

مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش‌نامه

دانشگاه فردوسی مشهد
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

دوره ۱۴، شماره ۱، سال ۱۴۰۳

دوفصلنامه علمی



- ۵ فرگشت برنامه درسی در عصر هوش مصنوعی
علیرضا هوشمند
- ۲۷ مبادی رماتیک آموزش و پرورش در ایران معاصر
علی وحدتی دانشمند
- ۵۳ از خودکار آفرینی به شادی آفرینی: تحلیل روند بر ساخت مثبت‌اندیشی در زیست-سیاست
ننولیرال و نقد مبانی اخلاقی آن
اعظم مرادی، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی، بختیار شعبانی ورکی، ابوالفضل غفاری
- ۷۷ طراحی مدل تحلیلی میدان آموزش کارآمد در ایران بر اساس رویکرد ساختارگرایی
تکوینی پیر بوردیو
فردین محمدی، محسن نوغانی دخت‌بهمنی
- ۹۹ تأملی بر بازاری سازی تعلیم و تربیت و تلقی «دانش‌آموز به عنوان مصرف‌کننده»
حمداله محمدی
- ۱۲۵ ساز و برگ‌های ایدئولوژیک و تاثیر آن بر سیاست‌های آموزشی افغانستان در صد سال اخیر
روح‌الله اسلامی، بصیر احمدحسین
- ۱۴۹ واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی
راضیه یوسف‌بروجردی، سید هدایت‌الله‌داورپناه

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۴، شماره ۱، اسفند سال ۱۴۰۳

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 پایگاه های زیر نمایه می شود :

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

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

هیئت تحریریه :

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

داوران این شماره: احمد رضا اصغرپور ماسوله، اکبر امراهی، رمضان برخوردار، حیدر جانعلی زاده چوب بستی، داود حسین پور صباغ، رضوان حسین قلی زاده، اسدالله زنگویی، بابک شمشیری، حجت صفار حیدری، مرضیه عالی، انسی کرامتی، مهدی کرمانی، حسین مصباحیان، بهروز مهram، محسن نوغانی

مدیر اجرایی مجله : سجاد کمالی نیا

ویراستار: اکبر امراهی

مجله در ویراستاری، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است. ترتیب مقاله ها نشان دهنده ارزش علمی یا شخصیت نویسندگان نیست. دیدگاه های مندرج در نوشته ها الزاما مبین نظر مجله نیست.

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

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

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار : ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن : ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

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

فهرست مندرجات

- ۵ فرگشت برنامه درسی در عصر هوش مصنوعی
علیرضا هوشمند
- ۲۷ مبادی رمانتیک آموزش و پرورش در ایران معاصر
علی وحدتی دانشمند
- ۵۳ از خود کارآفرینی به شادی آفرینی: تحلیل روند بر ساخت مثبت اندیشی در زیست-سیاست
نئولبرال و نقد مبانی اخلاقی آن
اعظم مرادی، طاهره جاویدی کلاته جعفر آبادی، بختیار شعبانی ورکی، ابوالفضل غفاری
- ۷۷ طراحی مدل تحلیلی میدان آموزش کارآمد در ایران بر اساس رویکرد ساختارگرایی تکوینی
پیر بوردیو
فردین محمدی، محسن نوغانی دخت بهمنی
- ۹۹ تأملی بر بازاری سازی تعلیم و تربیت و تلقی «دانش آموز به عنوان مصرف کننده»
حمداله محمدی
- ۱۲۵ ساز و برگ های ایدئولوژیک و تاثیر آن بر سیاست های آموزشی افغانستان در صد سال اخیر
روح الله اسلامی، بصیر احمد حصین
- ۱۴۹ واکاوی موانع فرهنگی نظریه پردازی در حوزه علوم انسانی
راضیه یوسف بروجردی، سید هدایت اله داورپناه

Curriculum Evolution in the Age of Artificial Intelligence

Alireza Hooshmand 

PhD Graduate in Curriculum Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author),
Email: Hooshmand_tmu@yahoo.com

Received: 2024-09-14	Revised: 2025-01-02	Accepted: 2025-01-04	Published: 2025-03-01
Citation: Hooshmand, A. (2025). Curriculum Evolution in the Age of Artificial Intelligence. Foundations of Education, 14(1), 5-26. doi: 10.22067/fedu.2025.89102.1360			

Abstract

This study explores curriculum changes in the age of artificial intelligence (AI) through the lens of "Curriculum Evolution." Positioned at the intersection of philosophy and science, AI is driving profound transformations across various aspects of life. As AI continues to expand, a key challenge for education is to integrate AI while preserving fundamental educational principles. A pivotal shift in curriculum development involves moving away from rigid paradigms and instead adapting to evolving conditions, recognizing AI's limitations in fully managing educational processes. Adopting a philosophical approach and a structured chain of arguments, this paper examines the evolution of curricula and their core elements. As a result, "Curriculum Evolution" is proposed as a dynamic framework for navigating the AI era. Additionally, we outline the key characteristics of an evolutionary curriculum, including responsiveness to educational experiences, integration of diverse agents, multiple monitoring mechanisms, transdisciplinary approaches, autopoiesis, and self-regulation. These features are aligned with fundamental AI principles such as data-driven analysis, networking, machine learning, genetic algorithms, autonomy, fuzzy logic, and graph theory.

Keywords: artificial intelligence, curriculum, evolutionary curriculum.

Synopsis

This paper is based on an idea which has two considerable issues. The first is artificial intelligence, standing on the border between philosophy and science, as a context for ontological, epistemological, and methodological revolution in sciences. The second issue is the need to pay attention to transformative paradigms in education. Therefore, paying attention to artificial intelligence and its effects on curricula is considered urgent for education and it is an excellent opportunity for educational system quality improvement (Pedro et al., 2019).

Transformations in the educational system and curriculum are beyond defined changes and specific tasks. These transformations are based on engineering orientation which is named narrow artificial intelligence or weak artificial intelligence (Shah, 2023). Strong artificial intelligence is the main context for deep curriculum transformations and it is conceptually an umbrella for concepts such as machine learning, natural language processing, data mining, neural networks, algorithms, and performing tasks (Chen et al., 2020; Zawacki-Richter et al., 2019). These transformations are called "Curriculum Evolution" in this article.

To explain the concept of "Curriculum Evolution" and its nature in the context of artificial intelligence, changes in curriculum elements are examined. For example, the teacher is characterized by the development of machine applications in various fields of education and teaching (Seren & Ö-ZCAN, 2021). Teacher robots and ChatGPT are used as assistants or they replace the teachers in training completely.

Artificial intelligence performs a large part of human activities in education with high accuracy. It improves the quality of teaching and evaluation in the evolutionary curriculum. More effective teaching (Devi et al., 2022) and increasing assessment validity by focusing on analyzing data (Gardner et al., 2021) and using the methods and modeling of the smart systems in assessment are possible only by artificial intelligence.

Multiple, individual and data-based objectives, integrative human agents, human agents replaced by machine, instantaneous required and available interdisciplinary content, individualized learning, situated learning by formal and informal activities, teaching without human errors, various teaching methods, accurate evaluation, spaceless and timeless environment show the different nature of elements which emerge from curriculum evolution in the age of artificial intelligence.

Artificial intelligence includes theoretical principles and concepts for new ways of thinking in scientific domains, building tools, and transforming sciences (Havrdá, 2020). Accordingly, understanding, reasoning, and making decisions in education have been examined as evolutionary curriculum characteristics.

The first characteristic of the evolutionary curriculum comes back to educational experiences which are the main source of artificial intelligence data in their overall concept of education. The second is the continuous control and monitoring which operate as a filter for the revolutionary curriculum. The next feature is Autopoiesis. It shows that the curriculum is adaptable and flexible. The curriculum examines the environment and its data and infers better strategies. Autopoiesis is based on the Genetic Algorithm principle. Genetic Algorithm is the result of paying attention to natural selection and the combination of better features in life. According to this principle, the evolutionary curriculum can select and create better algorithms. Artificial intelligence with fuzzy knowledge modeling and precise and imprecise valuation (Hooshmand, 2021) provides unity instead of reduction and certainty in the curriculum. Ultimately, artificial intelligence creates problem-solving in the evolutionary curriculum by data analysis.

Conclusion: Artificial Intelligence; Particular Urgency but not Adequate

This paper has examined the encounter of education and curriculum with artificial intelligence. This encounter has been described as the context of curriculum evolution and accordingly, it deals with the reconceptualization of the curriculum and its elements. Curriculum elements change at different levels in this context. Also, some of the curriculum elements may be eliminated for some reasons which have been mentioned in this article. According to the fundamental principles of artificial intelligence and their applications in the curriculum domain, characteristics of the evolutionary curriculum are mentioned in the age of artificial intelligence.

Although strong artificial intelligence has numerous abilities for education and curriculum, handing the entire curriculum over to artificial intelligence cannot be done for two reasons. First, Artificial intelligence specialists and developers usually are not aware of the expectations of curriculum planners and officials or they neglect them (Luckin & Cukurova, 2019). Furthermore, until educational principles and experiences and other comprehensive

information about curriculum are not presented as dynamic data, artificial intelligence by itself has no perception of educational performance. It means that the curriculum cannot be considered a product of the substantive rationality of artificial intelligence. So the curriculum, like the wisdom and knowledge of artificial intelligence, is conditional.

Finally, the importance of paying attention to transformations in the world around curriculum, especially artificial intelligence, is related to an opportunity in which deep, creative, and useful insights emerge in the right place at the right time. This approach increases the readiness and capability of curriculum agents and directs the curriculum towards maintaining competencies, active survival, and the fundamental and original functions of education.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

فرگشت برنامه درسی در عصر هوش مصنوعی

علیرضا هوشمند 

دانش آموخته دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. Hooshmand_tmu@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۱۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۱۵	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۱۱
استناد: هوشمند، علیرضا. (۱۴۰۳). فرگشت برنامه درسی در عصر هوش مصنوعی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۱)، ۵-۲۶. doi: 10.22067/fedu.2025.89102.1360			

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی تغییرات برنامه درسی در عصر هوش مصنوعی است که در این مقاله با استعاره فرگشت برنامه درسی به آن پرداخته شده است. هوش مصنوعی با قرار گرفتن در مرز میان فلسفه و علم چشم انداز تغییرات وسیعی در حوزه های مختلف زندگی و رویکردهای آنها را به ما نشان می دهد. با استیلای هوش مصنوعی یکی از دغدغه های اصلی آموزش و پرورش، مواجهه با آن همراه با حفظ اصول اساسی است. ضرورت انکار ناپذیر گذر از تعهد به پارادایم های ثابت و توجه به موقعیت و شرایط پیرامونی در مقابل عدم کفایت و صلاحیت هوش مصنوعی در به دست گرفتن کلیت کار تعلیم و تربیت نقطه عطفی برای برنامه درسی است. در این مقاله با رویکردی فلسفی و با زنجیره ای از استدلال ها، فرگشت عناصر برنامه درسی و فرگشت برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفته و به عنوان سازوکاری برای بقاء فعالانه برنامه درسی پیشنهاد شده است. در این مقاله بر اساس اصولی از قبیل داده محوری، تجزیه و تحلیل، شبکه، یادگیری ماشین، الگوریتم های ژنتیکی، خود مختاری، منطق فازی و گراف در هوش مصنوعی، ویژگی هایی همچون توجه به تجربه های تربیتی، عاملیت تلفیق یافته، پایش چندگانه، فرا رشته ای بودن، خودآفرینی و خود تنظیم گری برای برنامه درسی فرگشتی مشخص شده است.

واژه های کلیدی: هوش مصنوعی، برنامه درسی، برنامه درسی فرگشتی.

مقدمه

هوش مصنوعی^۱ دستاوردی از پیشرفت‌های علمی و فناوریانه است که تحولات هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی در پرتو آن در حال وقوع است. ظرفیت اصلی هوش مصنوعی در جمع‌آوری داده‌ها^۲ از بخش‌های مختلف زندگی و تصمیم‌گیری بر مبنای آن، حذف یا کاهش نقش عاملیت انسانی و انجام وظایف به جای آن با کیفیت و دقتی به مراتب بالاتر است. به نظر می‌رسد در چنین زیست‌بومی برنامه‌درسی و عناصر آن به مفهوم رایج و شناخته شده رو به افول نهاده و توجه به تحولات جدی در آن اجتناب‌ناپذیر است. سیر تحول از برنامه‌درسی بیرهای دندان‌شمشیری^۳ برای دوران پارینه‌سنگی (Benjamin, 1939) تا برنامه‌درسی خودآفرین در عصر کرونا زیستی (Shabani Varaki & Hooshmand, 2021) نشان می‌دهد برنامه‌درسی به بینش‌های عمیق نسبت به شرایط و موقعیت‌های حاکم بر فضای بیرونی و درونی آن وابسته است. در موج چهارم آموزش که با اینترنت و کاربرد فناوری‌های هوشمند شناخته می‌شود (Sultana & Tamanna, 2022) در هم تنیده شدن آموزش و پرورش با هوش مصنوعی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Bonk & Wiley, 2020) هر چند در مقایسه با حوزه‌هایی از قبیل پزشکی و کسب و کار، نفوذ و کاربردهای آن هنوز کمتر است (Faresta, 2024). پژوهش‌ها نشان می‌دهد آموزش و پرورش در مواجهه با هوش مصنوعی نیازمند سازوکارهای خلاقانه و متفاوتی است تا فرصت‌های جدیدی را برای برنامه‌درسی شکل دهد (Butt et al., 2020).

بر اساس آنچه گفته شد، در این مقاله به این پرسش پرداخته می‌شود که برنامه‌درسی در زیست‌بوم هوش مصنوعی به چه شکلی در می‌آید. چه تغییراتی در عناصر برنامه‌درسی اتفاق می‌افتد و این تغییرات چگونه منجر به فرگشت برنامه‌درسی می‌شود. علاوه بر این با نظر به مبانی و مفروضه‌های اساسی در هوش مصنوعی، ویژگی‌هایی برای برنامه‌درسی و عناصر آن در عصر هوش مصنوعی بیان خواهد شد و در نهایت ضمن طرح سه دیدگاه برای مواجهه برنامه‌درسی و هوش مصنوعی دیدگاه متناسب با برنامه‌درسی فرگشتی مشخص می‌شود.

در پژوهش حاضر که جزء مطالعات نظری در حوزه برنامه‌درسی به حساب می‌آید نخست با بررسی هوش مصنوعی و پرداختن به برنامه‌درسی در زیست‌بوم هوش مصنوعی، زمینه‌های وابسته به طرح ادعای اصلی در مورد فرگشت برنامه‌درسی مطرح شده است. با بررسی برنامه‌درسی در زیست‌بوم هوش مصنوعی

1 Artificial intelligence

2 Data

3 Saber tooth curriculum

و با نظر به نقش موقعیت و شرایطی از قبیل تلفیق یافتگی با ماشین، ایده اصلی فرگشت برنامه درسی تبیین و به فرگشت عناصر نیز پرداخته شده است. همچنین ضمن بیان مبانی هوش مصنوعی و مفهوم و کاربرد آنها در برنامه درسی با زنجیره‌ای از استدلال‌ها ویژگی‌های اساسی برنامه درسی فرگشتی استنباط شده است. از آنجا که پرداختن به برنامه درسی در عصر هوش مصنوعی از لحاظ ماهوی کم‌نظیر و پیشرو می‌باشد مقاله حاضر را می‌توان از معدود پژوهش‌های انجام شده در این حوزه و تا این مقطع زمانی دانست.

هوش مصنوعی

هوش مصنوعی قلب جامعه مدرن است که در آن فرایند تصمیم‌گیری با رایانه است. هوش مصنوعی نخستین بار سال ۱۹۵۶ در آمریکا و بر اساس فرضیه آلن تورینگ^۱ مبنی بر هوشمند بودن ماشینی که آزمون تورینگ^۲ را با موفقیت پشت سر می‌گذارد مطرح شد^۳ (Norvig & Russell, 2010; Salas-Pilco & Yang, 2022; Zawacki-Richter et al., 2019). تورینگ این نظر را مطرح کرد که ماشین‌های محاسباتی^۴ ممکن است روزی به ماشین‌های متفکر^۵ تبدیل شوند (Cope et al., 2021; Zhang & Aslan, 2021). نیلسون هوش مصنوعی را توانایی ماشین برای تصمیم‌گیری^۶، یادگیری^۷، تفسیر داده‌ها، تشخیص الگو و ارائه پاسخ به سوالات کاربران که در آنها نیاز به انسان هست معرفی می‌کند (Nilsson, 1998). خودکارسازی^۸ فعالیت‌های مرتبط با تفکر مثل تصمیم‌گیری، حل مسئله^۹ و یادگیری (Bellman, 1978) و الگو برداری از ذهن انسان برای انجام وظایف شناختی (Bali et al., 2022 Kuleto et al., 2021;) مفاهیم دیگری از هوش مصنوعی است. سامانه‌های مجهز به هوش مصنوعی ضمن تجزیه و تحلیل محیط با درجاتی از خود مختاری^{۱۰} اقداماتی را برای عملکرد بهتر و دستیابی به اهداف خاص انجام می‌دهند (Foltynnek et al., 2023). هوش مصنوعی علاوه بر طیف وسیعی از ابزارها و فعالیت‌ها که جهت‌گیری مهندسی^{۱۱} آن را شامل

1 Alan Mathison Turing

2 Turing test

۳ آزمون تورینگ آزمایشی درباره توانایی ماشین برای انجام رفتارهای هوشمندانه

همانند با رفتارهای انسان یا غیر قابل تمایز از آن است.

4 Computing Machines

5 thinking machines

6 Decision making

7 Learning

8 Automation

9 Problem solving

10 Autonomy

11 Engineering orientation

می‌شود از نظر مفهومی به منزله چتری برای مفاهیمی از قبیل یادگیری ماشین^۱، پردازش زبان طبیعی^۲، داده‌کاوی^۳، شبکه‌های عصبی^۴، الگوریتم^۵ و انجام کار است (Chen et al., 2020; Zawacki-Richter et al., 2019) که مبتنی بر صبغه فلسفی آن است و در علوم شناختی و فلسفه ذهن بررسی و با عنوان هوش مصنوعی قوی^۶ شناخته می‌شود (Searle, 1980). هوش مصنوعی قوی یا عمومی^۷ دارای ویژگی‌های^۸ و مولد بودن است در حالیکه انجام وظایف از قبل مشخص و در زمینه‌های محدود مربوط به هوش مصنوعی ضعیف^۹ می‌شود (Shah, 2023). هوش مصنوعی را می‌توان شاخه‌ای از علوم دانست که رابطه تنگاتنگی با فلسفه دارد (Tahmasebi, 2006) و قرار گرفتن آن در مرز میان فلسفه و علم زمینه تغییرات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی را در حوزه‌های مختلف و رویکردهای آنها فراهم می‌سازد.

هوش مصنوعی و برنامه درسی

توجه به پارادایم‌های تحول‌آفرین در کنار اصول اساسی تعلیم و تربیت ضرورت انکار ناپذیری برای برنامه‌های درسی است (Hooshmand, 2021) چنانکه تحولات علمی و فناوری‌های نوین آنها را در جنبه‌های مختلفی مانند یادگیری تحت تاثیر قرار داده و آن را برای میلیون‌ها نفر در هر زمان و مکان تسهیل نموده است (Gardner et al., 2021). هوش مصنوعی فعالیت‌های بشری را از حیث سرعت، فراگیری و روش متحول می‌سازد (Velarde, 2020). پژوهش‌ها نشان می‌دهد تاثیر هوش مصنوعی در حوزه آموزش شامل فلسفه تا روش‌های آموزش می‌شود (Dogan et al., 2023) و از این بابت در حال تبدیل شدن به بخشی حیاتی برای آموزش و پرورش می‌باشد (Ahmad et al., 2022; Ouyang & Jiao, 2021) که توجه به رویکردهای جدید و مجموعه‌ای از الزام‌ها برای محیط‌های آموزشی را ضروری می‌سازد (Mircea et al., 2021). از این رو، هوش مصنوعی فرصت مناسبی برای بهبود کیفیت^{۱۰} در نظام‌های آموزشی است (Pedro et al., 2019) ضمن اینکه غفلت از آن یا کنار گذاشتن آن صورتی از تبعیض بحساب می‌آید (Churchland, 1984). با وجود این، بررسی‌ها نشان می‌دهد جنبه‌های محدودی از برنامه درسی در ارتباط

1 Machine Learning

2 Natural Language Processing (NLP)

3 Data mining

4 Neural networks

5 Algorithm

6 Strong AI

7 Artificial general intelligence

8 Generative

9 Weak/ Narrow intelligence

10 equity and quality

با هوش مصنوعی مورد توجه قرار گرفته‌اند. با اینکه در آموزش و اجرای راهبردهای مناسب با هدف عملکرد تحصیلی عالی (Limna et al., 2022) و کاهش حجم کار تدریس و شکل دهی به تدریس مؤثرتر (Devi et al., 2022) استفاده از هوش مصنوعی مورد توجه است، اما در بعضی از جنبه‌های برنامه درسی توجه کمتری به آن شده است (Su & Yang, 2023). گزارش‌های بین‌المللی نیز نشان می‌دهد رویکردها و راهبرد-های نظام آموزشی هیچ کشوری در مواجهه با هوش مصنوعی دارای جامعیت لازم و کافی نیست و هیچ کدام دارای برنامه درسی خود تنظیم‌گرا^۱ و مبتنی بر هوش مصنوعی نمی‌باشند (Pedro et al., 2019). هر چند پس از شیوع کرونا و تغییر در روند برنامه‌های درسی مدارس و دانشگاه‌ها، راهبردهایی مانند برنامه درسی تمام نگار خودآفرین^۲ با رویکرد خود تنظیم‌گری در توجه به موقعیت و شرایط تبیین شده است (Shabani Varaki & Hooshmand, 2021) که در شکل دادن به مبانی نظری برنامه درسی فرگشتی در عصر هوش مصنوعی مؤثر می‌باشد. توجه همه جانبه به برنامه درسی و عناصر آن در عصر هوش مصنوعی، زمینه اصلی برای طرح ایده فرگشت برنامه درسی است که در بخش بعد به آن پرداخته می‌شود.

فرگشت عناصر برنامه درسی

با توسعه روز افزون هوش مصنوعی مولد و شکل‌گیری آبر هوش مصنوعی^۳ عناصر برنامه درسی ناگزیر از تغییر و دگرگونی در سطوح متفاوتی هستند. با قابلیت‌های هوش مصنوعی علاوه بر تغییر در ماهیت و کارکرد عناصر برنامه درسی امکان حذف برخی از آنها نیز به دلایلی وجود دارد؛ چنانکه ظهور گونه‌های جدیدی از عناصر برنامه درسی نیز امکان‌پذیر است. اگر هدف برنامه درسی ایجاد تغییر در رفتار فراگیران باشد از طریق هوش مصنوعی یا تحت تأثیر آن انجام می‌شود. کسب سواد، آگاهی و مهارت برای زندگی در زیست بوم هوش مصنوعی ضمن اینکه اهداف متنوعی را برای برنامه درسی به وجود می‌آورد ماهیتی شخصی به آنها می‌دهد. بنابراین گستردگی اهداف که مبتنی بر شخصی بودن آنهاست فرگشت در اهداف برنامه درسی را نشان می‌دهد. فرگشت در عنصر معلم با توسعه کاربرد ماشین در بخش‌های مختلف آموزش و تدریس مشخص می‌شود (Seren & ÖZCAN, 2021) که بر اساس آن حضور، نقش آفرینی و تعاملات انسانی با ماشین تلفیق می‌شود. ربات معلم و چت بات^۴ به عنوان دستیار یا جایگزین عاملیت انسانی در آموزش گونه فرگشت یافته‌ای از عاملیت در برنامه درسی است که توانایی برقراری مکالمه و سایر

1 Self-regulating

2 autopoietic

3 Artificial Super Intelligence

4 Chatbot

عملکردهای انسانی را در حل مسائل دارد و قادر است به صورت حضوری یا مجازی به تدریس بپردازد. چت بات این قابلیت را دارد که ضمن برقراری ارتباط با فراگیران و مدرسان نیازهای آموزشی آنها را برطرف سازد. فناوری چت جی پی تی ۱ که از سال ۲۰۱۹ میلادی ذیل پروژه Open AI توسعه یافته است صورتی از ابر هوش مصنوعی است که قادر است متونی شبیه به آثار و نوشته‌های انسانی تولید نماید و به صورت تعاملی و شهودی با افراد ارتباط برقرار نماید به سوالات پاسخ دهد، داستان بنویسد، خلاصه نویسی کند و حتی متون علمی تولید نماید (Su & Yang, 2023).

جهش در کاوشگری و یابندگی اطلاعات، شاخص اساسی فرگشت فراگیران است تا جاییکه فراگیر به عنوان یک عملگر در برنامه درسی فعالیت می‌کند. عاملیت‌های انسانی فرگشت یافته در برنامه درسی با ویژگی‌های مشترکی از قبیل آشنایی با ابزارها و سخت افزارها، مهارت جستجوگری در اینترنت، کسب یا ساخت محتوا در فضای سایبری ۲ و اصلاح، تغییر و توسعه محتواهای موجود متمایز می‌شوند. ارزیابی از محتوا و مدیریت آن، تعامل از طریق ابزارهای دیجیتال، پایش‌گری و کنترل ویژگی‌های دیگر این عاملیت- هاست. نکته حائز اهمیت هم پوشانی ویژگی‌های میان فراگیر و معلم است که ضمن کاهش تمایز، سبب سیالیت آنها می‌شود. به عبارتی در برنامه درسی فرگشتی فراگیر و معلم در رفت و برگشتی پاندولی قرار می‌گیرند و یابنده و آموزنده اطلاعات می‌تواند به جای معلم و در تلفیق با ماشین قرار گیرد و بالعکس معلم می‌تواند به فراگیری تبدیل شود که کاوشگر و آموزنده اطلاعات است از این جهت برنامه درسی فرگشتی دارای عنصری جهش یافته از ترکیب معلم، فراگیر و ماشین است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد محتوا در زیست بوم هوش مصنوعی دچار دگرگونی می‌شود (Holmes et al., 2019) و علاوه بر داده محوری با تدوین و استفاده لحظه‌ای و متناسب با نیازهای فراگیران قابل تشخیص است. محتواهای لحظه‌ای با تحلیل داده‌های مربوط به مخاطبان در کمترین زمان بصورتی پویا، با کیفیت و متفاوت قابل عرضه است. محتوا بر اساس اهداف مختلف و در قالب داده‌های آموزشی خاص قابل دسته بندی و ارائه به یادگیرندگان است. در تدوین و ارائه محتوای متکثر قابلیت زمان‌بندی و برنامه‌ریزی برای انتشار محتوا نیز حائز اهمیت است.

مواد و منابع در زیست بوم هوش مصنوعی علاوه بر علم و تجربه مبتنی بر تفسیر است و بر همین اساس شامل درست و نادرست می‌شود. بعلاوه قابلیت گزینش با توجه به شرایط و موقعیت نیز در آن وجود

1 ChatGPT

2 Cyberspace

دارد. یادگیری ضمن اینکه جریانی همیشگی و تسهیل شده است به عنوان تغییرات مبتنی بر الگوریتم‌ها دنبال می‌شود. بعلاوه هوش مصنوعی فرصت‌ها و موقعیت‌های متنوعی را برای یادگیری در سطح رسمی و غیر رسمی شکل می‌دهد. یادگیری شخصی‌سازی شده که از طریق داده کاوی، تجزیه و تحلیل و تعامل در فضای یادگیری موجب توسعه سیستم‌های آموزشی پیچیده می‌شود (Chen et al., 2020; Faresta, 2024; Ouyang & Jiao, 2021) و بازی و پرسه زنی در فضای سایبری را می‌توان گونه‌هایی جهش یافته از فرصت‌های یادگیری در عصر هوش مصنوعی دانست.

فرگشت در عنصر تدریس نیز از چند بُعد قابل بررسی است. نخست اینکه تدریس از یک کنش انسانی مطلق به فعالیتی ماشینی یا تلفیق یافته با آن تبدیل می‌شود. اقتضائی شدن شاخص دیگری برای فرگشت در تدریس است. به این معنا که تدریس علاوه بر داده محوری، قابلیت انطباق با اقتضائات موجود بر اساس الگوریتم‌های طراحی شده را در کمترین زمان دارد که با توجه به حجم بالای اطلاعات، بدون هوش مصنوعی غیر ممکن است. در تدریس ترکیبی یا هوشمند که در پژوهش‌های مربوط به آموزش و هوش مصنوعی مورد توجه قرار گرفته است (Chen et al., 2020; Chiu et al., 2023; Nemorin et al., 2023) انسان و ماشین به اتفاق هم تدریس را انجام می‌دهند. توانمند شدن عاملیت سبب افزایش کیفیت حرفه‌ای تدریس می‌شود (Celik, 2023 Randhawa & Jackson, 2020;) و خطاهای انسانی در تدریس به طور چشمگیری کاهش می‌یابد.

محیط و فضای برنامه درسی تحت تاثیر هوش مصنوعی طیفی از تغییرات از مجهز شدن به مدیریت هوشمند، اضافه شدن واقعیت مجازی ۱ و فناوری‌های سه بعدی تا دگرگونی‌هایی از قبیل ساختار زدایی از مفهوم‌های فیزیکی محیط، فضا و زمان را شامل می‌شود. مفاهیمی از قبیل کلاس و مدرسه که در برداشت‌های رایج از برنامه درسی با مختصات دقیق فیزیکی قابل شناسایی هستند این امکان را پیدا می‌کنند که ساختارهایی ناپایدار و در حال جابجایی مداوم باشند و به مختصات فیزیکی و مکانی خاصی تعلق نداشته باشند. ضمن اینکه عنصر زمان نیز شامل چنین ناپدارای و نوسانی می‌شود. بر این اساس فرگشت محیط، فضا و زمان در برنامه درسی با بی مکانی و بی زمانی مشخص می‌گردد.

فرگشت در ارزشیابی با روش‌ها و مدل‌سازی سیستم‌های هوشمند برای سنجش مشخص می‌شود. این گونه ارزشیابی از نظر گاردنر و همکاران (Gardner et al., 2021) به دلیل تمرکز بر تحلیل حجم زیادی از داده‌ها از اعتبار و اثر بخشی بالایی برخوردار است. ارائه بازخورد فوری، مدل‌های مختلف ارزشیابی در

بخش‌های مختلف، سرعت در نمره‌دهی، ارزیابی از سؤالات و آزمون‌ها و پیش‌بینی و برنامه ریزی برای بهبود عملکردها بخشی از شاخص‌های فرگشت در ارزشیابی است.

جدول ۱- شاخص‌های فرگشت عناصر برنامه درسی

عناصر برنامه درسی	شاخص‌های فرگشت
اهداف	متکثر و شخصی، متأثر از هوش مصنوعی و مبتنی بر آن
معلم	تلفیق با ماشین، مدل‌سازی شده، جستجوگری داده‌ها
فراگیر	تلفیق با ماشین، کاربر در لحظه، عملگر الگوریتم و جستجوگری داده‌ها
محتوا	داده محوری، رشته‌ای، متناسب با نیازهای فراگیران، تدوین و استفاده لحظه‌ای، نیازمند پایش
مواد و منابع	ابتناء به علم، تجربه و تفسیر، قابلیت گزینش
یادگیری	تغییر بر اساس الگوریتم، شخصی سازی شده، تسهیل شده و مادام‌العمر
فعالیت‌های یادگیری	شخصی سازی شده در دو سطح رسمی و غیر رسمی
تدریس	ترکیبی، اقتضایی، متکثر از نظر روش، قابلیت انتخاب
محیط	تلفیق واقعیت و مجاز؛ فراگیری، بی مکانی و بی زمانی
ارزشیابی	داده محوری، مدل‌سازی متکثر، سرعت، اعتبار و پیش‌بینی، چند بعدی، اثر بخشی و تجویز

در جدول ۱ شاخص‌های فرگشت بیانگر این است که عناصر فرگشت یافته برنامه درسی با چه ویژگی‌ها و درجات متفاوتی از تغییر مشخص می‌شوند. به طور مثال شاخص‌های فرگشت محتوا؛ داده محوری، انطباق با نیازهای فراگیران، تدوین لحظه‌ای و نیازمند پایش بودن و ویژگی‌های یادگیری فرگشت یافته تسهیل شوندگی، شخصی بودن، پیروی از الگوریتم و مادام‌العمر بودن است.

ویژگی‌های برنامه درسی فرگشتی در عصر هوش مصنوعی

هوش مصنوعی شامل اصول و مفاهیم نظری می‌باشد که به منزله بنیان‌های فکری در ساخت و بهره‌مندی از آن است و بر اساس آنها راه‌های جدید برای تفکر در حوزه‌های علمی، ساخت ابزارها و تحول در علوم دنبال می‌شود (Havvrda, 2020) و می‌تواند از قدرت محاسباتی به درک هوشمندانه، استدلال و تصمیم‌گیری برای عمل ارتقاء پیدا کند. در این بخش با توجه به این اصول، مفاهیم و کاربردهای قابل استفاده برای برنامه درسی بیان و ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر هوش مصنوعی مشخص می‌شود.

هوش مصنوعی عملکرد داده‌محور ماشین است. اصل داده محوری این امکان را به ماشین می‌دهد تا

حجم وسیعی از داده‌ها را در اختیار بگیرد آنها را پردازش نماید و راهبردهای آموزشی را ارائه دهد. تجربه-های تربیتی منبع اصلی داده‌ها برای برنامه‌ریزی و طراحی الگوریتم‌ها در برنامه درسی و توجه به آن یکی از ویژگی‌های برنامه درسی فرگشتی است.

تجزیه و تحلیل ۱ که فرآیند بررسی، شناسایی، تفسیر و انتقال الگوهای معنادار داده‌ها است برای پاسخ به سوالات، پیش‌بینی، کشف روابط جدید و در نهایت تصمیم‌گیری‌های بهتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. سرعت در ارائه بازخورد، جمع‌آوری مداوم اطلاعات و پردازش آنها، تفسیر و ارائه گزارش، از ویژگی‌های تجزیه و تحلیل در هوش مصنوعی است. سیل و همکاران ارزیابی مبتنی بر داده‌ها را دارای ویژگی مداومت، بازخورد محوری و چند وجهی بودن ۲ می‌دانند (Thille et al., 2014). تجزیه و تحلیل حجم زیادی از داده‌ها یا داده‌های بزرگ ۳ در زمان محدود توسط هوش مصنوعی (Bellini et al., 2022) برای ابعاد مختلف برنامه درسی سبب می‌شود تا ویژگی پایش‌گری چندگانه در جهت اطمینان به برنامه درسی فرگشتی مورد توجه قرار گیرد.

اصل اساسی دیگر در هوش مصنوعی اصل شبکه است. مدل‌سازی ساختارهای ارتباطی و عملکرد مغز مبنای توجه به این اصل در هوش مصنوعی است که بر اساس آن ماشین قابلیت ساخت و تشخیص الگوهای پیچیده را دارد (Haykin, 1998). شبکه‌های هوشمند به عنوان مبنایی برای تعمیم در هوش مصنوعی مد نظر هستند (Tahmasebi, 2006). بر مبنای این اصل، شکل دادن به شبکه‌ای از اطلاعات علمی مختلف، برقراری ارتباط میان آنها و تعمیم در برنامه درسی فرگشتی دنبال می‌شود که ناظر بر ویژگی فرارشته‌ای بودن و حرکت به سمت نظام‌های پیچیده دانش و خلق موضوعات جدید از طریق تعمیم است.

چهارمین اصل در هوش مصنوعی یادگیری ماشین است که به مفهوم جایگزین کردن ماشین به جای انسان و انجام کارها بوسیله آن است (Zawacki-Richter et al., 2019). اصل یادگیری ماشین در ارتباط با الگوریتم‌های انجام کار و زیر مجموعه هوش مصنوعی است (Bellini et al., 2022, p. 1). یادگیری ماشین با راهبرد طبقه‌بندی اطلاعات دنبال می‌شود (Ucer et al., 2022) و به دو سطح یادگیری نظارت شده ۴ و یادگیری بدون نظارت ۵ تفکیک می‌شود (Shah, 2023). بر اساس این اصل ماشین در تلفیق با عاملیت انسانی قرار می‌گیرد یا جایگزین آن می‌گردد که ویژگی عاملیت تلفیق یافته و جایگزین شده را در برنامه

1 analysis

2 multi-faceted

3 Big data

4 Supervised learning

5 Unsupervised learning

درسی فرگشتی نشان می‌دهد.

اصل الگوریتم‌های ژنتیکی^۱ در هوش مصنوعی برگرفته از سازوکار انتخاب طبیعی^۲ است و بر اساس آن ماشین می‌تواند از داده‌های ورودی خود چیزهایی را یاد بگیرد و پاسخ‌های مناسبی را برای موقعیت‌های متناظر تولید کند (Alpaydin, 2020). بر اساس اصل الگوریتم‌های ژنتیکی ضمن انتخاب، تکوین طبیعی و ترکیب ویژگی‌های بهتر بهبود عملکرد در هوش مصنوعی دنبال می‌شود (Goldberg, 1989). به عبارتی با ترکیب الگوریتم‌هایی که عملکرد مثبتی از خود نشان می‌دهند، به گزینی و ساخت الگوریتم‌های بهتر دنبال می‌شود. یادگیری بدون نظارت با اصل الگوریتم‌های ژنتیکی و برای داده‌هایی که طرح مشخصی از قبل برای آنها وجود ندارد قابل درک است (Shah, 2023, p. 19). اصل الگوریتم‌های ژنتیکی مبنای ویژگی خودآفرینی در برنامه درسی فرگشتی است که موجب می‌شود در شرایط و موقعیت‌های مختلف با بهترین انتخاب‌ها به حیات خود ادامه دهد.

توجه به تجربیات و داده‌های موجود برای دستیابی به اهداف خاص بیانگر اصل خودمختاری در هوش مصنوعی است (Foltynek et al., 2023). بر این اساس هوش مصنوعی ضمن بررسی محیط و داده‌های مربوط به آن دست به استنتاج می‌زند و راهبردهای بهتری را برای اجرا انتخاب می‌نماید. خودمختاری به عنوان اصل توجه به فعالیت در محیط، عامل مهمی برای یادگیری است و در برنامه درسی فرگشتی زمینه شکل‌گیری ویژگی خودتنظیم‌گری است که با کاوش و دستکاری فعالانه عناصر محیط توسط فراگیران به وجود می‌آید (Randhawa & Jackson, 2020).

دیدگاه‌های علمی با همراه نمودن قابلیت ترکیبی^۳ و احتمال مشروط، امکان وقوع رخدادها را بررسی می‌کنند. منطق فازی به سبب حمایت از عدم قطعیت، مدل‌سازی دانش مبهم و ارزش‌گذاری دقیق^۴ و نادقیق^۵ (Hooshmand, 2021) در هوش مصنوعی مورد توجه است. منطق فازی زمینه‌ای برای مدل‌سازی دانش دقیق و نادقیق در برنامه درسی فرگشتی و بیان‌گر ویژگی یکپارچه‌نگری آن است.

در هوش مصنوعی برای مدل‌سازی رابطه بین مفاهیم و شرایط مختلف از گراف^۶ استفاده می‌شود و یکی از اصول اساسی آن تلقی می‌شود (Russell & Norvig, 2016). گراف‌ها مدل‌های ریاضی هستند که ارتباط عضوها را پس از عضویت در یک مجموعه نشان می‌دهند. ساخت شبکه‌های مبتنی بر تحلیل داده‌ها

1 Genetic Algorithm.

2 Natural Selection

3 Synthesis

4 Precision

5 imprecision

6 Graph

و ساختارهایی که در آنها جهت یا کیفیت تعامل مهم است بر مبنای نظریه گراف انجام می‌شود (Ucer et al., 2022). بر اساس کنترل و بررسی اثرات نتایج مختلف قوانین در اصل گراف (Nilsson, 1998, pp. 22-55) امکان شکل دادن به ساختاری استاندارد برای واکاوی داده‌ها در جهت حل مسائل در برنامه درسی فراهم می‌شود. مهارت حل مسئله با مشخص نمودن نیازها، مدل‌سازی و تفکر محاسباتی تقویت می‌شود. با توجه به اصول اساسی هوش مصنوعی و مفهوم و کاربردی که هر یک از آنها برای برنامه درسی دارند ویژگی‌های برنامه درسی فرگشتی در جدول شماره ۲ بیان شده است.

جدول شماره ۲- اصول اساسی هوش مصنوعی و ویژگی‌های برنامه درسی فرگشتی

اصول اساسی در هوش مصنوعی	مفهوم/ کاربرد	ویژگی برنامه درسی فرگشتی
داده محوری	اهمیت اطلاعات/ برنامه ریزی و تصمیم‌گیری	توجه به تجربه‌های تربیتی
تجزیه و تحلیل	پایش و بررسی/ کاهش خطا، افزایش اعتماد پذیری	پایش چند گانه، کنترل‌گری
شبکه	ساختار عام ارتباطات و تعمیم/ ساخت الگوهای بهم وابسته و تعمیم دهی	فرا رشته‌ای بودن، پیچیدگی دانش و تعمیم آن
یادگیری ماشین	طبقه‌بندی، انجام کار/ جایگزینی یا تلفیق با ماشین، توسعه یادگیری	تلفیق یا جایگزینی عاملیت
الگوریتم‌های ژنتیکی	آفرینش و به‌گزینی/ ارائه عملکرد بهتر، یادگیری بدون نظارت، افزایش اعتماد	خودآفرینی و سازگاری
خود مختاری	تنظیم مبتنی بر تجربه و محیط/ فعالیت و توجه به شرایط و موقعیت‌ها	خود تنظیم‌گری (فعالیت محوری و موقعیت‌مندی)
منطق فازی	عدم قطعیت/ مدل‌سازی دانش دقیق و نادقیق	یکپارچه‌نگری
گراف	مدل‌سازی بر اساس تحلیل داده‌ها/ واکاوی داده‌ها	حل مسئله مبتنی بر داده کاوی

جدول ۲ نشان می‌دهد هر یک از اصول هوش مصنوعی در کاربست برنامه درسی دارای مفهوم و کاربرد ویژه‌ای است که در پرتو هر یک از آنها ویژگی‌های متناظری برای برنامه درسی فرگشتی مشخص می‌شود. هر یک از این ویژگی‌ها می‌توانند در ارتباط با یک یا چند اصل هوش مصنوعی قرار گیرند. با گسترش هوش مصنوعی مواجهه با برنامه درسی فرگشتی را می‌توان از سه دیدگاه مورد توجه قرار داد. دیدگاه نخست این است که برای هوش مصنوعی و برنامه درسی با ویژگی‌های شناخته شده هر یک، ظرفیت‌های مناسبی قائل شویم و تلاش‌ها را متوجه به فعلیت رساندن ظرفیت‌های هوش مصنوعی برای

آموزش نماییم. مولفه اصلی در شناخت هوش مصنوعی تقلید از قابلیت‌های انسانی است که در قالب الگوریتم و مدل‌سازی دنبال می‌شود و با این دیدگاه، هوش مصنوعی به عنوان ابزاری برای برنامه درسی تلقی می‌شود که ضمن تقویت عناصر، فعالیت‌هایی مانند جستجو و تدوین محتوا، تدریس، یادگیری و ارزشیابی را نیز انجام می‌دهد. با در نظر گرفتن هوش مصنوعی به عنوان تسهیل کننده فعالیت‌هایی مانند تدریس و ارزشیابی، علاوه بر فراگیر، معلم به عنوان مهم‌ترین ذینفع و محور اصلی در آن مورد توجه است (Seufert et al., 2021). بر اساس این دیدگاه، فرگشت برنامه درسی بیش از هر چیز در تقویت یا ایجاد ظرفیت‌های جدید برای برنامه درسی مشخص می‌شود که مبتنی بر جنبه‌های مهندسی و ابزاری هوش مصنوعی است. چنین سطحی از فرگشت را می‌توان در تهیه کارپوشه‌های الکترونیکی برای فراگیران، جمع‌آوری اطلاعات مختلف به طور همزمان، تحلیل دقیق داده‌ها و استفاده از آنها در مواقع لازم، کمک به کنترل و بهبود شرایط و موقعیت‌های مختلف در برنامه درسی، تنظیم محتوای درسی بر اساس عملکرد و پیشرفت فردی و مواردی از قبیل تشکیل کلاس‌های هوشمند، استفاده از ربات‌ها، دستیارهای آموزشی و سایر فناوری‌ها دانست که مربوط به پیاده سازی برنامه درسی است. با چنین دیدگاهی هوش مصنوعی ابزاری است که در محدوده برنامه درسی قابلیت‌هایی برای کاربرد دارد.

دیدگاه دیگر بر اساس قابلیت‌های فوق بشری هوش مصنوعی است که قادر است با اتکا به کلان داده‌ها و با نظر به عوامل متعدد مانند شرایط، موقعیت، زمان، زیست بوم و عواملی از این قبیل کلیت برنامه درسی را در اختیار بگیرد. در این دیدگاه هوش مصنوعی در تراز بالاتر از عاملیت انسانی قرار می‌گیرد و برنامه درسی با راهبری آبر هوش مصنوعی به پیش می‌رود. با چنین دیدگاهی هوش مصنوعی ضمن استیلای کامل، منشأ تحولات عمیقی در برنامه درسی می‌شود و بیش از تلقی به عنوان ابزاری برای بهبود یا تقویت عناصر برنامه درسی است. بر این اساس شکل یافتن گونه‌های جدیدی از عناصر و برنامه درسی در عصر هوش مصنوعی محتمل است و برنامه درسی بستری برای پیاده‌سازی ایده‌های هوش مصنوعی می‌شود. با این دیدگاه کلیت برنامه درسی در جنبه‌های مختلف آن به هوش مصنوعی سپرده می‌شود که زمینه انفعال سایر بخش‌های آموزش و پرورش در مواجهه با آن است.

دیدگاه سوم بر اساس الهام‌بخشی هوش مصنوعی برای نظریه‌پردازان و برنامه‌ریزان درسی در بازشناسی مفاهیم و عناصر و شکل دهی به ایده‌های عمیق و نو در برنامه درسی و تحول آن در عرصه عمل است. این دیدگاه که بر اساس رویکردی یکپارچه‌نگر است برنامه درسی را از مراحل بنیادین نظری تا عرصه عمل با هوش مصنوعی درهم تنیده در نظر می‌گیرد. هوش مصنوعی فرصتی است که بواسطه آن ضرورت گذر از

تعهدات ثابت و چسبنده و تغییر برای سازگاری و بقاء برنامه درسی در شرایط متفاوت و پیش‌بینی ناپذیر مشخص می‌گردد. بر این اساس، عناصر برنامه درسی با ماهیتی فرگشت یافته و جدید توسط متخصصان برنامه درسی، برنامه ریزان درسی و معلمان به عنوان منابع اصلی و پویای داده‌های تربیتی، مورد توجه قرار می‌گیرند. این دیدگاه ضمن پذیرش استفاده از ظرفیت‌های ابزاری هوش مصنوعی برای برنامه درسی؛ خودآفرینی، خود تنظیم‌گری، پایش‌گری و فعالیت محوری را بجای انفعال برای برنامه درسی مورد توجه قرار می‌دهد.

نتیجه

در این مقاله به این موضوع پرداخته شد که هوش مصنوعی به عنوان زمینه‌ای برای تحولات در حوزه‌های مختلف و از جمله آموزش و پرورش، چگونه برنامه درسی را تغییر و آن را متفاوت از مفاهیم رایج و شناخته شده شکل می‌دهد. برنامه درسی به عنوان نقطه کانونی آموزش و پرورش است که واقعیت‌ها و رخداد‌های مختلف پس از ورود به آن، ضمن مورد تاکید یا غفلت قرار گرفتن در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی انعکاس می‌یابند. ارتباط دو سویه میان برنامه درسی و شرایط و موقعیت‌های پیرامونی آن، تأثیرات آشکار و پنهانی بر فرایندها، نتایج و پیامدهای آنها دارد. بنابراین فعالیت‌ها، کنش‌ها و واکنش‌های جاری در زندگی را می‌توان تا حدودی متأثر از آنچه دانست که از طریق برنامه درسی برای فعالیت‌های آموزش و پرورش و پس از آن برای گستره‌های وسیع‌تر فراهم می‌شود. بر این اساس، مواجهه فعالانه یا منفعل با پدیده‌ای مانند هوش مصنوعی آثار متفاوتی را سبب می‌شود که علاوه بر ابعاد کمی نتایج، شامل کیفیت جنبه‌های مختلف زندگی افراد از قبیل تحصیل و شغل نیز می‌شود. بنابراین انعکاس برنامه درسی به عنوان کانون تعلیم و تربیت از مواجهه با هوش مصنوعی در جهت‌دهی‌های آینده فعالیت‌های آموزش و پرورش و سایر جنبه‌های زندگی مبتنی بر هوش مصنوعی مؤثر است. بر این اساس در این مقاله به دگرگونی‌های برنامه درسی و عناصر آن در زیست بوم هوش مصنوعی با مفهوم فرگشت در برنامه‌های درسی پرداخته شد.

همچنین عاملیت‌های تلفیق یافته با ماشین در بخش‌ها و سطوح مختلف برنامه‌های درسی، جایگزینی ماشین بجای معلم، ظهور گونه‌های متفاوت محتوا و هم پوشانی فراگیر و معلم به عنوان شاخص‌هایی برای فرگشت در عناصر برنامه درسی مد نظر قرار گرفتند. علاوه بر این، کاهش نقش یا حذف عناصری مانند محیط، زمان و مکان؛ برنامه‌های درسی بی زمان زمانمند و بی مکان مکان‌مند را به عنوان گونه‌هایی فرگشت یافته نشان می‌دهد که مختصات فیزیکی خاصی برای آنها قابل تصور نیست. همچنین فرصت‌های یادگیری مبتنی بر پرسه زنی هوشمندانه و بازی در فضای سایبری نیز گونه‌های جدید دیگری از عناصر برنامه‌های

درسی فرگشتی به حساب می‌آیند که با بینش‌های نو و عمیق درباره برنامه درسی در عصر هوش مصنوعی می‌تواند مورد توجه برنامه‌ریزان درسی و معلمان قرار گیرد.

در این مقاله با نظر به اصول اساسی مربوط به هوش مصنوعی ویژگی‌هایی از قبیل توجه به تجربه‌های تربیتی، پایش و کنترل‌گری، فرا رشته‌ای بودن، تلفیق یا جایگزینی عاملیت‌ها، خودآفرینی و سازگاری و خود تنظیم‌گری مبتنی بر فعالیت و موقعیت برای برنامه درسی فرگشتی مشخص شدند. این ویژگی‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی فرگشتی در عصر هوش مصنوعی فراتر از عملکرد ماشین محاسباتی، توانایی تصمیم‌گیری، تفسیر داده‌ها، حل مسائل و ارائه پاسخ به سوالات مختلف را دارد و قادر است بخشی از وظایف شناختی محول شده را انجام دهد. با وجود این، تفویض و واگذاری کلیت برنامه درسی به هوش مصنوعی به دلایلی نمی‌تواند انجام شود. نخست اینکه متخصصان و توسعه دهندگان هوش مصنوعی به طور معمول به انتظارات برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران برنامه درسی آگاهی ندارند یا آن را مورد غفلت قرار می‌دهند (Luckin & Cukurova, 2019) و دیگر اینکه تا هنگامی که اطلاعات مبتنی بر اصول تعلیم و تربیت، تجربه‌ها و بینش‌های تربیتی و سایر اطلاعات جامع پیرامون برنامه درسی در قالب داده‌های پویا به هوش مصنوعی ارائه و برای آن برنامه ریزی نشود هوش مصنوعی به تنهایی هیچ درکی از عملکردهای تربیتی و بویژه برنامه درسی ندارد و برنامه‌های درسی مبتنی بر هوش مصنوعی نمی‌تواند محصول عقلانیت مطلق هوش مصنوعی قلمداد شود و به مانند خرد و دانایی آن مشروط است. بنابراین، حضور انسان به صورتی پویا همچنان ضرورتی برای برنامه‌های درسی در عصر هوش مصنوعی است.

بر این اساس ضمن بیان سه دیدگاه مختلف پیرامون مواجهه با برنامه درسی و هوش مصنوعی، یکپارچه‌نگری به عنوان دیدگاه مناسب و الهام‌بخشی معرفی گردید که ضمن فراتر رفتن از ابزار نگری برای هوش مصنوعی و رد انفعال در واگذاری تمامیت برنامه درسی به هوش مصنوعی، فرگشت برنامه درسی را زمینه‌ای برای شناخت دقیق شرایط، موقعیت‌ها و تحولات مربوط به آموزش و پرورش در عصر هوش مصنوعی می‌داند. توجه به فرگشت برنامه درسی به منزله فرصتی است که پرداختن به آن در زمان و جایگاه مناسب ضمن کمک به شکل‌گیری بینش‌های عمیق، خلاقانه و مفید، افزایش قابلیت‌های معلمان، برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش را سبب می‌شود و برنامه درسی را از انفعال در عصر هوش مصنوعی به سمت بقاء فعالانه، حفظ صلاحیت‌ها و کارکردهای اساسی و اصیل تعلیم و تربیت جهت می‌دهد.

References

- Ahmad, S. F., Alam, M. M., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., & Hyder, S. I. (2022). Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 14(3), 1101. <https://doi.org/10.3390/su14031101>
- Alpaydin, E. (2020). *Introduction to machine learning*. MIT press.
- Bali, M. M. E. I., Kumalasani, M. P., & Yunilasari, D. (2022). Artificial Intelligence in Higher Education: Perspicacity Relation between Educators and Students. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3(2), 146-152. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i2.88>
- Bellini, V., Cascella, M., Cutugno, F., Russo, M., Lanza, R., Compagnone, C., & Bignami, E. (2022). Understanding basic principles of artificial intelligence: a practical guide for intensivists. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, 93(5). <https://doi.org/10.23750%2Fabm.v93i5.13626>
- Bellman, R. E. (1978). Artificial intelligence: can computers think? In. Boyd & Fraser Publishing Company.
- Benjamin, H. R. W. (1939). *Saber-tooth curriculum, including other lectures in the history of paleolithic education*. McGraw- Hill.
- Bonk, C. J., & Wiley, D. A. (2020, 2020/08/01). Preface: Reflections on the waves of emerging learning technologies. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1595-1612. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09809-x>
- Butt, R., Siddiqui, H., Soomro, R. A., & Asad, M. M. (2020). Integration of Industrial Revolution 4.0 and IOTs in academia: a state-of-the-art review on the concept of Education 4.0 in Pakistan. *Interactive Technology and Smart Education*, 17(4), 337-354. <http://dx.doi.org/10.1108/ITSE-02-2020-0022>
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Churchland, P. M. (1984). *Matter and consciousness* (A. Gholami, Trans.). Nashre Markaz (In Persian).

- Cope, B., Kalantzis, M., & Sears, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational philosophy and theory*, 53(12), 1229-1245. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>
- Devi, J. S., Sreedhar, M. B., Arulprakash, P., Kazi, K., & Radhakrishnan, R. (2022). A path towards child-centric Artificial Intelligence based Education. *International Journal of Early Childhood*, 14(3), 9915-9922. <http://dx.doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145>
- Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(5), 3056. <https://doi.org/10.3390/app13053056>
- Faresta, R. A. (2024). AI-Powered Education: Exploring the Potential of Personalised Learning for Students' Needs in Indonesia Education. *Path of Science*, 10(5), 3012-3022. <https://doi.org/10.22178/pos.104-19>
- Foltynek, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I., Khan, Z. R., Santos, R., Pavletic, P., & Kravjar, J. (2023). ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education. 19(1), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00133-4>
- Gardner, J., O'Leary, M., & Yuan, L. (2021). Artificial intelligence in educational assessment: 'Breakthrough? Or buncombe and ballyhoo?'. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1207-1216. <https://doi.org/10.1111/jcal.12577>
- Goldberg, D. (1989). *Genetic algorithms in search, optimization, and machine learning*. Addison-Wesley.
- Havrda, M. (2020). Artificial intelligence's role in community engagement within the democratic process. *International Journal of Community Well-Being*, 3(4), 437-441. <https://doi.org/10.1007/s42413-020-00100-8>
- Haykin, S. (1998). *Neural networks: a comprehensive foundation*. Prentice Hall PTR.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hooshmand, A. (2021). *Implications for Curriculum Theorizing Inspired by the Neuro-Phenomenology* Ferdowsi University of Mashhad (FUM)]. Mashhad, Iran
- Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. *Sustainability*, 13(18), 10424. <https://doi.org/10.3390/su131810424>
- Limna, P., Jakwatanatham, S., Siripipattanakul, S., Kaewpuang, P., & Sriboonruang, P. (2022). A review of artificial intelligence (AI) in education during the digital era. *Advance Knowledge for Executives*, 1(1), 1-9.

- https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID4160798_code4971864.pdf?abstractid=4160798&mirid=1
- Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824-2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>
- Mircea, M., Stoica, M., & Ghilic-Micu, B. (2021). Investigating the impact of the internet of things in higher education environment. *Ieee Access*, 9, 33396-33409. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3060964>
- Nemorin, S., Vlachidis, A., Ayerakwa, H. M., & Andriotis, P. (2023). AI hyped? A horizon scan of discourse on artificial intelligence in education (AIED) and development. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 38-51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2095568>
- Nilsson, N. J. (1998). *Artificial intelligence: a new synthesis*. Morgan Kaufmann.
- Norvig, P., & Russell, S. J. (2010). *Intelligenza artificiale* (fourth ed.). https://people.engr.tamu.edu/guni/csce421/files/AI_Russell_Norvig.pdf
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6533/Artificial%20intelligence%20in%20education%20challenges%20and%20opportunities%20for%20sustainable%20development.pdf>
- Randhawa, G. K., & Jackson, M. (2020). The role of artificial intelligence in learning and professional development for healthcare professionals. *Healthcare Management Forum*, 33(1), 19-24. <https://doi.org/10.1177/0840470419869032>
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. Pearson.
- Salas-Pilco, S. Z., & Yang, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and brain sciences*, 3(3), 417-424. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756>
- Seren, M., & Ö-ZCAN, Z. E. (2021). Post pandemic education: distance education to artificial intelligence based education: post pandemic education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 212-225.

- Seren, M., & ÖZCAN, Z. E. (2021). Post pandemic education: distance education to artificial intelligence based education: post pandemic education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 212-225
<https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/568/237>
- Seufert, S., Guggemos, J., & Sailer, M. (2021). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre-and in-service teachers: The current situation and emerging trends. *Computers in Human Behavior*, 115, 106552.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106552>
- Shabani Varaki, B., & Hooshmand, A. (2021). Autopoietic Curriculum in the Age of Outbreak of Pandemic Covid-19 and Corona-Life. *Philosophy of Education*, 5(5), 7-27. (In Persian). <http://pesi.saminattech.ir/Journal/DownloadFile/35031>
- Shah, P. (2023). *AI and the Future of Education: Teaching in the Age of Artificial Intelligence*. John Wiley & Sons.
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355-366.
<https://doi.org/10.1177/20965311231168423>
- Sultana, N., & Tamanna, M. (2022). Evaluating the potential and challenges of iot in education and other sectors during the COVID-19 Pandemic: The case of Bangladesh. *Technology in society*, 68, 101857. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101857>
- Tahmasebi, M. (2006). The basic philosophical approaches in artificial intelligence. *Wisdom and Philosophy*, 2(6), 25-47. (In Persian). , 2(6), 25-47.
<https://doi.org/10.22054/wph.2006.6672>
- Thille, C., Schneider, E., Kizilcec, R. F., Piech, C., Halawa, S. A., & Greene, D. K. (2014). The future of data-enriched assessment. *Research & Practice in Assessment*, 9, 5-16.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062812.pdf>
- Ucer, S., Ozyer, T., & Alhajj, R. (2022, 2022/09/08). Explainable artificial intelligence through graph theory by generalized social network analysis-based classifier. *Scientific Reports*, 12(1), 15210. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-19419-7>
- Velarde, G. (2020). Artificial intelligence and its impact on the fourth industrial revolution: a review. *arXiv preprint arXiv:2011.03044*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2011.03044>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019, 2019/10/28). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. . <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

The Romantic Foundations of Education in Contemporary Iran

Ali Vahdati Daneshmand 

Assistant Professor, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author), Email: alivahdati@ut.ac.ir

Received: 2024-04-23	Revised: 2024-10-10	Accepted: 2024-10-12	Published: 2025-03-01
Citation: Vahdati Daneshmand, A. (2025). The Romantic Foundations of Education in Contemporary Iran. Foundations of Education, 14(1), 27-52. doi: 10.22067/fedu.2024.87557.1341			

Abstract

The main argument of this article is that the foundational concept of education in contemporary Iran has its roots in German Romanticism. To substantiate this claim, the author explores the educational ideas of Hossein Kazemzadeh Iranshahr, Seyyed Hassan Taqizadeh, and Jalal Al-e Ahmad, focusing on three central Romantic concepts within each: spirituality, public education, and Westoxification as an anti-Western ideology. The author also examines two Romantic educational institutions in contemporary Iran: the Iran Scout Organization and the Organization for Public Enlightenment. This speculative examination provides a basis for comparing these ideas with *Bildung* in German Romanticism. Furthermore, it is illustrated that the concept of Romantic education has been supported by revolutionary leaders and official documents of Islamic education. However, these Romantic ideals have not been realized within the framework of the French-inspired educational system in post-revolutionary Iran, amidst the historical conflict between German Romanticism and the French Enlightenment. Consequently, just as Romanticism struggled with the challenge of establishing institutions to propagate its core values, the modern school system in post-revolutionary Iran fails to adequately reflect these values within its Islamic educational discourse, as evidenced by the disparity between school practices and the expectations placed upon them. Thus, the reconsideration of the educational institution emerges as the primary challenge confronting the educational system in Iran.

Keywords: bildung, education in contemporary Iran, German romanticism,

Extended Abstract

This article begins by outlining key themes related to German Romanticism and its influence on educational thought, both in the West and in Iran. In doing so, it delves into the philosophical foundations of Romanticism, emphasizing ideas such as individual spirituality, emotional depth, and a rejection of Enlightenment rationalism. These concepts form the basis of Romantic critiques of mechanistic approaches to education and society.

Next, the focus shifts to the concept of *Bildung*, a central idea in German Romanticism that emphasizes holistic self-development and personal growth through education. This idea influenced the formation of modern educational systems in the West, promoting an education that goes beyond mere vocational training to foster moral and intellectual development.

Further, it explores how these Romantic ideals were interpreted and integrated into the

educational philosophies of Iranian intellectuals. It examines how figures such as Hossein Kazemzadeh Iranshahr, Seyyed Hassan Taqizadeh, and Jalal Al-e Ahmad adapted Romantic concepts to address the unique cultural and political challenges of Iran. They emphasized spirituality, public education, and resistance to Westernization, reflecting the broader influence of Romanticism in shaping Iran's educational discourse.

One of the primary examples of these Romantic elements was the Iran Scout Organization, which promoted ideals that aligned closely with the Romantic view of education. It emphasized personal growth, moral education, and a connection to nature, fostering a holistic approach to the development of young individuals. This initiative reflected Romanticism's belief in nurturing not only intellectual capacities but also the spiritual and emotional aspects of human development.

Alongside the Scout Organization, the Organization for Public Enlightenment also embodied Romantic ideals. This institution focused on the cultural and intellectual advancement of society, promoting creativity and spiritual growth. Its activities were aimed at fostering a sense of collective identity and intellectual independence, aligning with the Romantic critique of the rationalist, utilitarian focus of Enlightenment-inspired educational systems. These efforts mirrored the broader Romantic desire to create educational experiences that transcended the rigid frameworks of industrial and bureaucratic schooling.

