاظ کارکردی ابزار پیاده‌سازی

اهداف سیاسی مذهبی بود. این ابزار ایدئولوژیک ضمن کمک به تثبیت وضع موجود به بازتولید طبقات اجتماعی کمک می‌کرد. در سطحی فنی، مدیریت و رهبری آموزش از منظر مدیریت دانش با پنهان‌سازی دانش و محدودسازی دسترسی، زمینه تسلط فکری خویش را فراهم می‌ساخت (Manashri, 2018; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaie, 2009; Safavi, 2018).

## دوره تاریخی دوم: از ورود اسلام تا آغاز دوره جدید در میانه حکومت قاجار

### ۱. کنشگران میدان و تحلیل سرمایه‌های میدان آموزش

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای ورود اسلام به ایران، شکستن دایره محدود طبقاتی میدان آموزش و وسعت بخشیدن به میدان و کنشگران فعال آن بود که سبب شد کنشگران زیادی از طبقات مختلف اجتماعی پا به عرصه آموزش بگذارند. در این دوره به ترتیب مساجد، حلقه‌ها، مکاتب و مدارس خرده میدان آموزشی محسوب شده که با محوریت علمای مذهبی و محتوای دینی فعالیت می‌کردند (Durrani, 2013; Goharian, 2006; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mojtahedi, 2000; Nasr, 2014; Safa, 1971; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985). مهم‌ترین کنشگران اداره مدارس در دوره اسلامی بانی (واقف) یا حاکم بود که با تعیین وقف و تأمین مالی نقش محوری در سیاست‌گذاری کلی آموزشی بر عهده داشتند و به شکل‌های مختلف نقش مالکیت مدرسه را بر عهده گرفته بودند. بعد از واقف یا حاکم در میدان آموزش، متولی وقف که همواره عالم برجسته یا مدرس مدرسه قرار داشت که مسئول اجرا سیاست‌های آموزشی بود که ناظر، رهبر و مدیر آموزشی و اجرایی بود (Kesai, 1995; Mojtahedi, 2000; Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985).

با توجه به اهمیت سرمایه‌های میدان و تأثیر عوامل درونی و بیرونی در تعیین آن، این ویژگی میدان آموزش در دوره اسلامی در چهار دوره متفاوت بررسی شده است. در دوره اول ورود اسلام که دوره حکومت منصوبین خلافت اسلامی بود، مهم‌ترین سرمایه برای تعیین موقعیت افراد، دانش مرتبط با متون دینی و تفسیر آن یعنی همان سرمایه فرهنگی تجسم به همراه سرمایه نمادینی بود که با تقدس بخشی اسلام به آموزش و عالمان فراهم شده بود (Durrani, 2013; Nasr, 2014; Safa, 1971). دوره دوم حکومت‌های مستقل ایرانی در مقابل خلفای عباسی و اموی تشکیل شدند و میدان آموزش از سوی میدان قدرت رسمیت یافت. موقعیت کنشگران تحت تأثیر روابط میدان قدرت و سرمایه‌های حاصل از این روابط متحول و برای نخستین بار مدارس جدید در ایران ایجاد و به‌عنوان خرده میدان‌های آموزشی جدید به میدان‌های قبلی اضافه شدند. حاکمان به‌عنوان مؤسسين مدارس جدید در این دوره به‌طور مستقیم در شکل‌دهی میدان آموزش نقش داشتند و موقعیت‌های رسمی میدان آموزش از جمله رهبری و مدیریت آموزش را به کنشگرانی سپردند

که به لحاظ فکری و سلیقه مذهبی همراستای نگرش حاکمان بودند (Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Sultanzadeh, 1985). برای نمونه در دوره سلجوقیان، مهم‌ترین مدارس این دوره یعنی نظامیه‌ها تأسیس شدند و متولیان از میان علمای سرشناس مذهب شافعی و همراستا با حکومت انتخاب می‌شدند. مضامین انتخاب مدرس به‌عنوان مدیر و ناظر آموزشی به‌شرط حفظ برتری علمی و ایجاد سلسله‌مراتب آموزشی و اداری بر اساس مرتبه مهم‌ترین مضامین مرتبط با سرمایه‌های مؤثر در این دوره بود. کنشگران بر اساس میزان سرمایه‌های فرهنگی مدنظر حاکمان، سرمایه‌های اجتماعی، اقتصادی و نمادین دریافت می‌کردند که مضامین بودجه دولتی مدارس، تأمین مالی مستمر مدارس از طریق وقف یا توسط حاکمان و نظام پرداخت مبتنی بر شایستگی‌ها نشان‌دهنده وزن سرمایه اقتصادی و مضامین پایگاه بالای اجتماعی علما، تفویض قدرت اداره و نظارت اداری و آموزشی مدرسه به متولی و طراحی مسیر شغلی طلاب در تعامل با حکومت نشان از اهمیت سرمایه اجتماعی دریافتی دارد (Kesai, 1995; Keshavarzi, 2006; Mojtahedi, 2000; Mousaviebojnoordi, 2014; Saaduddin, 2013; Safa, 1971; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985).

دوره سوم با حمله مغول مراکز و اسناد علمی ویران شد و پس از آن‌ها مجتمع‌های آموزشی به‌عنوان مهم‌ترین مشخصه آموزشی این دوره ظهور یافت. در کلیه مراکز آموزشی، تحت تأثیر شرایط اجتماعی، قدرت استدلال و اندیشه‌ورزی کاهش و تقلیدگرایی و آخرت‌گرایی در آموزش وجه غالب گشت. کنشگران اصلی میدان آموزش در نقش رهبران و مدیران آموزشی مجتمع‌ها، منتخبین و منتصبین حکومت بودند که از سوی میدان قدرت در رأس اداره امور مجتمع‌های آموزشی قرار می‌گرفتند (Keshavarzi, 2006; Mousaviebojnoordi, 2014; Safa, 1971; Sultanzadeh, 1985). بررسی مضامین نهایی نشان می‌دهد که مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده موقعیت رهبری، میزان دسترسی به سرمایه‌های اجتماعی در قالب ارتباط با میدان قدرت و گروه‌های بانفوذ بوده و سرمایه‌های اجتماعی نقش کم‌رنگ‌تری داشتند. در دوره چهارم با تأکید بر دوره صفویه، میدان آموزش به‌عنوان میدانی در جهت اهداف حاکمیت، رسمیت یافته و بعد از تعریف میدان رسمی آموزش و واگذاری آن به علمای شیعه وزن سرمایه فرهنگی تجسم یافته و سرمایه فرهنگی عینیت یافته (تألیفات مرتبط با مذهب مدنظر) اهمیت یافت و به سرمایه محوری تبدیل شد. مضامین قدرت قانونی و رسمی بالای صدر در سازمان آموزشی، اختیار و استقلال مالی و اداری تام متولی مدرسه و معلم (عالم) به‌عنوان ناظر آموزشی و اداری مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین مضامین مرتبط با ساختار میدان و سرمایه‌های مؤثر مدیریت و رهبری است (Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

## ۲. تحلیل اهداف میدان آموزش

اهداف میدان آموزش تحت تأثیر روابط میدان و سرمایه‌ها و منطق حاکم بر میدان به شکل‌های متفاوت نمود پیدا کرد. در دوره اول اهداف مرتبط با متون دینی و گسترش اعتقادات و ارزش‌های وابسته به آن بود که انگیزه‌های معنوی و مذهبی درونی عامل گسترش میدان و فعالیت کنشگران محسوب می‌شد. در دوره دوم اهداف میدان آموزش تحت تأثیر ورود شخصی حاکمان و حکومت‌ها به مدرسه‌داری، رنگ و بوی سیاسی گرفته و اداره این خرده میدان‌ها را تابع خواست و اراده آن‌ها قرارداد. ایجاد هویت مذهبی برای همه کنشگران اجتماعی و مقابله‌های مذهبی و سیاسی مدنظر حاکمان مهم‌ترین فلسفه وجودی مدارس در این دوره بود که اوج این رویکرد در دوره سلجوقیان و در درون نظامیه‌ها بروز و ظهور پیدا کرد (Bijan, 1971; Kesai, 1995; Keshavarzi, 2006; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Sultanzadeh, 1985). در دوره سوم، اهداف میدان آموزش مرتبط با منطق صاحبان قدرت و روح اطاعت‌پذیری مسلط بر تربیت قرار گرفت. در این مقطع به دلیل گسترش آثار رعب و وحشت اجتماعی و تحولات اخلاقی و معنوی جامعه، آموزش ابزار توسعه اطاعت طلبی، کرنش در برابر قدرت و تقلید‌گرایی در جامعه قرار گرفت. علما استقلال خویش را از دست داده و به جای رویکرد عقلانیت‌گرایی، بعد معنویت و آخرت‌گرایی به‌عنوان هدف آموزش مسلط گردید. در چنین شرایطی نقش آموزش به‌عنوان میدانی اجتماعی دچار فروکاهش شده و اهداف مرتبط با زندگی در آموزش کم‌رنگ و اهداف مرتبط با آخرت تقویت گردید (Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985). در دوره چهارم اهداف آموزش تحت تأثیر فرهنگ به‌جای مانده از مقطع قبلی قرار داشته و در نتیجه وزن اعمال مذهبی بالا بوده و نقل‌گرایی مورد تأکید قرار گرفت (Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985). اهداف میدان آموزش به لحاظ سیاسی به شدت تحت تأثیر وحدت مذهب شیعه قرار گرفت و مهم‌ترین اهداف میدان آموزش در این دوره ایجاد و توسعه خرده میدان‌های آموزشی در جهت رسمیت بخشی به‌نوعی خاصی از سرمایه‌های فرهنگی یعنی دانش و ارزش‌های مرتبط با مذهب شیعه بود (Mahfouz, 2021; Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

### ۳. رابطه میدان آموزش و میدان قدرت

میدان‌های اجتماعی ناگزیر از درگیری با میدان قدرت می‌باشند. تأثیر میدان قدرت بر میدان آموزش را می‌توان در تعیین نوع سرمایه‌های محوری، تعیین اهداف میدان و منطق حاکم بر آن جستجو کرد. در مقطع ورود اسلام به دلیل عدم شکل‌گیری میدان مستقل قدرت در ایران رابطه میان دو میدان کم‌رنگ بود.

مهم‌ترین مضامین مرتبط این دوره شامل نظام آموزشی غیرمتمرکز با نظارت محدود حکومت در امور مکاتب و نظارت محدود حکومتی بر حلقه‌ها، شکل‌گیری خودجوش و مردمی مکتب‌خانه‌ها و نظارت محدود حکومت در امور مکاتب بود (Durrani, 2013; Goharian, 2006; Mojtahedi, 2000; Nasr, 2014; Sultanzadeh, 1985).

در دوره دوم اسلامی، برای نخستین بار میدان مستقل قدرت شکل گرفته و ماهیت میدان آموزش را متأثر ساخت. مهم‌ترین مضامین مرتبط با این موضوع شامل تعیین کنترل دولت بر نظامیه‌ها با نظام بودجه‌ریزی دولتی و تعیین مدیر و ناظر مالی، انحصارطلبی مذهبی مراکز آموزشی، نظارت حاکمیت و صاحبان قدرت بر مدارس ریاست و مالکیت دولتمردان بر مدارس، طراحی مسیر شغلی طلاب (شاگردان) در تعامل با حکومت و آموزش در جهت پرورش مستخدمان دولت آموزش ابزار حفظ حاکمیت و انتصاب حکومتی مدرسان بود که نشان از اهمیت نیروی حاصل از میدان قدرت در کنش‌ها و تعاملات و سرمایه‌های میدان آموزش دارد. در این دوره نخستین مدارس توسط حاکمان مناطق تأسیس شدند و حمایت‌های دولتی و منطقه‌ای از نهضت مدرسه‌سازی زمینه گسترش مدارس را فراهم ساخت که انگیزه اصلی گسترش تنوع مدارس، رقابت‌های مذهبی و تبلیغی بود (Bijan, 1971; Kesai, 1995; Keshavarzi, 2006; Kozegar, 2018; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Saaduddin, 2013; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

در دوره سوم رابطه میان میدان قدرت و آموزش با ورود نیروهای جدید به میدان قدرت دچار تحول شد، استقلال علماء در اداره مراکز آموزشی کم‌رنگ و مدیریت و رهبری به‌عنوان یک موقعیت ممتاز نه موقعیتی برآمده از میدان آموزش بلکه موقعیتی وابسته به میدان قدرت گردید. رویکرد آخرت‌گرایی در تأسیس مراکز آموزشی در اذهان حاکمان به‌عنوان بنیان‌گذاران مجتمع‌ها تقویت گشت. میدان قدرت از میدان آموزش در جهت تقویت اطاعت‌پذیری کنشگران و عدم توجه به زندگی و فعالیت روزمره استفاده کرد. قدرت اقتصادی و سیاسی حاکم و واقف پشتوانه اداره مجتمع‌ها محسوب می‌شد که با تفویض اختیار از میدان قدرت، متولی مرجع تصمیم‌گیری امور آموزشی و اداری مدرسه بوده و متولی به‌مثابه مدیر مدرسه محسوب می‌شد (Keshavarzi, 2006; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985).

در دوره چهارم میدان قدرت به‌عنوان کانون تصمیم‌گیری متمرکز اجتماعی شکل گرفت و به دلیل نگاه خاص مذهبی حاکمان و اهمیت میدان آموزش در تحقق جامعه مدنظر حاکمیت، جایگاه میدان آموزش و عالمان شیعی به‌عنوان رهبران آموزش ارتقا پیدا کرد. حاکمان با واگذاری مستقیم قدرت اداره آموزش به علمای مذهبی و حمایت‌های همه‌جانبه از این علماء زمینه گسترش مذهبی زیر نظر عالمان را فراهم ساخت

و با فراهم‌سازی سرمایه‌های مدنظر میدان آموزش زمینه اقتدار بخشی به میدان مذهب شیعه و واگذاری مسئولیت آموزش بر عهده علماء شیعی رسمیت فعالیت میدان آموزش مدنظر را فراهم کرد (Mahfouz, 2021; Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985)

#### ۴. رابطه میدان آموزش و میدان مذهب

با ورود اسلام میدان‌های مختلف از جمله میدان آموزش تحت تأثیر میدان مذهب اسلامی با برداشت‌های متفاوت مذهبی از این آیین قرار داشت. در دوره ورود اسلام مضمون شکل‌گیری آموزش (مدرسه‌ای) در مسجد (Durrani, 2013; Goharian, 2006; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Safa, 1971; Safavi, 2018; Siddique, 1953; Mojtahedi, 2000; Nasr, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Bijan, 1971) ، در دوره دوم مضمون نهضت مدرسه‌سازی و تنوع بخشی به مدارس در یک رقابت مذهبی (Kesai, 1995; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985) ، در دوره سوم اداره مراکز تحت تأثیر آخرت‌گرایی حاکمان (Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985) و دوره چهارم مضامین آموزش ابزار توسعه دینی و اجتماعی و آموزش در سیطره مذهب و با حمایت قدرت از علما نشانگر رابطه میدان مذهب و آموزش بود (Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985). در این دوره حکومت‌های مختلف، در میانه تنوع مذاهب اغلب به یک میدان مذهب وزن می‌دادند. برداشت‌های حاکمان از مذهب، محور اداره میدان آموزش محسوب می‌شد. با تغییر میدان قدرت، میدان مذهب به تبع آن دچار چرخش شده و کنشگران فعال میدان آموزش نیز تغییر می‌کردند.

#### ۵. نقش میدان مدیریت و رهبری آموزش در رابطه میدان قدرت و مذهب

در دوره اول ورود اسلام به دلیل عدم وجود میدان قدرت مستقل مدیریت و رهبری آموزش امری مستقل بود که در اختیار علماء قرار داشت و فردمحوری مشخصه اصلی این میدان بوده است. در دوره دوم میدان قدرت از میدان آموزش در جهت اهداف تبلیغی و مذهبی خویش بهره برد و میدان قدرت، سرمایه-محوری میدان آموزش را تعریف کرده و مدیریت و رهبری آموزش در بالاترین سطح این نوع سرمایه، مجری سیاست‌های مذهبی میدان قدرت گشت. علما وظیفه تبلیغ و ترویج مذهبی و مدیریت دانش در میدان آموزش را برعهده گرفتند تا با پایه‌ریزی نظام ارزشی جدید و ایجاد نسلی از کنشگران که در راستای اهداف میدان قدرت فعالیت می‌کردند. انحصارطلبی مراکز آموزشی با هدایت علمای مذهبی هم‌راستا با حاکمیت و محدودسازی دسترسی سایر گروه‌ها به عنوان یکی از کارکردهای مهم مدیریتی در راستای تسلط معرفت‌شناختی در جهت کنترل اجتماعی بود (Goharian, 2013; Kesai, 1995; Mousaviebojnoordi, 2014)

(2014; Musavi Khomeini, 1989; Saaduddin, 2013; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985).

در دوره سوم معیار انتخاب کنشگران برای مدیریت آموزش وابستگی افراد به میدان قدرت بود و وزن سرمایه فرهنگی تجسم یافته در تعیین موقعیت کاهش یافته و سرمایه‌های وابسته به میدان قدرت دارای اهمیت گشت. منطق حاکم بر میدان آموزش حاصل تحولات اجتماعی دوران و برداشت سطحی حاکمان از آموزش قرار گرفت. میدان قدرت به طور مستقیم با انتخاب رهبران از میدان قدرت و واگذاری قدرت اقتصادی و اداری به متولی نقش هدایت امر آموزش را به شکل مستقیم بر عهده گرفت. در این دوره استقلال میدان آموزش و خرده مدیریت و رهبری از بین رفته و کنش‌های کنشگران تابع نگاه میدان قدرت شد (Keshavarzi, 2006; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Sultanzadeh, 1985). در دوره چهارم مدیریت و رهبری آموزش در سطح کلان توسط قدرت به علمای سرشناس سپرده شد. علمای سرشناس وظیفه سیاست‌گذاری آموزشی در جهت ایجاد نظام ارزشی و کنترل دانش در سطح جامعه برای ایجاد جامعه یکپارچه را برعهده داشته‌اند به طوری که در سطح خرد اجرای برنامه‌های یکسان آموزشی و تهیه محتوا و کتب یکسان بود (Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985). میدان قدرت و سیاست با انتخاب سرمایه‌های مشخص و کنشگران مرتبط با مذهب شیعه زمینه کنترل اجتماعی را فراهم کرد و میدان مدیریت و رهبری آموزش با مدیریت دانش در سطح میدان به فرآیند کنترل میدان و به تبع آن اجتماع کمک کرد. در این دوره علما در قامت مدیریت و رهبری آموزشی مجرای تحقق اهداف سیاسی اجتماعی میدان قدرت بودند که با مدیریت دانش و منابع علمی و پشتوانه سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و نمادین احاطه کامل بر این میدان برای آن‌ها محقق شد (Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

## نتیجه

در این نوشتار که باهدف تحلیل ماهیت مدیریت و رهبری آموزشی و تکمیل پایگاه دانش بومی مدیریت و رهبری آموزشی انجام شده با رویکرد اسنادی و تحلیل مضمون به بررسی خرده میدان مدیریت و رهبری آموزشی در ارتباط با میدان قدرت و مذهب در طول دوره تاریخی ایران پرداخته شد. در تحلیل نهایی این خرده میدان، میزان استقلال یا خودآئینی آن، عوامل تعیین کننده اهداف، سرمایه‌ها و عادت‌واره‌های کنشگران میدان مدنظر قرار گرفت و عمل مدیریت و رهبری آموزشی به‌عنوان یک موقعیت درون میدان آموزش، حاصل تعامل میدان‌های مؤثر، عادت‌واره‌های ایجاد شده تحت تأثیر منطق میدان با رویکرد دانش و کنترل مورد تحلیل واقع شد. این رویکرد ضمن شناسایی ویژگی‌های ماهیت رهبری بومی به‌عنوان پدیده‌ای



بین‌الادّهانی برآمده از جامعه ایرانی به شناخت تفاوت‌های فرهنگی رهبری آموزشی در جامعه ایرانی کمک خواهد کرد که نتیجه نهایی آن می‌تواند شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌دهی موقعیت رهبری اثربخش و کنترل اثر میدان‌های مختلف در راه بهترین عمل متناسب با موقعیت باشد.

در دوره باستان میدان آموزش و مذهب کاملاً درهم‌تنیده بوده و میدان آموزش به‌عنوان بخشی از میدان مذهب، در خدمت میدان قدرت قرار داشت که وظیفه هدایت و کنترل اجتماعی را برعهده‌داشت. مهم‌ترین سیاست‌های آموزشی شامل؛ مسئولیت‌پذیری اجتماعی با تأکید تقدم جامعه بر فرد، ایجاد مرزبندی‌های محکم اجتماعی و توجیه امتیازات میدان قدرت و تضاد طبقاتی بود که از مسیر میدان مذهب و آموزش دنبال می‌گشت، مدیریت و رهبری به معنای «کنترل دانایی اجتماعی» از این مسیر ممکن شده بود. در این دوره علمای زرتشتی به‌عنوان مدیران و رهبران میدان آموزش نقش ایفا کردند که موقعیت کنشگران تابع سرمایه‌های محوری فرهنگی و نمادین دریافت شده از میدان قدرت و مذهب قرار داشت. سپیدنامه، فراستخواه و جباری (۱۳۹۷)، نیز در پژوهشی اسنادی، دیدگاه‌های بوردیو را تحلیل کرده و بیان می‌کنند که کنشگران میدان دین بر سر تصاحب سرمایه‌ی دینی به‌منزاعه می‌پردازند و بر اساس میزان تصاحب این سرمایه، موقعیت خود را در میدان دین ارتقاء می‌بخشند (Sepidnameh et al., 2019). بوردیو (۱۹۹۰)، دین را به‌عنوان شکلی از اشکال سرمایه‌ی فرهنگی در نظر گرفت که دارای منبع ارزشمند و لاینفکی از ارتباطات اجتماعی است که واجد ظرفیت تولید و مبادله است و عالمان دینی به‌عنوان رهبران میدان آموزش در ایران باستان با میدان قدرت به شکل مستقیم به مبادله سرمایه می‌پرداختند. میدان مدیریت و رهبری آموزش در ایران باستان به‌عنوان موقعیتی مذهبی-سیاسی در اختیار کنشگران برجسته میدان مذهب قرار داشت. کنش مدیریت و رهبری را می‌توان در قالب تبادلات سرمایه‌ای میان میدان قدرت و مذهب با میدان آموزش تعریف کرد که مدیریت آموزش تحت تأثیر منطق طبقاتی اعمال شده از سوی میدان قدرت و در پاسخ به نیاز میدان قدرت در حفظ ساختار موجود، به انحصار دانش و کنترل معرفت اجتماعی می‌پرداخت. عادت‌واره‌های کنشگران رهبری پاسخی به خواست میدان قدرت و برآمده از انتظارات موقعیت‌ارشی مذهبی بود که در قبال میزان سرمایه‌های فرهنگی خویش، سرمایه نمادین و اجتماعی بالایی از میدان قدرت و مذهب دریافت می‌کردند که ضمن تثبیت موقعیت کنشگران، کنش‌های آن‌ها را نیز توجیه می‌کرد. در پایان دوره این ارتباط به‌شکلی تکامل یافت که بسیاری از کارکردهای ذاتی میدان در اثر عادت‌واره‌های مدیریتی برخاسته از میدان قدرت نادیده انگاشته می‌شد.

روح مسلط بر آموزش در دوره اسلامی، میدان مذهب و برداشت‌های متفاوت از آن بود. با این تفاوت

که عالمان مذاهب گوناگون بر اساس سرمایه‌های فرهنگی هم‌راستا با میدان قدرت، در دوره‌های مختلف به‌عنوان کنشگران اصلی میدان آموزش رسمی نقش ایفا کردند. می‌توان گفت میدان قدرت در هر دوره با ایجاد ساختارها در میدان آموزش، سرمایه‌ها، عادت‌واره‌ها و موقعیت‌های جدید را ایجاد کرده و رسمیت می‌بخشید و بدین ترتیب سعی در کنترل میدان بازی به نفع منافع ایدئولوژیک خویش داشت. ایجاد ساختارهای جدید توسط میدان قدرت مانند مدارس مرتبط با حکومت در دوره دوم و یا مجتمع‌های آموزشی در دوره سوم نمونه‌هایی از این تعاملات پیچیده میان میدان قدرت، مذهب و مدیریت و رهبری بود. در دوره ورود اسلام میدان آموزش مستقل از میدان قدرت شکل گرفته و تابع نیروی میدان مذهب بود. در دوره دوم میدان قدرت و سلاطین مذهبی با یکدیگر پیوند خورده و میدان آموزش در این دوره تحت تأثیر علایق مذهبی حاکمان، ابزار مقابله با تکثرگرایی و توسعه سلاطین مذهبی حکومت بود چنان‌که پژوهش‌های (Abadi & Ahmadi, 2020) و (Ibrahimidinani & Beigi, 2010) نیز این موضوع را تأیید می‌کند. تأثیر میدان قدرت بر میدان آموزش از طریق ساختارهای جدید در قالب نظامی‌ها قابل تبیین است که مدیریت و رهبری آموزش به‌عنوان یک موقعیت علمی-مذهبی در دست علمای مذهبی هم‌راستا با حکومت قرار داشت و رسمیت-بخشی به سرمایه‌های فرهنگی این افراد توسط میدان قدرت، سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و نمادین را برای آن‌ها فراهم می‌ساخت. مدیریت و رهبری در این دوره با مفهوم واگذاری تولید مدارس به علمای منتخب حکومت در ارتباط بود که این کنشگران، وظیفه نظارت علمی، اداری و مالی امور مدارس را بر عهده داشتند.

در میدان ایجادشده عادت‌واره‌های کنشگران رهبری ذیل منطق ترویج و تبلیغ نظام فکری میدان قدرت تعریف شد. در این دوره وظیفه کنترل دانش به معنای محدودیت‌های مذهبی آموزش و گسترش معرفت بر عهده علمای هم‌راستا با میدان قدرت بود و با مدیریت دانش و تسلط معرفت‌شناسی، کنترل میدان را در وهله اول و هدایت اجتماعی مطابق گروه‌های ذی‌نفوذ را فراهم می‌ساخت. عادت‌واره مدیریت و رهبری در این مقطع را می‌توان حاصل تعامل و حتی تقابل میان الزامات میدان قدرت و بعد حرفه‌ای سرمایه‌های فرهنگی میدان دانش دانست که علماء برجسته به‌عنوان کنشگرانی که موقعیت رهبری را در اختیار داشتند، نقشی دوگانه از سوی میدان قدرت و موقعیت دانشی را برعهده داشتند و ملزم به رعایت منطق میدان قدرت برای حفظ جایگاه رسمی خویش بودند. ابقا و ارتقای جایگاه رهبری از سوی کنشگران، نیازمند شناسایی منطق میدان قدرت و تعدیل بعد حرفه‌ای بر مبنای نیروی میدان قدرت بود.

تحولات میدان قدرت آموزش را متأثر ساخت. در دوره سوم نسبت میدان قدرت و مذهب تغییر

کرده و میدان قدرت بر میدان مذهب و آموزش تسلط یافت. مدیریت و رهبری به‌عنوان یک موقعیت درون میدان آموزش و مجتمع‌های آموزشی به افراد وابسته به میدان قدرت و منصوب مستقیم میدان قدرت سپرده شد تا اهداف مدنظر را محقق سازند. تولید مجتمع‌ها به‌عنوان مالکان یا منصوبین مستقیم مالکان بودند، بدین‌صورت مدیریت آموزشی منصوب مستقیم حکومت و مالکان مجتمع‌ها بود که نتایج پژوهش (Ghorbani & Baroushki, 2011) نیز این موضوع را تأیید می‌کند. میدان مدیریت و رهبری استقلال و خودآیینی پایینی داشت لذا کارکرد آن دچار ضعف‌هایی شد که با کارکردهای ذاتی میدان در تعارض قرار داشت. موقعیت مدیریت و رهبری، موقعیتی سیاسی-فرهنگی و وابسته به سرمایه‌های اجتماعی مرتبط با میدان قدرت و فرهنگی میدان دانش بود که در قالب سرمایه نمادین کنشگران این موقعیت قابل تبیین است. این موقعیت در اختیار علمای وابسته به ساختار قدرت بود و به‌نوعی منطبق حاکم بر میدان قدرت را نمایندگی می‌کرد و عادت‌واره‌های مرتبط با رهبری بیشتر تحت‌الشعاع منطق آخرت‌گرایی و ظاهرگرایی حاکمان قرار داشت. در دوره چهارم هم‌زمان با تسلط تفکر شیعی مجدد رابطه میدان قدرت و میدان مذهب به شکل تازه‌ای سامان یافت و آموزش به‌عنوان میدان مستقل اما متأثر از میدان قدرت قابل مطالعه است. همان‌طور که (Derakhshani, 2017) نیز در پژوهش خویش ترویج مذهب شیعی را محور تأسیس و اداره مدارس معرفی کرده است. نقش مدیریت و رهبری آموزش در این دوره به‌عنوان مدیریت دانش و کنترل اجتماعی قابل تبیین است. پشتوانه قدرت سبب تسلط کنشگران خاص در میدان آموزش شد و از این پشتوانه برای تسلط معرفت‌شناختی در جهت مدیریت نظام ارزشی بهره بردند و به ایجاد جامعه یکپارچه مدنظر میدان قدرت جامه عمل پوشاندند. بدین‌صورت در این دوره رابطه نزدیکی میان میدان قدرت و مدیریت و رهبری آموزش شکل گرفت که محصول نهایی آن ایجاد یکپارچگی اجتماعی بود که از مسیر تسلط معرفتی و نظام ارزشی تحقق یافت. ساختار دانش و کنترل به شکل کامل در این دوره در قالب آموزش مذهب شیعی و پرورش و تربیت شیعی نمایان شد که نتیجه نهایی آن تحقق اهداف سیاسی مذهبی میدان قدرت بود که از مسیر میدان مدیریت و رهبری و به‌وسیله مدیریت دانش و معرفت انجام گردید.

ناظر به تمایز دو دوره می‌توان گفت که از ویژگی‌های مهم ایران باستان میزان استقلال پایین میدان آموزش بود. در چنین شرایطی عادت‌واره‌های کنشگران تابع نیروی واردشده از میدان قدرت و اعتقادات مذهبی بوده و عادت‌واره‌های نهادی که بتوانند به کارکرد تخصصی میدان آموزش مانند تحقق عدالت آموزشی، عدالت اجتماعی از مسیر آموزش و تحرک اجتماعی جامع عمل ببوشانند کمتر مورد تأکید قرار گرفت. نتیجه این روند در نگاه بوردیو خشونت نمادین پنهانی بود که تبعیضات اجتماعی را توجیه و به

بازتولید میدان‌ها به نفع طبقه حاکم کمک می‌کرد. به باور بوردیو این امر از طریق متخصصان مذهبی و طرفداران ایدئولوژیک آن‌ها یعنی نجیبگان و دولت اظهار می‌شد. در دوره اسلامی برخلاف آموزش باستان میدان آموزش و مدیریت و رهبری آموزشی نسبت به میدان قدرت دارای استقلال نسبی شده و بسیاری از کارکردهای ذاتی میدان آموزش در قالب جلوه‌گری بعد حرفه‌ای عادت‌واره‌های نهادی مدیریت و رهبری آموزشی نمود پیدا کرد که نتیجه نهایی آن گسترش رویکرد عدالت آموزشی در جامعه نسبت به دوره قبل بود. تفاوت دیگر میان دو دوره، گسترش نظام مالی متمرکز بر وقف در دوره اسلامی بود که موقعیت کنشگران مدیریت و رهبری آموزشی را به دلیل گسترش ابزارهای کنشگری در میدان و استقلال آن‌ها را افزایش می‌داد. در دوره اسلامی تمرکز قدرت کاهش یافته و این موضوع تأثیر مستقیمی بر اداره میدان آموزشی گذاشت و نقش رهبری آموزش از مجری محض سیاست‌های میدان قدرت در دوره باستان به موقعیتی حرفه‌ای متأثر از میدان قدرت و مذهب و ماهیت علمی کنشگران میدان تبدیل شد.

در پایان می‌توان چند نتیجه کلی در خصوص مدیریت و رهبری بومی جامعه ایرانی بیان کرد. اول این که همواره مدیریت و رهبری تحت تأثیر دو حوزه قدرت و مذهب قرار داشته و در حافظه تاریخی جامعه ایران، مطالعه این موقعیت بدون توجه به این دو میدان امکان‌پذیر نیست. چراکه عمل مدیریت و رهبری حاصل تعاملات پیچیده این دو میدان با بعد حرفه‌ای سرمایه‌های فرهنگی میدان آموزش بوده است. نکته قابل توجه این که در پایان هر دو دوره باستان و اسلام، تمرکزگرایی و رسمیت به مذهب و آموزش‌های مذهبی به عنوان ابزار یکپارچگی مدنظر میدان قدرت قرار گرفت به طوری که در دوره ساسانیان اوج تکامل این ارتباط نمایان گشته و در قالب مأموریت‌بخشی به میدان مذهب قابل تعریف است و همین وضعیت در پایان دوره تاریخی دوم یعنی دوره صفویه نیز قابل مشاهده است. دوم اینکه، هرگاه نیروی میدان مذهب یا قدرت بر وجه حرفه‌ای میدان آموزش غلبه داشته، مدیریت و رهبری نتوانسته کارکردهای ذاتی خویش را نمایان سازد. اوج شکوفایی میدان آموزش مربوط به دوره‌هایی است که بعد حرفه‌ای مربوط به سرمایه‌های فرهنگی برخاسته از میدان آموزش عامل تعیین‌کننده در موقعیت کنشگران رهبری بوده است. و نکته بعد این که تعدیل اثر این دو میدان در رسیدن به رهبری اثربخش در جامعه حائز اهمیت است. بالاخره این که با توجه به اهمیت تکمیل مبنای دانش بومی برای رسیدن به رهبری اثربخش و سیاست‌گذاری صحیح، انجام مطالعات موردی تاریخی مربوط به هر دوره و تحلیل ارتباطات میدان‌های مؤثر در زمینه مدیریت و رهبری می‌تواند افق جدیدی به سوی زوایایی ناشناخته رهبری بومی بگشاید.

\*\*\*

**References:**

- Abadi, A., & Ahmadi, M. (2020). *A historical perspective on the role of military schools in the intellectual development of Shafi'i jurisprudence* In Proceedings of the National Conference on Shafi'is in the Context of Islamic Civilization in Iran. In persian,
- Arar, K., & Oplatka, I. (2013). Gender debate and teachers' constructions of masculinity vs. femininity of school principals: the case of Muslim teachers in Israel. *School Leadership & Management*, 33(1), 97-112.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bajunid, I. A. (1996). Preliminary explorations of indigenous perspectives of educational management: The evolving Malaysian experience. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 50-73.
- Barakat, M., & Brooks, J. S. (2016). When globalization causes cultural conflict: Leadership in the context of an Egyptian/American school. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 19(4), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1555458916672707>
- Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational administration quarterly*, 16(2), 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0013161X8001600204>
- Bijan. (1971). *The course of civilization and education in ancient Iran*. Ibn Sina Publications. (In persian).
- Bourdieu, P. (2002). Sports activities and social activities. *Arghmoun Quarterly*, 20, 227-246.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Polity.
- Bourdieu, P. (2009). *A lesson about a lesson* (N. Fakuhi, Trans.). Nei Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Cheng, K. (1995). The neglected dimension: cultural comparison in educational administration in Wong KC & Cheng KM (eds) *Educational Leadership and Change: an international perspective*. In: Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Christensen, A. (2013). *Iran during the Sasanian era* (R. Yasmi, Trans.; H. Rezaiebaghbeidi, Ed.). Sedaye Moaser. (In persian).
- Christiansen, A. (2013). *Iran during the Sasanian era*. Sedayeh Moaser.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- Derakhshani, M. (2017). Schools in the Safavid era *Journal of newhistory*, 19(33), 81-49. In persian.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000a). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20(2), 143-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13632430050011399>

- Dimmock, C., & Walker, A. (2000b). Globalisation and societal culture: Redefining schooling and school leadership in the twenty-first century. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(3), 303-312.
- Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. J. (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. SUNY Press.
- Durrani, K. (2013). *History of Iranian education: before and after Islam* (Vol. 11). samt.(In persian).
- Eacott, S. (2011). Preparing 'educational' leaders in managerialist times: An Australian story. *Journal of Educational Administration and History*, 43(1), 43-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220620.2010.532865>
- Eacott, S. (2017). A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 196-214. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1315380>
- Ghorbani, M., & Baroushki, M. (2011). An investigation of the administrative system in the Rashidi quarter. *History Research Journal*, 6(23). (In persian).
- Goharian, K. (2006). Education management in Islamic schools based on the example of military schools. *Epistemological studies in Islamic University*, 29, 41-86.
- Goharian, K. (2013). Education management in Islamic schools based on the example of military schools. *Epistemological studies in Islamic University*, 29,30, 41-86..(In persian).
- Gunter, H. (2013). Knowledge production and theory development: the case of educational administration. Political Studies Association Conference.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., & Kantamara, P. (2000). Leading at the confluence of tradition and globalization: The challenge of change in Thai schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2), 46-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02188791.2000.10600182>
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (2013). Unseen forces: The impact of social culture on school leadership. In *Leading schools in a global era* (pp. 126-151). Routledge. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje7302\\_6](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje7302_6)
- Hekmat, A. (1971). *Education in ancient Iran*. Scientific and Educational Research and Planning Institute.(In persian).
- Hyung Park, S. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 367-388. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/09578239910285598>
- Ibrahimidinani, G., & Beigi, F. (2010). Investigating the role of Khajeh Nezam al-Mulk and religious schools in intellectual and religious harmonization in Iran. *History*, 5, 30-37. In persian.
- Kesai, N. (1995). *Nezamiyeh schools and their scientific and social effects*. Amir Kabir.(In persian).
- Keshavarzi, M. A. (2006). *History of Iranian education: ancient period - middle period - modern period* (Vol. 1). Rozbahan.(In persian).
- Kozegar, M. B. (2018). The influence of the management style of the Nizamiyas in the era of Khwaja Nizam al-Mulk on the management currents governing science in Islamic civilization. *History and Culture (Islamic Studies)*.

- Law, W.-W. (2012). Educational leadership and culture in China: Dichotomies between Chinese and Anglo-American leadership traditions? *International Journal of Educational Development*, 32(2), 273-282. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.007>
- Lee, M., & Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 461-482. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678862>
- Mahfouz, F. (2021). *From Maktabkhaneh Ta school*. Ghatreh.(In persian).
- Malek, H. (2010). *History of education in Iran* (M. Maratnia, Ed.). Al Hadi International.(In persian).
- Manashri, D. (2018). *Educational system and building modern Iran* (I. M. Mohammad Hossein Badamchi, Trans.). Hekmat Sina.(In persian).
- Mazloumi, A., Khalkhali, A., & Shakibaei, Z. (2018). Evolution of educational management knowledge in Iran. *Educational Management Innovation Quarterly*, 14.
- McGinity, R., & Gunter, H. (2017). New practices and old hierarchies: Academy conversion in a successful English secondary school. *Educational leadership and Pierre Bourdieu*, 98-111.
- Mojtahedi, K. (2000). *Islamic and Western schools and universities in the Middle Ages* (Vol. 1). Research Institute of Humanities and Cultural Studies.(In persian).
- Moller, J. (2009). Approaches to school leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165-177. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220620902808244>
- Mousaviebojnoordi, K. (2014). *Comprehensive History of Iran* (M. J. D. Hassan Rezai Baghbeidi, Ed.). The center of the great Islamic encyclopedia.(In persian).
- Musavi Khomeini, R. (1989). *Sahifeh Imam* (Vol. 15). Tehran: Institute of collecting and publishing of Imam Khomeini writings.
- Nasr, S. H. (2014). *Science and civilization in Islam* (A. Aram, Trans.; Vol. 6). Scientific and cultural publishing company..(In persian).
- Nematilimaiei, A. (2009). *The history of education during the reign of the Mongols and Timurids (with a look at the cultural background of Iran)*. Omid Mehr.(In persian).
- Oplatka, I., & Khalid, A. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(2), 161-186.
- Ozdemir, M. (2011). Educational administration: A science at the intersection of public administration and business administration. *Amme İdaresi Dergisi*, 44.
- Rasteh Moghadam, A. (2019). Four Knowledge Regions of Educational Administration; A Histographical Approach. *Foundations of Education*, 8(2).
- Ravandi, M. (2004a). *The course of culture and history of education in Iran and Europe*. Negah.(In persian).
- Ravandi, M. (2004b). *The course of culture and history of education in Iran and Europe* (Vol. 1.(In persian)). Negah.
- Saaduddin, M. M. (2013). *A research on the history and methods of education in the Islamic world* (Vol. 1). Scientific and cultural publishing company..(In persian).

- Safa, Z. (1971). *Academies and education in Iran from ancient times to modern times*. Center for Cultural Studies and Coordination of the Supreme Council of Culture and Arts.(In persian).
- Safavi, A. (2018). *The history of Iranian education: from ancient Iran to 1380 AH with emphasis on the contemporary period: along with the introduction of all the ministers of science, education, culture and education* (Vol. 2). Javaneh Roshd.
- Sepidnameh, B., Farasatkah, M., & Rahmani, J. (2019). A Bourdieuan Reading of Sociology of Religion with Emphasis on Triple Concepts: Religious Field, Capital and Habitus. *Quarterly Journal of Social Development (Previously Human Development)*, 14(1), 208-175. <https://doi.org/10.22055/qjsd.2019.15271>. (In persian)
- Sharpe, L., & Gopinathan, S. (2000). Leadership in high achieving schools in Singapore: The influence of societal culture. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2), 87-98. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2000.10600185>
- Siddique, I. (1953). *The course of culture in Iran and the West*. Publishing and Printing Institute.(In persian).
- Siddique, I. (1976). *History of Iranian culture from the beginning to the present*. Tehran University Publications.(In persian).
- Sinha, C. (2013). Conceptualizing educational leadership: does exploring macro-level facets matters? *Asia Pacific Education Review*, 14, 141-150.
- Sultanzadeh, H. (1985). *History of Iranian schools from ancient times to the establishment of Dar al-Funun*. Agah.(In persian).
- Takmilehomayoun, N. (2002). *Educational system and institutions in ancient Iran* (Vol. 1). Research Institute of Humanities and Cultural Studies.(In persian).
- Takmilehomayoun, N. (2003). *Maktabkhaneh in Iran* (3 ed.). Cultural Research Office.(In persian).
- Thomson, P. (2016). *Educational leadership and pierre bourdieu*. Routledge.
- Truong, T. D., & Hallinger, P. (2017). Exploring cultural context and school leadership: conceptualizing an indigenous model of có uy school leadership in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), 539-561. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1105388>
- Truong, T. D., Hallinger, P., & Sanga, K. (2017). Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 77-100. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3656.3680>
- Xenophon. (1963). *Kuroshnameh* (R. Mashayikhi, Trans.). Book Translation and Publishing Company.(In persian).





### A Critique on the Privitizaatin Policy of Public and Formal Education in the IRAN Educational System

**Mohammad Hassani** 

Associate professor in RIE( Research Institute for Education), Tehran, Iran. Email: mhassani101@gmail.com

Received: 2023-09-03	Revised: 2024-06-02	Accepted: 2024-07-19	Published: 2024-03-18
<b>Citation:</b> Hassani, M. (2024). A critique on the privitizaatin policy of public and formal education in the Iran educational system. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 113-134. doi: 10.22067/fedu.2024.84268.1290			

#### Abstract

In recent decades, privatization in the governance of school education systems has been a focus for policymakers worldwide. In Iran, after the Islamic Revolution, the approval of the Non-Profit Schools Law in 1988 (1367 in the Iranian calendar) marked a significant shift towards privatization in the country's education system.

In recent decades, privatization in the governance of schooling education system has been a focus for policy-makers worldwide. In Iran, after the Islamic Revolution, the approval of the Non-Profit Schools Law in 1988 (1367 in the Iranian calendar) marked a significant shift towards privatization in the country's education system.

The purpose of this study is to identify and criticize the consequences of privatization policy in the environment of school education in Iran, which was done with the method of criticism. Based on the findings of this research, the privatization policy in Iran's schooling educational system has not been able to improve the quality of education in public schools, and after thirty-five years of its implementation, the school education system still has a budget deficit and poor quality. On the other hand, the privatization of schooling educational system has supported the development of social divide and the reproduction of class differences. Also, the privatization policy has the possibility to threaten and destroy the social goals of the schooling educational system. Therefore, it is necessary to review the policy of privatization in the distribution of school education as a public good and to find a better fit with the cultural foundations and historical experiences of the country. Therefore, it is suggested that in the macro-policies of distribution of school education, there should be a slow turn from privatization to public-charity.

**Keywords:** schooling education system, non-government school. privatization of school education.

#### Synopsis:

About ten years after the victory of the revolution, on 25-07-1988 (1367/05/03 in the Iranian calendar) the parliament approves the legal constitution with the title "Establishment of non-profit schools" despite the 30th principle. With the approval of this law by the Guardian Council, the phenomenon of schools not financially dependent on the government (private) will be formed again and for the second time in the history of the new education system. On 01-12-2015 (1394/09/10 in the Iranian calendar) this law was re-approved by the Islamic



Council with changes, and the name of these schools was changed to non-governmental schools. With the creation of a suitable legal basis for the establishment of non-governmental schools, a wave of acceptance of these schools was formed. According to the report of the Research Center of the Islamic Council, Private schools increased from 201 schools in 1990 to 12954 schools in 2015 (Hesam & Bayat, 2015). These figures show a growth of 64 times during 25 years. It should be kept in mind the macro-policy of miniaturization of the government according to the idea of the minimal government which has been proposed by some western thinkers such as Friedman, Nozick and Von Hayek. They considered the welfare state as a wrong method and solution for the free development and progress of individuals and society. According to these thinkers, the welfare state ignores citizens' right to freedom due to unnecessary interventions to establish distributive justice. In Iran, this idea that was spread in the world has supported the process of privatization of school education; Because the first areas that included this downsizing were the university education system (establishment of Azad University and Payam-e-Noor) and school education (establishment of non-government schools). The process of privatization of school education in the country resulted in different reactions at different levels. Many critics and supporters have come forward about this policy. In this article, an attempt is made to analyze the privatization policy based on the macro policies of the country, which crystallized during the creation and development of non-government schools, with the method of criticism.

### **Conclusion**

Privatization in the country, despite many emphases by policymakers and senior managers and the rapid growth of this process, close to sixty-four times (Hesam & Bayat, 2015). has not had suitable results for the official and public education system of the country. In addition to the development of social injustice and the reproduction of the class gap, the threat to the social goals of school education; The intensification of selfishness and conflict with the deep-rooted and historical cultural capital of benevolent collectivism has brought about the development of educational opportunities. This policy is actually a repetition of the experience that was revised during the second Pahlavi era due to the deepening of the class gap (Menashri, 2017); However, after the Islamic revolution, despite the sensitivities and revolutionary tendencies of the first decade of the revolution (attention to the deprived and oppressed), privatization policy has been noticed again.

It seems that it is very necessary to review the macro policies of the country regarding the distribution of the public good of school education. Relevant authorities should enter this field. This policy should also be proportionate to the social capital of the country, and on the other hand, since the cultural current rooted in Iran has been the benevolent distribution of school education, it can become an alternative and competitor to the policy of privatization of school education; That is, it can be used in the current situation in a compensatory and complementary way to serve the development and fair distribution of the school education system; Therefore, it should be considered as an important educational and cultural strategy. According to the existing conditions and the state of private (non-government) schools in Iran, it is suggested to slowly turn from the development of the privatization policy in the distribution of the good of school education to the government distribution with the support of charitable (public) institutions.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## نقدی بر سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسهای در نظام آموزشی ایران

محمد حسنی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران. mhassani101@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۹	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> حسنی، محمد. (۱۴۰۲). نقدی بر سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسهای در نظام آموزشی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۱۳۴-۱۱۳. doi: 10.22067/fedu.2024.84268.1290			

## چکیده

چندین دهه اخیر خصوصی‌سازی در حکمرانی تربیت مدرسهای مورد توجه سیاست‌گذاران نظام‌های تربیت مدرسهای جهان بوده است. در ایران نیز بعد از انقلاب اسلامی با تصویب قانون مدارس غیرانتفاعی در سال ۱۳۶۷ مورد توجه قرار گرفته است. هدف این مطالعه شناسایی و نقد پیامدهای سیاست خصوصی‌سازی در زیست بوم تربیت مدرسهای ایران است که با روش نقد انجام شده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش سیاست خصوصی‌سازی در نظام تربیت مدرسهای ایران نتوانسته است به بهبود کیفی تربیت در مدارس دولتی منجر شود و بعد از سی و پنج سال که از اجرای آن می‌گذرد، نظام تربیت مدرسهای همچنان دارای کسری بودجه و فقر کیفیت است. از سوی دیگر خصوصی‌سازی تربیت مدرسهای حمایت‌کننده جریان توسعه شکاف اجتماعی و بازتولید اختلاف طبقاتی شده است. هم‌چنین سیاست خصوصی‌سازی این امکان را دارد که اهداف اجتماعی نظام تربیت مدرسهای کشور را تهدید و تخریب نماید. لذا لازم است سیاست خصوصی‌سازی در توزیع تربیت مدرسهای به‌عنوان یک خیر عمومی مورد بازنگری قرار گرفته و با بنیان‌های فرهنگی و تجارب تاریخی کشور تناسب بیشتری پیدا کند. از این رو پیشنهاد می‌شود که در سیاست‌های کلان توزیع خیر تربیت مدرسهای چرخشی آرام از خصوصی‌سازی به سمت دولتی - خیریه‌ای صورت گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** تربیت مدرسهای. مدرسه غیردولتی. خصوصی‌سازی تربیت مدرسهای

## مقدمه

در سال‌های آغازین دهه شصت هجری شمسی، مجادلاتی بین دو جناح سیاسی چپ و راست کشور در خصوص کیفیت تحقق اصل سی‌ام قانون اساسی در گرفت. این مجادلات منجر به استفساریه‌ای شد که دولت وقت مهندس موسوی از شورای نگهبان درخواست کرد. پاسخ شورای نگهبان به استفساریه اصل سی‌ام دولت، به گونه‌ای بود که مجوز ورود بخش خصوصی را به ارائه خدمات تربیت مدرسه‌ای می‌داد. با این زمینه‌سازی حقوقی، حدود ده سال بعد از پیروزی انقلاب یعنی در تاریخ ۱۳۶۷/۳/۵ مجلس قانونی را با عنوان «تأسیس مدارس غیرانتفاعی»<sup>۱</sup> تصویب می‌نماید. با تصویب این قانون پدیده مدارس نا وابسته مالی به دولت (خصوصی) مجدداً و برای دومین بار در تاریخ نظام آموزشی جدید شکل می‌گیرد. در تاریخ ۱۳۸۷/۱۲/۱۵ این قانون با تغییراتی به تصویب مجدد مجلس شورای اسلامی رسید و نام این مدارس به مدارس غیردولتی نیز تغییر یافت.<sup>۲</sup>

با ایجاد بستر قانونی مناسب برای تأسیس مدارس غیردولتی موج استقبال از این مدارس شکل گرفت. به گونه‌ای که طبق گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی از ۲۰۱ باب در سال ۱۳۶۹ به ۱۲۹۵۴ در سال ۱۳۹۴ رسید (Hesam & Bayat, 2015). این ارقام رشد ۶۴ برابری در طول ۲۵ سال را نشان می‌دهد. در کنار این توسعه کمی مدارس غیردولتی، جهت‌گیری برون‌سپاری که در سیاست‌های راهبردی دولت‌های مختلف در چند دهه گذشته بوده است در وزارت آموزش و پرورش هم نمودی جدی‌تری یافته است به گونه‌ای که افزون بر توسعه و حمایت جدی از مدارس غیردولتی، در راستای خصوصی سازی تربیت رسمی و عمومی شکل‌های دیگری از خصوصی سازی در دستور کار قرار دارد از جمله طرح خرید خدمات آموزشی، طرح واگذاری یا اجازه ساختمان مدارس دولتی به بخش خصوصی برای تأسیس مدرسه غیردولتی، تأسیس صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی<sup>۳</sup> و ... راهبرد عموم دولت‌های جمهوری اسلامی چنین است که هر چه بیشتر بخش خصوصی را به سمت ارائه خدمات آموزشی به نحوی سودآور جذب نمایند. باید در نظر داشت سیاست کلان کوچک‌سازی دولت نیز به تبع اندیشه دولت حداقلی نیز در ایران پشتیبان جریان خصوصی سازی تربیت مدرسه‌ای بوده است؛ زیرا اولین حوزه‌هایی که شامل این کوچک‌سازی شده است نظام تربیت دانشگاهی (تأسیس دانشگاه آزاد) و تربیت مدرسه‌ای (تأسیس مدارس

۱. به نقل از سایت مرکز پژوهش‌های مجلس تاریخ برداشت ۹۸/۱۲/۱۰ <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/99651>

۲. به نقل از سایت مرکز پژوهش‌های مجلس تاریخ برداشت ۹۸/۱۲/۱۰ <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/97114>

۳. اساسنامه این تشکیلات مشتمل بر ۲۱ ماده و ۱۱ تبصره به تصویب هیئت‌وزیران رسیده است

غیردولتی) بوده است.

جریان خصوصی‌سازی تربیت مدرسهای در کشور واکنش‌های مختلفی را در سطوح مختلف در پی داشت. منتقدان و موافقان بسیاری درباره این سیاست به میدان آمده‌اند. در این مقاله تلاش می‌شود با روش نقد سیاست خصوصی‌سازی مبتنی بر سیاست‌های کلان کشور که در جریان ایجاد و توسعه مدارس غیردولتی تبلور یافته است، واکاوی شود. به طور کلی از سه منظر می‌توان یک نظریه یا هر مدعا (در اینجا سیاست) را مورد نقد قرار داد. نخست مبانی و مبادی آن، دوم خود نظریه یا مدعا و سوم لوازم و نتایج آن (Faramzar Qaramelki, 2006). در این پژوهش از منظر پیامدها، سیاست خصوصی‌سازی شناسایی و نقد می‌شود؛ یعنی آثار این سیاست در عرصه عمل حکمرانی تربیت مدرسهای و به تبع آن جامعه مورد بررسی و نقد قرار می‌گیرد. در این راستا با بررسی و تحلیل ادبیات موجود در این خصوص پیامدهای سیاست خصوصی‌سازی در سه محور، شناسایی و بر اساس شواهد موجود در منابع علمی کشور نقد گردید.

### بنیاد نظری سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسهای

اگرچه قصد نداریم مبادی و مبانی نظری این سیاست را واکاوی کنیم اما برای فهم بهتر این سیاست شایسته به مبانی آن مروری داشته باشیم. بنیاد نظری خصوصی‌سازی ایده کوچک‌سازی دولت است ایده‌ای که توسط برخی متفکران نولیبرالیست<sup>۱</sup> که به آنها «اختیارگرایان»<sup>۲</sup> نیز گفته می‌شود ارائه شد. به نحو سنتی در جریان ایجاد دولت‌های مردم‌سالار مغرب زمین و در میانه اختلاف نظرها و تضارب آراء متفکران چپ (انتقادی‌ها) و راست (لیبرال‌ها) ایده دولت رفاه<sup>۳</sup> برآمد که در آن دولت‌ها ارائه بخش بزرگی از خدمات اجتماعی از جمله تربیت مدرسهای را بر عهده داشتند؛ اما در مقابل ایده دولت رفاه، در نیمه دوم قرن بیستم ایده کوچک‌سازی دولت‌ها توسط چند متفکر غربی از جمله فریدمن<sup>۴</sup>، نوزیک<sup>۵</sup> و فون‌های‌یک<sup>۶</sup> مطرح شده است. آن‌ها دولت رفاه را روش و راهکاری نادرست برای توسعه و پیشرفت آزادانه افراد و جامعه تلقی کردند. به‌زعم این متفکران دولت رفاه به دلیل مداخلات غیرضروری برای برقراری عدالت توزیعی، حق آزادی شهروندان را نادیده می‌گیرد. نوزیک اساساً عدالت توزیعی اجتماعی را امری غیرواقع‌بینانه و نادرست می‌پندارند (Nozick, 2018). فون‌هاییک بر این باور است که عدالت توزیعی فقط در رفتار انسان‌ها تجلی

1. neoliberalist

2. libertarianism

3. welfare state

4. Friedman, M.

5. Nozick, R.

6. Hayek, F. A.

پیدا می‌کند اما در اقتصاد مبتنی بر بازار هیچ قاعده و قانونی یافت نمی‌شود که بتوان بر اساس آن به‌طور معنی‌داری توزیع را عادلانه یا ناعادلانه خواند (Hayek, 2018). او عدالت توزیعی را فاقد وجهت منطقی در نظام بازار آزاد می‌پندارد. هم‌چنین میلتون فریدمن که از منتقدین دولت رفاه و اقتصاد کینزی است، بر این باور است که باید دخالت دولت را در بازار که طبق قواعد خود عمل می‌کند به حداقل رساند. به باور او بسیاری از خدماتی که دولت رفاه به جامعه ارائه می‌دهد باید از دست دولت‌ها خارج کرد و در اختیار نظام بازار قرار داد و تابع قانون عرضه و تقاضا کرد. پیامد این اندیشه شکل‌گیری دولت حداقلی<sup>۱</sup> (کمینه) است. البته باید به دلایل اقتصادی و عملی نیز اشاره کرد که کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، دولت‌ها با افزایش هزینه‌های عمومی روبرو شده بودند و چالش جدی برای تأمین این هزینه‌های عمومی به ویژه هزینه تربیت مدرسه‌ای نیز داشتند.

نولیبرالیست‌ها بر این باورند که دولت حداقلی، بزرگ‌ترین دولت توجیه‌پذیر است. هر دولت بزرگ‌تر دیگری حقوق مردم را تضییع می‌کند (Nozick, 2018). از دیدگاه نوزیک [تنها] دولتی که نقشش محدود به اعمال قراردادها و محافظت از در برابر اجبار و دزدی و کلاه‌برداری بوده [وجودش] توجیه‌پذیر است (Sandel, 2014). با همین طرز تفکر در سبک حکمرانی و نقش دولت‌ها در تمشیت امور اجتماعی ملت‌ها به صورت هژمونیک در جهان توسعه یافت و دولت‌ها با گرایش لیبرال (نه سوسیال) با سیاست کوچک‌سازی بسیاری از امور عمومی را به بخش خصوصی و بازار واگذار نمودند. از جمله مهم‌ترین این فقرات واگذار شده تربیت مدرسه‌ای بود. این ایده در کشور آمریکا در قالب دو شکل مدارس کوپنی یا پته‌ای<sup>۲</sup> و مدارس اجاره‌ای<sup>۳</sup> آغاز شد. در سایر کشورها هم به گونه‌ای اصلاحات مورد نظر نولیبرال‌ها در نظام‌های تربیت مدرسه‌ای آغاز شد. امروزه در مجموع خصوصی‌سازی و هم‌چنین استقلال مدارس که در جهان امروز به‌عنوان یک ایده در مدیریت و حکمرانی تربیت مدرسه‌ای مورد توجه قرار گرفته است اشکال مختلفی دارد؛ اما همه اشکال آن در این ویژگی مشترک‌اند که باید منطق و مناسبت‌های بازار که اساساً در مورد کالاهای خصوصی جاری و ساری است، به‌طور کلی به حوزه کالاهای عمومی (خیرات عمومی) و طور خاص به تربیت مدرسه‌ای نیز تسری داده شود.

---

1. minimal state  
2. voucher  
3. charter

### خصوصی‌سازی: تحکیم و باز تولید اختلاف طبقاتی

جریان حکمرانی با رویکرد دولت حداقلی (بازاری سازی حوزه های عمومی) یک جریان فراگیر در دنیای امروز شده که در زمینه حکمرانی تربیت مدرسه‌ای نیز این رویکرد مورد اقبال بسیاری از دولت‌ها قرار گرفته است؛ اما نقدهای زیادی بر این رویکرد از ناحیه اندیشمندان و متفکران وارد شده است. مدعای این مقاله بر این است که خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی تربیت مدرسه‌ای به جریان شکاف طبقاتی و باز تولید آن دامن می‌زند برای تأیید این مدعا لازم است به برخی شواهد اشاره نمود.

شواهد تاریخی نشان می‌دهد که در دوران قاجار که مدرسه جدید متولد شد دغدغه کنشگران فرهنگی و اجتماعی آن دوران، توسعه و عدالت اجتماعی بوده است. تلاش زیادی صورت می‌گرفت که فرزندان فقرا در مدارس جدید وارد شوند و تحصیل نمایند (Ringer, 2006). در سیر تاریخی تحولات مدرسه و نسبت آن با دولت و دولتی شدن تربیت مدرسه‌ای یک نقطه عطفی وجود دارد که مربوط به سال ۱۳۳۵ شمسی است. در این سال در مجلس شورای قانون تأسیس دبستان‌های ۴ کلاسه ملی و دبیرستان‌های غیردولتی تصویب می‌شود. در این دوران ایجاد و توسعه مدارس غیردولتی (ملی) باعث شده بود که فرزندان ثروتمندان که در این مدارس درس می‌خواندند فرصت بیشتری برای حضور در دانشگاه‌ها پیدا کنند و «بدین طریق تغییر و نوسازی ساختاری [نظام آموزشی] که با هدف افزایش تحرک اجتماعی پایه‌ریزی شده بود به دائمی کردن وجود شکاف اجتماعی انجامید.» (Menashri, 2017). بنابراین با وجود تلاش فعالان حوزه آموزش (عمومی) برای گسترش برابری در فرصت‌های آموزشی اما نابرابری ناپیدایی شکل گرفته بود که دولت تلاش کرد با حذف مدارس غیردولتی (ملی) و بهبود کیفیت مدارس دولتی از بازتولید شکاف اجتماعی در جامعه جلوگیری کند. در سال ۱۳۵۳ طبق گزارش مناشری (Ibid) به طرز بی‌سابقه‌ای در شهرهای بزرگ ایران این مدارس مورد استقبال طبقات پردرآمد قرار می‌گیرد. برای دولت مردان و قانون‌گذاران مشخص می‌شود تعداد زیادی از کسانی که در دانشگاه‌ها قبول می‌شوند، بچه‌های خانواده‌های مرفهی هستند که در مدارس غیردولتی درس خوانده‌اند و این برای اولیای فرهنگ آن زمان نگرانی ایجاد می‌کند. بر اساس این قانون دیگری<sup>۱</sup> در مجلس تصویب می‌شود که بر اساس آن مدارس غیر دولتی به شدت کاهش پیدا می‌کند.

شواهد بین‌المللی نیز حاکی از وجود چنین رابطه بین تأسیس مدارس غیر دولتی و افزایش شکاف اجتماعی است. در پژوهشی که در کشور امارات عربی و قطر انجام شده است محققان بیان داشته‌اند که توسعه مدارس غیردولتی و خصوصی می‌تواند جداسازی و نابرابری را در هر دو کشور عمیق‌تر کند و باعث شود

۱. قانون تأمین امکانات تحصیل اطفال و نوجوانان ایرانی مصوب سال ۱۳۵۳

که خانواده‌های فقیرتر کمتر به آموزش باکیفیت دسترسی داشته باشد (Ridge et al., 2015). در پژوهشی که در کشور عراق در باره خصوصی سازی آموزش عمومی انجام گرفته چنین توصیه شده است که ممکن است خصوصی سازی و توسعه مدارس خصوصی باعث شود تا خانواده‌های ضعیف نتوانند به آموزش مناسب دسترسی پیدا کنند (Al-Bayan, 2018). این به معنای گسترش شکاف طبقاتی خواهد بود. هم چنین در گزارشی که توسط «نهاد ابتکار عمل جهانی برای حقوق فرهنگی اجتماعی و اقتصادی»<sup>۱</sup>، در سال ۲۰۱۷ در خصوص نظام آموزشی پاکستان تولید شده است هر چند به خصوصی سازی آموزش عمومی سفارش شده است اما در بخش توصیه‌ها به شدت تأکید شده است که باید مراقب بود که این خصوصی سازی تربیت عمومی به نابرابری و تفکیک طبقاتی نینجامد. بایرام (Bayram, 2018) در پژوهش خود در مورد خصوصی سازی تربیت مدرسه‌ای در کشور ترکیه از پژوهش خود چنین نتیجه گرفته است که آموزش در ترکیه به سرعت خصوصی سازی شده است، در حالی که سرمایه گذاری در آموزش عمومی به سرعت کاهش یافته است. هم چنین اعتبارات لازم برای تخصیص به مدارس دولتی به مدارس خصوصی منتقل شده و حقوق تحصیل فرزندان خانواده‌های فقیر کاهش یافته است. گویی این مفروض است چنین سیاستی به خودی خود به نابرابری و تبعیض طبقاتی ختم می شود یا ظرفیت زیادی برای ایجاد شکاف طبقاتی دارد. یونتاری بر این باور است که پیروی از دیدگاه‌های نولیبرالیستی در آموزش و خصوصی سازی آن موجب افزایش نابرابری در سطح جهانی و ملی شده است (Untari, 2016). والز بر این باور است که «هر مدرسه غیرانتفاعی به مثابه قسمی سرمایه گذاری تجاری، آلت دست جباریت خواهد بود آلت دست حاکمیت استبدادی ثروت و طبقه» (Walzer, 2014). در پی گسترش ایده خصوصی سازی و بازاری سازی تربیت مدرسه‌ای بررسی‌ها نشان داد که رابطه بین این اصلاحات نولیبرالیستی و افزایش بی عدالتی اجتماعی در مدارس و نظام‌های تربیت مدرسه‌ای در سراسر جهان وجود دارد. برای بسیاری از پژوهشگران و صاحب نظران (Ball & Junemann, 2012; Darling Hammond & Montgomery, 2008). اصلاحات نولیبرالیستی در نظام‌های تربیت مدرسه‌ای بیشتر منجر به افزایش نابرابری‌های شده است. نیک‌نشان و همکاران نیز بر این باورند که: «تبعیت از آرمان‌های نولیبرالیستی، با تأکید بر نخبه گرایی و بازاری شدن تعلیم و تربیت، به سبب رسمیت شناخته شدن فاصله‌های طبقاتی، پیامدهای منفی فراوانی را بر تعلیم و تربیت تحمیل نموده است که از جمله این پیامدها می توان به افزایش رقابت بر سر کسب کالای دانش، تغییر نقش دانش آموز از تولیدکننده دانش به خریدار... و در نهایت باز تولید نابرابری‌ها اشاره نمود» (Nikneshan et al., 2012).

---

1. The global initiative for economic, social and cultural right



مهرعلیزاده به نقل از کارنوی<sup>۱</sup> بیان می‌کند که اثر مدارس خصوصی گسترده‌تر ساختن شکاف بین اغنیاء و فقراست. از کمک‌های دولتی به مدارس خصوصی ثروتمندان بیشتر سود می‌برند (Mehralizadeh, 1999). به نظر می‌رسد که رویکرد مبتنی بر بازار در توزیع تربیت مدرسه‌ای در کشورهایی که نابرابری اقتصادی روبه گسترشی دارند می‌تواند آثار ناگواری برای جامعه در زمینه توزیع برابر دسترسی به تربیت مدرسه‌ای ایجاد کند. در کشور ما توسعه این نابرابری‌ها اقتصادی آشکار است. در سال‌های اخیر هم با توجه به بحران‌های اقتصادی پیش آمده، توزیع درآمد به شکل بسیار قطبی شده صورت می‌گیرد و ما با پدیده سقوط آزاد دهک‌های وسط به سمت دهک‌های پایین روبرو هستیم (Kazemi, 2023). این یعنی طبقه متوسط که می‌تواند وزنه تعادل عدالت توزیعی درآمد باشد در حال کوچک شدن است و از منظر درآمد جامعه به دو قطب ضعیف و قوی تقسیم شده است. هم‌چنین محقق دیگری در تأیید این تمایز طبقاتی چنین بیان می‌کند که «بررسی‌ها نشان می‌دهد که در ایران نابرابری درآمدی بین گروه‌های اجتماعی و هم‌چنین نابرابری منطقه‌ای در حال گسترش است. بین مناطق شهری و روستایی و بین مناطق جغرافیایی، نابرابری در حال افزایش است. این امر بیانگر ایجاد و گسترش شکاف توسعه بین مناطق جغرافیایی کشور است.» (Yasuri, 2014).

این شکاف توسعه بین مناطق مختلف کشور و توزیع قطبی شده درآمد در کشور در کنار سیاست گسترش خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای به توزیع نابرابر فرصت‌های باکیفیت در نظام آموزشی منجر شده است. انصاری در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که آموزش برای طبقات با درآمد بالا، متوسط بالا و متوسط، ضروری و برای طبقات کم‌درآمد و متوسط پایین، لوکس به شمار می‌رود و وقتی افزایش قیمت آموزش که در نتیجه خصوصی‌سازی و آزادسازی آموزش رخ می‌دهد، سهم آموزش در سبد هزینه خانوارهای کم‌درآمد و متوسط پایین در مقایسه با طبقات متوسط، متوسط بالا و با درآمد بالا را به میزان بسیار بیشتری کاهش خواهد داد (Ansari, 2018). پژوهش عبدالله‌زاده و همکاران نیز نشان از رابطه بین خصوصی‌سازی و نابرابری در دسترسی به فرصت‌های باکیفیت برای حاشیه‌نشین‌ها (سنندج) دارد (Abdolazadeh et al., 2021).

پیروزراهی می‌نویسد: «شاخص تمرکز فقر نیز یکی از شاخص‌های مهمی است که در بررسی عوامل مؤثر بر فقر آموزشی ناشی از مدرسه مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ این شاخص نشان‌دهنده درصدی از دانش‌آموزان است که در مدارس با تمرکز فقر بالا (اگر بیش از ۷۵ درصد از دانش‌آموزان مدرسه در خانوارهای کم‌درآمد زندگی کنند)، تحصیل می‌کنند. تاکنون این شاخص با استفاده از داده‌های

پایگاه اطلاعات رفاه ایرانیان برای سه شهر تبریز، مشهد و هرسین<sup>۱</sup> محاسبه شده و بر اساس آن به ترتیب ۱۳/۲، ۹/۲ و ۳۲ درصد از دانش آموزان در این شهرها در مدارس با تمرکز فقر بالا زندگی می کنند» (Pirozrahi, 2020). کبیری از پژوهش خود بر اساس داده های تیمز و پرلز چنین نتیجه می گیرد که «ایران هم در زمره کشورهای است که بیشترین محرومیت مضاعف را دارد به طوری که 60 درصد از دانش آموزان محروم در مدارس محروم تحصیل می کنند و تنها 6 کشور در این نشانگر بدتر از ایران هستند» (Kabiri, 2022). یافته های پژوهشی معززی و همکاران نیز نشان می دهد که عدم دسترسی به امکانات مناسب آموزشی در خانوارهای روستایی عامل مهم تری در ایجاد فقر آموزشی [یکی از شاخص های نابرابری دسترسی به و نصیب از تربیت مدرسهای] است (Shokat Fadai & Shirvanian, 2016).

الهیاری ترکمن و همکاران در پژوهش خود بر اساس شواهد موجود به نوعی بر وجود نابرابری در دریافت خدمات تربیت مدرسهای اذعان می کند بین استان های کشور از نظر توسعه یافتگی آموزشی، تفاوت ها و نابرابری هایی وجود دارد. مقایسه استان ها نشان از نابرابری توسعه مرکز (شهر تهران و استان های شمالی کشور) نسبت به پیرامون (به ویژه در مقایسه با استان های مرزی کشور) دارد. البته بر اساس سایر مطالعات و پژوهش های انجام شده در کشور، این نابرابری میان استان های مرکزی و مرزی کشور در اغلب شاخص های توسعه یافتگی شامل شاخص های اقتصادی، بهداشتی، بیکاری و ... نیز دیده می شود (Alahyar Turkman et al., 2020). برای توزیع ناعادلانه کیفیت تربیتی می توان شواهدی دیگر ارائه داد. از جمله این که در سال ۱۴۰۰ رتبه های برتر کنکور سرتاسری تمامی از مدارس خاص بوده اند؛ که مدارس غیردولتی نیز در میان آن ها قرار دارند (Editorial, 2020). این واقعیت نشان می دهد که خصوصی سازی تربیت مدرسهای به بازتولید طبقات می انجامد و تصلب طبقاتی را تقویت می کند.

هم چنین این وضعیت یک پیامد برای جامعه معاصر ایران به همراه دارد. اگر بپذیریم که توزیع هوش و استعدادها امری تصادفی است بخش قابل توجهی از استعداد های کودکان و نوجوانان این سرزمین که در مدارس دولتی عادی درس می خوانند به دلیل فقدان کیفیت فرصت های تربیت مدرسهای، به خوبی تحقق نخواهد یافت. این بزرگ ترین خسارتی است که بر کشور وارد می شود. طبق مطالعات پرشماری که در زمینه هوش و استعداد انجام شده، نشان داده شده است که رشد و پرورش هوش و استعداد تابع و به شدت متأثر از شرایط و بستر اجتماعی (محیط) است (Behrad, 2019). دلالت این سخن این است که توزیع عادلانه بسترهای آموزشی با کیفیت برای یک جامعه بالنده باید محور رسالت نظام تربیت مدرسهای شود. این شواهد حاکی از

آن است که وضعیت موجود نظام تربیت رسمی و عمومی با این رسالت تناسب و سازگاری کاملی ندارد.

### کاهش کیفیت تربیت مدرسه‌ای

از جمله استدلال‌های مهمی که در راستای ایده تعمیم و سلطه منطق بازار برای دفاع از خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی ارائه می‌شود؛ این استدلال است که نتیجه خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی تحقق اصل آزادی و حق انتخاب والدین برای گزینش مدرسه برای فرزندانشان است. این حق انتخاب به تنوع فرصت و هم‌چنین تنوع ارائه خدمات تربیت مدرسه‌ای می‌انجامد. در حالی که شواهد چنین رابطه‌ای را تأیید نمی‌کند. پیامد قطعی این تنوع، طبق قاعده بازار و نظم خودجوش بازار، افزایش رقابت بین ارائه‌دهندگان و در نتیجه افزایش کیفیت تربیت مدرسه‌ای خواهد بود؛ اما واقعیت این است که خصوصی‌سازی و ایجاد فرصت‌های متنوع و انتخاب یا حاکم کردن منطق بازار بر عرضه خدمات تربیت مدرسه‌ای نمی‌تواند لزوماً به کیفیت بخشی این خدمات منجر شود. این موضوع در گزارش یونسکو به نقل از لویینسکی<sup>۱</sup> نیز آمده است: «ترویج فعالانه حق انتخاب مدرسه پاسخگوی مسئله کیفیت نیست. به دلیل منحصربه‌فرد بودن آموزش به‌عنوان کالایی عمومی، مشوق‌های شبه بازاری آنگاه که در مورد آموزش به کار گرفته می‌شوند چندان مؤثر نیستند و موجب انحراف از مقاصد اولیه مدنظر مصلحان برای بهبود آموزش می‌شوند.» (Pedro & Leroux, 2019). دو پژوهشگر دیگر نیز از پژوهش خود چنین نتیجه گرفتند که «خصوصی‌سازی باعث کاهش کیفیت آموزش و تبدیل شدن مدارس غیردولتی به بنگاه اقتصادی شده است.»<sup>۲</sup> (Jamali & Soltani, 2019). محمدی و زیباکلام نیز بر این باورند که دنبال کردن دیدگاه‌های نئولیبرالیستی در آموزش، چالش‌های جدی به همراه خواهد داشت که «افزایش رقابت و کاهش فضای مشارکتی، نگاه ابزاری به انسان، تبدیل دانش به کالایی برای سودآوری و نه فعالیت برای حقیقت‌جویی، نادیده گرفتن رفاه و خیر عمومی و فردگرایی انحصارگرا از جمله این چالش‌های آن به‌شمار می‌آیند» (Mohammadi & Zibakalam, 2015). پیروزهای از یافته‌های پژوهش خود در بررسی فقر آموزشی در ایران چنین نتیجه می‌گیرد که «در مجموع، نظام آموزشی در ایران در سطح دسترسی به سطوح بالای آموزش اجباری و به‌خصوص در سطح بهره‌مندی وضعیت مطلوبی را نشان نمی‌دهد» (Pirozrahi, 2020). نتیجه مطالعه تیمز ۲۰۱۵ نشان می‌دهد که تنها ۶۵ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم ایرانی در درس ریاضی و ۶۱ درصد در درس علوم به نقطه معیار بین‌المللی پایین می‌رسند. این

۱. Lubienski

۲. البته این پژوهشگران راه‌حل این کاهش کیفیت را بهبود مدیریت آموزشی در این مدارس دانسته‌اند.

در حالی است که متوسط دانش آموزان کل کشورهای شرکت کننده در نقطه معیار بین المللی پایین در درس ریاضی و علوم به ترتیب برابر با ۹۳ و ۹۵ درصد است (Kabiri et al., 2015). این یافته ها نشان می دهد که از هر سه دانش آموز پایه چهارمی یک دانش آموز به حداقل استانداردهای در نظر گرفته شده در درس ریاضی و از هر ۵ دانش آموز پایه چهارمی ۲ دانش آموز به حداقل استانداردهای درس علوم نمی رسد. بر اساس داده های پرلز ۲۰۱۶ نیز تنها ۶۵ درصد از دانش آموزان به نقطه معیار پایین در درس خواندن رسیده بودند. نکته مهم تر این که اساساً این نوع رقابت در ارائه خدمات تربیت مدرسهای و ایجاد حق انتخاب در جهت بهبود کیفیت خدمات ارائه شده، بیشتر برای مناطق پرجمعیت و پردرآمد میسر است برای مناطق کم جمعیت و محروم مانند روستاها، شهرهای کوچک و حاشیه شهرها، عملاً امر میسر نمی شود چون برای ارائه دهندگان صرفه کافی ندارد. عامل مهمی که به این وضعیت دامن زده است وضعیت مالی وزارت آموزش و پرورش است. از جمله استدلال هایی که به دفاع از خصوصی سازی در فضای مباحثات بومی شنیده می شود چنین است که با ایجاد و توسعه مدارس دولتی و واگذاری بخشی از مسئولیت خود به بخش خصوصی صرفه جویی اقتصادی نموده و از این طریق بر توان مالی وزارت آموزش و پرورش و توسعه کیفی مدارس دولتی افزوده می شود. محمدیگی بر این باور است که با تخصیص منابع دولتی آزاد شده بر اثر ثبت نام دانش آموزان پردرآمد و متوسط در مدارس غیرانتفاعی (غیردولتی) به عنوان سیاست مکمل خصوصی سازی آموزش می توان به بهبود کیفیت آموزش در مدارس دولتی کمک کرد (Mohammad Beigi, 1991). برخلاف این توجیه، عملاً گسترش این مدارس نتوانست دست دولت را برای توسعه کیفی تربیت برای عموم مردم به ویژه طبقات متوسط و پایین تر باز نماید. هم چنان چرخه کسری نجومی بودجه وزارت آموزش و پرورش در حال گردش است. به نظر می رسد از آن سال های آغازین تصویب قانون تأسیس مدارس غیردولتی به بعد، بیماری ضعف مالی پیش رونده در نظام تربیت رسمی و عمومی شکل گرفت؛ یعنی به مرور توان مالی وزارت آموزش و پرورش روبه کاهش نهاده است. وضعیت تخصیص بودجه به تربیت مدرسهای روند کاهشی نگران کننده ای دارد. قلی پور بیان می کند که « روند تخصیص بودجه به تربیت مدرسهای یا همان وزارت خانه متصدی آن یعنی آموزش و پرورش در طول سالیان گذشته هر چند از منظر ریالی افزایش داشته است؛ اما از منظر نسبت و درصد با بودجه عمومی، روند کاهشی داشته است. میانگین نسبت هزینه های آموزشی به GDP از حدود ۶ درصد در سال های نخست انقلاب به حدود ۳.۵ درصد در دهه اخیر رسیده است. در سال ۱۳۹۶ (۲۰۱۷) میانگین جهانی نسبت هزینه های آموزشی به GDP حدود ۴.۵ درصد بوده که فاصله بیش از نیم درصدی با بهترین سال های بودجه ای آموزش و پرورش ایران در ده سال اخیر دارد. » (Gholipour, 2020).