The analysis of the ghostly presence of Romantic education within the framework of the French school system after the Islamic Revolution highlights the significant influence of French educational principles on Iran's modern educational reforms, initiated during the authoritarian regime of Reza Shah. His regime sought to establish a modern nation-state inspired by the French model, using education as a means to instill a national identity among citizens. However, this approach conflicted with the Romantic ideal of cultivating free individuals, as the educational system favored cognitive development over moral or spiritual growth.

French-educated officials played a crucial role in implementing this educational model, promoting a system influenced by French pedagogical practices. This resulted in the adoption of centralized educational policies and an emphasis on nationalism, which diverged from the more holistic, interconnected ideals found in German *Bildung*. Despite later shifts toward American educational reform during the reign of Mohammad Reza Shah, the foundational French model persisted, with educators trained in the German tradition, such as Mohammad Baqer Houshyar and Turan Mirhadi, advocating for Romantic principles in education.

As the Islamic Revolution approached, key themes from Romantic education resurfaced in the demands of revolutionary leaders, emphasizing the importance of nurturing over mere instruction, the spiritual purpose of education, and the rejection of materialistic paradigms prevalent in the pre-revolutionary system. This shift reflected a broader historical connection between Greek, German, and Islamic educational philosophies, suggesting a continuity in the pursuit of personal and collective enlightenment. The legacy of Romantic thought, exemplified by works like Ibn Tufail's *Hayy ibn Yaqdhan*, underscores the enduring influence of self-directed learning and moral development in shaping educational discourse in Iran.

The discussion and conclusion of the article center around a fundamental conflict in the development of modern education in Iran, characterized by the competition between German and French educational paradigms. This rivalry has created a paradox in educational reforms, where the German perspective, associated with individuality and Romantic ideals, is contrasted with the French approach, which emphasizes collective identity and rationality. Ali Shariati captures this conflict by identifying Islamic education as aligned with Romantic

(and Islamic) ideals, while the new Western educational paradigms, rooted in Enlightenment principles, represent the opposing force.

Although there was an implicit demand for a modern educational system based on Romantic thought during the Pahlavi era, several factors, including the rise of Reza Shah and the significant influence of French-educated elites, led to the dominance of the French educational model in Iran. This model prioritized national cohesion and centralized control, which stifled the incorporation of Romantic ideals.

In the context of the Islamic Revolution and subsequent educational reforms, the article concludes by highlighting several key points. First, the demands of political leaders and educators have often resonated with Romantic aspirations, reflecting a historical intercultural exchange between Islamic and Western thought. Second, these demands have rarely acknowledged the French structural legacy of the educational system, which has led to a lack of meaningful reform and the dominance of a technocratic approach to education. Third, the Romantic ideals in these demands sometimes lack clarity, risking a regression to the French model of education. Lastly, the author suggests that policymakers should distinguish between education as a broader concept and the specific practices of schooling, emphasizing that the former should not be solely the responsibility of the latter. This distinction could relieve the school system of unrealistic expectations and promote a more holistic approach to education that aligns with cultural values and contemporary realities.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

مبانی رمانتیک آموزش و پرورش در ایران معاصر

علی وحدتی دانشمند استادیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشگاه تهران، تهران، ایران. alivahdati@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۲۱	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۱۱
استناد: وحدتی دانشمند، علی. (۱۴۰۳). مبانی رمانتیک آموزش و پرورش در ایران معاصر. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۱)، ۲۷-۵۲. doi: 10.22067/fedu.2024.87557.1341			

چکیده

مدعای اصلی این مقاله آن است که ایده تعلیم و تربیت در ایران معاصر خاستگاهی رمانتیک داشته و برای اثبات آن، نویسنده به سراغ اندیشه‌های حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر، سید حسن تقی‌زاده و جلال آل‌احمد و سه مفهوم محوری در هر کدام یعنی معنویت، آموزش عمومی و غرب‌زدگی رفته است. نویسنده همچنین دو نهاد تربیتی رمانتیک در ایران معاصر یعنی سازمان پیشاهنگی و سازمان پرورش افکار را بررسی کرده است. این جستار نظرورزانه در عین آنکه فرصتی را برای مقایسه این اندیشه‌ها با بیلدونگ در رمانتیسیم آلمانی فراهم می‌سازد، نشان می‌دهد ایده تربیت رمانتیک اگرچه بعد از انقلاب اسلامی از سوی رهبران انقلاب و اسناد رسمی تربیت حمایت شده است، اما در امتداد تقابل تاریخی رمانتیسیم آلمانی با روشنگری فرانسوی، یارای تحقق در سازمان فرانسوی مدرسه در ایران را ندارد. بنابراین همان‌طور که رمانتیسیم با معضله تشکیل نهادهایی برای ترویج ارزش‌های محوری خود مواجه بود، در ایران بعد از انقلاب اسلامی نیز مدرسه مدرن قادر به نمایندگی ارزش‌های محوری در گفتمان تربیتی اسلامی نیست و شکاف میان کردار روزمره مدارس و مطالبات از این نهاد نشانگر همین امر است. به این ترتیب، اندیشیدن دوباره به نهاد آموزش مهم‌ترین مسئله پیش روی نظام آموزشی در ایران خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: آموزش و پرورش معاصر ایران، بیلدونگ، رمانتیسیم آلمانی.

مقدمه

نظام‌های آموزشی آلمان، فرانسه و آمریکا سه منبع خارجی هویت چندتکّه مدرسه در ایران معاصر هستند. اما در تحلیل‌ها از چگونگی تکوین این نهاد مدرن، کمتر از تأثیرات فرهنگ آلمانی صحبت می‌شود. بعد از روی کار آمدن رضا شاه، نوسازی برنامه‌های درسی به تقلید از نظام آموزشی فرانسه بود. پیشتر نیز، میرزا حسن رشدیه، مؤسس نخستین مدرسه ابتدایی در ایران به سبک مدرن، در دارالمعلمین بیروت که توسط فرانسوی‌ها برپا شده بود، تحصیل کرده بود (Qasemi Pouya, 1998). به تدریج و با شکل‌گیری مدارس متوسطه - در میانه مدارس ابتدایی و مؤسسات آموزش عالی که با الگوهای مدرن پدید آمده بودند - تأثیر نظام آموزشی آمریکا نیز آشکار شد. برنامه درسی در دوران متوسطه بیشتر متأثر از نظام آمریکایی تدوین شده بود و در ادامه نیز اجرای اصل چهار ترومن در سطح سیاست‌گذاری نظام آموزشی نیز حضور آمریکایی‌ها را برجسته‌تر ساخت (Arasteh, 1960). در نهایت البته این نظام آموزشی فرانسوی بود که بیشترین تأثیر را در برآمدن نهاد آموزش مدرن در ایران داشت (Mathee, 2003).

اما اگر به ایده‌های اولیه نوسازی ایران معاصر بازگردیم، شاهد مناسبات متعدّد میان موج اوّل روشن‌فکران ایرانی - افرادی همچون حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر، سید حسن تقی‌زاده و میرزا ملکم‌خان که نوسازی ایران و نهادهایش را در سر داشتند - با اندیشه‌های رمانتیک آلمانی خواهیم بود و همین امر فرضیه تأثیرپذیری نظام آموزشی در ایران از تعلیم و تربیت در فرهنگ آلمانی را قوی‌تر خواهد کرد.

نهضت رمانتیسم^۱ در آلمان و شخصیت‌های محوری آن^۲، به عنوان یکی از جریانات منتقد مدرنیته (Garrard, 2006) شناخته می‌شود. اگرچه به دست دادن تعریفی واحد از رمانتیسم کاری دشوار است، اما مایکل فربر (Ferber, 2010) بعد از اذعان به این معضل، سعی در طرح چنین تعریفی می‌کند:

رمانتیسم یک جریان فرهنگی اروپایی یا مجموعه‌ای از جنبش‌های مشابه بود... که خیال‌ورزی را بر عقل‌برتری می‌داد، آرامش را در پیوند دوباره با طبیعت جستجو می‌کرد، خدا و امر معنوی را در بنیاد طبیعت و روح انسانی قرار می‌داد و به این ترتیب از مذهب، استعلازدایی کرده و بیان استعاری و احساسی را جایگزین گزاره‌های الهیاتی و کلامی می‌کرد، شاعرانگی و هنر را والاترین دستاوردهای بشری می‌دانست و به یاری ارزش‌های فردی، درونی و عاطفی،

۱. نویسنده در این مقاله معتقد است نهضت رمانتیسم و مفهوم تربیتی بیلدونگ نه مبدأ واحد در سنت آلمانی داشته و نه به هنگام سفر به سایر فرهنگ‌ها از جمله ایران، به همان صورت اولیه خود باقی مانده است. اما در معرفی اولیه، رعایت اختصار اقتضای آن را دارد که از پرداختن به جریان‌های تاریخی و فلسفی که در شکل‌گیری این نهضت نقش داشته‌اند، صرف نظر شود.

۲. فردریش و آگوست شلگل، لودویگ تیک، فردریش فون هاردنبرگ، فردریش هولدرلین، فردریش شلاپرماخر و فردریش شلینگ از جمله این شخصیت‌ها هستند.

ضد بنیادهای زیبایی شناسانه نوکلاسیک و همهٔ هنجارهای اجتماعی و سیاسی اشراف سالاری و بورژوازی به شورش برمی خاست (p. 10)

این جنبش اگرچه دلبستگی هایی به ارزش های روشنگری داشته اما با مشاهده سیر تحول انقلاب فرانسه از دموکراسی به دیکتاتوری و هرج و مرج پدیده آمده بعد از آن، تصمیم به بازنگری در ارزش های کلیدی روشنگری گرفته و البته بستر اصلی این اصلاح و بازنگری، تعلیم و تربیت بود. در این نهضت مفهوم کلیدی بیلدونگ^۱ شکل گرفت و بعد به اصلی ترین انگاره تربیتی در سرزمین های آلمانی زبان و مربیان آنها از جمله پستالوتزی^۲، هربارت^۳ و فروبل^۴ تبدیل شد.

اگرچه تاکنون به تأثیرپذیری اصلاح گران ایرانی از فرهنگ رمانتیک اشاراتی شده (Behnam, 2017; Mirsepassi, 2004)، اما امتداد این تأثیر تاریخی در مدرسه و نظام آموزشی هیچ گاه مورد واکاوی قرار نگرفته است. بنابراین، نویسنده در این مقاله به دنبال آن است تا فراتر از حصار تنگ بررسی های اندیشه های تربیتی غربی و ایرانی به صورتی منفصل و همچنین صورت بندی های ذات گرا و یک پارچه نگر از هویت نظام آموزشی همانند گفتمان بومی سازی یک نظام آموزشی غرب زده (Vahdati Daneshmand et al., 2021)، از تعامل و داد و ستدی تاریخی در عرصه تعلیم و تربیت با محوریت ایده رمانتیسم سخن بگوید. همان طور که در ادامه می آید، مدعای مقاله آن است که دست یافتن به این حلقه مفقوده می تواند وجوه ضد روشنگری در نظام آموزشی ایران را آشکار کند و تحلیلی از تناقضات پدیده آمده از این ضدیت را در شرایط امروزی، ارائه کند.

به این ترتیب، نوشتار حاضر به دنبال پاسخ برای دو پرسش محوری است: (۱) اندیشه های رمانتیک، چه سهمی در تکوین هویت متکثر نظام آموزشی و مدرسه مدرن در ایران دارند؟ (۲) با نظر به مساهمت این اندیشه ها، چه تحلیلی می توان از چرایی دشواری های پیش روی نظام آموزشی در مسیر اصلاح ارائه داد؟ رویکرد اصلی مقاله، نظرورزانه^۵ (Haggerson, 1991) است. در مسیر تکوین نوشتار و اقتضای مدعای آن، از روش هایی همچون تحلیل مفهومی^۶ در پرداختن به مضامین فلسفی در رمانتیسم و مضمون تربیتی منتج از آن یعنی بیلدونگ، تحلیل های تاریخی^۷ و اسنادی^۸ در پرداختن به اندیشه های سه شخصیت معاصر و تحلیل

۱

2. Pestalozzi

3. Herbart

4. Frobel

5 Speculative

6 Conceptual Analysis

7 Historical

8 Documentary

تطبیقی^۱ و انتقادی^۲ در پرداختن به امتداد اندیشه‌های رمانتیک بعد از انقلاب اسلامی و تناقض‌های پیش روی آن استفاده شده است.

رمانتیسم آلمانی؛ مضامین فلسفی

به طور کلی می‌توان دو مسیر را برای معرفی رمانتیسم در نظر گرفت. نخست و در بستری فرهنگی، توضیح رمانتیسم از بستر ضدیت با برنهاد مقابل آن یعنی روشنگری. دوم، در بستری فلسفی و فارغ از تقابل با مدرنیته و روشنگری، توضیح آن به یاری عناصر فلسفی رمانتیسم.

در مسیر اول، باید گفت رمانتیک‌ها مدرنیته را که در زمان آنها متفکران فرانسوی و اندیشه‌های منتهی به انقلاب فرانسه نماینده آن بودند^۳، به کانونی‌ترین مسئله دوران خود تبدیل کردند. شاید آنها نخستین کسانی باشند که از خودیگانگی انسان مدرن را دریافتند و به آن هشدار دادند. در نظر آنها، مدرنیته انسان را در سه ساحت از خود بیگانه کرده بود: اول، با گسستن از حسّانیت^۴ به نفع عقلانیت و همچنین با دامن زدن به یک‌جانبه‌گری^۵ و پروراندن تنها یک بعد از قوای وجودی انسان به تبع تفکیک کار حاکم بر جامعه مدنی؛ دوم، بلا تکلیفی در ساحت ارزش‌ها^۶ که خود معلول فردگرایی و دنبال کردن منافع شخصی برای تحقق بخشیدن به ارزش‌های بازار بود؛ سوم، انفکاک از طبیعت که آن نیز معلول رشد تکنولوژی و سلطه الگوی ماشینی بر تفکر انسان بود (Beiser, 2003). البته رمانتیک‌ها هیچ‌گاه ارزش‌های بنیادین مدرنیته را از جمله باور به توان انتقادی عقل و آزادی‌های فردی فرو نگذاشتند. بلکه هدف نهایی آنها «نحوه حفظ ارزش‌های بنیادین مدرنیته – تفرد، عقلانیت انتقادی و آزادی – درون ایده‌آل‌های کل‌گرایانه خودشان بود» (Beiser, 2019, p. 81). آنها مدرنیسم را همچون هبوط انسان می‌دانستند و تنها راه رستگاری را بازگشت به الگوهای کهن در یونان باستان و سازواری دوباره میان خود، جامعه و طبیعت می‌دیدند (Beiser, 1998).

در مسیر دوم و در جستجوی ماهیت فلسفی رمانتیسم، نوع نگاه ما به مفهوم فلسفه – به‌طور کلی – اهمیت می‌یابد. اگر فلسفه را یک تلاش سیستماتیک برای پاسخ به پرسش‌های کلان بشری در نظر بگیریم،

1. Comparative

2. Critical

۳. اگرچه ضدیت با سنت اثبات‌گرایی در بریتانیا نیز یکی از عناصر هویت بخش به رمانتیسم بوده است، اما تقابل با اندیشه‌های

فرانسوی از اولویت بیشتری در شناخت رمانتیسم برخوردار است.

4. Sensibility

5. One-sidedness

6. Anomie

رمانتیسم دیگر نه یک جنبش فلسفی بلکه یک نهضت ادبی و شاعرانه و نهایتاً وصفی برای گونه‌ای از ابراز عواطف انسانی در برهه‌ای از تاریخ خواهد بود. اما اگر تلاش رمانتیک‌ها را در راستای برهم‌زدن مرزهای سنتی میان فلسفه و ادبیات از طریق نقّادی فلسفه سوژه محور میراث دکارت، کانت و فیشته بدانیم، آنگاه وجوه صرفاً فلسفی این جنبش بر ما آشکار خواهد شد. این نقّادی از ضدّیت رمانتیک‌ها با ابتناء فلسفه بر مبادی اولی در آگاهی سوژه و استنتاج سایر عناصر یک دستگاه فلسفی از این مبادی آغاز می‌شود؛ فلسفه‌ای که از اصول اولیه آغاز کند و به دنبال استنتاج همه چیز از آن اصول باشد چیزی جز سفسطه‌گری نیست؛ بلکه تنها آن فلسفه‌ای حقیقی است که به دنبال دستیابی به اصول والا و نشان دادن سازواری همه چیز با آن نه منتج شدن از آن باشد (Erhard, 1794 cited in Frank, 2014).

از حیث هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، رمانتیسم بر تقدّم وجود بر آگاهی سوژه یا تقدّم هستی بر معرفت دلالت دارد و همین امر از ولع انسان مدرن برای رسیدن به اطمینان معرفت‌شناختی می‌کاهد. برای رمانتیک‌ها، این کانت بود که نخستین بار از هستی بنیادین^۱ سخن گفت و به چنگ آوردن آن را به تمامی خارج از توان شناختی انسان دانست^۲. اگر تفسیر رمانتیک هایدگر از کانت را در نظر آوریم، پروژه اصلی کانت در نقد عقل محض نه بنیان‌گذاری معرفت بلکه بنیان‌گذاری بنیان یا شرط امکان معرفت به چیزها یعنی تقدّم استعلایی هستی^۳ بر هستنده‌ها^۴ و تناهی بنیادین آنها^۵ است (Heidegger, 1973). از حیث زیبایی‌شناسی باید گفت فهم رمانتیک‌ها از هنر در راستای همان آرمان وحدت و کلیت فرد و جامعه در نزد آنها است. هنر رمانتیک، ابزاری برای تحقّق خویشتن، خودبنیانی و آزادی است از این رو باید فارغ از قیود هنر کلاسیک به دنبال بازنمایی امر نامحدود، رازآلود و متعال در اثر هنری باشد. اثر هنری در اینجا استعاره مناسبی برای توصیف انسان و جامعه تربیت یافته است؛ انسانی که خود را در قالب یک کلّ واحد و آزاد بازآفرینی می‌کند. در نهایت، از منظر ارزش‌شناسی، انگاره اخلاقی محوری در رمانتیسم، بیلدونگ^۶ به مثابه خیر اعلی^۷ برای

1. Primordial Being

۲. این مسئله نکته‌ای کلیدی در فهم فیلسوفان هستی همچون هایدگر، سارتر و مرلوپونتی است.

3. Being

4. beings

۵. برای آشنایی بیشتر با خوانش‌های اگزیستانسیالیستی از کانت در میان منابع فارسی، نگاه کنید به Kalbasi Ashtari, H., &

Eskandari, H. (2015). Critique of Pure Reason; an analysis of Heidegger's reading. *Journal of Philosophical Saberi, S., & Karbasizadeh* و *Investigations*, 9(16), 155-175. https://philosophy.tabrizu.ac.ir/article_14881.html

ibid., 17(43), 132-152. Isfahani, A. . (2023). The Influence of Kant's Epistemology on Kierkegaard <https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51079.3170>

۶. برای وجوه معنایی بیلدونگ نگاه کنید به Ardebili, M. M. (2020). Bildung: Roots, Functions and Significations. *Metaphysics*, 12(29), 1-13. <https://doi.org/10.22108/MPH.2020.117783.1172>

7. Summum Bonum

بشریت است. این انگاره هم‌زمان دلالت بر پرورش فردیت و نوعیت انسان دارد از این رو هم با فردگرایی دوران مدرن و هم با اخلاق کانتی مبتنی بر قوانین نوعی بشر در ضدیت قرار می‌گیرد.

رمانتیسم آلمانی؛ ییلدونگ و تکوین نظام آموزشی مدرن در غرب

اگرچه ورود مفهوم ییلدونگ به اندیشه آلمانی پیش از نهضت رمانتیسم آغاز شده بود، اما قرار گرفتن آن در متن یک چشم‌انداز فرهنگی - فلسفی در تضاد با مدرنیته، دستاورد رمانتیسم بود. در فرهنگ آلمانی، ییلدونگ بر جامعیت^۱، خودانگیخته بودن^۲ و معنویت^۳ استوار است. مفهوم کنونی ییلدونگ، از دو سنت تاریخی متأثر است. نخست که از آن به «پرورش خویشتن»^۴ یاد می‌کنیم، به اندیشه‌های یونانی‌مآب همانند سیسرو تعلق دارد که روح انسانی را همچون زمینی می‌داند که برای ثمر دادن نیاز به پالایش و تزکیه درونی دارد. در قرن هجدهم زهدباوران لوتری این مفهوم را در تعلیم و تربیت نیز به کار بردند (Becker, 1991). دوم، که از آن به «خلقت خداگونه»^۵ یاد می‌کنیم اشاره به عقیده‌ای یهودی - مسیحی دارد که خداوند انسان را بر صورت خودش خلق کرده است. بر اساس این عقیده، انسان باید در تلاشی دائمی به دنبال «تربیت خود»^۶ به معنای بازنمایی هر چه بیشتر صفات الهی بر روی زمین باشد.

از منظری سیاسی، ییلدونگ در نزد رمانتیک‌ها بستری بود برای آماده‌سازی جامعه برای تحول و انقلاب. آنها به تبعیت از مونتهسکیو^۸ معتقد بودند «بنیاد جمهوری، فضیلت است» (Beiser, 2003, p. 90)؛ از این رو تعلیم و تربیت را وسیله‌ای می‌دیدند برای استقرار جمهوری و دموکراسی. به این صورت که جامعه مطلوب در نظر آنها بیشتر «شعری»^۹ بود تا «ماشینی»^{۱۰}. در یک جامعه شعری، این نیروی محرکه خلاقیت و خودآفرینی افراد جامعه است که آن را به پیش می‌راند، نه نیرویی وراء و خارج از آن همانند یک ماشین. همچنین ساختارها در یک جامعه شعری نه به صورت تحمیلی توسط یک مغز به ظاهر متفکر بلکه از بستر تکامل و تحول آن جامعه در طول زمان و با تناسب یافتن آن ساختارها با شرایط نوظهور، پدید می‌آیند. اگرچه بعد از جنگ جهانی دوم، تعلیم و تربیت در جوامع غربی دچار یک گشت تجربی شد و مفاهیمی

1. Holism

2. Inwardness

3. Spirituality

4. Cultura animi (Self-cultivation)

5. Imago Dei (Image of God)

۶. در سنت اسلامی نیز حدیث «خلق الله آدم علی صورته» یا به اختصار «حدیث صورت» اشاره به همین عقیده دارد.

7 Educating the self

8. Montesquieu

9. Poetic

10. Machine

همانند ارزشیابی، جامعه‌پذیری و تأکید فزاینده بر جنبه‌های روان‌شناختی یادگیری جایگزین ایده بیلدونگ گشت؛ اما اکنون بیلدونگ به‌عنوان رقیبی اروپایی برای تلاش‌های استعماری جوامع آنگلوساکسون برای ارزیابی‌های بین‌المللی و گسترش نگاه نئولیبرال به آموزش و کالایی‌سازی دانش شناخته می‌شود که همچنان بر آرمان‌های خود یعنی معنویت، کل‌گرایی، فردیت، هنر و فضائل شهروندی تأکید می‌ورزد (Biesta, 2019, pp. 23-26).

در دیدگاه هورلاخر (Horlacher, 2012) مفهوم بیلدونگ در آلمان به‌عنوان نمادی از فرهنگ آلمانی در تقابل با فرهنگ فرانسوی و انگلیسی شکل گرفت. در حالی که جوامع فرانسه و انگلیس به دستاوردهای فناوریانه، اقتصادی، سیاسی و علمی خود افتخار می‌کردند، آلمان بر غایت نهادهای آموزشی خود به‌عنوان مراکز اندیشه بر امر والا تأکید داشت (Evers, 1807). از این منظر، بیلدونگ به ارزش‌های ذاتی تمایل داشت، در حالی که نظام‌های آموزشی در فرانسه و انگلیس بیشتر به ارزش‌های ابزاری توجه داشتند. همچنین، در ارتباط با دین، آموزش در فرانسه و انگلیس سریع‌تر از کلیسا جدا شد، اما در آلمان همچنان تعامل با پروتستانسزم لوتری حفظ شد (Horlacher, 2012). در همین رابطه، پس از نتایج ضعیف دانش‌آموزان آلمانی در نخستین آزمون پیزا^۱، متخصصان آموزش در این کشور این تفاوت را به تمرکز بیلدونگ بر تربیت شخصیت به‌جای مهارت‌های کاربردی، شایستگی‌های آزمودنی و در نهایت یک نگاه اقتصادی به انسان در آزمون‌های بین‌المللی نسبت دادند (Trohler, 2012).

اکنون بعد از ارائه تصویری از ابعاد فلسفی و تربیتی رمانتیسزم و توضیحی از ابتناء نظام آموزشی مدرن غربی بر مفهوم بیلدونگ، می‌توانیم در سه عرصه، مشخصه‌های اصلی این جریان را در تعلیم و تربیت خلاصه کرده و در قسمت بعدی مقاله رد پای این سه را در نظام آموزشی ایران دنبال کنیم:

- ۱) در عرصه فردی: معنویت، آزادی و خودآفرینی؛
- ۲) در عرصه اجتماعی: تربیت همگانی و شکل‌گیری هویت ملی در بستر تعلیم و تربیت همگانی و رایگان؛
- ۳) در عرصه سیاسی: ضدیت با قرائت غربی از روشنگری به‌مثابه یک ایدئولوژی مهاجم به فرهنگ‌های غیر غربی.

رمانتیسزم تربیتی در اندیشه روشن‌فکران ایران

یکی از عوامل برآمدن نظام آموزشی مدرن در ایران، *آرای* روشن‌فکرانی است که اصلاحات اجتماعی

را از مسیر تحوّل در آموزش دنبال می‌کردند.^۱ بنابراین اگرچه رمانتیسیم در ایران، نمایندگان متعدّدی دارد اما ما در این نوشته تنها بر آن روشن‌فکرانی تمرکز خواهیم کرد که در اندیشه‌های اصلاح‌گراّنه خود در مسیر تربیت، از رمانتیسیم متأثر بوده‌اند. به این ترتیب، سه اندیشمند را با تأکید بر سه مفهوم متناظر با هر کدام دنبال خواهیم کرد: حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر (۱۲۶۲-۱۳۴۰) و معنویت؛ سید حسن تقی‌زاده (۱۲۵۷-۱۳۴۸) و آموزش عمومی؛ جلال آل‌احمد (۱۳۰۲-۱۳۴۸) و مفهوم غرب‌زدگی.

حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر

او از اعضای حلقه برلن - محفلی از روشن‌فکران ایرانی در آلمان - بود که از نقاط مختلف جهان گرد هم آمده بودند و آرای خود را در چهار نشریه کاوه، ایران‌شهر، نامه فرنگستان و علم و هنر منتشر می‌کردند. کاظم‌زاده به دعوت سید حسن تقی‌زاده از کمبریج به برلین آمده بود تا به آنها پیوندد. اعضای این حلقه همانند رمانتیک‌های اولیه در خود آلمان، از مشروطه ناامید بوده و ایده دولت مقتدر مرکزی را طرح کردند. در میان اعضای این حلقه، این کاظم‌زاده بود که افکار خود را در رابطه با ضرورت تحوّل در تعلیم و تربیت در آثاری همچون مجله ایران‌شهر، تجلیات روح ایرانی، راه نو در تعلیم و تربیت، رهبر نژاد نو، اصول اساسی فن تربیت و اصول اساسی روان‌شناسی مطرح می‌کرد.

او تربیت را به منزله تعادل می‌نگریست و وجه تلاش او گردآوردن اندیشه‌های دینی - فلسفی و شرقی - غربی تحت مفهوم فلسفه توحیدی بود؛ فلسفه‌ای درون‌نگرانه و باطنی فارغ از ایدئولوژی‌ها و دوئیتهای رایج که در آن معنا و ماده، ذهن و بدن و فلسفه و علوم به وحدت می‌رسیدند. تعلیم و تربیت پیشنهادی او نیز تربیتی معنوی برگرفته از اصول تنوزوفی^۲ بود^۳ که با فلسفه توحیدی او هم‌خوانی داشت. تنوزوفی - یا طبق ترجمه پیشنهادی خودش - تصوّف علمی، مبتنی بر سه اصل بود: همبستگی و برادری میان نوع بشر فارغ از جنسیت، طبقه و نژاد؛ ترویج مطالعه تطبیقی ادیان، فلسفه‌ها و علوم؛ و آکاوی قوانین پنهان طبیعت و قوای ناشناخته انسانی. او همچنین در مقدمه کتاب تدوین روحی، آلام بشر مدرن را برخاسته از پیشرفت‌های تمدن غربی می‌داند. بنابراین هیچ‌گاه ایرانیان را به اخذ یک‌سره تمدن غربی تشویق نمی‌کند؛ او از پیشرفت‌های علمی در سایه معنویت و اخلاق سخن می‌گوید (Iranshahr Magazine, Vol. 1, p. 36 as cited in Behnam, 2017).

۱. اعزام محصلین به خارج، مدارس خارجی (از جمله مدارس میسیونری) و شکل‌گیری مطالبه نهادی در درون جامعه ایرانی برای تحوّل در آموزش (از جمله تأسیس انجمن معارف) دیگر عوامل ظهور مدرسه مدرن در ایران هستند.

2. Theosophy

۳. این اثرپذیری تا حدی بود که رساله اصول اساسی فن تربیت، تا حدود ده سال به خاطر مضامین معنوی آن مورد بی‌توجهی علی اصغر حکمت - وزیر وقت معارف - واقع شد.

او همانند رمانتیک‌ها از تعادل میان قوای عقلانی و احساسی در تربیت سخن می‌گفت و غایت تربیت را رسیدن به خوشبختی نوع انسان (خیر اعلی) (Kazemzadeh Iranshahr, 1959, p. 10) از مسیر خداگونه‌گی (Kazemzadeh Iranshahr, 1953, p. 22) می‌دانست. درباره برنامه‌های درسی مدارس نیز او ایده‌های رمانتیک همچون تطابق برنامه‌های آموزشی با مراحل رشد دانش‌آموز، آموزش هنر و تربیت‌بدنی به‌منظور پرورش قوای احساسی و اخلاقی، کاستن از آموزش‌های مبتنی بر کتاب درسی و افزودن بر فرصت‌های آزمایش و مشاهده همچنین توجه عاشقانه معلم به حالات و نیازهای فردی هر دانش‌آموز را ترویج می‌کند (Kazemzadeh Iranshahr, 1959, p. 17).

سید حسن تقی‌زاده

تقی‌زاده فرد مورد اطمینان آلمانی‌ها برای تشکیل کمیته ایرانی^۱ در آلمان، بنیان‌گذار نشریه کاوه و یکی از نویسندگان اصلی آن بود. اگرچه جمشید بهنام، واقع‌گرایی تقی‌زاده را در عرصه سیاست در مقابل رمانتیسم کاظم‌زاده قرار می‌دهد (Behnam, 2017, p. 104) اما نقش مضمونی رمانتیک در اندیشه تقی‌زاده یعنی ضرورت آموزش و پرورش عمومی و رایگان را در شکل‌گیری مدرسه جدید در ایران نمی‌توان نادیده گرفت. همه اعضای حلقه برلن و نشریات چهارگانه آن از آموزش و پرورش عمومی به‌عنوان چاره دردها و یگانه راه نجات یاد می‌کنند. برای نمونه در برنامه اصلاحی که تحت عنوان «اصلاحات اساسی و اصلاحات فوری» در نشریه کاوه منتشر شده، ضرورت «تعلیم عمومی و خودکشی برای عمومیت آن» آمده است (Matin, 2018, p. 60).

اما تقی‌زاده به نحوی برجسته در میان اعضای این حلقه، در مقایسه میان آموزش عمومی و آموزش عالی، آموزش عمومی را برتری می‌دهد و هم‌سو با این اندیشه رمانتیک که «هیچ قانونی را نمی‌توان در جامعه پیاده ساخت مگر آنکه افراد آن جامعه پیش‌تر قانون را در درون خود پیاده ساخته باشند» (Beiser, 2003, p. 37)، معتقد بود هیچ اصلاحی نمی‌تواند بدون آمادگی اذهان جامعه صورت پذیرد (Taqizadeh, 2013, p. 39).

همچنین در پی جویی آرمان رمانتیک تعادل و پرداختن به همه ابعاد وجودی انسان، او از «صراط مستقیم در تعلیم و تربیت» به‌مثابه اعتدال یاد کرده و این‌گونه می‌گوید: «تعلیم عمومی امروز از ضروری‌ترین و مفیدترین مقاصد ملی ایران جدید باید شمرده شود. مع‌ذلک اگر در اندازه تعلیم و میزان اعتدال آن افراط شود یا در انتخاب قسمت‌هایی از علم که باید تعمیم گردد به راه خطا برویم پس از نیم قرن قومی به وجود خواهیم آورد که افراد آن نه صحت مزاج خواهند داشت و نه سلامت عقل و ذوق» (Taqizadeh, 2013, p. 39).

1. Persisches Komitee

105). او در یکی از سخنرانی‌های خود در مدرسه آمریکایی همدان در سال ۱۳۰۷ شمسی، وضعیت مدارس را در آن دوران از منظر اهمیت افراطی به وجوه دانشی در تربیت نقد می‌کند (Taqizadeh, 2013, p. 99).

جلال آل احمد

جلال آل احمد در دوره‌ای از تفکر خود که به دین به عنوان یک عنصر بومی و وحدت بخش در مبارزه با امپریالیسم می‌نگریست تحت تأثیر ایده غرب زدگی از احمد فردید - فیلسوف هایدگری معاصر - به نقد مدرنیته و آلودگی فرهنگی ایران به آن پرداخت. او نخستین نسخه از مقاله غرب زدگی را برای شورای هدف فرهنگ ایران که باهدف بازنگری در مبانی آموزش و پرورش ایران تشکیل می‌شد، نوشت. در جایی از این مقاله نقل قولی از محمدباقر هوشیار درباره غرب زدگی در جامعه ایران و فاصله گرفتن آن از هویت سنتی خود می‌آید:

شاید کسی که پیش از همه راهی به علت اصلی این مشکل برد، دکتر محمدباقر هوشیار بود که... نوشته است: «شما از لای در دیده‌اید که اروپاییان همه سواد دارند، لیکن پابرجا بودن سنن و آداب آنها را ندیده‌اید و نمی‌دانید که دستگاه معارف آنها از کودکان گرفته تا دانشگاه بر اساس کلیساست و شما این اساس را در مملکت خودتان به وسیله روشن فکری مغرب زمینی چون کاسه از آش داغ تر مدتی است از میان برده‌اید» (Al-e-Ahmad, 2001, p. 68).

او در مدیر مدرسه (Al-e-Ahmad, 1983) مسائلی از جمله تمرکز در ساختار اداری و مدیریتی آموزش و پرورش، حافظه محوری و تأکید بسیار بر امتحان، خشونت و روش‌های سنتی تدریس را به نقد می‌کشد و فرهنگ را غایب اصلی مدرسه می‌داند: «نمی‌دانم در مدرسه چه بود که بچه‌ها را با این ذوق و شوق جلب می‌کرد. هر چه بود مسلماً فرهنگ نبود» (Al-e-Ahmad, 1983, p. 43). آل احمد گریزی به روش‌های تدریس و وارداتی بودن آنها می‌زند و رواج آنها را به عنوان دلیلی دیگر برای افت آموزش فارسی بیان می‌کند.

شواهدی بر حضور عناصر رمانتیک در نظام آموزشی قبل از انقلاب اسلامی

بعد از طرح ریشه‌های نظری و گرایش‌های روشن فکران به رمانتیسم آلمانی اکنون مناسب است تا به شواهدی عینی و عملی از ظهور و حضور عناصر رمانتیک در نظام آموزشی پیش از انقلاب اسلامی، اشاره‌ای داشته باشیم. در این راستا، از دو واقعه سخن خواهیم گفت: تأسیس سازمان پیشاهنگی؛ تأسیس سازمان پرورش افکار.

سازمان پیشاهنگی ایران

سازمان پیشاهنگی ایران^۱، یکی از نهادهای فرهنگی‌ای بود که در زمان رضاشاه در جهت تحقق هدف یکسان‌سازی فرهنگی او تأسیس شد. درعین حال، با پیوندی که این سازمان با جریان پیشاهنگی در نقاط دیگر جهان^۲ داشت، در عمل به نهادی رسمی برای تحقق اهداف تربیت غیررسمی که در چهارچوب مدرسه مدرن قرار نمی‌گرفتند، تبدیل شد. این ایده در بنیاد خود، پرورش فضیلت‌های جسمانی، روانی و اخلاقی که بعد از انقلاب صنعتی، گسترش شهرنشینی و رفاه نسبی در پی آن، از نوجوانان سلب شده بودند را از طریق بازگشت به طبیعت دنبال می‌کرد. برای نمونه جیمز راسل (Russell, 1917)، ریاست دانشکده تربیت معلم کلمبیا در آمریکا، در سال ۱۹۱۷ مقاله‌ای در دفاع از تربیت پیشاهنگی نگاشت و در این مقاله به ناکافی بودن آموزش‌های رسمی مدارس برای تربیت کل‌گرایانه نوجوانان اشاره کرد.

محتوای تربیت پیشاهنگی شامل هرآن چیزی بود که ساختار رسمی آموزش در مدارس، کلیساها و مدارس نوین و مکاتب سنتی در ایران به کودکان و نوجوانان آموزش نمی‌دادند. اگرچه در آغاز، اهدافی ناظر بر نظامی‌گری و پرورش فضایل مردانه بر سایر حیطه‌ها غلبه داشت، اما به تدریج آموزش‌های مذهبی، اخلاقی و شهروندی هم در اهداف و محتوای تربیتی سازمان‌های پیشاهنگی قرار گرفت و سازمان‌های پیشاهنگی برای دختران تأسیس شد. خودآموزی، تماس با طبیعت و آموختن زندگی اجتماعی مهم‌ترین مضامین تربیتی پیشاهنگی بودند (Ashena, 1992).

در ایران نیز ایده تشکیل این سازمان، نخستین بار توسط سفیر اسپانیا مطرح شد اما در میان رجال سیاسی در داخل، این/حمد/میززاده - فارغ التحصیل دارالمعلمین عالی و از کارشناسان مسائل تربیتی - بود که این ایده را با رضاشاه در میان گذاشت و سرانجام در ۱۳۰۴ شمسی وزارت معارف با تشکیل آن موافقت کرد و امین‌زاده خود به ریاست آن گماشته شد. در ادامه نیز سازمان پیشاهنگی دختران در سال ۱۳۳۶ شمسی شکل گرفت و شمس پهلوی عهده‌دار ریاست آن شد. ورود پیشاهنگی به ایران، همانند بسیاری از کنشگری‌های فرهنگی و تربیتی در آن زمان، موافقین و مخالفین زیادی را در پیش روی خود داشت. در میان روحانیون افرادی بودند که تعالیم اسلام را با ایده پیشاهنگی موافق می‌دیدند. مجله پیشاهنگی در ایران که با مدیریت

1 Iran Scout Organization

۲ نخستین بار، این ژنرال انگلیسی بادن - پاوُل بود که آرای خود درباره پیشاهنگی را در اثری با نام پیشاهنگی برای پسران منتشر کرد (Baden-Powell, R. (2018). *Scouting for Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship* (E. Boehmer, Ed.). Oxford University Press. و با استقبالی که از این اثر شد، او ارتش را ترک کرد و بعد از آن به تربیت نوجوانان بر اساس اصول تربیت پیشاهنگی پرداخت.

احمد آرام منتشر می‌شد، برخی از مقالات خود را به دفاع روحانیون از پیشاهنگی اختصاص داد. برای نمونه، شیخ حسن حائری مازندرانی، از مصادر اسلامی این جنبش یاد کرد (Delfani, 2004, p. 59). پیشاهنگی، جزو محدود نهادهای فرهنگی قبل از انقلاب بود که با تمام فراز و فرودهای خود، فعالیت آن حتی تا سال‌های بعد از انقلاب اسلامی نیز ادامه پیدا کرد تا سرانجام در سال ۱۳۶۴ شمسی، اساسنامه آن در مجلس شورای اسلامی منحل شد و بعدها سازمان دانش‌آموزی جایگزین آن شد.

سازمان پرورش افکار

سازمان پرورش افکار، یکی دیگر از نهادهای فرهنگی‌ای است که در زمان پهلوی اول، در راستای اهداف فرهنگی رضاشاه با محوریت ناسیونالیسم باستان‌گرا و مدرنیزاسیون مرکز‌گرا و بروکراتیک تأسیس شد. اگرچه دانش‌آموزان تنها مخاطب اصلی برنامه‌های این سازمان به طور مستقیم نبودند، اما تعیین خطوط اصلی برای تدوین کتب درسی، ایراد سخنرانی‌هایی برای دانش‌آموزان و دانشجویان توسط شخصیت‌های مهم در تاریخ آموزش و پرورش ایران، و همچنین زمینه‌سازی برای آغاز کارهای هنری با تمرکز بر موسیقی و تئاتر در مدارس، از جمله مهم‌ترین فعالیت‌های این سازمان در عرصه تعلیم و تربیت جدید در ایران است. دو عامل اصلی باعث می‌شوند تا تشکیل این سازمان را در ردیف عناصر عینی رمانتیک نظام آموزشی ایران معاصر بدانیم. نخستین عامل، بهره‌برداری و تعلق خاطر متوکیان این سازمان از فرهنگ آلمانی است. رئیس این سازمان، احمد متین‌دفتری بود. او دوران ابتدایی و متوسطه خود را در مدرسه آلمانی تهران و تحصیلات دانشگاهی را در لوزان سوییس گذرانده بود و از او به عنوان یکی از مهم‌ترین آلمان‌دوست‌های تاریخ معاصر ایران یاد می‌شود. همچنین میان جهت‌گیری‌های رسانه‌ای و تبلیغی در وزارت تبلیغات آلمان نازی و این سازمان، شباهت‌های برجسته‌ای همانند تأکید بر روح آریایی، احیای روح ملی، هدایت افکار عمومی، تلاش برای ارائه و اجرای سبک جدیدی از زندگی و تأکید بر ادبیات کلاسیک در کتب درسی به چشم می‌خورد (Salmasizadeh et al., 2019). دومین عامل، توجهی است که شخصیت‌های کلیدی این سازمان به امور معنوی و اخلاقی جامعه با میانجی‌گری هنر داشته‌اند. برای مثال متین‌دفتری می‌گوید: «رُل مهم سازمان پرورش افکار این است: مبارزه معنوی برای تقویت روح ملت» (Matin Daftari, 1939, p. 35).

آموزشگاه پرورش افکار به عنوان یکی از نهادهای جانبی این سازمان با هدف تربیت مبلغین و سخنرانانی برای پرورش افکار در سراسر کشور و کاستن از مرکزیت فعالیت‌های این سازمان در پایتخت

تشکیل شد. آن گونه که در اساسنامه آموزشگاه آمده، «کلیه دبیرانی که کمتر از پنجاه و آموزگاران که کمتر از چهل سال دارند باید در آموزشگاه مذکور حاضر شوند» (Matin Daftari, 1939, p. 6). در این آموزشگاه دروسی تدریس می شد که معلمان به یاری آنها بتوانند کاستی های خود را در امر پرورش ببخشند. از جمله این دروس، تاریخ، جغرافیا، سخنوری، مناظره، اخلاق و اصول تربیت پیشاهنگی بود (Matin Daftari, 1939, pp. 5-6).

اگرچه عمر کوتاه این سازمان، پس از دوره ای حدوداً سه ساله، با ورود متفقین به ایران در سال ۱۳۲۰ شمسی پایان یافت، اما تجربیات حاصل از آن و توفیقات و شکست های آن، تبدیل به منبعی الهام بخش برای هرگونه تلاشی رسمی، ساختارمند و متمرکز به موازات نهاد رسمی سیاست گذار آموزش (وزارت معارف و شورای عالی معارف)، شد. در بنیان تشکیل پیشاهنگی، پرورش افکار و سازمان های مشابه بعد از آنها (از جمله کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان) این فرضیه وجود داشت که نهاد رسمی آموزش و متولیان آن، قادر به تربیت همه جانبه کودک و نوجوان ایرانی نیستند و ضروری است تا سازمان هایی موازی تشکیل شوند تا به تربیت معنوی و اخلاقی نوجوانان بپردازند.

تحلیلی بر حیات شبح گونه تربیت رمانتیک در کالبد فرانسوی مدرسه بعد از انقلاب اسلامی

این مطالبات رمانتیک از نظام آموزشی در زمانه ای طرح شدند که تلاش های اقتدارگرای رضاخان برای ساخت دولت - ملت مدرن با الگوگیری از نظام آموزشی فرانسوی و صورت تحقق یافته آن در ملی گرایی نظام آموزشی عثمانی^۱ صورت می گرفت. او تحول در آموزش را تنها ابزاری برای تحقق سیاست های تمرکزگرای خود و برای شکل گیری هویت انسان مدرن ایرانی بر مدار ملیت و جامعه می دید. رضاخان در ۱۲۹۹ شمسی در بیانیه ای این گونه می گوید:

لازم است که اخلاق و قوای روحیه و احساسات ابناء وطن ما به وسیله تعلیمات ملی و وطن پرستانه نمو و ترقی نماید تا وطن ما موطن فرزندان لایق فداکار گردد (Dolat Abadi, 1983, p. 235).

این بیان در تناقض باهدف تربیت فرد آزاد رمانتیکی بود که قرار گرفتن او در روابط اجتماعی نه به منظور خدمت به اهداف سیاسی بلکه به تبع نگاه ارسطویی به ذات اجتماعی انسان، در واقع در راستای همان تحقق فردیت بود. طبیعی است که در چنین نظامی تمامیت خواه و تمرکزگرا، در عین آنکه متفکران تربیتی

۱. در این باره نگاه کنید به Fortna, B. C. (2002). *Imperial classroom: Islam, the state, and education in the late*

Ottoman empire. Oxford University Press

و حتی دولتمردان حکومتی از وجوه اخلاقی و معنوی تربیت دفاع می‌کنند، اما نظام آموزشی لاجرم وجوه شناختی را برتری داده و آموزش بر پرورش مرجح می‌شود. مناشری نیز به‌خوبی از این تناقض پیش روی فلسفه تربیتی در نظام آموزشی رضاخانی را نشان می‌دهد (Menashri, 1992, pp. 112-113).

اما سهم نظام آموزشی فرانسه در این چرخش چیست؟ در پاسخ باید میان زمینه و/یا ایده این گرایش به فرانسه تفاوت قائل شد. به لحاظ عوامل زمینه‌ای باید گفت متوکیان رسمی تکوین مدرسه جدید، بیشتر در فرانسه تحصیل کرده بودند و فارغ‌التحصیلانی که به کشور باز می‌گشتند خود را رسولان فرهنگ فرانسوی می‌دانستند (Hedayat, 1950) و به خصوص در دستگاه دیوانی و نهاد آموزشی به دنبال اجرای نظام فرانسوی بودند. عیسی صدیقی که خود یکی از این محصلان بود، در بخشی از رساله دکتری خود، از تأثیرات فرانسوی به‌عنوان یکی از سنت‌های تربیتی در ایران یاد می‌کند و در تحلیل چرایی گرایش ایرانیان به فرانسه از مواردی همچون اجرای مأموریت‌های نظامی فرانسه در ایران، تأسیس مدارس لازاری فرانسوی، اساتید فرانسوی مشغول به کار در دارالفنون، پزشکان فرانسوی دربار ناصری و آموزش زبان فرانسوی برای اجتناب از نفوذ بریتانیا و روسیه یاد می‌کند (Sadiq, 1931)؛

بنابراین فهم این امر آسان است که چرا سازمان آموزش، قوانین و مقررات، مدارس، روش‌های تدریس، کتب درسی، برنامه‌های درسی، ارزشیابی‌ها و امتحانات و استانداردها همه کم‌وبیش متأثر از نظام آموزشی فرانسه است (Sadiq, 1931, p. 39).

به لحاظ گرایش به/ایده فرانسوی آموزش در ایران، باید به اشتراک میان دو نظام آموزشی از حیث ضرورت انسجام ملی و تقویت روحیه وطن‌دوستی اشاره کرد. نظام فرانسوی همان مفهوم کلیت در بیلدونگ آلمانی و خوانش سیاسی از آن را در قالب ملت‌سازی دنبال می‌کرد اما نه از مسیر توسل به ایده رمانتیک از فلسفه به مثابه یک کل که میان انسان، هستی و معرفت پیوندی متعادل برقرار می‌سازد بلکه با دست‌اندازی بر مؤلفه‌های صوری این امر از جمله برنامه‌ریزی متمرکز و سیاستگذاری آمرانه عمودی، قرارداد مضامین میهن‌پرستی شورمندانه در برنامه‌های آموزشی، برجسته ساختن پیشینه تاریخی ملت در قیاس با همسایگان و برجسته ساختن نمادهای تمدنی در مقابل هر آنچه که ارتجاعی و واپس‌گرایانه تلقی می‌شد (Weil, 2008). در زمان ثابت و استقرار این نظام فرانسوی (با وجود آنکه آمریکایی‌ها نیز مداخلات اندکی در آن داشتند)، حدود سه دهه منتهی به انقلاب اسلامی، عده‌ای از متخصصان تعلیم و تربیت که در سنت آلمانی (نه الزاماً در کشور آلمان بلکه به‌طور کلی در جوامعی که تربیت آنها بر بنیاد ایده بیلدونگ بود) تحصیل کرده بودند، تربیت رمانتیک را ترویج می‌کردند. سه شخصیت محوری در این دسته، محمدباقر هوشیار (۱۲۸۶-

(۱۳۳۶)، توران میرهادی (۱۳۰۶-۱۳۹۵) و غلامحسین شکوهی (۱۳۰۵-۱۳۹۸) هستند. هوشیار از بنیان‌گذاران رشته علوم تربیتی در ایران، نخستین مترجم کتاب‌های نیچه و گوته در ایران و اولین مدرس و مؤلف اصول آموزش و پرورش به تقلید از استاد خود یعنی کرشن اشتاینر^۱ بود. میرهادی از مادری آلمانی زاده شده بود و در کلاس‌های هوشیار شرکت می‌کرد در سال‌های بعد از جنگ جهانی دوم در زمانه بازسازی اروپا با اندیشه‌های مریبان کلیدی سنت بیلدونگ از جمله فروبل، پستالوتزی و دیویی آشنایی نزدیک پیدا کرد. غلامحسین شکوهی نیز دکترای خود را در رشته علوم تربیتی از سوییس اخذ کرد و اولین وزیر آموزش و پرورش بعد از انقلاب اسلامی بود. میرهادی و شکوهی هر دو در اروپا شاگرد ژان پیاژه بودند و پیاژه خود در سنت رمانتیک قرار می‌گرفت^۲. همچنین شکوهی کتاب کانت درباره تعلیم و تربیت را که یکی از آثار کلاسیک در سنت بیلدونگ است ترجمه کرد.

در سال‌های منتهی به انقلاب اسلامی و بعد از آن، چند مفهوم کلیدی از سنت رمانتیسم در مطالبات رهبران انقلاب اسلامی از آموزش و پرورش و بعد در اسناد رسمی نظام آموزشی که عموماً بازتابنده همین انتظارات هستند، به چشم می‌خورد^۳: اول، تأکید بر پرورش در کنار آموزش و حتی برتر از آن (Khomeini, 1980a)؛ دوم، تأکید بر غایت الهی تربیت به این معنا که انسان برای جانشینی خداوند بر روی زمین شایستگی پیدا کند (Khomeini, 1979)؛ سوم، تأکید بر معنویت و اینکه نظام‌های آموزشی باید از آن را به عنوان یکی از اهداف محوری خود قرار دهند و اساساً پرداختن به معنویت وجه تمایز نظام آموزشی در یک حکومت اسلامی با دوران قبل از آن است (Khomeini, 1980b)؛ چهارم، انتقاد از استعماری بودن سنت تربیتی حاکم بر مدارس و دانشگاه‌ها قبل از انقلاب مبتنی بر جهان بینی مادی (Khomeini, 1980c)؛ پنجم، آزادی و رهایی از بردگی در اندیشه و عمل (Revolution, 1988, pp. 38-44).

1 Georg Kerschensteiner

۲. برای اطلاع بیشتر از نسبت اندیشه‌های پیاژه با رمانتیسم نگاه کنید به Fabricius, W. V. (1983). Piaget's theory of knowledge: Its philosophical context. *Human Development*, 26(6), 325-334. همچنین پیاژه مقاله‌ای درباره کمپوس و اثر او بر روانشناسی تکوینی و آموزش <https://doi.org/10.1159/000272894>

و پرورش پیشرو دارد که پیوند او با سنت رمانتیسم را بیشتر توضیح می‌دهد. نگاه کنید به Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23, 173-196. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>

۳. در اینجا به جهت رعایت اختصار، فهرست وار و بدون ارائه نقل قول‌هایی مستقیم از سخنان رهبر فقید انقلاب اسلامی و تنها با ذکر منبع به این موارد اشاره می‌شود. همچنین نظر نویسنده بر این است که این شواهد حکایت از یک قرابت بین فرهنگی میان سنت رمانتیسم و فرهنگ ایرانی اسلامی دارد اما پژوهشی درخور در این رابطه وجود ندارد. برای یک پردازش اولیه از این قرابت نگاه کنید به Sander, W. (2019). The concept of education (Bildung) as a cultural heritage: Transcultural traditions and perspectives. *Global Education Review*, 6(4), 19-30. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/535/397>

طرح این غایات البته برخاسته از قرابت و شباهتی تاریخی (در عین وجود تفاوت‌های جدی اما اندک) میان انگاره‌های بنیادین از تربیت در فرهنگ یونانی (پایدا^۱)، فرهنگ آلمانی (بیلدونگ) و فرهنگ اسلامی (ادب) است. پژوهش‌های متعددی این قرابت را ذیل جریان/انسان‌گرایی/اسلامی بررسی و تحلیل کرده‌اند^۲. تنها به‌عنوان یک نمونه برجسته از این جریان می‌توان به نگارش داستان تربیتی *حی بن یقظان* توسط ابن طفیل (Ibn Tufail, 1982) در قرن دوازدهم میلادی اشاره کرد. در این کتاب، داستان زندگی شخصیت اصلی به‌عنوان داستانی درباره خودآموزی از طریق تجربه، تأمل در آن، و تفکر مستقل بیان می‌شود. شخصیت اصلی به‌تنهایی در میان حیوانات در یک جزیره دورافتاده بزرگ می‌شود و رشدی در تفکر او رخ می‌دهد که به تدریج او را به مشاهده دقیق اطرافش، تدوین نظریه‌ها، و در نهایت، در حدود پنجاه سالگی، به شناخت خدا می‌رساند. همه این‌ها بدون هیچ راهنمای بیرونی اتفاق می‌افتد؛ هیچ معلمی در کار نیست. این متن، به‌طور گسترده توسط دانشمندان اسلامی، و همچنین دانشمندان یهودی و مسیحی خوانده شد و تاریخ طولانی‌ای از ترجمه‌ها دارد که تا به امروز ادامه یافته است.

نتیجه

در این مقاله، از یک تعارض بنیادین در تکوین نظام آموزشی مدرن ایران سخن رفت که می‌توان آن را در نهایت این‌گونه صورت‌بندی کرد: *نظام آموزش رسمی و مدرسه مدرن در ایران - در کنار عوامل دیگر - حاصل رقابت تنگاتنگ دو نگاه متعارض در اصلاحات آموزشی است؛ نگاه آلمانی و نگاه فرانسوی*. با الهام از تمایز روح و جسم در انسان‌شناسی دینی، با مسامحه می‌توان اولی را به‌مثابه روح و دومی را به‌مثابه جسم برای مدرسه مدرن در ایران در نظر گرفت.

رقابت این دو جریان، وضعیتی تناقض‌آمیز را برای اصلاحات آموزشی در ایران پدید آورده است. علی شریعتی (Shariati, 2010, p. 99) در اثر خود با نام *مکتب؛ تعلیم و تربیت اسلامی*، به خوبی همین تعارض را بر بنیاد تقابل دو سنت تربیتی مبتنی بر فرد (رمانتیسم آلمانی) و مبتنی بر جامعه (روشنگری و جمهوری‌خواهی فرانسوی) بیان کرده و تعلیم و تربیت اسلامی را مدافع قطب اول (همان تربیت رمانتیک) و

1 Paideia

^۲ برای نمونه نگاه کنید به:

Leaman, O. (2008). Islamic humanism in the fourth/tenth century. In S. H. Nasr & O. Leaman (Eds.), *History of Islamic philosophy* (pp. 155-161). Routledge. , Samier, E. A. (2019). The Humanist Roots of Islamic Administration and Leadership for Education: Philosophical Foundations for Intercultural and Transcultural Teaching. In E. A. Samier & E. S. ElKaleh (Eds.), *Teaching Educational Leadership in Muslim Countries: Theoretical, Historical and Cultural Foundations* (pp. 23-38). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6818-9_2

تربیت جدید در غرب را - «که فلسفه حاکم بر فرهنگ جدید است و ما اکنون در قبال آن جبراً قرار گرفته ایم و ناچاریم نسبت بدان تصمیم بگیریم» - مدافع قطب دوم می داند. فرانسویان نیز در جریان انقلاب کبیر و سال‌های بعد از آن، خود را مواجه با انتخابی دشوار میان دوگانه‌هایی بنیادین در نظریه تربیتی برخاسته از این تعارض - شامل فرد یا جامعه، طبیعت یا عادت، تربیت به مثابه هنر یا تربیت به مثابه علم و تعلیم و تربیت همگانی یا محدود ساختن آن به طبقه‌ای خاص از جامعه - می‌دیدند و البته تحت فشار شرایط اجتماعی سوی دوم این دوگانه‌ها را برگزیدند (Gill, 2010, p. 256).

در ایران اگرچه در دوره پهلوی اول و بعد از آن میان روشن‌فکران و کنشگران مطالبه‌ای برای استقرار نظام آموزشی مدرن بر مبنای اندیشه رمانتیک به چشم می‌خورد، اما عواملی همچون (۱) به قدرت رسیدن رضا پهلوی که به دنبال پیاده سازی اصلاحات بنیادین در ایران بود، (۲) تحصیل بخش زیادی از دانشجویان اعزامی به خارج در فرانسه و تبلیغ فرهنگ فرانسوی به هنگام بازگشت به کشور و همچنین (۳) در پیش چشم قرار گرفتن الگوی تحقق یافته فرانسوی در تعلیم و تربیت در کشورهای رقیب ایران در جریان مدرنیزاسیون (مانند عثمانی و مصر) در نهایت منجر به پیروزی جریان فرانسوی شد.

اما درباره انقلاب اسلامی و به تبع آن تلاش‌های صورت گرفته در حدود پنج دهه اخیر برای تحول در نظام آموزشی می‌توان چند مسئله را - به عنوان خطوط پیشنهادی این مقاله برای مواجهه با این تعارض - متذکر شد.

نخست، باید اذعان کرد که مطالبات رهبران سیاسی و متولیان تربیتی از نظام آموزشی در مقام ترسیم وضع مطلوب - اگرچه به نحوی غیرمستقیم - همواره با آرمان‌های رمانتیک قرابت داشته و البته این قرابت نه تصادفی بلکه حاصل یک دادوستد تاریخی و بین فرهنگی مغفول میان اسلام و غرب است. چه اینکه عمده انتقادات وارد بر نظام آموزشی پهلوی از سوی انقلابیون، بسیار مشابه انتقاداتی است که اکنون (و در گذشته) از سوی سنت تربیتی بیلدونگ بر سنت روشنگری (و جریان‌های تربیتی بعد از آن مانند لیبرالیسم و نئولیبرالیسم) وارد می‌شود.

دوم، این مطالبات هیچ‌گاه با نظر به کالبد فرانسوی نظام آموزشی یا دست کم با امعان نظر به این نکته که مدرسه کنونی (با تمام پیشینه نمادین و گفتمانی‌اش) ماهیت تاریخی و عارضی خاص خود را دارد، مطرح نشده‌اند. همین امر در تمام این سال‌ها باعث شده که مدرسه در برابر قریب به اتفاق طرح‌های اصلاحی، اقتضائات خود را به این طرح‌ها دیکته کرده و آنها را استحاله کند. پیامد این تناقض در مطالبات و ماهیت نهاد آموزشی مستقر در ایران، غلبه رویکرد «مهندسی» در تربیت و برنامه‌های آموزشی است. رویکردی که

مدرسه را نهادی خنثی می‌داند که ماهیت آن «رفتن» است و جهت این حرکت را متولیان آن تعیین خواهند کرد (Mousapour, 2013).

سوم، علاوه بر نکته قبل، در میان این مطالبات رمانتیک، نقاط کوری وجود دارند که فقدان دقت نظر بر ظرافت‌های مفهومی آنها، نظام آموزشی را در معرض افتادن در ورطه اصلاحات فرانسوی قرار خواهد داد. برای مثال، این سخن که تربیت رسمی وظیفه حکومت (مدرن یا اسلامی) است (Soroosh, 2008)، از هر دو سوی این مناقشه به گوش می‌رسد؛ اما در هنگام پاسخ به حدود و ثغور مداخله حکومت در تربیت کودکان و زمانی که این مطالبه در کنار خوانشی خاص از دین و دین‌داری در حکومت دینی مبتنی بر تکثیر و بازتولید ایمان دینی و همچنین یک ایدئولوژی خاص از برنامه‌های درسی یعنی کارایی اجتماعی (Schiro, 2013) قرار گیرد، آنگاه لاجرم همه چیز برای به محاق رفتن فردیت که پرورش آن، غایت نهایی در تربیت اسلامی است، آماده خواهد بود.

چهارم، پیشنهاد نهایی نویسنده به متولیان و سیاستگذاران تربیتی برای حرکت به سوی حل این تعارض آن است که میان تعلیم و تربیت^۱ و تربیت مدرسه‌ای^۲ تمایز قائل شوند. دومی، صرفاً مصداقی عارضی برای اولی است که آن هم تنها دستاورد دنیای مدرن و به تعبیر فوکویی، ابزاری برای حکومت‌مندی^۳ بر روح و جسم شهروندان است. این تمایز دست کم می‌تواند انتظارات را از مدرسه را با مقتضیات تاریخی آن متناسب کرده و بار اهدافی از تعلیم و تربیت (همانند پرورش، اخلاق، تزکیه و دین‌داری) را از روی دوش مدرسه برداشته (Iravani, 2019) و اگر واقعاً همی در دولت‌ها برای پرورش نسل‌های آینده وجود دارد، آنها را به انواع دیگر تربیت نیز متوجه سازد. طرح این پیشنهاد، نه به معنای نادیده گرفتن خدمات و توفیقات مدرسه در دنیای مدرن و در جوامع گوناگون از جمله ایران، بلکه فراخوانی است برای بازاندیشی و صورت‌بندی دوباره یک محلیه اجتماعی درباره نهاد آموزشی که بتواند از سویی با ارزش‌های فرهنگی ما و از سوی دیگر با شرایط دنیای جدید هماهنگ باشد. این که این فراخوان تا چه حد می‌تواند - همانند این سال‌های پس از انقلاب - همچنان بر مدار تطهیر مدرسه و منضم ساختن برخی تصمیمات و طرح‌های اصلاحی بر آن^۴ یا بر

1 Education

2 Schooling

3 Governmentality

۴ برای نمونه نگاه کنید به:

Teschers, C., Neuhaus, T., & Vogt, M. (2024). Troubling the boundaries of traditional schooling for a rapidly changing future – Looking back and looking forward. *Educational Philosophy and Theory*, 56(9), 873-884. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2321932>

مبنای مقابله رادیکال با مدرسه^۱ - همانند مدرسه‌زدایی^۲ و تربیت جایگزین^۳ - طرح شود، پرسشی است که نویسنده پاسخ به آن را به فرصتی دیگر موکول می‌کند.

^۱ برای نمونه نگاه کنید به: Ball, S., & Collet-Sabé, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 985-999. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780>

میان پژوهش‌های داخلی نیز مواردی اندک وجود دارند که به این رویکرد رادیکال اشاره‌ای داشته‌اند. برای مثال، مهرمحمدی

Mehrmohammadi, M. (2012). The maximum paradigm of the "Student Learning Evaluation or Assessment" subsystem in the educational system and a critique of "Descriptive Evaluation" based on it. *Quarterly Journal Of Education*(116), 9-30. https://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/Fa_107.pdf

در فرایند آموزش «سخن گفته است».

2 Deschooling

3 Alternative Education

References

- Al-e-Ahmad, J. (1983). *Schoolmaster*. Ravaq.
- Al-e-Ahmad, J. (2001). *Westoxification*. Ferdows.
- Arasteh, R. (1960). Growth of modern education in Iran. *Comparative education review*, 3(3), 33-40. <https://doi.org/10.1086/444815>
- Ardebili, M. M. (2020). Bildung: Roots, Functions and Significations. *Metaphysics*, 12(29), 1-13. <https://doi.org/10.22108/MPH.2020.117783.1172>
- Ashena, H. (1992). "Pishahangi dar Iran - Bargi az Siyasat-e Farhangi-ye Dowran-e Reza Shah 1304-1320" [Scouting in Iran - A Page from the Cultural Policy of Reza Shah's Period 1925-1941]. *Ganjineh-Ye Asnad*, 7-8(2), 2-24. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/97392>
- Baden-Powell, R. (2018). *Scouting for Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship* (E. Boehmer, Ed.). Oxford University Press.
- Ball, S., & Collet-Sabé, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 985-999. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780>
- Becker, G. (1991). Pietism's Confrontation with Enlightenment Rationalism: An Examination of the Relation between Ascetic Protestantism and Science. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30(2), 139-158. <https://doi.org/10.2307/1387209>
- Behnam, J. (2017). *The Berliners*. Forouzan.
- Beiser, F. C. (1998). *The early Romantic agenda* The Routledge Encyclopedia of Philosophy. <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/romanticism-german/v-1/sections/the-early-romantic-agenda>.
- Beiser, F. C. (2003). *The romantic imperative*. Harvard University Press.
- Beiser, F. C. (2019). *The romantic imperative* (S. M. Azarfam, Trans.). Qoqnos.
- Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill.
- Delfani, M. (2004). *Asnad-e Sazeman-e Pishahangi-ye Iran Dar Doreh-ye Reza Shah (Documents of the Iranian Scout Association During Reza Shah's Reign)*. Entesharat-e Sazeman-e Asnad va Ketabkhaneh-ye Melli-ye Jomhuri-ye Eslami-ye Iran.
- Dolat Abadi, Y. (1983). *Yahya's Life* (Vol. 4). Attar.
- Evers, E. A. (1807). *Über die Schulbildung zur Bestialität*. F. J. Bek. <https://www.e-helvetica.nb.admin.ch>.
- Fabricius, W. V. (1983). Piaget's theory of knowledge: Its philosophical context. *Human Development*, 26(6), 325-334. <https://doi.org/10.1159/000272894>
- Ferber, M. (2010). *Romanticism: A Very Short Introduction*. OUP Oxford.
- Fortna, B. C. (2002). *Imperial classroom: Islam, the state, and education in the late Ottoman empire*. Oxford University Press.
- Frank, M. (2014). What is early German romantic philosophy? In D. Nassar (Ed.), *The relevance of romanticism* (pp. 15-29). Oxford University Press.
- Garrard, G. (2006). *Counter-Enlightenments: From the eighteenth century to the present*.

- Routledge.
- Gill, N. (2010). *Educational philosophy in the French enlightenment: From nature to second nature*. Ashgate Publishing.
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical Inquiry: Ampliative Criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-60). State University of New York Press.
- Hedayat, M. (1950). *Memories and Dangers*. Negin.
- Heidegger, M. (1973). Kant's Thesis About Being. *The Southwestern Journal of Philosophy*, 4(3), 7-33. <https://www.jstor.org/stable/43154946>
- Horlacher, R. (2012). What is Bildung? Or: Why Padagogik cannot get away from the Concept of Bildung. In A. K. P. Siljander, & A. Sutinen (Ed.), *Theories of Bildung and Growth* (pp. 135-148). SensePublishers.
- Ibn Tufail. (1982). *The Journey of the Soul: The story of Hai bin Yaqzan, as told by Abu Bakr Muhammad bin Tufail* (R. Kocache, Trans.). Octagon.
- Iravani, S. (2019). Expectations from school: Eyes and hands. *Reflections on Development*(3), 162-166. <https://taamolat.rushd.ir/235#ftoc-heading-11>
- Kalbasi Ashtari, H., & Eskandari, H. (2015). Critique of Pure Reason; an analysis of Heidegger's reading. *Journal of Philosophical Investigations*, 9(16), 155-175. https://philosophy.tabrizu.ac.ir/article_14881.html
- Kazemzadeh Iranshahr, H. (1953). *Basic principles of education*. Tehran. Eqbal.
- Kazemzadeh Iranshahr, H. (1959). *How to educate children*. Eqbal.
- Khomeini, R. M. (1979). *Speech to university students and residents of Shiraz*. <https://emam.com>
- Khomeini, R. M. (1980a). *Speech to the university students of Shiraz and Isfahan*. <https://emam.com/>
- Khomeini, R. M. (1980b). *A speech in front of heads of education and members of the Islamic Association of the Ministry of Interior*. <https://emam.com/>
- Khomeini, R. M. (1980c). *A speech to the student members of the Islamic Association of Universities*. <https://emam.com/>
- Leaman, O. (2008). Islamic humanism in the fourth/tenth century. In S. H. Nasr & O. Leaman (Eds.), *History of Islamic philosophy* (pp. 155-161). Routledge.
- Mathee, R. (2003). Transforming dangerous nomads into useful artisans, technicians, agriculturalists: education in the Reza Shah period. In S. Cronin (Ed.), *The making of modern Iran* (pp. 128-151). RoutledgeCurzon.
- Matin, A. (2018). *Both eastern and western: An intellectual history of Iranian modernity*. Cambridge University Press.
- Matin Daftari, A. (1939). *Majmue-e Ayinnameh-haye Sazman-e Parvaresh-e Afkar*. Entesharat-e Dabirkhane-ye Sazman-e Parvaresh-e Afkar.
- Mehrmohammadi, M. (2012). The maximum paradigm of the "Student Learning Evaluation or Assessment" subsystem in the educational system and a critique of "Descriptive Evaluation" based on it. *Quarterly Journal Of Education*(116), 9-30. https://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/Fa_107.pdf

- Menashri, D. (1992). *Education and the making of modern Iran*. Cornell University Press.
- Mirsepasi, A. (2004). *Intellectual discourse and the politics of modernization: Negotiating modernity in Iran*. Cambridge University Press.
- Mousapour, N. (2013). Educational expectations of the leadership of Iran Islamic movement in the 40s and 50s. In *Encyclopedia of Islamic Movements*. Tehran: Institute for Cultural, Social, and Civilization Studies.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23, 173-196. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Qasemi Pouya, E. (1998). *New schools in the Qajar period*. Academic Press.
- Revolution, I. S. C. o. C. (1988). *Generalities of the Fundamental Reform Plan for Education in the Islamic Republic of Iran [In Persian]*. Tehran
- Russell, J. E. (1917). Scouting Education. *Teachers College Record*, 18(1), 1-6. <https://doi.org/10.1177/016146811701800103>
- Saberi, S., & Karbasizadeh Isfahani, A. . (2023). The Influence of Kant's Epistemology on Kierkegaard *Journal of Philosophical Investigations*, 17(43), 132-152. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51079.3170>
- Sadiq, I. (1931). *Modern Persia and her educational system* [Columbia University]. New York
- Salmasizadeh, M., Ghadimi Gheidari, A., Dehghani, R., & Parvan, B. (2019). German propaganda ministry and Thought Development Organization. *Journal of Iranian Islamic Period History*, 10(18), 57-88. <https://doi.org/10.22034/JIIPH.2019.8899>
- Samier, E. A. (2019). The Humanist Roots of Islamic Administration and Leadership for Education: Philosophical Foundations for Intercultural and Transcultural Teaching. In E. A. Samier & E. S. ElKaleh (Eds.), *Teaching Educational Leadership in Muslim Countries: Theoretical, Historical and Cultural Foundations* (pp. 23-38). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6818-9_2
- Sander, W. (2019). The concept of education (Bildung) as a cultural heritage: Transcultural traditions and perspectives. *Global Education Review*, 6(4), 19-30. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/535/397>
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. SAGE Publishing.
- Shariati, A. (2010). *School of Islamic Education [In Persian]*. Chapakhsh.
- Shokouhi, G. (1989). *Introduction to the translation of Immanuel Kant's on education*. University of Tehran.
- Soroosh, M. (2008). Responsibility of Islamic government in formal education. *Journal of Islamic Education*, 3(5), 55-80. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_75_42cba00c65d2bedb72c8c550620a9a69.pdf?lang=en
- Taqizadeh, S. H. (2013). *On Education*. Toos.
- Teschers, C., Neuhaus, T., & Vogt, M. (2024). Troubling the boundaries of traditional schooling for a rapidly changing future – Looking back and looking forward. *Educational Philosophy and Theory*, 56(9), 873-884. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2321932>

- Trohler, D. (2012). The German idea of bildung and the anti-Western ideology. In p. Siljander, A. Kivela, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of bildung and growth* (pp. 149-164). Sense Publishers.
- Vahdati Daneshmand, A., Iravani, S., & Bagheri Noaparast, K. (2021). From Reception to Rebellion: A Deconstructive Look at Educational Borrowing Policies in Modern Iran. *Foundations of Education*, 11(1), 5-26. <https://doi.org/10.22067/fedu.2021.70030.1039>
- Weil, P. (2008). *How to Be French: Nationality in the Making since 1789* (C. Potter, Trans.). Duke University Press.

From Self-Entrepreneurship to Happiness Creation: A Critical Analysis of Positive Thinking in Neoliberal Biopolitics and Its Ethical Underpinnings

Azam Moradi 

PhD, Philosophy of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: moradi25m1407@gmail.com

Tahereh Javidi Kalatehjafarabadi 

Associate Professor, Department of Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding author), Email: tjavidi@um.ac.ir

Bakhtiar Shabani Varki 

Professor of the Department of Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: bshabani@um.ac.ir

Abulfazl Ghaffari 

Associate Professor, Department Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: gaffari@um.ac.ir

Received: 2024-02-21	Revised: 2025-01-23	Accepted: 2025-01-29	Published: 2025-03-11
Citation: Moradi, A., Javidi Kalatehjafarabadi, T., Shabani Varaki, B. and Ghaffari, A. (2025). From Self-Entrepreneurship to Happiness Creation: A Critical Analysis of Positive Thinking in Neoliberal Biopolitics and Its Ethical Underpinnings. <i>Foundations of Education</i> , 14(1), 53-76. doi: 10.22067/fedu.2025.86666.1326			

Abstract

this research to reveal the invisible aspect of positive thinking discourse, has investigated the construction process of the subject of positive thinking through an analytical-interrogative-critical method. The results of the research show that at first man was defined as homo economicus and the society was divided into two categories of workers and capitalists. To prevent the reduction of worker productivity with minimum wage and maximum work, the Self- Entrepreneur subject was constructed. This subject is a worker and a capitalist at the same time; Since the possibility of entrepreneurship is not available for all people, the discourse of positive thinking began to construct a happiness maker subject; A subject with a consumer economic enterprise to produce her satisfaction and of course this discourse to prevent depression caused by not having enough money to spend in a consumer economic enterprise. First, introduced happiness as an emotional currency and a factor in creating wealth and success, and after that, to make the Self- Entrepreneur subject visible in neoliberal bio-politics, he introduced well-being with specific factors as the criteria of a successful and wealth-creating person. Finally, the subject seeks to produce her satisfaction and defines well-being as satisfaction with life, having achievements, Engagement, etc. It is in contrast with a person who, from the point of view of altruism, considers himself committed and responsible for the satisfaction of another, and considers well-being to be the totality of empathy and sympathy towards another to reduce his pain and suffering.

Keywords: well-being, happiness, Self- Entrepreneur, happiness maker subject, positive thinking of neoliberal, ethics

Synopsis

The main problem in the present era is the ignorance of the process of human beings becoming subjects through discourses and their hidden education. Discourses that are inspired by the

relationship with power and therefore act as regimes of truth that indirectly educate the individual's mentality and determine his actions. In the present era, the discourse that manages and guides populations in the larger biopolitical context based on the rationality of its political economy is the neoliberal discourse. Neoliberalism, through technologies, the most important of which are psychological sciences, creates specific mentalities and, through these mentalities or, in other words, subjectivations, attempts to guide the behavior of individuals. This discourse, by embedding individual freedom within the scope of its political economy rationality, defines the individual's relationship with himself and others in the form of a kind of investment and encourages people to view their lives and identities as economic enterprises.

Since the discourse of positive thinking, whether in the form of academic positive psychology or the form of pop psychology, serves neoliberalism as a discursive technology, and since Foucault has criticized neoliberalism in his *Genealogy of the Modern State*; This article aims to portray the invisible side of this discourse by depicting how the subject of positive thinking is constructed in neoliberal biopolitics; Because everyone has accepted this discourse as a given and many studies, regardless of the context in which this discourse emerged, have introduced it as aligned with Islamic teachings. This self-evident view and alignment of Islamic teachings with the teachings of this discourse have led many people to imagine that the cause of many of their problems is that they do not have sufficient ability to think positively or that they do not have sufficient awareness of the teachings of this discourse; As a result, it is necessary to follow the teachings of this discourse to achieve their desires.

The innovative aspect of this research is that, by looking at the way the positive thinking subject is constructed, it portrays the invisible aspect of this discourse, which is related to power, and in this way, it prevents people from being psychologically confused by the teachings of positive thinking and not getting results, as well as from the depression resulting from lagging behind the group of positive thinkers.

In addition, the critique of the moral orientation of this subject helps those who attach special importance to morality and, on the other hand, have the idea of the correspondence of positive thinking with morality to determine their position on this discourse with certainty.

Achieving certainty and certainty about a subject is the most important factor in achieving peace as an individual desires. Since individual desires such as hope, peace, satisfaction, etc. determine the main quality of life, and these individual desires are not simply the product of social desires such as wealth, power, academic knowledge, etc., it can be said that a correct understanding of how to construct a positive thinking subject and its level of morality can help the audience amid the current propaganda onslaught to make the right decision and not be affected by the current atmosphere, on the way to achieving their goals, accept suffering with high individual desires, and by connecting to other knowledge such as Quranic teachings or ancient Iranian literature, transform their pain into happiness, pleasure, and success.

Conclusion

The achievements of this article can be expressed under three general headings: the construction of the neoliberal positive subject, the reasons for the development of the concept of happiness from the perspective of neoliberal biopolitics, and the critique of the moral orientation of this subject. First, man is defined as an economic man, and then the subject of the "Self- Entrepreneur" was born from the heart of American neoliberalism; a subject that resolved the contradiction between the worker and the capitalist in Marx's economic system. To create a balance of power and wealth in favor of the labor force and increase the worker's motivation for more production, the capitalist system created the autonomous entrepreneur

by dividing the worker into a present and a future existence. This subject is the producer and consumer of his satisfaction; that is, the worker today produces and consumes for a better version of himself in the future.

The happiness-maker subject, whose task is to recognize inner happiness and use it to generate wealth and health, and ultimately to create more happiness capital. He consumes and produces happiness, and there is no longer any point of resistance or moment of exhaustion in the present moment.

In the section of the critique of the moral orientation of the positive-thinking subject, it can be said that the happiness-creating subject, to produce its satisfaction, ignores morality in the sense of commitment and responsibility for the satisfaction of others, and since it strives to achieve subjective well-being, it is in opposition to moral well-being with the concept of compassion, which is the sum of empathy and sympathy.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

از خود کار آفرینی به شادی آفرینی:

تحلیل روند برساخت مثبت اندیشی در زیست-سیاست نئولیبرال و نقد مبانی اخلاقی آن^۱

اعظم مرادی

دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. moradi25m1407@gmail.com

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی

دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، tjavidi@um.ac.ir

بختیار شعبانی ورکی

استاد گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. bshabani@um.ac.ir

ابوالفضل غفاری

دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. ghaffari@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۰۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۰۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۱
استناد: مرادی، اعظم؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی ورکی، بختیار و غفاری، ابوالفضل. (۱۴۰۳). از خود کار آفرینی به شادی آفرینی: تحلیل روند برساخت مثبت اندیشی در زیست-سیاست نئولیبرال و نقد مبانی اخلاقی آن. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۵۳-۷۶، (۱)، ۱۱۴. doi: 10.22067/fedu.2025.86666.1326			

چکیده

این پژوهش با هدف آشکار نمودن وجه رویت ناپذیر گفتمان مثبت اندیشی به روش تحلیلی-استفهامی-انتقادی، روند برساخت سوژه مثبت اندیش را مورد بررسی قرار داده و بر مبنای ویژگی های این سوژه، تقابل این سوژه با اخلاق دیگرخواهی را به تصویر کشیده است. نتایج حاصل از پژوهش نشان می دهد که ابتدا انسان به عنوان انسان اقتصادی تعریف و جامعه به دو دسته کارگر و سرمایه دار تقسیم شد، به منظور جلوگیری از کاهش بهره وری کارگر با دستمزد حداقلی و کار حداکثری، سوژه خود کار آفرین زاده شد. این سوژه همزمان کارگر و سرمایه دار است؛ از آنجایی که امکان کار آفرینی برای همه افراد وجود ندارد، گفتمان مثبت اندیشی به برساخت سوژه شادی آفرین مبادرت ورزید؛ سوژه ای با بنگاه اقتصادی مصرف برای تولید رضایت خود و البته این گفتمان برای جلوگیری از افسردگی ناشی از نداشتن پول کافی جهت هزینه کردن در بنگاه اقتصادی مصرف، ابتدا شادی را به عنوان یک ارزش هیجانی و عامل خلق ثروت و موفقیت معرفی نمود و پس از آن به منظور رویت پذیری سوژه خود کار آفرین در زیست-سیاست نئولیبرال، بهزیستی را با فاکتورهای خاص به عنوان معیارهای انسان موفق و ثروت آفرین معرفی کرد و در نهایت

اینکه سوژه‌ای که در پی تولید رضایت خود است و بهزیستی را رضایت از زندگی، داشتن دستاورد، غوطه‌وری و ... می‌داند در تقابل با انسانی قرار دارد که از منظر اخلاق دیگرخواهی، خود را در برابر رضایت دیگری متعهد و مسئول دانسته و بهزیستی را مجموع همدلی و همدری در قبال دیگری به منظور کاستن درد و رنج او تلقی می‌نماید.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی، شادی، خودکار آفرین، سوژه شادی آفرین، مثبت‌اندیشی نئولیبرال، اخلاق

مقدمه

انسان در پهنه وسیعی از امکان‌ها و بدیل‌ها متولد می‌شود و اگر از خویشتن مراقبت نکند، بی‌شک در میانه این موقعیت‌ها و بدیل‌های متضاد گرفتار شده و نمی‌تواند شاکله وجودی خویش را به بهترین شکل ممکن بیافریند. اما مسئله بر سر نحوه مراقبت شدن و آگاهی فرد از این مراقبت شدن است؛ آگاهی‌ای که به انتخاب یا رد این مراقبت، به عنوان سبکی برای تغییر خویشتن در زندگی فرد می‌انجامد.

اگر نفس تربیت را مراقبت از خود و دیگری، با هدف ایجاد تغییرات مطلوب در نظر بگیریم؛ این تربیت به تعداد وجوه زندگی انسانی مضاف‌الیه پذیرفته و به دو شکل مستقیم و غیرمستقیم در حال اجرا شدن است. در تربیت مستقیم، مراقبت کننده، هدف و خواسته او کاملاً مشخص است اما در تربیت غیرمستقیم، مراقبت کننده و هدف او نامشخص و پنهان است.

مسئله اصلی در عصر حاضر، ناآگاهی از روند سوژه شدن انسان‌ها به دست گفتمان‌ها و تربیت پنهان آن‌هاست. گفتمان‌هایی که از ارتباط با قدرت جان گرفته‌اند و از این‌روی به مثابه رژیم‌های حقیقتی هستند که ذهنیت فرد را به طور غیرمستقیم تربیت کرده و کردارهای او را متعین می‌سازند.

در عصر حاضر، گفتمانی که جمعیت‌ها را بر مبنای عقلانیت اقتصادی سیاسی خود، مدیریت و هدایت می‌کند؛ گفتمان نئولیبرال است. نئولیبرالیسم از طریق فناوری‌هایی که مهمترین این فناوری‌ها دانش‌های روانشناختی است؛ ذهنیت‌های خاص ایجاد کرده و از طریق این ذهنیت‌ها و یا به تعبیری سوژه‌سازی‌ها به هدایت رفتار افراد مبادرت می‌ورزد. این گفتمان با تعبیه آزادی فردی در محدوده عقلانیت اقتصادی سیاسی خود، رابطه فرد با خود و دیگران را در قالب نوعی سرمایه‌گذاری تعریف کرده و مردم را تشویق می‌نماید به زندگی و هویت خود به عنوان یک بنگاه اقتصادی بنگرند (Foucault, 2008).

از آنجایی که گفتمان مثبت‌اندیشی چه در قالب روانشناسی مثبت‌گرای آکادمیک و چه در قالب روانشناسی پاپ به عنوان یک فناوری گفتمانی در خدمت نئولیبرالیسم است و از آنجایی که فوکو در تبارشناسی دولت مدرن خود، به نقد نئولیبرالیسم پرداخته است؛ این مقاله قصد دارد با به تصویر کشیدن نحوه بر ساخت سوژه مثبت‌اندیش در زیست-سیاست نئولیبرال، وجه رویت‌ناپذیر این گفتمان را به تصویر بکشد؛ به

دلیل آن که همگان این گفتمان را به طور بدیهی پذیرفته‌اند و بسیاری از تحقیقات، بی‌توجه به زمینه پیدایش این گفتمان، آن را همسو با آموزه‌های اسلامی معرفی کرده‌اند. این بدیهی انگاری و همسوانگاشتن آموزه‌های اسلامی با تعلیمات این گفتمان، سبب شده است که بسیاری از افراد تصور کنند، علت بسیاری از مشکلات آن‌ها، این است که توانایی کافی برای مثبت‌اندیشی نداشته و یا این که آگاهی کافی از آموزه‌های این گفتمان ندارند؛ در نتیجه لازم است برای رسیدن به خواسته‌های خود با آموزه‌های این گفتمان همراهی نمایند.

جنبه نوآورانه این پژوهش آن است که با زاویه نگاه خود به نحوه برساخت سوژه مثبت‌اندیش، وجه رویت‌ناپذیر این گفتمان را که در ارتباط با قدرت است را به تصویر کشیده و از این طریق، افراد را از تحیر روانی عمل به آموزه‌های مثبت‌اندیشی و نتیجه نگرفتن و همچنین از افسردگی حاصل از عقب ماندن از جمع مثبت‌اندیشان باز می‌دارد و علاوه بر این، نقد اخلاق‌مداری این سوژه برای کسانی که اهمیت ویژه‌ای برای اخلاق قائلند و از طرفی، تصور همسوانگاری مثبت‌اندیشی با رعایت اخلاق را دارند کمک می‌نماید که با قطعیت، موضع خویش را در باب این گفتمان مشخص نمایند. رسیدن به قطعیت و یقین در باب یک موضوع، مهم‌ترین عامل دستیابی به آرامش به آرامش به عنوان یک مطلوب فردی است و از آن‌جایی که مطلوب‌های فردی همچون امید، آرامش، رضایت و... کیفیت اصلی زندگی را تعیین می‌کنند و این مطلوب‌های فردی صرفاً محصول مطلوب‌های اجتماعی همچون ثروت، قدرت، علم آکادمیک و ... نیستند؛ در نتیجه می‌توان گفت درک درست از نحوه برساخت سوژه مثبت‌اندیش و میزان اخلاق‌مداری آن، می‌تواند به مخاطب در میان حجم تبلیغاتی موجود کمک نماید تا با اتخاذ تصمیم درست و متاثر نشدن از جو موجود، در مسیر رسیدن به اهدافش، رنج‌ها را با داشتن مطلوب‌های فردی بالا، پذیرفته و با اتصال به آگاهی‌های دیگری همچون آموزه‌های قرآنی یا ادبیات کهن ایران زمین، دردهای خویش را به خوشی، لذت و کامیابی تبدیل نماید.

در این پژوهش، از روش تحلیلی-استفهامی-انتقادی استفاده شده است. پژوهشگر در منطق استفهامی، به بررسی این مهم می‌پردازد که چگونه واقعیت اجتماعی برساخته می‌شود. در این منطق می‌توان از فهم روزمره مردم، فهمی علمی ارائه نمود و نحوه برساخت واقعیت اجتماعی در نظر کنشگران را به تصویر کشید (Blaikie, 2007) از آن‌جایی که تولد اصطلاح مثبت‌اندیشی در سال ۱۹۷۵ و بیست سال قبل از شکل‌گیری حکومت‌مندی نئولیبرالیسم بود؛ اما نکته قابل توجه آن است که این گفتمان در دوران نئولیبرالیسم چنان تقویت شد که حتی رشته آکادمیک آن با نام روانشناسی مثبت‌گرا در حدود سال ۲۰۰۰ میلادی به‌دست

سلیگمن^۱ و همکارش^۲ پایه‌گذاری شد. تقویت مثبت‌اندیشی در زیست-سیاست نئولیبرال بیانگر این مهم است که این گفتمان در خدمت سیاست‌های نئولیبرال است و به دست قدرت گسترش یافته است؛ بنابراین این تحقیق درصدد آن است که ذیل تحلیل انتقادی دولت مدرن فوکو، به روش تحلیل استفهامی اثبات نماید که سوژه مثبت‌اندیش، نسخه جدیدی از سوژه برساخته به دست زیست-سیاست نئولیبرال است که برای خدمت به اهداف دولت خلق شده است. این پژوهش در بخش تربیتی خود نیز، با توجه به ویژگی‌های سوژه مثبت‌اندیش و زاویه این ویژگی‌ها از تعریف معیار اخلاق در این مقاله، به نقد اخلاق مداری این سوژه می‌پردازد. این مقاله در راستای تحقق هدف خود ابتدا به تعریف مثبت‌اندیشی نئولیبرال پرداخته و پس از آن بر مبنای تبارشناسی نئولیبرالیسم فوکو، ابتدا نحوه برساخت سوژه در این گفتمان را مورد بررسی قرار داده و در نهایت بر مبنای تحلیل استفهامی به ویژگی‌های سوژه خلق شده در گفتمان مثبت‌اندیشی به عنوان یک گفتمان زیر مجموعه نئولیبرالیسم رسیده است و از آنجایی که تبارشناسی فوکو نوعی تحلیل انتقادی محسوب می‌گردد و با نظر به سبقت تربیتی این مقاله در انتها به نقد اخلاق مداری سوژه مثبت‌اندیش پرداخته شده است.

گفتمان مثبت‌اندیشی نئولیبرال

منظور از گفتمان مثبت‌اندیشی نئولیبرال، مجموعه دانش‌های روانی یا مجموعه دانش‌های آکادمیک و پاپ با پیشوند «psy» است که به عنوان یک فناوری در استراتژی نئولیبرال در زمینه زیست-سیاسی بزرگتر، ذهنیت‌ها را در راستای عقلانیت اقتصاد سیاسی نئولیبرال سامان داده و رفتارها را هدایت می‌کند (Díaz & González, 2012).

گفتمان مثبت‌اندیشی در هر دو قالب آکادمیک و عامه‌پسند، ذیل گفتمان شادی^۳ تعریف و درک می‌شود. مثبت‌اندیشی آکادمیک در قالب روانشناسی مثبت‌گرا در سال ۱۹۹۷ به دست مارتین سلیگمن^۴ و همکارش میهای چیک سنت میهای^۵ شکل گرفت. سلیگمن و میهای به دنبال رفع مشغله سنتی روانشناسی آمریکایی که بر مشکلات، بیماری‌ها و آسیب‌شناسی متمرکز بود؛ در صدد بودند با معرفی یک برنامه تحقیقاتی جدید بر شرایطی که افراد را خوشحال می‌کند، متمرکز شوند (Seligman, 2011). مقصود از گفتمان مثبت‌اندیشی در قالب عامه‌پسند نیز، تمام دانش‌هایی است که بر قدرت تفکر فرد

1 - Martin Seligman

2 - Mihaly Csikszentmihaly

3. happiness

4. Martin Seligman

5. Mihaly Csikszentmihalyi

بر ماده و جهان برای درمان ذهنی بیماری، جذب ثروت، موفقیت و تحقق شادی و خوشبختی تأکید می‌کنند. دانش‌هایی که ذیل جنبش «اندیشه نو»^۱ و روانشناسی پاپ^۲ می‌گنجند، روانشناسی‌ای که امروزه الهام‌بخش شعبه‌های قانون جذب^۳ هستند (De La Fabián & Stecher, 2017). در این گفتمان هم، احساسات خوب بلاخص شادی عامل خلق تصورات ذهنی در واقعیت، قلمداد می‌شود و این شادی دقیقاً همان نقطه گره‌خوردگی مثبت اندیشی با سیاست‌های نئولیبرال است که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد.

برساخت انسان اقتصادی

فوکو نئولیبرالیسم را به عنوان روشی که در آن، افراد به‌عنوان سوژه‌های سرمایه‌انسانی شناخته می‌شوند؛ مورد نقد و بررسی قرار می‌دهد. او به تبارشناسی انسان اقتصادی به عنوان سوژه برساخته نئولیبرالیسم می‌پردازد و پروژه خود را با عنوان تبارشناسی انسان مدرن اینچنین معرفی می‌نماید: «من به بررسی شیوه‌های متفاوتی که در فرهنگ ما انسان‌ها سوژه می‌شوند می‌پردازم. این فرآیند همیشه با رژیم‌های قدرت/دانش تلاقی داشته است.» (Foucault, 2008) به نظر می‌رسد که آثار فوکو دقیقاً همان چیزی است که نویسندگان نئولیبرالیسم آن را آزاردهنده می‌دانند؛ شیوه‌ای که در آن نئولیبرالیسم، فقط شیوه‌ای برای اداره دولت‌ها یا اقتصادها نیست، بلکه به شدت به فرد وابسته است. به گفته او، نئولیبرالیسم، فرآیند فعالیت اقتصادی را به ماتریس کلی روابط اجتماعی و سیاسی گسترش می‌دهد، اما تمرکز خود را نه مبادله، بلکه رقابت می‌داند. به گفته فوکو آنچه که دو شکل لیبرالیسم «کلاسیک» و «نئو» به اشتراک می‌گذارند، ایده‌ای کلی از «انسان اقتصادی» است، یعنی شیوه‌ای که در آن «انسان‌شناسی» خاصی از انسان به‌عنوان یک انسان اقتصادی مورد توجه قرار می‌گیرد و تأکید از انسان‌شناسی مبادله به رقابت است.

تغییر از مبادله به رقابت تأثیرات عمیقی دارد؛ در حالی که مبادله، امری طبیعی تلقی می‌شود، اما رقابت، توسط نئولیبرال‌های قرن بیستم به عنوان یک رابطه تصنعی درک می‌شود که باید از تمایل بازارها در راستای شکل‌گیری انحصارات و مداخلات دولت محافظت نماید. رقابت مستلزم مداخله دائمی دولت، نه در بازار،

1. New Thought

۵. روانشناس پاپ یا عامه پسند، برای توصیف نویسندگان، مشاوران، مدرسین و سرگرمی‌سازهایی که به‌طور عمومی روانشناس شناخته می‌شوند و نه به دلیل اعتبار علمی آنها به کار می‌رود که شیوه‌ای جهت‌تجاری سازی علم روانشناسی است. ۳. طبق قانون جذب (Law of Attraction) که هیچ مبنا علمی و واقع‌گرایانه‌ای ندارد و دستاویز شایعی و فریب‌کاری‌های فراوان نیز قرار گرفته است، ما با تمرکز بر هر چیز می‌توانیم آن را به زندگی خود جذب کنیم. به عبارتی، قدرت ذهن و قانون جذب باعث می‌شود که دغدغه‌های ذهنی ما به وقوع بپیوندد.

بلکه در شرایط بازار گونه جامعه است و آنچه مهم است این است که چگونه این تغییر در انسان‌شناسی از موجودی مبادله‌کننده به موجودی رقابتی، یا بهتر است بگوییم به عنوان موجودی که تمایلش به رقابت باید تقویت شود، به گونه‌ای مورد پذیرش انسان‌ها قرار گرفت که خود پذیرنده و تابع این رقابت شدند.

لیبرالیسمی که می‌توانیم آن را به عنوان هنر حکومتی که در قرن هجدهم شکل گرفت، توصیف کنیم، در دل خود رابطه‌ای مولد/ویرانگر با آزادی داشت. «لیبرالیسم باید آزادی ایجاد می‌کرد، اما آزادی با اشکال مختلف حکومت کردن همچون ایجاد محدودیت‌ها، کنترل‌ها، اجبار و تعهدات متکی بر تهدید در تناقض بود.» (Foucault, 2008) تناقض بین آزادی و حکومت کردن، شیوه جدیدی از حکومت کردن را با عنوان نئولیبرالیسم خلق نمود.

نئولیبرالیسم بر اساس منافع، امیال و آرزوها عمل می‌کند تا از طریق حقوق و تعهدات، مستقیماً بدن را به عنوان یک قدرت حاکمیتی یا قدرت انضباطی محدود نمی‌کند؛ بلکه بر شرایط شکل‌گیری عمل متمرکز می‌شود. قدرت نئولیبرال، بر اذهان برای کنترل و هدایت بدن‌ها اعمال می‌شود.

نئولیبرالیسم اصطلاحات تقابل بین «کارگر» و «سرمایه دار» را بر هم زده و نیروی کار دیگر محدود به مکان‌های خاص کارخانه یا محل کار نیست، بلکه هر فعالیتی است که در جهت اهداف مورد نظر عمل می‌کند. اصطلاحات «کار» و «سرمایه انسانی» با هم تلاقی می‌کنند و در اصطلاح بر مخالفت دیرینه خود غلبه می‌کنند. اولی به فعالیت و دومی به اثرات فعالیت و تاریخچه آن تبدیل می‌شود. از این تلاقی، گفتمان اقتصاد به یک روش کامل زندگی تبدیل می‌گردد، یک عقل سلیم که در آن هر عملی - جنایت، ازدواج، تحصیلات عالی و غیره - می‌تواند بر مبنای محاسبه حداکثر بازده برای حداقل هزینه ترسیم شود.

نئولیبرالیسم را می‌توان نسخه خاصی از «سرمایه‌داری بدون سرمایه‌داری» در نظر گرفت، راهی برای حفظ نه تنها مالکیت خصوصی، بلکه توزیع ثروت موجود در سرمایه‌داری و در عین حال از بین بردن تضاد و ناامنی اجتماعی سرمایه‌داری. تقابل بین سرمایه دار و کارگر نه با دگرگونی شیوه تولید، یک سازمان جدید تولید و توزیع ثروت، بلکه با شیوه انقیاد و تولید جدید سوژگیته از بین رفته است. نئولیبرالیسم نه تنها بازیابی قدرت طبقاتی، بلکه سرمایه‌داری به عنوان تنها نظام اقتصادی ممکن است؛ در حقیقت، سرمایه‌داری است که مرادف با عقلانیت است (Audier, 2015). بنابراین، این سؤال باقی می‌ماند که چرا سرمایه‌داری در سی سال گذشته این چرخش نئولیبرالی را در پیش گرفته است؟ تا حدودی می‌توان به این سوال با نگاه به یکی از محدود نقاط تقاطع مارکس و نئولیبرالیسم پاسخ داد. مارکس از اصطلاح سرمایه انسانی استفاده نمی‌کند، بلکه از سرمایه ثابت استفاده می‌کند، اصطلاحی که عموماً برای اشاره به ماشین‌آلات، کارخانه‌ها

و سایر سرمایه‌گذاری‌ها در ابزار تولید به کار می‌رود. به طور کلی مارکس، پیشرفت سرمایه را فرآیندی می‌داند که طی آن مهارت‌ها و دانش کارگران به تدریج در ماشین‌آلات، در سرمایه ثابت گنجانده می‌شود و کارگر را به یک چرخ دنده غیر ماهر و در نهایت قابل تعویض در ماشین تقلیل می‌داد؛ این «پرولتاریزه شدن»^۱ است؛ یعنی فرآیندی که در آن سرمایه‌داری، با تمهیدات خود، طبقه‌ای از کارگران فقیر را تولید می‌نماید که این افراد، در اثر فشارهای ناشی از سرمایه‌داری، عاملان اصلی سرکوب صاحبان خود هستند؛ چرا که این کارگران، جز زنجیرهای بسته‌شده به دستانشان، چیزی برای از دست دادن، ندارند. با این حال، مارکس در گروندریسه^۲ به یک امکان اساساً متفاوت می‌پردازد، یعنی بیان می‌کند سرمایه نه تنها از قدرت‌های فیزیکی بدن، بلکه از دانش عمومی اجتماع که در سراسر جامعه گسترش یافته است نیز، استثمار می‌شود و این همان چیزی است که مارکس از آن به عنوان «عقل عمومی» یاد می‌کند (Harvey, 2019). عقل عمومی، دقیقاً نقطه‌ای است که نئولیبرالیسم برای پنهان کردن استثمار خود آن را برگزیده است و حال آن که در ادامه نحوه این استثمار تشریح می‌گردد.

برساختِ سوژه «خود کار آفرین»^۳ در حکومت‌مندی نئولیبرال

از دهه ۱۹۷۰، نئولیبرالیسم نه تنها اقتصاد و سیاست جامعه را با بنیادگرایی بازار آزاد تغییر داد، بلکه بر سیستم‌های ارزشی جامعه نیز تأثیر گذاشت که منجر به همگرایی سیاست‌های اقتصادی و اجتماعی گردید. سیاست‌های نئولیبرالی در سراسر جهان اخلاق همبستگی اجتماعی را با تمایل به محدود کردن نگرانی، فقط به خود و دیگران مهم، جایگزین نمود که این امر منجر به فردگرایی قوی‌تری شد؛ چیزی که نئولیبرالیسم به طور خاص تشویق می‌کند، فردی کردن امر اجتماعی است (Layton, 2010).

نئولیبرالیسم تلاش می‌کند تا انسان بودن را بازتعریف کند و سوژه جدیدی را تولید نماید. سوژه نئولیبرال، چنین تعبیر می‌شود: «کنشگری آزاد، مستقل، فردی و خودتنظیم‌کننده که به عنوان منبع سرمایه شناخته می‌شود» (Foucault, 2008)؛ به زعم فوکو امکان سرمایه‌گذاری در تمام عرصه‌های زندگی منجر به تغییر عمده‌ای در رابطه بین کارگر و سرمایه‌دار شده و ذهنیت «خود کار آفرین»^۴ را به وجود آورده است.

1. proletarianization

2. Grundrisse

گروندریسه یا مبانی نقد اقتصاد سیاسی که بین سال‌های ۱۸۵۷ و ۱۸۵۸ میلادی نوشته شده، نخستین طرح مقدماتی مارکس در نقد اقتصاد سیاسی و بنابراین، طرح اولیه کار بر روی کتاب سرمایه است.

3. the entrepreneur of himself

4. the entrepreneur of himself

برای اولین بار در تاریخ سرمایه داری- در دهه ۱۹۵۰ - علم اقتصاد شروع به مطالعه رابطه بین کارگر و سرمایه دار کرد. همراه با گسترش عقلانیت اقتصادی^۱، نویسندگان نظریه سرمایه انسانی بر آن شدند تا دیدگاه مارکس^۲ را در مورد دستمزد به عنوان پاداشی برای نیروی کار رد کنند. به گفته مارکس، لازمه گسترش سرمایه، فشار وارد کردن به زندگی بیولوژیکی کارگر بود؛ به گونه‌ای که ارزش دستمزدی که به کارگر پرداخت می‌شد، به اندازه هزینه زنده نگه داشتن او تعیین می‌گردید (Harvey, 2019)؛ اما از منظر سرمایه انسانی، دستمزد بازگشت سرمایه است. به تعبیر فوکو، ما هر چیزی را که به هر نحوی می‌تواند منبع درآمد آینده باشد، سرمایه می‌دانیم او ادامه می‌دهد و می‌گوید «سرمایه‌ای که ما در مورد آن صحبت می‌کنیم، مجموعه عوامل فیزیکی و روانی است که باعث می‌شود فرد بتواند این یا آن دستمزد را به دست آورد» (Foucault, 2008) در دنیایی که پر از فرصت است، خلق ثروت به توانایی‌هایی بستگی دارد که افراد برای افزایش سرمایه انسانی خود به کار می‌برند. همه چیز، از جمله منفی‌ترین تجربیات، وسیله‌ای بالقوه برای افزایش سرمایه انسانی است.

بنابراین، فوکو نتیجه می‌گیرد که «انسان اقتصادی»^۳ یک کارآفرین است، یک کارآفرین از خودش است. این کارآفرین، برای خودش سرمایه، تولیدکننده و منبع درآمد است. (Foucault, 2008) توانمندسازی این ذهنیت کارآفرینی جدید مستلزم یک تغییر بزرگ در تاریخ سرمایه داری است؛ زیرا بدون دست زدن به توزیع ثروت، بلکه با تولید ذهنیت جدید، مقوله کارگر از بین رفته است و همه سرمایه دار شده‌اند. شولتز در نقد مارکس چنین می‌گوید: «کارگران نه از انتشار مالکیت سهام شرکت‌ها، بلکه از کسب دانش و مهارتی که ارزش اقتصادی دارد، سرمایه‌دار شده‌اند» (Schultz, 1961) در حقیقت گفتمان نئولیبرال از طریق جهانی شدن ذهنیت کارآفرینانه بر تضاد بین کارگر و سرمایه دار غلبه کرده است. کارگر اکنون رئیس خودش است؛ به این معنی که دیگر نمی‌تواند کسی را به جز خودش به خاطر ناتوانی در افزایش سرمایه سرزنش کند؛ اما مشکل اصلی در تولید سوژه خودکارآفرین، عدم تعادل قدرت و ثروت به نفع سرمایه بر نیروی کار است. در بخش بعدی مقاله به درستی روشن می‌شود که چگونه گفتمان مثبت‌اندیشی به خدمت زیست-سیاست نئولیبرال آمده و با تولید سوژه مصرف‌کننده شادی موازنه بین نیروی کار و سرمایه را در زیست-سیاست نئولیبرال ایجاد می‌نماید.

1. economic rationality

2. Karl Heinrich Marx

3. Homo oeconomicus

برساختِ سوژهٔ شادی آفرین از ارزشِ هیجانی

فوکو در سخنرانی خود در ۱۴ مارس ۱۹۷۹، که به عنوان بخشی از دوره آموزشی خود در باب تولد بیوپولیتیک ارائه شد، استدلال می‌کند که از زمان آدام اسمیت تا نیمه اول قرن بیستم، بخش اصلی دغدغه‌های علم اقتصاد، مکانیسم‌های تولید، مبادله و مصرف بود.

همچنان که مارکس بیان می‌کرد، تولیدکننده و مصرف‌کننده، در جوامع سرمایه‌داری، به یکدیگر تقلیل‌ناپذیرند. یک فرد به طور همزمان نمی‌تواند هم تولیدکننده و هم مصرف‌کننده باشد. در جوامع سرمایه‌داری، یعنی در جوامعی که در آن تولید باید ارزش اضافی ایجاد کند، لازم است همیشه، بین مولد بودن و لذت بردن از طریق مصرف یکی انتخاب شود. در چنین جوامعی که بر استثمار طبقاتی یا کار برای دیگری تکیه دارند برخی افراد همیشه برای برخی دیگر منبع ثروت هستند.

به زعم فوکو، توسعه مفهوم سرمایه انسانی در طول دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، عمدتاً توسط گری بکر^۱، تئودور شولتز^۲ مشغله‌های اقتصادی را به شدت تغییر داد و این کار پایه‌های نئولیبرالیسم را بنیاد نهاد. در حقیقت باید گفت در این دوران، مفهوم کلیدی‌ای که به نظریه پردازان سرمایه انسانی همچون شولتز اجازه می‌داد ذهنیت کارگر را بازنگری کرده و از تضاد تولید/مصرف فراتر روند، سرمایه‌گذاری است. به عنوان مثال، مخارج هزینه شده در جراحی زیبایی، مصرف فعلی و همچنین سرمایه‌گذاری در آینده است. به عبارت دیگر، این نوع مصرف مولد امکان ارضای نیازهای فعلی و در عین حال افزایش پتانسیل مولد نیروی کار را فراهم می‌کند. در نتیجه، پتانسیل ارضای نیازهای آینده افزایش می‌یابد. بنابراین، نظریه سرمایه انسانی با تقسیم کارگر به موجودیت حال و آینده، ذهنیت کار آفرینی جدیدی را تقویت می‌کند. به عبارت دیگر، کارگر امروز برای نسخهٔ دیگری از خود، مصرف و تولید می‌کند که فردا قرار است باشد.

فوکو نیز بیان می‌کند، در نئولیبرالیسم، «خود کار آفرین با تبدیل شدن به تولیدکننده و مصرف‌کننده رضایت خود، معضل استثمار طبقاتی و کار برای دیگری را مرتفع می‌نماید.» (Foucault, 2008) (آنچه لازم است به آن توجه شود این است که در سوژهٔ نئولیبرال خود کار آفرین، تضاد همزمان و بیرونی کارگر و سرمایه‌دار به یک تضاد درونی بین حال و آینده فرد، تبدیل شده است و این به این معناست که هنگامی که کسی کار می‌کند، او هنوز مثبت بودن یک ماده مقاوم خارجی را نفی می‌کند؛ در این تفکر، کار به عنوان فرآیند تبدیل نسخه‌ای از فرد به نسخه‌ای که باعث رضایت خاطر او از خود شود، در نظر گرفته می‌شود.

1. currency (happiness is a type of emotional currency that can be spent, like money) (Biswas-Diener, 2010, p. 40)

2. Gary Becker

3. Theodore Schultz

در اینجا مثبت‌اندیشی و روانشناسی حاصل از آن به خدمت سیاست‌های نتولیبرال آمده و با نظریات خود این تضاد درونی را برطرف می‌نماید. روانشناسی مثبت‌نگر شادی را به خودی خود یک سرمایه می‌داند، یعنی نه تنها به عنوان یک افق موعود، بلکه به عنوان ماده‌ای که باید روی آن کار کرد تا رشد کند. این امر مستلزم تعالی رادیکال‌تری از تفکیک تولید/مصرف است، زیرا برای تولید شادی دیگر لازم نیست چیزی متفاوت از آن را نفی کنید، بلکه فقط لازم است آن را مصرف می‌کنید.

انسان‌ها با سیستم‌های عاطفی ساخته شده‌اند که شادی را در بر می‌گیرد و آن شادی برای خرج کردن در نظر گرفته شده است. در اینجا شادی یک نوع ارز احساسی است (Biswas-Diener, 2010) که می‌تواند مانند پول برای نتایج زندگی که واقعاً برای شما ارزش قائل هستید مانند سلامتی، روابط شما و موفقیت در کار خرج شود.

گفتمان مثبت‌اندیشی که شامل روانشناسی مثبت‌گرای آکادمیک و به تبع آن روانشناسی پاپ می‌شود؛ امکانی را که نظریه سرمایه انسانی ۵۰ سال قبل در رؤیای آن بود را محقق می‌کند. سرمایه‌داری کلاسیک بین کار و مصرف، تفکیک قائل شده و معتقد بود که لحظه حال مختص تولید و فداکاری و رضایت و شادی محصول آینده است؛ اما سرمایه‌داری مدرن به مدد مثبت‌اندیشی اینچنین اظهار می‌نماید که «کار دیگر نباید وسیله‌ای برای شادی آینده در نظر گرفته شود، بلکه باید به عنوان مجموعه‌ای از روش‌هایی در نظر گرفته شود که در این روش‌ها، شادی‌ای که از قبل داشته‌ایم به کار گرفته شود.» (Binkley, 2014)

از دیدگاه روانشناسی مثبت‌گرا، اولین وظیفه برای کسی که می‌خواهد روی خودش کار کند و به عنوان سوژه مثبت‌اندیش شناخته شود؛ شروع به تولید شادی نیست، بلکه تشخیص شادی درونی‌ای است که قبلاً داشته است. ثانیاً برای روانشناسی مثبت‌نگر، شادی دیگر تأثیر متغیرهای دیگر مانند پول یا سلامتی نیست، بلکه هدف، آن است که شادی، علت تولید ثروت و سلامتی باشد. افراد شاد پول بیشتری کسب می‌کنند، طولانی‌تر زندگی می‌کنند و می‌توانند شادی خود را افزایش دهند. به عبارت دیگر، از نظر روانشناسی مثبت‌نگر، شادی دیگر تنها هدف زندگی انسان نیست؛ بلکه ابزاری برای دستیابی به آن است.

با توجه به آنچه مطرح شد، مسئله‌ای که وجود دارد، سنجش شادی در زیست-سیاست نتولیبرال است. شادی‌ای که به عنوان یک ارز احساسی برای رسیدن به موفقیت خرج می‌شود، چگونه باید سنجیده شود؟ اهمیت این سنجیدن در راستای اهداف زیست-سیاست است؛ اگر زیست سیاست را توان عقلانی یک نظام سیاسی در نرمال کردن جامعه در نظر بگیریم؛ از دیدگاه فوکو، منطق این نرمال کردن، محاسبه، سنجش و مقایسه است. با توجه به سازوکار زیست-سیاست در نگاه فوکو، لازم است مفهوم شادی و تطورات آن

مورد توجه قرار گیرد.

شادی قابل اندازه‌گیری و تطور آن (تحلیل خدمت‌مبث‌اندیشی به تضادهای نئولیبرال)

اگرچه شادی از زمان یونان باستان به عنوان یک پرسش اصلی در فلسفه اخلاقی و سیاسی اروپا مطرح بوده است؛ اما تحقیقات شادی مدرن، از شرق، به ویژه در کشور بوتان در سال ۱۹۷۲ آغاز شده است. از زمانی که پادشاه جیگمه وانگچاک اعلام کرد که برای اداره کشورش از عقلانیت سرد سرمایه‌داری سودمحور استفاده نمی‌کند بلکه بر اساس حکمت باستانی حکم شده در ارزش‌های معنوی بودایی به دنبال بهبود تولید شادی ناخالص داخلی^۱ به جای بهبود تولید ناخالص داخلی صرف، است. مشاوران او به طراحی یک مکانیسم نظرسنجی پرداختند که به وسیله آن میزان رضایت از زندگی بوتانی‌ها را اندازه‌گیری کنند تا از این پس همه سیاست‌های دولتی بتوانند به افزایش GNH^۲ کمک کنند (Adler & Posner, 2008) به لحاظ فن‌آورانه، تحقیقات شادکامی مدرن یک سیاست نئولیبرال پیشرفته است که فلسفه فایده‌گرایی جرمی بنتام را دوباره راه‌اندازی کرده است و از طریق ادغام با روشهای تحقیق کمی و کیفی روانشناسی رایج، این فلسفه را به روز کرده‌اند؛ بنابراین در جایی که فلسفه پدرگرایی جرمی بنتام، هنوز جدایی آشکار بین حاکمان و حکومت‌شوندگان را متصور است؛ به معنای تجهیز حکومت به یک اصل عقلانی برای مدیریت از بالا به پایین جمعیت و اتصاف یک کارکرد رفاهی مرکزی به دولت، محققان شادی امروزی از آزمون‌های روان‌شناختی مبتنی بر اینترنت برای بهبود خلق و خوی سوژه نئولیبرال خودگردان که به طور فزاینده‌ای سلامت خود را مدیریت می‌کند، استفاده می‌کنند. پاسخ‌دهندگان به نظرسنجی‌های آنلاین «رضایت از زندگی»^۳ مبتنی بر تلفن یا ایمیل، اکنون مجموعه‌ای از داده‌های عظیم را تولید می‌کنند که عمدتاً ارائه‌دهندگان خصوصی خدمات بهداشتی و رفاهی فعالیت‌های خود را بر اساس آن‌ها قرار می‌دهند (Wright, 2013). این توجه به منفعت‌گرایی، به دانش اقتصاد سیاسی کمک کرده است که از پدرگرایی باقی‌مانده در دیدگاه جرمی بنتام فاصله گرفته و به تفسیر بسیار فردی‌تر از شادی در قالب چیزی به عنوان رضایت مشتری نزدیک شود.

با توجه به اینکه خود دولت به عنوان ارائه‌دهنده خدمات مفهوم جدیدی یافته است؛ اما روان‌شناسی

1. GNH (Gross National Happiness)

۲. مقصود از شادی ناخالص ملی این است که توسعه پایدار باید نگاهی جامع به مقوله پیشرفت داشته باشد و جنبه‌های غیر اقتصادی رفاه را نیز به اندازه جنبه‌های اقتصادی آن مورد تاکید قرار دهد. شادی ناخالص ملی چهار رکن دارد که عبارتند از: حاکمیت مناسب، توسعه اجتماعی - اقتصادی پایدار، حفاظت فرهنگی، حفاظت محیطی

3. life-satisfaction

مثبت، نقش اثرگذارتری در تعیین و تطور مفهوم شادی در راستای تقویت سیاست‌های نئولیبرال داشته است. برای روشن شدن این موضوع به فعالیت‌های مارتین سلینگمن در سال‌های اخیر اشاره می‌شود. سلینگمن رئیس سابق انجمن روانشناسی آمریکا و مدافع صریح مطالعات شادی که به خاطر کار شناختی رفتاری خود در باب «خوش‌بینی آموخته شده»^۱ شناخته شده بود، فعالیت‌های اثرگذاری در مفهوم‌سازی جدید شادی داشته است.

سلینگمن در سال ۲۰۰۲ کتابی را منتشر کرد با عنوان: «شادی اصیل: استفاده از روانشناسی مثبت جدید برای تحقق بخشیدن به پتانسیل خود برای تحقق پایدار»^۲ این ترجمه پلی بود بین روانشناسی تجربی و روانشناسی پاپ و راه ورود به ادبیات مبهم خودیاری را فراهم می‌نمود.

سلینگمن دو ادعای مرتبط با یکدیگر را در این کتاب ارائه نمود؛ مبنی بر اینکه اولاً روان‌شناسی مثبت از طریق پیشرفت در آزمایش‌های روان‌سنجی و دیجیتالی کردن آن، می‌تواند معیارهای طولانی مدتی را برای شادی و بهزیستی ذهنی^۳ (احساس آسایش یا حالت مثبت در خود) ارائه دهد که بنام فقط رؤیای آن را داشت. ثانیاً، روان‌شناسی مثبت می‌تواند به جای تمرکز بر اختلال عملکرد و رنج که توسط روان‌پزشکی قرن نوزدهم به ارث گذاشته شده است، بر ارزش‌های نشاط‌بخش تر زندگی همچون رضایت‌مندی^۴ و رضایت^۵ در سطح افراد، خانواده‌ها، جوامع و حتی کل ملت‌ها تمرکز کند (Seligman, 2004).

شادی اصیل بر اساس نظرسنجی‌های رضایت از زندگی و همچنین آزمون‌های روانشناختی خود انعکاسی، اندازه‌گیری می‌شد و کتاب سلینگمن نیز توسط نسخه‌های آنلاین این آزمون‌ها پشتیبانی می‌شد. خود ارزیابی شادی اصیل که در پیوند روانشناسی دانشگاهی و عمومی و همچنین فرهنگ گسترده‌تر خودیاری قرار داشت و به تکنیک‌های آنلاین خودسازی و رسانه‌های اجتماعی مربوطه متصل بود، برای سلینگمن به عنوان نویسنده کتاب و به طور کلی برای حوزه مطالعات شادی، یک نمایه رسانه‌ای بالا و هیجان انگیز بود. این موفقیت منجر به جذب آن در دالان‌های قدرت سیاسی گردید؛ به گونه‌ای که در سال ۲۰۱۰، شصت و هشت کشور، طرحی را برای تشویق آنها امضا کردند. عنوان طرح بدین قرار بود: «پیگیری تدوین اقدامات اضافی که اهمیت جستجوی شادی و بهزیستی^۶ را بهتر نشان بدهد...»^۷ (Wright, 2013) بنابراین

1. learned optimism

2. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfilment

3. subjective wellbeing

4. fulfilment

5. satisfaction

6. well-being

7. For the full UN resolution, see <http://internationalhappinessandwellbeingday.org/wp-content/uploads/2013/02/Happiness-Resolution.pdf>

بسیار قابل توجه است که می‌بینیم سلیگمن در کتابی که سال بعد از این قطعنامه در سازمان ملل منتشر شد، با صدای بلند از نظریه شادی که برای یک دهه به آن خدمت کرده بود، انصراف داد.

در کتاب «شکوفایی: درک جدیدی از شادی»^۱ و بهزیستی^۲ - و چگونگی دستیابی به آنها^۳ او از تمرکز قبلی خود بر شادی انتقاد نموده و استدلال می‌کند که آن خیلی محدود بود، برای تفاسیر لذت‌گرایانه بسیار باز و بیش از حد مستعد سوگیری ذهنی بود و همچنین به اندازه کافی برای اندازه‌گیری تجربی قابل قبول نبود به گونه‌ای که بتواند به عنوان یک هدف برای سیاست‌های دولت، مدیریت شرکت‌ها و خود-بهبودی فردی اعمال شود. او ادعا می‌کند که همیشه از کلمه «شادی» به خاطر مضامین سطحی آن بیزار بوده و تنها به اصرار ناشر وقتش آن را به‌طور برجسته در عنوان کتاب پر فروش سابق خود گنجانده است (Seligman, 2011)؛ بنابراین سلیگمن اصطلاح بهزیستی را به شادی ترجیح داد.

چرا سلیگمن اصطلاح بهزیستی را به شادی ترجیح داد؟ از دیدگاه سلیگمن واژه بهزیستی به تحقیقات شادی اجازه می‌دهد تا از حوزه بررسی‌های روان‌شناختی و گزارش‌دهی خود خارج شده و به لحاظ تجربی به عرصه بسیار معتبرتر از جامعه‌شناسی، بهداشت و پزشکی وارد بشود.

بهزیستی به لحاظ فیزیولوژیکی ابرازی برای اندازه‌گیری «نیک‌بود ذهنی»^۴ یا سلامتی ذهن است؛ همچنانکه باربارا ارنرایش^۵ استدلال کرده است، ارتباط بین ذهن شاد و بدن سالم، جام مقدس^۶ جنبش تفکر مثبت است (Ehrenreich, 2010). به طور خلاصه می‌توان گفت اصطلاح بهزیستی مطالعات شادکامی را به سوی بدن‌ها به عنوان مکان‌هایی با بهره‌وری قابل اندازه‌گیری و جمعیت‌ها به عنوان الگوی قابل پیش‌بینی رفتار توده‌ای، سوق می‌دهد و اینجا دقیقاً همان نقطه گره‌خوردگی مطالعات شادکامی بالاختص گفتمان مثبت اندیشی با مفهوم زیست-سیاست فوکو است. با گسترده‌گی ارائه شده توسط مفهوم بهزیستی، داده‌هایی همچون طول عمر، متوسط حقوق، میزان طلاق و شاخص‌های سلامت جسمانی می‌توانند به شواهدی در شاد بودن انسان تبدیل شوند.

نظریه بهزیستی سلیگمن با هدف افزایش شکوفایی و نه فقط رضایت از زندگی، بر پنج عنصر هیجان

1. happiness

2. wellbeing

3. Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-Being – and How to Achieve Them

4. subjective welfare

5. Barbara Ehrenreich

6. holy grail

مثبت^۱، غوطه‌وری^۲، معنا^۳، روابط مثبت^۴ یا داشتن سرمایه‌های انسانی و دستاورد^۵ بنا شده است. دستاورد نقطه عطف گره‌خوردگی مثبت‌اندیشی با اقتصادِ نئولیبرال است و البته «منتقدان سلیگمن اذعان دارند که دستاورد نه تنها راه‌حلی برای دور شدن از ناراحتی محسوب نمی‌شود؛ بلکه منبع تولید ناراحتی است.» (Binkley, 2014, p. 102) بعدها سلیگمن، در راستای رسیدن به شکوفایی، معیارهای جدیدتری را به نظریه بهزیستی خود اضافه نمود؛ معیارهایی همچون «عزت نفس»^۶، «خوش‌بینی»^۷، «تاب‌آوری»^۸، «نشاط»^۹، «خودتعیین‌خواهی»^{۱۰} و... در ادامه از منظر زیست-سیاست فوکو به تحلیل این مهم خواهیم پرداخت که چرا شکوفایی برای تعریف قلمرو روانشناسی مثبت‌نگر انتخاب گردید.

فوکو در کتاب تولد زیست-سیاست به دو نوع نئولیبرالیسم اشاره می‌کند؛ یکی نئولیبرالیسم آلمانی یا اردو لیبرالیسم^{۱۱} و دیگری گونه آمریکایی آن، که هر دو نشان‌دهنده حرکت به سوی سیاست اجتماعی خصوصی‌سازی هستند که اثرات خود را به وضوح در حوزه سلامت نشان می‌دهند. اردو لیبرالیسم آلمانی به دنبال آزاد کردن شهروندان برای پیگیری سلامت و رفاه خود بود، البته نه از طریق ارائه خدمات بهداشتی و عمومی همچنان که کینزی‌ها پیشنهاد می‌کردند؛ بلکه با تسهیل شرایط بازار که شهروندان را قادر می‌ساخت تا خود را در برابر خطرات سلامتی خود بیمه کنند. اما در نئولیبرالیسم آمریکایی وضعیت به شکل دیگری است. این نوع نئولیبرالیسم با گسترش شیوه‌های استدلال اقتصادی به ابعاد غیراقتصادی زندگی به گونه‌ای که هیچ چیز، از تولد تا مرگ دیگر نمی‌تواند از شبکه فهم مالی فرار کند؛ توانست هرگونه باقیمانده از پدرگرایی لیبرال کلاسیک را محو کرده و قاطعانه به سمت بنیادگرایی بازار حرکت نماید. فوکو، نئولیبرالیسم آمریکایی را «سبکی کلی از تفکر، تحلیل و تخیل» (Foucault, 2008, p. 219) می‌داند و می‌نویسد «این شیوه، بسیار بیشتر از اینکه تکنیک حاکمان در مورد حکومت‌شوندگان باشد، یک رابطه بین حاکمان و حکومت‌شوندگان است.» او اذعان می‌دارد که سامانه نئولیبرال «مسئولیت مستمر و مؤثر رفاه، ثروت، کار، نحوه بودن، رفتار و حتی مرگ افراد را هم برعهده دارد» (Foucault, 2008, p. 218).