### تهدید اهداف اجتماعی تربیت مدرسه‌ای

به‌طور کلی ارزش فعالیت‌های اجتماعی و خیرات مرتبط با نیازهای عمومی را نباید یکسره به دست بازار و نظام اقتصادی داد. این موضعی است که اجتماع‌گرایان به آن تأکید بسیار دارند. اصول اخلاقی باید نقش تعیین‌کننده‌ای در تعیین ارزش خیرات اجتماعی و نحوه توزیع آنها داشته باشد تربیت مدرسه‌ای به سبب ارزش و اهمیتی که در تحقق شایستگی‌های اساسی انسان برای زندگی بالنده و باکیفیت دارد جایگاه مهمی در جوامع امروز پیدا کرده است. هم‌چنین تربیت مدرسه‌ای با وحدت و انسجام ملی در یک کشور ارتباط وثیقی دارد. وحدت و انسجام اجتماعی یکی از اهداف و ضرورت‌های مهم تربیت مدرسه‌ای در زیست بوم ایران معاصر است (Sadeghzadeh Qomsari et al., 2010). انسان‌ها به سبب وجود شباهت‌های بسیار در بستر و بافتی به نام اجتماع در کنار هم زندگی می‌کنند. ویژگی‌های مشترک انسان‌ها محور ارتباطات انسانی است که در کیفیت حیات اجتماعی و (سعادت و نیک بختی فردی و جمعی) تأثیر دارد. ارزش و جایگاه این مشترکات و انسجام اجتماعی (جهانی و ملی) حاصل از آن باعث شده است که تربیت مدرسه‌ای به‌عنوان یک جریان اجتماعی مهم و حیاتی در نگاه انسان امروزی جلوه نماید.

عموم نظام‌های تربیت مدرسه‌ای کشورها به غایاتی که به وحدت و انسجام اجتماعی یا همان ملت‌سازی و هویت مشترک منجر گردد توجه ویژه دارند تا توانایی‌ها و ظرفیت‌هایی از نسل نوحاسته تحقق‌یافته و غایت‌الامر منجر به سعادت و نیک بختی عمومی شود؛ لذا نمی‌توان تربیت مدرسه‌ای را که با تحقق کرامت انسانی ارتباط دارد مانند خیرات عمومی دیگر تلقی نمود. به همین دلیل ارائه و توزیع این خیر برای دولت‌ها یک تکلیف قانونی تلقی شده است. چنان‌که می‌بینیم، در قوانین موضوعه کشورها میثاق‌نامه‌های بین‌المللی مانند حقوق بشر<sup>۱</sup> و میثاق‌نامه حقوق کودک<sup>۲</sup> نیز این تکلیف مندرج شده است (Hajidehabadi, 2004). از این رو هر اقدامی که باعث شود این مسئولیت از دوش دولت‌ها وانهاده شود و به دست بازار داده شود در نهایت منجر به مسائل مهمی در هر کشور و حتی جهان خواهد شد.

مشابه تجربه کشور ما (Abdolahzadeh et al., 2021) تجربه خصوصی‌سازی در برخی کشورها نشان

۱. اعلامیه جهانی حقوق کودک که ۲۰ نوامبر سال ۱۹۵۹ در مجمع عمومی سازمان ملل متحد به تصویب رسیده است و نماینده ایران در آن زمان به آن رأی مثبت داده است.

۲. این میثاق مهمترین سند بین‌المللی در زمینه شناسایی حقوق کودک است و کشورها به رعایت آن الزام دارند. این سند که در نوامبر ۱۹۸۹ تهیه شده است مورد ارجاع جهانی است و به تصویب اکثر کشورها قرار گرفته است. ایران نیز در تاریخ ۷۲/۲/۱ به این میثاق ملحق شده است.

داده است که این خصوصی سازی می تواند به طبقاتی شدن (Ridge et al., 2015) و کاهش انسجام اجتماعی منجر شود. در سوئد هرچند خصوصی سازی به معنای رایج رخ نداده است اما تلاش شده است سیاست انتخابی شدن مدرسه توسط والدین با روش هایی دنبال شود. اما همین روش ها طبق برخی تحقیقات به جداسازی اجتماعی بر اساس پیشینه خانوادگی و فرزندان مهاجر و غیر مهاجر انجامیده است (Söderström & Uusitalo, 2005). هم چنین در کشور آمریکا که زادگاه این چنین اندیشه‌ای است طبق نظر رنزولی و اوآنر نهضت انتخاب آزادانه مدارس که در قالب مدارس اجاره‌ای (چارتری) توسعه یافته است این امکان را دارد که به تفکیک نژادی دامن بزند. (Renzulli & Evans, 2014). ضمن این که به این نکته هم باید توجه داشت که نحوه ارائه خدمات خیر عمومی تربیت مدرسه‌ای، می تواند در ماهیت آن نیز در درازمدت تأثیرگذار باشد. وقتی این خیر حیاتی شکل خصوصی و فردی پیدا کند و تابع منافع افراد و طبقات شود (Lubienski, 2006)، بدان معناست که در درازمدت کارکردهای اجتماعی تربیت مدرسه‌ای در راستای هویت ملی و انسجام اجتماعی مخدوش می گردد و یا در حاشیه قرار می گیرد. در واقع این روند می تواند تربیت مدرسه‌ای را به عنوان یک خیر عمومی به خیر خصوصی تبدیل کند (Psacharopoulos, 1992).

از دیدگاه پلی و اورلانا<sup>۱</sup> «ورود سازوکارهای بازار در تربیت مدرسه‌ای، نظام‌های آموزشی را در خدمت اهداف فردی قرار می دهد و لذا اهداف اجتماعی تربیت مدرسه‌ای تحت الشعاع قرار می گیرد.» (Verger et al., 2016). ریزوی نیز اذعان می کند که در دیدگاه نولیبالیسم «شهروندان به عنوان سرمایه گذار و مصرف کننده تلقی می شوند، نه به عنوان اعضای یک دولت [ملت] که در سنت‌ها، فضاها و تجربیاتی باهم مشترک هستند. علاوه بر این، دانش و آموزش تقریباً منحصرأ برای مشارکت آنها در فرآیندهای تشکیل و افزایش سرمایه ارزشمند و مطلوب است.» (Rizvi, 2016). از این رو سیاست خصوصی سازی از منظر ملت دولت‌هایی که اهداف اجتماعی تربیت مدرسه‌ای اهمیت و اولویت دارد چنین گرایش‌هایی می تواند چالش آفرین و تهدیدزا باشد. به طور کلی با توسعه سیاست الگوی خصوصی سازی تربیت مدرسه‌ای و حاکم کردن منطق بازار بر سایر جنبه‌های زندگی اجتماعی، گرایش‌های ارزشی آحاد جامعه از ارزش‌های اصیل اخلاقی مانند احسان و نیکوکاری به سمت ارزش‌های خودخواهانه منطبق با منطق بازار برده می شود. این همان نقدی است که سندل فیلسوف اجتماع گرای آمریکایی بر توسعه و تعمیم منطق و ارزش‌های بازار بر سایر خیرات اجتماعی وارد می سازد (Rizvi, 2016).

## نتیجه

اصلی‌ام قانون اساسی مهم‌ترین مبنای قانونی برای توزیع خیر عمومی تربیت مدرسه‌ای در نظام جمهوری اسلامی است؛ اما این اصل با دو تفسیر متفاوت روبرو شده است. نخست تفسیر شورای انقلاب است. شورای انقلاب در تفسیری از این اصل وجود مدارس غیردولتی را با مفاد این اصل متباین دانست و امر به تعطیلی این مدارس داد. مصوبه شورای انقلاب که در تاریخ ۵۸/۱۲/۲ به تصویب رسیده است به این شرح است: «به منظور توزیع عادلانه امکانات آموزشی و بهره‌گیری صحیح از تحصیل رایگان طبق اصل ۳۰ قانون اساسی به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود کلیه واحدهای آموزشی غیردولتی را که در تاریخ تصویب این قانون دایر بوده و با کسب اجازه از وزارت آموزش و پرورش اداره می‌شوند بر اساس آیین‌نامه خاصش از اول تیرماه ۱۳۵۹ به صورت دولتی اداره نمایند.» (Fathi, 2017). بنابراین این شورا وجود مدارس خصوصی (ملی) را با اصل توزیع برابر خیر تربیت مدرسه‌ای که توسط دولت تصدی و تمثیت می‌شود. مخالف دانسته است.

اما چند سال بعد از این دستور و تفسیر از اصل سی‌ام، مسائل و مشکلاتی که برای تمثیت امور مالی مدارس دولتی ایجاد شد در تفسیر یادشده تردیدهایی به وجود آمد. بدین سان گروهی از دولت‌مردان به تکاپو افتادند تا راه چاره‌ای برای تأمین این مشکلات مالی پیدا کنند. لذا نامه‌ای به شماره ۱۰۹۰۷ مورخ ۶۲/۹/۳ توسط آقای پرورش وزیر وقت آموزش و پرورش و نامه دیگر توسط وزیر وقت آموزش عالی آقای دکتر سید محمدرضا هاشمی گلپایگانی و دبیر وقت شورای عالی انقلاب فرهنگی، به شماره ۵۵۷۸ مورخ ۶۵/۲/۱۱۶ به شورای نگهبان ارسال شده است مبنی بر این که تفسیر شورا از اصل سی‌ام چیست. در پاسخ به این درخواست‌ها، شورای نگهبان طی دو نامه چنین پاسخی را به این استفساریه‌ها داده است. در پاسخ به نامه اول در تاریخ ۶۲/۵/۱۷ به شماره ۱۵۴۳ چنین بیان شده است که: «اصل ۳۰ قانون اساسی و بعضی اصول مشابه آن مسیر سیاست کلی نظام را تعیین می‌نماید و مقصود این است که دولت امکاناتی را که در اختیار دارد، در کل رشته‌هایی که در قانون در حد اساسی پیشنهادشده، به طور متعادل طبق قانون توزیع نماید. بنابراین آموزش رایگان، ترجیح مستضعفان و مستعدان بر دیگران اقدام می‌نماید. لازم به تذکر است که مستفاد از اصل ۳۰ قانون اساسی، دولتی بودن آموزش و ممنوعیت تأسیس مدارس و دانشگاه‌های ملی به موجب قوانین عادی نیست.» هم چنین شورای نگهبان در پاسخ به استفساریه دوم دولت چنین پاسخ داده است: «با توجه به اینکه از اصل ۳۰ قانون اساسی، دولتی بودن آموزش و پرورش و ممنوعیت تأسیس مدارس و دانشگاه‌های ملی استفاده نمی‌شود، چنانچه تأسیس مدارس و آموزشگاه‌های ملی در کشور آزاد اعلام شود، اضطراب دولت به دریافت شهریه مرتفع می‌گردد و چنانچه با تأسیس مدارس ملی رفع اضطراب نشود، تفسیر قانون

اساسی قابل بررسی خواهد بود (Fathi, 2017) در همین راستا برنامه‌های توسعه کشور از جمله برنامه‌های سوم و چهارم بر توسعه خصوصی سازی به عنوان منبع تأمین منابع و با مضمون مشارکت توجه کرده‌اند (Abbasi & Vafadar, 2014).

ملاحظه می‌شود که شورای نگهبان قانون اساسی، در تفسیر خود، مجوز خصوصی سازی تربیت مدرسهای را صادر کرده است. با این تفسیر شورای نگهبان دو سیاست مخالف و ناسازگار با هم در توزیع خیر عمومی تربیت مدرسهای در کشور ما شکل گرفته است. از منظر دیگر و به تعبیر حاضری و آریان نژاد این تفسیر نوعی چرخش در اندیشه عدالت اجتماعی کشور بود (Hazeri & Ariannezhad, 2016). میرسندسی (MirSandosi, 2014) به گونه‌ای دیگر ضمن تأیید این جریان بیان می‌کند: «این حرکت رفت و برگشت سینوسی در برداشت از عدالت در یک جامعه، جدای از پیامدهای ناگوار جامعه‌شناختی آن که در جای دیگری باید موشکافی شود بیانگر فقدان نظریه مورد توافق و عام در جامعه ایران است. نبود چنین نظریه‌ای در سطح نظام سیاسی این فرصت و اجازه را به متصدیان و کارگزاران داده است تا بر پایه ذهنیت خویش و هر آنچه خود عادلانه می‌پندارند. در این مسیر چه بسا پنداشته‌های مختلف تناقض‌هایی را به بار آورده است» (MirSandosi, 2014).

به نظر می‌رسد که این تفسیر شورای نگهبان قانون اساسی با نگاه جزئی‌نگر از قانون اساسی، صورت گرفته است. در حالی که اگر نگاهی کلی‌نگری به تمامیت قانون اساسی می‌شد، چنین تفسیر صورت نمی‌گرفت، روح کلی قانون اساسی، خصوصی سازی این خیر اجتماعی حساس و کلیدی را بر نمی‌تابد. سایر اصول قانون اساسی مؤید مخالفت با این سیاست خصوصی سازی است. اصل سوم بند سوم، اصل نوزدهم، اصل بیستم بند اول اصل چهل و سوم قانون اساسی به همراهی اصل سی‌ام، مضمون اصل بیست و نهم و سایر اصول دیگر یک چشم‌انداز خاصی به توزیع خیرات از جمله خیر تربیت مدرسهای را ایجاد می‌کنند به نظر می‌رسد این چشم‌انداز هم‌چنان که در تفسیر شورای انقلاب (۵۸/۱۲/۲) دیده می‌شود با خصوصی سازی مابینت دارد. در واقع سیاست‌های کلان نظام آموزشی ما در خصوص توزیع این خیر اجتماعی ناسازوار و متعارض است.

توان در خصوص سیاست‌گذاری‌های آموزشی ایران پژوهشی انجام داده است. نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که اسناد مرتبط با سیاست‌گذاری‌های نظام تربیت مدرسهای ایران دارای ضعف‌های نظری و عملی متعددی می‌باشند که حاصل آن از هم‌گسیختگی‌های متعدد در اجرای آنها است. این به دلیل وجود رویکردهای مختلف عدالت و تعدد اسناد در باب موضوعات گوناگون آموزشی است؛ همین عامل سبب ناتوانی معریان در یافتن مسیر معین جهت اجرای تصمیمات شده است (Tawan, 2021).



خصوصی‌سازی یا بازاری‌سازی توزیع خیر حساس و تعیین‌کننده تربیت مدرسه‌ای راهکار فیلسوفان و اقتصاددانان نولیبرالیست است که دغدغه آنها کاهش تصدی‌گری دولت و شکل دادن به دولت حداقلی است تا بیشترین آزادی را برای آحاد شهروندان فراهم سازد. لذا آنها تلاش کردند خیر تربیت مدرسه‌ای را که به تعبیر جان رالز<sup>۱</sup> فیلسوف آمریکایی در زمره خیرات اولیه قرار دارد به دست بازار و قواعد حاکم بر آن واگذار کنند یعنی آن را در زمره کالاهای خصوصی یا شبه خصوصی قرار دهند. درحالی‌که رالز در خصوص خیرات اولیه، باور به برابری در توزیع آنها دارد. برخلاف این نظر، نولیبرالیست‌ها بر این باورند که عموم کالاها و خدمات می‌توانند در دست بازار قرار گیرند. با این کار هم تصدی‌گری دولت‌ها کاهش می‌یابد و هم آزادی مصرف‌کنندگان رعایت می‌شود؛ اما خطای فکری اساسی در تفکر نولیبرالیست‌ها در پاسخ به این پرسش مهم است که: «چه خیراتی (کالاهایی) قابلیت خرید و فروش در بازار را دارد. آیا هر چیزی طبق منطق بازار قابل خرید و فروش است؟» آنها پاسخ منطقی به این پرسش می‌دهند. بی‌تردید این گونه نیست همه خیرات عمومی در جامعه قابل خرید و فروش و قرار گرفتن تحت لوای قواعد بازار باشند. حساسیت برخی از خیرات عمومی بسیار است و به سعادت و نیکبختی آحاد جامعه و کلیت آن ربط پیدا می‌کند. بی‌تردید باید با این گونه خیرات به گونه‌ای دیگر برخورد کرد. به تعبیر رالز<sup>۲</sup> سلطه و انحصار معیار توزیع یک خیر مانند پول و ثروت بر دیگر خیرات عامل بی‌عدالتی خواهد بود. این فیلسوف نظریه برابری پیچیده را برای توزیع خیرات اجتماعی مطرح می‌کند و بر این نظر است که هیچ‌کس از خیرات عمومی نمی‌تواند سلطه و انحصار بر توزیع خیرات دیگر داشته باشد. خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی تربیت مدرسه‌ای به این معناست که توزیع آن خیر بر معیار و ملاک پول و ثروت صورت می‌گیرد (Walzer, 2014).

از دیدگاه ابا لرنر<sup>۳</sup> اقتصاددان روسی اصل آمریکایی که نظریه کارایی توزیعی<sup>۴</sup> را ارائه داده است، کالا و خدمات باید به نحوی توزیع شوند تا از جانب کسانی دریافت شود که بیشترین نیاز را به آن دارند (Paighami et al., 2015). بر اساس این دیدگاه کالاهای عمومی باید با اولویت به افرادی اختصاص داده شود که بیشترین نیاز را به آنها دارند؛ اما شواهد موجود در کشور ما چنانچه بحث شد نشان می‌دهد گروه زیادی از مردم دچار محرومیت مضاعف هستند؛ یعنی هم در دستیابی به امکانات معمول زندگی در سختی هستند و هم فرزندان این گروه در محرومیت برای دسترسی به فرصت‌های باکیفیت تربیت مدرسه‌ای هستند (Kabiri, 2021). لذا در این جامعه که ثروت به‌طور متعادل توزیع نشده است و بسیاری از طبقات و گروه‌ها

1. Rawls, J.

2. Walzer, M.

3. Lerner, A

4. distributive efficiency

از حداقل‌های امکانات مادی زندگی محروم هستند خصوصی سازی توزیع مناسبی برای تربیت مدرسه‌ای نخواهد بود؛ زیرا تربیت باکیفیت بیشتر، حق طبقاتی است که این محرومیت‌های مادی و امکانات اندک اولیه زندگی را تجربه می‌کنند. تربیت مدرسه باکیفیت می‌تواند با ایجاد تحرک طبقاتی، این محرومیت‌ها را کاهش دهد. سال‌هاست اقتصاددانان بر این واقعیت انگشت تأکید گذاشته‌اند که برخورداری از تربیت مدرسه‌ای باکیفیت به بهبود کیفیت زندگی آحاد جامعه منجر می‌شود. در واقع تربیت مدرسه‌ای باکیفیت برای طبقات اجتماعی به‌ویژه طبقات اجتماعی پایین دست اجتماع موجب تحرک طبقاتی خواهد شد. به همین دلیل است که دنیای امروزدولتی سازی آموزش یا به تعبیر بهتر مسئولیت‌مندی دولت در تأمین تربیت مدرسه‌ای فراگیر و ارائه رایگان آموزش عمومی را به ضرورتی اخلاقی و سیاسی بدل نموده است (Piketty, 2015). ضرورتی که از جانب کشورهای توسعه یافته و صنعتی به طور جدی پیگیری شده است. طبق گزارش یونسکو آموزش عمومی در این کشورهای توسعه یافته به طور انحصاری در اختیار دولت قرار دارد و ادبیات خصوصی سازی آموزش عمومی تنها متعلق به کشورهای در حال توسعه و فقیر است (Lubienski, 2006). ورگر و همکاران (Verger et al., 2016) در یک پژوهش بین‌المللی به این نتیجه رسیده است که «نشریات سازمان‌های واسطه در خصوص خصوصی سازی تربیت رسمی تمایل دارند تعداد محدودی (و معمولاً بدون بررسی هم‌تا) از مطالعات هم‌فکر را به عنوان راهی برای ایجاد توهم یک اجماع عمومی در مورد مزایای شبه بازاری سازی و سیاست‌های انتخاب آزاد در تربیت رسمی ذکر کنند».

به طور کلی خصوصی سازی تربیت مدرسه‌ای عامل درخور توجهی در توسعه و تعمیق ساختار طبقاتی جامعه و انسداد در تحرکات اجتماعی خواهد بود. هم‌چنین با توجه به نقدهای پیش‌گفته این سیاست با منطق عمومی بودن و اصل شمولیت، تربیت مدرسه‌ای نیز ناسازگار خواهد بود. در همه قوانین مصوب، عمومی بودن این نوع تربیت بر منطق برابری فرصت‌های دسترسی به تربیت مدرسه‌ای به نحو کمی و کیفی تأکید دارد. سطوح و مراتب عدالت در تربیت مدرسه‌ای مندرج در مبانی نظری تحول بنیادین بر این معنا تأکید جدی دارد (Sadeghzadeh Qomsari et al., 2010).

خصوصی سازی در کشور با وجود تأکیدات زیاد از سوی سیاست‌گذاران و مدیران ارشد و رشد سریع این جریان نزدیک به شصت و چهار برابر (Hesam & Bayat, 2015) نتایج مناسبی برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور نداشته است. افزون بر توسعه بی‌عدالتی اجتماعی و بازتولید شکاف طبقاتی، تهدید اهداف اجتماعی تربیت مدرسه‌ای؛ تشدید روحیه خودگرایی و تعارض با سرمایه فرهنگی ریشه‌دار و تاریخی جمع‌گرایی خیرخواهانه در توسعه فرصت‌های تربیتی را به همراه داشته است. این سیاست در واقع تکرار

تجربه‌ای است که در دوران پهلوی دوم به دلیل تعمیق شکاف طبقاتی موردبازنگری قرار گرفته است (Menashri, 2017). با وجود این بعد از انقلاب اسلامی علی‌رغم حساسیت‌ها و گرایش‌های انقلابی دهه اول انقلاب (توجه به محرومان و مستضعفان) سیاست خصوصی‌سازی مجدداً مورد توجه قرار گرفته است. به نظر می‌رسد بازنگری در سیاست‌های کلان کشور در خصوص توزیع خیر عمومی تربیت مدرسه‌ای بسیار ضروری است. مراجع ذی‌صلاح وارد این میدان شوند. این سیاست‌گذاری باید با سرمایه‌های اجتماعی کشور نیز تناسب داشته باشد هم‌چنین و از سوی دیگر از آن‌جا که جریان فرهنگی ریشه‌دار در ایران توزیع خیرخواهانه تربیت مدرسه‌ای بوده است می‌تواند بدیل و رقیب سیاست خصوصی‌سازی تربیت مدرسه‌ای شود؛ یعنی می‌تواند در شرایط کنونی به‌صورت جبرانی و مکمل در خدمت توسعه و توزیع عادلانه نظام تربیت مدرسه‌ای قرار گیرد؛ لذا شایسته است به‌عنوان یک راهبرد مهم تربیتی و فرهنگی به آن توجه شود. با توجه به شرایط موجود و وضعیت مدارس خصوصی (غیر دولتی) در ایران چرخش آرام از توسعه سیاست خصوصی‌سازی در توزیع خیر تربیت مدرسه‌ای به توزیع دولتی با حمایت نهادهای خیریه‌ای (مردمی) پیشنهاد می‌شود.

\*\*\*

## References

- Abbasi, L., & Vafadar, S. (2014). *Investigating the position and performance of education in development programs*. M. r. center. <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/947418>
- Abdollahzadeh, n., Bolandhematan, k., & Shirbagi, n. (2021). Privatization of schools and reproduction of educational inequality; the construction of experiences of principals of high school students in Sanandaj. *Social Development & Welfare Planning*, 12(48), 147-186. <https://doi.org/10.22054/qjstd.2021.60201.2159> (In Persian)
- Al-Bayan. (2018). *Private Schools – The solution to Iraq’s Education Crisis?* Al-Bayan Center for Planning and Studies <https://www.bayancenter.org/en/wp-content/uploads/2018/09/5465787.pdf>
- Alahyar Turkman, A., HosseinBor, Y., Jafari, S., Kamari, M., Hassanzadeh Aliabadi, M., & Takhtani, B. (2020). *Measuring equality and educational justice*. Vice President of Planning and Development of Human Resources and Administrative Affairs of the Ministry of Education. Iran: Vice President of Planning and Development of Human Resources and Administrative Affairs of the Ministry of Education
- Ansari, A. (2018). *Measuring the welfare effects of education liberalization policy, a case study of urban households based on the household budget (2004-2007)* Allameh Tabatabaib University J. Tehran.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education* (1 ed.). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgnzt>

- Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education: Privatization of education in Turkey. . *European Journal of Educational Research* 7(2), 341-347. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.341>
- Behrad, B. (2019). *policy berafe of a review study of monitoring developments in the system of identifying gifted and talented students*. Tehran: Research Institute for Education
- Darling Hammond, L., & Montgomery, K. (2008). *Keeping the promise?: The debate over charter schools* Rethinking Schools Ltd. <https://www.amazon.com/Keeping-Promise-Debate-Charter-Schools/dp/0942961382>
- Editorial. (2020). What is the share of public schools in university entrance exams date? . *Eghtesadonline*. <https://www.eghtesadonline.com/002JHz>
- Faramzar Qaramelki, A. (2006). *Principles and techniques of research in the field of religious studies*. Qom Seminary Management Center Publications. <https://hawzah.net/fa/Magazine/View/5426/5452/51280/> (In Persian)
- Fathi, M. a. K. E., K. . (2017). *The Constitution of the Islamic Republic of Iran; Along with the explanatory comments of the Guardian Council (1359- 2016)* Research Institute of the Guardian Council. . <https://nashr-rc.ir/product/> (In Persian)
- Gholipour, M. (2020). Austerity budget in educational system: continuing of strategic neglect. *Strategie. Monthly national security monitoring*(95), 29-38. (Research Institute of Strategic Studies.)
- Hajidehabadi, M. A. (2004). *Children's educational rights*. Research Institute of Hawzah and University. <https://rihu.ac.ir/fa/book/28948> (In Persain)
- Hayek, F. A. (2018). *Inheritance and ancestors of distributive justice*. [In the book Liberalism and the problem of justice] (M. Malaabasi, Ed.). Tarjoman Publishing House. (In Persian)
- Hazeri, A. M., & Ariannezhad, A. (2016). The issue of educational justice in the first decade of the Islamic Republic. *The History of the Revolution*, 1(1), 145 – 171. <https://sid.ir/paper/267148/fa> (In Persian)
- Hesam, F., & Bayat, M. (2015). *Typology of schools in Iran's education system with emphasis on social analysis of its consequences.*: Majlis reaserch center, Vice President of Social and Cultural Research, Office of Social Studies Retrieved from <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1011495>
- Jamali, J., & Soltani, M. (2019). The effect of privatization and its management on the quality of education in Iran. *Jahan-e- Novin*, 3(12), 35-48. <https://civilica.com/doc/1273248> (In Persian)
- Kabiri, M. (2021). *Monitoring the level and changes of educational quality justice in primary education in Iran and comparing it with the international situation*. . R. I. f. Education.
- Kabiri, M. (2022). *Monitoring the level and changes of educational quality justice in primary education in Iran and comparing it with the international situation*. .
- Kabiri, M., Karimi, A., & Bakhsalizadeh, S. (2015). *Findings of national studies of TIMSS 2015*. . Research Institute for Education. . (In Persian)
- Kazemi, M. (2023). The rapid fall of the middle class! *Etemad*. <https://www.etemadnewspaper.ir/fa/Main/Detail/201518>
- Lubienski, C. (2006). School Choice and Privatization in Education: An Alternative Analytical Framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4. [https://www.researchgate.net/publication/263045234\\_School\\_Choice\\_and\\_Privatizati\\_on\\_in\\_Education\\_An\\_Alternative\\_Analytical\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/263045234_School_Choice_and_Privatizati_on_in_Education_An_Alternative_Analytical_Framework)

- Mehralizadeh, Y. (1999). Privatization of Schools in Iran. *Journal of Educational Sciences*, 6(1), 105-126. <https://doi.org/10.22055/edus.1999.16099> (In Persian)
- Menashri, D. (2017). *Educational system and building modern Iran*. Sina Publishing House. (In Persian)
- MirSandosi, S. M. (2014). *Hybrid theory of justice, theoretical foundations of justice in the Islamic Republic of Iran. A series of monographs on the Iranian Islamic model of progress*. Center for Iranian Islamic Model of Progress. <https://nashr.olgou.ir/taknegasht?page=4> (In Persian)
- Mohammad Beigi, M. A. (1991). Non-profit schools and their role in equality of educational opportunities. *Education Sciences*(37), 19-33. <https://ensani.ir/file/download/article/20110218141539-178.pdf> (In Persian)
- Mohammadi, H., & Zibakalam, F. (2015). Neoliberalism and Commercialization of Education: the Challenges for Moral Education. *Foundations of Education*, 4(2), 95-116. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i2.37248> (In Persian)
- Nikneshan, s., Liaghatdar, j., Nasrabadi, b., & Pakseresht, m. j. (2012). Ideology as a base for educational performances: A comparative study of liberal democracy and neoliberalism outcomes on educations in western countries. *Foundations of Education*, 2(1), -. <https://doi.org/10.22067/fe.v2i1.11485> (In Persian)
- Nozick, R. (2018). *Liberalism and the Problem of Justice. the editor* (M. Malaabasi, Ed.). Tarjoman Publishing House. (In Persian)
- Paighami, A., Torabzadeh Jahormi, M. S., & Sajjadih, A. (2015). *Speeches on social justice*. (Vol. 1). Imam Sadegh University Press. <https://press.isu.ac.ir/> (In Persian)
- Pedro, F., & Leroux, G. (2019). *Privatization of education in developing countries, evidence and consequences*. Presidential Strategic Studies Center. (In Persian)
- Piketty, T. (2015). *Capital in the 21st century*. Tarh-e-Naqd Publishing. <https://tarh-e-no.ir/> (In Persian)
- Pirozrahi, Z. (2020). *Educational poverty in Iran*. Ministry of Cooperation, Labor and Social Welfare: Bureau of Social Welfare Studies. reaserch paper Retrieved from <https://poverty-research.ir/wp-content/uploads/2021/08/12.pdf>
- Psacharopoulos, G. (1992). The Privatization of Education in Europe. *Comparative Education Review*, 36(1). <https://doi.org/10.1086/447085>
- Renzulli, L. A., & Evans, L. (2014). School Choice, Charter Schools, and White Flight. *Social Problems*, 52(3), 398-418. <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.3.398>
- Ridge, N., Kippels, S., & Shami, S. (2015). *Private Education in the United Arab Emirates and Qatar: Implications and Challenges*. Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. <https://doi.org/10.18502/aqf.0113>
- Ringer, M. M. (2006). *Religious education and the discourse of cultural reform in the Qajar era*. qoqnos Publications. (In Persian)
- Rizvi, F. (2016). *Privatization in Education: Trends and Consequences*. Education Research and Foresight Series. <https://en.unesco.org/node/262287>
- Sadeghzadeh Qomsari, A., Hasaani, M., Keshavarz, S., & Ahmadi, A. (2010). *Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran*. Superme Concil of Education. <https://www.faraketab.ir/book/183414-> (In Persian)
- Sandel, M. (2014). *Justice*. Ashian Publications.
- Shokat Fadai, M., & Shirvanian, A. (2016). Educational Poverty and Its Determinants in

- Rural Society of Iran. *Village and Development*, 19(1), 73-94. <https://doi.org/10.30490/rvt.2016.59454> (In Persian)
- Söderström, M., & Uusitalo, R. (2005). *School choice and segregation: evidence from an admission reform*. Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU). <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2005/wp05-07.pdf>
- Tawan, A. M. (2021). A critical look at the attitude of the national development documents of the Islamic Republic of Iran to educational justice from the perspective of a social-oriented approach. . The second national conference of applied studies in education and training processes, Bandar Abbas.
- Untari, S. (2016). A Political Economy Perspective on Education Privatization and Global Neoliberalism. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(22). <https://core.ac.uk/download/pdf/234675477.pdf>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. . . Columbia University Teachers College Press. <https://www.tpress.com/the-privatization-of-education-9780807757598>
- Walzer, M. (2014). *Spheres of Justice*. Sales Publications. <https://salesspublication.com/%D8%AD%D9%88%D8%B2%D9%87-%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D9%84%D8%AA?search=%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D9%84%D8%AA> (In Persian)
- Yasuri, M. (2014). *Environmental justice is a solution for achieving progress and sustainable national development*. Center for Iranian Islamic Model of Progress. <https://nashr.olgou.ir/taknegasht?page=4> (In Persian)



### Embodied Mindfulness: A New Perspective on Recreating Learning Experiences, Attention Training, and Intersubjective Interactions

Zainab Mahdavi 

PhD from Ferdowsi, University of Mashhad (Corresponding Author), m.mahdavi@mail.um.ac.ir

Received: 2023-03-04	Revised: 2024-04-28	Accepted: 2024-07-07	Published: 2024-03-18
<b>Citation:</b> Mahdavi, Z. (2024). Embodied Mindfulness: A New Perspective on Recreating Learning Experiences, Attention Training, and Intersubjective Interactions. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 135-154. doi: 10.22067/fedu.2024.80911.1251			

#### Abstract

Mindfulness is the method of studying attention and discovering experience; it is increasing in educational research in Western universities and demonstrates itself in publications and curricula. Therefore, applying mindfulness in the educational system can improve the methods of learning and attention. This paper first studies modern mindfulness and its results. Then criticizes its challenges & limitations that are affected by theoretical foundations. Originally, mindfulness took a holistic position and was not confined to one aspect. Today, neuroscience, cognitive science, and clinical psychology reduced mindfulness to the psychological dimension. In comparison, it is extended in many aspects like ethical, spiritual, cultural, and social. Although mindfulness achieved brilliant results, it might act as an inner technological control tool that is normalized and internalized. In neurophenomenology, however, the Buddhist origins and ethical-spiritual features would be kept, respected, and accepted results from empirical areas. Neurophenomenology proposes enactive & embodied mindfulness awareness to preserve all mindfulness features. Mindfulness is something more and beyond recovering from mental illnesses. It follows healing in ethical conduct to reach self-transcendence and intersubjectivity relation. Thus, this paper explains embodied mindfulness and considers its educational implications according to the neurophenomenology perspectives.

**Keywords:** embodied mindfulness, enaction, neurophenomenology, learning experience, attention training, intersubjective interactions

#### Synopsis

Education is the process of mind making. So, we need a method to help us understand our educational experiences profoundly. Mindfulness is the method of studying experience. In the last decade, scientific research about mindfulness has increased. The findings could transform the fundamental realm philosophy of education and its sub-branches like curriculum, educational technology, and educational planning (Burrows, 2011; Thierry et al., 2018). Nevertheless, mindfulness and its remarkable results have not found a place in the education system in Iran yet. Generally, the mindfulness techniques in Iran have more used as a clinical or cognitive therapy especially mental issues such as anxiety, depression, obsessive-compulsive disorder (OCD) and etc. (Kaviani et al., 2005; Pourhosein et al., 2019).



Since the findings indicate that mindfulness training improve cognitive, emotional, emotional function and can make better the processes of attention, memory and learning, therefore, mindfulness approach can help resolving educational problems and give opportunity to students reflect on their pedagogical experiences precisely. However, there is a crucial point that has to be considered about mindfulness training and using mindfulness in education. Mindfulness originally is holistic as the human. It means mindfulness should comprise multiple psychological, social, moral, and cultural dimensions. Western researchers used to apply mindfulness in clinical, and psychological ways and its effect on neural activities or mental personal disorders. While this dimension is only a part of whole mindfulness. Mindfulness cannot reach its goal by considering only one aspect that modern mindfulness uses today. Thus, choosing a reductionism or holism position will determine different consequences for the education system. Firstly, the paper presents Western and Buddhist views of mindfulness and then, proposes embodied enactive mindfulness according to the neurophenomenology perspective is rooted in Buddhism. This position makes modern Western mindfulness more perfect and fruitful.

Neurophenomenology is the methodological stream that chooses different methods compared to theories like representationalism, dualism, Physicalism, and empirical realism. In this view, if cognitive science is to include human experience, it must have some method for exploring and knowing what human experience is. It is for this reason that neurophenomenology focus on the Buddhist tradition of mindfulness (Varela et al., 2017). Mindfulness in the enactive embodiment approach should not be considered as a private realm but a form of specific knowledge to shape the states and behaviors of mind-body in the environment. The term embodiment imply that the mind is not just settled inside the head, but is embodied in the whole organism embedded in its environment (Thompson, 2001). Our sensorimotor actions interact with our social-cultural context. Our mind can obtain a new perception in every moment and in contrast, erase our previous perceptions or presumptions (Shapiro & Stolz, 2019). It means the biases obtained by right and wrong learning that emerged in interaction with the environment are constantly subjected to restudy and reconstitute.

Thus, the embodied reflection first needs to ignore the expired perspectives that emphasize mind-body separation. Embodied mindfulness has more responsibilities than supporting cognitive-emotional powers and individual psychological treatment. Moral, social, and spiritual education is also considered. Thompson (2017) as an outstanding neurophenomenologist believes that Mindfulness-Based Stress Reduction or MBSR was meant from the beginning to be a clinical program orthogonal to common narratives of health and well-being, a laboratory for a more experiential and participatory medicine, a vehicle for self-education, healing, and transformation rather than a new therapy. However, it has changed its plan and now, it has little value from the perspective of healing, transformation, or liberation. Consequently, modern mindfulness has gradually separated from the holistic and comprehensive original view. Morality is an inseparable part of every mindfulness practice even morality is not mentioned formally as secular mindfulness programs are acting like that. Educators and teachers can guide students to establish a true moral foundation.

#### **Conclusion: the embodied mindfulness; the mind art for sense-making of learning experience**

Embodied mindfulness tries to modify the unwilling gap between mind-body and help the theory and practice domains in education. However, it needs some experience in the classroom and encourages teachers and students to reflect on their bodies. The thinking



should not be apart from something isolated from their own, and the mind shouldn't be considered apart location where they only contemplate. Indeed, consciousness is created in their environment where they have intersubjective and inter-body interactions with others. The embodied education emphasizes interaction actions and engagement of students to the environment, subject matters, and contents which they all are the mind content students. The process of learning and its experiences would be more constant in embodied education. For example, teachers try to attract the student's attention to how the learning experience is built. Perhaps, narrating the story might be fascinating for learners. Describing how eyes and tongue movement, the activities of ears, hands, walking, teacher's hand movement, blackboard, tablet, digital devices, or even the object of a science lesson and the whole space of the classroom play a role in creating the student's learning experience. This is the simple explanation of embodied mindfulness that can amplify their consciousness, attention, and reflection. However, mindful reflection is not only about the experience shaping but reflection itself is a form of experience. The reflection can interrupt everyday habitual chain patterns. Habitual chains mean eliminating artistic, passionate, and innovative aspects of our daily lives and becoming automatic, impulsive, and robotic activities. In contrast, mindfulness is the opposite of habitual patterns. Through embodied mindfulness, students get the opportunity to reflect on their learning experience at the moment. In addition, since embodied mindfulness happens in the class which is a part of the large context, it is social. Students interact with others and learn how to go beyond themselves and think about their classmates as a part of themselves. This is self-transcendence the feature can take a person beyond individuality, and care about other people such as his/herself.

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## ذهن آگاهی بدنمند:

## نگاهی نو به باز آفرینی تجربه‌های یادگیری، تربیت توجه و تعاملات بینافردی

زینب مهدوی

دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.mahdavi@mail.um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۱۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> مهدوی، زینب. (۱۴۰۲). ذهن آگاهی بدنمند: نگاهی نو به باز آفرینی تجربه‌های یادگیری، تربیت توجه و تعاملات بینافردی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۱۵۴-۱۳۵. doi: 10.22067/fedu.2024.80911.1251			

## چکیده

هدف این مقاله بررسی ذهن آگاهی بدنمند با ابتناء به رویکردهای عصب‌پدیدارشناسی است. منظور از ذهن آگاهی در معنای امروزی و مدرن، بررسی نتایج پژوهش‌های علوم مدرن مانند علوم اعصاب، علوم شناختی و علم روانشناسی بالینی در این باره است که حاکی از موفقیت این علوم در بکارگیری ذهن آگاهی در ثبت بهبود فرایندهای مغزی، درمان آسیب‌های شناختی، بهبود اختلالات روانی - رفتاری بوده است. با وجود این نتایج درخشان و برجسته، تحویل پدیده کل‌نگر و جامع ذهن آگاهی به جنبه فردی - روانشناختی محض بوسیله این علوم، خوانشی ناکافی از آن ارائه کرده است. بدان معنا که جنبه‌های اجتماعی-انسانی، اخلاقی و معنوی آن تقلیل می‌یابند و بسا به مثابه ابزاری برای کنترل و جهت‌دهی به توجه دانش‌آموزان، در خدمت استفاده گروه‌های خاص قرار گیرند که با هدف اصیل ذهن آگاهی در تضاد باشد. ذهن آگاهی عصب‌پدیدارشناختی، ضمن برسمیت شناختن نتایج علوم اعصاب شناختی و پزشکی بالینی در این زمینه، به سرچشمه‌های اصیل بودیستی آن وفادار می‌ماند و ذهن آگاهی مبتنی بر رویکردهای تکاپوآفرینی و بدنمند را که بر رعایت تعادل در تمامی جنبه‌ها تأکید دارند، پیشنهاد می‌کند. بنابراین، برای کاربست ذهن آگاهی در آموزش و پرورش، رعایت چند نکته لازم است. نخست؛ ذهن آگاهی، روش بررسی توجه، کشف و معناسازی تجربه است بنابراین، ذهن آگاهی چیزی بیش از بهبود اختلالات خلقی و حالت‌های ذهنی فردی است. دوم، خاصیت شفاف‌بخشی ذهن آگاهی در سلوک اخلاقی و آزادی درونی و در نهایت، توجه به تعامل‌های بین‌الذهانی و رشد پدیده‌های اجتماعی-اخلاقی همچون شفقت‌ورزی، مهرورزی به هموعان و همدلی است. این مقاله ضمن اشاره به خوانش غربی و بودیستی ذهن آگاهی، به تبیین استلزام‌های تربیتی ذهن آگاهی بدنمند از منظر عصب‌پدیدارشناسی می‌پردازد.

**واژه‌های کلیدی:** ذهن آگاهی بدنمند، تکاپوآفرینی، عصب‌پدیدارشناسی، تربیت توجه، تجربه یادگیری، تعامل بینا فردی

## مقدمه

تعلیم و تربیت<sup>۱</sup> فرایند ساختن ذهن است. راهی که به ما نحوه نگرستن به جهان و زندگی کردن در آن را می‌آموزد. همهٔ بودجه‌ها و امکاناتی که به‌عنوان سیستم آموزش رسمی فراهم می‌شود، برای زیستن ما در جهان است؛ این مهم ذهن بشر را شکل می‌دهد تا خود «تعلیم و تربیت» را فهم نماید (Nathan, 2021). در این میان، ذهن آگاهی پدیدهٔ ویژه‌ای برای فهم ذهن ما از تجربه‌های آموزشی یا کار تعلیم و تربیت است که با استفاده از آن، مواجههٔ مشخصی برای بدنمندی ذهن<sup>۲</sup> فراگیران یا تأمل بدنمند دانش‌آموزان در بستر کلاس و در خود لحظهٔ یادگیری انجام می‌دهد. در واقع، ذهن آگاهی<sup>۳</sup> می‌تواند آغازگر راه آموزش و تربیت حالت‌های ذهنی-بدنی برای درک تجربه‌ها و تحول جنبه‌های روان‌شناختی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی ما باشد.

ذهن آگاهی، روش بررسی توجه، کشف و معناسازی<sup>۴</sup> تجربه است؛ موضوعی که با پیشی گرفتن از مفهوم اولیهٔ خاستگاه‌اش، یعنی سنت‌های بودایی، تحول نوین و گوناگونی را در عرصه‌های روان‌شناسی، علوم شناختی، و علوم اعصاب، پشت سر نهاده است. در سال‌های اخیر، دستاوردهای ذهن آگاهی پژوهی گسترش یافته و توانسته قلمروهای بنیادینی هم‌چون تعلیم و تربیت و زیرمجموعه‌های آن مانند برنامه‌درسی، تکنولوژی آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی را دگرگون سازد (Burrows, 2011; Thierry et al., 2018). بر مبنای این گسترهٔ مطالعاتی، اعم از پژوهش‌های علمی تا سنت‌های مبتنی بر حکمت، فرزاندگی<sup>۵</sup> و فرهنگ عامه، می‌توان ادعا کرد که امروزه ذهن آگاهی چیزی کمتر از یک گفتمان نیست (Ergas, 2017, p. 14). ذهن آگاهی به‌عنوان بخش مهمی از قلمرو شگرف تعلیم و تربیت کانت‌مپلیتیو<sup>۶</sup>، رشد رو به افزایشی را در پژوهش‌های مربوط به آموزش و پرورش، آثار چاپی و برنامه‌های مدارس و در دانشگاه‌های غربی نشان می‌دهد (Weare, 2019). اما، به‌نظر می‌رسد هنوز برنامه‌های مربوط به آموزش ذهن آگاهی، جایگاه تعریف شده‌ای در نظام آموزش رسمی ایران پیدا نکرده‌اند و حتی در عرصهٔ نظریه‌پردازی فلسفی تعلیم و تربیت نیز بدین موضوع، به‌طور موثری پرداخته نشده و این که ذهن آگاهی و تکنیک‌های آن در ایران، تنها در عرصهٔ درمان‌های شناختی یا پژوهش‌های روان‌شناختی کاربرد داشته که عموماً به‌شکل شناخت‌درمانی مبتنی بر

1. education
2. embodied mind
3. mindfulness
4. sense-making
5. wisdom

۶. Contemplative education. در اینجا منظور از تربیت کانت‌مپلیتیو، تربیتی است که آموزش یکپارچه‌سازی و صلح همزمان با ذهن-بدن-محیط را اولویت کار خویش قرار می‌دهد و این مهم، منتهی به هوشیاری کانت‌مپلیتیو می‌گردد که در فرایند آن، فرد این یگانگی را درک و لذت آن را که در واقع نوعی آسودگی و فراغت پایان‌ناپذیر است، تجربه می‌کند.

ذهن آگاهی<sup>۱</sup> (MBCT) و ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس<sup>۲</sup> (MBSR) انجام گرفته و در درمان افراد دارای اختلالات اضطرابی، افسردگی و وسواس به کار رفته است (Jalali & Pourhosein, 2020; Kaviani et al., 2005; Pourhosein et al., 2019). با این حال، دستاوردهای این پژوهش‌ها هم برای تعلیم و تربیت به طور دقیق و خاص، شناسایی و تبیین نشده‌اند. بنابراین، از آنجایی که یافته‌های پژوهش‌های پیرامون آموزش ذهن آگاهی حاکی از بهبود عملکرد شناختی، احساسی، عاطفی و تغییر فرایندهای توجه، حافظه<sup>۳</sup> و یادگیری است

(Hölzel, Carmody, et al., 2011; Hölzel, Lazar, et al., 2011; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010)، ورود رویکرد ذهن آگاهی و آموزش آن در فضاهای آموزش رسمی، ضمن آن که می‌تواند به گشودن برخی گره‌های آموزشی کمک کند، فرصتی را برای بررسی دقیق تجربه‌های پداگوژیکی<sup>۴</sup> و بازاندیشی ژرف بر آن‌ها، در اختیار دانش‌آموزان و سایر یادگیرندگان قرار می‌دهد.

نکته ضروری و پراهمیتی که در کاربرد ذهن آگاهی در امر تعلیم و تربیت باید در نظر گرفته شود، این است که ذهن آگاهی در مفهوم اصیل و اولیه خود، پدیده‌ای کل‌نگر<sup>۵</sup> است و مانند خود انسان ابعاد گوناگونی هم‌چون اجتماعی، اخلاقی، روان‌شناختی- فردی و فرهنگی را شامل می‌شود. چنان‌چه ییل مالین<sup>۶</sup> (۲۰۲۳) نیز بدان اشاره می‌کند، لازم است که کاربرد ذهن آگاهی در قلمرو آموزش و پرورش، ناظر به- ویژگی کل‌نگرانه این پدیده باشد. تمرکز ذهن آگاهی در غرب، بیشتر معطوف به یک بعد خاص، یعنی روان‌شناختی- فردی و فواید آن بوده که خود جزئی از گستره ذهن آگاهی است (Malin, 2023). نادیده انگاشتن خاصیت کل‌نگرانه، مبتنی بر زمینه<sup>۷</sup> بودن و هدف اصلی ذهن آگاهی، کار ذهن آگاهی را ناتمام می‌گذارد. تمرکز علوم مدرنی چون علوم اعصاب، علوم شناختی، روان‌پزشکی و روان‌شناسی بر تغییر و بهبود حالت‌های روان و فعالیت‌های عصبی فرد بوسیله ذهن آگاهی مانند کاهش استرس، ثبات توجه، کنترل خشم و سایر هیجان‌ها و علوم مدیریتی برای افزایش خود-کارایی<sup>۸</sup>، خود-تنظیمی<sup>۹</sup>، و خود-مدیریت<sup>۱۰</sup> (Yagil et al., 2023) در ذات خود بسیار مفیدند اما، آنگاه که آموزش آن به یادگیرندگان، به سمت ایجاد

1. Mindfulness -Based Cognitive Therapy

2. Mindfulness - Based Stress Reduction

3 . memory

4. pedagogic

5. holism

6. Yael Malin

7. contextual

8. self-efficacy

9. self-regulation

10. self-managment

سازگاری، تاب‌آوری وضعیت موجود، تبدیل خشم و اعتراض صحیح به بی‌تفاوتی، تغییر اخلاق اجتماعی و تبدیل توجه به دیگری به تمرکز بر «من» فرد، و توجه تربیت‌شده افراد در جهت‌های تعیین شده حرکت کند، زیانبار است (Purser, 2019). به‌عنوان مثال، یکی از اقدامات موثر ذهن‌آگاهی در قلمرو تعلیم و تربیت، آموزش توجه است. بسا توجه تربیت‌شده در جهت اهدافی هدایت شود که به سود یادگیرندگان نباشد و منافع طبقه یا گروه خاصی را تأمین نماید. بنابراین، سخن گفتن از ذهن‌آگاهی در قلمرو خاص تعلیم و تربیت به شکل تحویل‌شده آن، نوعی ساده‌اندیشی است (Hyland, 2017; Malin, 2023; Reveley, 2016) بدین‌سان، لازم است که گام‌های دقیق‌تر و جامع‌تری برای ورود رویکردهای مبتنی بر ذهن‌آگاهی به بخش آموزش و برنامه‌های درسی مدارس، برداشت (Karunananda et al., 2016) و از تمرکز تنها بر یک جنبه خاص پرهیز کرد، و جامعیت پدیده ذهن‌آگاهی را در نظر گرفت. برای مفهوم‌شناسی ذهن‌آگاهی و تبیین آن در قلمرو پراکسیس<sup>۱</sup>، توجه به مواضع کل‌نگر و اصلی آن حائز اهمیت است، زیرا این مواضع، اقتضائات تربیتی متفاوتی را در قلمرو آموزش و پرورش رقم خواهند زد.

این مقاله ضمن توصیف خوانش بودیستی، و غربی از ذهن‌آگاهی، رویکرد بدنمند و تکاپوآفرین<sup>۲</sup> به ذهن‌آگاهی را پیشنهاد می‌کند که ناظر بر سنت بودیستی و خوانش عصب‌پدیدارشناختی است. این موضوع، کاربردهای غرب از ذهن‌آگاهی را غنی‌تر می‌کند؛ بدین‌معنا که چون هوشیاری تحت‌تأثیر محیط قرار دارد، امری اجتماعی است. یعنی تکوین هوشیاری ما منحصر به معنای نوروفیزیولوژیک آن نیست و در داخل جهان پیرامونی مان شکل می‌گیرد. ذهن‌آگاهی نیز چنین خاصیتی دارد، به همین دلیل، در این فرایند، دانش‌آموز درک بهتری از حضور پیوسته خودش در کلاس، در مدرسه و بطور کلی جهان پیدا می‌کند. در نتیجه، شفافیت و آزادی توجه خود را در جهت عمیق‌تر شدن آگاهی به خدمت می‌گیرد. هم‌چنین، دانش‌آموز به لزوم نشان دادن واکنش حمایت‌گرانه نسبت به رشد هم‌کلاسی‌ها و تعامل بین‌الذهانی<sup>۳</sup> با آنان به مثابه جزئی از جهانی که خودش هم در آن زندگی می‌کند، پی‌می‌برد و می‌تواند خود آنسوروندگی<sup>۴</sup> و فراتر از «خود» رفتن را تجربه کند. بر این اساس، استلزام‌های تربیتی ذهن‌آگاهی بدنمند برای قلمرو تعلیم و تربیت، ارائه می‌شود.

۱ Praxis: فریره پراکسیس را کنش همراه با تأمل می‌داند که با هدف ایجاد تحول (بویژه در ساختارها) انجام می‌شود. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum  
و فعالیت بدنی است

2. enaction  
3. intersubjectivity  
4. self-transcendence

### تبیین کارکرد ذهن آگاهی در سنت‌های بودیستی - غربی

مفهوم ذهن آگاهی، نخست در فلسفه بودایی به وجود آمد (Hanh & Cheung, 2010) و سپس، دیدگاه‌های غربی با اعمال تغییراتی، بویژه در مطالعات علوم اجتماعی، روان‌شناسی بالینی، پزشکی بالینی آنرا پذیرفته و دستاوردهای آنرا به‌عنوان ذهن آگاهی اجتماعی - شناختی برسمیت شناختند (Langer, 1992). ذهن آگاهی در فرایند روشی خود، به مطالعه دقیق محتوی ذهنی، شامل افکار، عواطف و احساسات می‌پردازد که این امر مبتنی بر روش درون‌نگری<sup>۱</sup> است. توانایی درون‌نگری، ما را قادر می‌سازد تا توجه را از ابره‌های<sup>۲</sup> (موضوع مورد مطالعه) اولیه هوشیاری، به شیوه ظاهر شدن و درک آن اشیاء معطوف کنیم (Wallace, 2005, p. 70).

سنت بودایی، به‌رغم آن‌که علوم شناختی غربی تا حد زیادی درون‌نگری را به‌عنوان وسیله‌ای برای کاوش حالت‌های آگاهانه رد کرده، نه تنها از آن سود می‌جوید بلکه تکنیک‌هایی را با جزئیات دقیق مورد تبیین قرار می‌دهد که این روش را به شیوه‌ای قابل اطمینان یافته‌تر و مشاهده‌پذیرتر، تبدیل می‌نماید. به‌ویژه؛ این امر که کیفیت‌های شفافیت و ثبات توجه، کلیدهایی ضروری برای کشف حالت‌های آگاهانه ناشی از درون‌نگری هستند را اثبات می‌کند (Wallace, 2007, p. 151).

از سویی دیگر، در سنت غربی، ذهن آگاهی در عرصه روان‌پزشکی ارزشمند تلقی شده و کابات‌زین<sup>۳</sup>، مطالعه ذهن آگاهی را با نظر به سرچشمه‌های بودیستی آن، به روان‌شناسی بالینی آورده است. او، ذهن آگاهی را در معنای نوعی آگاهی که از طریق توجه به هدف، در لحظه کنونی و به‌طور غیرقضاوت‌مند، به آشکار کردن تجربه لحظه به لحظه منتهی می‌شود، به کار می‌گیرد (Kabat-Zinn, 2003, p. 145). البته این تعریف هنوز در حوزه عملی ذهن آگاهی همچون ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) پابرجاست. از مفهوم ذهن آگاهی، عمدتاً در علوم اجتماعی و به‌ویژه در نظریه ذهن آگاهی - بی‌فکری<sup>۴</sup> لانگر، نیز به‌عنوان جایگزین استفاده شده است. از این منظر، بی‌ذهنی نوعی حالت روان‌شناختی است که در زمانی که افراد به مقوله‌ها و تمایزهای ایجاد شده در گذشته تکیه می‌کنند، رخ می‌دهد و از اتفاقات بدیع غافل می‌شوند (Langer, 2000). از دید لانگر، افراد بی‌فکر مانند ماشین خودکار عمل می‌کنند و در طرز فکر ساده‌انگارانه، سفت و سخت گرفتار هستند، و فاقد تفکر نوآورانه می‌باشند. آن‌ها به شدت توسط قوانین و ساختارهای اجتماعی کنترل می‌شوند. در تضاد با بی‌فکری، ذهن آگاهی وضعیت ذهنی منعطفی است که در آن به‌طور

---

1. introspective  
2. objects  
3. Kabat-Zinn  
4. mindlessness

فعال در لحظه حال مشغول می‌شویم، از موضوعات تازه آگاهی می‌یابیم و نسبت به زمینه حساس هستیم (Langer, 1992). رویکرد لانگر شامل زمینه‌های بیرونی، مادی و اجتماعی شرکت‌کنندگان است و نقطه قوت آن، تأکیدی است که بر تقویت قوای شناختی، کسب دانش و حل مسأله دارد (Tan, 2021).

از دیدگاه سنت بودیستی، خوانش لانگر از ذهن آگاهی، ذهن آگاهی نیست بلکه شاید بیشتر در «قلمرو انسان»<sup>۱</sup> بودن باشد. تنها از طریق درون‌نگری در حالت‌های ذهنی می‌توان درباره تجربه فرد، تأمل کرد و گزینه‌های بدیل را در نظر گرفت. اما برخی از حالت‌های ذهن، مانند خشونت شدید یا ساده لوحی بیش از حد، به صورت عادت‌واره‌ای خودکار هستند، به طوری که توانایی تأمل بر آن‌ها دشوار است. این موضوع که شخص در قلمرو انسان قرار دارد، به معنای حضور داشتن او در لحظه حال نیست (Varela et al., 2017, p. 263). تمایز دیگری که بین ذهن آگاهی بودیستی با رویکردهای مدرن وجود دارد، این که ذهن آگاهی تنها متمرکز بر تغییر وضعیت‌های روانی یا اصلاح کارکرد مغز نیست بلکه ناظر بر تحول قلبی-دلی و یگانگی ذهن-قلب نیز می‌باشد. به عبارت دیگر، قلمرو شناختی و عاطفی در امتداد هم هماهنگی می‌یابند و از دوگانگی<sup>۲</sup> ذهن-بدن دکارتی<sup>۳</sup> گذر می‌کنند.

نکته پایانی آن که ذهن آگاهی اصیل، فضیلت‌محور است، یعنی بر رفتارهای هنجارین و مبتنی بر انسانیت و وجوه اخلاقی، توجه تام دارد (Tan, 2021). بر این اساس، تکیه ذهن آگاهی مدرن به یک بعد خاص، این پرسش را به ذهن می‌آورد که چگونه می‌توان از زیان‌هایی که در نتیجه فروکاهش یک پدیده جامع ایجاد می‌شود، پیشگیری کرد؟ هم‌چنین، از آنجایی که ذهن آگاهی، ظرفیت دانش‌آموزان را برای مقابله با چالش‌های روانی و اجتماعی افزایش می‌دهد، نئولیبرالیسم<sup>۴</sup> خواهان آن است. زیرا، به دنبال راهی برای جلوگیری از آسیب‌های فردی-اجتماعی و کم کردن هزینه‌های ناشی از این آسیب‌هاست که بر سازمان آموزش و پرورش تحمیل می‌شوند. اما از سوی دیگر، می‌خواهد تعیین‌کننده خط سیر توجه دانش‌آموزان بخصوص در فضای آنلاین و اینترنت به منظور نیل به اهداف سیستم شود. در این شرایط، آن نوع آزادی اصیل که ذهن آگاهی در پی آن است، محدود و مشخص شده خواهد بود. به عنوان مثال، آن‌ها را به سمت تبدیل شدن به کارگران دیجیتال بدون دستمزد سرمایه‌داران اینترنتی، هدایت می‌کند (Reveley, 2015).

بدین شکل که دانش‌آموزانِ کاربرِ کودک و نوجوان که توجه آن‌ها به وسیله ذهن آگاهی عامدانه

1. human realm  
2. dualism  
3. Descartes  
4. neoliberalism

تربیت و جهت‌دار شده، خود، منبع مدیریت توجه خود در فضای آنلاین می‌شوند. در اینجا است که ذهن-آگاهی تحویل شده به بعد روان‌شناختی-فردی، همزمان خاصیت درمان و مسمومیت را پیدا می‌کند؛ هم درمان‌کننده استرس و اختلالات در تمرکز است و هم، می‌تواند به مثابه تکنولوژی درونی، توجه یادگیرندگان را دستکاری و معطوف به پیروی محض نماید. به‌زعم رولی (۲۰۱۵)، درمان علوم عصب-پزشکی-روان‌شناختی ذهن آگاهی، این تکنیک مفید و با ارزش را به‌وسیله‌ای غیرآشکار برای بازسازی موضوعات آموزشی، برطبق ایدئولوژی نئولیبرالیسم بدل می‌کند. در اینجا مدیتیشن ذهن آگاهی به لحاظ ایدئولوژیکی دیگر خنثی نیست بلکه نوعی خود-فناوری نئولیبرال است که می‌خواهد احساساتی هم‌چون خشم را کنترل نماید، درحالی‌که خشم می‌تواند در جهت از بین بردن بنیان‌های ظالمانه جوامع در هر بخشی مصرف شود. این بخش‌ها می‌تواند شامل خانواده، مدرسه، محل کار یا حتی به چالش کشیدن حاکمیت سیاسی باشد. بدین طریق، سیستم‌های آموزشی و بیش از همه، مرییان لازم است، نسبت به این موضوع حساس باشند.

### بررسی روش‌شناسی ذهن آگاهی بدنمند در عصب‌پدیدارشناسی

بررسی روش‌شناسی ذهن آگاهی بدنمند در عصب‌پدیدارشناسی نشان می‌دهد که عصب‌پدیدارشناسی به‌عنوان یک جریان روش‌شناختی، روش‌های متفاوت تری را در بررسی تجربه، نسبت به نظریه‌هایی همچون بازنمایی گرابی<sup>۱</sup>، دوگانه‌گرایی<sup>۲</sup>، فیزیکیالیسم<sup>۳</sup> و رئالیسم تجربی<sup>۴</sup>، به‌خدمت می‌گیرد. از این منظر، اگر علوم شناختی بخواهد تجربه انسان را موضوع کار خویش قرار دهد، باید برای کاوش، بررسی و شناخت این تجربه روش خاصی داشته باشد. به همین دلیل، عصب‌پدیدارشناسی ذهن آگاهی پژوهی را مناسب این کار می‌داند (Varela et al., 2017, p. 24). ذهن آگاهی پژوهی در راستای رویکرد تکاپوآفرینی<sup>۵</sup> و بدنمندی است. در این رویکردها، شیوه‌های ذهن آگاهی نباید به مثابه شکلی از مشاهده درونی یک قلمرو ذهنی خصوصی نگریسته شوند بلکه اشکالی از دانش تخصصی برای اعمال حالت‌ها و رفتارهای معین ذهن-بدن هستند (Thompson & Stapleton, 2009).

1. representatinalism
2. dualism
3. Physicalism
4. empirical realism

۵. رویکرد تکاپوآفرینی به این امر اشاره دارد که ارگانسیم یا موجودات زنده، تجربه‌های خویش را از طریق کنش‌هایشان می‌آفرینند. در اینجا، چون ارگانسیم با کوشش و تقلا به آفرینش تجربه‌هایش دست می‌زند، واژه تکاپوآفرینی برگزیده شد تا مفهوم و معنای متمایز آن در بافت عصب‌پدیدارشناسی را نشان دهد.



اصطلاح بدنمند، بیان این ایده است که دانش و تجربه در حالت‌های بدنی ما، به‌ویژه در سیستم‌های کیفیت خاص<sup>۱</sup> مغز ایجاد می‌شوند (Lakoff et al., 1999). یعنی به‌جای این که صرفاً به‌عنوان یک مغز، بدن را به حرکت درآورد، به مثابه بدنی دارای مغز عمل می‌کند. فعالیت‌های حسی - حرکتی با زمینه بیولوژیک، فرهنگی و اجتماعی ما در تعامل است و هر لحظه ذهن می‌تواند ادراک‌های تازه‌ای بدست آورد و به‌همان میزان، ادراک‌های قدیمی که نتیجه یادگیری‌های پیشین ماست و پیش‌فرض‌های ما را می‌سازند، پاک کند (Shapiro & Stolz, 2019). یعنی سوگیری‌های ناشی از یادگیری درست و نادرست که در تعامل با محیط پدید آمده، پیوسته در معرض بازبینی و نوسازی دوباره قرار می‌گیرند. بدین ترتیب، ذهن در تجربه بدنمندیافته<sup>۲</sup> روزمره خودش حضور پیوسته دارد؛ سازوکارهای ذهن آگاهی به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که ذهن را از تئوری‌ها، پیش‌فرض‌های خود و از نگرش انتزاعی، به موقعیت خود تجربه فرد بازگردانند. مقصود از این سازوکارها این است، توجه یادگیرنده که بوسیله تمرین‌های ذهن آگاهی پایدار شده را تقویت کنند و به او بیاموزند، چطور در موقعیت‌های شخصی، با سایر افراد، و یا زمانی که در تعامل با دیگران است، ذهن خود را مدیریت کند، و در ساختار و بدنه اجتماعات، ظاهر شود (Varela et al., 2017, p. 23).

تأمل بدنمند، در ابتدا مستلزم کنار گذاشتن دیدگاه‌های منقضی شده‌ای است، که منطبق آن‌ها گسست غیرلازم و غیرطبیعی ذهن و بدن می‌باشد (Mahdavi et al., 2022; Nathan, 2021). ذهن آگاهی بدنمند با توجه به ماهیت پرمایه‌اش، وظیفه‌ای بیش از تقویت قوای شناختی - عاطفی و درمان روان‌شناختی فردی بر عهده دارد. ذهن آگاهی تنها به بهبود دشواری‌های روانی یک فرد نمی‌انديشد بلکه تربیت اخلاقی، اجتماعی و معنوی نیز مد نظر است. ذهن آگاهی برای رسیدن به این سطوح بالاتر، باید پرورش چهار مؤلفه را در فرد مدنظر قرار دهد: مهرورزی به هم‌نوع<sup>۳</sup>، شفقت<sup>۴</sup>، شادی همدلانه<sup>۵</sup> و خویش‌داری<sup>۶</sup> (Wallace, 2006). این مفاهیم در ساخت تعاملات و ارتباطات بین‌الذهانی، و بینادگرانی<sup>۷</sup>، بنیادین هستند. اما پیش از آن که به‌عنوان زیرساخت تعاملات انسانی بکار روند، اثرات بیولوژیک و عصبی فردی دارند. به‌عنوان مثال، یافته‌های علمی، نقش مؤثر نورون‌های آینه‌ای<sup>۸</sup> در رشد و تقویت همدلی بین خود و دیگری را نشان می‌دهد (Thompson, 2001). همدلی زمانی شکوفا می‌شود که تمایز بین "دیگری" یا به تعبیری "بیگانه" و "من" خود ما، به‌حالت

1. modality-specific
2. embodied
3. loving-kindness
4. compassion
5. empathetic joy
6. equanimity
7. inter-otherness
8. mirror neuron

تعلیق درآید. در مرحله نخست؛ تجربه همدلانه بر تجربه اول شخص متمرکز و به بدنمندی شخص وابسته است. سپس فرد، مشاهده تجربه ادراکی ناشی از همدلی یا شناخت دیگری، به مثابه داشتن تجربه‌های یکسان با آنان را پیش فرض می‌گیرد (Thompson, 2014, p. 99). این نکته نشان می‌دهد که کارایی ذهن آگاهی، بیش از آن چیزی است که امروزه به آن محدود شده است.

تامپسون (۲۰۱۰)، به‌عنوان یک عصب‌پدیدارشناس برجسته باور دارد، ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) که در حوزه‌های روان‌شناختی، علوم اعصاب و روان‌پزشکی به کار گرفته‌اند، سایه‌ای از مدیتیشن ذهن آگاهی منهای فلسفه بودیستی است، زیرا ذهن آگاهی به‌طور صریح و معتبر، به‌عنوان «محور مدیتیشن بودایی» مشخص شده است. ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس یا MBSR، از همان آغاز قرار بود به عنوان یک برنامه بالینی متعامد از روایت‌های سلامت و رفاه عادی، آزمایشگاهی تجربی‌تر و مشارکت-جویانه‌تر برای علم پزشکی به کار رود، و به‌عنوان ابزاری برای خود-تربیتی<sup>۱</sup>، شفابخشی و تحول<sup>۲</sup> تلقی شود، نه آن که صرفاً یک روش "درمانی" جدید باشد. هم‌چنین، در MBSR، به‌عنوان برنامه مداخله سلامت عمومی و "ابزار ماهرانه" برای نشان دادن ظرفیت‌های بخشی ذهن آگاهی در ارتباط با دیدگاه‌های متعارف از خود، جهان و وابستگی میان آن‌ها، اغلب روایت‌های حبس شده عاطفی-هیجانی که همه ما تا حدی آن‌را تجربه می‌کنیم، در نظر گرفته شده بود. اگر ذهن آگاهی بیشتر عنصری ضمنی تلقی شود، MBSR بدون در نظر گرفتن بنیادها، نمی‌تواند مبتنی بر ذهن آگاهی واقعی و وسیله‌ای برای رسیدن به دارما<sup>۳</sup> باشد. ذهن آگاهی در این حالت، به عقیده تامپسون، ارزش اندکی از شفابخشی، تحول یا رهایی‌بخشی را در درون خود دارد. قلمروهای بالینی مدرن، به دلیل ضرورت عملی، اغلب شیوه‌های خویش‌داری اخلاقی را از تمرین‌های مدیتیشن جدا کرده‌اند. درحالی‌که در سنت بودیستی، خویش‌داری رفتاری، بخاطر رشد بنیادی و ذاتی فرد مدیتیشن‌کننده اتخاذ می‌شود.

بدین ترتیب، ذهن آگاهی مدرن به تدریج از نگاه کل‌نگرانه نخستین فاصله گرفته و حذف بنیادهای هستی‌شناسانه آن‌را در پی داشته است. آن هنگام که آموزه‌ها و شیوه‌های متن‌زدایی شده، بنیاد خود را در آموزه‌های بودا از دست می‌دهند و نمی‌توانند از ۲۵۰۰ سال تجربه متفکرانه، درون‌نگرانه و دانش کسانی که این مسیر را ساخته‌اند، بهره‌مند شوند، بودایی‌نمیدن چنین فعالیت‌هایی دیگر توجیه منطقی چندانی ندارد.

1. self-education

2. transformation

۳. Dharma: منظور از دارما در فلسفه بودیسم، نظم و قانون کیهان است که هر فردی باید دارما و یا بسا به تعبیری، هدف مخصوص

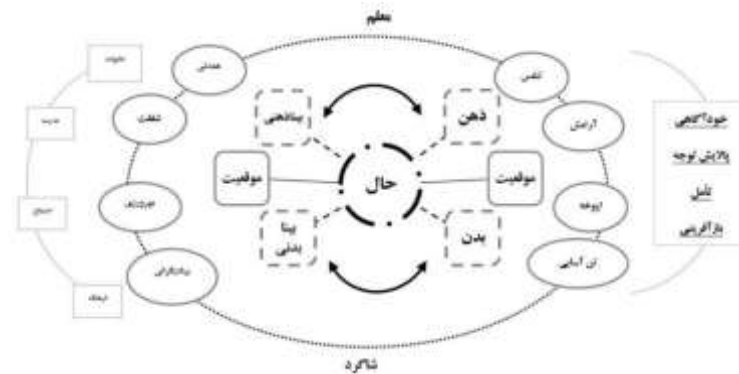
به خود را در دوره زندگی‌اش دنبال کند که متناسب با کلیت وجودی‌اش باشد.

زیرا، ظرفیت ما برای توجه، با اخلاق در هم آمیخته است؛ توجه و ذهن آگاهی، ما را از شر آلودگی‌های فکری، عاطفی و رفتاری مانند حسادت، اضطراب، خشم و نفرت که باعث رنج و آزار خودمان و دیگران می‌شود، رها می‌کند (Edelglass, 2013, p. 488). اخلاق جنبه جدایی‌ناپذیر هر تمرین ذهن آگاهی است، حتی زمانی که در آن تمرین بصورت رسمی، اخلاق مدنظر نبوده باشد؛ چنانچه اغلب در برنامه‌های ذهن آگاهی سکولار این‌گونه عمل می‌کنند. در غیاب پوشش علم و اصول اخلاق رسمی، بسا کاربران ذهن آگاهی، برخلاف مجموعه رسمی، تعریف شده، و احکام و قانون‌های دینی رایج، دیدگاه اخلاقی خود را بنا کنند (Krägeloh, 2016). بنابراین، معلمان و مربیان می‌توانند با در نظر گرفتن ابعاد گوناگون یادگیرندگان، نقش هدایتگر و فعالی را برای آنان در ایجاد زیربنای اخلاقی درست و اصیل ایفا نمایند.

### نتیجه

**ذهن آگاهی بدنمند؛ هنر معمار گونه ذهن برای معناسازی تجربه یادگیری و نوآفرینی در تعاملات انسانی**

در دهه‌های گذشته، ذهن آگاهی با استقبال گسترده‌ای مواجه شده به‌طوری‌که این آموزه باستانی بودایی، جایگاه ویژه‌ای در فرهنگ غربی پیدا کرده است. ذهن آگاهی، کمک‌های فراوانی به عرصه‌های بالینی نموده، با وجود این، ذهن آگاهی در غرب، به‌خاطر تحویل گستره و کلیت اصیل ذهن آگاهی، شایسته بازنگری است. هدف اصلی ذهن آگاهی بودیستی، آزادی، تحول درونی و بیرونی انسان از طریق هوشیاری است. امروزه ذهن آگاهی تک بعدی و به نوعی به سمت تجاری‌سازی رفته و بیشتر برای بهبود حالت‌های روان فرد مورد استفاده قرار گرفته که البته این دستاوردها مفید می‌باشند. اما، هنگامی که تنها و تنها رشد، توجه فرد و شاد بودن خودش در لحظه مدنظر است، جنبه‌های اجتماعی- انسانی، اخلاقی و معنوی آن فراموش می‌شوند. در این شرایط، نوعی بی‌توجهی به دیگران، و فرهنگ عدم کنجکاو و بی‌تفاوتی نسبت به رویدادهای اجتماعی- سیاسی که لایه‌های عمیقی دارند ترویج می‌گردد که دیگر نمی‌توان آن را مفید دانست. سیر تربیت ذهن آگاهی از بهبود فرایندهای مغزی و حالت‌های ذهنی خود فرد شروع می‌شود اما، بتدریج به سمت پدیده‌های پیچیده‌تر اجتماعی و فرهنگی پیش می‌رود.



شکل ۱: فرایند تربیت و تحول روانشناختی - معنوی و اخلاقی - اجتماعی یادگیرنده در ذهن آگاهی بدنمند از منظر عصب پدیدارشناسی، ذهن آگاهی بدنمند، از تربیت و تغییر ذهن شخص آغاز می‌کند و به سمت خود-آنسوروندگی<sup>۱</sup> که در واقع اولویت بخشی به دیگران است، پیش می‌رود. در مراحل نخست، فرد با توجه ژرف بر درون، اپوخه<sup>۲</sup> و در پرائنتر نهادن خود و خودآگاهی از قرار داشتن در لحظه اکنون، به پالایش خود<sup>۳</sup>، ایگو<sup>۴</sup> و توقف "من‌های" بی شمار خود دست می‌زند. الگوهای عادت‌واره آزمندی، اضطراب و ناکامی، محتوای پالایش و واکاوی ذهن آگاهی هستند. به طور تجربی، تشخیص این که این‌ها خالی از تجربه واقعی هستند، خود را به صورت گشودگی و عدم قطعیت روزافزون نشان می‌دهد. در ادامه، رشد شفقت‌ورزی، گرمی‌داشت و توجه به دیگری در فرد رخ می‌دهد. علاقه به گشودگی، احساس شفقت‌ورزی و همدلی نسبت به دیگران، جایگزین اضطراب مداوم، آزرده‌گی و رنج ناشی از نگرانی‌های خودخواهانه و غیرواقعی ما می‌شود (Varela et al., 2017). این فرایند تحول ذهن آگاهی، در شکل ۱ ترسیم شده است. ذهن آگاهی بدنمند با هدف تعلیم و تربیت تکاپوآفرین<sup>۵</sup> برای اصلاح و ترمیم شکاف خواسته و ناخواسته بین ذهن و بدن وارد می‌شود و به قلمرو نظر و عمل کمک می‌کند. شرط آن، داشتن تجربه بدنمندی در کلاس درس با تشویق آموزگاران و یادگیرندگان به تفکر و یادگیری درباره بدنشان است. به این معنا که اندیشیدن آن‌ها به بدن نباید به مثابه چیزی جدا از خودشان باشد، همانطور که ذهن نیز نباید به مثابه مکانی که در آن می‌اندیشند، در نظر گرفته شود بلکه آگاهی آن‌ها در درون محیطی ساخته می‌شود که در تعامل بین‌ذهنی - بین‌بدنی با دیگران است.

تعلیم و تربیت تکاپوآفرین، به تغییر در ماهیت تأمل، از یک فعالیت انتزاعی و غیربدنمند به یک تأمل

1. self-transcendence
2. Epoché
3. selflessness
4. egolessness
5. Enactive education

بدنمند ذهن آگاه و گشوده تأکید می‌کند. بدنمندی به سبب ارتباط نزدیکی که با حوزه‌های تعلیم و تربیت دارد، کمک‌های فراوانی به این عرصه‌ها ارائه می‌کند. به عنوان مثال، شناسایی سازوکارهای اساسی شناخت دانش‌آموزان، به سیاست‌گذاران، طراحان و متخصصان آموزشی فرصت می‌دهد تا برنامه‌های واقع‌گرایانه‌تر و متناسب‌تر با عملکرد ذهن آنان طرح‌ریزی نمایند. در این راستا، چون تعلیم و تربیت بدنمند بر تعاملات کنشگرانه و درگیری شاگردان با محیط، با مواد آموزشی و موضوعات درسی که در حقیقت خوراک ذهن آن‌هاست، تأکید می‌کند، فرایند یادگیری و تجربه‌های حاصل از آن بسیار پایدارتر و بسا غنی‌تر می‌گردد. به طوری که جریان یادگیری به فعالیتی جان‌بخش و نیروافزا مبدل می‌شود. این نکته به خصوص در سال‌های نخستین آموزش تأثیر افزون‌تری دارد. اما نقشی که برنامه آموزش ذهن آگاهی ایفا می‌کند، آگاه کردن و تقویت دانش یادگیرندگان نسبت به تعاملات فوق است.