-
1. Positive Emotion
 2. Engagement
 3. Meaning
 4. Positive Relationships
 5. Achievement
 6. self-esteem
 7. optimism
 8. resilience
 9. vitality
 10. self-determination
 11. Ordoliberalism

فوکو در قلبِ نئولیبرالیسم آمریکایی سوژه‌ای را معرفی می‌کند که بر اساس نظریه «سرمایه انسانی»، به عنوان یک مهره دارای ورودی و خروجی در یک سیستم کلی در نظر گرفته می‌شود. بر اساس نظریه سرمایه انسانی، هرگونه سرمایه گذاری زمان و پول در ایجاد مهارت‌ها و ظرفیت‌های فردی -چه فنی، چه احساسی و چه شناختی - لازم است تولید کل را به روشی قابل اندازه گیری از جنبه اقتصادی افزایش دهد. «این تمرکز بر انسان‌ها به عنوان ابزارهای دارای ورودی/خروجی، قابل آموزش و (خود) بهبود، به وضوح راه را برای اتحاد بین نئولیبرالیسم و مثبت‌اندیشی گشوده است.» (Foucault, 2008, p. 230) این طرز تفکر به معنای واقعی کلمه در مفهوم شکوفایی سلگمن بیان شده است، جایی که او می‌نویسد که «احساسات مثبت خیلی بیشتر از یک احساس خوشایند کار انجام می‌دهند: این یک نشانه جدید است که رشد در راه است، سرمایه روان‌شناختی^۱ در حال انباشته شدن است» (Seligman, 2011, p. 66) آیا نمی‌توانیم استدلال کنیم که اصطلاح «سرمایه روان‌شناختی» از قرابت روان‌شناسی مثبت با نظریه سرمایه‌انسانی حکایت دارد؟ علاوه بر این اصطلاح «سرمایه روان‌شناختی» به ویژگی‌هایی مانند «خوش‌بینی»^۲، «انعطاف پذیری»^۳، «تاب‌آوری»^۴ و ... اشاره دارد که منجر به بهره‌وری اقتصادی می‌شوند و با روزهای کاهش یافته به عنوان مرخصی استعلاجی اندازه‌گیری می‌شوند و اساساً در حکومت‌مندی نئولیبرال، سلامت به عنوان سرمایه‌گذاری در یک جمعیت مولد و بیماری به عنوان ناتوانی در کار تعریف می‌شود. (Bok, 2010) البته فوکو پیامدهای این نگاه را اینچنین بیان می‌کند که در این سیاست، همه مشکلات مربوط به مراقبت‌های پزشکی و بهداشت عمومی باید به عنوان عناصری مورد بازنگری قرار گیرند که سرمایه انسانی را بهبود می‌بخشند.

در نتیجه اگر این مراقبت‌ها، منجر به افزایش سرمایه انسانی نشود؛ کارآیی نداشته و هزینه‌ای اضافی برای دولت محسوب می‌گردد و لازم است حذف شود. به عنوان مثال، گزارشی در سال ۲۰۰۸ توسط وزارت تجارت، نوآوری و مهارت‌های دولت بریتانیا ارائه شده است که نشان می‌دهد، وزارت بهداشت آن - به صراحت رفاه را به عنوان «سرمایه ذهنی» بازتعریف می‌کند. این ترجمه رفاه به اشکال سرمایه قابل تعویض، سرویس بهداشت ملی در بریتانیا را در معرض تحلیل‌های هزینه-فایده قرار داد و نقشی اساسی در برچیده شدن آن داشت. این حذف، به نفع دولت نئولیبرال بود و هدف از آن «سیاست اجتماعی خصوصی سازی»^۵ اعلام گردید (Fitzsimons, 2011).

1. psychological capital
2. optimism
3. flexibility
4. resilience
5. privatized social policy

نقد اخلاق‌مداری سوژه مثبت‌اندیش نئولیبرال

نقد اخلاق‌مداری سوژه شادی‌آفرین از ارزش هیجانی شادی از سه جهت قابل بررسی است.

(۱) آیا اساساً سوژه برساخته در یک گفتمان که از مراقبت گفتمان نسبت به خود ناآگاه است می‌تواند اخلاق‌مدار باشد؟

(۲) اگر اخلاق را تعهد و مسئولیت در قبال دیگری در نظر بگیریم، آنگاه جایگاه دیگری در نزد سوژه شادی‌آفرین که دائماً در پی تولید رضایت خود از شادی بی‌پشتوانه است؛ چگونه است؟

(۳) اگر اخلاق را رسیدن به بهزیستی به معنای شفقت ورزی نسبت به دیگری که مجموع همدلی و همدردی نسبت به او است در نظر بگیریم و یا به تعبیر دیگر، بهزیستی را وارد ساختن درد و رنج کمتر به دیگری در نظر بگیریم، آیا سوژه شادی‌آفرین که با معیارهای بهزیستی ذهنی آزموده می‌شود، قادر به رعایت بهزیستی با تعریف یاد شده هست؟

اخلاق، مقاومتی در برابر گفتمان در هم‌تنیده با قدرت

حکومت‌های مبتنی بر زیست-سیاست که سیاست نئولیبرال یکی از مصادیق بارز آن است، تلاش می‌کنند جامعه را در یک پروسه‌ی زمانی مشخص به جامعه‌ی مراقبتی تبدیل نمایند. هدف از این جامعه‌ی مراقبتی، تزکیه‌ی نفس تک‌تک افراد و رساندن آن‌ها به تعالی اخلاقی نیست؛ بلکه هدف اداره کردن افراد است. در این حکومت‌ها لازم است از الگوهای انضباطی‌ای پیروی شود که امکان سراسرینی با مشخصه‌ی رؤیت‌ناپذیری را فراهم می‌آورد؛ در حقیقت، قدرت به واسطه‌ی گفتمان‌هایی در درون فرد نهادینه می‌شود و از این طریق، علاوه بر کنترل افراد در محیط‌های اجتماعی، در ساخت هویت افراد نیز اثر گذاشته و از آن‌ها موجوداتی کاملاً مطیع و قابل دسترس در راستای اهداف خود می‌سازد. نکته‌ی قابل تأمل اینجاست که افراد تا زمانی می‌توانند به عنوان سوژه‌های رام و مطیع در خدمت قدرت باشند که از ساز و کار اداره شدن خود آگاه نباشند. آگاهی از فرآیند انقیادپذیری قدرت، مقاومت افراد را برمی‌انگیزد. با نظر به توضیحات ایراد شده، می‌توان گفت که اخلاق اساساً مقاومتی در برابر گفتمان مثبت‌اندیشی است؛ چرا که اگر معتقد باشیم که تمامی انسان‌ها در پهنه‌ی وسیع هستی برای اینکه بتوانند با اتخاذ تصمیم‌های درست، ناملايمات زندگی را پشت سر گذاشته و از دل این ناگواری‌ها، به رشد و تعالی برسند، نیازمند مراقبت شدن هستند. دیگر مسئله، بر سر نحوه‌ی مراقبت شدن است. اخلاق، مراقبتی است که فرد بر مبنای الهامات فطری یا دستورات دین یا مکتب انتخابی خود، آگاهانه خود را به آن مراقبت‌ها ملزم می‌نماید؛ اما مراقبت گفتمانی، صورتی دیگر دارد؛ زمانی که تحت مراقبت یک گفتمان هستیم و از اهداف مراقبتی آن آگاه نیستیم، به عنوان یک سوژه رام و مطیع قدرت معرفی می‌شویم که قدرت را در رسیدن به اهدافش یاری می‌کنیم و از آنجایی که به زعم فوکو،

گفتمان‌ها یا علوم انسانی عصر مدرن ما، از دل نظام‌های شکنجه‌ای قرون وسطایی متولد شده‌اند در نتیجه نه تنها این گفتمان‌ها روند اخلاقی‌تر و انسانی‌تر شدن را طی نمی‌کنند، بلکه همان روحیه خشن قرون وسطایی را به شکل دیگری اعمال می‌کنند و این خود، بیانگر آن است که مراقبت شدن به دست گفتمان‌ها، به اخلاقی‌تر شدن ما کمکی نمی‌کنند. زمانی می‌توانیم از اخلاق‌مدار شدن و تربیت اخلاقی سخن بگوییم که بتوانیم آگاهانه و آزادانه در مسیر تعالی اخلاقی، مرجع مراقب کننده خود را انتخاب کنیم و با تمام وجود به تعالیم او گوش بسپاریم.

آگاهی از حذف دیگری به عنوان اساس اخلاق در گفتمان مثبت‌اندیشی

گفتمان مثبت‌اندیشی طبق اهداف زیست-سیاست در عصر جدید، به دست کردوکار سیاسی نئولیبرال برای حل کردن موانع ذهنی و احساسی با هدف عملکرد بهتر و افزایش کارایی استفاده می‌شود. در حقیقت می‌توان گفت، اعتقاد به گفتمان مثبت‌اندیشی امری سیاسی است. این باور به چیزی ختم می‌شود که بیونگ-چول هان آن را «روان-سیاست» می‌نامد و سرمایه‌داری معاصر در صدد است تا با آن از روان انسان به مثابه‌ی یک عامل مولد، بهره‌برداری نماید (Han, 2017).

نئولیبرالیسم یک قالب پیچیده از سلطه فرهنگی است و انسان‌ها در جهان بینی‌اش عمدتاً به مثابه کارآفرینانی هستند که شرکت‌های خصوصی خود یعنی کسب و کاری که به ثبت رسیده است را در رقابت با دیگران اداره می‌کنند. انسان در سیاست نئولیبرال به عنوان «انسان اقتصادی» یا انسان شکارچی دلار تعریف می‌شود. دیگری همیشه در تقابل با من و در قابت با من قرار گرفته است و لازم است با اتخاذ سیاست‌هایی حذف بشود. بنابراین آن‌چنان که مشخص است همه‌دوستی و دیگرگزینی که شرط امکان اخلاق است جای خود را به منفعت طلبی داده است.

آگاهی از تقابل بهزیستی در اخلاق و گفتمان مثبت‌اندیشی

اگر بهزیستی در اخلاق را نحوه‌ای از زندگی در نظر بگیریم که در آن افراد بر مبنای شفقت‌ورزی که مجموع همدلی و همدردی نسبت به یکدیگر است، در کاستن رنج‌های زندگی یکدیگر سهیم می‌شوند (Malekian, 2020)؛ اما بهزیستی در مثبت‌اندیشی نئولیبرال با عناوینی چون «سلط بر خوشتن»، «انعطاف‌پذیری»، «شادی»، «حضور در لحظه» و... به گونه‌ای معرفی می‌شود که افراد بتوانند بدون اتکا به عوامل و روابط بیرونی یا شرایط اجتماعی، ذهن خود را همچون ورزش دادن سایر عضلاتشان تربیت کنند تا به بهزیستی برسند.

به منظور درک علت تفاوت این دو تعریف، لازم به اهداف سیاست‌های نئولیبرال توجه شود. نئولیبرالیسم برای حل تناقض بین سیاست‌های لیبرال و حد حکومت کردن دولت، به وجود آمد و در صدد

برآمد در راستای برآوردن کردن منافع قدرت، مردم را با سازوکارهای خود، در بازار خلق شده به دست خویش، به رقابت وادار نماید. نئولیبرالیسم پس از حذف دیگری به عنوان اساس اخلاق در میدان رقابت، زیر پوستِ گفتمان مثبت‌اندیشی خود، به منظور دور کردن مردم از خاستگاه اجتماعی دردها و منحرف کردن ذهن آن‌ها از رسالت اصلی خود، این تعریف از بهزیستی را به عنوان رژیمی از حقیقت، ارزشمند جلوه داد. در حقیقت می‌توان گفت نئولیبرالیسم زیر پوستِ گفتمان مثبت‌اندیشی درصدد تعریف اصول اخلاقی و تربیتی انسان‌های اخلاق‌مدار نبوده است؛ بلکه مترصد آن بوده است که با این رژیم حقیقت، معضلات شخصی را منفک از اوضاع سیاسی، اجتماعی و اقتصادی قلمداد نماید و نشان بدهد که ریشه تمام مشکلات شخصی روان‌شناختی‌اند؛ در نتیجه جامعه محتاج روان درمانی است نه تغییر بنیادین.

نتیجه

دستاوردهای حاصل از این مقاله را می‌توان در سه عنوان کلیِ نحوهٔ برساخت سوژهٔ مثبت‌اندیش نئولیبرال، عللِ تطور مفهوم شادی از منظر زیست-سیاست نئولیبرال و نقد اخلاق مداری این سوژه بیان کرد. ابتدا انسان به عنوان یک انسان اقتصادی تعریف می‌شود و پس از آن سوژهٔ «خودکارآفرین» از قلبِ نئولیبرالیسم آمریکایی زاده شد؛ سوژه‌ای که تضاد بین کارگر و سرمایه‌دار در نظام اقتصادی مارکس را برطرف نمود. نظام سرمایه‌داری در راستای ایجاد موازنهٔ قدرت و ثروت به نفع نیروی کار و افزایشِ انگیزهٔ کارگر برای تولید بیشتر، با تقسیمِ کارگر به موجودیتِ حال و آینده، سوژهٔ خودکارآفرین را خلق نمود. این سوژه، تولیدکننده و مصرف‌کنندهٔ رضایت خود است؛ یعنی کارگر امروز برای نسخهٔ بهتری از خود در آینده تولید و مصرف می‌کند.

اما مشکل هنوز پابرجاست؛ تضاد بیرونی کارگر و سرمایه‌دار به تضاد درونی حال و آیندهٔ فرد تبدیل شده و کار به عنوانِ فرآیندِ تبدیلِ نسخه‌ای از فرد به نسخه‌ای که باعث رضایت خاطر او از خود بشود، تعریف می‌شود. همچنان، مطلوب بودنِ وضعیت موجود برای رسیدن به وضعیت مطلوب نفی می‌شود و این عاملی در جهتِ کاهشِ انگیزهٔ فرد است. اینجا دقیقاً محلِ تولدِ گفتمان مثبت‌اندیشی است. این گفتمان به عنوان یک فناوری در خدمتِ زیست-سیاست نئولیبرال با تولید سوژهٔ شادی‌آفرین، موازنهٔ بین ثروت و قدرت به نفعِ نیروی کار را ایجاد کرده و انگیزه برای تولید را افزایش می‌دهد.

سوژهٔ شادی‌آفرین، وظیفه‌اش تشخیصِ شادی درونی و مصرفِ آن برای تولید ثروت و سلامتی و در نهایت ایجاد سرمایهٔ شادی بیشتر است. در حقیقت او شادی را مصرف و تولید می‌کند و دیگر هیچ نقطهٔ مقاوم یا لحظهٔ طاقت‌فرسایی در لحظهٔ حال وجود ندارد. کار برای او دیگر وسیله‌ای برای شادی آینده در

نظر گرفته نمی‌شود بلکه مجموعه روش‌هایی است که در آن سوژه، شادی‌ای که داشته است را به کار می‌گیرد تا شادی بیشتری تولید نماید و حال آنکه مسئله این که شادی اولیه به دست مثبت‌اندیشی نئولیبرال و آموزه‌های آن همچون یک ارزش مالی بی‌پشتوانه برای منحرف کردن ذهن کارگر از واقعیت موجود و فرار از لحظه طاق‌فرسای کنونی خلق شده است. از آنجایی که زیست سیاست، توان عقلانی یک نظام سیاسی در نرمال کردن جامعه است و منطق این نرمال کردن، محاسبه، سنجش و مقایسه است؛ در نتیجه شادی‌ای که قرار است مصرف و تولید بشود به مفهوم رضایت خاطر و بعد از آن به واژه بهزیستی تغییر معنا داد. بهزیستی به لحاظ فیزیولوژیکی ابرازی برای اندازه‌گیری «نیک‌بود ذهنی»^۱ است و سوژه را بر مبنای پنج معیار اصلی، به سوژه دارای سرمایه روانشناختی مثبت برای رسیدن به دستاورد تبدیل می‌کند. سوژه‌ای که دستاوردهای او نشان سلامت ذهنی و سرمایه‌های مثبت ذهنی است و البته این خود، نقدی جدی بر گفتمان مثبت‌اندیشی است؛ چرا که سنجش بر مبنای دستاورد، در عصر رقابت‌محور کنونی، عامل ایجاد استرس و اضطراب و نه عامل تولید شادی است. در بخش نقد اخلاق‌مداری سوژه مثبت‌اندیش می‌توان گفت، فارغ از اینکه مطرح شد اخلاق، مقاومتی در برابر گفتمان‌های در هم تنیده با قدرت است؛ علاوه بر این، سوژه شادی‌آفرین به منظور تولید رضایت خود، اخلاق به معنای تعهد و مسئولیت در قبال رضایت دیگری را نادیده انگاشته و از آن جهت که در راستای رسیدن به بهزیستی ذهنی تلاش می‌نماید در تقابل با بهزیستی اخلاقی با مفهوم شفقت‌ورزی که مجموع همدلی و همدردی است، قرار می‌گیرد.

References

- Adler, M., & Posner, E. A. (2008). Happiness research and cost-benefit analysis. *The Journal of Legal Studies*, 37(S2), S253-S292. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/590188>
- Audier, S. (2015). 4. neoliberalism through Foucault's eyes. *History and Theory*, 54(3), 404-418. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/hith.10768>
- Binkley, S. (2014). *Happiness as enterprise: An essay on neoliberal life*. Suny Press.
- Biswas-Diener, R. (2010). Practicing Positive Psychology Coaching: Assessment, activities and strategies for success. *Mulpure Publising*.
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry: Advancing knowledge*. Polity.
- Bok, D. (2010). The politics of happiness: what government can learn from the new research on well-being. In: Princeton University Press.
- De La Fabián, R., & Stecher, A. (2017). Positive psychology's promise of happiness: A new form of human capital in contemporary neoliberal governmentality. *Theory & Psychology*, 27(5), 600-621. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0959354317718970>
- Díaz, E. C., & González, J. C. S. (2012). The roots of positive psychology. *Papeles del psicólogo*, 33(3), 172-182. <https://doi.org/http://www.papelesdelpsicologo.es>
- Ehrenreich, B. (2010). *Smile or die: How positive thinking fooled America and the world*. Granta books.
- Fitzsimons, P. (2011). Governing the self: A Foucauldian critique of managerialism in education. (No Title).
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Palgrave Macmillan.
- Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and new technologies of power*. Verso Books.
- Harvey, D. (2019). *Marx, capital and the madness of economic reason* (A. A. Moghadam, Trans.). Ashian. (In Persian).
- Layton, L. (2010). Irrational exuberance: Neoliberal subjectivity and the perversion of truth. *Subjectivity*, 3, 303-322. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1057/sub.2010.14>
- Malekian, M. (2020). *life again*. shor. (In Persian).
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17. www.academia.edu

- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Wright, C. (2013). Against flourishing: Wellbeing as biopolitics, and the psychoanalytic alternative. *Health, Culture and Society*, 5(1), 20-35. www.pitt.edu

Developing an Analytical Model for Effective Education in Iran: A Bourdieu-Inspired Genetic Structuralism Approach

Fardin Mohammadi 

Assistant Professor, Department of Social Science, Farhangian University, Tehran, Iran, Iran. (Corresponding Author), Email: f.mohamadi@cfu.ac.ir.

Mohsen Noghani Dokhtbahmani 

Associate Professor, Department of Social Science, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: Noghani@um.ac.ir

Received: 2024-10-04	Revised: 2025-02-06	Accepted: 2025-03-08	Published: 2025-03-08
Citation: Mohammadi, F. and Noghani Dokhtbahmani, M. (2025). Developing an Analytical Model for Effective Education in Iran: A Bourdieu-Inspired Genetic Structuralism Approach, <i>Foundations of Education</i> , 14(1), 77-98. doi: 10.22067/fedu.2025.89696.1365			

Abstract

This research aims to design an analytical model of an efficient Education Field in Iran based on Bourdieu's Genetic Structuralism approach. To achieve this, theories of education and development were examined and systematically reviewed. Based on the insights gathered, the Education Field model was developed. According to this model, the education field, as a "hyper-field," interacts with and coordinates other fields while maintaining relative autonomy, particularly from the field of power. Within the field itself, a "distinct history" influences the formation of the field's logic, its practices, and the capital of its agents. The primary goal of the Education Field is the enhancement of embodied cultural capital, with the institutional habitus of social agents within the Education Field functioning as an educational habitus. The key agents in this field are "teachers" and "students," where teachers operate in the field of production and students in the field of consumption. Based on their habitus, capital, and the logic of the Education Field, these agents compete to achieve the field's goal, which is the accumulation of embodied cultural capital.

Keywords: Pierre Bourdieu, genetic structuralism, field theory, effective education field

Synopsis

There are various approaches and theories in the field of analyzing the inefficiency of the education system, including the theories of Michael Todaro and Griffin and McKinley, who believe that education will be effective in the field of development when it has certain conditions and characteristics (such as continuous study of teachers and providing opportunities for it, employing specialized, committed, and motivated teachers) (Griffin & McKinley, 1992; Todaro, 1988). Pierre Bourdieu also believes that social fields when can perform the specialized functions they have several general and specific characteristics (Parastesh, 2012). Also, analyzing a system or an institution, in addition to determining characteristics, requires the existence of a model or analytical tool that by using it, can determine which parts have problems. By considering this issue and considering the inefficiency of the Iranian education field in playing a role in development, the basic problem of the research is what should the education field in Iran be like to provide the basis for its

effectiveness. To achieve this goal, the theories of education and development were examined using the systematic review method. The results of the data analysis indicated that the most important focal features of the education field are:

High embodied cultural capital: increasing students' empowerment and life skills, teachers' use of efficient teaching techniques, improving students' knowledge, and employing expert teachers.

High level of educational habitus: A. students: instilling a sense of effectiveness towards the future, creating mental readiness to welcome new ideas, cultivating artistic, scientific, sports, and social interests, strengthening the power of analysis, educating people with independent personalities, the existence of discipline, continuous study, strengthening rationality and critical thinking, motivation, and desire to be in the field, research spirit and a desire for progress.

B) Teachers: Research spirit and desire for progress, motivation, desire, and commitment, the discipline of continuous learning, use and consumption of educational technologies, promotion of knowledge, and continuous study.

Coordinated, independent, and flexible field: The existence of an open and flexible educational system, coordination of changes in the field with other fields, adaptation of education to the needs of the country, decentralization, coordination with development programs, and having a large budget.

Conclusion: Finally, based on the inferred characteristics, a model of an efficient educational field in Iran was designed. According to this model, the educational field is, in terms of the trans-field, a field that is interconnected and harmoniously connected with other fields and has relative independence (especially from the field of power). In terms of the intra-field, it is a field that has a "distinctive history" that has influenced the formation of the logic of the field, the habitus, and the capital of its agents. The goal of the field of education is to promote embodied cultural capital, and the institutional habitus of the social agents of the field of education is also the educational habitus. "Teachers" and "students" are considered the main agents of the field of education. In such a way that teachers are present in the "field of production" and students in the "field of consumption" and, based on the habitus, capital, and specific logic of the field of education, they compete to achieve the capital of the field, which is the acquisition and promotion of embodied cultural capital. In addition to having a "strong logic" and enjoying "relative independence from the field of power," the field of education will be effective when it is "in harmony with the goals of the field of power and other fields" and "has an appropriate place in terms of annual budget allocation." In the production field, teachers also have "high educational habitus" and compete with each other to acquire or increase "embodied cultural capital." In the dialectic of teachers' educational habitus and the logic of the field, teachers adopt an appropriate strategy based on their habitus and interests in the field and engage in "efficient educational action" based on that. In the field of consumption, students should have a "high educational habitus" and compete with each other to acquire "embodied cultural capital" and the powerful logic of the field should also exert force on them. In the dialectic of students' educational habitus and the logic of the field, students should adopt an appropriate strategy considering their habitus and interests in the field (one of which is financial interests) and engage in "efficient educational action" based on it. Since the efficiency of the field of education requires "the adaptation of the field of consumption and the field of production", "the existence of efficient educational action in the field of production and the field of consumption leads to the efficiency of the field of education" and the formation of an "efficient field of education".

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

طراحی مدل تحلیلی میدان آموزش کارآمد در ایران بر اساس رویکرد ساختارگرایی تکوینی پیر بوردیو

فردین محمدی استادیار گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، (نویسنده مسئول). f.mohamadi@cfu.ac.irمحسن نوغانی دخت بهمنی دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. Noghani@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸
استناد: محمدی، فردین و نوغانی، محسن. (۱۴۰۳). طراحی مدل تحلیلی میدان آموزش کارآمد در ایران بر اساس رویکرد ساختارگرایی تکوینی پیر بوردیو. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۱)، ۷۷-۹۸. doi: 10.22067/fedu.2025.89696.1365			

چکیده

هدف اساسی تحقیق حاضر طراحی مدل میدان آموزش کارآمد در ایران بر اساس رویکرد ساختارگرایی تکوینی است. در راستای دستیابی به این هدف نظریه‌های آموزش و آموزش و توسعه با استفاده از روش مرور نظام‌مند بررسی و مورد استنباط نظری قرار گرفتند. در نهایت بر اساس ویژگی‌های استنباط شده، مدل میدان آموزش کارآمد طراحی شد. بر اساس این مدل، میدان آموزش در ایران به لحاظ فرامیدانی، میدانی است که با سایر میدان‌ها درهم‌تنیدگی و ارتباط هماهنگ دارد و دارای استقلال نسبی است (به ویژه از میدان قدرت). به لحاظ درون‌میدانی نیز، میدانی است که از «تاریخ متمایزی» برخوردار است که این تاریخ بر شکل‌گیری منطق میدان، عادتواره و سرمایه‌ی کارگزاران آن اثرگذار بوده است. هدف میدان آموزش ارتقای سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته است و عادتواره نهادی عاملان اجتماعی میدان آموزش نیز، عادتواره آموزشی است. «معلمان» و «دانش‌آموزان» کارگزاران اصلی میدان آموزش محسوب می‌شوند. به طوری که معلمان در «میدان تولید» و دانش‌آموزان در «میدان مصرف» حضور دارند و بر اساس و عادتواره، سرمایه و منطق خاص میدان آموزش در راستای دستیابی به میدان که همان کسب و ارتقای سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته به رقابت می‌پردازند.

واژه‌های کلیدی: بوردیو، رویکرد ساختارگرایی تکوینی، نظریه میدان، میدان آموزش کارآمد.

مقدمه

ایران، در اوایل قرن چهاردهم شمسی با تدوین برنامه‌های توسعه نخستین گام در راستای دستیابی به توسعه برداشته شد و با توجه به اهمیت تعلیم و تربیت در دستیابی به توسعه، توجه فراوانی در برنامه‌های توسعه به این امر شد. به طوری که در برنامه عمرانی اول (سال ۱۳۲۷) به توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، در برنامه عمرانی دوم (سال ۱۳۳۶) به تعلیمات فنی حرفه‌ای و سپس در برنامه عمرانی سوم (۱۳۴۱) به برنامه آموزشی توجه ویژه‌ای شد و فعالیت‌های آموزشی در پرتو انضباط و قواعد یک برنامه درازمدت اجرا گردید (Aghazadeh, 2003). بعد از پیروزی انقلاب اسلامی نیز، نه تنها در قانون اساسی جمهوری اسلامی و برنامه‌های پنج ساله اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم توسعه، و اسناد راهبردی به آموزش و پرورش و نقش آن در توسعه توجه شد و از آن به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل توسعه همه جانبه کشور یاد گردید (Revolution, 2011)، بلکه در زمینه نظام آموزشی کشور و مشکلات آن مطالعات گسترده‌ای آغاز گردید و در باب نقش تعلیم و تربیت در راستای دستیابی به توسعه طرح‌های اصلاحی متعددی انجام گرفت. اما به رغم تلاش‌های گسترده، اقدامات انجام شده، نظام آموزشی در ایران با چالش‌های عمده‌ای روبرو شده که از جمله می‌توان به عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در آزمون‌های بین‌المللی به ویژه آزمون‌های تیمز^۱ و پرلز^۲ ۲۰۱۱ و ۲۰۱۵ اشاره داشت. حتی در سند تحول بنیادین نیز اشاره شده است که «آموزش و پرورش با مشکلات و چالش‌های جدی روبه‌رو است و برون‌داد آن در تراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگویی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد» و «تحول بنیادین در آن باید معطوف به چشم‌اندازی باشد که در افق روشن ۱۴۰۴ ترسیم‌گر ایرانی توسعه‌یافته ... است» (Revolution, 2011)، در نتیجه می‌توان ادعا کرد این نظام آموزشی، عملاً نتوانسته است متناسب با تغییرات ایجاد شده در ابعاد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جامعه ایران، تحولات لازم را در ساختار و کارکردهای خود ایجاد کند تا ضمن دستیابی به اهداف مورد نظر خود، از کارایی و اثربخشی مطلوب در جامعه برخوردار شود.

رویکردها و نظریات مختلفی در زمینه تحلیل ناکارآمدی نظام‌های اجتماعی به ویژه آموزش و پرورش، وجود دارد که در این راستا می‌توان به نظریات مایکل تودارو و گریفین و مک‌کنلی^۳ اشاره کرد که بر این باورند آموزش و پرورش هنگامی در زمینه توسعه کارآمد خواهد بود که از شرایط و ویژگی‌های خاصی (مانند مطالعه مستمر معلمان و فراهم کردن فرصت آن، به کارگیری معلمان متخصص، متعهد و با انگیزه)

1. TIMMS
2. PIRLS
3. Mc-clelland

برخوردار باشد (Griffin & McKinley, 1992; Todaro, 1988). پیر بوردیو^۱ نیز در این راستا بر این باور است میدان‌های اجتماعی^۲ هنگامی می‌توانند کارکرد تخصصی خود را به خوبی ایفا نمایند که از ویژگی‌هایی عام و خاص متعددی برخوردار باشند (Parastesh, 2012). همچنین تحلیل یک سیستم یا یک نهاد علاوه بر تعیین ویژگی‌ها، مستلزم وجود یک مدل یا ابزار تحلیلی است که با بهره‌گیری از آن مشخص شود که کدام بخش از سیستم یا نهاد با مشکل مواجه شده است. حال با توجه به این موضوع و با توجه به ناکارآمدی میدان آموزش ایران در نقش‌آفرینی در توسعه، مسأله اساسی تحقیق آن است که مدل میدان آموزش ایران بایستی چگونه مدلی باشد تا زمینه‌های کارآمدی آن فراهم گردد. بنابراین هدف اساسی تحقیق حاضر طراحی مدل میدان آموزش کارآمد در ایران است.

پیشینه تجربی تحقیق:

تحقیقاتی که در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به تدوین الگوی کارآمدی میدان آموزش پرداخته باشند، بسیار کم هستند. در اینجا به چند مورد از پژوهش‌هایی که قرابت موضوعی و مفهومی-نظری با تحقیق حاضر دارند اشاره می‌شود.

أدیا و اوموفونمان^۳ (Odia & Omofonmwan, 2007) در تحقیقی با عنوان «نظام آموزشی نیجریه؛ مسائل و رویکردها» مشکلات نظام آموزشی کشور نیجریه در دستیابی به توسعه را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها با تأکید بر این که آموزش زیر بنای توسعه است، بررسی مسائل نظام آموزشی نیجریه را ضروری می‌دانستند. در این تحقیق از روش تحلیل داده‌های ثانویه بهره گرفته شد. نتایج تحقیق حاکی از آن است که متأسفانه نظام آموزشی این کشور با چالش‌های عمده‌ای مواجه شده است که می‌توان آن‌ها را به دو بخش تقسیم کرد که عبارتند از: چالش زیرساخت‌های آموزشی و چالش مالی (کمبود بودجه). رشید و مختار^۴ (Rashid & Mukhtar, 2012) در تحقیقی با عنوان «آموزش در پاکستان؛ مسائل و راه‌حل‌ها» ناکارآمدی نظام آموزشی پاکستان و راه‌حل‌های رفع آن را در دستیابی به توسعه مورد بررسی قرار دادند. این مطالعه ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی بود. نتایج تحقیق نشان داد که چالش‌های ناکارآمدی نظام آموزشی پاکستان عبارتند از سنتی بودن برنامه‌ریزی آموزشی، نابرابری جنسی، عدم مطابقت نظام آموزشی با نیازهای مردم مناطق بومی، ناتوانی دولت در جذب معلمان مناسب، گسترش فساد در نظام آموزشی، نظام‌های

1. bourdieu

2. Social Field

3. Odia & Omofonmwan

4. Rashid & Mokhtar

آموزشی متعدد و سیاست‌های آموزشی نادرست.

موریچو و چانگ‌اچ^۱ (Muricho & Chang'ach, 2013) در تحقیقی با عنوان «اصلاحات آموزشی در کنیا برای نوآوری» با بهره‌گیری از روش مطالعه تاریخی چالش‌های اصلاحات آموزشی در دستیابی به توسعه در کنیا را مورد بررسی قرار داد. با استفاده از این روش منابع اولیه و ثانویه مورد تحلیل قرار گرفتند. منابع اولیه شامل اسناد سیاسی، اسناد کمیسیون‌های دولت و اسناد مجلس در رابطه با آموزش و پرورش و منابع ثانویه نیز شامل مجلات، روزنامه‌ها، مقاله‌ها و کتاب‌ها بودند. نتایج تحقیق نشان داد که مهم‌ترین چالش‌هایی که اصلاحات آموزشی کشور کنیا در دستیابی به توسعه را با مشکل مواجه نموده‌اند عبارتند از: کمبود امکانات و تسهیلات فیزیکی در نهادهای آموزشی است که بر کیفیت آموزشی نیز تأثیر منفی گذاشته است، کمبود معلمان با کیفیت جهت تدریس در دروس پایه از جمله دروس ریاضی، علوم و فیزیک، رشد جمعیت و مداخله‌های سیاسی، کمبود منابع مالی موجب شده بسیاری از امکانات آموزشی غیر قابل دسترس باشد. یوسفی (Yousefi, 2014) نیز در تحقیقی با عنوان «چالش‌های نظام آموزشی ایران و راه‌حل‌های آن» با بهره‌گیری از روش تحقیق مرور سیستماتیک نظام آموزشی ایران و چالش‌های آن را در دستیابی به توسعه مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق بیانگر آن است که چالش‌های نظام آموزشی را می‌توان در پنج دسته طبقه‌بندی کرد که عبارتند از: چالش‌های ساختاری، چالش‌های مرتبط با منابع انسانی، چالش‌های محتوای برنامه‌های آموزشی، چالش‌های تکنولوژی و چالش‌های مالی. احمد و همکاران (Ahmad, Ali, Khan, & Khan, 2014) در تحقیقی با عنوان «تحلیل انتقادی مسائل آموزش در پاکستان: راه‌حل‌های ممکن» ناکارآمدی نظام آموزشی پاکستان را با بهره‌گیری از روش تحلیل داده ثانویه مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که مهم‌ترین چالش‌های که موجب ناکارآمدی نظام آموزشی پاکستان شده‌اند عبارتند از: چالش مالی، چالش امکانات آموزشی، سطح کیفیت آموزشی معلمان و توسعه حرفه‌ای آن‌ها ضعف برنامه درسی در نظام آموزشی، نظام ارزشیابی ضعیف و استانداردهای نظارتی ضعیف.

ایداکوجی^۲ (Idakwoji, 2016) نیز در تحقیقی با عنوان «مسائل معلمان و موفقیت تحصیلی در مدارس نیجریه» با بهره‌گیری از روش تحقیق پیمایشی نقش مسائل معلمان در بازدهی ضعیف آموزشی نیجریه مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق نشان داد که پیشرفت تحصیلی نامناسب دانش‌آموزان تحت تأثیر کیفیت آموزشی معلمان است. این نتیجه تحقیق بیانگر آن است که تلاش‌هایی که با هدف ارتقاء پیشرفت تحصیلی

1. Muricho & Chang'ach

2. Idakwoji

صورت گرفته است، اگر مسائل کیفیت معلم و همچنین تمرین آموزش را شامل نشود، نتایج قابل توجهی نخواهد داشت.

ایکه^۱ (Ike, 2017) در تحقیقی با عنوان «مسائل و رویکردهای مدارس متوسطه در نیجریه» با بهره‌گیری از روش تحلیل داده ثانویه این مسأله که چرا در سال‌های اخیر، سطح یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه در نیجریه به لحاظ کیفی کاهش یافته است، را مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق نشان داد که نظام آموزشی (دوره متوسطه) نیجریه با مسائل زیادی مواجه شده است که موجب کاهش سطح یادگیری دانش‌آموزان شده است. این مسائل و چالش‌ها عبارتند از: ناپایداری شغلی معلمان (عدم ثبات معلمان در شغل معلمی و جایگزین شدن فارغ‌التحصیلان جدید به جای معلمان با تجربه)، کمبود کلاس‌های آموزشی مناسب، کمبود امکانات آموزشی مانند آزمایشگاه، کمبود کتاب، کتابخانه و تخصیص بودجه ضعیف به آن، ضعف اساتیدهای آموزشی، سیاسی شدن آموزش، مشکلات برنامه درسی و غلبه نظام‌های آموزشی متعدد (فدرال، ملی، خصوصی و غیره).

بررسی پیشینه تجربی تحقیق بیانگر آن است که اکثر تحقیقات ناکارآمدی میدان آموزش را مورد بررسی قرار داده‌اند و تا کنون تحقیقی که به صورت علمی و نظام‌مند اقدام به تدوین الگوی میدان آموزش کارآمد نموده باشد، انجام نشده است. در این تحقیق سعی بر آن است بر مبنای نظریه‌های علمی چنین الگویی طراحی شود.

منطق مرور

این نوشتار از نوع مطالعات ثانویه و روش اجرای آن مرور نظام‌مند بوده است. مرور نظام‌مند مطالعه‌ای جامع، تحلیل، ترکیب و تفسیر متونی است که با موضوع خاصی مرتبط هستند این روش می‌تواند بینش‌های جدیدی را برای علوم اجتماعی و سیاست‌های اجتماعی توسعه دهد (Littell, 2008) مراحل تحقیق بر اساس روش مذکور عبارت است از:

۱) **تعیین منابع** که مشتمل بر شناسایی و گزینش منابع مرتبط با ویژگی‌های میدان آموزش کارآمد از دیدگاه بوردیو بوده است. در مرحله شناسایی، منابع موضوع مورد نظر در دو حوزه منابع دست اول و منابع دست دوم جستجو گردیده است: در حوزه منابع دست اول، بر کتاب و مقالات لاتین و فارسی بوردیو و سایر نظریه‌پردازان علوم اجتماعی و علوم تربیتی و در حوزه منابع دست دوم، بر کتاب و

مقاله‌های لاتین و فارسی که سایر نویسندگان و محققان در راستای شرح و تفسیر بورديو و ساير نظريه - پردازان علوم اجتماعي و علوم تربيتي تأليف و تدوين نموده‌اند، تأکيد شده است. در مرحله گزينش منابع به دليل تمرکز نوشتار بر ميدان آموزش، در کتاب و مقاله‌های لاتین و فارسی منتخب بر مفاهيم و نظریه‌هایی که در رابطه با نظریه میدان آموزش، کارآمدی، اثربخشی میدان آموزش بود، تأکید گردیده است.

(۲) **مرور نظری متن:** در این مرحله نظریه میدان بورديو و ساير اندیشمندان علوم اجتماعي و علوم تربيتي که به ویژگی‌های میدان آموزش اشاره کرده‌اند مطرح شوند.

(۳) **استنباط آراء:** در این مرحله با توجه به مفاد مستند در مرحله مرور استنادی، ویژگی‌های عام میدان آموزش بر اساس نظریه میدان بورديو و ویژگی‌های خاص میدان بر اساس نظریه‌های ساير نظریه - پردازان در زمینه میدان آموزش کارآمد مورد استنباط قرار گرفتند.

(۴) **صورت‌بندی مدل:** در این مرحله با بهره‌گیری از آرای استنباط شده به ویژگی‌های عام و خاص میدان آموزش، مدل میدان آموزش کارآمد طراحی می‌گردد.

(۵) **نتیجه‌گیری:** در این مرحله براساس تفسیر نظریه و دیدگاه استنباطی میدان آموزش کارآمد بر اساس رویکرد ساختارگرایی تکوینی، به سؤالات اساسی این نوشتار در یک چارچوب منسجم پاسخ داده شده است (Mayer, 2009).

مرور نظری

تعیین میدان آموزش کارآمد و ویژگی‌های آن بر اساس رویکرد ساختارگرایی تکوینی مستلزم مرور و نقل مفاهیم، ایده و نظریه بورديو و ساير نظریه‌پردازان علوم اجتماعي و علوم تربيتي است.

هریسون:^۱ هریسون (Harrison, 1998) بر این باور است نظام آموزشی کشورهای در حال توسعه هنگامی می‌تواند به عنوان موتور برای توسعه اساسی همه جانبه و واقعی باشد که بر اموری مانند: هم‌سطح کردن فرصت‌های آموزشی برای مناطق فقیر و محروم روستایی، انطباق آموزش با نیازهای واقعی ملی و روستاها، کاهش هزینه‌های تحصیلی و ارائه آموزشی به نحوی که هر کس بتواند برای توسعه ملی و جمعی خود از آن دانش استفاده کند، تأکید نماید. از دیدگاه هریسون ویژگی‌های خاص میدان آموزش عبارتند از: انطباق آموزش با نیازهای واقعی کشور و روستاها، تناسب محتوای آموزشی با مناطق جغرافیایی و

اجتماعی و هماهنگی تغییرات میدان آموزش با سایر میدان‌ها از جمله میدان‌های اجتماعی و اقتصادی. در صورت وجود چنین ویژگی‌هایی میدان آموزش یک میدان کارا خواهد بود.

فیلیپ کومبز:^۱ (Coombs, 1993) در راستای نقش آموزش و پرورش در توسعه معتقد است توجه دولت‌ها باید به کارایی بیشتر و افزایش بازده آموزشی معطوف شود تا به این ترتیب هر یک از افراد جامعه به موفقیت دست یابد و زمینه‌های حل بحران آموزشی و توسعه فراهم گردد. از نظر کومبز مشکل اساسی نظام آموزشی عدم کارایی فنون آموزشی و مدیریت آن است و مدارس فاقد کارایی لازم برای هماهنگ کردن برنامه‌های درسی با نیازهای کشورشان هستند. به همین خاطر تأکید می‌کند که باید برنامه درسی تغییر کند، مدارس باید به طریقی کارآمدتر، فنون آموزشی بهتر، با بازدهی بیشتر و آزادی عمل بیشتر برای معلم و شاگرد اداره شوند. همچنین سایر نهادهای جامعه نیز باید تغییر یابند، دیوانسالاری‌ها (به ویژه در آموزش و پرورش) باید انعطاف بیشتری بیابند و در تمام زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی انسان سنتی باید به انسان مدرن تبدیل شود (Carnoy, 1974). از دیدگاه کومبز ویژگی‌های خاص میدان آموزش عبارتند از: بهره‌گیری از فنون آموزشی کارآمد، تغییر سایر نهادها، انعطاف دیوانسالاری، دانش لازم برای بهبود شرایط زندگی واقعی، ایجاد یک افق دید علمی، دانش سیاسی و مشارکتی، بهبود طرز تلقی تعاونی در مدارس، آزادی عمل بیشتر معلمان و دانش‌آموزان، آموزش تکنیک‌های جدید. در صورت وجود چنین ویژگی‌هایی میدان آموزش یک میدان کارا خواهد بود.

آرنولد اندرسون:^۲ (Anderson, 1971) بر این باور است که نوسازی و توسعه تنها از طریق ارتقاء و توسعه سطح فرهنگ می‌توان تحقق بخشید، زیرا برای وحدت دادن به مجموعه‌ای از اقوام و قبایل به صورت یک ملت، به فرهنگ و آموزش و پرورش نیاز است. بنابراین برای دستیابی به توسعه قبل از هر چیزی باید آموزش و پرورش را گسترش داد. به طور کلی از دیدگاه اندرسون ویژگی‌های خاص میدان آموزش عبارتند از: تأکید بر ایجاد خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان، تأکید بر تغییر و پویایی در زندگی، استقبال از ایده‌های نو، تربیت انسان‌هایی با شخصیت مستقل و محکم، آموزش مهارت‌های لازم برای اشتغال و زندگی در آینده، جامعه‌پذیری، منعطف بودن سیستم آموزشی، به کارگیری معلمان متخصص و برانگیختن و شکل دادن به علایق هنری، ورزشی، علمی، و اجتماعی دانش‌آموزان و ارتقای دانش دانش‌آموزان. در صورت وجود چنین ویژگی‌هایی میدان آموزش یک میدان کارا خواهد بود.

1 Coombs

2 Arnold Anderson

مالاسیس: لویس مالاسیس^۱ (Malasis, 1988) معتقد است که آموزش و پرورش در پیشرفت و توسعه جوامع نقش کلیدی ایفا می‌کند. البته وی بر این باور است که آموزش و پرورش برای آن که در راستای ایفا کردن نقش خود در توسعه از کارآمدی برخوردار باشد، باید دارای ویژگی‌های خاصی باشد. این ویژگی‌ها عبارتند از: انطباق با برنامه‌های توسعه به لحاظ اهداف، نیازهای عملی و روش و غیره، آموزش کار گروهی، انطباق با شرایط اجتماعی، تاریخی و جغرافیایی کشور، تأکید بر ایجاد نوآوری (اکتشاف و اختراع)، ارتقاء دانش و اطلاعات (معلمان و دانش‌آموزان)، ایجاد آمادگی ذهنی در دانش‌آموزان برای پذیرش تغییر و نوآوری، دارا بودن ویژگی آینده‌نگر، فراگیر و دموکراتیک بودن، عدم تمرکز در برنامه‌ریزی، استفاده معلم از تکنولوژی‌های آموزشی و به ویژه از وسایل ارتباط جمعی (فیلم‌ها، نوارهای تلویزیون، رادیو، کامپیوتر)، آموزش و تقویت قدرت تجزیه و تحلیل دانش‌آموزان، آموزش مهارت‌های لازم برای زندگی در آینده، و حل مشکلات زندگی آینده، استفاده از روش‌های تدریس کارآمد و نوین، مجهز کردن دانش‌آموزان به تکنیک‌های خودآموزی از جمله مطالعه، در دسترس گذاشتن مؤسسات مناسب آموزشی از جمله آزمایشگاه‌های تمام وقت یا پاره وقت، کتابخانه‌ها، مراکز اسناد، بانک‌های آمار و اطلاعات، مراکز سمعی-بصری و وسایل کمک آموزشی برای استفاده دانش‌آموزان، مرتبط شدن (آموزش و پرورش) با جنبه‌های خاص زندگی.

مایکل تودارو: تودارو^۲ (Todaro, 1988) معتقد است آنچه در نهایت خصوصیت و روند توسعه اقتصادی و اجتماعی کشور را تعیین می‌کند، منابع انسانی آن کشور است نه منابع مادی آن. مکانیسم نهادی برای توسعه مهارت‌ها و دانش انسانی نظام رسمی آموزشی است. نظام آموزش رسمی نه تنها افراد را از دانش و مهارت بهره‌مند می‌سازد و به آنان این توانایی را می‌دهد که چون عامل تحول اقتصادی در جامعه خود عمل کنند، بلکه در عین حال ارزش‌ها، اندیشه‌ها، تفکرات و خواسته‌هایی با به وجود می‌آورد که ممکن است بیشترین منافع را برای توسعه کشور به همراه داشته باشد. البته وی معتقد است که تجارب کشورهای در حال توسعه نشان داده است که هر گونه آموزشی نمی‌تواند توسعه‌زا باشد، بلکه گاهی اوقات سیاست‌ها و برنامه‌های غلط نظام آموزشی مانع توسعه نیز می‌شود. به طور کلی از دیدگاه تودارو ویژگی‌های خاص میدان آموزش عبارتند از: مطابقت برنامه‌های درسی در ارتباط با نیازها به ویژه نیازهای روستایی، پویایی تغییرات متناسب با محتوای دروس به ویژه در مناطق روستایی، ساخت هزینه‌های عمومی و خصوصی، مطالعه

1 Malasis

2 Todaro

مستمر معلمان و فراهم کردن فرصت آن، روش‌های مناسب گزینش و ارتقا و روش‌های نیل به مدرک حرفه‌ای از طریق سطح آموزشی. همچنین تعدیل علائم و انگیزه‌های اقتصادی در خارج از میدان آموزش، از جمله شرایط لازم برای میدان آموزش است. در صورت وجود چنین شرایط و ویژگی‌هایی میدان آموزش یک میدان کارا خواهد بود.

گریفین و مک‌کنلی: گریفین و مک‌کنلی^۱ (Griffin & McKinley, 1992) بر این باورند هدف از توسعه آن نیست که اجناس بیشتری (کالا و خدمات) تولید شود، بلکه هدف آن است که قابلیت‌ها و توانایی‌های افراد به گونه‌ای رشد یابند تا زندگی انسان سرشار از خلاقیت و رضایت باشد. بنابراین در سیاست‌ها و برنامه‌های توسعه باید انسان در درجه اول اهمیت قرار گیرد و هدف‌گذاری‌ها در جهت پرورش قابلیت‌های انسان باشند. در این راستا نهادهای مختلف از جمله آموزش و پرورش نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کنند. گریفین و مک‌کنلی درباره ناکارآمد بودن نقش نظام آموزشی در کشورهای در حال توسعه بر این باورند که تخصیص بودجه در نظام آموزش و پرورش رسمی به شکل یک هرم وارونه درآمده است. بدین نحو که بودجه دانشگاه چندین برابر بودجه مدارس است و بودجه مدارس متوسطه نیز چندین برابر بودجه مدارس ابتدایی است. این شکل وارونه‌ی هرم مالی آموزشی نه فقط ناعادلانه، بلکه ناکارآمد نیز هست. بر این اساس آن‌ها تأکید می‌کنند باید سیاست‌هایی طراحی شوند که منابع را از آموزش عالی به آموزش ابتدایی و متوسطه تخصیص دهند. به طور کلی از دیدگاه گریفین و مک‌کنلی ویژگی‌های خاص میدان آموزش عبارتند از: تخصیص بودجه بیشتر به آموزش، ارتقای شأن، منزلت و وضعیت اقتصادی معلمان، به کارگیری معلمان متخصص، متعهد و با انگیزه.

اینکلس و اسمیت: اینکلس و اسمیت^۲ نقطه شروع تجدد و نو شدن را در نوسازی انسان می‌دانند (Inkeles, 1971). به عبارت دیگر، آن‌ها معتقدند که نوسازی جوامع با نوسازی انسان آغاز می‌شود. یعنی ابتدا انسان متجدد را داریم سپس جامعه متجدد. آن‌ها بر این باورند که انسان نوین فراهم کننده توسعه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی است. از نظر آن‌ها انسان نو فردی است که طرز فکر او تغییر کرده باشد و او در طرز تفکر، احساس و کردار خود راه و رسم‌های تازه‌ای در پیش گرفته باشد. به طور کلی از دیدگاه اینکلس و اسمیت ویژگی‌های خاص میدان آموزش عبارتند از: وجود زمینه‌های آمادگی برای اظهار عقیده و قبول اندیشه‌های نو، برخورداری از عقاید آزاد، توجه به تنوع عقاید و آگاهی از اختلاف آن‌ها، استفاده از

1 Griffin & McKinley

2 Inkeles & Smit

منابع به روز، تأکید بر حال و آینده به جای گذشته، ایجاد احساس کارایی شخصی، ایجاد آمادگی کسب تجارب جدید و شنیدن نظرات دیگران، وقت شناسی، توجه به برنامه ریزی و سازماندهی، احترام به برابری، رعایت حقوق دیگران، حمایت و تقویت مدرسه از سوی دانش آموزان و وجود نظم.

پیر بوردیو: بوردیو معتقد است میدان^۱، فضا یا پهنه اجتماعی محدودی است که دربرگیرنده قوانین خاصی است و عاملان اجتماعی بایستی این قوانین را فرا گرفته و پذیرفته باشند، زیرا هر میدان در صورتی می تواند کار کند که عاملان اجتماعی حاضر باشند از لحاظ اجتماعی به عنوان کنشگران مسئول در آن میدان فعالیت کنند (Bourdieu, 2014). از نظر بوردیو در جامعه میدان های متعددی وجود دارد که هر کدام اهداف، کارکرد و قوانین خاص خود را دارند و هر فردی در آن واحد، عضو میدان های بسیاری است و در هر میدانی جایگاه متفاوتی دارد (B. C. Kloot, 2015). بوردیو معتقد است که میدان ها دارای دو نوع کارکرد هستند: تخصصی و اجتماعی. کارکرد تخصصی کارکردی است که هر میدان در راستای رفع نیاز و تعادل جامعه یا سازگاری آن با شرایط موجود ایفا می کند. کارکرد اجتماعی نیز کارکردی است که هر میدان در راستای حفظ وضعیت موجود یا حفظ منافع طبقات یا عاملان مسلط ایفا می کند (Bourdieu, 2016).

مهم ترین این میدان ها عبارتند از میدان قدرت، میدان اقتصاد، میدان آموزش و میدان هنر. از دیدگاه بوردیو میدان قدرت از سایر میدان ها اهمیت بیشتری دارد و خودمختاری بیشتری دارد (Grenfell, 2014). از دیدگاه بوردیو (Bourdieu, 1996) «میدان قدرت میدان نیروهای پنهان و بالقوه ای است که با هر ذره ای که خطر ورود به آن را بپذیرد، فشار اعمال می کند». میدان قدرت با توجه به حجم و ترکیب سرمایه زیادی که دارد بر سایر میدان های اجتماعی اعمال سلطه می کند. البته این اعمال سلطه نسبی است. یعنی بر برخی از میدان ها سلطه بیشتر و برخی سلطه کمتر. همچنین برخی از میدان ها در درون میدان قدرت از جایگاه والا تر یا پایین تر برخوردارند. البته جایگاه میدان ها نسبی است. یعنی نسبت به میدان های مختلف، متفاوت است.

یکی از شیوه های اثرگذاری میدان قدرت بر سایر میدان ها به شیوه کارکردی است. به عبارت دیگر، کارکرد میدان می تواند در راستای اهداف میدان قدرت یعنی بازتولید باشد یا هر کارکرد دیگری (Bourdieu, 2016). از سوی دیگر، میدان ها ضمن آن که از میدان قدرت تأثیر می پذیرند، از خودآینی و استقلال نسبی^۲ نیز برخوردار هستند (Bourdieu, 2007). یکی از پارامترهای اصلی هر میدان می باشد (Heise & Tudor, 2007). هر چه میدانی مستقل تر باشد، درجه ای که تولید در آن میدان منحصرأ برای تولید کنندگان

1. Field

2. Relatively Autonomous

دیگر، و نه مصرف‌کنندگان در میدان اجتماعی (یا میدان قدرت) صورت می‌گیرد، بیشتر است. بنابراین میدان علم مستقل‌ترین میدان است و میدان آکادمیک و هنری (فرهنگ والا) مواضع میانی‌تر را اشغال می‌کنند، استقلال اولی استقلال از میدان قدرت است و در دومی استقلال از مصرف‌کنندگان در میدان اجتماعی. حداقل استقلال را میدان سیاسی دارد که مرتبط با میدان اجتماعی است. مدرنیته تمام عیار مستلزم استقلال تمام میدان‌هاست (Lash, 2014).

از آنجا که میدان‌های جامعه مدرن هر کدام دربرگیرنده سرمایه خاصی هستند، بوردیو بر این امر تأکید دارد که میدان به صورت مستقیم با سرمایه ارتباط دارد (B. Klood, 2009). بوردیو بر این باور است در جامعه مدرن، سرمایه اشکال مختلفی دارد که عبارتند از: سرمایه اقتصادی^۱، سرمایه فرهنگی^۲، سرمایه اجتماعی^۳ (Richardson, 1986). از دیدگاه بوردیو هر کدام از اشکال سرمایه با میدان خاصی ارتباط دارند و در آن میدان می‌توانند کارکرد داشته باشند. به بیان دیگر، سرمایه جز در ارتباط با یک میدان خاص وجود و کارکرد ندارد (B. Klood, 2009). همچنین این اشکال سرمایه ضمن آن که با یکدیگر ارتباط دارند، به یکدیگر نیز تبدیل‌پذیر هستند (Levien, 2015). بوردیو معتقد است که هر یک از عاملان اجتماعی که در ذیل یک میدان فعالیت می‌کنند از نوعی سرمایه برخوردار هستند که بنا به کمیت و کیفیت آن متفاوت است (Grenfell, 2014). عاملان اجتماعی بر اساس سرمایه‌هایی که در تملک دارند، در میدان قدرت و اعتباری به دست می‌آورند و در جایگاه‌هایی معینی در میدان قرار می‌گیرند (Bourdieu, 2007). به همین دلیل بوردیو میدان را به مثابه یک «توپولوژی اجتماعی»^۴ می‌بیند (Martin, 2003).

قرار گرفتن افراد در جایگاه‌های مختلف میدان با توجه به قدرت و اعتبار برخاسته از حجم و نوع سرمایه‌ای که در تملک دارند، موجب شکل‌گیری ساختار روابط عینی میدان به شکل سلسله مراتبی می‌شود (Bourdieu, 2018). به طوری که برخی از عاملان در جایگاه فرودست و برخی دیگر از عاملان در جایگاه فرادست قرار می‌گیرند. عاملانی که در جایگاه فرادست قرار دارند با توجه به قدرتی که دارند می‌توانند بر سایر عاملان اعمال قدرت و سلطه کنند (Bourdieu, 2007). سلسله مراتبی بودن ساختار میدان موجب می‌گردد از یک سو، عاملان اجتماعی که در جایگاه پایینی قرار دارند، جهت بهبود جایگاه خود به رقابت با سایر عاملان اجتماعی بپردازند. از سوی دیگر، عاملان اجتماعی که در جایگاه بالاتری در ساختار میدان

1. Economic capital

2. Cultural Capital

3. Social Capital

۴. توپولوژی Topology به معنای مکان‌شناسی است و توپولوژی اجتماعی Social Topology به معنای مکان‌شناسی اجتماعی است.

قرار دارند جهت حفظ جایگاه خود به مبارزه و رقابت با سایر عاملان اجتماعی می‌پردازند^۱ (Savage & Silva, 2013). بنابراین نابرابری و سلسله مراتبی ساختار میدان موجب رقابت و مبارزه عاملان اجتماعی در میدان و به کارگیری راهبردهای مختلف از سوی آن‌ها می‌شود.

بر این اساس میدان، فضای منازعه و رقابت است (B. Kloot, 2009) و این منازعه در راستای حفظ یا تغییر ساختار روابط میدان است (Bourdieu, 2016). در نهایت در اثر منازعه و رقابت عاملان اجتماعی در میدان، امکان دارد موقعیت آن‌ها در میدان یا تغییر کند یا حفظ شود. بنابراین میدان «فضای امکان‌ها» نیز می‌باشد (Bottero & Crossley, 2011). البته آنچه نتیجه رقابت و منازعه را مشخص می‌کند، حجم و ترکیب سرمایه‌ای است که عاملان اجتماعی در اختیار دارند (Grenfell, 2014). بر این اساس با توجه به آن که عاملان اجتماعی مسلط از حجم و ترکیب سرمایه بیشتری برخوردارند، در جامعه مدرن سازوکارهای حفظ نظم اجتماعی غلبه دارند و بازتولید با موفقیت همراه است (Bonnewitz, 2011). رقابت عاملان اجتماعی برای دستیابی به سرمایه، موجب و پویایی میدان، تولید سرمایه بیشتر در آن میدان و در نهایت کارآمدی (یا تحقق کارکردی میدان) میدان می‌شود (Bourdieu, 2007; Herd, 2013). بنابراین منازعه برای کسب سرمایه مورد نظر میدان در بین گروه‌های تشکیل دهنده ساختار میدان یکی از مکانیسم‌های پویایی میدان و موتور تغییرات میدان است (Herd, 2013).

بورديو معتقد است که منازعات درون میدان باید نو باشند یا جدید باقی بمانند (Bourdieu, 2007). حال اگر عاملان اجتماعی به هر دلیلی دارای سرمایه‌های یکسانی باشند، در میدان یکدستی و همگونی به وجود می‌آید و این همگونی مانع از شکل‌گیری منازعه و پویایی آن میدان می‌شود. همچنین اگر سرمایه محوری که مورد منازعه هست، تغییر یابد، یا سرمایه دیگری بر میدان سلطه یابد و به استعمار آن پردازد، قواعد، منطق، ویژگی‌های میدان و عادت‌واره نهادی تغییر خواهند کرد (Kitchin & Howe, 2013). از دیدگاه بورديو فرایند تفکیک در جامعه مدرن فقط به تفکیک میدان‌ها محدود نمی‌شود، بلکه عادت‌واره عاملان اجتماعی را نیز دربرمی‌گیرد (Lash, 2014). بورديو در این راستا اشاره می‌کند شرایط بیرونی متأثر از ویژگی‌های جایگاه‌های اجتماعی (متأثر از سرمایه فرهنگی و سرمایه اقتصادی آن) در وجود عاملان اجتماعی به طور ناخودآگاه و غیرارادی درونی می‌شود و ترجیحات، سلیقه، ادراک، نگرش، احساسات و عمل (انواع فعالیت‌ها) آن‌ها را شکل می‌دهد و عادت‌واره افراد را شکل می‌بخشد (Bourdieu, 2018). لذا بورديو بر این باور است در جامعه مدرن علاوه بر آن که عادت‌واره عاملان اجتماعی با یکدیگر متفاوت است، بایستی عادت‌واره آن‌ها با میدان منطبق و هماهنگ باشد (Bourdieu, 2007).

پیتر دراکر: دراکر^۱ (Drucker, 1994) معتقد است آنچه سبب تحول و پیشرفت جوامع امروزی شده است، تغییر و تحولات علم و دانش و آموزش بوده است و جوامع توسعه‌یافته امروزی جوامع دانش‌محور می‌باشند. منظور از علم و دانش اطلاعاتی است که قابل استفاده بوده و ناظر بر تحقق عینی نتایج است. نتایج و ثمرات حاصله، دیگر نه در درون شخص، بلکه در جهان بیرونی او یعنی در جامعه متجلی می‌شود و یا در خدمت تعالی و ارتقای علم و دانش قرار می‌گیرد. به همین خاطر وی معتقد است که جوامعی که درصدد دستیابی به توسعه هستند، باید بر ارتقای علم و دانش تأکید نمایند، زیرا کشورهای توسعه‌یافته حدود یک پنجم $\frac{1}{5}$ از تولید ناخالص ملی خود را به تولید و اشاعه علم و دانش تخصیص می‌دهند. به طور کلی از دیدگاه دراکر ویژگی‌های خاص میدان آموزش عبارتند از: تأکید بر نقاط قوت، دیسپلین لازم برای یادگیری مستمر، القای حس اثربخشی در آینده، انگیزه یادگیری، آموزش مهارت‌های پایه‌ای، رابطه جوهر دانایی و فراوری و وجود سیستم باز و آزاد. در صورت وجود چنین ویژگی‌هایی میدان آموزش یک میدان کارا خواهد بود.