به عنوان مثال، معلمان توجه آنها را به تجربه یادگیری در حال شکل‌گیری جلب کند. روایت داستان‌وار این که چگونه چرخش‌های زبان، حرکت چشم‌ها، فعالیت گوش‌ها، تکان دادن دست‌های آن‌ها و حتی راه رفتن و حرکت دست خود معلم، تخته‌سیاه یا تبلت‌ها و ابزارهای دیجیتالی و یا حتی اثره درسی هم چون گیاهی که برای درس علوم آورده شده و فضای فیزیکی خود کلاس، همه در یک آن، تجربه یادگیری آنها را رقم می‌زند، می‌تواند موضوع جذابی برای شاگردان باشد. و این نوع ساده‌ای از ذهن آگاهی بدنمند می‌باشد که به تقویت آگاهی، عمیق شدن توجه، تمرکز و تأمل دانش‌آموزان می‌انجامد. اما، تأمل ذهن آگاهانه فقط بر روی تجربه در حال ساخت نیست و بلکه تأمل، خود شکلی از تجربه است. هنگامی که تأمل به این روش انجام می‌شود، می‌تواند زنجیره الگوهای عادت‌واره را قطع کند. منظور از عادت‌وارگی، حذف جلوه‌های هنرمندانه، شورانگیز و بدیع از زندگی روزمره ما و تبدیل آن به برخی فعالیت‌های خودکار، اجباری و ربات‌گونه است. نقطه مقابل عادت‌وارگی، ذهن آگاهی است. مثلاً، معلمی که به طور ذهن آگاه و پویا تدریس می‌کند، همه مراحل و فرایندهای منتهی به آموزش را حس می‌کند، می‌فهمد، شوقی در او برانگیخته می‌شود و لذت می‌برد، لذتی که در واقع حاصل تجربه بدنمند او از جریان یاددهی و حتی یادگیری خودش در آن لحظه است. آگاه ساختن یادگیرندگان از این امکان، بر عهده مربیان است. زیرا بنیاد عادت‌وارگی، در سیستم‌های پداگوژیک نهفته است که با آغاز فعالیت‌های آموزشی و در فرایند یادگیری ساخته می‌شود. بر این اساس، بسیاری از عادت‌های نادرست آموزشی همچون عادت به حفظ اجبارگونه مطالب، یا عادت به تقلب، در آن‌ها شکل می‌گیرد.

این مسأله هنگامی که دانش‌آموزان در مسیر تجربه‌هایی قرار می‌گیرند که با نیازهای واقعی ایشان هم‌خوانی ندارد، بیشتر آن‌ها را به این سمت می‌کشاند. در تدوین دروس و رئوس مطالب درسی، این احتمال

وجود دارد که یکسان‌پنداری نیازها برای کل دانش‌آموزان و عدم توجه به تفاوت‌های گوناگون آن‌ها، به عاملی برای بی‌عدالتی آموزشی تبدیل شود. زیرا، یکسان‌نگری ضمن آن‌که از تفاوت در حالت‌های بدنی و در نتیجه تجربه او از یادگیری که در برخی جنبه‌ها خاص و منحصر به فرد خود اوست، چشم‌پوشی می‌کند، می‌تواند مانعی برای رشد عاملیت‌ورزی باشد. بدین ترتیب، همان‌طور که رولی (۲۰۱۵) اشاره می‌کند، «ممکن است حق با نظریه‌پردازان تربیتی باشد که ارائه آموزش ذهن آگاهی در مدارس، می‌تواند آموزش‌های نسبتاً ظالمانه<sup>۱</sup> را به چالش کشد و برگرداندن دوگانه موجود غلبه کند» (Reveley, 2015). این توجیه وجود دارد که دانش‌آموزان نمی‌توانند بدون یادگیری مقدماتی رسمی، دانش را با موفقیت فراگیرند و آن‌را به کار ببرند. برای یادگیرندگان، تجربه‌های مستقیم معنادار هستند، درحالی‌که باید برای ایجاد و ساختن معنا از طریق تجربه‌های بدست آمده از آموزش رسمی دیکته شده، کوشش فراوانی بعمل آورند.

بر اساس موارد فوق، دو رویارویی در فرایندهای پداگوژیکی قابل ردیابی است: نخست، نادیده گرفتن تجربه‌های مستقیم یا منظر اول شخص دانش‌آموزان که شامل بسته‌ای از عواطف، کنکاش و درون‌نگری، خود-تأملی، نوآفرینی برای آن تجربه در لحظه یادگیری است. دوم، نیازهای از پیش تعیین شده که به خاطر بی‌توجهی به مورد نخست پیش می‌آید. نگاه سوم شخص نیز که شامل معلمان و مسئولان آموزشی است، نیازهای واقعی بچه‌ها را به فراموشی می‌سپارند و از این منظر آن‌ها را تعیین می‌نمایند. یادگیری بدنمند که تجربه‌های مستقیم دانش‌آموزان در آن لحاظ می‌شوند، چارچوبی را ارائه می‌کند که جایگزین «اول آموزش رسمی» یا به تعبیری «فقط تجربه‌های سوم شخص» می‌شوند. هماهنگی و همسویی این دو نگاه، تجربه آموزش را هم برای دانش‌آموز و هم معلم خاطره‌انگیز و لذت‌بخش می‌کند. لذت‌بخشی آن از این جهت است که تمرکز بر حال است؛ دغدغه آینده و بسا غصه گذشته محو می‌گردد و هر دو در کلاس درس و فرایند آموزش، همان لحظه اکنون واقعی را می‌گذرانند.

بر این بنیاد، با روش ذهن آگاهی بدنمند، شاگرد فرصت می‌یابد فعالانه بر روی تجربه‌های یادگیری به دست آمده خود از فرایند آموزش در همان لحظه تأمل کند. این نکته برای معلم، به مثابه یادگیرنده همیشه جهان هستی، صدق می‌کند. به نظر شاپیرو و همکاران (۲۰۱۶)، ذهن آگاهی در ذات پداگوژیکی خود، سه مسیر اکتلافی را در زندگی معلم پدید می‌آورد: نخست؛ ذهن آگاهی به مثابه منبع مراقبت از خود<sup>۲</sup>، دوم؛ ذهن-آگاهی به مثابه ابزاری برای تبدیل شدن به معلم تأمل‌گر<sup>۳</sup>، سوم؛ ذهن آگاهی به مثابه وسیله‌ای برای تحول یادگیری

1. oppressive  
2. self-care  
3. reflective

دانش‌آموزان در کلاس (Shapiro, Rechtschaffen, & Sousa, 2017, p. 83). مسیر چهارمی نیز وجود دارد که معلم و دانش‌آموزان با هم طی می‌کنند؛ و آن تمرین ذهن آگاهی به منظور فراتر رفتن از «خود» است. تربیت توجه و تمرین ذهن آگاهی، تنها به منظور ادراک عمیق و سالم تجربه‌های پداگوژیکی فردی انجام نمی‌شود بلکه برای گسترده‌ترسازی<sup>۱</sup> دامنه یادگیری و توجه روشن و معطوف به دیگران یا خود-آن‌سوروندگی است.

خود-آن‌سوروندگی به‌عنوان یکی از سازوکارهای ذهن آگاهی بودیستی، می‌تواند «من‌های بسیار، خرد و روایت شده» یادگیرندگان را اصلاح و حتی منحل کند (Gallagher, 2000) و زمینه رشد شفقت-ورزی<sup>۲</sup> را فراهم نماید. ذهن آگاهی با رشد این موارد در قلمرو پداگوژیک، بعد اجتماعی می‌یابد. معلم برای فهم تجربه‌های بدنمند شاگردان با کمک ذهن آگاهی، نیاز به ایجاد ظرفیت و مهارت پذیرش بی‌قید و شرط، بدون قضاوت و ارتباط مبتنی بر پذیرندگی دارد. او با پذیرندگی بی‌قضاوت، به دانش‌آموز پیام می‌دهد که او را می‌فهمد و در محیطی امن قرار دارد. ذهن آگاهی خود معلمان، می‌تواند احساساتی مانند الگوهای بینافردی را در پیش‌زمینه آگاهی آن‌ها قرار دهد و آن‌ها را قادر سازد تا از نقش «ناخدا»<sup>۳</sup> بیرون بیایند و سعی کنند با دانش‌آموزان، در حالتی آماده‌تر، هماهنگ و هم‌آوا، درگیر شوند. البته معلم خود بخشی از زمینه ذهن آگاهی است زیرا وقتی سیستم آموزشی تلقی ذهن آگاهی بدنمند را بپذیرد، هرآنچه در هنگام تمرین انجام می‌شود، تکه‌ای بهم پیوسته از ذات ذهن آگاهی است. این یکی دیگر از موارد مغفول مدارس ذهن-آگاهی محور مدرن است که رویکردهای نئولیبرال به تعلیم و تربیت داشته‌اند (Rumjahn, 2023). بنابراین، در تبیین استلزامات ذهن آگاهی بدنمند درون قلمرو تعلیم و تربیت، دو نکته شایسته توجه است.

نخست؛ ذهن آگاهی، چیزی بیش و فراتر از کاهش اختلالات خلقی است. ذهن آگاهی، اساساً روشی برای سیوررت و شدن که با هدف شفافیت ذهن، رهایی توجه از چسبندگی به عادت‌های مکانیکی انجام می‌شود. فهم دقیق از تجربه‌های یادگیری و شناسایی هوشمندانه جنبه‌ها و تمایلات ناسالم ذهن، به تعلیق پیش‌فرض‌ها، قضاوت‌های قطعی و جزمی، و مشاهده‌گری تکاپوآفرینانه در لحظه حال، منتهی می‌گردد که به نوعی حقیقت تربیت اخلاقی را از یادگیرنده مطالبه می‌کند. نکته دوم که باید در تلقی درست از ذهن-آگاهی و عملکرد آن هم‌چون معماری زیبا بر روی بنای ذهن، دقت کرد این که، کنار نهادن چرخه عادت در ذهن آگاهی به معنای حذف همه آنها نیست، زیرا عادت‌هایی وجود دارند که جزئی از ذات و بنیاد انسان

1. extended  
2. compassionate  
3. captain

هستند. به عنوان مثال، عادت به اندیشیدن، عادت به آفریدن، عادت به خواندن و عاملیت‌ورزی. این‌ها عادت-هایی هستند که بدون آن‌ها وجه انسانی خویش را از دست می‌دهیم.

پس منظور از رهایی آن‌ها، عادت‌هایی است که مانع استقلال، آزادی اندیشه، پویایی، و گشودگی می‌شوند و انعطاف‌پذیری و حرکت ذهن ما را به سوی معنا سازی و بازآفرینی تجربه‌ها و ارتباط بین‌الذهانی قفل<sup>۱</sup> می‌کنند. در چنین شرایطی، بسا یادگیری ما توان لازم برای رسیدن به سطوح بالاتر حوزه شناختی<sup>۲</sup> همچون آفرینندگی و خلق معنای تازه از آموزش که بلوم<sup>۳</sup> آن‌را ترکیب می‌داند (Saif, 2002) پیدا نکند. بدین ترتیب، ذهن آگاهی در موقعیت بدنمند، فرصتی در اختیار شاگردان می‌گذارد که در آن، آن‌ها با شور و شعفی ناشی از هارمونی و همبستگی موفق فرایندهای عصبی، فعالیت‌های حسی-حرکتی، عاطفی و محیطی در ارتباط با دیگران، فعالانه به سمت واکاوی و واریسی آن‌چه آموخته و می‌آموزند، حرکت کنند.

\*\*\*

### References

- Burrows, L. (2011). Relational mindfulness in education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 24(4), 24-29. [https://www.researchgate.net/profile/Leigh-Burrows/publication/260602232\\_Relational\\_Mindfulness\\_in\\_Education/links/0a85e531ce805ba9ef000000/Relational-Mindfulness-in-Education.pdf?origin=journalDetail&tp=eyJwYWdlIjoiam91cm5hbERldGFpbCJ9](https://www.researchgate.net/profile/Leigh-Burrows/publication/260602232_Relational_Mindfulness_in_Education/links/0a85e531ce805ba9ef000000/Relational-Mindfulness-in-Education.pdf?origin=journalDetail&tp=eyJwYWdlIjoiam91cm5hbERldGFpbCJ9)
- Edelglass, W. (2013). Buddhist ethics and Western moral philosophy. In S. M. Emmanuel (Ed.), *A companion to Buddhist philosophy* (pp. 476-490). Wiley-Blackwell.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing 'education' through mindful attention: Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy*. Springer.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in cognitive sciences*, 4(1), 14-21. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5)
- Hanh, T. N., & Cheung, L. (2010). *Mindful eating, mindful life: Savour every moment and every bite*. HarperCollins.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2010.08.006>

1. block

۲. در اینجا حوزه عاطفی-هیجانی در کنار قلمرو شناختی است و با آن درهم‌تنیدگی دارد و نمی‌توان این بخش‌ها را جدا جدا از هم در نظر گرفت. به عنوان مثال، لحظه آفرینش یک اثر تازه، همراه با تفکر، عواطف و احساسات عمیق، با هماهنگی و تأثیر محیط است که می‌تواند شامل مدرسه، پشت میز کار، کارگاه هنری، خانه و هر جای دیگری در جهان باشد.

3. Bloom



- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Hyland, T. (2017). McDonaldizing spirituality: Mindfulness, education, and consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 334-356. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1541344617696972>
- Jalali, A., & Pourhosein, R. (2020). Mindfulness and stress [Analysis]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 9(4), 145-158. <http://frooyesh.ir/article-1-1951-fa.html>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.
- Karunananda, A. S., Goldin, P. R., & Talagala, P. (2016). Examining mindfulness in education. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 8(12), 23-30.
- Kaviani, H., Javaheri, F., & Bahiray, H. (2005). Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy in Reducing Automatic Thoughts, Dysfunctional Attitude, Depression And Anxiety: A Sixty Day Follow-Up. *Journal of Advances in Cognitive Sciences*, 7(1), 49-59. <https://www.sid.ir/paper/82786/en>
- Krägeloh, C. U. (2016). Importance of morality in mindfulness practice. *Counseling and Values*, 61(1), 97-110. [https://brill.com/view/journals/cvj/61/1/article-p97\\_9.xml](https://brill.com/view/journals/cvj/61/1/article-p97_9.xml)
- Lakoff, G., Johnson, M., & Sowa, J. F. (1999). Review of Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought. *Computational Linguistics*, 25(4), 631-634. <https://www.researchgate.net/profile/John-Sowa-2/publication/234791349>
- Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and cognition*, 1(3), 289-305. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/1053-8100\(92\)90066-J](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/1053-8100(92)90066-J)
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current directions in psychological science*, 9(6), 220-223. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Mahdavi, Z., Shabani varaky, B., & Javidi Calate Jaafar Abad, T. (2022). The Pedagogical Narrative of Embodied Consciousness in the Post-Reductionist Era: The Inseparability of Mind-Body-Environment (MBE) *Philosophy of Education*, 7(7), 29 - 62
- Malin, Y. (2023). Humanistic mindfulness: A bridge between traditional and modern mindfulness in schools. *Journal of Transformative Education*, 21(1), 102-117. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1541344622108400>
- Nathan, M. J. (2021). *Foundations of embodied learning: A paradigm for education*. Routledge.
- Pourhosein, R., Mousavi, A., Zare Moghaddam, A., Gomnam, A., Mirbelok Bozourgi, A., & Hasani, F. (2019). Mindfulness from theory to therapy *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 8(1), 155-170. <http://frooyesh.ir/article-1-413-en.html>
- Purser, R. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. Repeater.
- Reveley, J. (2015). School-based mindfulness training and the economisation of attention: A Stieglerian view. *Educational Philosophy and Theory*, 47(8), 804-821. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131857.2014.914880>
- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4), 497-511. <https://doi.org/10.1177/1478210316637972>


- Rumjahn, A. (2023). The mind and teachers in the classroom: Exploring definitions of mindfulness. *Educational Philosophy and Theory*, 55(6), 743–745. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2023497>
- Saif, A. A. (2002). *Educational Psychology: Psychology of learning & Instruction*. Agah.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Shapiro, Shauna, Rechtschaffen, Daniel, & Sousa, Sarah, d. (2017). Mindfulness Training for Teachers. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*: Springer.
- Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1477878518822149>
- Tan, C. (2021). Confucius and Langerian mindfulness. *Educational Philosophy and Theory*, 53(9), 931-940.
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., Bryant, H. L., Kinder, M. B., & Wise, C. L. (2018). A self-oriented mindfulness-based curriculum improves prekindergarten students' executive functions. *Mindfulness*, 9(5), 1443-1456. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12671-018-0888-1>
- Thompson, E. (2001). Empathy and consciousness. *Journal of consciousness studies*, 8(5-6), 1-32. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://evanthompson.me/wp-content/uploads/2012/11/jcs-empathy.pdf&ved=2ahUKEwjS8LLxgdOFAXUicfEDHdpeCucQFnoECBEQAQ&usq=A0vVaw1z-KaMjUb5Ftnmu6xguGaV>
- Thompson, E. (2010). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*: Harvard University Press.
- Thompson, E. (2014). *Waking, dreaming, being: Self and consciousness in neuroscience, meditation, and philosophy*. Columbia University Press.
- Thompson, E., & Stapleton, M. (2009). Making sense of sense-making: Reflections on enactive and extended mind theories. *Topoi*, 28, 23-30. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9043-2>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The Embodied Mind, revised edition: Cognitive Science and Human Experience*. MIT press.
- Wallace, B. A. (2005). *Balancing the mind: A Tibetan Buddhist approach to refining attention*. Snow Lion Publications.
- Wallace, B. A. (2006). *The attention revolution: Unlocking the power of the focused mind*. Wisdom Publications.
- Wallace, B. A. (2007). *Contemplative science: Where Buddhism and neuroscience converge*. Columbia University Press.
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current opinion in psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001>
- Yagil, D., Medler-Liraz, H., & Bichachi, R. (2023). Mindfulness and self-efficacy enhance employee performance by reducing stress. *Personality and Individual Differences*, 207, 112150. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112150>




## Foundations of Religious Ethics Education: Insights from the Perspectives of Al-Ghazali

**Ali Mahdikhani** 

Curriculum Planning PhD Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-meil: Alireza\_Mahdikhani@yahoo.com

**Mahboubeh Arefi** 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Corresponding Author), E-mail: M-Arefi@sbu.ac.ir

**Esmail Jafari** 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: Es.Jafari@sbu.ac.ir

Received: 2023-08-08	Revised: 2024-02-13	Accepted: 2024-06-14	Published: 2024-03-18
<b>Citation:</b> Mahdikhani, A., Arefi, M., & Jafari, E. (2024). The Foundations of Religious Ethics Education Based on Mohammad Ghazali's Views. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 155-194. doi: 10.22067/fedu.2024.83593.1286			

### Abstract

The present study was conducted with the aim of examining the educational opinions of Ghazali in the field of ethics (in order to base it on the original religious foundations), and compiling and presenting his explanatory foundations in this field, using the "analytical-interpretive method". The results indicate that Ghazali in the field of anthropology has a two-dimensional view with special emphasis on the "inherent and divine dignity of man" as well as the "spiritual and spiritual aspect of his existence". In the discussion of theology, Ghazali considers Allah the "center and Axis of the universe" and introduces the tendency of people to theology as "natural" and "based on their divine nature". In the field of Ontology, Ghazali presents the universe as having two dimensions: "the universe of matter" and "the universe of the hereafter", both of which require human effort and life. In terms of psychological foundations, Ghazali's explanations are based on the "role of reason and will in shaping human moral behavior", "how to gain knowledge and moral values", "how to judge morally and the ultimate morality", "how to motivate morally", "the angel and goal of moderation of power". In the field of cognitive foundations, Ghazali's emphasis and focus is on "the conditions that create behavior instead of behavior itself", "the opposition to the eradication of instincts from the existence of man as the root of moral virtues and vices in man", as well as "the emphasis on harmony and balance between the three forces of the soul, as the authentic and ultimate beauty". Finally, in the field of epistemology, "the possibility of acquiring knowledge in the field of morality" and also "the extent of Appeal and emphasis on reason and revelation in the recognition of the good and ugliness of actions" are among the things mentioned by Ghazali.

**Keywords:** moral education, foundations of education, religious ethics, Mohammad Ghazali

### Synopsis

Since the system that governs Iranian society is a religious system and claims to follow and implement religious principles in all individual and social matters, it is necessary to pay attention to the fact that what is presented to students through textbooks and educational



©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.

content in the field of ethics is in accordance with the original religious criteria and provides for the end of this intellectual system.

Accordingly, it is necessary to collect a comprehensive and coherent model of religious values in the field of ethics by "explaining the authentic components of religious ethics" to help planners and designers of the educational system to organize curricula and educational content based on religious foundations and principles. This was followed up in the present study and efforts were made to collect and present the most important explanatory foundations of Muhammad Ghazali in the field of ethics in an "analytical-interpretive" way. In this regard, the findings of the study indicate that in the field of anthropological foundations, Ghazali has a two-dimensional view with special emphasis on the "inherent and divine dignity of man" as well as his "spiritual and spiritual aspect". Such a look has two consequences: first, man is considered to be the righteous of the morning of God, whose soul is the product of the Holy Spirit and the creation of the Lord of the worlds, which brings a kind of inherent dignity to man. And second, the human soul is considered the authentic, Mana and lasting aspect of his existence, and therefore his education is also considered to be focused on his "spiritual education".

In the field of theological foundations, Ghazali considers God the "center and Axis of the universe" that the existence and life of all beings, in their relationship with him, finds meaning and manifestation. He believes that God is the only true existence of the universe, and the rest of the creatures are a shadow of his existence. According to Ghazali, the tendency of people to know God is their "nature" and "based on the nature of God", which enables them to come to know the "essence", "attributes" and "actions" of God. He describes the way this knowledge is obtained through the "knowledge of the human soul" and emphasizes that man knows the existence of the divine essence by being in his essence, realizes the attributes of God by meditating on his attributes, and by taking possession of his being (body and body parts), finds knowledge of how God takes possession of the world.

Ghazali's ontology is a continuum along his theology and anthropology. In this way, he depicts the universe as having two dimensions by believing in the existence of the creator for the universe and the presence of God in the universe, and consequently, believing in the two aspects of the existence of Man (spirit and body), and describes it as consisting of the "material world" and the "world of the hereafter". In Ghazali's view, the efforts and lives of man in both worlds are necessary and necessary for each other, and he never allows the abandonment of one for the benefit of the other.

Regarding the psychological foundations of the Ghazali moral system, in particular, his emphasis can be noted on the role of "reason" and "will" in "shaping the moral behavior of man".

In line with his anthropological view of the two areas of human existence (breath and body), Ghazali divides the powers of the human soul into three parts: the human, animal and vegetable soul, and considers the moral category the product of establishing "justice and moderation" among these three forces. He believes that the main goal of moderating the soul and its three forces is to benefit the human being from mental health and the ability to control the soul in order to "follow the teachings of the Sharia", in order to achieve "divine proximity" and "meet Allah", which is the main goal of all human efforts.

In the field of valuation, Ghazali first emphasizes the "conditions that create behavior" instead of "behavior itself", and believes that moods are the origin of human behavior, and if they are properly and virtually organized, they will also make human moral behavior true.

He also describes "authentic and ultimate beauty" in "harmony and balance between the three psychological powers of Man", and believes that man is not only able to recognize moral virtues and vices through "reason", but also needs to use the complementary element called religion in this field.

And finally, in the field of epistemology, Ghazali considers the acquisition of knowledge in the field of ethics to be "possible and possible" for Man. However, he talks about the ways of receiving this knowledge in a variety of ways and believes that man is able to obtain moral knowledge by at least applying to four factors: reason, religion, heart/intuition, and also by observing and reflecting on divine objects and creatures. In the meantime, he emphasizes the role of "intuition" and "reason" more than other factors.

**Conclusion: A moral system based on religious knowledge**

In the final summary of the basics of the explanation of Ghazali in the field of moral education, it can be stated that instead of these basics, one can find a sign of the "God-centered and religious thought of Ghazali", "his belief in the authenticity of the soul in the structure of existence" and also "the ultimate end of life, which is indeed the acquisition of eternal happiness through the civilization of the soul", which is a clear testimony based on his moral system based on religion and the sacred command. A term that can be used by goodness to help and cite those involved in those education systems that seek to provide a religious system in the moral and belief education of their students.

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

مبانی تربیت اخلاقی دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی<sup>۱</sup>

علی مهدیخانی

دانشجوی دکتری رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. Alireza\_Mahdikhani@yahoo.com

محبوبه عارفی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. M-Arefi@sbu.ac.ir

اسماعیل جعفری

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. Es.Jafari@sbu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۷	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۲۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۵	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸
استناد: مهدیخانی، علی؛ عارفی، محبوبه؛ جعفری، اسماعیل (۱۴۰۳). مبانی تربیت اخلاقی دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۱۹۴-۱۵۵. doi: 10.22067/fedu.2024.83593.1286			

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی آرای تربیتی غزالی در حوزه‌ی اخلاق (به جهت ابتنای آن بر مبانی اصیل دینی)، و احصاء و ارائه‌ی مبانی تبیینی او در این زمینه، با استفاده از «روش تحلیلی-تفسیری»، به مرحله‌ی انجام رسیده است. نتایج حاصله حاکی از آن است که غزالی در حوزه‌ی انسان‌شناسی، نگاهی دو بُعدگرا با تأکید ویژه بر «کرامت ذاتی و الهی انسان» و نیز «جنبه‌ی نفسانی و روحانی وجود او» دارد. در مبحث خداشناسی، غزالی، خداوند را «کانون و محور عالم» به شمار آورده و گرایش آدمیان به خداشناسی را «امری فطری» و «مبتنی بر سرشت الهی» آنان معرفی می‌کند. در حوزه‌ی هستی‌شناسی، غزالی جهان هستی را برخوردار از دو بُعد «عالم ماده» و «عالم آخرت» معرفی می‌کند که مساعی و زیست آدمی در هر دوی آنها، لازم و ملزوم یکدیگر است. در خصوص مبانی روان‌شناختی، تشریحات غزالی بر «نقش عقل و اراده در شکل‌دهی رفتار اخلاقی آدمی»، «نحوه‌ی کسب ارزش‌های اخلاقی»، «چگونگی قضاوت اخلاقی و انگیزش اخلاقی»، «غایت اخلاقی‌ورزی آدمی» و «ملاک و هدف اعتدال‌خوا» استوار است. در حوزه‌ی مبانی ارزش‌شناختی، تأکید و تمرکز غزالی بر «احوال‌ات ایجادکننده‌ی رفتار به‌جای خود رفتار»، «مخالفت با ریشه‌کنی غرایز از وجود آدمی به‌عنوان ریشه‌ی فضائل و ردایل اخلاقی در انسان»، و نیز «تأکید بر هماهنگی و توازن میان قوای سه‌گانه‌ی نفس، به‌عنوان زیبایی اصیل و نهایی» می‌باشد. و در نهایت در حوزه‌ی معرفت‌شناختی، «امکان حصول معرفت در حوزه‌ی اخلاق» و نیز «میزان توسل و تأکید بر عقل و وحی در تشخیص حُسن و قُبْح أفعال» از موارد مورد اشاره‌ی غزالی است.

**واژه‌های کلیدی:** تربیت اخلاقی، مبانی تعلیم و تربیت، اخلاق دینی، محمد غزالی.

۱. این مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری در رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه شهید بهشتی تهران، با عنوان «طراحی الگوی

برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی» می‌باشد.

## مقدمه

با شکل‌گیری نظام‌های آموزشی مدرن در عصر حاضر، این نظام‌ها به‌عنوان نهادهای تربیتی و فرهنگ‌ساز، تنها انتقال دانش و معلومات به دانش‌آموزان را رسالت خویش قلمداد نمی‌کنند و توجه به «وجه هنجاری و ارزشی»<sup>۱</sup> نیز در آن‌ها مطرح است، به‌نحوی که از مدارس انتظار می‌رود، فراگیران تحت آموزش خویش را به‌گونه‌ای پرورش دهند که توانایی آن‌را داشته باشند تا بر اساس یک جهان‌بینی قابل‌دفاع، درست را از نادرست، و هنجار را از ناهنجار اخلاقی تشخیص بدهند (Kooshi & al., 2020). در صورتی که وظیفه‌ی مدرسه را تربیت نسل نو بدانیم و جامعیت اصطلاح «تربیت» را بپذیریم که فراتر از توجه به توسعه‌ی علمی فراگیران است، کارکرد نهاد مدرسه، فراتر از توزیع دانش خواهد بود و همین امر موجب می‌شود که «تربیت اعتقادی و اخلاقی»<sup>۲</sup> نیز، به‌عنوان یکی از اهداف اصلی و پایدار، در نظام‌های آموزشی مطرح باشد، به‌نحوی که آموزش اخلاقیات و ارزش‌ها، و نیز شکل‌دهی به اعتقادات و مبانی فکری، به‌عنوان یک مسئولیت مهم و سنگین برای نظام‌های آموزشی و تربیتی تلقی می‌گردد و مدارس نمی‌توانند و نمی‌بایست در برابر این مقولات بی‌تفاوت و منفعل باشند؛ زیرا ارزش‌ها و باورهای اخلاقی و اعتقادی، کشش‌ها و نیازهای دانش‌آموزان را در جهت صحیح هدایت نموده، و خواسته‌ها و تمایلات آنان را اصلاح می‌نمایند (Kristjansson, 2016).

با وجود این، یکی از ضرورت‌های تربیت اخلاقی و اعتقادی، ارائه‌ی راه‌حل عملی، و برنامه‌ای جامع برای زندگی سالم پیش روی فراگیران است. نسلی که می‌خواهد در دنیای امروز، یک زیست اخلاقی و اعتقادی داشته باشد، می‌بایست از آموزش‌هایی برخوردار باشد که با زندگی عملی و عینی او پیوند داشته و با آن درآمیزد (Soleymannezhad, 2018). لذا باید توجه داشت که تربیت اخلاقی و اعتقادی، از طریق «نهادهای رسمی»<sup>۳</sup>، یکی از مهم‌ترین و شاید از هدفمندترین بخش‌های تعلیم و تربیت است که به شکلی همه‌جانبه، تمامی ابعاد جسمانی، عقلانی، عاطفی، معنوی و اخلاقی فراگیران را برای تربیت یک انسان مطلوب، تحت تأثیر قرار می‌دهد. چراکه این نهاد، به مدت دوازده سال، به‌صورت دوسویه و رو در رو، ارتباطی نزدیک و زنده با مخاطبان خویش برقرار می‌سازد و به انتقال مبانی فکری-اعتقادی، و هنجارهای اخلاقی موردنظر خویش می‌پردازد (Keshavarz, 2008). از این‌رو، متولیان نظام‌های آموزشی، به‌منظور محقق ساختن شرایط مطلوب برای پرورش نسلی باایمان و اخلاق‌مدار، وظیفه دارند که با تدوین یک برنامه‌ی

1. The normative and value aspect  
2. Religious and moral education  
3. Official entities

درسی و تربیتی صحیح و همه‌جانبه، امکان شکوفا کردن استعداد های نهفته‌ی دانش‌آموزان و تربیت فطرت خداجوی، و هدایت آنان به سوی کمال مطلوب و رشد اخلاقی را فراهم آورند.

بدیهی است که در راستای تدوین چنین برنامه‌ی درسی و تربیتی‌ای، مهم‌ترین گام، «اخذ نظریه و نظام فکری منسجم و متناسب با رویکردهای کلان نظام سیاسی-عقیدتی حاکم بر جامعه» است. از آنجایی که در ساختار سیاسی-عقیدتی حاکم بر کشور ایران، یک نظام دینی با رویکردهای مذهبی استقرار دارد، برگرفتن نظریه‌ی همسو با چنین نظامی در حوزه‌ی اخلاق، اهمیت مضاعفی می‌یابد. چراکه با وجود نظریه‌های اخلاقی غیردینی و سکولار، و نتایج و غایات حاصل از آنها، توجه به رویکردهای دینی اصیل و خالص در حوزه‌ی اخلاق، برای چنین ساختاری، ضرورتی غیرقابل اجتناب به‌شمار می‌آید.

در این خصوص می‌توان اظهار داشت که فرهنگ‌ها و جوامع دینی و غیردینی ممکن است با توجه به نوع نگاه خویش به «هدف زندگی»<sup>۱</sup> و نیز «ابعاد وجودی انسان»<sup>۲</sup>، فهم‌های متفاوتی از مفاهیم اخلاقی و تشخیص فضائل و ردایل داشته باشند و به‌رغم آن که همه‌ی آنها، آراستگی به فضائل و ترک ردایل و نیز عمل بر وفق قواعد اخلاقی را امری مسلم و خدشه‌ناپذیر به‌شمار می‌آورند، بر اساس دو مؤلفه‌ی فوق‌الذکر، نظام‌های اخلاقی ویژه‌ای را برای خود ساماندهی نمایند.

در نگاه دینی، هدف زندگی انسان، امری «ماوراءطبیعی» و فراتر از زندگی دنیوی در نظر گرفته می‌شود، لذا رسالت اخلاق، بیرون بردن انسان از دایره‌ی تنگ زندگی دنیوی و جاودانه کردن و شبیه نمودن او به وجود مطلق است که بر کرانه‌ی ازل و ابد نشسته است. در چنین فضایی، از آنجایی که «جهان دُوبعدی» و «هستی طبیعی و ماوراءطبیعی»، جولانگاه حرکت انسان است -به دلیل آن که وجود انسان، متشکل از دو ساحت «جسم» و «روح» دانسته می‌شود-، عقل مادی به‌تنهایی نمی‌تواند قاعده‌های خوب و بد زندگی دُوبعدی را فهم نماید، لذا در بسیاری از موارد، دست به دامن «وحی» می‌شود و با کمک پیامبران الهی -که حجت‌هایی بیرون از دایره‌ی عقلانیت و درک او هستند-، فرآیند فهم اخلاقیات جزئی در زندگی را تکمیل می‌نماید. **می‌توان گفت** که اخلاق دینی بر سه اصل استوار است: نخست؛ برخورداری از هدفی فراطبیعی و رسالتی برتر از زندگی دنیوی برای حیات انسان، دوم؛ کمک‌گیری از وحی و دین برای فهم کثیری از اخلاقیات جزئی که عقل به‌تنهایی از فهم آنها عاجز است، و سوم؛ اتکا به اموری از قبیل «باور به خدا» و «معاد» به‌عنوان ضامن اجرا و تحقق ارزش‌های اخلاقی (Mohammadi & Mansouri, 2017).

1. Purpose of life

2. The dimensions of human existence



در سوی دیگر اما، اخلاق سکولار، این سه اصل را به گونه‌ای متفاوت تفسیر می‌نماید. از منظر این نگاه، هدف نظام اخلاقی، «زیست این جهانی انسان» است؛ زیرا رسالتی برتر از زندگی دنیوی برای اخلاق مطرح نیست، به همین سبب، در فهم قاعده‌های اخلاقی و تشخیص رفتارهای اخلاقی جزئی نیز هیچ‌گونه نیازی به دستگیری وحی احساس نمی‌شود و «عقل بشر» در فرآیند فهم اخلاقیات، «خودبنیاد»<sup>۱</sup> به شمار می‌آید. در این نگاه، ضمانت اجرایی برای تحقق ارزش‌های اخلاقی، افزون بر عقل، «وجدان و قانون» قرار داده می‌شوند که حدود عمل آدمی در حوزه‌ی اخلاق را تعیین می‌بخشد (Mohammadi & Mansouri, 2017).

بر آنچه رفت، مشاهده می‌شود که نظام‌های اخلاقی دینی و سکولار، علیرغم اشتراک نظر در آراستگی آدمیان به فضائل و ترکِ رذایل و نیز عمل بر وفقِ قواعد اخلاقی، «اهداف، روش‌ها و ضمانت‌های اجرایی» متفاوتی را برای نظام اخلاقی متبوع خویش تشریح می‌نمایند. تفاوتی که به نظر می‌رسد ریشه‌ی اصلی آن در دو مقوله‌ی «باور/عدم باور به وجود ماوراء برای این عالم» و نیز «اعتقاد به تک ساحتی یا دو ساحتی بودن وجود انسان» است که با برگزیدن هر یک از این دو گانه‌ها، نظام اخلاقی خاص آن‌ها نیز شکل گرفته و تبیین می‌گردد. در چنین شرایطی، به سبب آنکه در منظومه‌ی تفکر دینی، «باور به ماوراء برای این عالم» و نیز اعتقاد به «دو ساحتی بودن وجود انسان (جسم و روح)»، و به تبع این دو امر، «باور به معاد و حیات اخروی»، از اُمّهات معتقدات دینی به شمار می‌آیند، ضرورت دارد که در تشریح، مبانی، اصول، اهداف و محتوای اخلاقی و اعتقادی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، توجه به سه مؤلفه‌ی فوق‌الذکر، همواره مطرح نظر قرار گیرد.

با درک چنین ضرورتی، نکته‌ی بعدی که می‌بایست بدان توجه کرد، این است که برخی نظام‌های اخلاقی که توسط پاره‌ای از اندیشمندان دین‌دار و دین‌مدار ارائه گردیده‌اند، به‌رغم این که توسط بنیان‌گذارانی معتقد به اصول دینی، معرفی و بنا نهاده شده‌اند، در بُنِ خود، ریشه در نظام‌ها و منظومه‌هایی دارند که در اصل، هیچ‌گونه توجهی به مؤلفه‌های اصلی دیانت ندارند، لذا چنین نظام‌های اخلاقی‌ای، با این که به‌عنوان مثال توسط یک اندیشمند مسلمان ارائه گشته‌اند، به جهت آنکه عاری از توجه به سه مؤلفه‌ی صدرالاشاره هستند (که کانون نگاه دینی و محور هر نوع نظام‌سازی در زمینه‌های مختلف حوزه‌ی دیانت محسوب می‌شوند)، نمی‌توانند در زمره‌ی نظام‌های اخلاقی «دینی» قرار گرفته و مورد استناد واقع شوند.

در این خصوص می‌توان به تأثیرپذیری اندیشمندان مسلمان از آثار اخلاقی «ارسطو» فیلسوف یونانی اشاره کرد که محوریت «ماوراءالطبیعت» و «اندیشه‌ی خدا باوری و معاد»، کاملاً از نظرگاه او غایب بوده است و نظام اخلاقی معرفی شده توسط وی، بی‌توجه به این اصول بنیادین دینی، ارائه گردیده است. مکتبی که در

سده‌های بعد، به‌نوعی توسط برخی اندیشمندان مسلمان، «بازتولید» شده و به‌رغم این که با ظاهری دینی ارائه گردیده است، ولیکن در بطن خود، هیچ‌گونه توجهی به مؤلفه‌های اصلی نگاه دینی نداشته است. در این راستا، می‌توان به آثار اندیشمندانی همچون «ابن مسکویه رازی» صاحب کتاب «تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق»، «خواجه‌نصیرالدین طوسی» صاحب کتاب «اخلاق ناصری»، «ابوالحسن عامری» صاحب کتاب «السعادة و الإسعاد» و «جلال دوانی» صاحب کتاب «اخلاق جلالی» اشاره کرد که جملگی ایشان -به‌رغم دین‌دار بودن و داعیه‌ی دین داشتن- در کتب اخلاقی خویش متأثر از اخلاق یونانی بوده‌اند؛ یعنی به‌رغم این که به‌ظاهر یک نظام اخلاقی برای مسلمانان دین‌دار ارائه نموده‌اند، ولیکن مبنای فکری آنان، ریشه در اخلاق یونانی (ارسطویی) داشته که با مقوله‌ی خداپاوری و معاد، به کلی بیگانه است.