استنباط نظری: ویژگی‌های کانونی میدان آموزش مستخرج از نظریه‌های آموزش

بر اساس نظریه میدان پیر بوردیو، مهم‌ترین ویژگی‌های عام میدان‌های اجتماعی از جمله میدان آموزش عبارتند از:

- میدان‌ها قلمرو رقابت بر سر منابع ارزشمند یا همان سرمایه‌ها هستند.
- میدان‌ها فضا‌های ساختمان ناظر بر موقعیت‌های مسلط و تحت سلطه، بر اساس مقدار و نوع سرمایه هستند.
- میدان‌ها به کنشگران خود اشکال خاص رقابت را تحمیل می‌کنند.
- میدان‌ها مکانیسم‌های داخلی خود را برای توسعه داشته و از استقلال نسبی در برابر محیط خارجی برخوردار هستند.
- هر میدانی منفعت و علاقه خاص خود را دارد.
- هر میدانی تاریخ متمایزی دارد و بخشی از کنش کنشگران با کنش‌های گذشته آن‌ها را شکل می‌دهد (عادتواره).
- ساخت یک میدان را نیز می‌توان بر حسب توزیع انواع مختلف سرمایه (اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نمادین) فهمید

- هر میدانی با نوع خاصی از عادتواره هم‌خوانی دارد.
 - هر میدانی ناظر بر نوعی سرمایه است که منابع میدان را تعریف می‌کند. (هماهنگی و سازگاری بین عناصر میدان از جمله سازگاری عادتواره با میدان و هماهنگی نوع سرمایه با میدان).
 - هر میدانی محل نوعی منازعه است که عمدتاً به شکل منازعه سنت‌پرست‌ها و سنت‌شکن‌ها ظاهر می‌شود.
 - اعمال نیروی میدان بر کنش‌گران و سایر میدان‌ها.
 - هر میدانی تحت حاکمیت قواعدی است که عملکرد میدان تابع آن قواعد است.
- در راستای تعیین ویژگی‌های کانونی لازم به ذکر است که با توجه به کثرت ویژگی‌های کانونی میدان آموزش سعی گردید که ویژگی‌های حائز اهمیت و مورد توافق بین نظریه‌پردازان به عنوان مهم‌ترین ویژگی - های کانونی میدان آموزش استخراج گردد. این ویژگی‌ها عبارتند از: القای حس اثربخشی نسبت به آینده در دانش‌آموزان، افزایش توانمندی و مهارت‌های لازمه زندگی در دانش‌آموزان، وجود سیستم آموزشی باز و منعطف‌پذیر، دیسپلین لازم برای یادگیری مستمر، آزادی عمل بیشتر معلمان و دانش‌آموزان، هماهنگی تغییرات میدان با سایر میدان‌ها، انطباق آموزش با نیازهای کشور، بهره‌گیری معلمان از فنون آموزشی کارآمد، وجود نظم، تربیت انسان‌هایی با شخصیت مستقل، ارتقای دانش دانش‌آموزان و معلمان، افزایش حقوق معلمان، ایجاد آمادگی ذهنی در دانش‌آموزان برای استقبال از ایده‌ها نو، تمرکززدایی، هماهنگی با برنامه‌های توسعه، تخصیص بودجه زیاد، به کارگیری معلمان متخصص و متعهد، وجود مطالعه مستمر معلمان و دانش‌آموزان و فراهم کردن فرصت آن، تقویت قدرت تجزیه و تحلیل دانش‌آموزان، پرورش علایق هنری، ورزشی، علمی و اجتماعی، تقویت عقلانیت و تفکر انتقادی، استفاده و مصرف تکنولوژی‌های آموزشی توسط معلمان، وجود انگیزه، روحیه پژوهشگری و میل به پیشرفت در دانش‌آموزان و معلمان.
- از آنجا که این ویژگی‌ها دارای اشتراکات مفهومی هستند، می‌توان آن‌ها را در ذیل مقوله‌هایی با محوریت عناصر اصلی میدان آموزش با عناوین «سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته والا»، «عادتواره آموزشی والا» (به مثابه عادتواره نهادی) و «میدان هماهنگ، مستقل و منعطف» گروه‌بندی کرد. از سویی، مرور نظریه‌های «آموزش» و «آموزش و توسعه» بیانگر آن است که ویژگی‌های خاص میدان آموزش حول محور معلمان و دانش‌آموزان می‌چرخد. این مسأله حاکی از آن است که معلمان و دانش‌آموزان دو کارگزار اصلی میدان آموزش هستند. به همین دلیل مقوله‌های «سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته بالا»، «سطح بالای عادتواره آموزشی» و «میدان هماهنگ، مستقل و منعطف» بر مبنای این دو کارگزار تفکیک می‌گردند که به شرح ذیل می‌باشد:

- **سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته بالا:** افزایش توانمندی و مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان، بهره‌گیری معلمان از فنون آموزشی کارآمد، ارتقای دانش دانش‌آموزان، به کارگیری معلمان متخصص.
- **سطح بالای عادتواره آموزشی**
الف) دانش‌آموزان: القای حس اثربخشی نسبت به آینده، ایجاد آمادگی ذهنی برای استقبال از ایده‌ها نو، پرورش علایق هنری، علمی ورزشی و اجتماعی، تقویت قدرت تجزیه و تحلیل، تربیت انسان‌هایی با شخصیت مستقل، وجود نظم، مطالعه مستمر، تقویت عقلانیت و تفکر انتقادی، انگیزه و تمایل به حضور در میدان، روحیه پژوهشگری و میل به پیشرفت.
ب) معلمان: روحیه پژوهشگری و میل به پیشرفت، انگیزه، تمایل و تعهد، دیسپلین لازم برای یادگیری مستمر، استفاده و مصرف تکنولوژی‌های آموزشی و ارتقای دانش و مطالعه مستمر.
- **میدان هماهنگ، مستقل و منعطف:** وجود سیستم آموزشی باز و منعطف‌پذیر، هماهنگی تغییرات میدان با سایر میدان‌ها، انطباق آموزش با نیازهای کشور، تمرکززدایی، هماهنگی با برنامه‌های توسعه، برخورداری از بودجه زیاد.

صورتبندی مدل بر اساس رویکرد ساختارگرایی تکوینی: مدل میدان آموزش کارآمد

با توجه به ویژگی‌های عام و خاص میدان آموزش، صورتبندی این میدان به شکل ذیل می‌باشد: میدان آموزش به لحاظ فرامیدانی در مناسبات با میدان قدرت ضمن برخورداری از استقلال نسبی، از جایگاه مناسبی به لحاظ بودجه برخوردار است و با سایر میدان‌های اجتماعی هماهنگ است. به لحاظ درون میدانی نیز بین عناصر آن از جمله اهداف و منطق میدان هماهنگی وجود دارد. ساختار میدان نیز به دلیل آن که عاملان اجتماعی بر اساس حجم و ترکیب سرمایه‌ای که در تملک دارند، در موقعیت‌های مختلفی در این میدان قرار گرفته‌اند، ساختاری ناهمگون و نابرابر است. سرمایه محوری مورد منازعه در این میدان سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته است و عاملان اجتماعی این میدان به صورت فردی و جمعی در راستای دستیابی به این سرمایه بر اساس منطق نیرومند میدان آموزش، با یکدیگر به رقابت می‌پردازند. منظور از محوریت سرمایه در میدان، میزان یا چگونگی توزیع آن نیست، بلکه محوریت داشتن بدین معناست که میدان بر مبنای وجود آن سرمایه وجود دارد. یا به عبارت روشن‌تر، با از بین رفتن آن نوع سرمایه در میدان، موجودیت میدان به خطر می‌افتد. اگر این سرمایه محوری که مورد منازعه نیز هست، تغییر یابد، قواعد و ویژگی‌های میدان تغییر خواهد کرد. البته لازم به ذکر است محوری بودن یک شکل از سرمایه به معنای عدم کارایی و اثرگذاری دیگر اشکال سرمایه نیست، بلکه سایر اشکال سرمایه برای پویایی میدان و بقای میدان ضروری هستند. در این راستا قابل

ذکر است که مطابق با ویژگی‌های مستخرج از نظریه‌های آموزش و «آموزش و توسعه» سرمایه اقتصادی برای بقای میدان آموزش و تداوم پویایی آن لازم و ضروری است، اما نباید محوری بودن سرمایه فرهنگی تجسم یافته را دچار اختلال کند. عادتواره عاملان اجتماعی نیز عادتواره آموزشی است که از علایق، تمایل و رفتارهای آموزشی تشکیل شده است.

جدول ۱: صورتبندی میدان آموزش

ردیف	عناصر میدان	ویژگی عام	ویژگی خاص
۱	عادتواره	عادتواره مناسب با میدان	سطح بالای عادتواره آموزشی
۲	سرمایه	وجود سرمایه فرهنگی زیاد	وجود سرمایه فرهنگی تجسم یافته
		نابرابری و ناهمگونی ساختاری میدان	
		منازعه برای کسب سرمایه فرهنگی	منازعه برای کسب سرمایه فرهنگی تجسم یافته
۳	میدان	درون میدانی	تاریخ میدان
			هماهنگی میدان با عناصر میدان
			منطق قدرتمند میدان بر کنشگران
		فرامیدانی	استقلال نسبی میدان از میدان قدرت
			
			هماهنگی میدان آموزش با میدان خانواده، اقتصاد و میدان قدرت (به ویژه به لحاظ بودجه و اهداف برنامه‌های توسعه)

نتیجه

هدف اساسی تحقیق حاضر طراحی مدل میدان آموزش کارآمد در ایران بر اساس رویکرد ساختارگرایی تکوینی بود. در راستای دستیابی به این هدف نظریه‌های آموزش و آموزش و توسعه با استفاده از روش مرور نظام‌مند بررسی و مورد استنباط نظری قرار گرفتند. در نهایت بر اساس ویژگی‌های استنباط شده، مدل میدان آموزش کارآمد در ایران طراحی شد. بر اساس این مدل، میدان آموزش به لحاظ فرامیدانی، میدانی است که با سایر میدان‌ها درهم تنیدگی و ارتباط هماهنگ دارد و دارای استقلال نسبی است (به ویژه از میدان قدرت). به لحاظ درون میدانی نیز، میدانی است که از «تاریخ متمایزی» برخوردار است که این

تاریخ بر شکل‌گیری منطق میدان، عادتواره و سرمایه‌ی کارگزاران آن اثرگذار بوده است. «هدف میدان آموزش ارتقای سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته است و عادتواره نهادی عاملان اجتماعی میدان آموزش نیز، عادتواره آموزشی است. «معلمان» و «دانش‌آموزان» کارگزاران اصلی میدان آموزش محسوب می‌شوند. به طوری که معلمان در «میدان تولید» و دانش‌آموزان در «میدان مصرف» حضور دارند و بر اساس و عادتواره، سرمایه و منطق خاص میدان آموزش در راستای دستیابی به میدان که همان کسب و ارتقای سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته به رقابت می‌پردازند.

هنگامی میدان آموزش میدانی کارآمد خواهد بود که ضمن داشتن «منطق قدرتمند» و برخورداری از «استقلال نسبی از میدان قدرت»، «با اهداف آن و سایر میدان‌ها هماهنگ» باشد و «جایگاهی مناسبی نیز به لحاظ تخصیص بودجه سالانه داشته باشد». در میدان تولید نیز، معلمان دارای «عادتواره آموزشی بالا» بوده و برای کسب یا ارتقای «سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته» با یکدیگر به رقابت بپردازند. در دیالکتیک عادتواره آموزشی معلمان و منطق میدان، معلمان با توجه به عادتواره و منافع خود در میدان، استراتژی مناسبی را اتخاذ نمایند و بر اساس آن به «کنش آموزشی کارآمد» بپردازند. در میدان مصرف نیز دانش‌آموزان دارای «عادتواره آموزشی بالا» باشند و برای کسب «سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته» با یکدیگر به رقابت بپردازند و منطق قدرتمند میدان نیز بر آن‌ها اعمال نیرو کند. در دیالکتیک عادتواره آموزشی دانش‌آموزان و منطق میدان، دانش‌آموزان با توجه به عادتواره و منافع خود در میدان (که یکی از این منافع منافع مالی است)، استراتژی مناسبی را اتخاذ نمایند و بر اساس آن به «کنش آموزشی کارآمد» بپردازند. از آنجا که کارآمدی میدان آموزش مستلزم «انطباق میدان مصرف و میدان تولید» است، «وجود کنش آموزشی کارآمد در میدان تولید و در میدان مصرف منجر به کارآمدی میدان آموزش» و شکل‌گیری «میدان آموزش کارآمد» می‌شود. لازم به ذکر است با توجه به این چارچوب، مکانیسم اصلی پویایی و کارآمدی میدان آموزش منازعه برای کسب سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته است.

بر اساس مدل یا ابزار تحلیلی مذکور هر گاه سرمایه، عادتواره کارگزاران و منطق «میدان آموزش فعلی» و مکانیسم مورد منازعه در آن (چه در میدان تولید، چه در میدان مصرف)، مغایر یا متناقض با ویژگی‌های «میدان آموزش» باشد، کارآمدی میدان آموزش فعلی با چالش‌های عمده مواجه خواهد شد. این چالش‌ها ممکن است مربوط به عادتواره کارگزاران، منطق میدان، سرمایه مورد منازعه در میدان یا در تعدادی از آن‌ها یا در همه این عناصر (چه در میدان تولید، چه در میدان مصرف)، باشد. با توجه به آن که میدان آموزش فعلی ایران با چالش‌های عمده ناکارآمدی مواجه شده است (بر اساس اسنادی که در بخش بیان مسأله بیان شد)، برای

شناسایی این چالش‌ها و تحلیل چگونگی شکل‌گیری آن‌ها لازم است که تاریخ میدان، وضعیت عادتواره کارگزاران، سرمایه مورد منازعه در میدان و منطق میدان آموزش فعلی مورد بررسی قرار گیرد.

References

- Aghazadeh, A. (2003). History of education in Iran. tehran: Arasbaran.
- Ahmad, I., Ali, A., Khan, I., & Khan, F. A. (2014). Critical Analysis of the Problems of Education in Pakistan: Possible Solutions. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3(2), 79-84, . doi: 10.11591/ijere.v3i2.1805.
- Anderson, A. (1971). Modernization in education. In Weiner, M: A few words on understanding the dynamism of growth, (T. (M. Rahmatollah et al, Trans. Vol. 1). Tehran: Franklin Publishing Institution.
- Bonnewitz, P. (2011). *Premeres Lecons sur la Sociology de Pierre Bourdieu*. Tehran, Agah.(Persian)
- Bottero, W., & Crossley, N. (2011). Worlds, fields and networks: Becker, Bourdieu and the structures of social relations. *Cultural sociology*, 5(1), 99-119. <https://doi.org/10.1177/1749975510389726> .
- Bourdieu, P. (1996). *Jāme'ešenāsi va adabiyāt; Āmuzeš-e ātefi-ye Flaubert [Sociology of literature](Y. Abazary, Trans.)*. *Journal of Arghanun*, 3, 76-112.. <https://www.sid.ir/paper/443473/fa> .
- Bourdieu, P. (2007). Science of science & reflivity,(Translator: Yahya Emami), Tehran, Country scientefic invastigatins center(Persian.)
- Bourdieu, P. (2014). *Lecon Sur La Lecon* (N. Fakohi, Trans.). Nashre Ney .
- Bourdieu, P. (2016). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action: Média Diffusion*.
- Bourdieu, P. (2018). Distinction a social critique of the judgement of taste. In *Inequality* (pp. 287-318); Routledge.
- Carnoy, M. (1974). Education as Cultural Imperialism. David McKay Company .
- Coombs, F. (1993). The global crisis of education, its perspective since the eighties (T. A. Farideh, Trans.). Tehran: Research Institute of Humanities and Cultural Studies.
- Drucker, p. F. (1994). Society after capitalism (T. T. Mahmood, Trans.). Tehran: resa institution.
- Grenfell, M. (2014). Pierre Bourdieu: key concepts: Routledge.
- Griffin, K., & McKinley, T. (1992). Towards a human development strategy. UNDP-HDRO Occasional Papers(1992/2)
- Harrison, P. (1998). The future of the third world. (T. T. Mahmood, Trans.). Tehran: resa institution.
- Heise, T., & Tudor, A. (2007). Constructing (Film) art: Bourdieu's field model in a comparative context. *Cultural sociology*, 1(2), 165-187.. doi: 10.1177/1749975507078186
- Herd, N. (2013). Bourdieu and the fields of art in Australia: On the functioning of art worlds. *Journal of Sociology*, 49(2-3), 373-384. doi: 10.1177/1440783313481553 .
- Idakwoji, S. (2016). Issues of the teacher and improved educational achievement in Nigerian

- schools. Education Research Journal, 6(2), 49-57 .
<https://scholar.google.com/scholar?cluster=1424935817816241186&hl=en&oi=scholar>
- Ike, P. (2017). Problems and prospects of secondary education in Nigeria. International Journal of Education and Evaluation, 3(1), 44-51
<https://ijee.io/get/IJEE/VOL.%203%20NO.%201%202017/PROBLEMS%20AND%20PROSPECTS.pdf> .
- Inkeles, A. (1971). Modernization of human. In the dynamism of growth. tehran: Franklin Publishing Institution.
- Kitchin, P. J., & Howe, P. D. (2013). How can the social theory of Pierre Bourdieu assist sport management research? Sport management review, 16(2), 123-134.
<https://doi.org/10.1016/j.smr.2012.09.003> .
- Kloot, B. (2009). Exploring the value of Bourdieu's framework in the context of institutional change. Studies in higher education, 34(4), 469-481. doi: 10.1080/03075070902772034 .
- Kloot, B. C. (2015). A historical analysis of academic development using the theoretical lens of Pierre Bourdieu. British journal of sociology of education, 36(6), 958-975.doi: 10.1080/01425692.2013.868785 .
- Lash, S. (2014). Sociology of postmodernism: Routledge.
- Levien, M. (2015). Social capital as obstacle to development: Brokering land, norms, and trust in rural India. World Development, 74, 77-92 .
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.04.012>.
- Littell, J. H. (2008). Systematic reviews and meta-analysis (Vol. 202): Oxford University Press.
- Malasis, L. (1988). The world of the village; Training and development. Birjand: Higher education complex.
- Martin, J. L. (2003). What is field theory? American journal of sociology, 109(1), 1-49.doi/abs/10.1086/375201.<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/375201> .
- Mayer, P. (2009). Guidelines for writing a Review Article. Zurich-Basel Plant Science Center, 82, 443-446
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.researchgate.net/profile/Ljubomir-Jacic/post/How-to-write-a-review-paper/attachment/5f436e68ce377e00016ec4a0/AS%253A927961607835648%25401598254696106/download/guidelines_review_article.pdf&ved=2ahUKEwiy6oCczYSMAxXBS_EDHYv0NNgQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw3bIcZChd85TVtADPuUOG7h.
- Muricho, W. P., & Chang'ach, J. K. (2013). Education reforms in Kenya for Innovation International Journal of Humanities and Social Sciences, 3(9), 123-156..
https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Muricho%2C+W.+P.%2C+%26+Chang%E2%80%99ach%2C+J.+K.+%282013%29.+Education+reforms+in+Kenya+for+Innovation+International+Journal+of+Humanities+and+Social+Sciences%2C+3%289%29%2C+123-156&btnG=.
- Odia, L. O., & Omofonmwan, S. (2007). Educational system in Nigeria problems and prospects. Journal of social sciences, 14(1), 86-85
https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Odia%2C+L.+O.%2C+%26+Omofonmwan%2C+S.+%282007%29.+Educational+system+in+Nigeria+problems+and+prospects.+Journal+of+social+sciences%2C+14%281%29%2C+86-85&btnG= .

- Parastesh, S. (2012). The narrative of pure destruction; Bourdieuan analysis of the blind owl in Iran's literary field, . Tehran, Iran: Sales.
- Rashid, K., & Mukhtar, S. (201). (۲Education in Pakistan: Problems and their solutions. International journal of academic research in business and social sciences, 2(11), 332 https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Rashid%2C+K.%2C+%26+Mukhtar%2C+S.+%282012%29.+Education+in+Pakistan%3A+Problems+and+their+solutions.+International+journal+of+academic+research+in+business+and+social+sciences%2C+2%2811%29%2C+332.+&btnG= .
- Revolution, S. C. f. C. (2011). Supreme Council for Cultural Revolution. Tehran: Naghshonegar.
- Richardson, J .G. (1986). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. (No Title)
- Savage, M., & Silva, E. B. (2013). Field analysis in cultural sociology. Cultural sociology, 7(2), 111-126 .doi.org/10.1177/1749975512473992
- Todaro, M. (1988). Economic development in the third world (T. F. Gholamali Frajadi, Trans.). Tehran: Baztab.
- Yousefi, M. R. (2014). Challenges of the educational system of Iran and solutions to address these challenges. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences4, 4(1), 228-236 . [https://www.cibtech.org/sp.ed/jls/2014/01/00\(27\).pdf](https://www.cibtech.org/sp.ed/jls/2014/01/00(27).pdf)

A Reflection on Marketisation of Education and Considering Student as Consumer

Hamdollah Mohammadi 

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

Received: 2024-09-24	Revised: 2025-01-01	Accepted: 2025-01-04	Published: 2025-02-17
Citation: Mohammadi, H. (2025). A Reflection on Marketisation of Education and Considering Student as Consumer. Foundations of Education, 14(1), 99-124. doi: 10.22067/fedu.2025.89438.1364			

Abstract

The purpose of the present research is to examine marketization and the concept of "students as consumers" in education. To achieve this, the concept analysis method (concept structure evaluation) was employed. First, the theoretical foundations of marketization within neoliberalism, such as "Homo Economicus," "the market as a spontaneous order," and positive liberalism, were examined. In the second step, various elements of marketization in education were analyzed. Finally, marketization, particularly within Iran's educational system, was critiqued. The findings show that marketization involves expanding the model of Homo Economicus, a self-centered, competitive, utility-maximizing individual, to all social spheres, thereby subjecting these spheres to the rule of economic rationality. Neoliberal thinkers such as Gary Becker, Milton Friedman, and Friedrich Hayek view the market as a superior mechanism that guarantees conditions for free choice and competition across other social fields. Key aspects of marketization include commercialization, the commodification of knowledge, privatization, students as consumers, New Public Management (NPM), performance evaluation and quality assurance, standardization, and competitiveness. Critical reviews indicate that marketization, by fostering an audit culture and a quantitative approach to assessment, leads to the development of unequal power dynamics in educational institutions. Additionally, by reducing the relationship between teachers and students to a seller-consumer dynamic, it diminishes the traditional and religious values of knowledge and the role of the teacher. On the other hand, the anthropological foundations of marketization contradict the goals of Islamic education.

Keywords: marketization, education, neoliberalism, market-oriented reforms, student as consumer

Synopsis

Marketization is one of the complex realities of the modern world that society is facing in different dimensions, which is rooted in Neoliberalism. One of the distinctive points of these reforms with the tradition of liberalism is the effort to develop as much as possible the model of free and competitive markets outside the economic sphere and in other social spheres. Marketing is a very complex concept that sometimes we see contradictory elements in its heart. This concept can be considered as a semantic umbrella under which many concepts such as commercialization, privatization, quality assurance, commoditization, performance



©2025 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.

assessment, and rating and related concepts are included. On a philosophical level, marketization relies on fundamental concepts such as homo economicus, the market as spontaneous order, and positive liberalism, which originate from the ideas of neoliberals Friedrich Hayek, Milton Friedman, and James Buchanan. In recent years, marketization reforms have caused fundamental changes in educational policies and revolutionized educational systems. Considering the student as a consumer, commercialization, commodification of knowledge, privatization, corporatization and new public management (NPM) are among the important aspects of the marketization of education, which have caused the structural transformation of education in many countries of the world today. The argument of these policies is the transformation of the educational system towards a responsive and customer-oriented system that operates on the axis of profit-cost logic and tries to produce and disseminate knowledge as a commodity. Students and parents, as customers of knowledge goods, freely choose their schools and courses, and in this way, they cultivate their human capital. In recent years, with the rise of market-oriented reforms in the education systems of the world, the public and higher education system in Iran has also been affected by these reforms. Examining the supporting documents of Iran's public and higher education system shows the expansion of market-oriented reforms and efforts to spread the logic of marketization in them. This is while the anthropological foundations of marketization have fundamental challenges with the Islamic education system, and mixing the two is a kind of incompatible and eclectic combination. In this research, an attempt has been made to criticize the theoretical foundations of marketization by examining the content of the supporting documents of educational systems and Islamic anthropology (theory of human agent) and examine the challenges of this path.

Conclusion

Marketization is trying to transform educational institutions into businesses and commercial companies through the application of market logic in the field of education and considering students as consumers, which in a competitive environment and based on the mechanism of prices and Cost-benefit attract customers. In this space, knowledge becomes a commodity its value is in profitability and productivity in the development of human capital. In recent years, in many countries of the world, and especially in Iran, marketing has become an important logic in the policy-making and management of educational institutions, including schools and universities, and an important transformation has occurred in the identity of these institutions and their educational agents. Marketing should be considered as a part of a culture in which the homo economicus and the audit culture are considered as its hardcore. These reforms should not be reduced to a series of economic reforms to increase the flexibility of social institutions such as schools and universities, and their criticism should also look at their ideological and political aspects. In this perspective, marketization is considered a part of "political rationality" that provides the discourse and non-discourse arena for legitimizing certain power relations by using new power technologies. In this political rationality, through the promotion of the system of accountability and standard evaluation (based on self-evaluation), the role of the government and the university changes, and this creates hierarchical relationships in educational institutions. This space is in opposition to agency, freedom, and human dignity, and through the marketization of human relations prevailing in the university, the cost-profit logic rules over them. In the current environment of higher education, the market-oriented culture is gradually becoming a dominant model in the management and policy-making of educational institutions, and according to the criticisms

that have been made on the foundations of this culture, its rule in the field of education can lead to unfortunate results. Market-oriented reforms not only do not lead to the realization of Islamic goals and ideals but also become one of the important obstacles in their way. The combination of some cultural characteristics of today's Iranian society (such as document orientation, formal orientation, etc.) with some elements of market-oriented reforms has created a kind of pseudo-neoliberalism phenomenon in the public and higher education system of Iran, the results of which are much more unfortunate than neoliberalism itself. In summary, there are fundamental challenges between the theoretical concepts and the anthropological foundations of market-oriented reforms in Islamic education. In the supporting documents and policies of Iran's education, there is the view that marketization can be used as a neutral tool to strengthen the political and economic power of the country and it can be considered a necessary path for development in economy and political power. However, a deep look at the philosophical foundations of marketization shows the existence of important challenges and contradictions between these foundations and the Islamic goals. Entrepreneurial culture, considering knowledge as a commodity, homo economicus, and the concept of human capital is considered part of the philosophical foundations of marketization, which have fundamental contradictions with the foundations and goals contained in the aforementioned documents.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

تأملی بر بازاری سازی تعلیم و تربیت و تلقی «دانش آموز به عنوان مصرف کننده»

حمداله محمدی استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. h.mohammadi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۰۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۱۵	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۱/۲۹
استناد: محمدی، حمداله. (۱۴۰۳). تأملی بر بازاری سازی تعلیم و تربیت و تلقی «دانش آموز به عنوان مصرف کننده». پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۱)، ۹۹-۱۲۴. doi: 10.22067/fedu.2025.89438.1364			

چکیده

بازاری سازی یکی از پدیده‌های اجتماعی است که در سال‌های اخیر تحت تأثیر مکتب نئولیبرالیسم، تأثیر زیادی بر حوزه‌های مختلف اجتماعی و از جمله تعلیم و تربیت داشته است. تجارب بیش از دو دهه بازاری سازی در نظام‌های آموزشی در سطح جهان نشان از آن دارد که این پدیده تأثیرات عمیقی بر حوزه‌های بنیادین تربیت همچون انسان‌شناسی دارد. هدف پژوهش حاضر بررسی انتقادی بازاری سازی در تعلیم و تربیت و تلقی «دانش آموز به عنوان مصرف کننده» است. برای رسیدن به این هدف از روش تحلیل مفهومی از نوع ارزیابی ساختار مفهوم بهره گرفته شده است. در این مسیر، ابتدا به بررسی مبانی نظری بازاری سازی پرداخته شده و سپس بازاری سازی در تعلیم و تربیت مورد بحث قرار گرفته است. بررسی‌های صورت گرفته نشان از آن دارد که بازاری سازی نشئت گرفته از مبانی انسان‌شناختی است که به نظریه «انسان اقتصادی» شهرت دارد. این نظریه انسان را موجودی خودمحور و حسابگر می‌داند که در حوزه‌های مختلف اجتماعی در پی بیشینه‌سازی سود است. تجاری‌سازی، کالایی‌سازی دانش، خصوصی‌سازی، «دانش آموز به عنوان مصرف کننده»، مدیریت عمومی نوین (NPM)، ارزیابی عملکرد و تضمین کیفیت، استانداردسازی و رقابتی کردن از ابعاد مهم بازاری سازی هستند. نتایج بررسی‌های انتقادی نشان از آن دارد بازاری سازی برخلاف شعار ظاهری مبنی بر توسعه انتخاب آزاد، منجر به ساختار نابرابر قدرت در نظام‌های آموزشی می‌شود و از طریق توسعه فرهنگ بازاری و تفحص، تهدیدی برای پرورش استقلال افراد به شمار می‌رود. محوریت سود اقتصادی در تفکر بازاری سازی باعث فروکاهش بسیاری از اهداف تربیتی به نتایج کمی و صوری می‌شود.

واژه‌های کلیدی: بازاری سازی، تعلیم و تربیت، نئولیبرالیسم، اصلاحات بازارمحور، دانش آموز به عنوان مصرف کننده

بیان مسئله

بازاری‌سازی^۱ یکی از واقعیت‌های پیچیده جهان نوین است که جامعه در ابعاد مختلف با آن مواجه است که ریشه در مکتب فکری نولیبرالیسم^۲ دارد. یکی از نقاط متمایز این اصلاحات با سنت لیبرالیسم، تلاش برای توسعه هرچه بیشتر الگوی بازارهای آزاد و رقابتی خارج از حوزه اقتصاد و در سایر حوزه‌های اجتماعی است. تحت حمایت کشورهای «سازمان توسعه و همکاری‌های اقتصادی»^۳ بازارهای آزاد اقتصادی و توسعه آن در ابعاد مختلف اجتماعی به یکی از واقعیت‌های ناگزیر زندگی در اواخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست یک تبدیل شد. این پیشروی بازار در زندگی عمومی (Brown, 2011) منجر به بازتعریف بسیاری از مفاهیم و ارزش‌های رایج در حوزه‌های اجتماعی مثل سیاست، فرهنگ، هنر، تعلیم و تربیت و حتی حوزه بهداشت شده است. بازاری‌سازی را می‌توان به معنای کاربرد منطق بازار در سایر حوزه‌های اجتماعی برای ایجاد رقابت، کارایی^۴ و اثربخشی^۵ و پاسخگو نمودن آنها در قبال هزینه‌های مصرفی دانست (Shore & Wright, 2003).

بازاری‌سازی مفهومی بسیار پیچیده است که گاهی شاهد وجود عناصر متناقض در بطن آن هستیم. در اصل این مفهوم را می‌توان چتر معنایی در نظر گرفت که در زیر آن بسیاری از مفاهیم همانند تجاری‌سازی^۶، خصوصی‌سازی^۷، تضمین کیفیت^۸، کالایی‌سازی^۹، ارزیابی و رتبه‌بندی عملکرد و مفاهیم مرتبط با آنها را می‌توان جای داد (Furedi, 2011). بازاری‌سازی در حوزه‌های مختلف مثل تعلیم و تربیت در حال اجرا است و محدود به حوزه اقتصاد و مدیریت نمی‌شود، بلکه ماهیتی سیاسی، اخلاقی، ایدئولوژیک و فرهنگی نیز در بردارد (Ball, 2003; Furedi, 2011). این مفهوم در تعلیم و تربیت نه تنها ماهیت فعالیت‌ها و فرایندهای نهادهای تربیتی را تغییر می‌دهد، بلکه هویت نوینی برای افراد نیز تعریف می‌کند و از این لحاظ دارای اهمیت زیادی است (Ball, 2003). وسعت و قلمرو اصلاحات بازارمحور در آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی امروزه بسیاری از کشورهای مختلف جهان را در هم نوردیده است و چنان بر نهادهای تربیتی سایه افکنده است که برخی پژوهشگران معتقدند که «بازاری‌سازی واقعیتی است که نهادهای آکادمیک مجبورند

-
1. Marketisation
 2. Neoliberalism
 3. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
 4. Efficiency
 5. Effectiveness
 6. Commercialisation
 7. Privatization
 8. Quality assurance
 9. Commodification

در آن زندگی کنند» (Furedi, 2011). به گزارش امارال (Amaral, 2009)، امروزه بیش از ۵۰ کشور در جهان به صورت مستقیم و بسیاری از کشورها به صورت غیرمستقیم در حال اعمال بازاری سازی در نهادهای تربیتی به خصوص در دانشگاه‌ها هستند. البته گرچه در این کشورها با توجه به بافت تاریخی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی با شکل‌های متفاوتی از بازاری سازی مواجهیم، ولی ایده‌های اصلی در داخل آنها مشترک می‌باشد.

در سال‌های اخیر بازاری سازی در نظام آموزش عمومی و عالی کشور ما نیز در قالب اصلاحات بازارمحور حال توسعه است (Mohammadi & Mirzamohammadi, 2020). و امروزه شاهد این هستیم که اصلاحاتی مثل خصوصی سازی، تجاری سازی و تضمین کیفیت به بخش مهمی از گفتمان آموزشی به خصوص در آموزش عالی تبدیل شده است. همانطور که گفته شد این اصلاحات در ابعاد اقتصادی و مدیریتی محدود نمی‌شوند و دارای معانی عمیق فرهنگی، سیاسی و اخلاقی هستند، لذا پژوهش در این باب از ضروریات علوم تربیتی امروز کشور ما است. پژوهشگر حاضر و همکاران در پژوهش‌هایی به برخی ابعاد این پدیده پرداخته‌اند (Mohammadi et al., 2019; Mohammadi & Mirzamohammadi, 2020; Mohammadi & Zibakalam, 2019)، برخی پژوهش‌های نیز در کشور ما با نگاهی انتقادی به بررسی فرهنگ بازار (Bagheri, 2013) و خصوصی سازی در تعلیم و تربیت ایران پرداخته‌اند (Hassani, 2024)، ولی در این پژوهش‌ها نگاهی جامع به بازاری سازی، مبانی آن و ابعاد مختلف آن وجود ندارد و در برخی موارد (Hassani, 2024) خصوصی سازی با بازاری سازی معادل گرفته شده است. لذا در این پژوهش سعی بر آن است که به بررسی مبانی و ابعاد مختلف بازاری سازی در تعلیم و تربیت پرداخته شود و در انتها نیز بازاری سازی در تعلیم و تربیت مورد نقد قرار گیرد. برای رسیدن به این هدف از روش تحلیل محتوا و تحلیل مفهومی از نوع «ارزیابی ساختار مفهوم» بهره برده شده است. هدف تحلیل «ساختار مفهوم»، فهم ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه و تعیین کفایت آن برای استفاده در تحقیقات تربیتی است (Bagheri et al., 2010). بنابراین پژوهش حاضر برای نقد بازاری سازی ابتدا به بررسی مبانی انسان‌شناختی آن می‌پردازد و سپس با توجه به این مبانی به نقد سیاست‌های تربیتی مبادرت می‌کند. برای نقد مبانی انسان‌شناختی، در این پژوهش برای نقد انسان اقتصادی از الگوی بدیل انسان‌شناسی اسلامی و نظریه «انسان عامل» (الگوی اسلامی عمل) (Bagheri, 2008) بهره گرفته می‌شود.

بنیان‌های نظری بازاری‌سازی

البته به زعم پژوهشگران متعدد، بازاری‌سازی در معنای جدید پدیده‌ای متمایز از اندیشه لیبرالیسم سنتی است و گرچه امثال جان استوارت میل مدافع خصوصی‌سازی در برخی عرصه‌های اجتماعی بودند، ولی تلقی آنها کاملاً متفاوت و در برخی ابعاد متضاد اندیشه متفکران نولیبرالیسم است (Foucault, 2015). برای بررسی بنیان‌های بازاری‌سازی در اندیشه نولیبرالیسم باید به سراغ اندیشه متفکران موسوم به مکتب اقتصادی شیکاگو^۱ همانند میلتون فریدمن^۲، گری بکر^۳ و جیمز بوکانن^۴ و مکتب اتریش همانند فریدریش هایک^۵ برویم.

۱. انسان اقتصادی^۶

انسان در این الگو به عنوان موجودی مبتکر، حسابگر و زیاده‌خواه در نظر گرفته می‌شود که بر اساس خردابزاری در پی تأمین نیازهای خود به صورتی خودمختوره عمل می‌کند (Mohammadi et al., 2019). نولیبرال‌هایی مثل گری بکر در پی آن هستند تا الگوی انسان اقتصادی را به عنوان الگوی تحلیل سایر رفتارهای انسان در عرصه‌های مختلف اجتماعی در نظر بگیرند. فوکو از این امر به «تحلیل اقتصادی امر غیر اقتصادی» (Foucault, 2015, p. 330) و «رمزگشایی از رفتارهای اجتماعی غیراقتصادی به روش اقتصادی» تعبیر می‌کند (Ibid, p. 333). گری بکر در حوزه‌های مختلف اجتماعی همانند روابط زناشویی، رابطه والد-فرزند، حقوق خانواده و... نیز از الگوی تحلیل اقتصادی بهره گرفته و منجر به ظهور شاخه «اقتصاد خانواده»^۷ برای تحلیل روابط جاری در خانواده مبتنی بر منطق و عقلانیت اقتصادی شد (Becker, 1993). او همچنین یکی از مدافعان نظریه «سرمایه انسانی»^۸ بوده و معتقد است که مهارت‌ها، تجربیات و توانایی‌های فردی می‌تواند به تولید و بهره‌وری اقتصادی منجر شود (Becker, 1993). بر این اساس، انسان باید با مدیریت صحیح منابع و زمانی که در اختیار دارد، وجود خویش را به عنوان یک سرمایه پرورش دهد و عرصه را برای بهره‌گیری هر چه بیشتر از آنها در فرایند ارزش آفرینی اقتصادی فراهم می‌سازد. در این دیدگاه، «کل جامعه به عنوان یک بازی است که در آن افراد با علاقه به خویش و به صورت اتمیک برای رسیدن به بیشترین نتیجه اقتصادی رقابت می‌کنند» (Oksala, 2013).

1. Chicago school of economics
2. Milton Friedman
3. Gary Becker
4. James Buchanan
5. Friedrich Hayek
6. Homo economicus
7. Economics of Family
8. Human Capital

«نظریه انتخاب عمومی»^۱ جیمز بوکانن نیز با تکیه بر مفهوم انسان اقتصادی از مدافعان بازاری سازی است. این نظریه را می توان «مطالعه اقتصادی تصمیم های غیراقتصادی و یا کاربرد علم اقتصاد در سیاست» تعبیر نمود (Mueller, 1976, P.23). نظریه انتخاب عمومی دارای سه مفهوم کلیدی است: «فردگرایی روش شناختی»^۲، انسان اقتصادی و سیاست به عنوان مبادله^۳ (Buchanan, 1984, P.13). فردگرایی روش-شناختی به عنوان یکی از مهم ترین عناصر نظریه انتخاب عمومی است. بوکانن معتقد است که در سیاست نیز همانند اقتصاد «واحد بنیادین که انتخاب، عمل و رفتار می کند، فرد است و نه واحدهای ارگانیک مثل حزب، استان و یا ملت». او نظریه نوین خود در باب سیاست را «یک نظریه فردگرایانه در سیاست» می خواند (Buchanan, 1984, P.13). انسان اقتصادی از دیگر عناصر این نظریه است و منظور این است که انسان در مقام های مختلف اجتماعی و سیاسی مبتکر، حسابگر، زیاده خواه و واجد خرد ابزاری است. انسان اقتصادی در پی بیشینه سازی تولید ثروت است. او در پی تامین نیازهای خود است و در روابط اقتصادی خود با دیگران قابل تعریف است و آنچه روابط اقتصادی او را رقم می زند، علایق او است نه ملاحظات اخلاقی (Brennan & Buchanan, 1981). به تعبیر آدام اسمیت «این خیرخواهی قصاب، آجوساز یا نانوا نیست که شام ما را تأمین می کند، بلکه توجه آنها به تأمین منافع خودشان است. ما مدیون عشق آنها به خودشان هستیم نه انسانیت آنها» (Smith, 1776, p. 56). گرچه اسمیت این نوع مفهوم فردگرایی خودمحور را فقط در عرصه اقتصاد کارآمد می دانست، ولی نولیبرالیسم آن را به تمام حوزه های بشری توسعه داد. برخی مدافعان لیبرالیسم همانند هربرت اسپنسر^۴ و لرد اکتون^۵ مدافع نوعی فردگرایی انحصارطلب بودند و هرگونه دخالت در فرایند رقابت آزاد به بهانه اخلاق و آزادی را رد می کردند. هایک (Hayek, 1988) این متفکران را پیشروان «فردگرایی در معنای صحیح» آن می داند. از نتایج مفهوم انسان اقتصادی می توان به حاکمیت عقلانیت و منطق سود-هزینه در سیاست گذاری اجتماعی، ترویج رقابت آزاد در حوزه های مختلف اجتماعی و تحول در روابط جاری در حوزه های مختلف اجتماعی مثل تعلیم و تربیت (تلقی معلم به عنوان فروشنده دانش و دانش آموز به عنوان خریدار) اشاره کرد.

-
1. Public Choice Theory
 2. Methodological individualism
 3. Politics-as-exchange
 4. Herbert Spencer
 5. Lord Acton

۲. بازار به عنوان «نظم خودانگیخته»^۱

از دیگر مبانی مهم بازاری‌سازی، اعتقاد به بازار به عنوان مکانیسم برتر برای تنظیم و کنترل قواعد رفتار انسان در همه حوزه‌های اجتماعی است. متفکران مکتب اتریش همانند هایک گرچه تفاوت‌های اساسی با مکتب شیکاگو به خصوص در باب مفهوم انسان اقتصادی دارند (Mohammadi et al., 2019)، ولی در اعتقاد به بازار به عنوان مکانیسم برتر برای تنظیم قواعد عمل انسان تقریباً هم رأی می‌باشند (Becker, 1993; Hayek, 1988). بازار به عنوان یک قاعده برتر و نمونه‌ای از «نظم خودانگیخته»، شرایط مناسبی را برای انتخاب و عمل فردی مهیا می‌کند. در منظر هایک شرایطی را که بازار برای انتخاب مهیا می‌سازد، ممکن است مطلوب نهایی نباشند، ولی بهتر از عدم انتخاب و یا اتکا به «غرور مهلک»^۲ عقلانیت جمع‌گرایی و مهندسی اجتماعی به سبک سوسیالیسم هست. شرایط اقتصادی و اجتماعی حاصل نظم خودانگیخته بوده و تابع قوانین تکامل هستند. بازار نمونه‌ای از این شرایط است که در آن مکانیسم قیمت‌ها باعث انتخاب‌گزینشی و حذف فعالیت‌های اقتصادی ناکارآمد می‌شود (Hayek, 1988). بازار در منظر هایک حاصل میراثی مهم از نظم خودانگیخته است که انتخاب را برای انسان ممکن می‌کند. عملکرد بازار و همچنین فرایند انتخاب انسان در بطن آن چندان قابل تبیین عقلانی نیستند و دارای ابعاد پوشیده و ناخودآگاه هستند که درک ماهیت آنها را ناممکن است. به عبارت دیگر، به تعبیر آدام اسمیت بازار همانند دست نامرئی^۳ در پی همگرایی و هماهنگی انتخاب‌های فردی و ایجاد شرایط انتخاب برای افراد است، ولی انسان نسبت به کارکرد کلی بازار قادر به شناخت نیست. بنابراین بازار به عنوان بخشی مهم از قواعد و قوانین خودانگیخته بشری است و قابل تبیین عقلانی نیست. پذیرش نظم بازار به عنوان شرایط انتخاب آزادانه لزوماً به معنای درک ماهیت و عملکرد آن نیست. این پذیرش ممکن است گاهی به صورت قبول بی‌چون و چرای قواعد بازار باشد، زیرا امکان دیگری برای انسان وجود ندارد.

۳. اردولیرالیسم^۴؛ لیبرالیسم ایجابی^۵

لیبرالیسم سنتی از دیرباز با مفهوم دولت حداقلی^۶ همراه بوده است. منظور از دولت حداقلی محدود ساختن فعالیت دولت به رفع موانع سر راه آزادی است و انکار نقش ایجابی دولت در سیاست‌های اقتصادی

1. Spontaneous order:

نظمی که حاصل گرچه منبعث از اعمال انسانها است ولی وابسته به برنامه ریزی و عقلانیت انسانها نیست زبان یک نمونه از نظم خودانگیخته است.

2. Fatal Conceit

3. Invisible hand

4. Ordo-liberalism

5. Positive Liberalism

6. Minimal State

و اجتماعی همانند «بازتوزیع منابع»^۱ است. به همین دلیل لیبرالیسم در طول تاریخ همواره به اندیشه سلبی در باب دولت تعبیر شده است. برخی از پژوهشگران نیز در تبیین ابعاد مختلف سیاست‌های نولیبرالیسم همانند خصوصی سازی آن را مرتبط با دولت حداقلی می‌دانند (Hassani, 2024). فوکو با بررسی مکتب موسوم به اردولیبرالیسم و تأثیر آن بر تفکر نولیبرالیسم چهره‌ای ایجابی از لیبرالیسم به خصوص در عصر جدید را مطرح می‌سازد که برای فهم سیاست‌های نوین بازاری سازی ضروری است (Foucault, 2015). مکتب فرایبرگ^۲ یا اردولیبرالیسم شامل نویسندگان و اقتصاددانانی است که در بین سال‌های ۳۰-۱۹۲۸ در مجله اردو به ارائه نظریات خود می‌پرداختند. نظریات این اقتصاددانان به «اقتصاد اجتماعی بازار»^۳ نیز معروف است. اردولیبرالیسم سعی داشت تا در قالب تفکر نوین بازارمحور خود، به تعریفی دوباره از دولت، نظام سرمایه-داری و فعالیت اقتصادی بپردازد. این مکتب تمایز مرسوم لیبرالیسم بین اقتصاد (به عنوان نظم طبیعی) و دولت (به عنوان دست ساخت بشر) را از میان برداشت و معتقد بود که بازار تنها در سایه کنترل دولت ممکن است. اردولیبرال‌ها از والتر اویکن^۴ تا فرانتس بوم^۵، مولر-آرماک^۶، ویلهلم راپکه^۷ و الکساندر روستو^۸ معتقد به لیبرالیسم ایجابی بودند که حاصل آن دولتی مداخله‌گر، هوشمند و فعال است. دولت باید به دخالت برای تنظیم بازار بپردازد، البته «به جای دخالت در سازوکارهای اقتصاد بازار، باید در شرایط بازار دخالت کرد» (Foucault, 2015, p. 196). بدین ترتیب، مفهوم نوینی از دخالت دولتی مطرح می‌شود که از آن به «سیاست مبتنی بر چارچوب» تعبیر می‌شود. دولت باید از طریق کنترل و دخالت فعال و هوشمندانه در چهارچوب، تأثیر عوامل ضد رقابتی را کاهش دهد و شرایط را برای رقابت اقتصادی آزاد فراهم سازد. گرچه دخالت دولت برای ایجاد بازار رقابتی امری اساسی است، ولی بحث بر سر محل این دخالت است. حکومت نباید در آثار بازار دخالت کند، بلکه محل دخالت حکومت در شرایط و چارچوب است: «دولت باید به معنی دقیق کلمه در تار و پود جامعه دخالت کند» (Foucault, 2015, p. 205) و نه در آثار و سازوکار بازار. این اندیشه تأثیر زیادی بر نولیبرالیسم داشته است. جیمز بوکانن بین دولت محافظ^۹ و دولت مولد^{۱۰} تمایز قائل می‌شود. دولت محافظ که توسط لیبرالیسم کلاسیک مورد حمایت قرار می‌گرفت، نقش سلبی و بازدارندگی

1. Redistribution of resources

2. Freiberg School

3. Social Market Economy

4. Walter Eucken

5. Franz Bohm

6. Muller-Armack

7. Wilhelm Ropke

8. Alexander Rustow

9. Protective

10. Productive

دارد. در مقابل، دولت مولد شرایطی را ایجاد می‌کند که در آن افراد با دیگر اعضای جامعه در مبادلات پیچیده تعامل کنند (Buchanan, 2000). این مفهوم از دولت باعث مفهوم نوینی از بازاری‌سازی می‌شود. برای تبیین تفاوت بازاری‌سازی نهادهای تربیتی با نهادهای اقتصادی، از مفهوم شبه‌بازار^۱ استفاده می‌شود. به زعم اوپلاتاکا و دیگران (Oplatka et al., 2002) درحالی که بازارهای آزاد اقتصادی مبتنی بر تنظیم‌زدایی^۲ هستند، بازار آموزش مورد تنظیم‌گری سفت و سخت قرار می‌گیرد.

بازاری‌سازی تعلیم و تربیت

بنابر آنچه بیان شد، بازاری‌سازی تعلیم و تربیت را می‌توان مجموعه‌ای از اصلاحات در نظام‌های آموزشی دانست که به خصوص از دهه ۱۹۸۰ به پشتیبانی تفکر نولیبرالیسم در کشورهای مختلف جهان در حال اجرا است (Amit, 2000) در ادامه به ابعاد مختلف بازاری‌سازی در تعلیم و تربیت می‌پردازیم:

۱. دانش‌آموز به عنوان مصرف‌کننده^۳

بازاری‌سازی تعلیم و تربیت در وهله اول باعث تحول در روابط تربیتی می‌شود و «دانش‌آموز به عنوان مصرف‌کننده» به عنوان ایده محوری آن است. فوردی معتقد است که گرچه ارتباط بین بازار و نهادهای تربیتی سابقه طولانی دارد ولی الگوی جدید بازاری‌سازی در پی بازبینی رابطه بین نهادهای تربیتی و دانش‌آموزان به عنوان با الگوی ارائه دهنده خدمات و مشتری است (Furedi, 2011). نهادهای تربیتی در بازارهای آموزش برای جذب دانش‌آموز و دانشجوی و منابع مالی به رقابت با هم می‌پردازند و جلب رضایت مشتریان به عنوان یکی از اصول مهم این رقابت به شمار می‌رود. «مشتری محوری» را می‌توان یکی از تأثیرات مهم «ارزشگذاری ذهنی» مکتب اقتصادی اتریش قلمداد کرد. درحالی که اقتصاد کلاسیک مبتنی بر ارزشگذاری عینی بود و قیمت کالا را حاصل مجموع کار و مواد اولیه مصرفی می‌دانست، مکتب اتریش با تأکید بر ذهنی بودن ارزشگذاری، معتقد بود که ارزش یک کالا نه در مواد اولیه و کار، بلکه در میزان تقاضا، نیاز و علاقه افراد به آن نهفته است (Mohammadi & Zibakalam, 2019). بنابراین در بازارهای آموزش نیز ذهنیت، علایق و تقاضای مشتری، محور ارزشگذاری کالاهای آموزشی و پرورشی هستند.

رابرتسون^۴ (۲۰۰۰) به عنوان یکی از مدافعان بازاری‌سازی تعلیم و تربیت، معتقد است که تلقی «دانشجو و والدین به عنوان مشتری» باعث حاکمیت رقابت در آموزش می‌شود. او نتیجه این امر را چنین توصیف

1. Quasi-Market
2. De-regulation
3. Student as consumer
4. Robertson

می‌کند: «تضمین اینکه هر فرد در آموزش عالی بیشترین عاید را نسبت به هزینه زمانی و پولی که صرف کرده، به دست آورد...» (Robertson, 2000, p. 80). در بازار آموزش دانش آموزان، دانشجویان و اولیا به عنوان مشتریان و در راستای پرورش سرمایه انسانی خود، سعی می‌کنند از دانشی که برای آنها بیشترین فرصت شغلی و نفع اقتصادی دارد و همچنین مدرسه و دانشگاهی که بهترین کیفیت را دارد، بهره‌مند شوند. وقتی مشتریان، اطلاعات لازم را درباره همه کالاها داشته باشند و از بین آنها فرصت انتخاب داشته باشند، مکانیسم قیمت و عرضه-تقاضا باعث تامین کیفیت می‌شود (Brown, 2011). در این فضای رقابتی و حاکی از «مشتری محوری» خواسته‌های اولیا، دانش آموزان و دانشجویان (و نه نیازهای واقعی آنها) تبدیل به محور اساسی فعالیت‌های نهادهای تربیتی می‌شود، چون «براساس منطق بازاری سازی، همیشه حق با مشتری است و دانشگاه [و مدرسه] باید گوش به فرمان دانش آموزان و دانشجویان باشند» (Furedi, 2011, p. 3). به این صورت است که «در درام بازاری سازی، والد زورگو^۱ تبدیل به قهرمان می‌شود» و «واضح‌ترین راهبرد، برای اجتناب از شکایات این والدین، تملق‌گویی برای دانش آموزان است» (Ibid, p. 3).

۲. تجاری سازی و کالایی سازی دانش

تجاری سازی یکی از ابعاد مهم بازاری سازی است که امروزه به خصوص در کشور ما به یکی از مفاهیم پر کاربرد در حوزه آموزش عالی بدل شده است. تجاری سازی شامل تبدیل دانش به محصولات و خدمات قابل معامله و فروش است که از پیدایش ایده تا فرایند تولید محصول و بازاریابی را در برمی‌گیرد. این مفهوم بیشتر در فضای دانشگاهی جاری است تا در نهادهای تربیت عمومی و مدارس. تجاری سازی در عمل با ظهور شرکت‌های دانش بنیان، پارک‌های علم و فناوری، دفاتر انتقال فناوری^۲، همگرایی صنعت و دانشگاه، قراردادهای پژوهشی، واگذاری حق اختراع، اعطای مجوز و... در هم تنیده است. بنابراین تجاری سازی را می‌توان تحول در ماهیت و کارکرد دانش به سوی کالایی شدن و به تبع آن مدرسه و دانشگاه به عنوان محلی برای عرضه کالای دانش دانست که با مفاهیمی مثل صنعت دانش، «اقتصاد دانش بنیان»^۳، جهانی شدن و ظهور «بازار دانش» در هم تنیده است. در این شبکه معنایی، مفهوم و ارزش گذاری سنتی دانش (با تاکید بر ارزش ذاتی دانش و حقیقت جویی) جای خود را به ارزش گذاری بر حسب کارکرد اقتصادی با محوریت «تقاضا محور» و «مشتری مداری» می‌دهد. گیبونز و همکارانش تجاری سازی را همسو با موج سوم علم می‌دانند و آن را عرصه ظهور «علم سبک دو»^۴ می‌نامند. در حالی که در «علم سبک یک» تولید علم وابسته

1. Pushy- parent

2. Technology transfer offices

3. Knowledge based economy

4. Mode 2

به فعالیت‌ها و نیازهای تعیین شده از سوی فضای دانشگاهی بود، علم سبک دوم مبتنی بر کاربرپذیری و مسئله‌محوری است علم سبک دو با گسترش مدل **شبه‌اقتصادی** باعث ایجاد بازار دانش و صنعت دانش و تحول کارکرد دانشگاه‌ها با توجه به این مفاهیم شد. ناوتنی^۱، اسکات^۲ و گیونز (۲۰۰۳) معتقدند که تغییر شرایط تولید و انتشار دانش باعث تغییر در ماهیت دانش به عنوان کالای قابل عرضه در بازار هم شده است. تجاری‌سازی و افزایش «پژوهش‌های سفارشی»^۳ از ویژگی‌های علم سبک دو هستند (Nowotny et al., 2003).

این نگاه کالایی به دانش را می‌توان تحول در مفهوم دانش به شمار آورد؛ تحولی که لیوتار^۴ (۱۹۸۴) به بحث از آن پرداخته است. وی معتقد است که با ورود به جوامع به عصر پساصنعتی^۵ و فرهنگ عصر پست‌مدرن، ماهیت دانش دچار تحول شده است. تحولاتی که در عصر پساصنعتی رخ داده است دانش را به سوی مفهومی کمی از اطلاعات سیر می‌دهد و بخش‌هایی از دانش که قابلیت ترجمه به این اطلاعات کمی را نداشته باشند، را در خطر حذف شدن قرار می‌دهد. او بر این باور است که جدایی «داننده» از دانش یکی از نتایج مهم سیر دانش به سوی اطلاعات کمی و کالایی‌سازی آن است: «نسبت بین تولیدکننده و مصرف‌کننده دانش همانند نسبت بین تولیدکننده و مصرف‌کننده کالا است»؛ بنابراین «دانش، کالایی است که به منظور فروش تولید می‌شود» (Lyotard, 1984, P.4). در الگوی نوین، دانش نقشی فعال را در تولید ثروت و ارزش‌آفرینی اقتصادی بر عهده می‌گیرد (Amit, 2000).

۳. خصوصی‌سازی

خصوصی‌سازی یکی از واژگان پرکاربرد و در عین حال مبهم در عرصه‌های مختلف اجتماعی در سال‌های اخیر است که یکی از ابعاد بازاری‌سازی به شمار می‌رود و مرتبط با آن است. خصوصی‌سازی در یک تعریف کلی عبارت است از «انتقال فعالیت‌ها، دارایی‌ها و مسئولیت‌ها از نهادهای دولتی / عمومی به کارگزاران و افراد خصوصی» (Belfield & Levin, 2002, P.19). از خصوصی‌سازی به آزادسازی^۶ نیز تعبیر می‌شود و مراد از آن رها ساختن نهادهای تربیتی از بند کنترل و تنظیم دولتی است. خصوصی‌سازی در تعلیم و تربیت شکل‌های مختلفی دارد: اول تأمین تعلیم و تربیت توسط نهادهای خصوصی که در آن دانش‌آموز در یک مدرسه یا مؤسسه غیردولتی و خصوصی و با پرداخت هزینه خدمات آموزشی را دریافت می‌کند. دوم

1. Nowotny

2. Scott

3. Engaged researches

4. Lyotard

5. Postindustrial

6. liberalization

گرچه نهادهای تربیتی مالکیت دولتی دارند، ولی هزینه خدمات آموزشی توسط اولیا پرداخت می‌شود و نه بودجه عمومی دولتی. در نوع سوم هم گرچه نهادهای تربیتی در اختیار دولت هستند ولی تصمیم‌سازی، کنترل و ارزیابی آن بر عهده خود اولیا و بخش خصوصی است. ارائه کوپن‌های آموزشی^۱، برون‌سپاری و قراردادهای خصوصی برای واگذاری خدمات آموزشی و آموزش از راه دور هم از دیگر روش‌های خصوصی‌سازی تعلیم و تربیت در برخی کشورهای هستند (Verger et al., 2016). در کشورهای مختلف بنا به شرایط اقتصادی، سیاسی و فرهنگی ممکن است یکی از شکل‌ها یا ترکیبی از آنها مورد استفاده قرار گیرند.

خصوصی‌سازی در طول تاریخ مدافعان زیادی داشته است. میلتون فریدمن به عنوان یکی از مدافعان خصوصی‌سازی در تعلیم و تربیت، معتقد است که «بیماری کنترل بیش از حد دولتی» بر مدارس، یکی از مسائل جدی تعلیم و تربیت است و از طرق مختلف منجر به کاهش فرصت انتخاب والدین می‌شود (Friedman, 2002). در منظر فریدمن همانند دیگر صنعت‌ها، وقتی مدل بازار آزاد در تعلیم و تربیت به اجرا درآید، از طرفی کیفیت افزایش پیدا می‌کند و از طرف دیگر قیمت‌ها رو به کاهش می‌روند. یکی از نکات مهم در باب خصوصی‌سازی، ارتباط آن با بازاری‌سازی تعلیم و تربیت است. برخی پژوهشگران (برای مثال (Hassani, 2024; Munene, 2008)) بازاری‌سازی و خصوصی‌سازی را به یک معنا می‌دانند و این تلقی در بسیاری از پژوهش‌های تربیتی دیگر نیز رایج است. پژوهشگران حاضر نیز همانند براون (Brown, 2011) بازاری‌سازی و خصوصی‌سازی را متمایز از هم می‌دانند. گرچه بازاری‌سازی نیاز به سطحی از خصوصی‌سازی دارد، ولی می‌توان یک نهاد تربیتی را با الگوی بازار مدیریت کرد، بدون آنکه خدمات آن را به بخش خصوصی واگذار کرد (Mohammadi & Zibakalam, 2019).

۴. شرکتی‌سازی^۲ و مدیریت عمومی نوین^۳ (NPM)

در بازار تعلیم و تربیت مدرسه، دانشگاه و سایر نهادهای تربیتی به عنوان بنگاه و شرکت در نظر گرفته می‌شوند که وظیفه آنها تولید و ارائه کالای دانش به مشتریان آن است. این تلقی از نهادهای تربیتی موجود، باعث گسترش الگوی نوینی از مدیریت در آنها شده است که از آن به «مدیریت عمومی نوین» تعبیر می‌شود (Mohammadi & Mirzamohammadi, 2020). مدارس و دانشگاه‌ها برای بقا در عرصه رقابت به مدیرانی با نگرش بازارمحور نیاز دارند. در طول تاریخ، مدیریت دانشگاه‌ها عمدتاً مبتنی بر نوعی رابطه افقی بوده است که از آن همکارانگی^۴ تعبیر می‌شود، ولی در الگوی «مدیریت عمومی نوین» روابط قدرت نابرابر

1. educational voucher

2. Corporatisation

3. New Public Management

4. Collegiality

جایگزین رابطه افقی مذکور می‌شود (Olssen & Peters, 2005). هدف این نوع مدیریت، حاکمیت منطق بازار در عرصه آموزش و به تبع آن کاهش هزینه‌های دولتی، تنوع‌بخشی به منابع اقتصادی دانشگاه و افزایش کارایی بخش عمومی از طریق رقابتی کردن، بهره‌گیری از روش کمی برای سنجش کیفی و خصوصی‌سازی آن است (Shore & Wright, 2000, p. 64). در الگوی مدیریت نوین، «مدیران ارشد» قهرمانان صحنه آموزش هستند (Ball, 2003) و هدف آنها اداره دانشگاه به عنوان یک بنگاه تجاری در فضای رقابتی، مبهم و فردگرایانه بازار است.

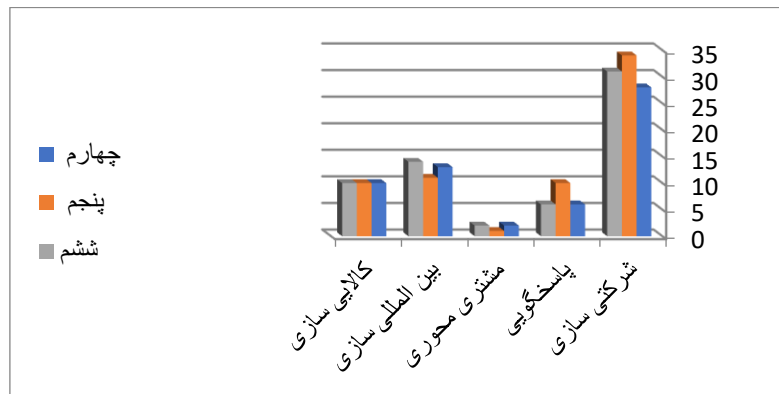
بروکر و دیگران (Broucker et al., 2015) معتقدند که مدیریت نوین در آموزش عالی دارای خصایص بسیاری است، ولی در مجموع می‌توان این خصایص را ذیل چهار محور اصلی قرار داد: اصلاحات بازارمحور، اصلاحات بودجه‌ای، ارزیابی عملکرد و پاسخگویی و تکنیک‌های جدید مدیریتی. پاسخگویی^۱ یکی از ارکان مهم بازاری‌سازی و مدیریت نوین در آموزش است (Mohammadi & Zibakalam, 2019). از دهه ۱۹۷۰ سخنگویان نولیبرالیسم، حوزه‌های عمومی همچون آموزش عمومی و عالی را مورد انتقاد شدید قرار دادند و آنها را متهم به عدم کارایی، بی‌تحرکی اجتماعی و هدر دادن بودجه عمومی کردند (Amaral, 2009) و معتقد بودند که برای افزایش کارایی حوزه عمومی باید نحوه مدیریت بر آن دچار تحول شود. مدیریت نوین باید از طریق اعمال روش‌های علمی و نوین در زمینه ارزیابی و پایش مستمر، زمینه را برای «تضمین کیفیت» مهیا سازد.

بازاری‌سازی در اسناد پشتیبان تعلیم و تربیت رسمی ایران

در سال‌های اخیر همزمان با اوج گرفتن اصلاحات بازارمحور در نظام‌های آموزشی جهان، نظام آموزش و پرورش عمومی و عالی در کشور ما نیز تحت تاثیر این اصلاحات قرار گرفته است. در این بخش با توجه به مباحثی که مطرح شد، به بررسی و نقد بازاری‌سازی تربیت در ایران پرداخته خواهد شد. برای این هدف ابتدا به بررسی اسناد پشتیبان سیاست‌گذاری نظام آموزش عمومی و عالی (اسناد توسعه چهارم تا ششم و سند جامع علمی کشور) اقدام خواهد شد و سپس به برخی ابعاد بازاری‌سازی تربیت در سطح عمل نیز اشاره خواهد شد:

بنابر مباحثی که در بخش‌های قبلی مطرح شد، اصلاحات بازارمحور را می‌توان در پنج مقوله کلی دسته‌بندی کرد: شرکتی‌سازی، پاسخگویی و مدیریت عملکرد، مشتری‌محور، بین‌المللی‌سازی و

کالایی سازی دانش (Mohammadi, 2018). نتایج تحلیل کمی قوانین و سیاست های اسناد پشتیبان نظام تربیتی ایران (قوانین چهارم تا ششم توسعه) با توجه به این پنج مقوله به شرح زیر می باشد (Mohammadi, 2018, p. 120):



نمودار شماره ۱. درصد فراوانی مقوله های بازاری سازی در اسناد توسعه چهارم تا ششم

با توجه به تحلیل کمی نتایج حاصل از تحلیل محتوای اسناد چهارم تا ششم توسعه، می توان گفت که در این اسناد در ارائه اصلاحات بازارمحور برای نظام آموزشی بیشتر بر بعد شرکتی سازی توجه شده است. شرکتی سازی ناظر به تبدیل مدرسه و دانشگاه به نهاد شبه بازار و شبه بنگاه است. تأسیس مراکز چندرگه یکی از عناصر مهم شرکتی سازی است. شرکت های دانش بنیان، پارک های علم و فناوری و دفاتر انتقال فناوری از نمونه این مراکز چندرگه هستند که هدف آنها تبدیل پژوهش های دانشگاهی به خدمات و محصولات قابل معامله و تحقق پیوند صنعت با دانشگاه است. در برنامه چهارم تأسیس و مدیریت شرکت های دانش بنیان به یکی از اهداف مهم تبدیل شد (4th DP¹, 2004, Article 47). در برنامه پنجم نیز گسترش شرکت های دانش بنیان مورد حمایت قرار گرفت و بسته های حمایتی مختلفی برای این منظور تدوین شد.

رقابتی شدن از دیگر ابعاد مهم مقوله شرکتی سازی است. دانشگاه و مدرسه به عنوان بنگاه باید وارد بازار رقابتی شود و این رقابت می تواند متضمن افزایش کیفیت در نظام آموزش عالی باشد. در الگوی رقابتی، مراکز آموزش عمومی و عالی برای جذب منابع مالی و ارائه خدمات آموزشی- پژوهشی نه تنها با هم رقابت می کنند، بلکه مجبور به رقابت با شرکت ها و مؤسسات دیگری نیز هستند که به ارائه چنین خدماتی می پردازند. در

راستای این سیاست‌ها در سال‌های اخیر شاهد رشد بی‌رویه مراکز آموزش عالی و عمومی غیردولتی در کشور بوده‌ایم. به طوری که طبق گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس، از سال ۱۳۶۹ تا ۱۳۹۴ تعداد مدارس خصوصی ۶۴ برابر شده است (Hassani, 2024). توسعه مراکز آموزش عالی آزاد، برون‌سپاری خدمات آموزشی، اخذ شهریه در مدارس دولتی همانند مدارس شاهد و تیزهوشان و حتی در مدارس عادی دولتی، افزایش مدام شهریه‌های مدارس و دانشگاه‌ها و... در دیگر ابعاد خصوصی‌سازی در مدارس و دانشگاه‌های ایران است.

بعد از مقوله شرکتي‌سازی، بین‌المللی‌سازی یکی از ابعاد مهم اصلاحات بازارمحور است که در برنامه‌های توسعه مورد توجه قرار گرفته است. این مقوله شامل گسترش ارتباطات و همکاری‌های پژوهشی در سطح جهانی، ارتقا در رتبه‌بندی‌های جهانی، کسب سهم از بازارهای جهانی است که در پیوند با گسترش ارتباطات و فناوری اطلاعات می‌باشد. توجه به بعد بین‌المللی شدن و پدیده جهانی شدن از برنامه چهارم و با طرح اقتصاد دانش‌بنیان بیشتر مورد توجه قرار گرفت (Bagheri, 2013) در برنامه ششم توسعه به صورتی واضح‌تر تحقق اقتصاد دانش بنیان با گسترش همکاری‌های بین‌المللی در آموزش عالی پیوند خورده است (6th DP, 2016, Article 64). یکی از تأکیدات مهم این برنامه، ارتقای رتبه کشور در شاخص‌های کمی ارزیابی و رتبه‌بندی آموزش عالی همانند تعداد مقالات، سرانه تولید مقالات نمایه شده در اسکوپوس^۱، تعداد اختراعات ثبت شده در مراجع جهانی و درصد مشارکت پژوهشگران داخلی و خارجی در تدوین مقالات بین‌المللی است (6th DP, 2016, Table 13).

مقوله سوم از اصلاحات بازارمحور که در این برنامه‌های توسعه مورد توجه قرار گرفته است، کالایی‌سازی دانش است که تاثیر عمیقی بر ماهیت مدارس و دانشگاه‌ها در پی دارد. این بعد ناظر بر تبدیل ایده به کالا، حاکمیت الگوی عرضه-تقاضا، محوریت قدرت سیاسی و اقتصادی در دانش و بازاریابی برای محصولات دانش بنیان است. این مقوله در پیوند با مقوله شرکتي‌سازی است و نمی‌توان بین آنها مرز قاطعی در نظر گرفت. یکی از ابعاد مهم کالایی‌سازی دانش، حاکمیت الگوی عرضه-تقاضا و تقاضامحوری در توسعه فعالیت‌های علمی و پژوهشی است. در برنامه چهارم تا ششم توسعه بر لزوم پاسخگویی دانشگاه و نهادهای علمی دیگر در قبال تقاضاهای روز جامعه تاکید شده است. در این راستا در برنامه چهارم بر تقاضامحوری و پاسخگویی به نیازهای اجتماعی (4th DP, 2004, Article 44)، حمایت از پژوهش‌های سفارشی (4th DP, 2004, Article 44)، کاربردی کردن پژوهش (4th DP, 2004, Article 46) و بازنگری رشته‌های تحصیلی بر حسب نیازهای بازار کار (4th DP, 2004, Article 49) تاکید شده است.

مقوله دیگر در اصلاحات بازارمحور در نظام‌های تربیتی، پاسخ‌گویی و مدیریت عملکرد است. این مقوله شامل ابعاد مختلف پیاده‌سازی الگوی «مدیریت نوین عمومی» است. استانداردسازی، سنجش و تضمین کیفیت، اعتبارسنجی و رتبه‌بندی و همچنین کمی‌گرایی و نتیجه‌محوری از ابعاد مهم این مقوله به شمار می‌روند. بررسی و تحلیل محتوای برنامه‌های چهارم تا ششم نشان می‌دهد که فراوانی این مقوله در این محتواها نسبت به سه مقوله شرکتی‌سازی، بین‌المللی‌سازی و کالایی‌سازی کمتر است. توسعه الگوی تعالی مدیریت مدرسه مبتنی بر الگوی «مدیریت کیفیت جامع»^۱ از نتایج این سیاست‌ها در نظام آموزش عمومی است. در سال‌های اخیر در دانشگاه‌ها نیز بر نظام‌های کمی‌گرا در زمینه اعتبارسنجی و کیفیت بخشی مورد توجه زیاد قرار گرفته و در حال اجرای می‌باشند (Mohammadi & Mirzamohammadi, 2020). ابعاد دیگر مقوله پاسخگویی و مدیریت عملکرد، کمی‌گرایی و نتیجه‌گرایی هستند. توجه به رشد مقالات به عنوان یکی از شاخص‌های اصلی ارزیابی رشد علمی در کشور از نمودهای مهم نتیجه‌گرایی در برنامه‌های توسعه است. مقوله مشتری‌محوری دیگر مقوله اصلاحات بازارمحور در تعلیم و تربیت است. این مقوله ناظر به تأمین شرایط و فراهم آوردن اطلاعات برای انتخاب آزاد دانش‌آموزان و دانشجویان (به عنوان مصرف کنندگان کالای دانش) است. این بعد در برنامه‌های چهارم تا ششم توسعه دارای کمترین فراوانی است و تقریباً به جز چند مورد معدود، به آنها اشاره‌ای نشده است.

در نقشه جامع علمی کشور نیز پنج مقوله بیان شده تقریباً وزن مشابهی با اسناد توسعه دارند. در این سند، علم و فناوری ابزاری ضروری برای «رقابت در عرصه‌های مختلف و تلاش برای تحقق تمدن اسلامی و حضور فعال برای برقراری عدالت و معنویت در جهان» به شمار رفته است (Comprehensive Scientific Map Of Iran, 2010. P. 5). این سند، ترکیبی از اهداف و آرمان‌های اسلامی و اصلاحات بازارمحور در آموزش عالی است و علم هدایت‌گرایانه، کمال‌گرایانه و اخروی در کنار ثروت‌آفرینی و توانمندسازی مورد توجه قرار گرفته است (Comprehensive Scientific Map Of Iran, 2010. P. 10). در این سند، عرضه-محوری و تقاضا-محوری به عنوان یکی از ویژگی‌های اصلی نظام علم و فناوری ذکر شده و بر تجاری‌کردن علم و فناوری تأکید شده است. در نقشه جامع علمی همچنین تحقق جامعه دانش‌بنیان یکی از اهداف اصلی است و این مفهوم با عدالت‌محوری و پرورش انسان‌های فرهیخته و نخبه برای احراز مرجعیت علمی در سطح جهان پیوند داده شده است (Comprehensive Scientific Map Of Iran, 2010. P. 13).

نقد و بررسی

1- Total Quality Management (TQM)

در این بخش سعی بر آن است تا به نقد و بررسی بازاری‌سازی تعلیم و تربیت در ایران پرداخته شود. برای رسیدن به این هدف علاوه بر نقد درونی و سنجش ناسازواری اهداف بازارمحور با سایر اهداف اسناد پشتیبان نظام رسمی تعلیم و تربیت کشور (به خصوص در نقشه جامع علمی کشور) از الگوی نظریه اسلامی عمل (نظریه انسان عامل) (Bagheri, 2008) نیز برای نقد مبانی انسان‌شناختی بازاری‌سازی بهره گرفته می‌شود.

یکی از محورهای مهم اصلاحات بازارمحور در تعلیم و تربیت تلاش برای حاکمیت الگوی انسان اقتصادی در تعلیم و تربیت است که چالشی مهم بر سر راه تحقق اهداف حقیقی تعلیم و تربیت به خصوص تربیت اسلامی-ایرانی ایجاد می‌کند. در حالی که لیبرالیسم سنتی از آغاز با شعار آزادی و خودمختاری انسان در هم تنیده بود، مفهوم انسان اقتصادی نولیبرالیسم که در قالب «کارآفرین رقابتی»^۱ بروز یافته است، به سوی «انسان دستکاری شده»^۲ چرخش می‌یابد (Davies & Bansel, 2007). این مفهوم از انسان و سیاست‌های نشست گرفته از آن، منجر به تضعیف زمینه‌های عاملیت در انسان می‌شود. این در حالی است که بنابر نظریه اسلامی، پرورش مبادی عاملیت انسان (مبادی شناختی، نگرشی و اراده) باید در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد (Bagheri, 2008). در مقابل عقلانیت سیاسی سنتی حکومت که مبتنی بر سلطه بود، در نظام نولیبرالیسم فناوری نوینی ظاهر می‌شود که فوکو از آن به «فناوری خود»^۳ تعبیر می‌کند (Foucault, 2015). فناوری خود ناظر به پرورش سوژه مورد هدف از طریق کارکردهای نوین قدرت همانند استانداردسازی، پایش عملکرد و ارزیابی مداوم است و هدف آن پرورش نوع خاصی از سوژه است: «افرادی مدیر بر خویشتن که خود را تسلیم پایش مداوم می‌کنند» (Shore & Wright, 2000). این مفهوم از انسان منجر به نوعی فردگرایی می‌شود که در پی تحلیل هویت فرد بر اساس انتخاب‌های فردی او است. این در حالی است که در نگاه اسلامی هویت دو جنبه فردی و اجتماعی دارد و کاستن آن به بعد فردی ممکن نیست (Bagheri, 2008).

ترویج فرهنگ بازرسی^۴ و نوعی پاسخگویی و مدیریت عملکرد قهری از دیگر نقدهای وارد به بازاری‌سازی تربیت است که نتایج مهمی انسان‌شناختی در پی دارد. به تعبیر داویس و بانزل (Davies & Bansel, 2007) بازاری‌سازی منجر به تغییر در ماهیت دانشگاه و مدرسه و فهم معلمان و اساتید دانشگاه از ماهیت حرفه‌شان می‌شود. در فرایند اصلاحات بازارمحور و از طریق شرکتی‌سازی، دانشگاه به نهادی شبه‌بازار بدل می‌شود و برخلاف ادعای برخی از مدافعان نولیبرالیسم، نقش دولت در آن محدود نمی‌شود، بلکه به

1. Competitive entrepreneur
2. Manipulated man
3. Technology of Self
4. Audit Culture

سوی نوعی کنترل نامحسوس^۱ تحول می‌یابد (Oplatka et al., 2002) و باید توجه داشت که «تلقی این اصلاحات به عنوان فرایند و راهبرد تنظیم‌زدایی^۲ بدفهمی آنها است. این اصلاحات فرایند تنظیم‌گری مجدد^۳ هستند. کنترل دولتی را محدود نمی‌سازند، بلکه باعث ایجاد نوع جدیدی از کنترل می‌شوند... به این ترتیب دولت نوع جدیدی از کنترل نامحسوس را ایجاد می‌کند: کنترل از راه دور و از طریق ترویج "کنترل خویشتن"» (Ball, 2003, p. 217). امیت معتقد است که در بطن اصلاحات بازارمحور و با ترویج پاسخ‌گویی قهری، دانشگاه از الگوی «زندان سراسرین^۴» برای مدیریت بهره‌می‌برد (Amit, 2000). بنابراین سیاست‌های بازاری سازی در جهت مدیریت عملکرد، تهدیدی برای آزادی و کرامت انسان به عنوان دو اصل مهم انسان‌شناسی اسلامی (Bagheri, 2008) به شمار می‌روند. نولیرالیزم با کاستن آزادی به آزادی سلبی برای رقابت، منکر بعد ایجابی و اخلاقی برای آزادی است، درحالی‌که در نظریه انسان عامل، آزادی دارای بعد ایجابی و اخلاقی است و نمی‌توان آن را به بعد سلبی فروکاست. از طرف دیگر باید به کاهش استقلال مدارس و دانشگاه در فرایند بازاری سازی و مدیریت نوین عمومی نیز توجه داشت که مانعی بزرگ بر سر راه تحقق اصل آزادی و کرامت انسان است. در فرایند بازاری سازی معلم و استاد ارزش ذاتی و سستی خود را به عنوان نماد دانایی و حکمت از دست می‌دهند و تبدیل به تولیدکنندگان و فروشندگان دانش به عنوان کالا می‌شوند. در منظر مدافعان بازاری سازی، آنها برای رسیدن به این هدف باید اصول و راهبردهای بازاریابی و تضمین اثربخشی فعالیت‌های آکادمیک را بیاموزند و از «برج عاج» خود پایین آمده و بر مبنای منطق هزینه-سود به تعامل و «چانه زنی» با مشتریان (شامل دانشجویان و شرکت‌های تجاری) بپردازند. بل (Ball, 2003) که در فرایند اصلاحات بازارمحور، «کاربردپذیری^۵» به منطق مهم فعالیت‌های علمی و دانشگاهی بدل می‌شود. در این معنا، کاربردپذیر بودن به معنای تبدیل دانش به فراورده قابل خرید و فروش و تولید ثروت و ارزش افزوده از طریق کالایی سازی دانش است. کاربردپذیری که با نتیجه‌محور و کمیت-گرایی در هم تنیده است، باعث ایجاد نوعی دوگانگی ارزشی و «عمل غیراصیل^۶» در بین کارگزاران تربیتی می‌شود. بنابراین در ساحت انسان‌شناختی می‌توان به تناقض‌های اساسی بازاری سازی با اصول انسان‌شناسی اسلامی همانند ارتقای فردیت انسان، آزادی و کرامت انسان (Bagheri, 2008) اشاره کرد.

علاوه بر تناقض‌های بیان شده، جنبه دیگری از نقد در این بخش شامل ناسازواری درونی اصلاحات

-
1. Invisible regulator
 2. De-regulation
 3. Re-regulation
 4. Panopticon
 5. Performativity
 6. inauthentic

بازارمحور با سایر اهداف به خصوص در نقشه جامع علمی کشور است. مبانی انسان‌شناختی و سیاست‌های بازاری‌سازی با ارزش‌های بنیادین مورد اشاره در نقشه جامع علمی کشور همانند آزادگی، آزاداندیشی و کمال‌آفرینی (Comprehensive Scientific Map Of Iran, 2010. P. 9) در تضاد است. تربیت کارآفرین رقابتی نه تنها منجر به توانمندسازی و کمال‌آفرینی نمی‌شود، بلکه از طریق پرورش انسان‌های منفعل و مدیریت‌پذیر (Davies & Bansel, 2007)، باعث تهدید تربیت شهروندی و دموکراسی واقعی نیز می‌شود. در ساحت انسان‌شناختی می‌توان به تناقضی مهم در اعمال اصلاحات بازارمحور به خصوص در نقشه جامع علمی کشور اشاره نمود. در راهبرد کلان ۸ این سند، بر تربیت «سرمایه انسانی» و انسان‌های متقی، کارآفرین، خلاق و خودباور متناسب با ارزش‌های اسلامی تأکید شده است (Comprehensive Scientific Map Of Iran, 2010. P. 48). در این راهبرد از مفهوم سرمایه انسانی و کارآفرینی در کنار مفاهیم اسلامی مانند تقوا بهره گرفته شده است. همانطور که گفته شد مفاهیم «سرمایه انسانی» و «کارآفرینی» برگرفته از مفهوم انسان اقتصادی بوده و بار معنایی خاصی را همراه دارند. سرمایه انسانی و فرهنگ کارآفرینی اشاره به الگویی از زندگی دارند که در آن انسان‌ها با عقلانیت اقتصادی، فعالیت‌های خود را تنظیم می‌کنند و آنچه در این مسیر مهم است تولید ثروت در فرایند رقابتی و حسابگرانه برای بیشینه‌سازی نفع و تأمین نیازهای خودمحور است. چالش نگاه شبه‌اقتصادی و ابزارگرایانه به دانش با نگاه اسلامی به علم چالش دیگری است که در اسناد پشتیبان آموزش عالی ایران و به خصوص در نقشه جامع علمی کشور قابل ملاحظه است. این تناقض در راهبرد کلان شماره ۲ (توجه به علم و تبدیل آن به یکی از گفتمان‌های اصلی جامعه و ایجاد فضای مساعد، شکوفا و مولد علم و فناوری بر مبنای آموزه‌های اسلامی از طرق توسعه، تعمیق و به کارگیری مولفه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی) و راهبرد کلان شماره ۳ (جهت دادن چرخه علم و فناوری و نوآوری به ایفای نقش موثر در اقتصاد) قابل مشاهده است. در حالی که در راهبرد شماره ۲ بر تحقق نگاه اسلامی به علم و لوازم آن اشاره شده است، راهبرد شماره ۳ حاوی عناصر مهمی از علم شبه‌اقتصادی و اصلاحات بازارمحور همانند کسب و کار دانش‌بنیان، رقابت، علم برای قدرت و ثروت، بازاری‌سازی محصولات نوآورانه و گسترش شرکت‌های دانش‌بنیان است. در اقدامات ملی راهبرد کلان ۳ از «قداست کسب و کار متقن و دانش‌بنیان» سخن گفته شده است، در حالی که توجه به مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی اقتصاد دانش‌بنیان نشان می‌دهد که نه تنها این مفهوم در تصور دینی قداست ندارد، بلکه در برخی ابعاد تضاد جدی بین این دو وجود دارد. باید توجه داشت که نگاه بازارمحور به دانش نه تنها منجر به حقیقت‌جویی نمی‌شود، بلکه در برخی مواقع خود به مانعی سر راه آنها تبدیل می‌شود (Bagheri, 2013; Olssen & Peters, 2005). تحقیقات نشان

می‌دهد که پژوهش‌هایی که توسط منابع مالی شرکت‌های بزرگ اقتصادی مورد حمایت قرار گرفته‌اند، بیشتر از اینکه دغدغه حقیقت‌جویی داشته باشند، ناظر به سودآوری هستند. چو^۱ و برو^۲ (۱۹۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که ۹۷ درصد پژوهش‌های داروسازی که توسط شرکت‌های تجاری مورد حمایت قرار گرفته‌اند بر کارایی داروی مورد هدف تاکید داشته‌اند، درحالی‌که این آمار در میان پژوهش‌هایی که مورد حمایت نبوده‌اند، ۷۹ درصد است (Aronowitz & Giroux, 2000, p. 333). باقری (Bagheri, 2017) معتقد است که حقیقت و منفعت دو چهره ژانوس دانش هستند که مکمل هم به شمار می‌روند. بازاری‌سازی و کالایی‌سازی منجر به فروکاستن چهره حقیقت‌جویی به منفعت می‌شود و نتیجه این نوع اصلاحات، کاهش اهمیت دانش‌های بنیادین ناظر بر حقیقت‌جویی همانند فلسفه، ادبیات و هنر و افزایش اهمیت دانش‌های زودبازده همانند علوم فنی است.

علاوه بر نقدهایی که به بازاری‌سازی وارد است، اجرای کاریکاتوری آن در تعلیم و تربیت کشور ما که باقری (Bagheri, 2013) از آن به شبه نولیبرالیسم تعبیر می‌کند، با نقدهای به مراتب عمیق‌تر مواجه است. رشد بی‌رویه مدارس و مراکز آموزش عالی غیردولتی با کیفیت بسیار پایین، افزایش متعدد شهریه‌های این مراکز، رشد مراکزی مانند پردیس‌های خودگردان و دوره‌های شامل شهریه مثل نوبت دوم، رشد کمی‌گرایی و رقابت مهلک در تولید مقالات از نمونه نتایج ناگوار این نوع از بازاری‌سازی در کشور ما است. در سال‌های اخیر در سطح آموزش عالی رقابتی فزاینده در این مسیر اتفاق افتاده و امروزه تب انتشار مقالات در سطح ملی و بین‌المللی در میان اساتید و دانشجویان بسیار بالا گرفته است و مسئولین و سیاست‌گذاران نیز برای بیان رشد علمی کشور دست به دامن تعداد مقالات منتشر شده در سطح بین‌المللی می‌شوند. باقری (Bagheri, 2013) معتقد است که این کمی‌نگری در باب انتشار مقاله به یکی از فرایندهای مخرب در سطح آموزش عالی بدل شده است که منجر به ترفندهایی مثل «انتشار پاره پاره»^۳ می‌شود و محققین به جای تلاش برای بیان حقایق علمی و نقد نظریات، به دنبال افزایش تعداد مقالات خود هستند. از دیگر نتایج این کمی‌نگری نامیمون، افزایش شرکت‌های غیرقانونی برای انتشار مقاله در فضای مجازی و واقعی است. در سال‌های اخیر خیل عظیمی از این شرکت‌ها با تبلیغات وسیع در محیط‌های دانشگاهی گسترش یافته‌اند و برخی دانشجویان برای تامین مقالات و پایان‌نامه‌های خود به این شرکت‌ها مراجعه می‌کنند، درحالی‌که نهادهای نظارتی

1. Cho

2. Bero

3. Piecemeal Publication

محدودیتی را برای این شرکت‌ها ایجاد نمی‌کنند. استون^۱ از این پدیده به «بازار مرموز مقالات علمی»^۲ در ایران تعبیر می‌کند (Stone, 2016). این فرایند مخرب نه تنها بنیان علمی دانشگاه‌ها را مورد تهدید قرار می‌دهد، بلکه اخلاق پژوهشی، صداقت علمی و اعتماد در فضای آکادمیک را نیز تهدید می‌کند.

نتیجه

بازاری‌سازی سعی دارد از طریق کاربرد منطق بازار در حوزه تعلیم و تربیت و تلقی دانش‌آموز و دانشجو به عنوان مصرف‌کننده، نهادهای تربیتی را به عنوان بنگاه و شرکت تجاری تبدیل کند که در فضای رقابتی و براساس مکانیسم قیمت‌ها و هزینه-سود به جذب مشتریان می‌پردازند. دانش در این فضا به کالایی قابل معامله تبدیل می‌شود که ارزش آن در میزان سودآوری و بهره‌وری در توسعه سرمایه انسانی است. بازاری‌سازی در سال‌های اخیر در بسیاری از کشورهای جهان و به خصوص کشور ما به منطقی مهم در سیاست‌گذاری و مدیریت نهادهای تربیتی اعم از مدرسه و دانشگاه بدل شده است و تحولی مهم در هویت این نهادها و کارگزاران تربیتی آنها به وجود آورده است.

بازاری‌سازی را باید بخشی از یک فرهنگ دانست که انسان اقتصادی و فرهنگ تفحص به عنوان سخت هسته آن به شمار می‌روند. این اصلاحات را نباید صرفاً به یک سری اصلاحات اقتصادی در جهت افزایش انعطاف‌پذیری نهادهای اجتماعی مثل مدرسه و دانشگاه فروکاست و نقد آنها باید ناظر به بعد ایدئولوژیک و سیاسی آنها نیز باشد. در این منظر، بازاری‌سازی به عنوان بخشی از «عقلانیت سیاسی» به شمار می‌رود که با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین قدرت عرصه گفتمانی و غیرگفتمانی برای مشروعیت بخشی به روابط خاصی از قدرت را فراهم می‌سازد. در این عقلانیت سیاسی، از طریق ترویج نظام پاسخگویی و ارزیابی استاندارد (مبتنی بر خودارزیابی)، نقش دولت و دانشگاه متحول می‌شود و این باعث ایجاد روابط سلسله مراتبی مبتنی بر سوء ظن و ارزیابی دائم در نهادهای تربیتی می‌شود. این فضا در تقابل با عاملیت، آزادی و کرامت انسان است و از طریق بازاری‌سازی روابط انسانی حاکم در دانشگاه، منطق هزینه-سود را بر آنها حاکم می‌سازد.

در فضای کنونی آموزش عالی، کم‌کم فرهنگ بازارمحور به الگویی مسلط بر مدیریت و سیاست-گذاری نهادهای تربیتی بدل می‌شود و با توجه به نقدهایی که به مبانی این فرهنگ صورت گرفت، حاکمیت آن در عرصه تربیت می‌تواند به نتایج ناگواری منجر شود که نه تنها منجر به تحقق اهداف و آرمان‌های اسلامی نشوند، بلکه خود به یکی از موانع مهم سر راه آنها تبدیل شوند. ترکیب برخی خصایص فرهنگی

1. Stone

2. Shady market in scientific paper

امروز جامعه ایران (همانند مدرک گرای، صورت گرای و...) با برخی عناصر اصلاحات بازارمحور باعث ایجاد نوعی پدیده شبه نولیبرالیسم در نظام آموزش عمومی و عالی شده است که نتایج آن بسیار ناگوارتر از خود نولیبرالیسم است. در یک جمع بندی، چالش های اساسی بین مفاهیم بنیادین و بنیان های انسان شناختی اصلاحات بازارمحور با مبانی اسلامی وجود دارد. در اسناد پشتیبان و سیاست گذاری های آموزش عالی ایران این تلقی نهفته است که تجاری سازی می تواند به عنوان ابزاری خنثی در جهت تقویت قدرت سیاسی و اقتصادی کشور مورد استفاده قرار گیرد و می توان آن را مسیری ضروری برای توسعه و رشد اقتصادی و اجتماعی در نظر گرفت. ولی نگاه ژرف به مبانی فلسفی تجاری سازی، نشان از وجود چالش ها و تناقضات مهمی بین این مبانی و اهداف و آرمان های اسلامی مطرح در اسناد پشتیبان آموزش عالی دارد. فرهنگ کارآفرینی، تلقی دانش به عنوان کالا، انسان اقتصادی و مفهوم سرمایه انسانی به عنوان بخشی از مبانی فلسفی تجاری سازی به شمار می روند که تناقض های اساسی با مبانی و اهداف مندرج در اسناد مذکور دارند.

Referencse

- Amaral, A. (2009). Quality assurance and assessment in higher education: Recent trends. Research Seminar Oxford University.
- Amit, V. (2000). The university as panopticon: Moral claims and attacks on academic freedom. In M. Strathern (Ed.), *Audit culture: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*, . Routledge Taylor and Francis Group. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/52394/1/32.pdf.pdf>
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2000). The corporate university and the politics of education. *The educational forum*,
- Bagheri, K. (2008). Introduction to philosophy of education of the islamic republic of iran (Vol. 1). Scientific and Cultural. <https://www.gisoom.com>
- Bagheri, K. (2013). A reflection on the relationships of the culture of marketization of knowledge and the university. *Journal of Educational Sciences*, 19(2), 7-22. https://education.scu.ac.ir/article_10115_en.html (In Persian)
- Bagheri, K. (2017). One dream and two beds; eliminating the tensions of the university and the humanities. Research Institute for Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research and Technology. (In Persian)
- Bagheri, K., Sajjadi, N., & Tavassoli, T. (2010). Approaches and methods in philosophy of education. Elmi & Farhangi Publication. (In Persian)
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065>
- Becker, G. S. (1993). Nobel lecture: The economic way of looking at behavior. *Journal of political economy*, 101(3), 385-409. <https://doi.org/10.1086/261880>

- Belfield, C., & Levin, H. (2002). Education privatization: Causes, consequences and planning implications fundamentals of educational planning. In: UNESCO-IIEP.
- Brennan, G., & Buchanan, J. (1981). The normative purpose of economic 'science': Rediscovery of an eighteenth century method. *International Review of Law and Economics*, 1(2), 155-166. [https://doi.org/10.1016/0144-8188\(81\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0144-8188(81)90013-2)
- Broucker, B., De Wit, K., & Leisyte, L. (2015). An evaluation of new public management in higher education. EAIR 37th Annual Forum in Krems, Austria.
- Brown, R. (2011). The march of the market. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer*. Routledge Taylor and Francis Group. https://www.academia.edu/download/50228064/Vision__values_and_international_excellence.pdf
- Buchanan, J. (1984). Politic without romance: A sketch of positive public choice and its normative implications. In J. Buchanan & R. Tollison (Eds.), *The theory of public choice*. University of Michigan Press. <https://press.umich.edu/pdf/9780472080410-ch1.pdf>
- Buchanan, J. M. (2000). *The limit of liberty: Between anarchy and leviathan* (Vol. 7). Liberty Fund. https://oll-resources.s3.us-east-2.amazonaws.com/oll3/store/titles/1827/0102-07_LFeBk.pdf
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Foucault, M. (2015). *The birth of the biopolitics*. Nashre Ney Press. (In Persian)
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and freedom* (40th ed.). University of Chicago Press. https://ctheory.siteshost.iu.edu/resources/fall2020/Friedman_Capitalism_and_Freedom.pdf
- Furedi, F. (2011). Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer*. Routledge Taylor and Francis Group. https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2024/09/1_x_Mike-Molesworth-Richard-Scullion-Elizabeth-Nixon-The-Marketisation-of-Higher-Education-and-the-Student-as-Consumer-Routledge-2010.pdf
- Hassani, M. (2024). A critique on the privitizaatin policy of public and formal education in the iran educational system. *Foundations of Education*, 13(2), 113-134. <https://doi.org/10.22067/fedu.2024.84268.1290> (In Persian)
- Hayek, F. A. (1988). *The fatal conceit: The error of socialism*. Routledge. <https://www.mises.at/static/literatur/Buch/hayek-the-fatal-conceit.pdf>
- Lyotard, J. F. (1984). *Postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Manchester University Press. https://monoskop.org/images/e/e0/Lyotard_Jean-Francois_The_Postmodern_Condition_A_Report_on_Knowledge.pdf
- Mohammadi, H. (2018). *Investigating the basic challenges of commercialization in iran's higher education system based on criticizing the anthropological foundations of the neoliberalism school and presenting an alternative concept* [Tehran University]. Tehran, Iran.
- Mohammadi, H., Bagheri, K., Talkhabi, M., & Mirzamoohammadi, M. H. (2019). Education and "competitive entrepreneur"; reflection of transformation of the "homo economicus" from classical liberalism to neoliberalism. *Foundations of Education*, 8(2), 123-143.

- <https://doi.org/10.22067/fedu.v8i2.72474> (In Persian)
- Mohammadi, H., & Mirzamohammadi, M. H. (2020). New public management (npm) in the Iranian higher education; a moral analysis. *Ethics and Education*, 15(1), 113-133. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700453>
- Mohammadi, H., & Zibakalam, F. (2019). Neoliberalism and the rise of “accountability” in university: A reflection on the approach to university as a quasi-market institution. *Strategy for Culture*, 12(47), 127-149. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2019.103797>
- Mueller, D. C. (1976). Public choice: A survey. *Journal of Economic Literature*, 14(2), 395-433. <http://www.jstor.org/stable/2722461>
- Munene, I. I. (2008). Privatising the public: Marketisation as a strategy in public university transformation. *Research in Post-Compulsory Education*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13596740801903448>
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: `mode 2' revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, 41(3), 179-194. <https://doi.org/10.1023/A:1025505528250>
- Oksala, J. (2013). Neoliberalism and biopolitical governmentality. In J. Nilsson & S. Wallenstein (Eds.), *Foucault, biopolitics and governmentality* (pp. 53-72). Sodertorn Philosophical Studies. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/neoliberalism-and-biopolitical-governmentality>
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Oplatka, I., Foskett, N., & Hemsley-Brown, J. (2002). Educational marketisation and the head's psychological well-being: A speculative conceptualisation. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 419 - 441. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00212>
- Robertson, D. (2000). Students as consumers: The individualization of competitive advantage. In P. Scott (Ed.), *Higher education re-formed*. Falmer Press. [https://link.springer.com/article/10.1016/S0952-8733\(00\)00030-1](https://link.springer.com/article/10.1016/S0952-8733(00)00030-1)
- Shore, C., & Wright, S. (2000). Coercive accountability: The rise of audit culture in higher education. In M. Strathern (Ed.), *Audit cultures*. Routledge. https://www.academia.edu/download/39632257/rn-Audit_Cultures__Anthropological_Studies_2000_1_.pdf#page=70
- Smith, A. (1776). *The wealth of nations*. Collier & Sons. <https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/Smith-1776%20Wealth%20of%20Nations.pdf>
- Stone, R. (2016). A shady market in scientific papers mars Iran's rise in science. *Science*, 9. <https://doi.org/10.1126/science.aah7297>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *Privatisation of education*. Teachers College Press. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The_Privatization_of_Education.pdf

Ideological Underpinnings and Their Effects on Educational Policies in Afghanistan: A Century-Long Perspective

Rohollah Eslami 

Assistant Professor of Political Science, Faculty of Law and Political Science, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, (Corresponding Author), Email: eslami.r@um.ac.ir

Basir Ahmad Hasin 

Assistant Professor of Political Science, Jami University, Herat, Afghanistan. Email: basir.a.hasin@gmail.com

Received: 2024-04-30	Revised: 2025-02-06	Accepted: 2025-03-03	Published: 2025-03-03
Citation: Eslami, R. and Ahmad Hasin, B. (2025). Ideological Underpinnings and Their Effects on Educational Policies in Afghanistan: A Century-Long Perspective. <i>Foundations of Education</i> , 14(1), 125-148. doi: 10.22067/fedu.2025.87540.1340			

Abstract

This study examines how ideological frameworks have shaped Afghanistan's educational policies over the past century. The influence of ruling ideologies on education is common, but in Afghanistan, this process has undergone significant transformations. The primary research question explores the ideological mechanisms and their effects on educational policies. We hypothesize that dominant ideologies played a decisive role in shaping these policies. Findings indicate that four distinct ideological mechanisms have influenced educational policies: secular nationalism under Amanullah Khan, communist ideologies during Soviet rule, religious orthodoxy under the Taliban, and liberal democracy post-2001. Each era reflects broader struggles over national identity and state legitimacy, with education serving as a battleground for competing ideologies.

Keywords: Ideology, Educational System, Afghanistan, Curricula

Synopsis:

This study examines the ideological mechanisms that have shaped educational policies in Afghanistan over the past century. While the influence of dominant ideologies on educational systems is a global phenomenon, Afghanistan presents a unique case due to its turbulent political history and frequent ideological shifts. The central research question is: *How have ideological mechanisms influenced Afghanistan's educational policies over the past century?* The hypothesis posits that the ruling ideologies of each era have played a decisive role in shaping educational policies and curricula. Using a documentary and descriptive-analytical approach, this research draws on library resources, academic articles, and reputable journals to analyze the interplay between ideology and education. The findings reveal that Afghanistan's educational policies have been shaped by four distinct ideological frameworks: (1) the monarchical era, emphasizing individual and familial authority; (2) the communist regime, promoting revolutionary and socialist ideals; (3) the Mujahideen and Taliban periods, characterized by religious and Islamist ideologies; and (4) the post-2001 era, marked by efforts to institutionalize liberal democratic values. This study concludes that the instability of Afghanistan's educational system is a direct consequence of its ideological dependence on

transient political regimes, highlighting the need for a more stable and inclusive educational framework.

Education is a cornerstone of state-building, serving as a tool for social cohesion, cultural transmission, and ideological indoctrination. In Afghanistan, the educational system has been profoundly influenced by the ideological shifts of its ruling regimes over the past century. From the monarchical era to the communist regime, the rise of Islamist groups, and the post-2001 democratic transition, each period has left an indelible mark on the country's educational policies. This study seeks to explore how these ideological mechanisms have shaped Afghanistan's educational landscape, focusing on the interplay between political power and educational reform.

The concept of ideology, as defined by Lalande (2006), encompasses four dimensions: (1) the degree of desirability for an individual or group; (2) intrinsic worth; (3) functional value; and (4) exchange value within a specific social and temporal context. These dimensions provide a useful framework for understanding how ideologies are embedded in educational policies. In Afghanistan, the educational system has been a battleground for competing ideologies, each seeking to legitimize its authority and shape the nation's future.

The primary research question is: *How have ideological mechanisms influenced Afghanistan's educational policies over the past century?* The study hypothesizes that the dominant ideologies of each era have played a decisive role in shaping educational policies, often prioritizing political and ideological goals over pedagogical needs. This hypothesis is grounded in the theoretical framework of Louis Althusser, who argues that educational institutions serve as ideological state apparatuses, reproducing the values and norms of the ruling class.

This study employs a descriptive-analytical approach, utilizing documentary research to examine the historical evolution of Afghanistan's educational policies. Data collection is based on library resources, academic articles, and reputable journals, ensuring a comprehensive analysis of both primary and secondary sources. The theoretical framework is informed by Althusser's concept of ideological state apparatuses, which posits that educational systems serve as instruments for perpetuating the ideologies of the ruling class. By applying this framework, the study aims to uncover the mechanisms through which ideologies have influenced educational policies in Afghanistan.

1. The Monarchical Era (1919–1978):

The reign of Amanullah Khan marked the introduction of modern education in Afghanistan, with an emphasis on secularism and national unity. Educational policies during this period were designed to consolidate the authority of the monarchy, with schools serving as tools for promoting loyalty to the ruling family. However, these reforms faced resistance from conservative elements, limiting their impact.

2. The Communist Regime (1978–1992):

The communist government sought to transform Afghanistan's educational system into a vehicle for socialist ideology. Schools and universities were restructured to promote Marxist-Leninist principles, with an emphasis on class struggle and revolutionary consciousness. However, the regime's ideological agenda was undermined by widespread resistance, particularly in rural areas.

3. The Mujahideen and Taliban Eras (1992–2001):

The rise of Islamist groups led to the Islamization of Afghanistan's educational system. Under the Taliban, education was heavily influenced by religious teachings, with a focus on Islamic

jurisprudence and Quranic studies. Secular education was marginalized, and girls were largely excluded from formal schooling.

4. The Post-2001 Era:

Following the fall of the Taliban, Afghanistan's educational system underwent significant reforms, with an emphasis on liberal democratic values. The new curriculum incorporated human rights, gender equality, and democratic governance, reflecting the ideological priorities of the international community. However, these reforms have faced challenges, including resistance from conservative groups and a lack of resources.

Conclusion:

This study demonstrates that Afghanistan's educational policies have been deeply influenced by the ideological priorities of its ruling regimes. Each era has brought significant changes to the educational system, reflecting the broader political and ideological shifts in the country. While the post-2001 reforms represent a departure from the past, the legacy of ideological dependence continues to shape Afghanistan's educational landscape. To build a more stable and inclusive educational system, Afghanistan must move beyond the transient ideologies of its past and prioritize the long-term needs of its students and society.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

ساز و برگ‌های ایدئولوژیک و تاثیر آن بر سیاست‌های آموزشی افغانستان در صد سال اخیر

روح الله اسلامی ^{id}استادیار علوم سیاسی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، (نویسنده مسئول). eslami.r@um.ac.irبصیر احمد حصین ^{id}استادیار علوم سیاسی، دانشگاه جامی، هرات، افغانستان، basir.a.hasin@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۳	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۱۳
استناد: اسلامی، روح اله و احمد حصین، بصیر . (۱۴۰۳). ساز و برگ‌های ایدئولوژیک و تاثیر آن بر سیاست‌های آموزشی افغانستان در صد سال اخیر. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۱)، ۱۴۸-۱۲۵. doi: 10.22067/fedu.2025.87540.1340			

چکیده

هدف این پژوهش بررسی سازوکارهای ایدئولوژیک و تاثیر آن بر سیاست‌های آموزشی افغانستان در صد سال اخیر است. گرچه تاثیرپذیری سیاست‌های آموزشی از ایدئولوژی‌های حاکم امری معمول است، اما در افغانستان این روند دستخوش دگرگونی‌های گوناگون بوده است. پرسش اصلی این پژوهش آن است که سازوکارهای ایدئولوژیک و تاثیر آن‌ها بر سیاست‌های آموزشی افغانستان طی یک سده اخیر چگونه بوده است؟ فرضیه نویسندگان بر این اساس استوار است که ایدئولوژی‌های حاکم، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری و جهت‌گیری سیاست‌های آموزشی داشته‌اند. روش تحقیق به صورت اسنادی و توصیفی-تحلیلی است. در فرایند گردآوری اطلاعات نیز از منابع کتابخانه‌ای، مقالات علمی و فصلنامه‌های معتبر استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سیاست آموزشی افغانستان در یک قرن اخیر تحت تاثیر چهار نوع سازوکار ایدئولوژیک قرار داشته است. در دوره حکومت امان‌الله خان تا پایان زمامداری محمدداود خان، سیاست‌های آموزشی عمدتاً در راستای تقویت حاکمیت فردی و خانوادگی تنظیم شده بود. در دوران حکومت کمونیستی، نظام آموزشی به شدت تحت تاثیر ایدئولوژی انقلابی و کمونیستی قرار گرفت. با روی کار آمدن مجاهدین و طالبان، سیاست آموزشی و برنامه‌های درسی بر مبنای آموزه‌های دینی با خوانشی مذهبی تدوین شد. سرانجام، در دوره جمهوری اسلامی افغانستان پس از سال ۲۰۰۱، برنامه‌های آموزشی و محتوای درسی در جهت نهادهای سازی ارزش‌های لیبرال دموکراسی شکل گرفت.

واژه های کلیدی: ایدئولوژی، نظام آموزشی، افغانستان، برنامه‌های درسی

مقدمه

در جهانی که ما در آن زندگی می‌کنیم، دولت‌ها برای تداوم و پایداری خود نیازمند تولید ارزش‌هایی هستند که به‌صورت فراگیر در اختیار عموم قرار گرفته و مورد پذیرش همگانی واقع شوند. سیاست‌های آموزشی در واقع کانون اصلی توجه تمامی نظام‌های موجود است، بدون اینکه ماهیت آن نظام یا منشأ موجودیت و بقای آن تفاوتی ایجاد کند. ماهیت و جوهره اصلی توجه به سازوکارهای ایدئولوژیک، در حقیقت نهاده‌سازی ارزش‌هایی است که ساختار و نیروی سلطه بر آن‌ها تأکید دارند. اگرچه مفهوم ایدئولوژی با توجه به موضوع ابعاد وسیعی به خود گرفته است. در فرهنگ فلسفی لالاند، مفهوم ارزش در ارتباط با اشیا، کارکرد آن‌ها و نسبت انسان با آن‌ها، در چهار بُعد به کار رفته است: ۱. تا چه حد مورد آرزو و علاقه فرد یا گروه است؛ ۲. چه مقدار شایستگی توجه و علاقه‌مندی دارد؛ ۳. چه هدفی را برآورده می‌سازد؛ ۴. در یک گروه و زمان معین، چه مقدار ارزش مبادله‌ای دارد. این چند بعد ارزشی براساس فرهنگ فلسفی لالاند صورت گرفته است. در تعریف متذکره، بُعد اول به درجه‌ی تعلق ارزشی، بُعد دوم به ارزش ذاتی، بُعد سوم به ارزش کارکردی و بُعد چهارم به ارزش مبادله‌ای ناظر است (Talebi, 2006, p. 16).

سیاست‌های آموزشی کشورها را می‌توان با توجه به نوعیت رژیم سیاسی حاکم در آنجا ارزیابی کرد. دولت‌ها برای اینکه بتوانند نسل‌های متعددی را در چارچوب ارزش‌های خاص تربیت کنند، نیازمند سیاست‌های آموزشی خاص است، اصلاح نظام آموزشی از اقدام‌های مهم برای نیل به اهداف است (Eslami & Valizadeh, 2023, p. 652). این موضوع در تمام نظام‌های سیاسی صادق است. به‌طور نمونه هیتلر در سخنرانی ۱۹۳۷ می‌گفت: «ما تزریق روح این اجتماع را از سنین بسیار پایین در جوانانمان وظیفه خود قرار داده‌ایم، و این رایش جدید جوانان خود را به هیچ کس نخواهد داد، بلکه خود به جوانان روی می‌آورد و آموزش و تربیت خود را به آنان القا می‌کند» (Rash, 2008, p. 103). شاید هیچ واژه‌ای به اندازه ایدئولوژی جنجال برانگیز و در عین حال کاربردی نباشد. تمام حکومت‌ها به نحوی برای مشروعیت‌بخشی خود به ترتیبی یک سلسله ارزش‌هایی را برای جامعه معرفی و تطبیق می‌کند که آنها را می‌توان به نحوی ایدئولوژی نامید. برخی‌ها هر نوع اصول سیاسی کم و بیش منسجم (Tansy, 2008, p. 126) را ایدئولوژی نامیده‌اند و عده‌ای هم یک مجموعه افکار رسماً تأیید شده که برای مشروعیت بخشیدن به یک نظام یا یک رژیم سیاسی به کار می‌رود (Heywood, 2011, p. 31) را ایدئولوژی تعریف کرده‌اند.

سیاست‌گذاری آموزش عالی در واقع به مجموعه‌ای از قوانین و مقررات نظام آموزش عالی گفته می‌شود که توسط نهادهای قانونگذار آن را تصویب می‌کنند و اساس کنش‌های جمعی و سازمانی نهاد آموزش عالی و سازمان‌های اجرایی مربوطه را شکل می‌دهند. یکی از نهادهای مهمی که از ایدئولوژی نظام سیاسی

تاثیر مستقیم، ژرف و درازمدت می‌پذیرد و بر نظام سیاسی تاثیر مهم و تعیین کننده دارد، نظام تعلیم و تربیت است؛ نظام عبات است از منظومه‌ای از عناصر و اجزایی که باهم ارتباط و کنش و واکنش متقابل داشته، کل واحدی را به وجود می‌آورد (Alaqqaband, 2006, p. 116) و سیاست‌گذاری آموزشی به معنای طراحی و اجرای سیاست‌هایی است که دولت در زمینه آموزش به کار می‌گیرند (Eslami & Valizadeh, 2023, p. 76) آنچه امروزه از واژه نظام آموزشی استنباط می‌شود، ابعاد بسیار وسیع‌تری را مطرح می‌کند و به محیط کلاس، معلم و کتاب در چارچوب مدرسه یا دانشگاه اکتفاء نمی‌شود و به تعداد سال‌هایی که فرد به مدرسه و دانشگاه می‌رود خاتمه نمی‌یابد بلکه، مفهوم وسیع‌تر و غنی‌تر یادگیری، بدون توجه به این که در کجا، چگونه و در چه سنی یادگیری انجام پذیرفته است، مورد نظر است (Rashidi, 2010, p. 30).

همچنین برنامه‌ریزی آموزشی هم در جهت سیاست‌گذاری آموزشی مهم است؛ زیملمان معتقد است که؛ برنامه‌ریزی آموزش و پرورش فراگردی است مشتمل بر تعیین نیازهای آموزش و پرورش، تنظیم استراتژی برای برآوردن نیازها، تهیه طرح‌ها و پروژه‌های اجرایی استراتژی و گردآوردن در مجموعه یا سند (Fowzat, 2022, p. 34). همچنین فیلیپ کومبز مدیر کل اسبق یونسکو باورمند است که؛ برنامه‌ریزی آموزشی، کاربرد روش‌های تحلیلی در مورد هر یک از اجزاء نظام آموزشی، به منظور ایجاد یک نظام آموزشی کارآمد است (UnescoConsultantsGroup, 2014). به عبارتی برنامه‌ریزی آموزشی؛ فرایند تعیین اهداف، روش‌ها، فعالیت‌ها، منابع و برنامه‌های مؤسسات آموزشی است (Mohsenpour, 2014, p. 15) در کنار تعاریفات برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه درسی^۱ هم اهمیت دارد به تعبیر کازول و کمپ بل؛ تنظیم تجربه‌های مهم که در مدارس برای عادت دادن کودکان و نوجوانان به فکر کردن و عمل نمودن گروهی در نظر گرفته و اجرا می‌شود (Maleki, 2011, p. 27).

این مقاله سعی دارد تا سازوگرهای آموزشی و تاثیر آن بر سیاست آموزشی در افغانستان را طی یک سده بررسی نماید؛ زیرا سیاست‌های آموزشی در افغانستان در بستر تاریخ به شدت متأثر از نوعیت نظام‌های حاکم بوده است و این امر باعث گردید که نظام آموزشی نتواند به صورت ژرف ریشه بدواند. البته از یک نکته نباید غافل بود و آنکه، تحولات سیاسی در افغانستان به صورت خیلی سریع اتفاق می‌افتد و پی‌پیدار چنین تحولاتی فقدان یک نظام آموزشی پایدار و با ثبات بوده است. بر همین مبنا سیاست آموزشی افغانستان به صورت خیلی کوتاه و مقطعی متأثر از نوعیت سیاست‌های حاکم بوده؛ ولی از آنجائیکه چنین حکومت‌هایی پایدار نبوده‌اند، نظام آموزشی بدون اینکه مرحله آزمون و خطا را سپری کنند، دگرگون شده است.

فهم ریشه تحولات و بحران مزمنی که در سده‌های اخیر گریبان‌گیر کشور افغانستان شده، نیازمند فهم و تحلیل نظام تعلیم و تربیت و میزان اثرپذیری این نظام، از نظام سیاسی و ایدئولوژیکی است. پرسش اصلی این پژوهش آن است که سازوکارهای ایدئولوژیک و تأثیر آن‌ها بر سیاست‌های آموزشی افغانستان طی یک سده اخیر چگونه بوده است؟ فرض نویسندگان بر این استوار است که ایدئولوژی‌های حاکم بر سیاست آموزشی تأثیرگذار بوده است. چارچوب نظری تحقیق کنونی براساس نظریه لویی آلتوسر که باور دارد نظام قدرت، به گونه مستقیم و غیر مستقیم بر نهاد و نظام آموزش تأثیرگذار است، تعریف گردیده روش این پژوهش، اسنادی، توصیفی - تحلیلی و برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار کتابخانه‌ای، مقالات و فصلنامه‌ها استفاده شده است.

در این پژوهش با هدف توسعه دانش نظری ویژه بافت افغانستان و به منظور تحلیل سازوکارهای ایدئولوژیک و تأثیر آن‌ها بر سیاست‌های آموزشی افغانستان طی یک سده اخیر و با تکیه بر نظریه لویی آلتوسر از روش اسنادی و توصیفی - تحلیلی بهره گرفته شده است. پژوهش اسنادی امکان فراتر رفتن از بازه زمانی پژوهشگر را میسر می‌سازد و روش تحلیلی - توصیفی یکی از روش‌های رایج در پژوهش‌های علوم انسانی و اجتماعی است که ترکیبی از دو رویکرد توصیفی و تحلیلی محسوب می‌شود.

لویی آلتوسر باور دارد که نظام قدرت، به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر نهادها و نظام آموزشی تأثیرگذار و سازمان‌یافته است. بر اساس دیدگاه او، قدرت، علاوه بر نهادهای رسمی، سازمان‌ها و تشکیلات دیگری را نیز برای اجرای اهداف خود به کار می‌گیرد؛ سازمان‌ها و نهادهایی که به ظاهر ارتباط مستقیمی با نهاد سیاسی یا قدرت سیاسی ندارند و تصور می‌شود که زیست و عملکرد آن‌ها مستقل از قدرت و سیاست است. اما در واقع چنین نیست و هرگز نبوده است. نمونه‌هایی از این نهادها عبارت‌اند از نظام آموزشی، نهاد خانواده و سازمان‌هایی که برخلاف نهادهای سرکوب‌گر حکومت، در ظاهر به طور مستقیم به قدرت وابسته نیستند، اما در عمل در ارتباطی پنهان با قدرت دولت قرار دارند. این نهادها از طریق «ایدئولوژی» عمل می‌کنند و به گفته آلتوسر، می‌توان آن‌ها را «دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» نامید.

موضوع اساسی نزد آلتوسر، که نقطه آغاز تحلیل او درباره ایدئولوژی نیز محسوب می‌شود، مسئله بازتولید است. به همین دلیل، او با پرداختن به مفهوم بازتولید به ایدئولوژی می‌رسد و اهمیت تحلیلی آن را به شکلی روشن‌تر آشکار می‌سازد. بر اساس دیدگاه آلتوسر، بازتولید نه تنها شامل بازتولید نیروی کار است، بلکه بازتولید شرایط تولید را نیز در بر می‌گیرد. در همین زمینه، مارکس تأکید می‌کند که حتی یک کودک نیز می‌فهمد که اگر در یک جامعه معین، شرایط تولید هم‌زمان با فرایند تولید بازتولید نشود، آن جامعه حتی

یک سال نیز دوام نخواهد آورد (Altuser, 2009, p. 21). به همین دلیل، نظام سرمایه‌داری برای حفظ و تداوم خود، هم‌زمان به بازتولید نیروی کار و بازتولید شرایط تولید نیاز دارد. بازتولید نیروی کار از طریق پرداخت مزد و حقوق تحقق می‌یابد، یعنی از طریق تأمین شرایط مادی. با این حال، صرف فراهم‌سازی شرایط مادی برای نیروی کار کافی نیست، زیرا این نیرو باید کارآمد نیز باشد. برای کارآمد ساختن نیروی کار، نظام سرمایه‌داری از ایدئولوژی بهره می‌گیرد. اگر پرداخت مزد، کارگر را وادار به بازگشت به کار می‌کند، ایدئولوژی از طریق ابزارهایی مانند مدرسه، مذهب و خانواده، نه تنها کارآمد بودن نیروی کار را تضمین می‌کند، بلکه آن را مطیع و سازگار با نظام حاکم نگه می‌دارد.

به باور آلتوسر سازو برگ‌ها با سازو برگ سرکوبگر دولت یکسان نیست به این دلیل که کلمه سرکوب بر قوه قهریه دلالت می‌کند، لیکن سازو برگ‌های ایدئولوژیک دولت نه اینکه از طریق قوه قهریه دولت، بلکه با قانع نمودن سوژه، سبب ایجاد عمل مطلوب دولت و عدم اعتراض از سوی مردم می‌شود. آلتوسر سازمان‌ها و نهادهای سازو برگ ایدئولوژیک را سازو برگ‌های وحیانی، تعلیمی، خانواده، حقوق بشری، سیاسی، صنفی، اطلاعاتی یا خبری و فرهنگی معرفی می‌کند که خود دولت به واسطه این نهادها سوژه‌سازی را انجام می‌دهد. همچنین، براساس بیان ایگلتون، در شرایط ایدئولوژیک انسان هم از وضعیت حقیقی خود بیشتر رفته و نمای منسجم، قابل پذیرش و قناعت‌بخشی از خود مشاهده می‌کند که در آینه ایدئولوژی مسلط انعکاس می‌کند؛ و این است که سوژه با شکل‌گیری این تصویر خیالی کاری را می‌کند و مسلح به این خود خیالی به روشهای عمل می‌نماید که از منظر اجتماعی قابل پذیرش می‌باشد (Eagleton, 2002, p. 220).

کارویژه اصلی ایدئولوژی ساخت سوژه می‌باشد؛ و این دقیقاً همان جمله است که می‌توان در رابطه به فرهنگ نیز استفاده کرد. بر اساس دیدگاه جان فیسک همانطور که طبیعت فرد را خلق می‌کند، فرهنگ ایدئولوژی نیز سوژه‌ها را خلق می‌کند (Fiske, 2002, p. 121). حال این پرسش به وجود می‌آید که ایدئولوژی به چه شکل و صورتی سوژه را خلق می‌کند؟ آلتوسر در پاسخ به این پرسش این را می‌گوید که ایدئولوژی افراد را به عنوان سوژه‌ها مورد نظر خود قرار می‌دهد (Altuser, 2009, p. 67) و بعد از این عمل و این درخواست، افراد جذب شده را به سوژه تبدیل می‌نماید. موضوع بعدی که درباره ایدئولوژی بیان می‌شود این است که آلتوسر بین ایدئولوژی به مثابه ساختار و ایدئولوژی تاریخی تفاوت ایجاد می‌کند. آلتوسر با اتکا به نظر فروید که ناخودآگاه را دایمی و ابدی می‌داند، ایدئولوژی را نیز دارای ساختاری ابدی و دایمی می‌داند، لذا او به این عقیده است که ایدئولوژی در مقام زیسته غلط و اشتباه نیست (Barker, 2022, p. 143) به این معنی که همه کنش‌ها، عملکردها و مناسبک انسانی ایدئولوژیک می‌باشد. در حقیقت فرهنگ

نیز از دیدگاه آلتوسر ایدئولوژیک دانسته می‌شود. اما در رابطه به بعد یا جنبه ساختاری ایدئولوژی یعنی ایدئولوژی به مثابه ساختار آلتوسر به این عقیده است که ایدئولوژی تاریخ ندارد دایمی و ابدی است (Altuser, 2009, p. 57) ایدئولوژی در سراسر تاریخ استمرار داشته و جریان آن همواره قابل مشاهده است. از نظر شکل، امری دائمی و ابدی به شمار می‌رود، اما از نظر محتوا دستخوش تغییر و دگرگونی است. به همین دلیل، ایدئولوژی‌های تاریخی در واقع همان محتوای دگرگون‌شده یک ساختار ایدئولوژیک ثابت هستند. بر همین اساس، می‌توان از دیدگاه آلتوسر چنین نتیجه گرفت که اساساً در این جهان هیچ چیز یا هیچ پدیده‌ای خارج از حوزه ایدئولوژی وجود ندارد. به گونه‌ای که تبیین تاریخی ایدئولوژی در نظر آلتوسر بر تداوم ارزش‌های حاکم قابل فهم است.

سیاست‌های آموزشی یک سده اخیر در افغانستان دوره سلطنت

تعلیم و تربیت نوین افغانستان از اواخر سده نوزدهم میلادی، دوره حکومت شیرعلی خان (۱۸۷۹-۱۸۶۷ م.) هم‌زمان با ناصرالدین شاه در ایران آغاز شده است. می‌توان اذعان کرد که برای نخستین بار در زمان حاکمیت امیر شیرعلی خان در کابل، مدارس دولتی به صورت سنتی و مدرن باز شد (Ahmadi, 1994, p. 57) در کابل دو مدرسه به نام حریبه وجود داشت. «محریه کابل» در واقع شامل دو مدرسه بود، یکی ملکی و دیگری نظامی. در همین زمان، سیدجمال‌الدین اسدآبادی به دربار شیرعلی خان راه یافت و تحت تأثیر او، گرایش‌های اصلاحی و نوگرایانه در دربار شکل گرفت. اولین نشریه رسمی در تاریخ معاصر افغانستان به نام «شمس النهار» در دوران سلطنت شیرعلی خان منتشر شد و در روشنگری افکار عمومی جامعه سنتی افغانستان آن زمان نقش مهمی ایفا کرد. این نشریه تحت نظر مستقیم سیدجمال‌الدین اداره می‌شد.

دوره حکومت عبدالرحمان، دوره‌ای از رکود در تعلیم و تربیت بود و او در تمام مدت حکومت خود مشغول سرکوب اقوام و طوایف مختلف بود. در طول ۲۱ سال حکومت او، هیچ کتاب جدیدی چاپ نشد. اما در دوره حکومت حبیب‌الله، تعلیم و تربیت نوین دوباره آغاز شد، به ویژه با تأسیس «دبیرستان حبیه» در کابل. دبیرستان حبیه شامل سه مرحله بود: ابتدایی، متوسطه اول (رشدی) و متوسطه دوم (دبیرستان). دوره حکومت امان‌الله خان (۱۹۲۹ - ۱۹۱۹)، اقدامات وسیعی برای اصلاحات سیاسی، اجتماعی و ساختاری انجام شد که تعلیم و تربیت افغانستان از آن متاثر بود. در این دوره تعلیم و تربیت کم‌کم همگانی شده و دختران نیز فرصت تعلیم مدرن یافتند.

امان الله، همزمان با شاه ایران (تا ۱۹۲۵ احمد شاه قاجار و از ۱۹۲۵ الی اواخر حکومت امان الله، رضا شاه پهلوی) کمال آتاترک در ترکیه بود. شاه افغانستان زمانی از سفر غرب بر می‌گردد، بی‌نهایت تحت توسعه فناوری‌های غرب قرار گرفت و تصمیم جز استفاده و تقلید از روش‌های غربی برای پیشرفت و توسعه جامعه عقب افتاده مانند افغانستان نداشت. اولین اقدام وی برای اجراء این سیاست استفاده از نوع پوشش غربی بود و اقداماتی را نیز در این زمینه عملی نمود که منجر به ایجاد بدبینی، نفرت و انزجار جامعه سنتی شد.

امان الله گامی‌های وسیع در زمینه توسعه فرهنگی برداشت. از اقدامات او افزون بر توسعه فعالیت دبیرستان «دبیرستان حبیب»، تأسیس «مدرسه امانی»، مدرسه غازی، مدرسه استقلال، دبیرستان تلگراف، دبیرستان نقاشی، دبیرستان معماری، دبیرستان السنه، دبیرستان زراعت، دارالعلوم عربیه و مدرسه مستورات را ذکر کرد که در شهر کابل تأسیس و شروع به کار نمودند و همچنان در استان‌ها هم مدارس جدید حکومتی تأسیس شدند که قرار ذیل است: (۱) دبیرستان جلال آباد، (۲) دبیرستان زراعت قندهار، (۳) دبیرستان دارالمعلمین هرات، (۴) دبیرستان مزار شریف، (۵) رشديه قطغن، (۶) دبیرستان پلیس، (۷) دبیرستان موزیک، (۸) مرکز آموزش قالی بافی، (۹) دبیرستان ارچتکت، (۱۰) دبیرستان تدبیر منزل و (۱۱) دبیرستان طبیه. به صورت کلی در دوره این شاه جوان، در تمام افغانستان بیشتر از ۳۲۲ مدرسه جدید حکومتی تأسیس شد.