با این حال در میان اندیشمندان حوزه‌ی دین به‌ویژه دین اسلام، عالمانی نیز بوده‌اند که سعی کرده‌اند با درک و شناخت درست اندیشه‌ی دینی، به تشریح مؤلفه‌هایی پردازند که کاملاً رنگ و بوی دینی داشته و تأمین‌کننده‌ی اهداف غایی نظام فکری دینی در حوزه‌ی اخلاق باشند. نمونه‌ی بارز این اندیشمندان و عالمان، «محمد غزالی»<sup>۱</sup> اندیشمند شهیر ایرانی قرن پنجم هجری است که تصمیم گرفت نظامی اخلاقی، بر اساس مبانی و اصول دین اسلام پایه‌ریزی نماید که به‌حق بتوان نام «اخلاق دینی» را بر آن نهاد.

وی با مبنا قرار دادن مشرب‌های سه‌گانه‌ی فکری جهان اسلام (تفکرات فلسفی، فقهی و عرفانی)، سعی نمود تا مؤلفه‌های اصلی این سه نحله‌ی فکری را در امتزاج با یکدیگر ارائه نماید که ماحصل مساعی او، ارائه‌ی یک نظام اخلاقی کاملاً دینی، بر اساس معیارهای اصلی و اصیل دیانت بوده است. او از معدود اندیشمندان جهان اسلام است که در هر سه حیطه‌ی «فقه»، «فلسفه» و «عرفان»، اندیشه‌ورزی و ممارست استادانه نموده و به‌واسطه‌ی غور عمیق و محققانه در این حوزه‌ها، نائل به ترسیم نظام اخلاقی‌ای شده که محصول امتزاج و شمولیت حوزه‌های سه‌گانه‌ی فوق است. به روی دیگر سخن، «محمد غزالی»، یکی از آن نوادر و نوابغی است که به سبب جامعیت علمی و شخصیتی خویش، در هر سه حوزه‌ی مورد اشاره، به مرتبه‌ی استادی نائل آمده و نظام اخلاقی ارائه‌شده توسط او، منظومه‌ای است که به نیکی و درستی، جامع این حوزه‌هاست.

۱. «ابو حامد محمد بن محمد الغزالی الشافعی»، ملقب به «حجت الاسلام زین‌الدین الطوسی» که امروزه با نام «امام محمد غزالی» شناخته می‌شود، فیلسوف، متکلم، فقیه ایرانی و یکی از بزرگ‌ترین مردان تصوف سده‌ی پنجم هجری است که در سال ۴۵۰ هجری قمری در شهر توس از بخش‌های خراسان ایران متولد شده و پس از پنجاه و پنج سال زندگی گهربار و تألیف حدود «هفتاد و دو» کتاب و رساله، در چهاردهم جمادی‌الثانی سال ۵۰۵ هجری قمری در همان شهر توس، دارفانی را وداع گفت و در همان‌جا نیز به خاک سپرده شد.

لذا پس از توجه به دینی یا سکولار بودن نظام اخلاقی بر گرفته برای مبنا قرار دادن جهت تشریح مبانی و اصول برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی نظام آموزشی، دقت در «توجه و تعریف مؤلفه‌های اخلاقی (فضائل و ردایل) از حیث دینی یا غیردینی بودن آن‌ها» و نیز «برگرفتن منبع و مرجعی موثق و جامع جهت استخراج این مؤلفه‌ها»، می‌بایست مدنظر قرار گیرد؛ زیرا ممکن است به‌عنوان مثال، ارزش‌هایی در یک نظام آموزشی مورد تأکید و استناد قرار گیرند که از آن جهت که جزو اصول اخلاقی به شمار می‌آیند، هیچ‌گونه عیبی بر آن‌ها نتوان نهاد، ولیکن هیچ‌گونه تناسب و همراهی‌ای نیز با نظام اخلاقی دینی نداشته باشند.

بر آنچه رفت، از آنجایی که نظام حاکم بر جامعه‌ی ایران، یک نظام دینی بوده و مدعای پیروی و اجرای ارزش‌های دینی در تمامی شئون فردی و اجتماعی می‌باشد، لازم است که در وهله‌ی نخست «مبانی» حاکم بر نظام تربیتی آن در حوزه‌ی اخلاق، منطبق با آموزه‌های دینی (و نه غیردینی) باشد و در وهله‌ی دوم، اجزا و عناصر این نظام تربیتی نیز با در نظر داشت چنین مبناهایی تبیین گردد. امری که در پژوهش حاضر پی‌جویی گردیده و به جهت تحقق این پیش‌شرط‌ها در آثار و تقریرات اخلاقی غزالی، به عنوان نظام تربیتی - اخلاقی‌ای که هم از حیث مبانی نظری و هم از جهت توجه به مؤلفه‌های فرهنگی و بینشی، بر اساس تعالیم دین اسلام و اقتضانات جامعه و جریانات آن تبیین گردیده است، تلاش شده تا «مبانی» حاکم بر نظام تربیتی وی در حوزه‌ی اخلاق، احصا و ارائه گردد تا برنامه‌ریزان و طراحان نظام آموزشی را جهت ساماندهی برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی بر اساس مؤلفه‌های دینی یاری رساند.

ضرورت انجام چنین پژوهشی از آن‌روست که بررسی و تحلیل پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه‌ی «مبانی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی» و «آرای غزالی در حوزه تربیت اخلاقی»، حاکی از آن است که هیچ‌گونه پژوهش مستقل و جامعی در خصوص احصاء و ارائه‌ی «مبانی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی» صورت نگرفته، و خلأ چنین پژوهشی، به‌ویژه در زمینه‌ی اخلاق دینی، کاملاً مشخص و مشهود است. مروری بر پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون «مبانی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی»، از جمله پژوهش‌های (Kooshi & al., 2020)، (Nikoomanesh & al., 2020)، (Shahryari & Noroozi, 2020)، (Hasani & Baniasadi, 2019)، (Khalilkhani & Rahimi, 2019)، (Gandomkaar & al., 2019)، (Abbasi, Maleki, & Beheshti, 2019) و (Shahryari, Noroozi, & Meshkat, 2018) مبین آن است که مبانی و عناصر این برنامه‌های درسی، یا بر اساس متون دینی (از جمله قرآن کریم و یا تفاسیر آن، با تأکید صرف بر جنبه‌های فقهی اخلاق و عدم توجه به اخلاق عقلی و عرفانی) احصا و ارائه گردیده‌اند و یا بر اساس دیدگاه‌های اندیشمندان غربی و یا اساتید دانشگاه‌های داخل کشور، ترسیم گشته‌اند. در سوی دیگر نیز،

اغلب پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه‌ی «آرای غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی»، از قبیل پژوهش‌های (Farhadian & Serajzadeh, 2019)، (Sefati, 2019)، (Liravi, 2017)، (Hosseini, 2014)، (Sheikhzadeh, 2013)، (Kavyani & Fasihi, 2012)، (Mollazaei, 2011)، (Jahed & Mollayosefi, 2011)، (Movahhed, Bagheri, & Salahshouri, 2008)، (Ghanei, 2008)، (Nasrabadi, Noroozi, & Rahmanpoor, 2007)، (Noori, 2006) و (Sadeghzadeh, 2008) یا جنبه‌ی «تطبیقی و مقایسه‌ای» آرای او با سایر اندیشمندان را داشته‌اند و یا صرفاً به «بخش‌های محدودی» از معتقدات وی در زمینه‌ی اخلاق و تربیت اخلاقی پرداخته‌اند. وجود چنین واقعیت‌هایی، نشان از نوعی خلأ پژوهشی جهت تبیین و ارائه‌ی «مبانی تربیت اخلاقی دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی»، با در نظر داشت «هنجارهای اخلاقی فقهی، فلسفی و عرفانی» دارد که پژوهش حاضر بر آن بوده تا این خلأ را مرتفع نموده و نسبت به احصاء و ارائه‌ی آن اقدام نماید. بر این اساس، «هدف کلی» پژوهش حاضر، «احصاء و استخراج مبانی تربیت اخلاقی دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی» می‌باشد و اهداف جزئی پژوهش نیز، احصاء و ارائه‌ی مبانی «انسان‌شناسی»، «خداشناسی»، «هستی‌شناسی»، «روان‌شناسی»، «ارزش‌شناسی» و «معرفت‌شناسی» تربیت اخلاقی دینی بر اساس دیدگاه‌های غزالی می‌باشد.

## مبانی نظری

### ۱. مبانی تعلیم و تربیت

مبانی، جمع کلمه‌ی «مبنا»<sup>۱</sup> و به معنای «پایه و بنیان» می‌باشد. در حوزه‌ی علم تعلیم و تربیت نیز، مبانی به «زیرساخت‌ها و پایه‌های اعتقادی، فلسفی و شناختی هر مکتب تربیتی از مبدأ هستی، جهان و انسان دلالت دارد که اصول، اهداف، خط‌مشی‌ها و شیوه‌های عملی تعلیم و تربیت بر اساس آن بنیان نهاد می‌شود و همین امر، تمایزبخش یک نظام تربیتی با سایر نظام‌های این حوزه است» (Kardan & al., 2016). با عطف نظر به تعریف فوق، این گونه می‌توان ادعا کرد که در ساختار برنامه‌های درسی، اولین و تعیین‌کننده‌ترین رکن، «مبانی» آن برنامه‌هاست؛ زیرا این مؤلفه، شالوده و پایه‌ی هر نظام آموزشی به شمار می‌آید و به تناسب نوع جهت‌گیری‌های آن، غایات و مقاصد این نظام‌های نیز دستخوش تغییر و تحول می‌گردند. در این میان، مسئله‌ی مهم در خصوص مبانی، «انواع» و «منابع احصاء و استخراج» آن می‌باشد که لازم است پیش از هر اقدام تربیتی، نسبت به تعیین آن‌ها مبادرت ورزید. در این خصوص قابل ذکر است که

از آنجایی که موضوع تربیت، «انسان» می‌باشد، توجه به «ویژگی‌های او» و «جهان پیرامونی وی»، مهم‌ترین منابع تبیین مبانی تعلیم و تربیت به شمار می‌آیند. به همین جهت، از سه منبع عمده و اصیل برای استخراج مبانی بهره گرفته می‌شود که عبارت‌اند از: «علم»، «فلسفه» و «دین». هر یک از این منابع، مبنایی برای گزینش و احصای مبانی تربیتی انسان به شمار می‌آیند، به نحوی که استحکام بنیان‌های تربیتی، در گرو بهره‌جویی از آن‌ها برای رفع نیازها، و ارائه‌ی اصول و اهداف تعلیم و تربیت می‌باشد (kardan & al., 2016). شرح ویژگی‌ها و مختصات هر یک از این منابع، به‌قرار زیر است.

**الف. مبانی علمی:** علم با توجه به نوع بینش و نگرش خاص خود در کشف روابط بین امور مختلف، قادر است ویژگی‌ها و نیازهایی که در سطح «جزئی» و «پایین‌تر از نیازهای اساسی آدمی» قرار گرفته‌اند را احصاء نماید؛ چراکه علم، از حیث ماهیتی، مَحْصُور به «مرزهای تجربی» بوده و مسائل کلان، نظیر هستی‌شناسی، خداشناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی، از قلمرو تجربه و شناخت آن بیرون می‌باشند. بر این اساس، لازم است که برای تعیین اصول و اهداف غایی تعلیم و تربیت در حوزه‌های مورد اشاره‌ی فوق، به دین و فلسفه مراجعه نمود. با این حال، ذکر این نکته نیز ضروری است که شناخت و تأمین نیازهای اولیه و جزئی به‌وسیله‌ی یافته‌های علمی، شرط ارتقا به مراتب بالاتر و رفع نیازهای مهم‌تر، به کمک فلسفه و دین است و لذا بدون استفاده از دستاوردهای علمی، زمینه‌های لازم برای دستیابی به اهداف ناظر بر نیازهای فلسفی و دینی نیز فراهم نمی‌گردد (Shariatmadari, 2022).

از میان علوم می‌که جهت احصای مبانی تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرند، می‌توان به علوم اشاره کرد که به بحث در خصوص نیازهای «جسمی» و «روانی» انسان می‌پردازند و درصدد تبیین مکانیسم وجودی او، با توجه به این دو جنبه هستند. در این راستا، می‌توان از شاخه‌های مختلف «علم روان‌شناسی» نظیر روان‌شناسی عمومی، رشد، یادگیری، ادراک و هیجان، شخصیت و روان‌شناسی اجتماعی، و نیز شاخه‌های مختلف «علوم اجتماعی» نظیر جامعه‌شناسی عمومی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و آسیب‌شناسی اجتماعی نام برد که یافته‌های آن‌ها به‌طور مستقیم، در تعیین مبانی تعلیم و تربیت، مورد استفاده قرار می‌گیرند (Sasani, 2010).

**ب. مبانی فلسفی:** نقش فلسفه در تعیین مبانی تعلیم و تربیت، تجزیه و تحلیل مسائلی است که اثبات آن‌ها به کمک علم و روش‌های آزمایشی و تجربی، امکان‌پذیر نمی‌باشد. بر این اساس، فیلسوفان تعلیم و تربیت، با استفاده از شیوه‌ی تعقلی - که اساس روش فلسفی است - با مطالعه‌ی انتقادی و دقیق می‌کوشند تا عقاید انسان دربار‌ه‌ی جهان ارزشیابی نموده و با ارائه‌ی چهارچوبی مشخص دربار‌ه‌ی این امور، آدمیان را در درک صحیح جهان و انسان، و تنظیم اعمال و رفتارشان یاری رسانند. بر همین اساس، در حوزه‌ی مبانی فلسفی، دیدگاه‌های

پایه‌گذاران مکاتب تربیتی در چهار حوزه‌ی «هستی‌شناسی»، «انسان‌شناسی»، «معرفت‌شناسی» و «ارزش‌شناسی» مورد پژوهش و استخراج قرار می‌گیرد و با ارائه‌ی نظام‌مند این مفاهیم، اصول و اهداف متناظر آن‌ها نیز مورد تبیین و واکاوی قرار می‌گیرد، چرا که معیار تعیین اصول و اهداف در سطوح کلی آموزش و پرورش، متوقف بر نوع نگرش متولیان آن به مقولات فوق‌الذکر است (Naghibzadeh, 2022).

**ج. مبانی دینی:** اثرگذاری دین در تعیین مبانی تعلیم و تربیت، به «نقش» آن در زندگی انسان‌ها مربوط می‌شود. این که آیا مردمان یک جامعه، مسیر زندگی خود را با در نظر داشت فرامین و باید و نبایدهای دینی سامان می‌دهند و یا با تمسک به از منابعی غیر از دین، راهبری زندگی و معیشت خود را به انجام می‌رسانند. بدیهی است که برگزیدن هر یک از این مسیرها، غایات و اهداف متفاوتی را بر هر جامعه رقم می‌زند که این امر به طور طبیعی، در تبیین اهداف و چشم‌اندازهای تعلیم و تربیتی آن جامعه نیز اثرگذار خواهد بود. جامعه‌ای که با نگاهی الهی به جهان هستی می‌نگرد، نمی‌تواند متریبان را در مسیری هدایت نماید که غایت یک زندگی غیرموحّدانه را حاصل نمایند و بالعکس، یک جامعه‌ی خداناباور، هدف‌های تربیتی خود را به نحوی سامان می‌دهد که مقاصد و مطلوبات مدنظر خویش را محقق نماید (Sasani, 2010).

## ۲. تربیت اخلاقی

آنچه در این پژوهش از حیث تربیت اخلاقی مدنظر است، منبعث از دیدگاه‌های تربیتی محمد غزالی در این زمینه می‌باشد. غزالی، اخلاق را مجموعه‌ی «خُلُق» به شمار می‌آورد و آن را بدین شکل تعریف می‌کند: «خُلُق هیئتی راسخ در نفس است که افعالی در کمال سهولت و آسانی، بدون نیاز به فکر و اندیشه، از آن صادر می‌شود. اگر آن هیئت به نحوی باشد که افعالی پسندیده، بر وفق عقل و شرع از آن صادر شود، گویند که خُلُق «نیکو» است، و اگر آنچه از آن صادر شود، افعال ناپسند باشد، آن را خُلُق نکوهیده گویند» (Ghazali, 2022). بر وصف فوق، آنچه از تربیت اخلاقی می‌توان مُراد کرد، «ایجاد نوعی دگرگونی است که دامنه‌ی آن، عرصه‌های فکری، احساسی و رفتاری آدمی را در برمی‌گیرد». بُعد فکری تربیت اخلاقی، ناظر به ایجاد توانایی کافی در فرد، برای تمیز امور خوب از بد است. بُعد احساسی که لازمه‌ی تربیت اخلاقی به شمار می‌آید، موجب پاره‌ای احساسات معین در فرد است که موجب می‌شود به‌عنوان مثال، فرد نسبت به ظالم، احساس خصومت نموده و بر مظلوم، احساس ترحم نماید. وجه سوم تربیت اخلاقی نیز به رفتار آدمی راجع می‌گردد و دلالت بر این دارد که فرد، علاوه بر برخورداری از قضاوت صحیح و احساسات معین، قادر به عمل بر مقتضای این احساسات و قضاوت‌ها باشد و رفتار او، تجلی و مظهری از این امور باشد (Bagheri, 2016).

## ۳. اخلاق دینی

اصطلاح اخلاق را می‌توان با توجه به دو قید دینی و سکولار، به دو گونه‌ی «اخلاق سکولار» و «اخلاق

دینی» تقسیم کرد که هر دو وجه، شامل رفتارها و حالات اختیاری انسان هستند که از اوصافی مانند «خوبی و بدی» برخوردارند. این امر بدین معناست که اخلاق دینی و سکولار، به دنبال معرفی فضائل و رذایل اخلاقی هستند، ولیکن این دو نوع نخله‌ی اخلاقی، از سه حیث با یکدیگر تفاوت و تمایز دارند: «اخلاق دینی مبتنی بر جهان‌بینی الهی است»، «از متون وحیانی و عقل برای تشخیص خوبی و بدی رفتارهای اختیاری انسان بهره می‌برد» و در نهایت، «در اخلاق دینی، باورهای دینی از قبیل باور به خدا و معاد، می‌توانند ضامن تحقق رفتارهای ارزشی انسان باشند». این در حالی است که «اخلاق سکولار، مبتنی بر جهان‌بینی مادی و غیرالهی است»، «صرفاً بر عقل خودبنیاد اتکا دارد و برای تشخیص خوبی و بدی رفتارهای اختیاری، استفاده‌ای از آموزه‌های وحیانی و نقلی را لازم نمی‌داند» و در نهایت «در اخلاق سکولار، تحقق ارزش‌های اخلاقی، به جز عقل، وجدان و قانون، ضمانت اجرایی دیگری ندارد» (Mohammadi & Mansouri, 2017). در پژوهش حاضر، منظور از اخلاق دینی، مجموعه‌ای از فضایل و رذایل اخلاقی است که با دارا بودن سه پیش‌شرط «ابتنای به جهان‌بینی الهی»، «فائلیت اعتبار برای بهره‌گیری از متون وحیانی در کنار عقل برای تشخیص هنجارهای اخلاقی» و نیز «تمسک به باورهای وحیانی و دینی نظیر باور به خدا و معاد جهت پشتوانه‌سازی اجرایی رفتارهای اخلاقی»، از تألیفات و تقریرات اخلاقی محمد غزالی، استخراج و احصاء گردیده است.

از منظر روش پژوهش نیز، پژوهش جاری از نظر پارادایم و فلسفه‌ی پژوهش، در زمره‌ی پژوهش‌های «تفسیرگرایانه»<sup>۱</sup>، از حیث هدف، پژوهشی «کاربردی»<sup>۲</sup>، و از نظر ماهیت داده‌ها، یک پژوهش «کیفی»<sup>۳</sup> به شمار می‌آید. از حیث شیوه‌ها و روش‌های انجام تحقیقات کیفی نیز، در این پژوهش از روش «تحلیل مضمون»<sup>۴</sup> بهره گرفته شده است؛ چراکه شناسایی، تحلیل و تفسیر مضامین و مقولات زیربنایی و اصلی در متون تقریری غزالی در زمینه‌ی تربیت اخلاقی، پی‌جویی گردیده است. لذا این گونه می‌توان اظهار کرد که روش پژوهش جاری، «تحلیلی-تفسیری» می‌باشد.

«تحلیل مضمون» انجام شده در این پژوهش، بر مبنای روش «آتراید-استرلینگ»<sup>۵</sup> صورت گرفته است که طی آن، ابتدا در سه سطح، نقشه و شبکه‌ای از کُلّ مضامین موجود در متون مورد مطالعه، ارائه می‌شود و سپس، بر اساس این شبکه‌ها، تحلیل و تفسیر نهایی در خصوص داده‌های احصاشده، به تفکیک سؤالات

---

1. Interpretive research  
2. Applied research  
3. Qualitative research  
4. Theme analysis  
5. Attride-Stirling

پژوهش، ارائه می‌گردد. این سه سطح عبارت‌اند از: سطح نخست؛ «مضامین فراگیر»<sup>۱</sup> که شامل مضامین عالی دربرگیرنده‌ی اصول حاکم بر متن به‌عنوان یک کل هستند و در کانون شبکه‌ی مضامین قرار می‌گیرند. سطح دوم؛ «مضامین سازمان دهنده»<sup>۲</sup> که دربرگیرنده‌ی مضامین حاصل از ترکیب و تلخیص مضامین پایه هستند، و در نهایت سطح سوم؛ «مضامین پایه/اصلی»<sup>۳</sup> هستند که شامل کدها و نکات کلیدی موجود در متن می‌باشند (Hafeznia, 2022).

در این راستا و به‌منظور انجام تحلیل مضمون به شیوه‌ی «آتراید-استرلینگ»، شش گام عملی طی گردید که در گام نخست، «آشنایی با داده‌ها» صورت پذیرفت. بدین‌صورت که اطلاعات موجود در «جامعه‌ی پژوهش» (کتاب‌های «میزان العمل» و «کیمیای سعادت» غزالی)، چندین بار مورد مطالعه قرار گرفتند و تلاش گردید تا «درکی عمیق» از مفاد آن‌ها حاصل آید. در گام دوم، «کدگذاری و ایجاد کدهای اولیه‌ی» انجام شد که طی آن «کلیدواژه‌ها» و «عبارات مناسب» (کدها)، جهت جستجوی هدفمند در جامعه‌ی پژوهش مشخص گردیدند. در گام سوم، «جست‌وجو و شناخت مضامین» صورت گرفت و طی آن، کدهای مختلف در قالب مضامین، جانمایی گردیدند و کلیه‌ی داده‌های کدگذاری‌شده‌ی مرتبط با هر یک از مضامین، احصاء و گردآوری شدند. در گام چهارم، «پردازش و ترکیب» داده‌های به‌دست آمده، انجام گردید و به سیمایی از شبکه‌ی مضامین احصاشده دست یافته شد. در گام پنجم، شبکه‌های مضامین به‌دست آمده، مورد بررسی و تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت و با رجوع مجدد به دیدگاه‌های غزالی، «اعتبار و وثاقت» داده‌های حاصله مورد ارزیابی قرار گرفت و در صورت نیاز، اصلاحات لازم به عمل آمد (استنباط‌های نهایی در خصوص مبانی تربیتی غزالی در حوزه‌ی اخلاق به عمل آمد). و در نهایت در گام ششم، «تنظیم و ویرایش نهایی» پاسخ مربوط به سؤالات پژوهش صورت گرفت تا تصویری منسجم، منطقی و غیر تکراری برآمده از داده‌ها، در خصوص سؤالات پژوهش، ارائه گردد.

جهت بررسی و تأیید «روایی و پایایی» داده‌ها، از «معیار ارزیابی لینگلن و گوبا»<sup>۴</sup> که شامل چهار ملاک «قابلیت اعتبار/باورپذیری»، «قابلیت تأیید»، «قابلیت انتقال» و «قابلیت اعتماد/اطمینان‌پذیری»، می‌باشد، استفاده گردید. در این راستا، جهت تأمین و تحقق «اعتبار/باورپذیری پژوهش»، از راهبردهایی نظیر «انتخاب هدفمند نمونه‌های آماری (کتب غزالی)»، «افزایش تعداد کتب و تقریرات برگزیده‌شده‌ی غزالی»، «صرف زمان کافی برای غور و بررسی متون کتاب‌ها و جمع‌آوری داده‌ها» و «مرور و بازنگری مکرر داده‌ها و کنترل و بازبینی

---

1. Global Themes  
2. Organizing Themes  
3. Basic Themes  
4. Lincoln and Guba evaluation criteria



آن‌ها توسط دو نفر از محققین استفاده شد. دستیابی به «تأییدپذیری»؛ از طریق راهبردهایی نظیر «کدگذاری دقیق متون»، «عدم تفسیر به رأی عبارات»، «داوری و ارزیابی مکرر کدگذاری‌ها در طول پژوهش» و «مستندسازی و حفظ تمامی گام‌های پژوهش»، صورت پذیرفت. جهت تحقق «قابلیت انتقال»، از راهبردهایی همانند «توسعه و توصیف غنی از مجموعه داده‌ها» و «کاربرد رویه‌های اختصاصی کدگذاری» بهره گرفته شد. و در نهایت، جهت محقق نمودن معیار «اعتماد/اطمینان‌پذیری» نیز که معادل «پایایی» در پژوهش‌های کمی است، از «ضریب پایایی هولستی»<sup>۱</sup> استفاده گردید که عدد حاصل از فرمول آن، عددی میان «صفر» (هیچ توافق) تا «یک» (توافق کامل) است که اگر بزرگ‌تر از «۰/۷» باشد، نشانگر پایایی بالای پژوهش خواهد بود (Hafeznia, 2022). بر این اساس، با درج مقادیر متناظر پژوهش جاری، ضریب پایایی به دست آمده، عدد «۰/۹۵» بود که بیانگر سطح بالایی از اطمینان در اعتبار تحلیل کیفی صورت گرفته است. همان‌گونه که اشاره گردید، مورد مطالعه‌ی پژوهش جاری، کتاب‌های «کیمیای سعادت» و «میزان العمل» غزالی می‌باشند. کتاب «کیمیای سعادت» را می‌توان چکیده‌ای از کتاب بزرگ «احیاء علوم‌الدین» به شمار آورد که با اضافات و تلخیصاتی، با همان نظم و ترتیب و سبک نگارشی، توسط غزالی در سال‌های پایانی عمر او به رشته‌ی تحریر درآمده است. این کتاب از مشهورترین کتب عرفانی و دینی فرهنگ اسلامی-ایرانی محسوب می‌شود که از لحاظ فصاحت کلام، سلاست انشا و پرهیز از تکلف و تصنع، نمونه‌ای شاخص در میان کتب مشابه خویش به شمار می‌آید. «کیمیای سعادت»، اندرزنامه و شیوه‌نامه‌ای معتبر به زبان فارسی در «اصول عملی اخلاق» بر «پایه‌ی آموزه‌های دینی» است که از حیث ساختاری، در دو جنبه‌ی «انتزاعی-نظری» و «عینی-تجربی» ساماندهی شده است؛ به نحوی که «عناوین کتاب» در موضوعات «انتزاعی-نظری»، «ارکان» آن در مباحث «عینی-تجربی» عرضه گردیده‌اند. عناوین کتاب به «شناخت نفس»، «شناخت حق تعالی»، «شناخت دنیا» و «شناخت آخرت» اختصاص یافته، و ارکان آن نیز «عبادات»، «معاملات»، «مهلکات» و «منجیات» تعیین گشته‌اند. «میزان العمل» نیز کتابی است که پیش از کتاب‌های «احیاء علوم‌الدین» و «کیمیای سعادت» نگارش شده، و بازتاب‌دهنده‌ی «اندیشه‌های فلسفی» غزالی در زمینه‌ی «اخلاق» و «کسب سعادت و نیک‌فرجامی» است. غزالی در این کتاب به سیاق فیلسوفان، ابتدا به بررسی «نفس» و «قوای آن» پرداخته و سپس «فضائل و رذایل» مترتب بر هر یک از آن‌ها را مورد اشاره و تبیین قرار داده است. وی بحث مبسوطی نیز در زمینه‌ی «نقش علم و عقل» در تعلیم متربیان و کسب اخلاق ارائه نموده و از «امکان تغییر اخلاق آدمیان»، «شیوه‌های تهذیب اخلاق» و «دلایل گرایش/دوری آدمیان به اخلاقیات» سخن به میان آورده

است. وجود چنین خصیصه‌هایی، موجب گردید تا پژوهشگران پژوهش جاری، به صورت «هدفمند» اقدام به انتخاب این کتاب‌ها، جهت استخراج و احصاء مبانی تربیت اخلاقی دینی نمایند. هدفمندی این گزینش به نحوی بوده که مفاد تربیتی و اخلاقی، در اولویت قرار گرفته‌اند و انتظار از این دو کتاب، نسبت به سایر کتب و تقریرات غزالی، به مراتب بیشتر بوده و محققان را سریع‌تر و عمیق‌تر، به مقصود می‌رسانند. بررسی منابع بیان شده به شرح ذیل می‌باشد.

### ۱. مبانی انسان‌شناسی غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی دینی

اساس نگاه غزالی به انسان، نگاهی دو بُعدگرا با تأکید ویژه بر «کرامت ذاتی و الهی انسان» و نیز «جنبه‌ی نفسانی و روحانی وجود» اوست که در بخش‌های مختلف تقریرات وی، مورد تأکید و تصریح قرار گرفته است: «گمان میر که این (الهی بودن)، پیامبران را مخصوص است که گوهر همه‌ی آدمیان در اصل فطرت، شایسته‌ی این است. چنانکه هیچ آهنی نیست که به اصل فطرت، شایسته‌ی آن نباشد که از وی، آینه برآید که صورت عالم را حکایت کند، مگر آنکه زنگار در جوهر وی فرو رفته و وی را تباه نماید» (Ghazali, 2022: 29). «بدان که تو را که آفریده‌اند، از دو چیز آفریده‌اند: یکی این کالبد ظاهر که آن را تن گویند و وی را به چشم ظاهر می‌توان دید و یکی معنی باطن که آن را نفس گویند و دل گویند و آن را به بصیرت باطن توان شناخت و به چشم ظاهر نتوان دید. حقیقت تو، آن معنی باطن است. حقیقت دل، از این عالم نیست و به راه گذار آمده است. و آن گوشت‌پاره‌ی ظاهر، مرکب و آلت وی است و همه‌ی اعضاء تن، لشکر وی‌اند، و پادشاه جمله تن، وی است. و معرفت خدای تعالی و مشاهدت جمال حضرت وی، صفت وی است. تکلیف بر وی است و خطاب با وی است و عتاب و عقاب بر وی است. و سعادت و شقاوت اصلی وی راست و تن اندر این، همه تبع وی است و معرفت حقیقت وی و معرفت صفات وی، کلید معرفت خدای تعالی است» (Ghazali, 2022: 16-17).

این نگاه غزالی، منشأ دو اثر و موجد دو پیامد در انسان‌شناسی اوست. نخستین اثر آن است که آدمی واجد صبغه‌ای الهی به شمار آمده که روح/نفس او، محصول نفحه‌ی قدسی و مولود خلقت پروردگار عالمیان است. از این منظر، آدمی موجودی است که جسم وی، متصل به خاک بوده و روح او در اتصال با خداوند است. نگاهی که زاینده‌ی کرامتی ذاتی و به وجود آورنده‌ی دیدگاهی مکرم و مستحسن به انسان است، امری که به نحوی آشکار، با دیدگاه‌های مادی‌گرایانه در خصوص خلقت انسان و حقیقت وجود او، نظیر نظریات زیست‌شناسانه همچون «نظریه تکامل داروین» در تضاد و تباین قرار می‌گیرد.

نظریات غیر الهی، خلقت آدمی را محصول صدفه و تصادف، و ناشی از امتزاج و آمیزش سلول‌های مختلف قلمداد می‌کنند، از این رو هیچ‌گونه «غایت متعالی» برای «حضور آدمی در جهان هستی» و «زیست او

در این عالم «مُتصوّر نیستند و بر این امر تأکید می‌ورزند که با پایان عمرِ مادیِ انسان، حیاتِ او نیز به پایان رسیده و موجودیت او عدم می‌گردد. بر پایه‌ی چنین رویکردی، آدمی نه مُکرم خواهد بود و نه غایتی برای حیات او قابل تصور است. حال آنکه در نگاه الهی به خلقت انسان و حضور او در عالم هستی، ابتداً خلقتِ وی واجد هدف و غایتِ متعالی تصویر می‌شود (حصولِ حیاتِ طیبه و سعادت ابدی) و ثانیاً، به جهت ارتباط و به دوش کشیدنِ امانت الهی و نفع‌هی روحانی، برخوردار از کرامت و شأنتی متعالی معرفی می‌گردد - که چنانچه اشاره شد- از مبدأ خلقت و ذات اقدس الهی نشئت می‌گیرد.

بدیهی است که چنین موجودی با برخورداری از چنین ویژگی‌هایی، شایسته‌ی احترام و پاسداری از حریم و کرامتِ ذاتی خویش است. از نظرِ افرادی همچون غزالی، این پاسداری و تکریم، از طریقِ «تربیت و تهذیبِ نفسانیِ انسان» و «حصولِ غایتِ در نظر گرفته شده برای حیاتِ او» حاصل می‌شود و آن عاملی که این امر را محقق می‌سازد، «عاملِ تربیت» است که وی را در این مسیر یاری رسانده و به هدف غایی حیات (کسب سعادت اخروی) نائل می‌آورد.

اما دومین نتیجه‌ی حاصل از نگاه انسان‌شناسانه‌ی غزالی آن است که وی به‌عنوان یک عالم دینی، با در نظر داشتِ تعالیم دین مبین اسلام، نفسِ انسان را جنبه‌ی اصیل، مانا و ماندگارِ وجودِ او به شمار می‌آورد و بر همین اساس، تعلیم و تربیتِ آدمی را نیز متمرکز بر «تربیتِ نفسانی» او قلمداد می‌کند. از نظر غزالی، تربیت جسم و توجه به نیازهای آن، تا بدان‌جایی ارزش و اعتبار دارد که بتواند به وظیفه‌ی خویش به‌عنوان مرکبِ نفس، عمل نماید و یاریگرِ نفس، جهت پیراستگی و پرهیز از در غلتیدن به ورطه‌ی رذایل اخلاقی باشد. به روی دیگر سخن، جسم، مؤلفه‌ای در کنار و در خدمتِ نفسِ انسان است که با آلات و اسبابِ خویش، زمینه‌های رشد و تعالیِ نفسِ آدمی را فراهم می‌آورد. این نگاه، درست عکس نگاه‌های مادی‌گرایانه به انسان است که همه‌چیز - من جمله نفسِ آدمی - را، در خدمتِ برآورده کردنِ نیازها و تمایلات جسمانیِ او به شمار می‌آورند.

علاوه بر دو نتیجه‌ی فوق، نکته‌ی دیگری که در خصوص دیدگاه‌های انسان‌شناسانه‌ی غزالی می‌توان اظهار کرد این است که چنانچه اشاره شد، وی تمرکز و مرکز ثقلِ تلاش‌های کمال‌گرایانه و تعالی‌جویانه‌ی آدمی را «طهارت و تعالیِ نفسانی» عنوان کرده و تحقق این مهم را به‌عنوان «سعادتِ آدمی» به شمار می‌آورد. به‌زعم غزالی، عاملِ جسمانی‌ای که یاریگرِ حصول سعادت و تربیتِ نفسانیِ انسان است، «قوه‌ی عاقله و عقلِ آدمی» است. غزالی عقل را عاملی می‌داند که قادر است سبوعیت، بهیمیت و خصائصِ شیطانیِ انسان را ضبط و مهار کرده و وی را به «دوست‌داشتنِ علم و صلاح»، «گرایش به معرفتِ امور»، «پرهیز از کارهای زشت» و «عیب دانستنِ جهل و نادانی» هدایت نماید: «آدمی را آنچه سباع و بهایم را داده‌اند، هست و زیادت از آن،

وی را کمالی داده‌اند و آن «عقل» است که خدای تعالی را بشناسد و جمله صُنْعِ وی بدانند و بدان، خویشتن از دست شهوت و غضب برهاند. و این صفت فرشتگان است و بدین صفت، وی بر بهایم و سباع، مُستولی است و همه مُسخَرِ وی‌اند» (Ghazali, 2022: 24-25).

از منظر غزالی، تلاش برای تقویت قوه‌ی عاقله، در نهایت امر، منجر به تکامل شناخت آدمی از خویشتن خویش (به واسطه‌ی استفاده از قوه‌ی عاقله) خواهد شد و همین شناخت در مرتبه‌ی عالی تر خود، شمه‌ای از «معرفت الهی» را برای آدمی به ارمغان خواهد آورد: «پس نظر در تفصیل آفرینش تن آدمی، کلید معرفت صفات الهی است، بر این وجه و بدین سبب، علم، شریف است» (Ghazali, 2022: 39).

این شناخت همچنین به عنوان مجرای برای درک و تفتن آدمی نسبت به عجز و نقصان نهایی خویش در عالم هستی و در محضر ربوبی عمل خواهد کرد که هم ثمرات اخلاقی برای او به همراه داشته و هم وی را به حد وجودی خویش (دامنه‌ی اقتدارات و امکاناتش) در مقابل خداوند، واقف خواهد نمود. لذا تربیت قوه‌ی عاقله و تقویت این عامل، یکی از ارکان اصلی تعلیم و تربیت نزد ابو حامد غزالی محسوب می‌شود و وی جایگاه رفیعی برای تقویت این عامل در ساختار وجودی انسان قائل است: «اما کسی که نظر در تن برای آن کند تا عجایب صُنْعِ خدای تعالی ببیند، وی را سه صفت از صفات الهی ضروری شود: یکی آن که بدانند بناکننده‌ی این قالب و آفریننده‌ی این شخص، قادری است بر کمال، که هیچ نقص و عجز را به قدرت وی راه نیست. دوم آنکه عالمی است که علم وی محیط است به همه‌ی کارها. سوم آنکه لطف و رحمت و عنایت وی به بندگان را، هیچ نهایت نیست که از هر چه در می‌بایست، آفریدگار در آفریدن هیچ چیز، بازنگرفته است» (Ghazali, 2022: 38-39).

بر وصفی که رفت، در جمع‌بندی نگاه غزالی به انسان این گونه می‌توان اظهار کرد که از منظر وی، آدمی موجودی دو ساحتی، متشکل از روح و جسم است که وجه نخست (روح/جان)، در او واجد اصالت بوده و وجه دوم (جسم)، به مثابه مرکب و آلتی برای عبور دادن وجه نخست از عالم مادی به شمار می‌آید. بر این اساس، تربیت آدمی، به ویژه تربیت اخلاقی او نیز، بر «وجه نخست» او راجع می‌گردد و این بخش از وجود است که مخاطب تعالیم اخلاقی و اصول تربیتی مریبان قرار می‌گیرد. دلالت تربیتی این نوع نگاه غزالی به انسان از حیث تربیت اخلاقی این است که وی مقوله‌ی تربیت اخلاقی را عاملی مترتب بر نفس/روح آدمی به شمار می‌آورد که از طریق ایجاد نوعی «طهارت» و «تهذیب نفسانی»، وجود آدمی را آماده‌ی پذیرش ارزش‌ها و فضائل اخلاقی نموده و بدین ترتیب وی را برای زیست متعالی و سعادت‌مند در دنیا و آخرت، آماده و مهیا می‌گرداند.

## ۲. مبانی خداشناسی غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاق دینی

غزالی، خداوند را «کانون و محور عالم» به شمار می‌آورد که هستی و حیات جملگی موجودات، در ربط و نسبت آن‌ها با او (خداوند متعال)، معنا و تجلی پیدا می‌کند. وی بر این باور است که خداوند، تنها وجود «حقیقی» عالم است و مابقی موجودات، سایه‌ای از وجود اویند. به اعتقاد غزالی، گرایش آدمیان به خداشناسی، «امری فطری» و «مبتنی بر سرشت الهی» آنان است که ایشان را قادر می‌سازد تا به معرفت «ذات الهی»، «صفات الهی» و «افعال الهی» نائل آیند. وی شیوه‌ی حصول این معرفت را از دریچه‌ی «شناخت نفس آدمی» عنوان می‌کند و اشعار می‌دارد که آدمی با مذاقه در ذات خویش، هستی ذات الهی را می‌شناسد، با تدبّر در صفات خود، به صفات حق سبحانه و تعالی پی می‌برد و با تصرف در وجود خویش (تن و اعضای بدن)، به چگونگی تصرف خداوند بر عالم هستی، شناخت پیدا می‌کند (Ghazali, 2022: 43).

بر پایه‌ی چنین تشریحاتی، غزالی آنگاه، مریبان تربیتی و اخلاقی را بدین امر رهنمون می‌گردد که در شیوه‌های تربیتی و آموزشی خویش، با توجه دادن مریبان به نحوه‌ی پدید آمدن ذات آدمی، «شیوه‌ی پدید آمدن ذات حق تعالی» را به آنان بنمایانند، به واسطه‌ی تفتن دادن آن‌ها به جزئیات کثیر و حیرت‌انگیز اعضاء و جوارح خویش، «قدرت الهی» را برای ایشان تصویرسازی نمایند، با مذاقه و دقت دادن آنان در عجایب حکمت‌ها و منافع اطراف خویش، «کمال الهی» را بدیشان متذکر شوند، و با تأمل دادن و اندیشه‌ورزی آن‌ها در حاجت‌ها و ضرورت‌های زندگی خویش، «لطف و رحمت خداوند» را برای آنان تداعی نمایند (Ghazali, 2022: 45-46). غزالی، چنین مدلولات و دلالت‌هایی را ناشی از آن می‌داند که «معرفت نفس، آینه و کلید معرفت خداوند است»، هم‌چنین این مهم را نیز متذکر می‌شود که شناخت خدا، تنها بر «وجه تنزیه و تقدسی ذات او» امکان‌پذیر است و آدمی می‌بایست از تشبّه ذات الهی به خویشتن، پرهیز نماید: «چنان که صفات حق سبحانه و تعالی، از صفات خویش بدانست و ذات وی از ذات خویش بدانست، تنزیه و تقدیس حق سبحانه و تعالی، از تنزیه و تقدیس خویش بدانند» (Ghazali, 2022: 45).

این تذکر غزالی، بدین معناست که وی در خداشناسی خویش، از یک سو بر «بی‌چونی و بی‌چگونگی خداوند» تأکید دارد و از سوی دیگر -چنانچه در ابتدای این مبحث نیز بدان اشاره شد-، خداوند را «یکگانه موجود حقیقی عالم هستی» به شمار می‌آورد که موجودیت سایر پدیده‌ها، در پرتو وجود او، معنا و فعلیت پیدا می‌کند. لذا هستی جمله‌ی کائنات و پدیده‌ها، قائم به ذات الهی بوده و او، «فعل مایشاء جهان» به شمار می‌آید: «و مقصود آن است که آدمی از بی‌چونی و بی‌چگونگی خویش، بی‌چونی و بی‌چگونگی حق تعالی را بتواند شناخت، و بداند که چنانکه جان، موجود است و پادشاه تن است و هر چه تن وی، وی را چونی و چگونگی است، همه مملکت وی است و وی بی‌چون و بی‌چگونه است. و هم‌چنین پادشاه عالم، بی‌چون و بی‌چگونه

است، و هر چه چونی و چگونگی دارد، چون محسوسات، همه، مملکت وی است» (Ghazali, 2022: 46). از منظر غزالی، شیوه‌ی فعال‌بودن خداوند و نحوه‌ی تجلی فعل باری در جهان، بر اثر ایجاد نوعی «ارادت و رغبت» در عالم هستی صورت می‌پذیرد و خداوند متعال، با القاء میل و رغبت در مخلوقات خویش، آنان را به انجام امورات، متمایل کرده و در غایت امر، مقصود و منظور خود را در جهان هستی، جاری و ساری می‌گرداند. این سخن بدین معناست که اراده و رغبتِ جملگی آفریدگان، در طول اراده‌ی الهی قرار دارد و این خداوند است که صاحب اراده‌ی حقیقی بوده و تمشیت امورات عالم را بر عهده دارد: «پس چنان‌که اول این کار رغبتی بود که در تو پدیدار آمد، اول همه‌ی کارها صفتی است از صفات حق تعالی که عبارت از آن ارادت آید» (Ghazali, 2022: 48).

غزالی، «وجود ارتباط طولی میان اراده‌ی انسان و خداوند» را موجد نوعی «أنس و ألفت» میان انسان و مخلوق خویش به شمار می‌آورد و بر این باور است که این دوستی و محبت، با «معرفت» و «ذکر کثیر الهی» در فزونی گراییده و افزون‌تر می‌گردد: «سعادت آدمی در معرفت حق است و در بندگی و عبادت اوست و وجه آن که معرفت، سعادت ابدی است و دوستی حق تعالی بر دل غالب نشود، الا به معرفت و بسیاری ذکر» (Ghazali, 2022: 55-56).

آنچه از منظر دلالت‌های تربیتی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی بر اساس تشریحات غزالی در حوزه‌ی خداشناسی می‌توان مورد اشاره قرار داد این است که «أنس و ألفت» و «مانست نهایی انسان و خداوند» که غایت ترسیمات غزالی در شناخت خداوند است، زمانی حاصل می‌شود که آدمی بر «عبادات خویش» مراقبت ورزد. فرصت و توفیق عبادت نیز آن زمانی برای آدمی مهیا می‌گردد که وی «علائق شهوات و رذایل اخلاقی» را تا حد ضرورت، از دل گسسته باشد. شیوه‌ی گسستن علائق شهوات و رذایل نیز آن است که آدمی، از «معاصی» دست شسته و قدم در راه «کسب فضائل اخلاقی» و «حصول صفات نیک انسانی» بگذارد که اگر این چنین نماید، دل او فراغت و طهارت یافته، و فرصت طاعات و عبادات، برای او فراهم می‌آید، و محصول چنین وضعیتی، «أنس و محبت الهی» خواهد بود که سنگ بنای «سعادت آدمی» و بن‌مایه‌ی «فلاح» او در دنیا و آخرت است.

### ۳. مبانی هستی‌شناسی غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی دینی

هستی‌شناسی غزالی، پیوستاری در امتداد خداشناسی و انسان‌شناسی اوست. بدین نحو که وی با قائل شدن به وجود خالق برای عالم هستی و حضور خدا در جهان، و به تبع آن، اعتقاد به دو وجهی بودن وجود انسان (روح و جسم)، جهان هستی را برخوردار از «دو بُعد» به تصویر می‌کشد و آن را مشتمل بر «عالم ماده»

«عالم خلقت و شهادت و محسوسات) و «عالم آخرت» معرفی می‌نماید: «عالم هستی عبارت است از دو حالت: آنچه پیش از مرگ است و آن نزدیک‌تر است؛ آن را «دنیا» گویند. آنچه پس از مرگ است؛ آن را «آخرت» گویند. و مقصود از دنیا، زادِ آخرت است که آدمی را در ابتدای آفرینش، ساده آفریده‌اند و ناقص، ولیکن شایسته‌ی آن، کمال حاصل کند و صورتِ ملکوت را نقشِ دلِ خویش گرداند، چنانکه شایسته‌ی حضور در محضرِ الهیت گردد» (Ghazali, 2022: 63).

در نگاهِ غزالی، مساعی و زیستِ آدمی در هر دو عالمِ مُلک و ملکوت، لازم و ملزوم یکدیگر است و وی هرگز فروگذاردن یکی - به‌ویژه عالمِ ماده - به نفع دیگری را، مجاز نمی‌داند. با این حال، غزالی بر این باور است که هر یک از این دو عالم، واجدِ شئونِ هستند که رعایت این مقتضیات و ملزومات، بیش از رُجحان یکی بر دیگری، دارای اهمیت و اعتبار است.

غزالی شأنِ دنیای مادی را «متزلی موقت» و «بازاری آراسته» در میانه‌ی راهِ وصالِ آدمی به حضرت حق معرفی می‌کند که آدمی در طی اقامت در آن، به معاونت و همراهیِ حواسِ جسمانیِ خویش، اقدام به «حصول فضائل» و «آراستگیِ ذاتِ خویش به صفاتِ مُستحسن» جهت نیل به قُربِ الهی و کسبِ سعادت ابدی می‌نماید. بر این اساس، شایسته آن است که آدمی شأنِ دنیا را «محلِ گذار و عبور» بیندارند و بیش از این، در آن درنگ ننمایند: «معرفتِ جمالِ الهیت را، کلید، معرفتِ عجایبِ صُنْعِ الهی است و صُنْعِ الهی را، کلیدِ اول، این حواسِ آدمی است. و این حواس ممکن نبودِ اَلّا در این کالبدِ مُرْکَب از آب و خاک. پس بدین سبب، به عالمِ آب و خاک افتاد تا این زاد برگیرد و معرفتِ حق تعالی، حاصل کند» (Ghazali, 2022: 63).

غزالی معتقد است، جهانِ ماده و جسمِ مادیِ انسان، به‌واسطه‌ی مقتضیات و ماهیتِ خویش، عوارض و پیامدهایی را به آدمی تحمیل می‌کنند که اگر آدمی از طریقِ تهذیبِ نفس و در لگامِ کشیدنِ خواهش‌های نفسانی و جسمانی، به ضبط و مهارِ آن‌ها همت نگمارد، وی را به هلاکت کشانده و به‌طور کامل حیاتِ اخروی او را تباه خواهند نمود. در عین حال - چنانچه اشاره شد - غزالی اشعار می‌دارد که اگر آدمی توفیق یابد که به درستی و درایت، از این آلات و اسباب (مادی و جسمانی) بهره جوید، همین اسباب، ابزاری خواهند شد برای طهارتِ نفسانیِ بیشتر و حصولِ معارف و فضائلِ افزون‌تر. وی در این باب اظهار می‌دارد: «آدمی را در دنیا به دو چیز حاجت است: یکی آن که دل را از اسبابِ هلاک نگاه دارد، و غذای وی حاصل کند. و دیگر آن که تن را از مُهلکات نگاه دارد و غذای وی حاصل کند. و غذایِ دل، معرفت و محبتِ حق تعالی است و هلاکِ وی آن است که به دوستی چیزی جز حق تعالی مُستغرق شود. و تعهد تن، برای دل می‌باید که تن فانی است. آدمی اگر همه روزگار در تعهد تن کند تا قوتِ وی به جای دارد و اسبابِ هلاک

از وی دور دارد، از سعادت خویش باز ماند» (Ghazali, 2022: 63-64).

لذا چنانچه ملاحظه می‌شود، غزالی نگاهی دو وجهی به دنیای مادی دارد. از یک سو به واسطه‌ی جسمانیت و مقتضیات ماده، عالم خاکی را موجد آفات و مضراتی برای طبع متعالی انسان به شمار می‌آورد و از سوی دیگر، همین جهان را به جهت فراهم آوردن پاره‌ای لوازم و اسباب یاری‌بخش، محلی برای کسب توشه‌ی آخرت و محملی برای حصول نیکی‌ها و خوبی‌ها قلمداد می‌کند. از همین روست که می‌توان گفت، از منظر غزالی، درک و مواجهه‌ی درست با عالم ناسوت، در توأمان کردن این دو نگاه، و ملازمت و امتزاج منطقی و معقول این آثار و عوارض است.

در خصوص دلالت‌های تربیتی چنین نگاهی به عالم ماده، می‌توان به ضرورت «شناخت آفات جسم و ماده»، در قالب هنجارهای اخلاقی و ارزشی اشاره کرد. زیرا اگر جسم مادی انسان و عالم مادی پیرامون او، عوارض و مقتضیاتی را به آدمی تحمیل و عارض می‌نمایند، شایسته آن است که انسان، از منظر تربیت اخلاقی خویش، چنین رذایل و نابهنجاری‌هایی را بازشناخته و با به‌کارگیری اصول و شیوه‌های تربیتی مناسب، در احتراز و پرهیز از آن‌ها، تلاش نماید. به‌عنوان مثال، اگر نعمت‌های دنیای مادی، آدمی را به دنیا دوستی و حب مال و حرص و طمع سوق می‌دهند، لازم است که آدمی با شناخت چنین آفت‌هایی، روش‌های تربیتی و تهذیبی متناظر برای دفع چنین رذیلت‌های اخلاقی ناپسندی را به کار گرفته و اعمال نماید.

هم‌چنین اگر جهان ماده را مزرعه‌ای برای آخرت و منزلگاهی موقت برای حصول و تطبیق پیشینی با صلاحیت‌های موردنیاز برای زیست در عالم ملکوت به شمار آوریم (همان‌گونه که غزالی بدان تأکید ورزیده است)، لازم می‌آید که با شناخت شیوه‌های تهذیب نفس و طهارت روحانی که در قالب حصول ارزش‌های اخلاقی قابل تحقق است، این مهم را نیز محقق نماییم. به‌عنوان مثال، اگر یکی از خصلت‌های اهل بهشت، برخورداری از صدق و اخلاص باشد، چنین ویژگی‌هایی می‌بایست در قالب ارزش‌های اخلاقی نظام تربیتی به متریبان ارائه شده و زمینه‌های تخلّق ایشان به این فضائل، مهیا گردد.

اما در خصوص عالم ملکوت/عالم آخرت/عالم ماوراءالطبیعه، این‌گونه می‌توان اظهار کرد که غزالی، بخش عظیمی از پروژه‌ی فکری و معرفتی خویش را با در نظر داشت این عالم و لوازم و مقتضیات آن، تدوین و ترسیم نموده است. اعتقادِ راسخِ غزالی به «اصالت روح/نفس در ساختار وجودی انسان» (Ghazali, 2022: 71) و نیز تأکید اکید او بر مقوله‌ی «سعادت ابدی» و «حصول معرفت و لقاء الهی» (Ghazali, 2022: 63)، جملگی با مفروض دانستن وجود این عالم و در بستر چنین مرتبه‌ای از جهان هستی، صورت پذیرفته است.

بر این اساس، غزالی، «فناناپذیری و ابدیت روح انسانی آدمی»، «حشر و بعث و اعاده‌ی او»، «بهشت و



دوزخ حقیقی» و نیز «ثواب و عقاب، و عذاب و رحمتِ وارده بر انسان» را به این عالم راجع می‌نماید و این بخش از جهان هستی را واجد اساسی‌ترین نقش در سرنوشتِ آدمی معرفی می‌کند: «از قرآن و اخبار بشناختی که روح آدمی پس از مرگ، به جای خویش بود، و به مرگ هیچ چیز از ذاتِ تو و از خواص صفاتِ تو باطل نشود، لکن حواس و حرکات و تخیلات تو که آن به واسطه‌ی دماغ است و به واسطه‌ی اعضا، باطل شود و تو آنجا بمانی فرد و مجرد، همچنان که از اینجا برفته‌ای. ... حقیقتِ جانِ آدمی، قائم است به ذاتِ خویش، بی قالب، و اندر قوامِ ذاتِ خویش، مُستغنی است از قالب. و معنی مرگ، نه نیستیِ وی است بلکه معنی آن، انقطاعِ تصرفِ وی است از قالب، و معنی حشر و نشر و بعث و اعاده، نه آن است که وی را پس از نیستی با وجود آورند، بلکه آن است که وی را قالب دهند» (Ghazali, 2022: 77-78).

دلالت تربیتی چنین نگاهی از حیث تربیت اخلاقی آن خواهد بود که آدمی، حصول تمامی ارزش‌های اخلاقی و نیز پرهیز از رذایل اخلاقی و پیراستنِ جان از آن‌ها را، با در نظر داشتِ غایاتِ مُتصوّر و ممکن در عالم ملکوت و جهانِ آخرت به انجام می‌رساند و همین امر، دامنه‌ی فعلِ اخلاقیِ او را از اُفقِ تنگ و محدودِ عالمِ خاکی، فراتر برده و وی را در گستره‌ی «ماده تا ملکوت» قادر به انجامِ عملِ اخلاقی می‌نماید. در تشریح این امر، این گونه می‌توان اظهار کرد که اصولاً در نگاهِ ماده‌گرایانه به عالمِ هستی، حیات و هستیِ انسانی، به عالمِ ماده و جسمانی محدود می‌گردد و مرگِ جسمانی، نقطه‌ی پایانی بر کام‌گیریِ آدمی از دنیا و تمشیتِ امور توسط وی به شمار می‌آید. این وضعیت چنان است که تمامی افعال اخلاقیِ انسان، با در نظر داشتِ پیامدها و نتایج دنیویِ آن‌ها، به منصفی ظهور می‌رسند و هیچ نوع غایتِ فرا مادی برای آنان متصوّر نمی‌گردد. لیکن آن زمانی که هستیِ آدمی به ابدیت گره خورده و کرانه‌ی حیاتِ او به ماوراءطبیعت نیز گسترش می‌یابد، فعل اخلاقیِ وی نیز «جنبه‌ی فرا مادی» پیدا کرده و آدمی افعال اخلاقیِ خویش را با در نظر آوردنِ آثار دنیوی و اخرویِ آن‌ها به انجام می‌رساند. اعمال چنین نگاهی در ارتکابِ اعمال اخلاقی، موجب می‌شود که آدمی، از کثیری از امورات زوال‌پذیر و زودگذرِ دنیایی که آثاری محدود -در حدّ چند صباحِ زندگیِ دنیایی- دارند، دست‌شسته و فعلِ اخلاقیِ خویش را با در نظر داشتِ سعادتِ ابدی و حیاتِ اخرویِ خود به انجام رساند، امری که بدون شک از نتایج بارز و ملموسِ اعتقاد به «دو وجهی بودن جهانِ هستی» و «وجود عالم ملکوت» در پی جهان ماده است. گزاره‌ای که محمد غزالی نیز توجه ویژه‌ای به آن نشان می‌دهد و اساس نظام اخلاقیِ خویش را بر مبنای آن مبتنا می‌نماید.

#### ۴. مبانی روان‌شناختی غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاق دینی

در خصوص مبانی روان‌شناختی نظام اخلاقی غزالی و آنچه وی از حیث روانی در حوزه‌ی اخلاق

مطرح می‌سازد، به‌طور ویژه و آخص می‌توان به تأکید غزالی بر نقش «عقل» و «اراده» در «شکل‌دهی رفتار اخلاقی آدمی» اشاره کرد. غزالی در راستای نگاه انسان‌شناختی خویش مبنی بر دو ساحتی بودن وجود انسان (نفس و جسم)، قوای نفس آدمی را به سه بخش «نفس انسانی» (قوه‌ی عاقله)، «نفس حیوانی» (قوه‌ی شهویه) و «نفس نباتی» (قوه‌ی غضبیه) تقسیم می‌کند و مقوله‌ی اخلاق را محصول برقراری «عدالت و اعتدال» (عمل در حد وسط بین افراط و تفریط) در میان این سه قوه به‌شمار می‌آورد: «اگر بگوییم که چگونه بدانی آنچه حاصل کرده‌ای، اخلاق جمیل است و در وسط معتدل یا میان افراط و تفریط قرار گرفته است، اخلاق نیک و بد را، شرع از هم جدا کرده است. مقصود ما از اعتدال این است که اگر از اسراف در خرج کردن مال لذت می‌بری، باید بدانی که این نیز ناپسند است و همان است که تَبذیر نامیده می‌شود. پسندیده و معتدل، سخاوتی است که نه تَبذیر باشد و نه امساک، و بذل آنچه را که شرع و عقل مقتضی دانسته است و نیز امساک آنچه را که شرع و عقل جایز شمرده است با میل و رغبت بر تو آسان کند. همچنین است در سایر صفات» (Ghazali, 1995: 73-74).

وی از میان قوای سه‌گانه، نقش نفس انسانی و حیوانی را در «بروز و ارتکاب فعل اخلاقی»، مهم‌تر و مؤثرتر ارزیابی می‌کند؛ چراکه به‌زعم او، نفس حیوانی، مُتکفَل «کنترل و مدیریت فیزیکی بدن» به‌هنگام ارتکاب فعل اخلاقی است و نفس انسانی نیز «حصول معارف اخلاقی» و «شکل‌دهی اراده جهت انجام فعل اخلاقی» را بر عهده دارد. این سخن بدین معناست که انجام فعل اخلاقی، ابتداً به نوعی «شناخت از فضائل و رذایل اخلاقی» نیاز دارد و در وهله‌ی بعدی، حاجتمند نوعی «میل و اراده» (شکل‌گرفته بر اساس معارف ذهنی کسب‌شده)، جهت سوق دادن آدمی به ارتکاب یا احتراز از فضائل و رذایل اخلاقی است که موجب می‌شود انسان به‌واسطه‌ی قوای نفس حیوانی خویش، به انجام یا پرهیز از آن‌ها اقدام نماید.

به باور غزالی، این نوع کارکرد نفوس انسانی و حیوانی، به دو نیروی موجود در آن‌ها راجع می‌گردد. در خصوص نفس حیوانی، انجام عمل اخلاقی به‌واسطه‌ی «حواس باطنی و خارجی» صورت می‌پذیرد (Ghazali, 1995: 33) و در خصوص نفس انسانی نیز، «حصول معرفت اخلاقی» و «شکل‌دهی میل به انجام عمل اخلاقی»، به ترتیب توسط دو نیروی «عقل» و «اراده» که دو ویژگی انحصاری آدمیان در قیاس با حیوانات به‌شمار می‌آیند، انجام می‌شود. به‌نحوی که نیروی عقل، تصورات و تصدیقات آدمی را شکل می‌دهد و نیروی اراده، به‌مثابه یک موتور محرک، وی را به انجام/عدم انجام آنچه تصدیق نموده، رهنمون می‌گردد (Ghazali, 1995: 34).

معتقدات غزالی تا بدین جای کار، تفاوت چندانی با اعتقادات سایر اندیشمندان دینی یا غیردینی

حوزه‌ی اخلاق ندارد. ولیکن وی با ارائه‌ی نکات تکمیلی، مبتنی بر عقاید دینی - که در ادامه مورد اشاره قرار می‌گیرد-، وجوه تمایز آشکاری میان باورها و نظام اخلاقی خویش با سایر دیدگاه‌ها و نظریات مطرح در حوزه‌ی روان‌شناسی اخلاق بنا می‌نهد.

**الف. نحوه‌ی تحصیل معرفت اخلاقی:** اولین نکته‌ی تمایزبخش، به «نحوه‌ی تحصیل معرفت اخلاقی» راجع می‌گردد. در این خصوص، غزالی برخلاف بسیاری از مکاتب اخلاقی، اشعار می‌دارد که آدمی صرفاً از طریق «عقل» قادر به تشخیص فضایل و رذایل اخلاقی نیست، بلکه نیازمند آن است که از عنصر مکملی در این زمینه استفاده نماید که وی این عامل یاری‌رسان و مکمل را «شریعت مبین» معرفی می‌کند. از نظر غزالی، شرایع دینی، به واسطه‌ی تکیه بر منبع «وحی»، مراجعی موثق و قابل اتکا برای تشخیص حسن و قبح افعال هستند و می‌توانند در کنار نیروی عقل، آدمی را در این زمینه یاری رسانند: «ادراک حقیقت، جز به نور الهی و تأیید سماوی امکان‌پذیر نیست. حتی عقل عملی در ادراک امور جزئی نیز، محتاج تأیید الهی است. پس باید مظان حیرت (آنگاه که انسان نمی‌داند چه کند)، به خداوند پناه برد» (Ghazali, 1995: 61).

در این راستا، غزالی از مقوله‌ای به نام «هوا و هوس» نام می‌برد که به زعم وی، نقش راهنزن عقل را ایفا کرده و آمیال نفسانی را به عنوان فضیلت و هنجار بر او می‌نمایاند و موجب گمراهی عقل در تشخیص فضائل و رذایل اخلاقی می‌گردد. بر همین اساس، غزالی توسل به افراد و منابعی بری از هوا و هوس را توصیه می‌کند که به اعتقاد وی، تجسم بیرونی و تحقق عینی این افراد و منابع، «انبیاء الهی» و «تشریعات آسمانی آن‌ها» هستند: «در پیکار میان عقل و هوس، میان این دو سر‌بازی که یکی از آن‌ها از دشمنان خداوند است (هوس) و دیگری از اولیای اوست (عقل)، راهی جز پناه بردن به خدای تعالی و دوری جستن از شیطان رجیم نیست» (Ghazali, 1995: 61).

**ب. چگونگی قضاوت اخلاقی و غایت اخلاق‌ورزی:** دومین نکته‌ی تمایزبخش نظام اخلاقی غزالی، به چگونگی قضاوت اخلاقی و غایت اخلاق‌ورزی آدمی مرتبط می‌گردد. پیرو نکته‌ی اول و به جهت باورمندی غزالی به ارتباط و احصاء ارزش‌های اخلاقی از دین و شریعت، وی در خصوص غایت اخلاق‌ورزی، مقوله‌ی «فلاح و سعادت» - که درجه‌ی نازل آن «رهایی از عذاب و رسیدن به نعمت‌های بهشتی» و درجه‌ی بالاتر آن «قرب و لقاء الهی» است-، را مورد توجه قرار می‌دهد: «بدان که سعادت حقیقی، سعادت اخروی است و سواي آن، هرچه سعادت نامیده شده است یا مجازاً و اشتبهاً مانند سعادت دنیوی که به سعادت اخروی وی مدد نمی‌رساند و یا صدقاً ولی اسم اخروی بر آن‌ها صادق‌تر است و این شامل همه‌ی آن چیزهایی است که به سعادت اخروی می‌انجامد و به آن مدد می‌رساند، زیرا آنچه به خیر و سعادت برساند نیز خیر و سعادت

نامیده می‌شود» (Ghazali, 1995: 103).

در زمینه‌ی معیار تشخیص فضیلت یا رذیلت بودن یک فعل اخلاقی نیز، وی میزان فضیلت/رذیلت بودن هر عمل را، با وابستگی آن به دستیابی به «سعادت در جهان آخرت» و «لقاء و قرب و انس با خداوند» موردسنجش قرار می‌دهد. این امر بدین معناست که غزالی، حُسن و قبح افعال را، چه به لحاظ وجودی و چه به لحاظ معرفت‌شناختی، مُنبعث از «امر دینی» به شمار می‌آورد و دیانت را در کانون نظام اخلاقی خویش قرار می‌دهد: «دانستی که سعادتِ نفس و کمالِ آن در این است که مُنقَش به حقایق امور الهی و متحد با آن شود، چنانکه با آن یکی گردد و این جز با تطهیرِ نفس از شکل‌های بد و زشتی که مقتضای شهوت و غضب است، مُیسّر نیست. و این با مجاهدت و عمل، میسر است. پس عمل، برای طهارت است و طهارت، شرط کمال است» (Ghazali, 1995: 43).

**ج. چگونگی انگیزش اخلاقی:** اما سومین نکته‌ی تمایزبخش نظام اخلاقی غزالی با دیگر نظام‌های اخلاقی، به «چگونگی انگیزش اخلاقی» مربوط می‌شود. همان‌گونه که اشاره شد، غزالی به‌رغم بهره‌جویی از قوه‌ی عقل در اخلاق‌ورزی آدمی، آن را به‌تنهایی قادر به سامان دادن فعل اخلاقی آدمی نمی‌داند (چه از حیث معرفت اخلاقی و چه از منظر عمل اخلاقی)، و به همین سبب، از نیروی واسطی به نام «اراده» در میانه‌ی معرفت و فعل اخلاقی یاد می‌کند که پس از تشخیص خوب و بد توسط عقل نظری، آدمی را به ارتکاب/عدم ارتکاب فعل اخلاقی یا غیراخلاقی سوق می‌دهد. غزالی از این نیروی تحریض‌کننده، با تعبیری نظیر «میل» و «رغبت» نیز یاد می‌کند و بر این باور است که برای انجام فعل اخلاقی، نیازمند سه مرحله می‌باشیم: «علم به امور اخلاقی»، «اراده» و «عمل اخلاقی» که اولی محصول «عقل نظری»، دومی محصول «قوه‌ی اراده یا عقل عملی» و سومی منبعت از «اعضای بدن» می‌باشد (Ghazali, 1995: 60). اما آنچه در این میان موجب تمایز نگاه غزالی به مقوله‌ی اراده با دیگر مکاتب اخلاقی-به‌ویژه مکاتب غیردینی- می‌گردد، نوع اثرپذیری اراده از عوامل بیرونی و نیز شیوه‌ی مقابله با این آفات است.

شکی نیست که آدمی در کنار قوه‌ی عاقله‌ی خویش، برخوردار از نیروی دیگری به نام نیروی «هوا و هوس» است. مهم‌ترین اثرگذاری این نیرو، بر «اراده» و «انگیزش اخلاقی» آدمی است؛ به‌نحوی که با سوق دادن آن‌ها به عصیان در مقابل عقل، وی را به ارتکاب عملی برخلاف معرفت اخلاقی کسب‌شده سوق می‌دهد. حال اگر این عصیانگری و غلبه بر عقل، با موفقیت انجام شود، آدمی مرتکب «گناه و رذیلت» می‌شود و آنگاه که ناکامی در آن حاصل آید، انسان به ارتکاب «ثواب و فضیلت» نائل می‌آید.

این وضعیت، معلول این چالش اساسی برای اخلاق‌ورزی آدمی است که انسان چگونه می‌تواند اراده‌ی

اخلاقی خویش را از معرض «آفاتِ هوا و هوس» مصون بدارد و بین حرکتی که متعلق به هوی بوده و آنچه متعلق به عقل است، تمایز قائل شود؟ راهکار غزالی برای چنین مشکلی، بهره جستن از «مدد الهی» است (Ghazali, 1995: 61). وی مدد الهی را تنها وسیله‌ی مطمئن برای ایجاد افتراق میان حرکات عقل و هوی به شمار آورده و اشعار می‌دارد: «هرگاه فرد نسبت به جلب این مدد، مطمئن نبود، می‌بایست به درگاه الهی برای طلب هدایت الهی، دعا و استغاثه نماید». این موضع غزالی (استمداد از لطف الهی برای یافتن راه صحیح و انگیزش درست اخلاقی)، یکی از راه‌هایی است که به واسطه‌ی آن، وی نظام فضایل اخلاقی خویش را نسبت به آنچه در فلسفه و اخلاق یونانی مطرح شده است، اصلاح کرده و متمایز می‌گرداند (Ghazali, 1995: 55).

**د. ملاک اعتدال و هدف اعتدال قوا:** چهارمین عامل تمایزبخش مکتب اخلاقی غزالی با سایر مکاتب اخلاقی، از «ملاک و هدف اعتدال قوا» منبث می‌گردد. در این خصوص قابل ذکر است که غزالی، به‌رغم آنکه فضایل فلسفی و تحلیل فیلسوفان یونانی در زمینه‌ی قوای سه‌گانه‌ی را مورد قبول قرار داده و اخلاق را نوعی اعتدال میان این قوا به شمار می‌آورد، ولیکن به سبب تشریح و دل‌بستگی عمیق خود به اصول دینی، این رویکرد و نگاه را (نگاه فلسفی)، با مبنا قرار دادن شرع مقدس تبیین نموده و تصریح می‌دارد که هدف اصلی معتدل‌ساختن نفس و قوای سه‌گانه‌ی آن، بهره‌مندی آدمی از سلامت نفسانی و توفیق کنترل قوای نفس به‌منظور «پیروی از تعالیم شرع»، به جهت حصول «قرب الهی» و «لقاءالله» است که غایت نهایی کلیه تلاش‌های انسانی به شمار می‌آید: «نهایت همه‌ی ریاضت‌ها، و مقصود همه‌ی مجاهدت‌ها، آن است که کسی به توحید رسد که او را بیند و بس، و او را طاعت دارد و بس، و اندر باطن وی هیچ تقاضایی بنماند دیگر. چون چنین شود، خلق نیکو حاصل کرده باشد، بلکه از عالم بشریت بر گذشته باشد و به حقیقت رسیده است» (Ghazali, 2022: 407). در همین راستا، غزالی ملاک اعتدال را نیز، «شرع مقدس» معرفی می‌کند و بر این باور است که در تعیین حد اعتدال، علاوه بر عقل، می‌بایست از «شرع» و «توفیقات الهی» نیز مدد جست. امری که دلالتی آشکار، بر رویکرد عمیق دینی او به مقوله‌ی تربیت اخلاقی دارد: «ستایش شرع از اخلاق نیک، بی‌حد و حصر است، معنای خوش‌خُلقی، اصلاح سه نیروی تفکر، خشم و شهوت است که خدای سبحان در این آیه مختصر کرده است: «مؤمنان واقعی تنها کسانی هستند که به خدا و رسولش ایمان آورده‌اند، سپس هرگز شک و تردیدی به خود راه نداده و با اموال و جان‌های خود در راه خدا جهاد کرده‌اند؛ آن‌ها راست‌گویانند» (سوره‌ی مبارکه‌ی حجرات، آیه‌ی پانزدهم). مقصود از «ایمان بالله و رسوله»، با نفی شک و تردید، علم یقینی و حکمت حقیقی است که حصول آن متصور نیست مگر با اصلاح نیروی فکر. مقصود از «مجاهده‌ی بالاموال»، عفت و جود است که الزاماً تابع و نتیجه‌ی اصلاح نیروی شهوت است. مقصود از

«مجاهده‌ی بالنفس»، شجاعت و بردباری است که پیامد اصلاح نیروی خشم و غضب، و پیروی آن از دین و عقل است تا بهنگام برافروخته شود و بهنگام فرونشیند» (Ghazali, 1995: 54).

۵. **روش‌های کسب فضائل اخلاقی:** اما پنجمین نکته‌ی تمایزبخش دیدگاه‌های غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی، به شیوه‌های کسب فضائل اخلاقی راجع می‌گردد. در این خصوص، غزالی از سه شیوه سخن به میان می‌آورد: کسب فضیلت از طریق «آموزش»، «ایجاد عادات نیک» و «بهره‌مندی از مدد و توفیق الهی».

در زمینه‌ی کسب فضیلت از طریق آموزش، غزالی به تأسی از آموزه‌های دینی، بر این اعتقاد است که تغییر خلق از طریق آموزش، امری مستحسن بوده و تا زمانی که قوای شهوت و غضب آدمی، تمام وجود او را فرانگرفته و مستقر در نفس وی نشده باشند، تغییر خلق او به‌وسیله‌ی آموزش، امکان‌پذیر است. در این راستا، غزالی اشعار می‌دارد که اگر چنین امکانی وجود نداشت، کارکرد دین در هدایت بشر، به‌واسطه‌ی ترغیب و تشویق پیامبران به انجام خیرات و تلاششان برای تغییر خلق بشر، بی‌فایده بود (Ghazali, 1995: 63).

در خصوص کسب فضائل اخلاقی از طریق ایجاد عادات نیک، غزالی بر این باور است که این امر همانند آموزش، به‌عنوان «عاملی اکتسابی» در کسب فضیلت در اغلب آدمیان به شمار می‌آید و شکل‌گیری عادت خوب، می‌تواند تحت تأثیر عقل و وحی صورت گیرد. با این حال، غزالی بین عادت و آموزش، تمایزاتی نیز قائل می‌شود، به‌نحوی که عادت را به‌عنوان منشأ انجام فضیلت، امری می‌داند که می‌تواند در «درون فرد» ریشه داشته باشد، درحالی که آموزش، مربوط به امری در «خارج از فرد» است که به فرد می‌آموزد که چگونه «عمل فاضلانه» را به انجام رساند (Ghazali, 1995: 68-69).

و اما در خصوص بهره‌مندی از مدد و توفیق الهی جهت کسب فضائل اخلاقی، غزالی این روش را شیوه‌ای می‌داند که طی آن، فرد از بدو تولد تا پایان عمر، از هدایت و ارشاد الهی بهره‌مند می‌گردد (بالطبع و بالفطره). در چنین وضعیتی، تمامی قوای نفس به تعادل درآمده و شهوت و غضب آدمی، تحت نفوذ عقل و شریعت قرار خواهند گرفت. بدین ترتیب، فرد با نظر الهی و بدون آموزش و عادت، قادر به انجام عمل بافضیلت می‌گردد. به اعتقاد غزالی، انبیاء و اولیای الهی، عموماً از چنین موهبتی برخوردار بوده‌اند. غزالی مدد الهی را بیش از آموزش و ایجاد عادت، در کسب فضیلت مؤثر دانسته و درعین حال معتقد است که به‌کارگیری هر سه روش در کنار هم، فرد را به فضیلت «برتری» خواهند رساند (Ghazali, 1995: 70).

علاوه بر سه روش ذکر شده، دو روش دیگر نیز در مکتوبات غزالی جهت کسب فضائل اخلاقی، قابل‌ارائه می‌باشند که عبارت‌اند از: کسب فضیلت از طریق «مشاهده‌ی رفتار دیگران (الگوپذیری)» و «مطالعه‌ی سرگذشت دیگران». این روش‌ها به نحوی هستند که متریان را به سمت «تقلید» و «انطباق» رفتار

خود با الگوهای معرفی شده، سوق می‌دهند (Ghazali, 2022: 679).

## ۵. مبانی ارزش‌شناختی غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی دینی

اولین و مهم‌ترین نکته در خصوص مبانی ارزش‌شناختی نظام اخلاقی غزالی، تأکید و تمرکز او بر «احوال‌ایجادکننده‌ی رفتار» به جای «خود رفتار» است. غزالی در این رویکرد خویش، توجه خود را بر اثرگذاری آمیال و اراده‌های پاک انسانی - که وی آن‌ها را «خُلُق» می‌نامد- در شکل‌گیری فعل اخلاقی معطوف می‌نماید و بر این باور است که این خُلُق‌یات، منشأ رفتار آدمی به حساب می‌آیند و اگر به درستی و نیکی، سامان یابند، رفتار اخلاقی آدمی را نیز، قرین به صحت و درستی خواهند نمود<sup>۱</sup>: «بدان که آدمی را از دو چیز آفریده‌اند: یکی کالبد که به چشم سر بتوان دید و یکی روح که به جز چشم دل اندر نتوان یافت و هریکی را از این دو زشتی و نیکویی است. یکی را حُسن خُلُق گویند و یکی را حُسن خُلُق. حُسن خُلُق عبارت از صورت باطن است، چنان که حُسن خُلُق عبارت از صورت ظاهر است و چنان که صورت ظاهر نیکو نباشد، بدان که چشم نیکو بود و بس. دهان نیکو بود و بس تا آنگاه که بینی و دهان و چشم نیکو بود جمله و اندر خور یکدیگر بود. همچنین صورت باطن نیکو نباشد تا آنگاه که چهار قوت نیکو اندر وی نبود. قوت علم و قوت خشم و قوت شهوت و قوت عدل میان این هر سه» (Ghazali, 2022: 399).

اصولاً در نظام‌های اخلاقی غیردینی، تمام تمرکز و تأکید بر «رفتار اخلاقی» و «تعیین حُسن و قبح افعال» است؛ اینکه به‌عنوان مثال کدام فعل، از نظر اخلاقی، بهنجار است و کدام عمل، نابهنجار تلقی می‌شود. در حقیقت، تمام توجه این نظام‌ها، بر «فعل اخلاقی» متمرکز می‌باشد و «فاعل اخلاقی» و «کیفیت احوالات روحی او»، چندان مطمح نظر نمی‌باشد. به‌عنوان مثال، از نظر معتقدان این نظام‌ها، تفاوت چندانی نمی‌کند که عدم تجاوز و تعدی به حقوق دیگران، توسط یک شخص مهذب و پرهیزگار به انجام برسد و یا اینکه یک فرد ناپاک و ناپیوسته اقدام به انجام آن نماید، آنچه مهم است، تقید افراد به رعایت و انجام افعال اخلاقی است.