حکومت نه ماهه حبیب الله کلکانی فرصتی برای پرداختن به امور تعلیم و تربیت نیافت، اما ماهیت فکر ایشان، نتیجه قیام مردم با اصلاحات امانی بود. کلکانی در این دوره بر اساس ایدئولوژی مذهبی و منکر اصلاحات امانی صورت گرفت. وی در بیانیه خود که در ارگ شاهنشاهی کابل ایراد کرد چنین گفت: «من لاتی‌گری، کفر و اوضاع بی دینی حکومت سابق را دیدم و به خاطر خدمت به دین رسول الله به جهاد کمر بستم، تا شما برادران را از کفر و لاتی‌گری نجات دهم. بعد از این پول بیت‌المال را در تعمیرات و مدارس مصرف نمی‌کنم و این پول را به سربازان خود می‌دهم که چای، قند و پلو بخورند و به روحانیون می‌دهم که عبادت کنند» (Fiaz, 2010, p. 121). بدین ترتیب حبیب الله کلکانی سیاست‌های آموزشی امان الله خان را مردود شمرد.

دوره حکومت نادر خان (۱۹۲۹-۱۹۳۳) نیز ادامه فضای ضد اصلاحات بود. نادر شاه اصلاحات امانی را به کناری نهاد.

دوره حکومت چهل ساله ظاهر شاه با فراز و فرود فراوان همراه بود. در قالب حکومت ظاهر شاه، هر دو عموی شاه محمود خان و هاشم به عنوان «صدر اعظم» حکومت کردند. دوره حکومت آنان، به ویژه هاشم خان، دوران ستم‌گری و ادامه انحصارطلبی است، به گونه‌ای که بیشترین مناصب دولتی و صلاحیت

تصمیم‌گیری در اختیار خانواده سلطنتی که متعلق به قوم پشتون بود، انحصار شده بود. در این دوره، تعلیم و تربیت همگانی و اجباری شد، به همین دلیل مدرسه‌های مدرن در سراسر افغانستان گسترش یافت، در عین زمان در ایران نیز تحت سلطنت پهلوی آموزش اجباری می‌گردد. برای سرعت بخشیدن به محو بی‌سوادی، برنامه‌های سوادآموزی را برای بزرگسالان هم روی دست گرفت. برنامه سوادآموزی یکی از فعالیت‌های بسیار مهم «ظاهر شاه» بود که یونسکو آن را حیث یک برنامه مؤثر می‌شناخت. در سال ۱۳۲۵ قانون اساسی جدید شکل گرفت که بر اساس آن آموزش ابتدایی اجباری شد و تدریس علوم اسلامی هم مجاز شد گرچه آموزش علوم دینی مروج بود ولی به صورت منظم و ساختارمند این عمل وجود نداشت مخصوصاً در عصر امان الله خان که بیشتر بر علوم مدرن تأکید می‌شد. در این دوره نسبت به دوره پیش آموزش و پرورش رشد بهتری نمود. حکومت به وزارت آموزش و پرورش دستور داد که از سال تحصیلی ۱۳۲۶ آموزش دوباره به زبان فارسی صورت گیرد؛ زیرا قبل از آن در عصر نادرخان و صدارت عموهای ظاهر شاه، عموماً زبان پشتو مروج بود. و به این صورت شد که از این تاریخ به بعد در اماکن پشتونشین آموزش به زبان پشتو و در مناطق فارسی زبان، آموزش به زبان فارسی تعریف می‌گردید. در مجموع، تعداد کل نهادهای آموزشی در سال ۱۳۲۲ به ۶۲۷ مدرسه ابتدایی، متوسطه، دبیرستان و فنی-حرفه‌ای رسید که در این مدارس تعداد ۱۱۲۴۵ متعلم اناث و ذکور تحصیل آموزش می‌دیدند و تعداد ۳۴۴۱ مدرس ذکور و اناث، امر آموزش به پیش می‌بردند. بعد از رسمی شدن قانون اساسی جدید در سال ۱۹۶۴ (۱۳۴۳ ه.ش)، قانون آموزش و پرورش نیز جدید شد که مبنای آموزش براساس آن ایجاد شد. اهداف اصلی قانون تازه معارف کشور در ۱۱ اصل یا ماده بود که اصل ۱ آن چنین نگاشته شده است: براساس ماده ۳۴ قانون اساسی کشور، آموزش حق قانونی هر شهروند افغانستان است که به صورت مجانی یا رایگان باید آماده شود. هدف دولت این است که امکانات و تسهیلات مناسب تعلیمی و آموزشی را برای افراد، براساس استعداد آنها فراهم آورد. در دوره حکومت شاهی - جمهوری داوود خان، روند پیشرفت سرعت بیشتری یافت، اما حکومت داود خان نیز حکومت مستعجل بود.

جدول (۱): روند و فراگرد تکاملی سیستم آموزشی در بازه زمانی حاکمیت سلطنت در افغانستان

پادشاهان	بینش/نگرش و وضعیت سیاست آموزشی
امیر شیرعلی خان	بنیانگذار اولین مکاتب رسمی مدرسه حریبه: نظامی و ملکی و شکل‌گیری تفکرات روشنفکرانه/ هم عصر با سید جمال الدین افغان
امیر عبدالرحمن خان	انحطاط آموزش: تمرکز بر قدرت و سرکوب مخالفین

حبیب الله خان	توجه به معارف عصری و بنیانگذاری دبیرستان حبیبیه
امان الله خان	عصر شکوفایی معارف و تاسیس ۳۲۲ مدرسه مختلف
حبیب الله کلکانی	دوره انحطاط معارف/ نفی اصلاحات امانی
نادر شاه	عصر اختناق و سرکوب/ عدم توجه به معارف و آموزش و پرورش
ظاهر شاه	احیای مجدد معارف/ اجباری و همگانی شدن آموزش/ تاسیس ۶۲۷ مکان آموزشی مختلف
داود خان (۱۹۷۳ - ۱۹۷۸) همزمان با سلطنت محمدرضا شاه پهلوی	تداوم سیاست های آموزشی عصر ظاهر شاهی
منبع: نویسندگان	

رویکرد ایدئولوژیکی به آموزش در دوره سلطنت

در زمان حاکمیت سلطنت، یعنی تا پایان جمهوری داوود خان، سیاست آموزشی افغانستان تحت تأثیر باورهای سلطنتی قرار داشت. از آن‌جا که در این دوره، افغانستان بیشتر توسط یک قوم خاص اداره می‌شد، تلاش‌هایی صورت گرفت تا ارزش‌های قومی، به‌ویژه زبان، برجسته‌تر گردد. از جمله مواردی که می‌توان به آن‌ها اشاره کرد عبارتند از:

- الف) نگاه ارزشی و تجدد گرایانه با حفظ ساختار سلطنت در عصر امان الله خان. از جمله نگاه کلی حاکمیت امان الله خان و برنامه‌های آموزشی آن مشتمل بر موارد زیر بود:
- ۱) پیشرفت جوانان باسواد، آموزش دیده و روشنفکران ایشان در کشور.
 - ۲) تربیت کادر فنی و با مهارت در رشته‌های مختلف علوم و فنون، جهت رفع نیازمندی‌های جامعه.
 - ۳) پرورش و تربیت نیروی کار آمد و متخصصانه (Fiaz, 2010, p. 101).

ب) برجسته سازی ارزش‌های دینی و مذهبی در حاکمیت کوتاه مدت حبیب الله کلکانی با قرائت ارزش‌های ایدئولوژیکی دینی. در زمان حبیب‌الله کلکانی دفتر و دیوان برای ثبت و ضبط امورات وجود نداشت و مدارس دولت بر اساس گفته‌های خودش تعطیل و در عوض مدارس مذهبی مورد حمایت قرار گرفته و به روحانیون (ملاها) مقرری پرداخت می‌شد. او در ماه مارس فرمانی را به این صورت صادر کرد: آن عده از مدارس (حوزه‌های) مذهبی که در زمان امان‌الله خان تعطیل شده دوباره فعال شوند، ولی به مدارس دولتی اجازه فعالیت داده نمی‌شود. زیرا در آنها زبان کفر و بیگانه‌ها تدریس می‌شود و متعلمین ریاضی و جغرافیه می‌خوانند.

ج) فارسی زدایی و برتری نمودن زبان حاکم (زبان پشتو). از سال ۱۳۱۲ تا سال ۱۳۲۵، عمومی بزرگ

ظاهر شاه (محمد هاشم خان) حاکم واقعی افغانستان بود. از جمله تصمیمات وی، صدور فرمان آموزش به زبان پشتو در تمام مدارس سراسر کشور بود که حدود بیش از ده سال تداوم یافت. بعد از اینکه افغان‌ها از نظر سیاست احساس برتری کردند، در پی استیلای فرهنگی و اقتصادی شدند. از جمله اقدامات فرهنگی، بدیل سازی واژگان زبان پشتو به جای زبان فارسی بود. در قدم اول، از وارد کردن کلمات پشتو به جای کلمات فارسی شروع کرده و کم‌کم بستر جایگزینی زبان پشتو به جای زبان فارسی را تداوم بخشیدند. اولین اقدامات به منظور بدیل سازی زبان پشتو به جای زبان فارسی در دوره شیرعلی خان صورت گرفت. وی اقداماتی را در جهت وضع اصطلاحات دولتی در زبان پشتو را روی دست گرفت (Farhang, 1992, p. 635).

تمایل به فراگیر کردن زبان پشتو در عصر عبدالرحمان خان شروع گردیده که به فرمان او، «قاموس لغات پشتو به فارسی» تالیف و تدوین شده بود، به نسل بعدی نرسید (Ghobbar, 2005, p. 721). به باور طرزی؛ «در دوره سلطنت امیر حبیب‌الله خان، بسیاری از کلمات پشتو وارد امور و تعلیمات نظامی شد، زیرا قدرت و شکوه این زبان (پشتو) برای مسائل نظامی بسیار مناسب و متناسب بود و شجاعت و عظمت خاصی به قواعد نظامی بخشید. اگر قوانین نظامی به زبان فارسی بیان می‌شد، بسیار ضعیف، ناهماهنگ و غیر مناسب به نظر می‌رسید» (Mayel Heravi, 1992, p. 52).

دوره حکومت کمونیست‌ها

دوره حکومت کمونیست‌ها به نام جمهوری خلق افغانستان، رویکرد نوگرایانه چپی کمونیستی با برنامه‌های اصلاحات شتاب‌آلود همراه بود که مانند حکومت اصلاح طلب امانی با واکنش همگانی جامعه سنتی افغانستان مواجه شد. حکومت کمونیستی با آنکه با قیام مردم و جنگ زود هنگام مواجه شد، اما نسبت به تعلیم و تربیت نگاه بازتری داشت و نسبت به گسترش آموزش دختران تلاش بیشتری کرد و در مانفیسٲ خود اشاره می‌کنند که:

«رشد معنوی مردم و تأمین امکانات ترقی فرهنگی و علوم در کشور، یکی از مهم‌ترین وظایف حزب ما به شمار می‌رود. بر مبنای تحولاتی که تاکنون انجام یافته است، ضربات محکم بر مواضع و ریشه‌های ایدئولوژی فیودالی وارد آمده و در راه از میان بردن پراگندگی ملی گام‌های استوار برداشته می‌شود، سطح آگاهی زحمت‌کشان ارتقا یافته وحدت وطن پرستانه آنها تحکیم می‌یابد تدابیر مشخص به منظور ارتقای سطح آگاهی سیاسی نسل جوان و توده‌های وسیع مردم بر اساس اشاعه وسیع تئوری انقلابی و دست‌آوردهای مترقی فرهنگ ملی کشور ما و فرهنگ جهانی اتخاذ می‌گردد. به ابتکار حزب ما، مبارزه عمومی ملی به خاطر امحای بی‌سوادی آغاز یافته و گسترش می‌یابد. حزب ما ضروری می‌شمارد که کار ایدئولوژیک در بین

توده‌های مردم مطابق به نیازمندی‌های انقلاب تقویت یافته و فعال‌تر گردد. پخش وسیع اندیشه‌های مترقی بر مبنای جهان‌بینی علمی در میان کارگران، دهقانان، سربازان و خرد ضابطان و افسران قوای مسلح و رشد معارف و تعلیم و تربیه در بین مردم باید به نحو مشخصی و دقیق با روحیه واقعاً انقلابی و تأمین اشتراک فعال و آگاهانه توده‌ها در امر به‌سر رسانیدن تحولات جاری انقلاب و دفاع آگاهانه و جانبازانه از این تحولات عجمین باشد. باید به زحمت‌کشان کمک کرد تا جریان و دورنمای تکامل انقلاب را عملاً درک کنند در زمینه حوادث داخل کشور و جهان سمت‌یابی دقیق و درست کنند و در اعمار زندگی نوین در جمهوری دموکراتیک افغانستان آگاهانه سهم بگیرند. مخصوصاً باید کار ایدئولوژیک را در بین دهقانان که اکثریت اهالی کشور را تشکیل می‌دهند تقویت کرد. بناءً باید اشکال و متوذهای قابل فهم کار برای دهقانان طرح و عملی گردد. نقش تبلیغ و ترویج شفاهی و مصور ارتقا یابد و در فعالیت وسایل اطلاعات جمعی طوری تجدید نظر صورت گیرد که تاثیر آن را دهقانان احساس و درک کنند. مهم این است که کارمندان موسسات ایدئولوژیک کشور باید به موقع و به طور موثر بتوانند فعالیت‌های زهرآگین ایدئولوژیک دشمنان انقلاب شور را افشا کرده و کار تبلیغی و ترویجی قابل فهم را انجام دادم بتوانند» ("Action Plan of the Afghan People's Democratic Party adopted at the First National Conference of the Party," 1982)

حزب دموکراتیک در همان مانیفست، آرمان‌ها و شعاری در عرصه تعلیم و تربیت نیز آورده است: «یکی از مهم‌ترین وظایف ما را تربیت زحمت‌کشان با روحیه عشق به وطن، وحدت ملی، وطن‌پرستانه، وفاداری به اندیشه‌های پیشرو عصر ما و همبستگی انترناسیونالیستی، آشتی‌ناپذیری با بقایای فیودالیسم و ایدئولوژی‌های بورژوازی و ناسیونالیستی تشکیل می‌دهند. حزب و دولت انقلابی ما به فعالیت شخصیت‌ها در عرصه تعلیم و تربیه، ادبیات و هنر اهمیت فراوانی قایل بوده و همواره به طور پیگیری سعی خواهد نمود تا شرایط فعالیت آنها که برای نسل‌های امروز و فردای کشور دارای اهمیت اساسی است بهبود یابد. حزب انجام وظایف ذیل را در عرصه آموزش، تعلیم و تربیه و علوم مبرم می‌شمارد:

- ۱) امحای بی‌سوادی و نیل به ارتقای همه‌جانبه سطح تعلیمات فرهنگ و آموزش حرفه‌ای تخنیک‌ی توده‌های مردم؛
- ۲) نیل به امکان هرچه سریع‌تر گذار به تعلیمات عمومی ابتدایی مساعدت به رشد آموزش در مدارس به زبان مادری اهالی هر منطقه؛
- ۳) ایجاد شرایط لازم برای آموزش و پرورش اطفال عشایر؛
- ۴) توسعه و بهبود آمادگی معلمان مدارس و استادان موسسات تعلیمات مسلکی و عالی؛
- ۵) ارتقای کیفیت تدریس و آموزش در مدارس و موسسات تعلیمات مسلکی و عالی به خاطر تربیت

- کادرها و متخصصین دارای آموزش عالی و وفادار به وطن برای اقتصاد ملی کشور؛
- ۶) تامین امکانات رشد علوم طبیعی و اجتماعی بر مبنای جدیدترین دست‌آوردهای علم و تکنیک به خاطر ترقی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی وطن محبوب ما. حزب در سایه فرهنگ و هنر وظایف ذیل را انجام خواهد داد کمک به رشد و تکامل، ادبیات هنر و هنر مردم حفظ و انکشاف تمام آنچه که در میراث غنی فرهنگی خلق‌های وطن محبوب ما مثبت و با ارزش است؛
- ۷) تبلیغ و ترویج بهترین دست‌آوردهای فرهنگی همه مردمان ملت‌ها اقوام و قبایل افغانستان، خلق‌های سایر کشورهای اسلامی کشورهای سوسیالیستی و سایر کشورهای جهان مساعدت به تحقیق و مطالعه آثار تاریخی و فرهنگی گرانمای مردم افغانستان و حفظ آن برای نسل‌های آینده و توسعه موزیم‌ها و بایگانی کتب و آثار خطی و ایجاد موزیم‌ها و بایگانی‌های جدید توسعه و تکمیل امکانات و بهتر ساختن شیوه رهبری وسایل اطلاعات جمعی، مطبوعات رادیو تلویزیون مساعدت به انکشاف سینماتوگرافی مستند و هنری و استفاده فعالانه از این وسایل به منظور تنویر توده‌های مردم در جهت تبلیغ اندیشه‌های صلح و ترقی اجتماعی دوستی خلق‌ها افشای نیرنگ‌ها و توطئه‌های دشمنان انقلاب و وطن محبوب ما و غیره مساعدت به امر توسعه شبکه سینماها، تیاترها، کتابخانه‌ها، اتاق‌های مطالعه، اعمار خانه‌های فرهنگ مردم در شهرستان‌ها و روستاها و تبدیل آنها به مراکز تنویر و آموزش وطن‌پرستانه توده‌های مردم کمک همه‌جانبه به رشد و تکامل هنر تیاتر و همچنان موسیقی سنتی مردم بذل توجه دایمی به امر رشد تربیت بدنی و ورزش و جلب توده‌های وسیع جوانان به ورزش به منظور مساعدت به رشد بدنی و اخلاق نسل‌بالنده کشور ما ("Action Plan of the Afghan People's Democratic Party adopted at the First National Conference of the Party," 1982)
- بعد از اینکه حزب دموکراتیک خلق افغانستان بر علیه داود خان کودتا کرد و آن را از بین برد قانون اساسی جدیدی تحت عنوان اصول اساسی جمهوری دموکراتیک افغانستان را در ۲۵ فروردین ۱۳۵۹ تصویب کردند. این قانون به شدت متأثر از ایدئولوژی کمونیستی آن دوره بود. مبنای ایدئولوژیکی قانون اساسی ۱۳۵۹ به طور آشکاری در قسمت‌های مختلف آن مشهود است، به طور نمونه در ماده ۱۱ آمده است: جمهوری دموکراتیک افغانستان دوستی و همکاری همه‌جانبه عنعنوی خود را با شوروی و همکاری مناسب دوستی را با سایر ممالک اتحاد سوسیالیستی بر اصل همبستگی انترناسیونالیستی توسعه و استحکام می‌بخشد. ("Fundamental Principles of the Democratic Republic of Afghanistan," 1980) همچنین در ماده ۱۴: "جمهوری دموکراتیک افغانستان از مبارزه ملل و خلق‌های جهان برای صلح، آزادی ملی و اجتماعی دموکراسی، ترقی و بر ضد استعمار، استعمار نو و امپریالیزم، بر ضد صهیونیزم، رسیزم، فاشیسم، تبعیض نژادی

و آپارتاید پشتیبانی می‌کند". احکام مرتبط با قواعد اقتصادی نیز به طور کامل متأثر از گرایش‌های سوسیالیستی است (Adeli, 2015, p. 69).

اساس‌نامه مدارس متوسطه و آموزش عالی عمومی پس از اعلام سیاست دولت درباره آموزش و پرورش، در قانون اساسی در هفت فصل و ۷۱ ماده از ۱۸ آذر. سال ۱۳۶۰ از طرف شورای وزیران جمهوری دموکراتیک افغانستان تأیید و تصویب گردید اهداف آموزش و پرورش در ماده دوم و سوم چنین نگاشته شده بود:

ماده دوم بند ۲: تربیت جوانان با روحیه عالی انقلابی و وطن‌پرستی، اشتراک فعال و آگاهانه در تحولات همه روزه‌ای جامعه، و دفاع از تحولات مذکور. تقویت احساس وفاداری به اصول حزب دموکراتیک خلق افغانستان و آمادگی به دفاع از میهن و دست‌آوردهای انقلاب بود.

در ماده دوم بند ۳: آماده ساختن اشخاص ورزیده و سازندگان جامعه نوین دموکراتیک، و تربیت شاگردان به کارهای حرفه‌ای و اجتماعی، پرورش سطح آگاهی آنها به صورت دموکراتیک و فعالیت اجتماعی سیاسی ایشان.

ماده سوم: تأمین ارتباط پروسه تعلیم و تربیت با پروسه‌ای ساختمان جامعه‌ای دموکراتیک و تربیت شاگردان با روحیه‌ای احترام به موازین اخلاقی و عنعنات پسندیده مردم و همچنان آماده ساختن آنها با روحیه وحدت ملی، وطن‌پرستی، وفاداری به ایدئال‌های پیشرفت اجتماعی و همبستگی انترناسیونالیستی.

همچنین، در بند اول ماده چهارم اساس‌نامه مدارس در مورد مسئولیت و رسالت معلمان چنین نوشته شده بود: «مجهز نمودن شاگردان با مبادی مستحکم علوم، تشکیل جهان‌بینی علمی، رشد مفید اجتماعی، و لیاقت شاگردان» است ("Regulations of Secondary Schools in the Democratic Republic of Afghanistan," 1983) مضافاً اینکه در بند دوم ماده پنجاه و هفتم، بر مسئولیت مدیر مدرسه تأکید شده است: «نظارت جهت پیشبرد افکار سیاسی و ایدئولوژیک تدریس، مراقبت کیفیت درجه دانش، ایجاد رفتار و کردار پسندیده شاگردان، و سازمان‌دهی کارهای سیاسی و تربیتی شاگردان خارج از کلاس». اهداف آموزش عالی هم عین شکل بود. در ماده ششم از فصل دوم، اساسنامه فعالیت‌های وزارت تحصیلات عالی که در چهار فصل و ۲۶ ماده تصویب گردیده بود، اهداف عمده وزارت تحصیلات عالی این گونه بیان شده است:

۱) انکشاف (توسعه) سیستم تحصیلات عالی و فنی به مقصد رفع کامل نیازمندی‌های کشور به متخصصان.

۲) تأمین تربیت متخصصین و کادرهای ماهر با داشتن معلومات عمیق نظری و تجارب علمی در رشته‌های مربوط و مسلط بر تئوری انقلابی، روحیه وطن‌پرستی، و انترناسیونالیستی در مؤسسات آموزش عالی و فنی.

دوره مجاهدین (اسلام‌گرایان)

پس از سقوط حکومت کمونیستی، حکومت کوتاه‌مدت مجاهدان شکل گرفت که برنامه و کتاب‌های دشوارفهم مجاهدین را که در پاکستان نوشته و چاپ شده بود، تدریس می‌شد. برهان الدین ربانی در ارتباط به آموزش و پرورش چنین اذعان می‌کرد: «دولت اسلامی قویا سعی و تلاش می‌ورزد تا برای همه نوباوگان و جوانان کشور زمینه تحصیل را به صورت رایگان فراهم سازد، وی همچنین بر بهبود آموزش و پرورش به منظور پاسداری از دست‌آوردهای انقلاب اسلامی، تأکید کرد و گفت که در نظر دارد نصاب تعلیمی را مطابق اصول اسلامی و نیازمندی‌های جامعه سروسامان دهد، برای ریشه‌کن بی‌سوادی و آشنایی با معارف دینی، مراکز مبارزه با بی‌سوادی را در ولایت (استان‌ها) و ولسوالی‌ها از طریق مراکز تعلیمی و مساجد توسعه دهد، در مدارس و نهادهای تعلیمی، معارف اسلامی به عنوان اساسی‌ترین بخش تعلیمی جزء نصاب آموزشی قرار گیرد» (Amini, 2012, p. 128).

گروه طالبان در ۱۰ اکتبر ۱۹۹۴ در ولسوالی (شهرستان) اسپین بولدک در ولایت (استان) قندهار هنگامی اعلام موجودیت کرد که جنگ‌های داخلی افغانستان به اوج رسیده بود. مجاهدین که بعد از سقوط نظام کمونیستی، سرگرم جنگ‌های خونین داخلی بود، در برابر اعلام موجودیت طالبان واکنشی خاص نشان نداد. طالبان در ۲۶ سپتامبر ۱۹۹۶ شهر کابل را تصرف و عملاً مدیریت افغانستان را به دست خود گرفتند. حکومت طالبان ویژگی‌های ایدئولوژیک، قومی، وابسته، نظامی و اعتقاد به ارزش‌های روستایی داشت. از نظر ایدئولوژیک، طالبان به دو جریان سنت‌گرا و افراط‌گرای اسلامی تعلق دارد (Sinaei & Khatibi, 2023, p. 231).

در افغانستان سیستم‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر دو روش؛ ۱) سیستم سنتی و ۲) سیستم جدید است. پایه‌گذاران اصلی سیستم سنتی روحانیون دین است و در مراکز آموزش سنتی (مدارس دینی)، روحانیون رهبری فکری و اعتقادی آن را بر عهده دارند. در کنار سیستم سنتی، سیستم مدرن از زمان امان‌الله خان رایج شد و امروزه وزارت‌های آموزش و پرورش و آموزش عالی متصدی امور تعلیم و تربیت هستند (Asghari, 2011, p. 179). در زمان حاکمیت مجاهدین و سپس طالبان مدارس دینی (حوزه‌های علمیه) بیشتر ارزشمند شدند و اکثر طلاب را پسران تشکیل می‌دادند. در دوره اول حاکمیت طالبان، برنامه درسی (کریکلوم) که

در کتاب‌های درسی غیر تخصصی و بسیار دشوارفهم بود. متن بسیاری از کتاب‌های درسی این دوره برای کودکان خردسال، متن کتاب‌های تخصصی فقهی و کلامی اهل سنت بود که هیچ تغییری در آن ایجاد نشد تا معلمان و کودکان بفهمند. نگاه به شدت کهنه و سنتی به تعلیم و تربیت در کتاب‌های درسی حاکم بود، به همین دلیل یک نسل با بنیان‌های ضعیف سواد تربیت شد. این کتاب‌ها در سال‌های اولیه حکومت کرزی نیز تدریس می‌شد تا کتاب‌های جدید در دورهٔ جمهوریت و حکومت کرزی نوشته و توزیع شد.

در زمان جنگ‌های داخلی و قبل از آن، مجاهدین مدارس دینی مشخصی نداشتند و اتحاد اسلامی مجاهدین افغانستان که از منظمات جهادی حزب اسلامی، جمعیت اسلامی، اتحاد اسلامی، حزب اسلامی خالص، حرکت انقلاب اسلامی، محاذ ملی اسلامی، جبهه نجات ملی و ... تشکیل شده بود در داخل افغانستان مدارس نداشتند ولی در دیار هجرت در حدود ۴۰۰ مدرسه (حوزه علمیه) را تحت کنترل داشت که ۵۰۰۰ شاگرد در آن مشغول تحصیل بودند (Kamgar, 1998, p. 108). طالبان با یک نگاه خاص نسبت به ارزش‌های دینی و مدیریت جامعه قدرت را به دست گرفتند و در این مرحله سیستم آموزشی به شدت متأثر از رویکردهایی بود که در مدارس دینی وجود داشت. دورهٔ نخست حکومت طالبان، دورهٔ رکود تعلیم و تربیت، به ویژه آموزش دختران بود. دورهٔ حکومت مجاهدان و طالبان، نصاب تعلیمی (برنامهٔ درسی) انباشته از رویکرد و آموزه‌های دشوارفهم دینی با خوانش مذهبی بود.

دوره جمهوری اسلامی افغانستان (لیبرال دموکراسی)

دورهٔ جمهوریت دوم یا دورهٔ بیست سالهٔ نظام جمهوریت و حکومت کرزی و اشرف غنی، دورهٔ رونق دوبارهٔ تعلیم و تربیت در افغانستان بود. در این دوره تعلیم و تربیت توسعه یافته و برنامهٔ درسی جدید تدوین شده و کتاب‌های درسی براساس نیازهای دورهٔ جدید پساجنگ نوشته شده بود. در قانون اساسی دوران جمهوریت، شهروندان دارای حقوق و وظایف انسانی و ملی هستند. یکی از حقوق شهروندان، حق تعلیم است که تا درجهٔ کارشناسی در مؤسسات تعلیمی دولتی به صورت رایگان از طرف دولت باید تامین شود: مادهٔ چهل و سوم: تعلیم، حق تمام اتباع افغانستان است که تا درجه کارشناسی در مؤسسات تعلیمی دولتی به صورت رایگان از طرف دولت تأمین می‌گردد.

دولت مکلف است به منظور تعمیم متوازن آموزش و پرورش در تمام افغانستان، تأمین تعلیمات متوسطه اجباری، برنامه مؤثر طرح و تطبیق نماید و زمینه تدریس زبان‌های مادری را در مناطقی که به آنها تکلم می‌کنند فراهم کند.

مادهٔ چهل و چهارم: دولت مکلف است به منظور ایجاد توازن و انکشاف تعلیم برای زنان، بهبود تعلیم

کوچیان (عشایر) و امحای بی سوادی در کشور، پروگرام‌های مؤثر طرح و تطبیق نماید. مادهٔ چهل و پنجم: دولت نصاب واحد تعلیمی را، بر مبنای احکام دین مقدس اسلام و فرهنگ ملی و مطابق با اصول علمی، طرح و تطبیق می‌کند و نصاب مضامین دینی مدارس را، بر مبنای مذاهب اسلامی موجود در افغانستان، تدوین می‌نماید.

مادهٔ چهل و ششم: تأسیس و ادارهٔ مؤسسات تعلیمات عالی، عمومی و اختصاصی وظیفه دولت است. اتباع افغانستان می‌توانند به اجازه دولت به تأسیس مؤسسات تعلیمات عالی، عمومی، اختصاصی و سواد آموزی اقدام نمایند

دولت می‌تواند تأسیس مؤسسات تعلیمات عالی، عمومی و اختصاصی را به اشخاص خارجی نیز مطابق به احکام قانون اجازه دهد. شرایط شمول در مؤسسات تعلیمات عالی دولتی و سایر امور مربوط به آن، توسط قانون تنظیم می‌گردد.

با استناد به این ماده در حاکمیت جمهوریتهای آموزش و نهادهای حامی از آموزش و پژوهش متعددی چون دانشگاه آمریکایی افغانستان^۱، بنیاد آسیا^۲، آژانس توسعه بین‌المللی آمریکایی^۳، بنیاد آقاخان^۴، بانک جهانی... در افغانستان فعالیت می‌کردند.

مادهٔ چهل و هفتم: دولت برای پیشرفت علم، فرهنگ، ادب و هنر برنامه‌های مؤثر طرح می‌نماید. دولت حقوق مؤلف، مخترع و کاشف را تضمین می‌نماید و تحقیقات علمی را در تمام عرصه‌ها تشویق و حمایت می‌کند و استفاده مؤثر از نتایج آن را، مطابق به احکام قانون، تعمیم می‌بخشد. مادهٔ هفدهم: دولت برای ارتقای معارف در همه سطوح، انکشاف تعلیمات دینی، تنظیم و بهبود وضع مساجد، مدارس و مراکز دینی تدابیر لازم اتخاذ می‌نماید (Constitution of Afghanistan, 2003).

در برنامه درسی و کتاب‌های درسی دورهٔ جمهوریتهای تلاش شده به مسایل و ارزش‌های جدید اجتماعی، مانند مشارکت در انتخابات، رعایت حقوق بشر، حقوق زنان و کودکان، صلح، پرهیز از خشونت و جنگ، مشارکت در کارهای دولتی و اجتماعی و... پرداخته شده است.

در کتاب‌های از کلاس اول تا سوم کتاب درسی به نام «مهارت‌ها» و از کلاس سوم تا ششم کتاب درسی «اجتماعیات» وجود دارد که مهارت‌های فردی و مشارکت‌های اجتماعی را آموزش داده می‌شد. در کلاس‌های هفتم و هشتم کتاب درسی به نام «وطن‌دوستی» و از کلاس هفتم تا دوازدهم کتاب درسی «مدنی»

1. AUAF

2. The Asia Foundation

3. USAID

4. Aqa Khan Foundation

برای آموزش آرمان‌ها و ارزش‌های جدید طراحی شده و تدریس می‌شد.

به طور نمونه در کتاب اجتماعی کلاس ششم برخی از ارزش‌های لیبرالیستی وجود دارد: قانون اساسی (ص ۵)، شورای ملی (ص ۹)، صلح و امنیت (ص ۳۷)، کرامت انسان (ص ۴۳)، حقوق اطفال (ص ۴۷)، حقوق زن (ص ۴۹). ((*Social Sciences Grade Six*, 2019) همچنین در تعلیمات کلاس هشتم در فصل چهارم (ص ۴۲) بر رسانه‌های جمعی و آزادی رسانه‌ها تاکید شده است (*Civic Education Grade Eight*, 2019).

اینکه چرا از مجرای آموزش افغانستان بعد از ۲۰ سال مجدد شاهد سقوط یک نظام سیاسی بود و نتوانست بر اساس آموزه‌های لیبرالیستی از رهگذر برنامه‌های آموزشی جامعه و انسان نو تربیت کند را باید در دخیل بودن عواملی دانست. برخی از فاکتورهای تاثیرگذار را بر شمرد:

مسائل امنیتی یکی از نگرانی‌های بزرگ در ده سال گذشته محسوب می‌شد (Baiza, 2013) زیرا این فاکتور سبب گردید که بیشتر مدارس در در مناطق دور دست افغانستان که از کنترل دولت خارج بود، بسته بماند و حتی در برخی از استان‌ها مراکز آموزشی حریق و کارگزاران آن تهدید می‌شدند، تا زمانیکه فرصت‌های آموزشی به صورت برابر و در یک بستر مسالمت آمیز تعمیم داده نشود، امکان آموزش معیاری دشوار است.

فرهنگ سیاسی را می‌توان یکی دیگر از علت‌های ناکامی دانست به این معنی که جامعه افغانستان مبتنی بر همبستگی میکانیکی است و هنوز همبستگی ارگانیکی که وجدان جمعی در آن اصل پنداشته می‌شود، شکل نگرفته (Alizadeh & Parizad, 2023, p. 37) و این امر در اصل مشکل کارگزاری را در نهادهای شدن ارزش‌های آموزش و پرورش تداعی می‌کند. نخبگان سیاسی افغانستان در صحنه عمل مخصوصاً در حوزه انتخابات، تمثیل دموکراسی و شهروندی بیش از آنکه دموکرات باشند، وابسته قومی و جناحی داشتند.

وابستگی سیاسی حکومت به کشورهای بیرونی در واقع مشروعیت آن را به چالش کشیده بود، که می‌توان آن را بحران اقتدار یعنی عدم پذیرش فراگیر حکومت از سوی همه اقشار دانست (Sardarnia & Hooseini, 2014, p. 49). به گونه‌ای که مردم هر آنچیزی را که از طرف دولت اعلان و عملی می‌گردید با تردید و سوء نیت به آن می‌نگریستند و محتویات آموزشی را بیشتر غربی‌سازی و غربی کردن جوانان می‌پنداشتند و این برداشت بیشتر در مناطقی وجود داشت که تحت حاکمیت طالبان بود. بدین جهت در دوره جمهوریت (۲۰۰۱ - ۲۰۲۱)، سازو برگ‌های ایدئولوژی لیبرالیستی بنا به چالش‌های ساختاری و کارگزاری و همچنین ناپایداری سیاسی برای ایجاد و خلق یک جامعه و انسان نو ناتمام باقی ماند.

جدول (۲): سازوبرگ های ایدئولوژیکی بر سیاست آموزشی افغانستان در صد سال اخیر

نوع رژیم	ایدئولوژی حاکم	سیاست های آموزشی
پادشاهی مطلقه و پادشاهی مشروطه (۱۹۰۰ - ۱۹۷۹)	سلطنت/حفظ و انتقال قدرت در خانواده	مشروعیت بخشی بر موجودیت نظام/ وفاداری به سلطنت/ نهادینه کردن قدرت در خانواده سلطنتی/ تقویت حاکمیت فردی، خانوادگی و قومی/ استخدام افراد وفادار به قدرت حاکمه/ شعار وفاداری به اصل حاکمیت/
کمونیستی (۱۹۷۹ - ۱۹۹۲)	مارکسیسم - لنینیسم	نهادینه کردن ارزشهای کمونیستی/ تربیه نسل انقلابی و وفادار به ارزشهای انقلابی/ شکل گیری جهان بینی انترناسیونالیستی/ حق دسترسی به آموزش و پرورش/ استخدام افراد وفادار به ارزش های چپی و انقلابی/ شعارهای انقلابی، وطن دوستی و انترناسیونالیستی در چارچوب اصول مارکسیسم - لنینیسم/
اسلام گرایان (۱۹۹۲ - ۲۰۰۱)	اسلام رادیکال	توجه به مضامین فقهی/ نفی آموزش مدرن/ انحصار حق دسترسی به آموزش برای پسران/ نهادینه کردن قرائت های اسلام سیاسی/ استخدام علمای دینی در روند جذب/ شعار احیای اسلام و بازگشت به عصر نبوی/ آن دنیا گرایی نسبت به این دنیا گرایی/ اسلامیزه کردن آموزش
جمهوری اسلامی (جمهوریت) (۲۰۰۱ - ۲۰۲۱)	لیبرال دموکراسی	نهادینه کردن ارزش های لیبرالیستی چون حقوق بشر، حاکمیت قانون، انتخابات، دموکراسی.../ استخدام نیروهای تکنوکرات و آموزش دیده بیشتر تمایل به ارزش های غربی/ تغییر در نصاب آموزشی و افزایش موضوعات سیاسی، جامعه شناسی و تاریخی/ قانونی شدن آموزش رایگان/

نتیجه

دولت‌های افغانستان در صد سال اخیر نگاه متفاوتی به آموزش و پرورش داشته‌اند. خاستگاه اصلی توجه به آموزش مدرن به دوران پادشاهی امان‌الله خان بازمی‌گردد، چرا که پیش از آن، آموزش در انحصار قدرت، ثروت و منزلت اجتماعی قرار داشت. در دوره امان‌الله خان، برای نخستین بار، آموزش عمومی، رایگان و اجباری اعلام شد، هرچند این روند در طول قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم با چالش‌ها و نوسانات متعددی مواجه شد. در نظام‌های سلطنتی، آموزش بیشتر ابزاری برای تداوم سلسله‌مراتب قدرت و تثبیت سلطه سلطنتی بود. با سقوط سلطنت و روی کار آمدن کمونیست‌ها، سیاست آموزشی کاملاً تحت تأثیر ایدئولوژی سوسیالیستی قرار گرفت. در این دوره، تأکید بر آموزه‌های چپ‌گرایانه و وفاداری دانش‌آموزان و دانشجویان به

ارزش‌های سوسیالیستی به عنوان یک اصل اساسی در نظام آموزشی مطرح شد. با این حال، در نتیجه جنگ‌های جهادی، این سیاست‌ها نتوانستند به طور کامل نهادینه شوند. در مناطق تحت کنترل نیروهای جهادی، آموزش رسمی تقریباً متوقف شد، زیرا این گروه‌ها، نظام آموزشی دولتی را مغایر با ارزش‌های جهادی و دینی تلقی می‌کردند.

با سقوط نظام کمونیستی و روی کار آمدن نیروهای اسلامی بنیادگرا (۱۹۹۱ - ۲۰۰۱)، آموزش مجدداً به حاشیه رانده شد و به مراکز دینی محدود گردید. در این دوره، سیستم آموزشی نه بر پایه دانش تخصصی، بلکه بر فقه و آموزه‌های دینی استوار شد و روحانیون نقش اصلی را در نظام آموزشی ایفا کردند. از آنجا که نیروهای جهادی در پی اسلامی‌سازی ساختار اجتماعی بودند، کتاب‌های فقهی و دینی بر کتاب‌های علمی و مدرن اولویت یافتند. این تحولات نشان می‌دهد که سیاست‌های آموزشی در افغانستان همواره تحت تأثیر تحولات سیاسی و ایدئولوژیک قرار داشته و ماهیت آن بر اساس رویکردهای حاکمان وقت تغییر کرده است.

شکل‌گیری جمهوری اسلامی افغانستان بعد از سال ۲۰۰۱ مرحله‌گذاری شد به طرف مدرنیته و ورود به قرن بیست و یکم، برخلاف سیستم‌های گذشته، در این نظام آموزش و پرورش در قانون اساسی پیشینی می‌گردد و ارزش‌های لیبرال دموکراسی در کتابهای مضمون علوم اجتماعی اضافه شد. این دوره را می‌توان عصر متفاوتی در معارف افغانستان دانست. سیاست‌های آموزشی افغانستان در حدود یک سده اخیر متأثر از سازو برگ‌های ایدئولوژیک بوده که به چهار دوره تقسیم می‌شود:

- ۱) از دوره حکومت امان‌الله تا پایان دوره داود خان را در یک بسته در نظر گرفت. در این دوره، تلاش حکومت از راه تعلیم و تربیت، تثبیت و تقویت حاکمیت فردی، خانوادگی و قومی است (سلطنتی)
- ۲) در دوره حکومت کمونیست‌ها در افغانستان، تلاش گسترده‌ای در مکاتب انجام می‌شد تا دیدگاه کمونیستی از طریق تعلیم و تربیت تثبیت شود (کمونیستی)
- ۳) دوره حکومت مجاهدان و طالبان، نصاب تعلیمی (برنامه درسی) انباشته از رویکرد و آموزه‌های دشوارفهم دینی با خوانش مذهبی بود (اسلام‌گرایان)
- ۴) دوره جمهوری، در برنامه درسی و کتاب‌های درسی تلاش گسترده‌ای برای فهم ارزش‌های جدید بشری مانند حقوق بشر، دموکراسی، مدنیت و ضد جنگ انجام شده بود (لیبرال دموکراسی)

References

- Action Plan of the Afghan People's Democratic Party adopted at the First National Conference of the Party. (1982, 1982). Retrieved from <https://rahparcham1.org/wp-content/uploads/2021/10/%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D9%87-%D8%B9%D9%85%D9%84-%D8%AD%D8%B2%D8%A8-%D8%AF%D9%85%D9%88%DA%A9%D8%B1%D8%A7%D8%AA%DB%8C%DA%A9-%D8%AE%D9%84%D9%82-%D8%A7%D9%81%D8%BA%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D9%86-%D9%80-%D9%85%D8%B5%D9%88%D8%A8-%DA%A9%D9%86%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3-%D8%AD%D8%B2%D8%A8%DB%8C-13601.pdf>
- Adeli, Z. (2015). *Post-Colonial Situation and the Plurality of Constitutions in Afghanistan*. Kabul: Kateb University Press.
- Ahmadi Nezhad, S. H. (1994). *The Face of Kabul*. Tehran: Sazman-e Tablighat-e Eslami.
- Alaqqaband, A. (2006). *Theoretical Foundations and Principles of Educational Management* (6th ed.). Tehran: Ravân Publication.
- Alizadeh, H., & Parizad, R. (2023). Pathology of the political culture of Afghan society under the re-rule of the Taliban. *Quarterly Encyclopedia of Political Science*, 4(12), 35-59. Retrieved from <https://epols.ir/cdn/user/dig/71/1384-09d6193a9352d2ce01612408684f69f9.pdf>
- Altuser, L. (2009). *Ideology and the Ideological State Apparatuses* (A. Sadr, Trans.). Tehran: Cheshme, Gilgamesh.
- Amini, A. M. (2012). Historical Evolution of Education in Afghanistan. *Simaye Tarikh Journal*, 3(5-6), 127-150. doi:<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/995248/%D8%B3%DB%8C%D8%B1-%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DB%8C-%D8%AA%D8%B9%D9%84%DB%8C%D9%85-%D9%88-%D8%AA%D8%B1%D8%A8%DB%8C%D8%AA-%D8%AF%D8%B1-%D8%A7%D9%81%D8%BA%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D9%86>
- Asghari, M. J. (2011). Education in Afghanistan. *Journal of Regional Studies*(7), 168-201. doi:<https://ensani.ir/file/download/article/20130617152426-9825-14.pdf>
- Baiza, Y. (2013). *Education in Afghanistan : developments, influences and legacies since 1901*. USA and Canada: Routledge.
- Barker, B. (2022). *Cultural Studies: Theory and Practice* (M. Faraji, Trans.). Tehran: Institute for Cultural and Social Studies Publication.
- Civic Education Grade Eight*. (2019). Kabul: Ministry of Education Public Relations and Information Directorate.
- Constitution of Afghanistan. (2003). Retrieved from <https://moj.gov.af/dr/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86-%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%B3%D9%8A-%D9%86%D8%A7%D9%81%D8%B0-%D8%A7%D9%81%D8%BA%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D9%86>
- Eagleton, T. (2002). *An Introduction to Ideology* (A. Masoum Beigi, Trans.). Tehran: Agah Publication.
- Eslami, R., & Valizadeh, E. (2023). The Ideological Structure of Education Policy Making in Iran. *Journal of politics Quarterly*, 53(4), 651-679. doi:10.22059/J PQ.2024.366946.1008130
- Farhang, M. M. S. (1992). *Afghanistan in the Recent Five Centuries*. Qom: Esmaeilian Publications.

- Fiaz, A. A. (2010). *Contemporary History of Afghanistan from Ahmad Shah Durrani to the Fall of the Communists*. Mashhad: Al-Mustafa International Translation and Publishing Center.
- Fiske, J. (2002). Culture and Ideology. *Arghanon Journal*, 9(20), 117-126. doi:<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fensani.ir%2Ffile%2Fdownload%2Farticle%2F20120329104625-2089-23.docx&wdOrigin=BROWSELINK>
- Fowzat, Y. (2022). *Foundations of Educational Planning*. Tehran: Viraish Publication.
- Fundamental Principles of the Democratic Republic of Afghanistan. (1980). In.
- Ghobbar, M. M. (2005). *Afghanistan in the Course of History*. Tehran: nasheiran.
- Heywood, A. (2011). *Introduction to Political Ideologies: From Liberalism to Religious Fundamentalism* (M. R. Mehrabadi, Trans. 5th ed.). Tehran: Center for Printing and Publishing of the Ministry of Foreign Affairs.
- Kamgar, J. a.-R. (1998). *History of Afghan Education (1747-1992)*. Peshawar: Mehward Publishing Center.
- Maleki, H. (2011). *Introduction to Curriculum Planning*. Tehran: Samt.
- Mayel Heravi, N. (1992). *History and Language in Afghanistan*. Tehran: Dr. Anshar Endowments Foundation Publications.
- Mohsenpour, B. (2014). *Foundations of Educational Planning*. Tehran: Samt.
- Rash, M. (2008). *Society and Politics: An Introduction to Political Sociology*. Tehran: Samt.
- Rashidi, A. (2010). The Role of Non-Formal Education Institutions in Shaping Individual and Social Values. *Mahnameh Mohandesi Farhangi*, 4(41 and 42), 28-35. doi:<https://ensani.ir/file/download/article/20120413162744-4039-207.pdf>
- Regulations of Secondary Schools in the Democratic Republic of Afghanistan. (1983, 1983). Retrieved from https://law.acku.edu.af/wp-content/uploads/2022/11/acku_risalah_lc1046_a2_alif52_1362_n540_dari_title1.pdf
- <https://law.acku.edu.af/dari/%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%B3%D9%86%D8%A7%D9%85%DB%80-%D9%85%DA%A9%D8%A7%D8%AA%D8%A8-%D9%85%D8%AA%D9%88%D8%B3%D8%B7%D9%87-%D8%AA%D8%B9%D9%84%DB%8C%D9%85%D8%A7%D8%AA-%D8%B9%D9%85%D9%88%D9%85%DB%8C-%D8%AF/>
- Sardamia, K., & Hooseini, S. M. (2014). Social Challenges of Modern State-building in Afghanistan. *Quarterly Journal of world political* 3(3), 37-63. Retrieved from https://interpolitics.guilan.ac.ir/article_2_280e17cbf4aca97108fccab0f45e7716.pdf
- Sinaei, V., & Khatibi, A. E. (2023). Taliban Political Economy (1996-2001). *Central Eurasian Studies*, 16(1), 223-248. doi:10.22059/JCEP.2023.345868.450085
- Social Sciences Grade Six*. (2019). Kabul: Ministry of Education Public Relations and Information Directorate.
- Talebi, A. (2006). The Concept and Characteristics of Values. *Roshd-e-Amoozesh-e-Elm-e-Ejtemai Quarterly*, 30, 16-19. doi:<http://ensani.ir/file/download/article/20110101101046-%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85%20%D9%88%20%D9%88%D9%8A-%D9%8A%20%D8%A7%D8%B1%D8%B2%D8%B4%20%D9%87%D8%A7.pdf>
- Tansy, S. D. (2008). *Foundations of Political Science* (H. R. M. Mohammadi, Trans.). Tehran: Mizan.
- UnescoConsultantsGroup. (2014). *Educational Planning Process* (F. Moshayekh, Trans.). Tehran: Barhan Cultural Institute Publication.

Examining Cultural Barriers to Theorizing in the Humanities

Raziyeh Yousof Boroujerdi 

Assistant Professor of Educational Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan. Isfahan, Iran. (Corresponding author), Email: r.boroujerdi@edu.ui.ac.ir

Seyed Hedayat Davarpanah 

Assistant Professor of Higher Education Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan. Isfahan, Iran.

Received: 2024-10-10	Revised: 2025-08-02	Accepted: 2025-03-08	Published: 2025-03-08
Citation: Yousof Boroujerdi, R. and Davarpanah, S. H. (2025). Examining Cultural Barriers to Theorizing in the Humanities. <i>Foundations of Education</i> , 14(1), 149 -172. doi: 10.22067/fedu.2025.90102.1374			

Abstract

Today, scientific authority serves as a primary source of legitimacy and survival in the competitive landscape of global education governance. One of the key pillars of scientific authority is theorizing within the academic domain. While theorizing across all fields of human knowledge encounters challenges and obstacles, these are particularly pronounced in the humanities. Among the most significant impediments to the creation and expansion of emerging human and social concepts in the humanities are cultural barriers, which can substantially impact the theorizing process and impede its progress. Consequently, this study aims to analyze and elucidate the cultural barriers to theorizing in the humanities using a thematic analysis approach. Through interviews with experts and specialists in the humanities, thirteen cultural barriers to theorizing in this domain were explored and explained.

Keywords: theorizing, humanities, cultural barriers, scientific authority, transformative culture

Synopsis:

Theorizing in the humanities has long been recognized as a fundamental pillar for intellectual and cognitive development. This complex, creative process generates new concepts to address emerging phenomena and answer intricate questions regarding the human condition, thereby advancing intellectual, scientific, and cultural development. However, due to its inherent complexity and labyrinthine nature, theorizing in the humanities faces significant challenges—particularly cultural barriers arising from deep-rooted social systems, economic and political pressures, traditions, beliefs, and religious doctrines (Pour Ezzat et al, 2009). Culture, as a shaping social force, can both provide opportunities for and impose limits on theoretical growth. Although cultural barriers in conceptualization and theorizing have always attracted scholarly attention (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016; Ghorbankhani & Salehi, 2021; Izadi et al, 2022; Shirkhani & Sabzi, 2019), specific examinations of these barriers remain scarce. This study, therefore, aims to investigate the cultural barriers to theorizing in the humanities—focusing on the three interrelated phenomena of the humanities, theorizing, and cultural barriers. Given the strategic role of the

humanities in guiding other fields and the increasing complexity accompanying advances in other sciences, a precise explanation of new phenomena demands a lengthy and intricate theorizing process. Moreover, as culture underpins all aspects of human life, identifying the deep-rooted cultural factors that hinder theorizing is essential for establishing appropriate frameworks for new knowledge production. This paper first discusses the importance of scientific authority and Iran's position, then examines the role of theorizing and its obstacles in the humanities, and finally focuses on the culturally rooted barriers identified by experts.

Conclusion: This applied study adopted a qualitative approach using thematic analysis. Fifteen unstructured interviews were conducted with key academic experts, resulting in the identification of 13 sub-themes as cultural barriers to theorizing in the humanities. These sub-themes include: aesthetic judgments, conformity, narcissism and megalomania, the illusion of knowledge and ivory-tower syndrome, the prevailing academic culture, incessant criticism of others, problem avoidance, lack of a dialogue culture, dysfunctional and counterproductive cultural environments, fear of boundary-crossing and lack of intellectual audacity, absence of group study culture, and biased thinking. Undoubtedly, theorizing and progressing in the humanities require creativity; the formation of concepts and theories is an expression of creativity, with every creative product stemming from a creative process. the development of new concepts and theories necessitates both individual creativity (divergent thinking and flexibility – Hoffman, 2013; Zhu et al, 2019) and collective creativity (co-creation in dialogical environments – Finley, 2018; Link & Scott, 2020; Metz et al, 2019; Sanders et al, 2024). Effective theorizing requires challenging existing perceptions; however, academics in the humanities are often entangled in narcissism, aesthetic judgments, lack of group study culture, fear of boundary-crossing, absence of intellectual audacity, and a deficient dialogue culture. Although creativity leads to innovation, transformation demands a change in three dimensions—culture, leadership, and structure (Al-Husseini et al, 2021; Chang & Lin, 2015; Corcoran & Duane, 2017; Le & Lei, 2017). In the cultural dimension, academic environments must promote creativity and innovation through a culture of criticality and idea exchange. In leadership, academic leaders should serve as facilitators of creativity by creating opportunities for collaborative idea sharing. In terms of structure, organizations must adopt dynamic and flexible frameworks that support creativity and enhance researcher interaction. According to experts, the lack of an appropriate cultural climate, quantitative evaluation criteria, and a competitive academic culture results in problem avoidance and the emergence of dysfunctional environments.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی

راضیه یوسف بروجردی استادیار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)، r.boroujerdi@edu.ui.ac.irسید هدایت اله داورپناه 

استادیار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۰	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸
استناد: یوسف بروجردی، راضیه و داورپناه، سید هدایت اله. (۱۴۰۳). واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۱)، ۱۴۹-۱۷۲. doi: 10.22067/fedu.2025.90102.1374			

چکیده

امروزه مرجعیت علمی به‌عنوان منبع اصلی مشروعیت و بقا در بستر رقابتی حاکمیت آموزش در جهان عمل می‌کند. در این میان، یکی از بایسته‌های مرجعیت علمی، نظریه‌پردازی علمی است. نظریه‌پردازی در همه‌ی حوزه‌های دانش بشری، اغلب با چالش‌ها و موانعی روبه‌رو می‌باشد، اما این موانع در حوزه علوم انسانی بسیار چشمگیر هستند. ازجمله مهم‌ترین موانع فرایند خلق و بسط مفاهیم انسانی و اجتماعی نوظهور در حوزه علوم انسانی که می‌توانند به‌طور قابل توجهی بر فرآیند نظریه‌پردازی در این حوزه تأثیر گذاشته و از سرعت آن بکاهند، موانع فرهنگی است. از همین رو پژوهش حاضر باهدف واکاوی و تبیین موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در علوم انسانی با رویکرد تحلیل مضمون انجام شده است. در این پژوهش از طریق مصاحبه با متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌ی علوم انسانی، ۱۳ مضمون به‌عنوان موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی شناسایی و مورد تبیین قرار گرفتند.

واژه‌های کلیدی: نظریه‌پردازی، علوم انسانی، موانع فرهنگی، مرجعیت علمی، فرهنگ تحول‌آفرین

مقدمه

نظریه‌پردازی در علوم انسانی از دیرباز به‌عنوان یکی از ارکان اساسی توسعه فکری و شناختی جوامع انسانی شناخته شده است. این فرآیند پیچیده فکری و خلاقانه به ایجاد مفاهیم جدید برای پدیده‌های جدید، پاسخ به سؤال‌های پیچیده‌ای که جوامع انسانی با آن‌ها مواجه‌اند، تحلیل و تفسیر ابعاد مختلف انسان و مناسبات آن در جامعه می‌پردازد و به توسعه و ارتقاء فکری، علمی و فرهنگی جوامع کمک می‌کند. طبیعی است که طی نمودن چنین مسیری نیاز به زیرساخت و بستر عمیقی دارد. این مسیر در علوم انسانی به‌واسطه ماهیت پیچیده و هزارتوی این علوم با چالش‌های قابل توجهی مواجه است. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها، موانع فرهنگی است. موانع به‌واسطه تأثیرات عمیق نظام‌های اجتماعی، فشارهای اقتصادی و سیاسی، سنت‌ها، باورها و اعتقادات دینی و آئینی می‌توانند روند آزاد و خلاقانه اندیشه‌ورزی را محدود کنند. در بسیاری از جوامع، به‌خصوص جوامع در حال توسعه، موانع فرهنگی به‌طور خاص به محدودیت‌های فکری و رویکردی منجر می‌شوند که تولید نظریه‌های جدید و بومی را به چالش می‌کشند (Pour Ezzat et al, 2009). فرهنگ، به‌عنوان یک نیروی شکل‌دهنده اجتماعی، می‌تواند هم فرصت‌هایی برای رشد نظریه‌ها و مفاهیم جدید فراهم کند و هم محدودیت‌هایی برای آن‌ها ایجاد نماید. به‌طور کلی موانع فرهنگی پیش روی مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی یکی از چالش‌های عمده‌ای است که پژوهشگران علوم انسانی بیش از بقیه حوزه‌های دانش با آن مواجه هستند. موانع فرهنگی، شامل ارزش‌ها، باورها و ساختارهای اجتماعی و فرهنگی، می‌تواند فرآیند شکل‌گیری و توسعه مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی‌های علوم انسانی را تحت تأثیر قرار دهد و مانع از رشد و نوآوری در این حوزه شود. به‌طور کلی، مطالعه موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی همواره مورد توجه پژوهشگران مختلف بوده است (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016; Ghorbankhani & Sabzi, 2019; Salehi, 2021; Izadi et al, 2022; Shirkhani & Sabzi, 2019). باین حال واکاوی موانع فرهنگی به‌طور خاص مورد توجه قرار نگرفته است. واکاوی این چالش‌ها به ما کمک می‌کند تا موانع موجود را شناسایی کرده و راهکارهایی برای تسهیل و تقویت فرآیند مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی ارائه دهیم. از همین رو، این مطالعه باهدف واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی انجام شده است. همان‌طور که از عنوان پیداست این مطالعه، سه مفهوم و پدیده‌ی پیچیده، مبهم و درعین حال بسیار عمیق و ریشه‌ای را هدف قرار داده است. علوم انسانی، نظریه‌پردازی و موانع فرهنگی. علوم انسانی از بنیادی‌ترین علوم است که نقشی استراتژیک در جهت‌دهی سایر علوم دارد. با نظر به این که انسان موضوع علوم انسانی است پیچیدگی و ابهام آن پس از سال‌ها نه تنها روبه کاهش نبوده بلکه روزبه‌روز با پیشرفت علوم دیگر، چالش‌های جدیدی در آن ظهور یافته است که تبیین دقیق و ریشه‌ای در این علوم را می‌طلبد. این تبیین و تفسیر پدیده‌های جدید، نیازمند

نظریه‌پردازی است که خود امری بسیار پیچیده، پر ابهام و زمان‌بر است. از سوی دیگر فرهنگ به‌عنوان یک عامل زیرساختی ارزش‌مدار در تمدن بشری، بسیار ناخودآگاه در تمامی ابعاد زندگی جوامع بشری ریشه دوانیده و آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. با وصفی که رفت ارتقای این سه پدیده‌ی انتزاعی علوم انسانی، نظریه‌پردازی و فرهنگ به‌واسطه جنس آن‌ها بسیار زمان‌بر و همت طلب است، در این مطالعه، پژوهشگران به دنبال شناسایی عوامل فرهنگی ریشه‌داری هستند که مانع نظریه‌پردازی در علوم انسانی می‌شوند.

هدف این است که با عبور از قالب‌های محدودکننده و غیر اصیل فرهنگی، به تدریج بسترهای فرهنگی مناسب برای رشد و ارتقاء در این حوزه تقویت شود و چارچوب‌های نوآورانه و کارآمدی برای تولید دانش جدید و به عبارتی نظریه‌پردازی در علوم انسانی ایجاد گردد. این نوشتار ابتدا به اهمیت مرجعیت علمی و جایگاه ایران، سپس به نقش نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی و اهمیت نظریه‌پردازی در علوم انسانی و موانع آن می‌پردازد و در نهایت بر موانع فرهنگی شناسایی‌شده در نظریه‌پردازی علوم انسانی از نگاه متخصصان تمرکز می‌کند.

اهمیت مرجعیت علمی و جایگاه ایران:

مرجعیت در علم و دانش به‌عنوان منبع اصلی مشروعیت و حتی بقا در یک بستر رقابتی حاکمیت آموزش در جهان عمل می‌کند (Zapp, 2021). درواقع، مرجعیت علمی به معنای مرزشکنی در حوزه دانش، تسلط بر مباحث اساسی، پیشتازی در عرصه علمی، محل رجوع خبرگان یک حوزه علمی (Seyed Javadin et al, 2012)، توانمندی در مفهوم‌پردازی، ارائه تفسیرهای نوین از پدیده‌های انسانی و در نهایت نظریه‌پردازی است. مرجعیت نه تنها به تولید دانش جدید می‌پردازد، بلکه به تأثیرگذاری بر گفت‌وگوهای علمی و پیشبرد تحلیل‌های جدید در سایر حوزه‌های دانش غیر علوم انسانی نیز کمک می‌کند. درنتیجه، داشتن مرجعیت علمی در علوم انسانی یعنی توانایی ایجاد و پرورش مفاهیم تازه که می‌تواند به شکل‌گیری گفت‌وگوهای علمی، نگاه‌ها و راهبردهای نوین در این حوزه و سایر علوم منجر شود. اینکه مرجعیت علمی چگونه ایجاد می‌شود و راهبردهای آن در پژوهش‌های متعددی بحث شده است؛ اما به‌طور خلاصه می‌توان گفت مرجعیت علمی در بستر سیاست‌گذاری‌های صحیح در راستای حل مسائل دقیق علمی امروز و آینده با تلاش متمرکز صاحب‌نظران، اندیشه‌ورزان، اعضای هیئت علمی و دانشجویان صورت می‌گیرد که غایت آن تولید علم و انتقال این فرهنگ بین نسل‌های علمی است.

در جدول (۱) وضعیت تولیدات علمی ایران در نمایه‌های استنادی علوم، علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی بر اساس پایگاه WOS در سال ۲۰۲۲ به‌اختصار ارائه شده است.

جدول (۱): بررسی تولیدات علمی ایران در نمایه‌های استنادی علوم، علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی پایگاه WoS

نمایه استنادی علوم، علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی	نمایه استنادی علوم	نمایه استنادی علوم اجتماعی	نمایه استنادی هنر و علوم انسانی	بازه زمانی ۲۰۲۲	
۶۴,۵۰۴	۵۹,۳۲۷	۴,۷۷۳	۴۰۴	تعداد کل مدارک	ایران
۱۰۰	۹۱/۹۷	۷/۴۰	۰/۶۳	درصد	
۱۶	۱۵	۲۸	۳۵	رتبه در جهان	
۲	۱	۲	۲	رتبه در کشورهای اسلامی	
۶۲,۱۵۱	۵۷,۲۳۶	۴,۵۵۶	۳۵۹	تعداد مقالات	
۱۰۰	۹۲/۰۹	۷/۳۳	۰/۵۸	درصد	
۱۴	۱۴	۲۸	۳۴	رتبه در جهان	
۱	۱	۲	۲	رتبه در کشورهای اسلامی	
۳,۴۷۰,۸۸۶	۲,۸۶۵,۱۰۳	۴۸۸,۶۴۲	۱۱۷,۱۴۱	تعداد کل مدارک	جهان
۱۰۰	۸۲/۵۵	۱۴/۰۸	۳/۳۷	درصد	
۲,۸۴۶,۹۴۹	۲,۳۸۶,۳۶۰	۴۰۲,۳۶۸	۵۸,۳۲۱	تعداد مقالات	
۱۰۰	۸۳/۸۲	۱۴/۱۳	۲/۰۵	درصد	

بسیاری از صاحب‌نظران و متخصصان معتقدند که اتکا صرف به انتشار مقالات یا ثبت پتنت‌ها، در بلندمدت نمی‌تواند منجر به مرجعیت علمی شود؛ بنابراین، افزایش تولیدات علمی مانند مقاله، به‌ویژه در حوزه‌های هویت‌ساز و فرهنگ‌ساز مانند علوم انسانی، به تنهایی کافی نیست. برای دستیابی به مرجعیت علمی در حوزه علوم انسانی، ضروری است که سیاست‌گذاران، اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، صاحب‌نظران و دانشجویان، با آگاهی از اهمیت این حوزه به‌عنوان یک عرصه تمدن‌ساز، به‌طور فعال نقش‌آفرینی نموده (Hafezi et al, 2022; Latifi et al, 2018) و با اهتمام بیشتر بستر مفهوم‌پردازی و در نتیجه نظریه‌پردازی را ایجاد کرده و بتوانند همچون سابقه تاریخی گذشته‌ی خود مرجعیت علمی را تا حد قابل قبولی مجدداً به دست آورند.