این در حالی است که در نظام اخلاقی غزالی، قبل از فعل اخلاقی (و تعیین هنجار و نابهنجار بودن آن)، «فاعل اخلاقی» و «کیفیت حالات روحی و نفسانی او» مورد توجه و تأکید قرار می‌گیرد؛ زیرا باور و اعتقاد بر این است که اگر آدمی از نهاد و طینتی پاک و پیراسته برخوردار باشد، افعال ارتكابی او نیز، عموماً پاکیزه و طاهر خواهند بود (از کوزه همان تراود که در اوست). لذا برای چنین شخصی، تفاوتی نخواهد داشت که

۱. درست بر همین مبناست که کثیری از عالمان اخلاق، من جمله غزالی، اخلاق را جمع «خُلُق» تعریف نموده‌اند و آن را به هیئتی راسخ در نفس راجع کرده‌اند که افعالی در کمال سهولت و آسانی، بدون نیاز به فکر و اندیشه، از آن صادر می‌شود.

به‌عنوان مثال، نظام اخلاقی او، اقدام به تعیین بخشی یک عمل اخلاقی نموده است یا خیر، چراکه وی «به‌صرافت طبع» و «به‌مقتضای طینت طاهر خویش»، اقدام به عملی خواهد نمود که به ثواب و درستی، نزدیک‌تر است. این وضعیت چنان است که «طهارت نفسانی» و یا به تعبیر غزالی، «خوبی و حسن حالت‌های روحی پایدار» (که غزالی از آن‌ها تحت عنوان «خُلُق» یا «ملکات نفسانی» نیز یاد می‌کند) (Ghazali, 2022: 399)، سائق و یا مانع آدمی جهت ارتکاب افعال اخلاقی خواهند بود و تعیین/عدم تعیین بخشی نظام‌های اخلاقی، تفاوت چندانی در فعل اخلاقی چنین افرادی ایجاد نخواهد کرد. در حقیقت غزالی با چنین رویکردی، یک مرحله پیش‌تر از فعل اخلاقی را مورد توجه قرار می‌دهد و تمرکز نظام اخلاقی خود را بر فاعل اخلاقی و به تعبیر دقیق‌تر، بر حالت‌های روانی و نفسانی او (خُلقیات) معطوف می‌نماید.

نکته‌ی برجسته و درخشان چنین رویکردی آن است که به هنگام خلأ نظری در خصوص هنجار یا ناهنجار بودن یک فعل، فاعل اخلاقی دچار سرگردانی و استیصال نمی‌گردد، زیرا وی قادر است تا در حد توان خویش و با تکیه بر طهارت نفسانی خود، اقدام نزدیک به صواب و نیکی را به انجام برساند. حال آنکه در نظام‌هایی که متکی بر تعیین رفتار اخلاقی هستند، نوع اقدام عملی، می‌بایست از قبل توسط رهبران فکری و راهبران آن نظام اخلاقی، تعیین و به سمع پیروان رسیده باشد.

این وضعیت نظام‌های اخلاقی متمرکز بر فعل اخلاقی، آفت دیگری نیز به دنبال دارد و آن این است که با پیچیده شدن نظام‌های اجتماعی و تغییر رفتار آدمیان و شکل‌گیری کثیری از افعال اخلاقی جدید، به‌طور مستمر نیاز به آن می‌آید که گروهی از رهبران فکری، اقدام به تعیین بخشی هنجاری رفتارهای جدید نمایند که این امر مشکلات عدیده‌ای را چه در سطح رهبران فکری و چه در نزد رهروان آن نظام‌های اخلاقی (به جهت دسترسی و اطلاع از آن‌ها) ایجاد می‌نماید. حال آنکه وقتی تمرکز یک نظام اخلاقی، از رفتار اخلاقی به عامل اخلاقی سوق پیدا کرد و تربیت و تهذیب نفسانی و روحانی وی مورد هدف قرار گرفت، این مشکل تا حد زیادی مرتفع گردیده و فاعلان اخلاقی را دچار سرگردانی و حیرت نخواهد کرد. این وضعیت، از حیث تربیت اخلاقی متریبان نیز سودمند و مؤثرتر است، زیرا مرئیان اخلاقی، تمرکز خود را بر «شکل‌دهی خُلقیات نیکو» در متریبان قرار می‌دهند و از شکل‌دهی رفتار اخلاقی، بدون توجه به ریشه‌های پدیدآورنده‌ی آن، احتراز می‌نمایند.

اما دومین نکته‌ای که در خصوص مبانی ارزش‌شناختی غزالی می‌توان به آن اشاره کرد این است که وی، «غرایز آدمی» را «ریشه و منشأ فضائل و رذایل اخلاقی انسان» معرفی می‌کند و بر این اساس، به نحو بارزی، با ریشه‌کنی غرایز از وجود آدمی، مخالفت می‌ورزد. این رویکرد غزالی در مخالفت با افرادی است



که به جهت تهذیب نفس و حصول کمالات اخلاقی، توصیه به برکندن صفات مذموم و ریشه‌های شکل‌گیری آن‌ها (غرایز)، از وجود آدمی می‌نمایند. حال آنکه از نظر غزالی، تحصیل کمالات اخلاقی و احتراز از کژی‌های کرداری، با «تأدیب و مراقب از نفس»، امکان‌پذیر است و نیازی به برکندن کامل این غرایز از وجود آدمی نمی‌باشد. کما اینکه وی بر این باور است که وجود کلیه‌ی غرایز -در حد کنترل‌شده و مضبوط- لازمی زیست و بقاء نوع بشر بوده و از بین بردن کامل آن‌ها، خلاف طبیعت و موجب هدم و تباهی آدمیت انسان می‌باشد: «قضیه چنانکه برخی پنداشته‌اند نیست که قلع و قمع کامل خشم و شهوت و از میان بردن کلیه‌ی آن‌ها لازم باشد، بلکه واجب این است که خشم و شهوت، ضبط و تأدیب شود و تنها عقل هم توانای این تأدیب نیست، مگر آنکه حمیت نیز به یاری آن بشتابد» (Ghazali, 1995: 57).

سومین نکته در خصوص مبانی ارزش‌شناختی نظام اخلاقی غزالی آن است که وی، «زیبایی اصیل و نهایی» را در «هماهنگی و توازن میان قوای سه‌گانه‌ی نفسانی انسان» معرفی می‌کند. این سخن بدین معناست که در تربیت اخلاقی متریان، می‌بایست تمامی جنبه‌های عقلانی، شهوانی و غضبی نفس را مورد توجه قرار داد و ضمن پرهیز از نگاه تک‌بعدی به پرورش قوای نفسانی، با تقویت جنبه‌های مختلف هر سه قوه، به تعبیر غزالی، انسانی برخوردار از «خُلُقِ حمیده» تربیت نمود که تجلی‌اعلای آن در وجود مبارک «نبی مکرم اسلام (ص)» تبلور یافته است. از منظر غزالی، زیبایی نهایی، خود را به صورت «عشق الهی/محبت» به آدمی می‌نمایاند که «خیرِ اعلی» و عالی‌ترین متاعی است که آدمی در حیات دنیوی خویش حاصل می‌آورد. به‌زعم وی، کسی که برخوردار از عشق الهی/خیر اعلی می‌گردد، قادر است تا «کمال لایق خویش» را حاصل کند و در این صورت، به وجه احسن خلقت خویش نائل خواهد آمد: «این است نشان کمال حُسن خلق که این قوم را بوده است و این صفت کسانی باشد که خویشان را به ریاضت از صفات بشریت پاک کرده باشند و جز حق تعالی را نبینند و هر چه نبیند از وی ببینند و هر کسی که از خویشان نه این بیند و نه چیزی اندک که مانند این بود، باید که غره نشود و به خویشان گمان نیکوخواهی نبرد» (Ghazali, 2022: 416).

چهارمین نکته در خصوص مبانی ارزش‌شناسی غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی، به «نقش عقل» راجع می‌گردد. از منظر غزالی، مقوله‌ی اخلاق، یک علم «شرعی و دینی» است که «به مدد عقل» از تعالیم شرع به دست می‌آید. غزالی نقش عقل را کمک به آدمی جهت فهم مقولات و حیانی عنوان می‌کند و بر این باور است که عقل و شرع، مکمل یکدیگر بوده و امکان گردآمدن آن‌ها در یک نظام اخلاقی، کاملاً وجود دارد. با این حال، غزالی این نکته را تذکار می‌دهد که حدود اثرگذاری عقل، محدود می‌باشد و آدمی را لازم است که در چنین موقعیت‌هایی، از عناصر عالی‌تری نظیر مؤلفه‌های شهودی و وحیانی بهره جوید: «خردمندان

با توشه‌ی اندکِ خرد نمی‌توانند وجه تأثیر داروهای عبادت را که با حدود و اندازه، از طرف پیامبران خدا، مُعین و مقرر شده است، دریابند، و به‌ناچار باید از آنان تقلید کنند، زیرا پیامبران علیهم‌السلام، این خاصیت‌ها را با نور نبوت دریافته‌اند، نه با بضاعتِ عقل» (Ghazali, 2022: 55).

و اما پنجمین نکته‌ی قابل اشاره این است که مبانی ارزش‌شناسی تبیینی غزالی جهت تربیت اخلاقی متربیان، مبتنی بر یک نظام «هنجاری»، «فضیلت‌محور»، «غایت‌گرا» و «سعادت‌محور» می‌باشند. نظام اخلاقی غزالی، از آنجایی که به تعیین مصادیق خوب و بد افعال اختیاری انسان می‌پردازد، در ذیل «مطالعات هنجاری» حوزه‌ی اخلاق قرار می‌گیرد. از نظر گونه‌های مختلف اخلاق هنجاری نیز، نظام اخلاقی غزالی، نظامی «غایت‌گرا» مبتنی بر «غایت سعادت» است که تمامی تشریحات و تأکیدات خویش را، جهت حصول «سعادت ابدی و نهایی» مخاطبین قرار می‌دهد. شخص غزالی در این خصوص ابراز می‌دارد: «بدان که سعادت حقیقی، سعادت اخروی است و آنچه برای خودش مطلوب است، سعادت اخروی است و در ورای این غایت (هدف)، غایت یا هدف دیگری نیست». وی در ادامه اظهار می‌دارد: «نفس برای آن به عالم دنیا آمده که در اینجا به کسب سعادت اخروی بپردازد» (Ghazali, 1995: 103). لذا از منظر غزالی، کوشش اصلی آدمی می‌بایست به چنگ آوردن سعادت، و گریختن از شقاوت و عقاب اخروی باشد. همین امر در کنار نوع نگاه غزالی به مبدأ و معاد و ماهیت نفس آدمی و غایت آن، نشان از آن دارد که نظام اخلاقی غزالی، نظامی غایت‌گرایانه است که در آن، عملی خوب و بهنجار تلقی می‌شود که در نفس آدمی، تأثیر منجر به سعادت اخروی داشته باشد؛ حال این تأثیر چه به صورت مستقیم باشد و چه به شکل غیرمستقیم (Ghazali, 2022: 10).

## ۶. مبانی معرفت‌شناختی غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی دینی

آنچه در خصوص مبانی معرفت‌شناختی غزالی در حوزه‌ی اخلاق می‌توان اظهار داشت این است که وی، ابتدا «حصول معرفت در حوزه‌ی اخلاق» را، برای آدمی «امکان‌پذیر و میسر» می‌داند. این امر بدین معناست که آدمی قادر است «ملاک‌های کلی در شناخت احکام و گزاره‌های اخلاق» و نیز «دستورالعمل‌های معین رفتار انسانی» را به وسیله‌ی منابع معرفتی، بازشناخته و دریافت نماید (Ghazali, 2022: 401).

با این حال، غزالی در خصوص شیوه‌های دریافت این معارف، از روش‌های متنوعی سخن به میان می‌آورد و به جهت نگاه دینی عمیق خود، تأکید ویژه‌ای بر «معرفت ذوقی و کشفی» می‌نماید. از منظر غزالی، آدمی دست کم با توسل به چهار عامل «عقل»، «دین»، «قلب/شهود» و نیز به واسطه‌ی «مشاهده و تأمل در اشیاء و مخلوقات الهی»، قادر به حصول معرفت اخلاقی می‌باشد و چنانچه اشاره شد، وی نقش «شهود» و «عقل» را در این میان، بیش از عوامل دیگر، مورد تأکید قرار می‌دهد. این تأکید از آن روست که به‌زعم غزالی،

«عقل» در زمینه‌ی معرفت اخلاقی، هم از نقش ابزاری (ابزار فهم متن) برخوردار است و هم از نقش منبعی (منبع کسب معرفت) (Ghazali, 2022: 20-21). «وحی» نیز به دلیل کثرت آموزه‌های وحیانی در حوزه‌ی اخلاق و نیز تبیین کثیری از گزاره‌های غیرقابل دسترس توسط عقل بشری، مورد توجه قرار می‌گیرد (Ghazali, 2022: 28-29).

پیرو مطالب سطور فوق، مسئله‌ی دومی که در مبحث معرفت‌شناسی اخلاق، مورد توجه غزالی قرار می‌گیرد، «میزان توسل و تأکید بر عقل و وحی» در «تشخیص و احصاء حُسن و قُبْح افعال» و به‌طور کلی «معرفت اخلاقی» است. «حسن و قبح افعال»، یکی از موضوعات علم کلام است که به «منشأ» نیکی و بدی رفتارهای انسان می‌پردازد. در این راستا، دست کم دو دیدگاه عمده وجود دارد که یکی به «ذاتی بودن» حسن و قبح افعال معتقد است و دیگری، بر «عرضی بودن» این حسن و قبح تأکید می‌ورزد.

در درون تمدن اسلامی، «معتزله و شیعیان» گروه‌هایی بوده و هستند که نگاه اول به حسن و قبح افعال را باور دارند و بر این امر تأکید می‌ورزند که برخی افعال، «ذاتاً» بد و ناپایسته، و برخی دیگر، ذاتاً خوب و پایسته هستند. از منظر این افراد، حُسن و قبح افعال، «ذاتی» است و انسان، مستقل از شرع و وحی، با توسل به عقل خویش، قادر به تشخیص آنهاست. در مقابل دیدگاه معتزله و شیعیان، «اشاعره» قرار دارند که «ملاک عقلی» برای تعیین حُسن و قبح افعال را نمی‌پذیرند و بر این باورند که صرفاً «حُکم خداوند» است که سبب تقسیم اعمال، به پسندیده یا ناپسند می‌گردد. از منظر اشاعره، حُسن آن است که خداوند/شرع بگوید و قبیح آن است که خداوند/شرع آن را قبیح دانسته باشد. لذا در حوزه‌ی احکام اخلاقی، جز «امر/خواست خداوند»، معیاری دیگری وجود ندارد و هر آنچه از جانب خدا/شرع تعیین می‌گردد، ملاک حُسن و قُبْح افعال است (Mohammadi & Mansouri, 2017).

غزالی در این خصوص، قائل به رأی اشاعره است و حُسن را فعل موافق با امر الهی و یا مُجاز از جانب شریعت و بدون عقوبت قلمداد می‌کند و قبیح را نیز به‌عکس، فعل مخالف با امر الهی و غیرمجاز از جانب شرع و مستوجب عقوبت به شمار می‌آورد. از منظر غزالی، حسن و قبح افعال، وضعیتی است که طی آن یک فعل از جانب شرع، یا مُستحق ثناء، و یا مُستوجب دَم می‌گردد (Ghazali, 1995: 70).

این اعتقاد غزالی، سؤالاتی را در خصوص جایگاه عقل در معرفت اخلاقی نزد وی مطرح می‌سازد که نیازمند تبیین و واکاوی است.

بررسی عمیق آثار غزالی، نشان می‌دهد که وی به‌رغم اعتقاد به ناتوانی عقل در دستیابی «کامل» به معرفت‌های اخلاقی، عقل را «عالی‌ترین منبع معرفت» در انسان قلمداد می‌کند و بالاترین مرتبه‌ی کمالی انسان

راه، تبدیل شدن او به «عالمی عقلانی» به شمار می‌آورد. از منظر غزالی، توانایی‌های بالقوه‌ی عقل، نامتناهی است، ولیکن ظهور این قابلیت‌ها، منوط به طی کردن فرآیندی «معرفتی-اخلاقی» است (Ghazali, 1995: 117-118). تحلیل مبانی معرفتی نظام اخلاقی غزالی حاکی از آن است که در نگاه وی، عقل هم به لحاظ ساختار ذاتی و هم از حیث مراتب کمالی، قادر به تشخیص حسن و قبح امور می‌باشد، ولیکن آدمیان در اغلب موارد، در تحسین و تقبیح امور، نه با تکیه بر عقل خویش، بلکه بر مبنای «احساسات»، «امیال» و «اغراض» خود عمل می‌نمایند و به همین دلیل، نیازمند مؤلفه‌ای به نام «هدایت نبوی» هستند.

در این راستا، شخص غزالی، با موضع‌گیری در مقابل معتزله و تحلیل روان‌شناختی برخی گزاره‌های مشهور اخلاقی، نشان می‌دهد که کثیری از این گزاره‌ها، از ریشه‌ی معرفت‌شناسانه برخوردار نیستند و لذا آدمی نیازمند آن است که در تشخیص حسن و قبح امور، به «شرع/وحی»، به منزله‌ی منبعی که «دخالت اغراض» در آن راه ندارد، تکیه نماید. از منظر غزالی، عقل نه در فطرت اولیه‌ی خود و نه در مرتبه‌ی نبوی، ناتوان از تشخیص خوبی و بدی امور نیست، ولیکن آن زمانی که آدمی به اقتضای حُب نفس و تحریک شهوات و غرایز خویش، آلوده و مبتلا به هواهای نفسانی می‌گردد، کارکرد عقل او، از احساسات و خواهش‌های نفسانی گناه‌آلودش متأثر می‌شود و استنباطات عقلانی‌اش، دچار خطا و لغزش می‌گردد (Ghazali, 1995: 117-118).

به باور غزالی، این تأثیر به حدی است که گاهی برای خود انسان نیز تشخیص این که معرفت اخلاقی او، مبتنی بر آموزه‌های عقلانی وی صورت گرفته و یا از اغراض شخصی‌اش نشئت گرفته است، دشوار می‌گردد. به همین سبب، غزالی از ضرورت رجوع به انبیاء الهی و توسل به معارف وحیانی برای هدایت آدمیان و کسب معارف اخلاقی سخن به میان می‌آورد و بر این باور است که در صورت تنظیم ساحت‌های غیرعقیدتی بر مبنای بایدها و نبایدها و موازین شرعی (التفات ورزیدن به سوی خداوند، استمداد از عقل نبوی، بهره‌جستن از تعلیمات انبیای الهی و نیز تهذیب عقل از خودمحوری و خودخواهی)، عقل آدمی به چنان رشدی دست خواهد یافت که در نقطه‌ی کمالی خویش (در مرتبه‌ی عقل قدسی)، قادر خواهد بود که فارغ از تأثیرات منفی امیال و غرایز شخصی، حسن و قبح افعال را به درستی دریابد: «نیروی تفکر هر چه بیشتر تهذیب شود، و چنانکه باید شایسته گردد، با آن حکمتی به دست می‌آید که ثمره‌ی آن این است که فرق میان حق و باطل در اعتقادات، فرق میان صدق و کذب در مقال، و فرق میان زشت و زیبا در افعال، به‌توسط آن روشن می‌شود و در این باره اشتباهی رخ نمی‌دهد، هرچند که بیشتر مردم در این باره اشتباه می‌کنند» (Ghazali, 1995: 53).

این نگاهِ غزالی مبین آن است که نیازِ آدمیان به انبیاء و توسل ایشان به منابعِ شهودی و وحیانی، نه از حیث ناتوانیِ عقولِ آن‌ها، بلکه به دلیلِ محافظت از «توانمندسازیِ عقلشان» است؛ زیرا عقل در روکردن به مبادیِ عالی و برخوردارگی از نگاه و رویکردِ غیر خودمحو روانه و گناه‌آلود، نیازمند یاری کسی است که در مرتبه‌ی «عقلِ قدسی» قرار دارد و قادر است با معروض قرار دادن عقل در پرتو «اشراق و هدایت الهی»، وی را از تأثیرات منفیِ عوامل غیر اخلاقی، رها گرداند. به همین سبب، می‌بایست تصریح کرد که در اندیشه‌ی اخلاقیِ غزالی، عقل، ناتوان و سرگردان معرفی نمی‌شود، بلکه به توانمندی‌ها و قابلیت‌های بی‌حد و حصرِ آن اشاره گردیده و شیوه‌های تجلّی و راه‌های بروز و ظهورِ آن‌ها مورد اشاره قرار می‌گیرد. شیوه‌هایی که جز با خضوع در برابر تعالیم شریعت و بهره‌جستن از آموزه‌های وحیانی، به سر منزل مقصود نمی‌رسند.

### نتیجه

آنچه به‌عنوان جمع‌بندی آرای غزالی در خصوص مبانی تربیت اخلاق دینی می‌توان گفت این است که وی از آن جهت که انسان را «موضوع» تربیت به‌شمار می‌آورد، مقوله‌ی انسان‌شناسی را جزء مفاد اصلیِ نظام فکری و تربیتی خویش قرار داده و عطف نظر ویژه‌ای بدان می‌نماید. وی مبانی انسان‌شناختی خود در زمینه‌ی تربیت اخلاقی را، بر دو وجه اساسی تبیین می‌کند: نخست آن که خداوند، انسان را به «صورت و مثالِ خویش» خلق کرده و بسیاری از صفاتِ خود نظیر حیات، معرفت، قدرت، اراده، سمع، بصر و کلام را به آدمی نیز عطا نموده است. و دوم اینکه، انسان موجودی مُرکّب از «جسم و روح/نفس» است. بر اساس دیدگاه‌های انسان‌شناسانه‌ی غزالی، انسان واجد «گوهری الهی» و نیز «عنصری خاکی» است. به‌واسطه‌ی گوهرِ الهی، همانند «فرشتگان» است و از حیث برخوردارگی از عنصر خاکی، در صفتِ «بهایم» است. لذا می‌توان گفت که «آدمی موجودی میان فرشتگان و بهایم است». به‌زعم غزالی، برای شناختِ انسان، راهی جز شناخت مسائل «نفسانی» او متصور نیست. به همین جهت، وی به مقوله‌ی نفس، هم از آن روی که جوهری مجرد و غیرمادی دارد و بهره‌ی خدایی وجود انسان است، می‌پردازد، و هم از آن روی که شناخت نفس و مسائل نفسانی، دستمایه‌ای شایسته برای آفریدن شخصیتی بهنجار برای انسان است.

در زمینه‌ی خداشناسی، مبانی تبیینی غزالی، دست کم بر سه محور استوار است: «معرفت ذات الهی»، «معرفت صفات الهی» و «معرفت افعال الهی». وی شناختِ خداوند را، برترین دانش‌ها معرفی می‌کند و در عین حال، مخاطبین خویش را تذکار می‌دهد که نباید در پی «گوهرِ خداوند» باشند، چراکه گوهرِ باری تعالی، از «چونی و چگونگی» مُتزه است و عقلِ مادی انسان، در چیستی آن حیران مطلق است. به‌زعم غزالی، خداوند «فَعَالِ مایشاء جهان» است و همه‌چیز از او ناشی می‌شود. وی بر این باور است که خداوند، «همه‌چیز» است و

وجود حقیقی، جز او نیست و مابقی، سایه‌ای از وجود اویند. غزالی با آنکه خداشناسی را امری «فطری» به شمار می‌آورد، ولیکن برای اثبات وجود خدا، به اقامه‌ی «دلایل شرعی و عقلی» می‌پردازد. دلایل شرعی او از «قرآن» نشئت می‌گیرند و دلایل عقلی وی نیز بر مبنای «قانون سببیت» و «قدیم بودن خداوند» اقامه می‌شوند. هستی‌شناسی غزالی، متأثر از نگرش‌های خداشناسانه‌ی اوست. وی همه‌ی پدیده‌ها و مخلوقات را محصول «اراده‌ی خداوند» می‌داند که آثار این اراده، از عرش به کرسی می‌رسد. غزالی به شیوه‌ی «نظریه‌ی مثل افلاطون» بر این اعتقاد است که در عالم ملک، صورت عالم ملکوت و سایه‌ی آن را می‌تواند دید و احصاء کرد. غزالی جهان موجود را، برترین «جهان ممکن» می‌داند و برای اثبات آن «برهان آتی و لمّی» اقامه می‌کند. وی در برهان آتی، بر شگفتی‌های آفرینش تکیه کرده و می‌کوشد با گوشزد کردن برخی لطایف و بدایع صنع باری، آدمی را به باور نظام احسن رهنمون شود، تا هر موجودی را جز ذات اقدس الهی، فناپذیر دانسته و آن را جاویدان نپندارد. در برهان لمّی نیز بر آن است که از راه احسن بودن فاعل، بر احسن بودن و برتری فعل او حکم نموده و آن را تبیین نماید.

در حوزه‌ی مبانی روان‌شناختی، غزالی در آثار خویش، علاوه بر برشمردن فضایل و رذایل اخلاقی و چگونگی شناخت این امور، به بررسی «ریشه‌های روان‌شناختی» آراستگی و ابتلاء آدمی به فضائل و رذایل اخلاقی پرداخته و چگونگی عمل به اقتضای این امور را برای مخاطبین خویش تشریح می‌نماید. او بحث مفصلی درباره‌ی «نفس و جان آدمی» ارائه می‌کند تا از این طریق، ربط و نسبت هر فضیلت و رذیلت با قوه/قوای خاصی در نفس آدمی را مشخص نماید. هم‌چنین با تکیه بر رویکرد اشاعره درباره‌ی حُسن و قبح اخلاقی، و به جهت آنکه نظام اخلاقی او منبعث از شریعت مبین اسلام بوده است، مبنای حسن و قبح افعال را، «دینی» عنوان می‌کند.

غزالی در مباحث ارزش‌شناختی خود، عمدتاً در خصوص «حُلق حمیده» (اخلاق) و «زیبایی‌شناسی» سخن می‌گوید. وی برخوردار از خلق حمیده را محصول چهار عامل می‌داند: «عمل جمیل و قبیح»، «قدرت برای انجام آن دو»، «معرفت و شناخت این دو»، و «هیبتی در نفس که به یکی از آن‌ها طرف متمایل باشد و بتواند به یکی از دو طرف گرایش یابد: یا به فعل جمیل و یا به فعل قبیح». وی به «سرشت پاک آدمی» اعتقاد دارد و بر این باور است که انسان با «تربیت و تهذیب اخلاقی» می‌تواند به «کمال لایق خویش» نائل آید. او در بحث اخلاق، تنها به بررسی «منشأ عیوب نفسانی» بسنده نمی‌کند، بلکه به چاره‌جویی برای رفع این بیماری‌ها نیز می‌پردازد و علاج بیماری‌های اخلاقی را، «مجاهده‌ی با نفس» معرفی می‌کند. غزالی اخلاقیات را «قابل تغییر» و «زوال‌پذیر» می‌داند و بر این باور است که اخلاقیات آدمیان، قابلیت اصلاح داشته و می‌تواند

به جهت آموزش و تربیت نیکو، رشد کرده و به مدارج عالیّه نائل آید. وی در تقریرات خود، «زیبایی» را محصول تعادل و توازن میان قوای سه‌گانه‌ی نفس معرفی می‌کند.

و در نهایت در حوزه‌ی معرفت‌شناسی، غزالی، «معرفت بر امور اخلاقی» را برای آدمی «مقدور» دانسته و «معرفت و شناخت حق تعالی» را «غایت تلاش فکری» و «کمال اندیشه‌ی بشری» به شمار می‌آورد. به باور وی، معرفت حق تعالی، در امتداد «خودشناسی» و آگاهی از «حقیقت وجودی انسان» حاصل می‌شود، چراکه نفس آدمی، از جنس گوهر فرشتگان بوده و هر کس که به درستی در آن مذاقه و نظاره نماید، ذات حق تعالی را رؤیت خواهد نمود و از شناخت نفس خویش، پی به هستی ذات اقدس الهی خواهد برد. در نظام معرفت‌شناختی غزالی، کسب معرفت اخلاقی و وصول به حقیقت، تنها از طریق «عقل» و «حواس»، امکان‌پذیر نیست، بلکه «الهام» و «اشراق» نیز از دیگر منابع و سرچشمه‌های معرفت حقیقی و یقینی به شمار می‌آیند که از راه «دل» و به مدد «تهذیب نفس» و «دوری از شهوات»، آدمی را به حقیقت و آگاهی می‌رسانند.

بر آنچه رفت، در جمع‌بندی نهایی مبانی تبیینی غزالی در حوزه‌ی تربیت اخلاقی، این‌گونه می‌توان اظهار کرد که در جای‌جای این مبانی، می‌توان رد و نشانی از «اندیشه‌ی خدامحورانه و دیندارانه‌ی غزالی»، «قائلیت او به اصالت نفس در ساختار وجود» و نیز «غایت‌نهایی حیات که همانا کسب سعادت ابدی از طریق تهذیب نفس می‌باشد» را یافت که گواه روشنی بر ابتدای نظام اخلاقی وی بر پایه‌ی دیانت و امر قدسی است. مقوله‌ای که به نیکی می‌تواند یاریگر و مورد استناد دست‌اندرکاران آن دسته از نظام‌های تربیتی قرار گیرد که در پی کاربست یک نظام دینی، در تربیت اخلاقی و اعتقادی متربیان خویش هستند.

\*\*\*

\*\*\*

## References

- Abbasi, Z., Maleki, H., & Beheshti, S. (2019). Designing a moral education model based on the moral teachings of the Holy Quran. *Journal of new educational ideas*, 15 (2), 99-122. (In Persian). doi:<https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.14606.1730>.
- Bagheri, K. (2016). *A new look at Islamic education*. Tehran: School Publications. (In Persian)
- Farhadian, F., & Serajzadeh, H. (2019). A comparative study of the foundations of moral education from the perspective of Ghazali and Mehdi Naraghi. *Ethical Quarterly*, 15(33), 151-181. (In Persian). doi:<https://doi.org/10.22081/jare.2019.53371.1351>.
- Gandomkaar, D., Gholtash, A., Hashemi, A., & Mashinchi, A. (2019). Designing the model of moral education curriculum for the second secondary course based on the theory derived from the data. *Journal of research in curriculum planning*, 16 (61), 34-47. (In Persian). doi:<https://doi.org/10.30486/jsre.2019.665142>.
- Ghanei, M. (2008). Faiz Kashani's moral theory and its comparison with Ghazali's moral theory. *Rahmon Quarterly*, 7(19-20), 151-170. (In Persian). doi:Retrieved from <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/318501>
- Ghazali, M. (1995). *Mizan Alamal*. Tehran: Soroush Publications. (In Persian)
- Ghazali, M. (2022). *Kimiaye Saadat*. Tehran: Negah Publications. (In Persian)
- Hafeznia, M. (2022). *An introduction to research methods in humanities*. Tehran: Samt Publications. (In Persian)
- Hasani, M., & Baniyasi, A. (2019). The model of moral education in the books of the gifts of heaven. *Journal of research in curriculum planning*, 16(35), 106-120. (In Persian). doi:<https://doi.org/10.30486/jsre.2019.668046>
- Hosseini, M. (2014). Moral theology in the thought of Ghazali and feiz kashani. *Journal of religious thought*, 14(53), 166-188. (In Persian). doi:<https://doi.org/10.22099/jrt.2015.2870>
- Jahed, M., & Mollayosefi, M. (2011). A reflection on the four main virtues with emphasis on Ghazali's point of view. *Journal of ethical knowledge*, 3(2), 71-82. (In Persian). doi:Retrieved from <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/898719>
- Kardan, A., Pakseresht, J., Arafai, A., Hosseini, A., & Irani, H. (2016). *An introduction to Islamic education*. Tehran: Samt Publications. (In Persian)
- Kavyani, M., & Fasihi, M. (2012). A comparative study of the views of Abu Hamed Ghazali and Albert Bandura in moral education. *Journal of Islamic studies and psychology*, 6(11), 95-124. (In Persian). doi:Retrieved from [http://islamicpsy.rihu.ac.ir/article\\_1057.html](http://islamicpsy.rihu.ac.ir/article_1057.html).
- Keshavarz, S. (2008). Indicators and harms of religious education. *Two quarterly journals of Islamic education*, 3(6), 93-122. (In Persian). doi:Retrieved from [http://islamicedu.rihu.ac.ir/article\\_83.html](http://islamicedu.rihu.ac.ir/article_83.html).
- Khalilkhani, V., & Rahimi, A. (2019). Designing the model of moral education curriculum in primary education based on the moral teachings of the Holy Quran based on Al-Mizan's interpretation. *Journal of Quran and medicine*, 4(2), 118-124. (In Persian). doi:Retrieved from <http://quranmed.com/article-1-363-fa.html>.
- Kooshi, Z., Mousapour, N., Armand, M. & Mohebbi, A. (2020). Designing and validating



- the model of moral education in the elementary education system of the Islamic Republic of Iran. *Practical issues of Islamic education*, 5(3), 127-154. (In Persian). doi:<https://doi.org/10.29252/qaie.5.3.6>
- Kristjansson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge Publications.
- Liravi, A. (2017). *Comparing Ibn Sina's and Muhammad Ghazali's ideas about moral education*: Master's thesis. Ahvaz, Shahid Chamran University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (In Persian)
- Mohammadi, B., & Mansouri, B. (2017). *Religion-oriented and secular ethics*. Tehran: Young Andisheh Center Publication. (In Persian)
- Mollazaei, M. (2011). *Comparative study of Ghazali's and Motahari's views on moral education*: Master's thesis, Ahwaz, Shahid Chamran University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (In Persian)
- Movahhed, S., Bagheri, K., & Salahshouri, A. (2008). A comparative study of the views of Imam Mohammad Ghazali and Nell Nadings about moral education. *Shiraz University Quarterly Journal of Religious Thought*, 8(28), 39-60. (In Persian). doi:DOI: <https://doi.org/10.22099/jrt.2013.1278>.
- Naghibzadeh, A. (2022). *A look at the philosophy of education*. Tehran: Tahori Publications. (In Persian)
- Nasrabadi, H., Noroozi, R., & Rahmanpoor, M. (2007). An introduction to education and its foundations from Ghazali's point of view. *Journal of Islamic education*, 2(4), 193-217. (In Persian). doi:Retrieved from <https://www.sid.ir/paper/100774/fa>.
- Nikoomanesh, A., Izadi, M., Rafiei, H. & Vakili, N. (2020). Designing a model of religious and moral education of children in the period of sovereignty (first seven years) based on Islamic teachings. *Islamic insight and education*, 17(55), 145-165. (In Persian). doi:Retrieved from <https://www.sid.ir/paper/409539/fa>.
- Noori, M. (2006). Ethical system in Islam according to the ethical opinions of Ghazali, Ibn Maskawayh and Khaja Nasir. *Ethical promotion scientific quarterly*, 1(2 & 3), 7-47. (In Persian). doi:Retrieved from [http://akhlagh.morsalat.ir/article\\_21153.html](http://akhlagh.morsalat.ir/article_21153.html)
- Sadeghzadeh, A. (2008). *A review of the foundations, principles and methods of moral refinement according to Ghazali and Faiz Kashani*. Qom: Tebyan Publications. (In Persian).
- Sasani, F. (2010). Foundations of Islamic education. *Journal of Qur'anic studies of Namah Jamia*, 67, 124-129. (In Persian). doi:Retrieved from <https://www.noormags.ir/view/fa/magazine/number/79618>
- Sefati, G. (2019). *Explaining the foundations and characteristics of moral philosophy from the perspective of Imam Mohammad Ghazali*. Master's thesis, Gorgan, Al-Mustafa Al-Alamiya University. (In Persian)
- Shahryari, S., & Noroozi, R. (2020). The model of duty-oriented moral education with an emphasis on undesirable behaviors in Kant's view. *Journal of philosophy of education*, 5(1), 53-80. (In Persian). doi:Retrieved from <https://www.sid.ir/paper/370167/fa>.
- Shahryari, S., Noroozi, R., & Meshkat, M. (2018). The model of utilitarian moral education with an emphasis on undesirable behaviors in Mill's perspective. *Journal of philosophy of education*, 2 (3), 31-62. (In Persian). doi: Retrieved from <https://www.sid.ir/paper/264997/fa>
- Shariatmadari, A. (2022). *Principles and philosophy of education*. Tehran: AmiKabir Publications. (In Persian)

- Sheikhzadeh, Y. (2013). *A comparative study of moral education from the perspective of Ghazali and Mulla Sadra*, Master's thesis, Isfahan University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (In Persian).
- Soleymannezhad, A. (2018). *Teaching methods of religious teachings*. Tehran: Samt Publication. (In Persian)



## Table of Contents

**New Technologies, Evolving Metaphysics of Knowledge, and Pedagogical Implications** I

Maryam Naderi, Seyed Mahdi Sajjadi

**Analytical Examination of Neo-Mu'tazilite Theories: Insights from the Thought of Muhammad Abed Al-Jabri and Implications for Religious Education** II

Hossein Abdullahzadeh Homirani, Babak Shamshiri, Saeed Rahimian, Mohammad Jafar Mahalati

**An Interpretive Structural Analysis of Indicators Contributing to Ineffectiveness in the Iranian University System** III

Seyed Hedayat Davarpanah

**Examining the Intersection of Educational Administration, Power, and Religion in Iran's Historical Social Context: A Bourdieusian Perspective** IV

Mohammad Akhondi, Razvan Hosseingholizadeh, Mohsen Noghani Dokht Bahmani, Shahram Yousefifar

**A Critique on the Privatization Policy of Public and Formal Education in the IRAN Educational System** V



Mohammad Hassani

**Embodied Mindfulness: A New Perspective on Recreating Learning Experiences, Attention Training, and Intersubjective Interactions** VI

Zainab Mahdavi

**Foundations of Religious Ethics Education: Insights from the Perspectives of Al-Ghazali** VII

Ali Mahdikhani, Mahboubeh Arefi, Esmail Jafari





**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 2, 2024**

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. 2, 2024

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

26



- New Technologies, Evolving Metaphysics of Knowledge, and Pedagogical Implications I  
Maryam Naderi, Seyed Mahdi Sajjadi
- Analytical Examination of Neo-Mu'tazilite Theories: Insights from the Thought of  
Muhammad Abed Al-Jabri and Implications for Religious Education II  
Hossein Abdollahzadeh Homirani, Babak Shamshiri, Saeed Rahimian, Mohammad Jafar Mahalati
- An Interpretive Structural Analysis of Indicators Contributing to Ineffectiveness in the  
Iranian University System III  
Seyed Hedayat Davarpanah
- Examining the Intersection of Educational Administration, Power, and Religion in Iran's  
Historical Social Context: A Bourdieusian Perspective IV  
Mohammad Akhondi, Razvan Hosseingholizadeh, Mohsen Noghani Dokht Bahmani, Shahram Youseffar
- A Critique on the Privatization Policy of Public and Formal Education in the IRAN  
Educational System V  
Mohammad Hassani
- Embodied Mindfulness: A New Perspective on Recreating Learning Experiences,  
Attention Training, and Intersubjective Interactions VI  
Zainab Mahdavi
- Foundations of Religious Ethics Education: Insights from the Perspectives of Al-Ghazali VII  
Ali Mahdikhani, Mahboubeh Arefi, Esmaeil Jafari