نقش نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی

بنا به تعاریفی که از مرجعیت علمی در قسمت پیشین مطرح شد نقش مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی غیرقابل‌انکار است. نظریه‌پردازی عبارت است از مواجهه با پدیده‌ها یا معضلات یا مسائل مبتلا به و تلاش برای فهم و شناخت آن‌ها به‌منظور حل یا رفع آن‌ها و یا در مواردی، به‌منظور بسط و یا تحکیم آن پدیده‌ها. فرایند نظریه‌سازی با موشکافی روابط میان پدیده‌ها شروع می‌شود. یکی از بایسته‌های مرجعیت

علمی، جریان سازی علمی است. به عبارت دیگر مفهوم‌پردازی و سپس نظریه‌پردازی علمی است که گودرزی و رودی نیز بدان اشاره کرده‌اند. بنابراین، مرجع علمی به تولید سؤال مبتنی بر مبانی فکری می‌پردازد و خط‌شکن است (Goodarzi & Roudi, 2012). این خط‌شکنی، افق‌های جدیدی را پیش روی صاحب‌نظران نمودار می‌سازد که منجر به ساخت مفاهیم جدید به عبارتی مفهوم‌پردازی و درنهایت نظریه‌پردازی می‌گردد. در سایر کشورهای جهان نیز همین گونه است. پژوهشگران با ادبیات متفاوتی بر نقش نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی تأکید داشته‌اند. حکمت افشار و همکاران (2013) "کرسی داشتن"، "حرف آخر علمی را زدن" و "بومی‌سازی علم" را به عنوان احیاگران رویکرد مرجعیت علم معرفی کردند که بر اهمیت نقش نظریه‌پردازی تأکید می‌کند. لطیفی و همکاران (2018) نیز اذعان می‌کنند که لازمه مرجعیت علمی، ایجاد جنبش نرم‌افزاری و فراهم کردن بستر تولید علم می‌باشد. آن‌ها "نهضت تولید علم و جنبش نرم‌افزاری"، "تحول در نظام تعلیم و تربیت" و "تحول در آموزش و پرورش" را به عنوان اولویت اول از چهار اولویت شناسایی شده‌ی راهبردهای مرجعیت علمی معرفی می‌کنند که اساس ایجاد نهضت تولید علم و یا تحول در نظام تعلیم و تربیت، همان نظریه‌پردازی است (Latifi et al., 2018). از دیگر مواردی که بر نقش نظریه‌پردازی در مرجعیت علمی تأکید می‌کند می‌توان به، حرکت در لبه دانش و روحیه پرسشگری و نوآوری در پژوهش (Hafezi et al., 2022) و ارتقاء سطح مطلوب تولید علم اشاره نمود.

اهمیت نظریه‌پردازی در علوم انسانی و موانع آن

نظریه‌پردازی در همه‌ی حوزه‌های دانش بشری، اغلب با چالش‌ها و موانعی روبه‌رو می‌باشد؛ اما این موانع در حوزه علوم انسانی بسیار چشمگیر هستند. بحث نظریه‌پردازی در علوم انسانی مبتنی بر عناصر گوناگونی چون ارزش‌های ملی، دینی و فرهنگی جامعه انسانی و در ابعاد فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و سیاسی است (Shirkhani & Sabzi, 2019). هر پدیده‌ی جدید نیاز به مفاهیم، تبیین و تفسیر جدید دارد و هر تبیین جدید به نحوی نظریه‌ی جدید به دنبال دارد. بدین‌سان، علوم انسانی که عمده‌تاً با متن متغیر و متکثر جامعه و فرهنگ نوع انسان سروکار دارد، نیاز مبرمی به تولید مداوم مفاهیم جدید، تبیین‌های جدید و در نتیجه نظریات جدید برای شناخت این متن متکثر دارد. مطالعات کمی و کیفی در این حوزه موانع متفاوتی برای نظریه‌پردازی در علوم انسانی برشمرده‌اند: برای مثال موانع ساختاری، کاربردی، انگیزشی، فرهنگی و سیاسی (Pour Ezzat et al., 2009)، موانع فردی، موانع روش‌شناختی، موانع معرفت‌شناختی، موانع اجتماعی و موانع ارزش‌شناختی (Baqeri, 2010 cited in Ghanadinezhad & Heidari, 2018). یوسف زاده و رافع (2013)، همین دسته‌بندی را مبنای پژوهش خود قرار دادند و نتایج مطالعه‌شان نشان داد از بین موانع، موانع

فردی به میزان خیلی زیاد و موانع اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی و معرفت‌شناختی، همگی به میزان زیادی مانع نظریه‌پردازی در حوزه‌ی علوم انسانی می‌شوند (Yusefzadeh & Mirzaee, 2013). علاوه بر این، نداشتن ارتباطات اعضای هیئت علمی (Mohammadi, 2005)، وابستگی اجتماع علمی به جامعه کلی و حمایت آن (Fartash & Ghorbani, 2022)، عدم آزادی آکادمیک (Mahmoudi Topkanlou, 2023)، مرسوم نبودن مناظره‌های علمی در محیط‌های آکادمیک، بوروکراسی حاکم در تصویب نظریه‌های پیشنهادی، ارزش نبودن تفکر خلاق و انتقادی، عدم حمایت از نظریات ارائه‌شده (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016)، از جمله موانعی هستند که در پژوهش‌ها اشاره شده‌اند.

بررسی پیشینه تجربی حاکی از آن است که پژوهشگران اغلب موانع علمی و اجرایی را مورد مطالعه قرار داده‌اند و موانع فرهنگی نظریه‌پردازی کمتر مورد توجه بوده است. درحالی‌که به دلیل زیربنایی بودن و درونی بودن، گاهی نیروی بازدارندگی موانع فرهنگی بسیار بیشتر از دیگر موانع خود را نشان می‌دهد. به‌طور کلی از آنجا که در کشور ما، اکثر تصمیم‌گیری‌ها و جهت‌گیری‌ها رویکردی فرهنگی دارد و در سیاست‌گذاری‌ها بخش فرهنگی ضریب تأثیر بالایی دارد و با توجه به خلأ موجود در زمینه شناسایی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی، شناخت این موانع به‌عنوان تهدیدهایی که ظرفیت بالای متخصصان علوم انسانی کشور را آماج خود قرار داده می‌تواند به بهبود وضعیت نظریه‌پردازی میان صاحب‌نظران در حوزه علوم انسانی کمک شایانی نماید. چراکه اولین قدم درمان ضعف‌ها، شناسایی ریشه‌های قوت گرفته‌ی آن‌ها می‌باشد. از همین رو واکاوی موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی هدفی است که در این نوشتار دنبال می‌شود.

از نظر روش، پژوهش حاضر بر اساس هدف کاربردی و روش گردآوری داده‌ها کیفی از نوع تحلیل مضمون است. به‌صورت هدفمند و روش انتخاب «صاحب‌نظران کلیدی»^۱ با ۱۵ نفر از اساتید و خبرگان دانشگاهی مصاحبه بدون ساختار صورت پذیرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها و بعد از اتمام هر مصاحبه صورت گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون^۲ و بر مبنای روش تفسیری اسمیت^۳ (1995) طی سه مرحله و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA24 انجام شد: الف: تولید داده‌ها؛ ب: تجزیه و تحلیل داده‌ها (این مرحله شامل مراحل فرعی است: ۱. مواجهه اولیه؛ خواندن و بازخوانی یک مورد، ۲. تشخیص و برچسب زدن به مقوله‌ها، ۳. لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها، ۴. ایجاد یک جدول

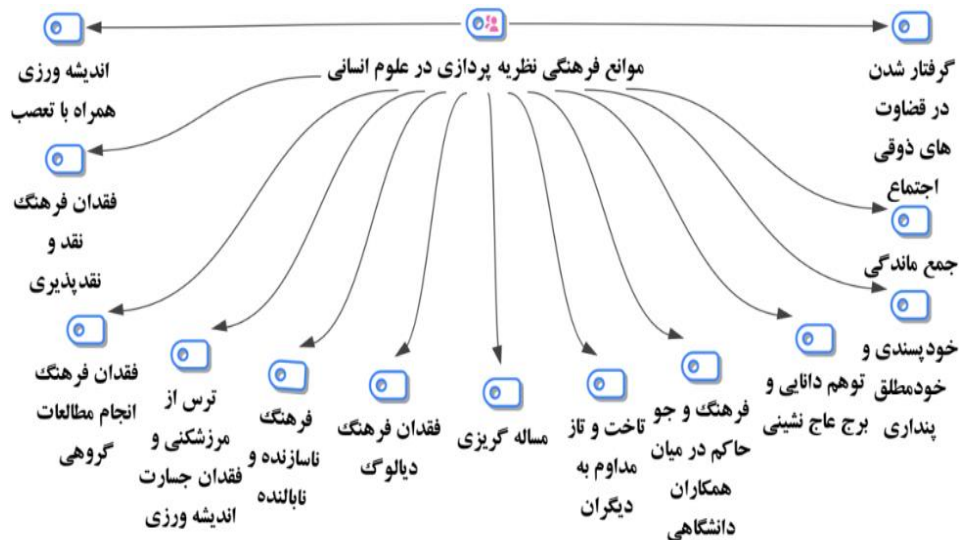
1. Critical case

2. Thematic Analysis

3. Smith

خلاصه‌سازی؛ ج: تلفیق موردها (Yadolahi Dehcheshmeh et al, 2019). به‌منظور اطمینان از قابلیت اطمینان داده‌های پژوهش از روش مطالعه مکرر، مقایسه داده‌های و خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اعمال تغییرات در داده‌ها، استفاده گردید.

در نتیجه پس از بررسی و تحلیل و ارزیابی متن مصاحبه‌ها، مضمون‌های مربوط به موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی استخراج شد.



شکل (۱): موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در علوم انسانی: مضامین استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

همان‌طور که در شکل (۱) مشاهده می‌شود در نهایت پس از ۱۵ مصاحبه طبق نظر صاحب‌نظران موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی در قالب ۱۳ مضمون فرعی سازماندهی شده است. در ادامه هر یک از موانع شناسایی شده تبیین شده‌اند.

گرفتار شدن در قضاوت‌های ذوقی اجتماع: قضاوت‌های ذوقی و سلیقه‌ای یکی از موانعی فرهنگی بود که توسط برخی از مصاحبه‌شوندگان به‌عنوان یک عامل مؤثر در حوزه نظریه‌پردازی مطرح شد. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد (۴) اظهار داشت «ما اگر خودمان هم بخواهیم کاری انجام دهیم نمی‌توانیم. استادیاری که ده-دوازده سال است مشغول کتاب نوشتن و مطالعه بوده و خود را درگیر مقالات سطحی غیر کاربردی نموده، حتماً گرفتار قضاوت‌های ذوقی و سلیقه‌ای جامعه می‌شود». به‌طور مشابه، مصاحبه‌شونده کد (۸) معتقد بود که «بیشتر پژوهشگران و اساتید دانشگاهی ما گرفتار تمجید و تشویق‌هایی شدند که همه مبتنی بر

معیارهای کمی است به‌خصوص در حوزه پژوهش». این مانع نظریه‌پردازی با مضامینی نظیر وابستگی اجتماع علمی به جامعه کلی و حمایت آن (Fartash & Ghorbani, 2022)، اهمیت قضاوت همگان (Ghanadinezhad & Heidari, 2018)، تحت فشار بودن اساتید مخصوصاً استادان جوان برای ارائه مقاله و طرح پژوهشی جهت تمدید قرارداد (Khorsand et al, 2022) هم‌خوانی دارد. بدین جهت، می‌توان گفت ارزش‌ها و انتظارات حاکم بر یک مجموعه، بر الگوهای رفتاری و تفکری، رفتارها و ترجیح‌های عملکردی افراد تأثیری مستقیم دارند و به‌مثابه اصول راهنما می‌توانند سبب تغییر الگوهای فکری و رفتاری افراد شوند چراکه به‌عنوان یک محرک بر انگیزه‌های افراد مؤثر واقع می‌شوند (Sandholtz & Taagepera, 2005; Seifoori et al, 2016). ترک‌زاده و همکاران (2017) بر این عقیده‌اند که افراد درون سیستم‌های اجتماعی تلاش می‌کنند با دیگران رابطه مثبت داشته باشند و از انجام کارهایی که از نظر سیستم نامعقول است خودداری کنند (Torkzadeh et al, 2017). به‌طور مشابه دوالن و همکاران (2013) معتقد هستند شکل‌گیری رفتار افراد درون سیستم تابعی از عوامل گوناگونی است که فقط به خود شخص بر نمی‌گردد. این عوامل عبارت‌اند از: ادراکات، ارزش‌ها، نگرش‌ها و همچنین عوامل سازمانی مانند رهبری و نگرش آن، ساختار سازمان، فرهنگ و شرح وظایف شغل (Dolan et al, 2013)؛ بنابراین، عوامل متعددی بر ظهور رفتارهای جدید فرد تأثیرگذار هستند، اعضای هیئت‌علمی حتی با تمایل به انجام پژوهش‌های اصیل و نظریه‌پردازی نوآورانه، تحت تأثیر قضاوت‌های ذوقی و سلیقه‌ای سیستم قرار می‌گیرند.

جمع‌ماندگی: به نظر می‌رسد گسستن از جمع و پیرو اکثریت نبودن لازمه نظریه‌پردازی است. در همین راستا برخی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که تابع جمع بودن یا به‌اصطلاح همرنگ جماعت شدن، یک مانع مهم در حوزه نظریه‌پردازی است. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد (۱۵) اظهار داشت «اکثر مواقع شاهد این هستیم که پژوهشگران و اساتید تحت تأثیر همدیگر قرار می‌گیرند. بخصوص اعضای هیئت‌علمی و پژوهشگران جوان تابع رویه‌های معمول هستند. کمتر شاهد هستیم اساتید جوان ما ساختارها و رویه‌هایی که اکثریت با آن موافق هستند را به چالش بکشند». این یافته پژوهش با مضامین ارزش نبودن متفاوت اندیشی، تفکر خلاق و تفکر انتقادی (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016)، نداشتن خودباوری (Khorsand et al., 2022)، یادگیری از غرب ولی شاگرد نماندن (Latifi et al., 2018)، لزوم وجود تضارب عقاید و اندیشه (Izadi et al., 2022) هم‌خوانی دارد. به نظر می‌رسد که برای پیشرفت در عرصه نظریه‌پردازی، نیاز به استقلال فکری و خروج از قیدوبندهای جمعی وجود دارد. فقدان این استقلال ممکن است مانع خلاقیت و نوآوری شود و همچنین توانایی اعضای هیئت‌علمی جوان را در نقد و چالش

ساختارهای موجود کاهش دهد. از این رو، باید به ایجاد فضایی که در آن اساتید بتوانند به راحتی از نظرات اکثریت فاصله بگیرند و به ابراز نظرات فردی و غیرمتعارف بپردازند، اهمیت داد.

خودپسندی و خود مطلق پنداری: گرچه برخی از مشارکت کنندگان جمع ماندگی را به عنوان یک مانع فرهنگی نظریه پردازی مطرح کردند، با این حال عده ای نیز بر خودپسندی و خود مطلق پنداری تأکید داشتند. به عنوان مثال مصاحبه شونده کد (۹) اظهار داشت که «مادامی که خود و تفکر خود را مطلق صحیح بینداریم و فکر کنیم بیش از همه درست می اندیشیم به جامعیت و بلوغ نمی رسیم و نمی توانیم به تحول در دانش کمک کنیم چرا که تولید علم امری جمعی است». به نظر می رسد که دو مضمون جمع ماندگی و خودپسندی گرچه نقطه مقابل هم هستند، با این حال هر دو مضمون برای ترویج نظریه پردازی لازم هستند. به عبارتی لازم است دانشگاهیان و پژوهشگران ما نه چنان مجذوب جمع شوند که جسارت مخالفت یا نقد رویه های جمع را نداشته باشند و نه چنان از جمع دور شوند که خود را محور قرار دهند و از نظرات و رهنمودهای جمعی بهره نبرند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش های (Davis et al, 2008; Ghadimi, 2020; Grijalva & Harms, 2014; Jandaghi et al, 2014) در ارتباط با پیامدهای منفی خودشیفتگی همخوانی دارد. خود مطلق پنداری و خودشیفتگی در واقع اصطلاحات متفاوتی از یک پدیده روان شناختی مشابه هستند. راسکین و هال بیان کردند که خودشیفتگی با صفات متعددی مانند اقتدار، برتری طلبی، احساس استحقاق و خود بزرگ پنداری همراه است (Jandaghi et al., 2014). این افراد در حفظ روابط بلندمدت سالم (Grijalva & Harms, 2014) و کار تیمی مشکل دارند (Chatterjee & Hambrick, 2007). به طور کلی افراد خودشیفته احساس می کنند نیازی به بازنگری و ارزیابی مجدد نظرات خود ندارند، حقایق و نظرات آنها نسبت به نظرات دیگران برتر و دقیق تر هستند، تنها دیدگاه ایشان معتبر و درست است که این حالت آنها را به سمت عدم پذیرش دیدگاه های جدید سوق می دهد و باعث می شود از توجه به انتقادات و نظرات دیگران غافل شوند و به نوعی به افراد «غیرقابل نفوذ» تبدیل شوند؛ بنابراین خودمحقق بینی و خودمطلق پنداری مفاهیم مهمی هستند که به شدت بر فرآیندهای نظریه پردازی و پژوهش های علمی تأثیر می گذارند.

توهم دانایی و برج عاج نشینی: گسست دانشگاهیان از بافت جامعه از جمله موانع فرهنگی نظریه پردازی بود که مشارکت کنندگان بر آن تأکید داشتند. در همین راستا مصاحبه شونده کد (۱) اظهار داشت «چنانچه خواهان این بودیم درباره جامعه و انسان نظریه دهیم باید در جامعه باشیم نباید برج عاج نشین باشیم. اینکه فاصله بگیریم و فکر کنیم خیلی خاص هستیم، ما را از مسیر دور می کند. باید داخل جامعه شد و یکی از

مردم». به‌طور مشابه مصاحبه‌شونده کد (۱۴) اظهار داشت «شکاف بین دانشگاه و جامعه باعث شده که دانشگاهیان ما در میدان قرار نگیرند و بدون توجه به دغدغه‌ها و اتفاقات معرفتی جامعه خود به پژوهش بپردازند. همین عدم حضور در جامعه و جدا شدن دانشگاهیان از جامعه منجر شده که نتوانیم مفهوم جدیدی مطرح کنیم». از همین رو می‌توان اذعان داشت که توهم دانایی و برج عاج نشینی دو پدیده مرتبط هستند که به‌طور قابل توجهی بر عملکرد اندیشمندان و پژوهشگران تأثیر می‌گذارد. توهم دانایی به حالتی اشاره دارد که در آن اندیشمندان به‌طور نادرست بر این باورند که دانش و فهم آن‌ها از مسائل پیچیده اجتماعی و فرهنگی، حقیقت مطلق و بی‌نقص است. این توهم ممکن است ناشی از عدم آگاهی از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی باشد که بر نظریات آن‌ها تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان مثال، پژوهشگران ممکن است به‌جای شناخت و درک عمیق از تجربیات و نیازهای واقعی مردم، به تئوری‌سازی‌های ناقص و سطحی بپردازند که نتایج آن‌ها از واقعیت فاصله دارد. برج عاج نشینی اشاره به وضعیتی دارد که صاحب‌نظران علمی و دانشگاهیان خود را از واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی دور نگاه می‌دارند و در جهان نظری و انتزاعی خود غوطه‌ور می‌شوند. این وضعیت می‌تواند منجر به ایجاد نظریات و ایده‌های غیرقابل دسترس و غیرقابل اجرا شود که به نیازها و واقعیت‌های اجتماعی پاسخ نمی‌دهند (Bourdieu & Passeron, 2022). در همین راستا شیلز در کتاب خود از اندیشمندان انتقاد می‌کند که به دلیل آن‌که فکر می‌کنند بسیار می‌دانند در فضای فکری و انتقادی خود محصور می‌شوند این امر آن‌ها را به‌نوعی انزوای فکری می‌کشد و سبب می‌شود که از تحولات واقعی اجتماعی دور بمانند (Frank & Meyer, 2020). به‌طور مشابه جالوچا و همکاران (2021) به مفهوم "برج عاج" به‌عنوان نمادی از جدایی دانشگاه‌ها از مسائل اجتماعی و نیازهای واقعی جامعه اشاره می‌کنند. آن‌ها به اهمیت ارتباط مستقیم دانشگاه‌ها با جامعه و چگونگی کاهش این فاصله از طریق فعالیت‌های تحقیقاتی عملی تأکید می‌کنند (Jałocha et al, 2021). طبق پژوهش جالوچا و همکاران (2021) فعالیت‌های تحقیقاتی عمل‌گرا به اندیشمندان این امکان را می‌دهد که به‌صورت فعال در حل مسائل اجتماعی مشارکت کنند و درعین‌حال، دانش و تجربیات خود را به اشتراک بگذارند.

فرهنگ و جو حاکم در میان همکاران دانشگاهی: به نظر می‌رسد یکی از موانع مهم نظریه‌پردازی آیین‌نامه‌ها و سازوکارهای جذب، ارتقاء و تشویق اساتید و پژوهشگران است که عموماً کمیت گرا هستند و بر شاخص‌های کمی تأکید دارند. مصاحبه‌شونده کد (۳) اظهار داشته است «قوانین و آیین‌نامه‌های ترفیع و ارتقاء، فرهنگ و جوی ایجاد کرده‌اند که اعضای هیئت‌علمی در مسابقه دریافت دانشیاری و استادی از یکدیگر سبقت می‌گیرند و فضا رقابتی شده است. فرهنگ دانشگاهی، پیشرفت را در مقاله و احراز مقام

دانشیاری و استادی می‌داند». به‌طور مشابه به عقیده مصاحبه‌شونده کد (۱۱) «شما اگر به‌عنوان یک استاد یا پژوهشگر بخصوص در سال‌های ابتدایی استخدام و جذب، اندک ذوق و دغدغه‌ای هم داشته باشید این اشتیاق و تمایل تحت تأثیر آیین‌نامه‌هایی قرار می‌گیرد که شما را مجبور می‌کند برای اینکه تبدیل وضعیت شوید و ارتقاء پیدا کنید به کارهای سطحی و کم‌عمق روی بیاورید». این بخش از یافته‌های پژوهش، با نتایج پژوهش‌های (Danaeefard, 2009; Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016) در ارتباط با اهمیت فرهنگ مشارکتی و کار گروهی در محیط‌های علمی همخوانی دارد. طبق نظر نظریه‌پردازان سازمانی، فرهنگ سازمانی به‌عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و رفتارها تعریف می‌شود که بر نحوه تعامل افراد در یک سازمان تأثیر می‌گذارد (Schein, 2010). بنابراین می‌توان اذعان داشت که در محیط‌های دانشگاهی، زمانی که اعضای هیئت علمی در یک فضای رقابتی قرار می‌گیرند و معیارهای ارتقاء کمی، نظیر تعداد مقالات منتشرشده، تعیین می‌شود، انگیزه‌های عمیق‌تر و جنبه‌های کیفی پژوهش غالباً تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد. این موضوع می‌تواند منجر به بروز فرهنگ "رقابت برای ارتقاء" گردد، جایی که اعضای هیئت علمی به‌جای تمرکز بر پژوهش‌های عمیق و نوآورانه، به کارهای سطحی و کم‌عمق روی می‌آورند. این وضعیت می‌تواند باعث تضعیف ارتباطات میان اعضای هیئت علمی شود و جو حاکم بر دانشگاه را به سمت ایجاد تنش و عدم همکاری سوق دهد.

تاخت‌وتاز مداوم به دیگران: به عقیده مصاحبه‌شوندگان عدم تمایل به کار گروهی و حس رقابت و تخریب دیگران تأثیر منفی بر نظریه‌پردازی دارد. به‌عنوان مثال، به عقیده مصاحبه‌شونده کد (۱۳) «متأسفانه ما یاد گرفتیم بیرون گود بنشینیم و بقیه را نقد کنیم آن‌هم نه نقد سازنده بلکه نقدی که بیشتر رنگ و بوی تخریب دارد. همواره اگر کاری هرچند کم‌عمق یا کوچک انجام شود شروع به تخریب و کم‌اهمیت شمردن آن می‌کنیم». این بخش از یافته‌ها با مضامین افول اخلاق، رقابت شدید، مسائل شخصی، ذهنی و اخلاقی (Fazlollahi Qomshi & Jahanbakhshi, 2016; Ghanadinezhad & Heidari, 2018) هم‌خوانی دارد؛ بنابراین تاخت‌وتاز مداوم به نظرات جدید، رقابت منفی و تلاش برای تضعیف دیگری، به‌عنوان یکی از موانع اصلی در فرآیند نظریه‌پردازی شناخته‌شده است. این رفتار، علاوه بر ایجاد مانع در شکل‌گیری همکاری‌های علمی، باعث تضعیف نوآوری و تخریب جایگاه دانش می‌شود.

مساله‌گریزی: بی‌تفاوتی و عدم رغبت نسبت به مسائل جامعه پیرامون، یکی دیگر از موانع فرهنگی نظریه‌پردازی بود که توسط مصاحبه‌شوندگان مطرح شد. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد (۱۲) اظهار داشت «حل مساله نیاز به زمان دارد وقتی تعداد پژوهش‌ها و مقالات برای شما مهم می‌شود دیگر نمی‌توان انتظار

داشت پژوهشگران ما به شناسایی و ارائه راهکار برای حل مسائل جامعه بپردازند». این بخش از یافته‌های پژوهش با مضامینی همچون کهنه اندیشی، عدم نیاز به نواندیشی، ثبات در وضع موجود، عدم آشنایی با نظریه‌پردازی، عدم احساس ضرورت راه‌حل‌های جدید، بی‌انگیزگی جهت تولید دانش نو، پیر پرستی افراطی، گذشته‌گرایی استاتیک و مکفی دانستن دانش موجود (Danaeefard, 2009; Ghanadinezhad & Heidari, 2018; Yusefzadeh & Mirzaee, 2013) همخوانی دارد. به‌طور کلی، مسأله‌گزینی به‌عنوان یکی از موانع عمده فرهنگی در نظریه‌پردازی، می‌تواند باعث شود که پژوهشگران به‌جای پرداختن به چالش‌ها و مشکلات جدید، به‌روز و اساسی جامعه، به مسائل قدیمی و تکراری بپردازند و از منطقه امن پژوهشی خود فراتر نروند و درنهایت مفهوم و نظریه جدیدی شکل نگیرد.

فقدان فرهنگ دیالوگ: تردیدی نیست که نظریه‌پردازی با مفهوم‌پردازی و شکل‌گیری مفاهیم جدید شروع می‌شود. برای اینکه مفاهیم خام به مضامین نهایی تبدیل شوند لازم است که به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که توسط متخصصان آن حوزه مورد استقبال و پذیرش قرار گیرند؛ بنابراین می‌توان گفت که این پذیرش جمعی، مستلزم دریافت بازخورد از صاحب‌نظران حوزه دانشی هستند که پژوهشگر در آن فعالیت می‌کند و قصد دارد مفهوم جدیدی مطرح کند. در این میان نقش تعامل و گفت‌وگو بسیار حائز اهمیت است چرا که منجر به دریافت بازخورد می‌شود. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۱۰) اظهار داشته است « برای اینکه مفهومی متولد شود و نظریه‌ای شکل بگیرد به نظر می‌رسد که پژوهشگران و اساتید لازم است توانایی برقراری تعاملات علمی و تخصصی را با یکدیگر (شامل سایر پژوهشگران، اساتید و دانشجویان) توسعه دهند و همچنین، متناسب با حوزه تخصصی خود، ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان خارج از محیط دانشگاهی را نیز تقویت نمایند».

در بسیاری از مواقع نه تنها دانشگاهیان با خودشان گفت‌وگو و دیالوگی ندارند بلکه به دلیل دیوار کشی که بین دانشگاه و جامعه انجام شده، ادبیات مخاطبان و ذی‌نفعان بیرونی را درک نمی‌کنند». فقدان فرهنگ دیالوگ یافته‌ای است که در پژوهش‌های (Ghanadinezhad & Heidari, 2018; Rasuli & Shahriari, 2021) نیز تأکید شده است.

فرهنگ ناسازنده و نابالنده: بی‌شک مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی مستلزم فرهنگی پویا و سازنده است که از آفرینندگی حمایت می‌کند. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۴) اظهار داشت «الآن می‌گیم فلانی استاد تمام شد یک هویت بهش دادیم ۴۰۰ تا مقاله داریم این هویت بهش دادیم درحالی که همه این‌ها جلوه‌گری‌های دروغین‌اند این‌ها واقعیت نیست؛ اما ارزش شده چقدر مقاله پر استناد دارید این‌ها می‌شود ارزش،

این‌ها می‌شود فرهنگ، پس فرهنگ‌سازی شده. بعد استاد جوان که می‌آید می‌گن این مسیر رو برو می‌رسی به اوج و قله دانشگاه. یک فرهنگ ناسازنده و نابالنده که آفرینندگی در آن نیست». مصاحبه‌شونده کد (۶) نیز اظهار داشت «گاهی برخی مسائل فرهنگی در کشور اجازه ارتباطات و تعاملات نمی‌دهد و گاهی بخشی از فرهنگ سنتی، چارچوب‌گذاری‌هایی دارد که فرصت دیدن از زاویه دیگر را می‌گیرد». این بخش از یافته‌های پژوهش با برخی مضامین مطرح‌شده در سایر پژوهش‌ها نظیر نداشتن بلوغ فرهنگی (Khorsand et al., 2022)، نبود حمایت از ابتکارات و خلاقیت‌ها، استفاده از یک دیدگاه و بررسی نشدن مداوم نظریات و به‌روز نشدن آن‌ها (Izadi et al., 2022)، گسست فرهنگ (Danaeefard, 2009) هم‌خوانی دارد. بی‌شک، نظریه‌پردازی به فرهنگی پویا و سازنده نیاز دارد که در آن ارزش‌های علمی صرفاً بر اساس تعداد مقالات یا استانداردهای علمی نباشد، بلکه بر اساس آفرینندگی، خلاقیت و تولید دانش نوین بنا شده باشند. فرهنگی که آفرینندگی را به حاشیه می‌راند و افراد را به تکرار و پیروی از مسیرهای پیشین سوق می‌دهد، موجب رکود علمی می‌شود. در این فرهنگ ناسازنده، هویت علمی افراد بر پایه تعداد مقالات است، نه بر اساس اصالت تفکر و نوآوری.

ترس از مرزشکنی و فقدان جسارت اندیشه ورزی: بی‌شک نظریه‌پردازی مستلزم جسارت و مرزشکنی است. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۷) اظهار داشته است نقطه آغازین شکل‌گیری یک نظریه جدید جایی است که ما احساس کنیم مفاهیم موجود جامع نیستند یا پدیده خاصی را به‌طور دقیق تشریح نمی‌کنند. بعد از اینکه این حس در ما شکل گرفت باید جسارت گام برداشتن برای خلق مفهوم جدید و به چالش کشیدن مفاهیم موجود را داشته باشیم. باین‌حال به عقیده مصاحبه‌شونده کد (۲) دانشگاهیان ما همواره با ترس از مرز شکنی و چارچوب شکنی مواجهه هستند و می‌ترسند نکند حرفی بزنند که خارج از چارچوب باشد و موردپذیرش متخصصان آن حوزه قرار نگیرد و بر نظرات و دیدگاه آن‌ها خرده بگیرند، یا همین نظرات موجب گرفتاری برای آن‌ها شود. این

در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۱۰) اظهار داشته است «برای اینکه مفهومی متولد شود و نظریه‌ای شکل بگیرد به نظر می‌رسد که پژوهشگران و اساتید لازم است توانایی برقراری تعاملات علمی و تخصصی را با یکدیگر (شامل سایر پژوهشگران، اساتید و دانشجویان) توسعه دهند و همچنین، متناسب با حوزه تخصصی خود، ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان خارج از محیط دانشگاهی را نیز تقویت نمایند».

این مضمون شناسایی شده با نتایج پژوهش‌های (Ghanadinezhad & Heidari, 2018; Izadi et al., 2022; Yusefzadeh & Mirzaee, 2013) هم‌خوانی دارد. می‌توان گفت نظریه‌پردازی و خلق مفاهیم جدید

نیازمند جسارت در شکستن مرزهای فکری و نقد چارچوب‌های سنتی ناکارآمد است. این جسارت نه تنها مستلزم توانایی علمی بلکه به محیطی نیاز دارد که آزادی بیان، ریسک‌پذیری و پذیرش دیدگاه‌های نو را تقویت کند. ترس صاحب‌نظران بابت خروج از این چارچوب‌ها و مواجهه با نقدهای احتمالی، به‌ویژه در جوامعی که محافظه‌کاری و پذیرش مفاهیم تثبیت‌شده در آن‌ها غالب است، منجر به رکود در اندیشه‌ورزی و فقدان نوآوری‌های علمی می‌شود.

فقدان فرهنگ انجام مطالعات گروهی: همان‌طور که مصاحبه‌شونده کد «۵» اظهار داشته است، مفهوم و نظریه تنها از یک نفر نشأت نمی‌گیرد، جنسش اجتماعی است؛ بنابراین خلق مفاهیم و نظریه‌های جدید در گرو کارگروهی اصیل است. در بافت جامعه ما کار گروهی به‌خوبی تعریف و تفهیم نشده است. این یافته پژوهش با مضامینی هم چون ضعف روحیه همکاری علمی، نبود مشارکت گروهی در میان صاحب‌نظران (Khorsand et al., 2022)، لزوم زمینه‌سازی برای تضارب آراء و افکار (Ghanadinezhad & Heidari, 2018)، پیوند ضعیف علمی پژوهشگران (Rasuli & Shahriari, 2021) و عدم اهتمام به فعالیت‌های گروهی (Yusefzadeh & Mirzaee, 2013) هم‌خوانی دارد. طبق یافته‌های به‌دست‌آمده عدم نهادینه شدن فرهنگ کار تیمی می‌تواند به ایجاد محیط‌هایی منجر شود که در آن اعضای گروه احساس ناتوانی و عدم انگیزه برای مشارکت فعال داشته باشند. این فقدان فرهنگ باعث کاهش تبادل ایده‌ها و افکار، تضعیف هم‌افزایی علمی و مانع شکل‌گیری خوشه‌های پژوهشی مؤثر و کارآمد که برای پیشرفت در حوزه‌های علوم انسانی حیاتی‌اند، می‌شود.

فقدان فرهنگ نقد و نقدپذیری: نبود فرهنگ نقد و نقدپذیری در محیط‌های دانشگاهی و در میان پژوهشگران یکی دیگر از موانع فرهنگی نظریه‌پردازی بود که توسط مصاحبه‌شوندگان بیان شد. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۱۳) اظهار داشت «شمار زیادی از افراد دانشگاهی از ترس قضاوت و نقد شدن، خود را وارد میدان گفت‌وگوی جدیدی نمی‌کنند. درحالی‌که باید بر این حس فائق آمد چراکه در دیالوگ با دیگری است که ضعف مقوله‌ها و مفاهیم خود را آشکار می‌سازد و مقوله‌ها و مفاهیم توان تفسیر و تبیین اجتماعی پیدا کرده و قابلیت پذیرش اجتماعی پیدا می‌کنند. این بخش از یافته‌های پژوهش با مضامینی نظیر زیر بار مناظره علمی نرفتن، عدم پذیرش نظرات و دیدگاه‌های نا همسو (Fazlollahi Qomshi & Izadi et al., 2016; Ghanadinezhad & Heidari, 2018)، نبود بازاندیشی و تأمل‌گرایی (Jahanbakhshi, 2016; Ghanadinezhad & Heidari, 2018)، کمبود افراد منتقد (Khorsand et al., 2022) و نبود انتقادهای سازنده (Danaeefard, 2009) هم‌خوانی دارد. طبق یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان گفت که عدم وجود فضایی ایمن برای نقد، به ایجاد

یک جو بسته و انزواگرایانه می‌انجامد که در آن پژوهشگران به‌جای تبادل نظر و بهره‌مندی از بازخوردهای سازنده، به سرکوب افکار و ایده‌های خود می‌پردازند. چنین فضایی به‌ویژه در حوزه‌های علوم انسانی که نیاز به تعامل و گفت‌وگوهای عمیق‌تری دارد، مشکلات جدی ایجاد می‌کند.

اندیشه ورزی همراه با تعصب: به عقیده برخی از مصاحبه‌شوندگان تأکید بر مفروضات ذهنی و داشتن تعصب نسبت به آن‌ها یکی دیگر از موانع فرهنگی نظریه‌پردازی در جامعه ما است. در همین راستا مصاحبه‌شونده کد (۵) اظهار داشت «افراد عموماً اندیشه‌های خود را بر پیش‌فرض‌های ذهنی خود سوار می‌کنند و باید خیلی آگاه بود که بتوان به پیش‌فرض‌های تعصب گونه فرصت جولان در برابر اندیشه‌های جدید نداد که سخت است و اغلب اندیشه ورزی‌ها سوگیری دارند». به‌طور مشابه در سایر پژوهش‌ها مضامینی نظیر وجود موانع معرفتی و ایدئولوژیک، سیطره امر سیاسی بر معرفت علمی (Izadi et al., 2022)، نبود بینش و تفکر توسعه‌یافته، تعصب و جزم‌اندیشی (Yusefzadeh & Mirzaee, 2013) به‌عنوان موانع نظریه‌پردازی مورد تأکید پژوهشگران بوده است. یافته‌ها و مبانی تجربی پژوهش حاکی از آن است که تعصبات افراد نسبت به پیش‌فرض‌های خود، موجب اختلال در فرآیند تفکر و تحلیل‌های علمی می‌شود. این تعصبات نه تنها به محدود شدن دامنه تفکر منجر می‌شوند، بلکه به افراد اجازه نمی‌دهند تا به‌طور کامل به ایده‌ها و نظریه‌های جدید بپردازند. این مسئله به‌خصوص در زمینه‌هایی که با موضوعات اجتماعی و فرهنگی مرتبط است، نمود بیشتری دارد. افراد معمولاً اندیشه‌های خود را بر مبنای پیش‌فرض‌های ذهنی‌شان بنا می‌کنند و در نتیجه، در برابر نقد این پیش‌فرض‌ها مقاومت می‌کنند. این وضعیت باعث می‌شود که فضای علمی به سمت ایدئولوژی‌های ثابت و جزم‌اندیشی سوق یابد و اندیشه‌های علمی از دایره‌ای محدود خارج نشود.

نتیجه

بی‌تردید، نظریه‌پردازی و حرکت به سمت تحول در حوزه علوم انسانی، در وهله اول مستلزم خلاقیت است. به عبارتی شکل‌گیری مفهوم و نظریه، سطحی از بروز خلاقیت هست و خود مفهوم و نظریه به‌عنوان یک برون‌داد یا محصول خلاق تلقی می‌شود. قطعاً هر محصول خلاق از یک فرایند خلاق منتج می‌شود. از همین رو، همان‌طور که در شکل (۲) مشاهده می‌شود، شکل‌گیری مفاهیم و نظریه‌های جدید مستلزم خلاقیت پژوهشگران و دانشگاهیان در دو سطح فردی و جمعی می‌باشد. خلاقیت فردی به ویژگی‌های فردی مانند تفکر واگرا به‌جای قالبی اندیشی و انعطاف‌پذیری بستگی دارد که پژوهشگران باید از قالب‌های فکری معمول فاصله بگیرند و به دنبال ایده‌های نو باشند (Hoffman, 2013; Zhu et al, 2019). در مقابل، خلاقیت جمعی (هم‌آفرینی) در محیط‌های دیالوگ‌محور و کارگروهی شکل می‌گیرد (Finley, 2018; Link & Scott,

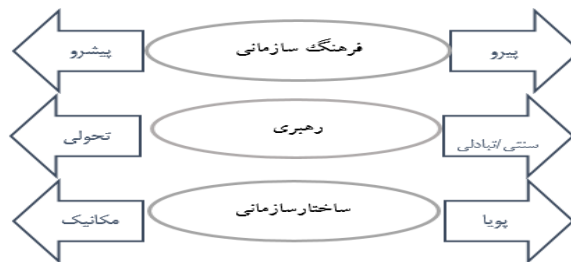
(2020; Metz et al, 2019; Sanders et al, 2024) خوشه‌های پژوهشی، کرسی‌های نظریه‌پردازی و تعاملات بین‌رشته‌ای می‌توانند بسترهای مناسبی برای ارتقاء خلاقیت جمعی فراهم کنند و در نتیجه، مفاهیم و نظریه‌های جدید را شکل دهند. همان‌طور که مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند نظریه‌پردازی به‌عنوان یک خلاقیت مستلزم عبور از رویه‌های معمول و به چالش کشیدن آن‌هاست. به بیان دقیق خلاقیت و شکل‌گیری مفاهیم جدید مستلزم مواجهه تلقی خود با تلقی دیگران از پدیده‌هاست. از همین رو اگر قرار هست پژوهشگران به مفهوم جدید و تفسیر جدیدی از پدیده‌ها برسند لازم هست که تلقی دیگران (تلقی‌های موجود) از پدیده‌ها را به چالش بکشند. باین‌حال طبق یافته‌ها دانشگاهیان ما در حوزه علوم انسانی در گیر خود مطلق‌پنداری، گرفتار شدن در قضاوت‌های ذوقی اجتماع، فقدان فرهنگ انجام مطالعات گروهی، ترس از مرز شکنی و فقدان جسارت اندیشه ورزی و فقدان فرهنگ دیالوگ هستند.



شکل (۲): نقش خلاقیت در شکل‌گیری مفهوم و نظریه

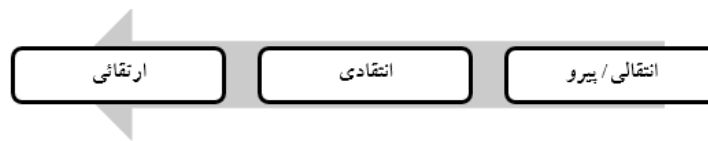
اگرچه خلاقیت خود منجر به تحول و نوآوری می‌گردد، باین‌حال مستلزم تحول‌خواهی و تحول‌آفرینی است. همان‌طور که در شکل (۳) مشاهده می‌شود تحول‌آفرینی باید ناظر بر سه بعد فرهنگ، رهبری، ساختار باشد که بتواند منجر به مفهوم‌پردازی گردد (Al-Husseini et al, 2021; Chang & Lin, 2015; Corcoran & Duane, 2017; Le & Lei, 2017). در بعد فرهنگ لازم است که فرهنگ دانشگاهی به سمت تقویت روحیه خلاقیت و نوآوری حرکت کند. فرهنگ نقدپذیری و تبادل نظر در بین پژوهشگران ترویج شود تا فضایی برای شکل‌گیری نظریه فراهم گردد و از فرهنگ سازمانی پیرو به فرهنگ سازمانی پیشرو حرکت کند. در بعد رهبری، رهبران دانشگاهی باید به‌عنوان تسهیل‌کنندگان خلاقیت عمل کنند و فرصت‌هایی برای پژوهشگران ایجاد کنند تا بتوانند ایده‌های جدید را به اشتراک بگذارند و در یک محیط همکاری‌محور کار کنند و از رهبری سنتی به‌سوی رهبری تحول‌آفرین حرکت نمایند. در بعد ساختار، در بعد ساختار، لازم است که ساختار سازمانی به‌گونه‌ای پویا و انعطاف‌پذیر طراحی شود که حمایت‌گر خلاقیت و نوآوری بوده و به تسهیل همکاری و تعامل بین پژوهشگران کمک کند و درعین‌حال بستر مناسبی برای پیاده‌سازی ایده‌های جدید فراهم کند. باین‌حال طبق نظرات مصاحبه‌شوندگان فقدان فرهنگ و جو حاکم مناسب در میان همکاران، آیین‌نامه‌های ارزیابی کمیت گرا و فرهنگ رقابتی در میان دانشگاهیان منجر به

مساله گریزی شده است. به‌طوری‌که فرهنگ جو حاکم بر محیط‌های دانشگاهی ناسازنده و نابالنده است.



شکل (۳). ابعاد تحول‌آفرینی در سازمان

همچنین برخی مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند فقدان فرهنگ نقد و نقدپذیری و جمع‌ماندگی در محیط‌های دانشگاهی فراگیر است. به‌طوری‌که می‌توان گفت رویکرد حاکم بر علوم انسانی ما یک رویکرد پیرو است. در این رویکرد، پژوهشگران به پذیرش نظریه‌های موجود می‌پردازند و معمولاً به انتقال آن‌ها به جامعه خود بسنده می‌کنند. این نوع نگاه به عدم نوآوری و تولید دانش جدید منجر می‌شود، زیرا پژوهشگران کمتر به نقد و بررسی عمیق نظریه‌ها می‌پردازند (McNay, 2020; Santos, 2017; Vincent-Lancrin, 2022). رویکردی که نه تنها در حوزه علوم انسانی بلکه در سایر حوزه‌ها نظریه‌های موجود را جامع و کامل می‌داند و طرح مفهوم و نظریه جدیدی را لازم نمی‌داند. همین نوع نگاه موجب می‌شود که مات و مبہوت نظریه‌های موجود که عموماً توسط اندیشمندان سایر کشورها مطرح شدند قرار بگیریم و بدون کم‌وکاست آن‌ها را بپذیریم و بر انتقال آن‌ها به نسل جدید تأکید داشته باشیم (Chave, 2024; Peacocke, 2004). همان‌طور که در شکل (۴) مشاهده می‌شود، هم‌راستا با یافته‌های پژوهش باید گفت پیش‌شرط مفهوم‌پردازی و طرح نظریه جدید مستلزم مورد نقد قرار دادن نظریه‌های موجود است. از طریق نقد و به چالش کشیدن نظریه‌های موجود است که نقاط ضعف آن‌ها و خلأ نمایان می‌شود. لازم به ذکر است که کار پژوهشگر و اندیشمند نباید به نقد و خرده گرفتن از نظریه‌ها موجود محدود شود بلکه لازم است دغدغه بهبود و ارتقاء نیز داشته باشد. به عبارتی اگر ادعا می‌کند خلأی وجود دارد جهت رفع آن خلأ اقدام نماید که رویکرد مرحله سوم یعنی رویکرد ارتقائی می‌باشد. در این مرحله، پژوهشگران نه تنها به نقد نظریه‌های موجود می‌پردازند، بلکه به دنبال توسعه و بهبود آن‌ها و تولید نظریه‌های جدید نیز هستند. این رویکرد به شناسایی و رفع خلأهای موجود در ادبیات علمی کمک می‌کند و می‌تواند به تولید نظریه منجر شود.



شکل (۴): سیر حرکت از رویکرد انتقالی به ارتقائی در مفهوم‌پردازی

در نهایت طبق نظر برخی از مصاحبه‌شوندگان، توهم دانایی و برج عاج نشینی، اندیشه ورزی همراه با تعصب و تاخت‌وتاز مداوم به دیگران از جمله موانع مهم فرهنگی نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی هستند. در همین راستا، می‌توان اذعان داشت که در محیط‌های دانشگاهی، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی، ما با فرآیندها و محتواهای قالبی، منجمد و از پیش تعیین‌شده روبرو هستیم. این وضعیت ناشی از تأکید بر رعایت رویه‌های معمول، قالب‌ها و فرم‌ها است که تحت عنوان شکل‌گرایی، فرمالیسم یا مناسک‌گرایی شناخته می‌شود (Davarpanah et al, 2021). این درحالیست که رویکرد تفکرزدایی و تکثرگرایی علمی (Dupré, 1990; Ludwig & Ruphy, 2021) در مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی بسیار با اهمیت است. رویکرد تفکرزدایی به این مفهوم است که پژوهشگران باید از چارچوب‌های فکری محدود خارج شوند و به تنوع و گوناگونی در اندیشه‌ها توجه کنند. تکثرگرایی علمی به معنای پذیرش و احترام به نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلف است که می‌تواند به غنای علمی و فرهنگی جامعه کمک کند (Van Bouwel, 2015; Van der Merwe, 2024). این رویکردها نه تنها به دنبال تولید دانش جدید هستند، بلکه به شکل‌گیری فضایی متنوع و پویا در محیط‌های علمی نیز کمک می‌کنند. در نهایت، برای تحقق تحول در حوزه علوم انسانی، پژوهشگران باید به سمت رویکردهای ارتقایی حرکت کنند و از انتقال صرف نظریه‌ها و حتی انتقاد بر نظریه‌ها فراتر بروند. با ترویج خلاقیت فردی و جمعی و با ایجاد ساختارها و فرهنگی حمایت‌کننده و تحول‌آفرین، می‌توان به شکل‌گیری نظریه‌های جدید و بهبود وضعیت علوم انسانی در کشور کمک کرد. این تغییرات مسیر را برای تسهیل در امر مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی هموار نموده و موجبات رشد و توسعه علمی کشور را فراهم می‌آورد.

References

- Al-Husseini, S., El Beltagi, I., & Moizer, J. (2021). Transformational leadership and innovation: the mediating role of knowledge sharing amongst higher education faculty. *International Journal of Leadership in Education*, 24(5), 670-693. doi:<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1588381>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2022). *Reproduction in education, society and culture* (T. Boroomand, Trans. Tehran: Jameh Shenasan. <https://www.gisoom.com/book/44795712>. (In Persian).
- Chang, C. L.-h., & Lin, T.-C. (2015). The role of organizational culture in the knowledge management process. *Journal of Knowledge management*, 19(3), 433-455. doi:<https://doi.org/10.1108/JKM-08-2014-0353>
- Chatterjee, A., & Hambrick, D. C. (2007). It's all about me: Narcissistic chief executive officers and their effects on company strategy and performance. *Administrative science quarterly*, 52(3), 351-386. doi:<http://dx.doi.org/10.2189/asqu.52.3.351>
- Chave, S. (2024). On Bewilderment, Education and Opening Spaces for Creativity and Emergent Educational Futures *Creative Ruptions for Emergent Educational Futures* (pp. 71-91): Springer Nature Switzerland Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-52973-3_4.
- Corcoran, N., & Duane, A. (2017). *The Impact of Organisational Culture on Staff Knowledge Sharing in Higher Education*. Paper presented at the ECKM 2017 18th European Conference on Knowledge Management. <https://research.setu.ie/en/publications/the-impact-of-organisational-culture-on-staffknowledge-sharing-in-6>.
- Danaeefard, H. (2009). An Analysis of Barriers to Knowledge Generation in Field of the Humanities: Some Recommendations for Promoting the Capacity of Iranian Science Policy. *Journal of*, 2(1), 2-15. doi:https://jstp.nrisp.ac.ir/article_12770.html?lang=en . (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:<http://johepal.com/article-1-127-fa.html>
- Davis, M. S., Wester, K. L., & King, B. (2008). Narcissism, entitlement, and questionable research practices in counseling: A pilot study. *Journal of Counseling & Development*, 86(2), 200-210. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00498.x>
- Dolan, S., Schuler, R. S., & Cabrera, R. V. (2013). *Human resource management* (M. Saeibi & M. A. Tusi, Trans.). . Tehran: Center for Public Management Training. (Original work published 1987). <https://www.gisoom.com/book/11085639>.. (In Persian).
- Dupré, J. (1990). Scientific Pluralism and the Plurality of the Sciences: Comments on David Hull's "Science as a Process". *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 60(1/2), 61-76. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/BF00370977>
- Fartash, K., & Ghorbani, A. (2022). Proposing a policy mix for enhancing socio-economic effectiveness and applicability of humanities to achieve scientific authority. *Rahyaft*, 32(3), 33-54. doi:<https://doi.org/10.22034/rahyaft.2023.11421.1430>. (In Persian).
- Fazlollahi Qomshi, S., & Jahanbakhshi, H. (2016). Barriers and priorities of theorizing in universities: Examining the perspectives of faculty members at the Islamic Azad University, Islamshahr Branch. *Journal of Research Standards in Humanities*, 5(2), 71.

- doi:<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1164577> . (In Persian)
- Finley, S. L. (2018). *Constructing Meaning through Talk: A Research Study Examining the Use of Dialogic Discourse in Guided Reading to Promote Student-Centered Classroom Practices in Primary Classrooms*. Auburn University. <https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/6565/Finley%20DISS%20FINAL%20Format%20Approved.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). The University and the Global Knowledge Society. https://www.academia.edu/download/66592149/2021_KosmutzkyKrucken_FrankMeyer.pdf.
- Ghadimi, K. (2020). Scientific-academic narcissism a new phenomenon in academic settings. *Journal of Hospital*, 19(4), 77-78. doi:<http://jhosp.tums.ac.ir/article-1-6464-fa.html>
- Ghanadinezhad, F., & Heidari, G. (2018). Elucidate Barriers and Solutions to Theorizing in Humanities and Social Sciences (Case of Study: Ahwaz Shahid Chamran University). *NRISP*, 28(71), 1-18. doi:https://rahyaft.nrisc.ac.ir/article_13668.html?lang=en. (In Persian)
- Ghorbankhani, M., & Salehi, K. (2021). A Phenomenological Approach to the Study of Obstacles of Creation of Knowledge in Humanities Based on the Perception and Lived Experience of the University Elites and Scholars. *Strategy for Culture*, 13(52), 75-110. doi:<https://sid.ir/paper/411371/en>. (In Persian)
- Goodarzi, G., & Roudi, K. (2012). Interpretation of scientific authority for educational institutions by applying Grounded Theory. *Science & Technology*, 4(2), 75-90. doi:<https://dori.net/dor/20.1001.1.20080840.1390.4.2.7.6>. (In Persian).
- Grijalva, E., & Harms, P. D. (2014). Narcissism: An integrative synthesis and dominance complementarity model. *Academy of Management Perspectives*, 28(2), 108-127. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.5465/amp.2012.0048>
- Hafezi, R., Mirza Rasouli, F., & Aminlou, M. (2022). An essay on scientific authority from the perspective of a selected pre-eminent Iranian scientist. *Journal of Science and Technology Policy*, 15(3), 29-40. doi:<https://doi.org/10.22034/jstp.2022.13956>. (In Persian).
- Hoffman, J. (2013). Theorizing power in transition studies: the role of creativity and novel practices in structural change. *Policy Sciences*, 46(3), 257-275. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11077-013-9173-2>
- Izadi, S., Alipor, Y., Salehi-Omran, E., & Safar-Haydari, H. (2022). Investigating the current and desirable situation of academic freedom in the Iranian higher education system. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(2), 263-300. doi:<https://doi.org/10.52547/irphe.28.2.263>. (In Persian)
- Jałocha, B., Bogacz-Wojtanowska, E., Góral, A., Prawelska-Skrzypek, G., & Jedynak, P. (2021). Opening the doors of the ivory tower: action research as a tool supporting cooperation between universities and external organizations *Research in Organizational Change and Development* (pp. 143-171): Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0897-301620210000029007>.
- Jandaghi, G., Kozekanan, S. F., & Piranneja, A. (2014). Clarifying the impacts of Professors' narcissism variables on effective performance. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 44, 93-105. doi:10.18052/ www.scipress.com/ILSHS.44.93. (In Persian)
- Khorsand, S., Janalizadeh Choobbasti, H., & Razeghi, N. (2022). Scientific freedom in the

- academic environment: Challenges, strategies, and consequences. *Strategic Research on Social Problems*, 11(1), 1-32. doi:<https://doi.org/10.22108/srsp.2022.1324711773>. (In Persian)
- Latifi, M., Tahmaseby, B. R., Javadi, M., & Mirzaee, H. M. H. (2018). Extracting and prioritizing strategies for achieving scientific authority an importance-performance analysis (IPA). *A quarterly journal of strategy*, 27(1), 5-29. doi:<https://doi.org/10.22034/rahyaft.2023.11413.1434>. (In Persian).
- Le, P. B., & Lei, H. (2017). How transformational leadership supports knowledge sharing: evidence from Chinese manufacturing and service firms. *Chinese Management Studies*, 11(3), 479-497. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/CMS-02-2017-0039>
- Link, A. N., & Scott, J. T. (2020). Creativity-enhancing technological change in the production of scientific knowledge. *Economics of Innovation and New Technology*, 29(5), 489-500. doi:<https://doi.org/10.1080/10438599.2019.1636449>
- Ludwig, D., & Ruphy, S. (2021). Scientific pluralism. Stanford Encyclopedia of Philosophy. doi:<https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/scientific-pluralism>
- Mahmoudi Topkanlou, H. (2023). Scientific authority in the light of the development of academic freedom: A study of faculty members' perspectives. *Rahyaft*, 33(1), 41-54. doi:<https://doi.org/10.22034/rahyaft.2023.11450.1447>. (In Persian)
- McNay, L. (2020). The limits of justification: Critique, disclosure and reflexivity. *European Journal of Political Theory*, 19(1), 26-46. doi:<https://doi.org/10.1177/1474885116670294>
- Metz, A., Boaz, A., & Robert, G. (2019). Co-creative approaches to knowledge production: what next for bridging the research to practice gap? *Evidence & policy*, 15(3), 331-337. doi:<http://dx.doi.org/10.1332/174426419X15623193264226>
- Mohammadi, A. (2005). *Investigating the effect of organizational and individual barriers on scientific activities in Iran. (In Persian)*. (Doctoral dissertation Doctoral dissertation), Tarbiat Modares University. (In Persian).
- Peacocke, A. R. (2004). *Creation and the World of Science: The Reshaping of Belief*: Oxford University Press, USA. <https://www.amazon.com/Creation-World-Science-Reshaping-Belief/dp/0199271690>.
- Pour Ezzat, A. A., Rezaeei, P., & Yazdani, H. R. (2009). Survey of Theory-building Barriers in Social Sciences Area. *Journal of Business Management*, 1(2). doi:https://jibm.ut.ac.ir/article_20323_en.html?lang=en. (In Persian).
- Rasuli, B., & Shahriari, P. (2021). Barriers to Research in the Humanities in Iran: a window to Science Policy. *Iranian Journal of Information Processing and Management*, 37(2), 333-361. doi:<https://doi.org/10.52547/jipm.37.2.333>. (In Persian)
- Sanders, C. E., Borron, A., Lamm, A. J., Harrell, E., & Worley, B. (2024). Using dialogue-centered approaches to community-engaged research: an application of dialectical inquiry. *Discover Global Society*, 2(1), 30. doi:<https://doi.org/10.1007/s44282-024-00055-7>
- Sandholtz, W., & Taagepera, R. (2005). Corruption, culture, and communism. *International Review of Sociology*, 15(1), 109-131. doi:<https://doi.org/10.1080/03906700500038678>
- Santos, L. F. (2017). The role of critical thinking in science education. *Online Submission*, 8(20), 160-173. doi:<https://doi.org/10.12691/education-9-5-9>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2): John Wiley & Sons. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2404590>.

- Seifoori, B., Taghavi, R., & Taghavi, A. (2016). Comparing the Value Preferences between Female Students of Payam Noor and Azad University in Kerman. *Quarterly Journal of Woman and Society*, 7(26), 21-38. doi:https://jzvj.marvdasht.iau.ir/article_2022.html#:~:text=20.1001.1.20088566.1395.7.26.2.8. (In Persian)
- Seyed Javadin, S. R., Hassanqoli Pour, T., Rahnavard, F., & Taab, M. (2012). Conceptualization of scientific authority in higher education systems. *Journal of Research in Educational Systems*, 6(16), 1-27. doi:https://www.jiera.ir/article_53139.html. (In Persian)
- Shirkhani, A., & Sabzi, D. (2019). Challenges of Localization and Theorizing in Human Sciences. *Iranian Political Research*, 6(20), 1-23. doi:<https://doi.org/10.22034/sej.2020.529402.1017>. (In Persian)
- Torkzadeh, J., Mohammadi, M., & Sawab, L. (2017). Predicting the judgment patterns of faculty members based on their value and cultural orientations. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 12(3), 45-62. doi:https://journal.sanjesh.org/article_43618.html?lang=en. (In Persian)
- Van Bouwel, J. (2015). Towards democratic models of science: exploring the case of scientific pluralism. *Perspectives on science*, 23(2), 149-172. doi:https://doi.org/10.1162/POSC_a_00165
- Van der Merwe, R. (2024). Stance Pluralism, Scientology, and the Problem of Relativism. *Foundations of Science*, 29(3), 625-644. doi:<https://philpapers.org/go.pl?id=VANSPS-4&proxyId=&u=https%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1007%2Fs10699-022-09882-w>
- Vincent-Lancrin, S. (2022). Fostering students' creativity and critical thinking in science education *Education in the 21st Century: STEM, Creativity and Critical Thinking* (pp. 29-47): Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-85300-6_3.
- Yadolahi Dehcheshmeh, A., Liaghatdar, M. J., & Davarpanah, S. H. (2019). Identifying effective factors on the Quality of Performance of Multi-grade classes Teachers. *Teaching and Learning Research*, 16(2), 129-146. doi:https://tlr.shahed.ac.ir/article_3324.html?lang=en. (In Persian)
- Yusefzadeh, M. R., & Mirzaee, M. (2013). A study of obstacles to Theory-making in the Humanities: Bu Ali-Sina University. *National Studies Journal*, 13(2), 75-95. doi:https://www.rjnsq.ir/article_100399.html?lang=en. (In Persian)
- Zapp, M. (2021). The authority of science and the legitimacy of international organisations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(7), 1022-1041. doi:<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1702503>
- Zhu, W., Shang, S., Jiang, W., Pei, M., & Su, Y. (2019). Convergent thinking moderates the relationship between divergent thinking and scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 320-328. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2019.1641685>

Table of Contents

Curriculum Evolution in the Age of Artificial Intelligence Alireza Hooshmand	I
The Romantic Foundations of Education in Contemporary Iran Ali Vahdati Daneshmand	II
From Self-Entrepreneurship to Happiness Creation: A Critical Analysis of Positive Thinking in Neoliberal Biopolitics and Its Ethical Underpinnings Azam Moradi, Tahereh Javidi Kalatejafarabadi, Bakhtiar Shabani Varki, Abulfazl Ghaffari	III
Developing an Analytical Model for Effective Education in Iran: A Bourdieu-Inspired Genetic Structuralism Approach Fardin Mohammadi, Mohsen Noghani Dokhtbahamni	IV
A Reflection on Marketisation of Education and Considering Student as Consumer Hamdollah Mohammadi	V
Ideological Underpinnings and Their Effects on Educational Policies in Afghanistan: A Century-Long Perspective Rohollah Eslami, Basir Ahmad Hasin, Zainab Mahdavi	VI
Examining Cultural Barriers to Theorizing in the Humanities Raziyeh Yousof Boroujerdi, Seyed Hedayat Davarpanah	VII



Manager in charge and Chief Editor:

Professor Bakhtiar Shabani Varaki, Ferdowsi University of Mashhad

Editorial Board:

- **Dr. Bakhtiar Shabani Varaki**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Khosrow Bagheri**
Professor, University of Tehran
- **Dr. Mahmood Mehrmohammadi**
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Msoud Safae Moghadam**
Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz
- **Dr. Sayed Mahdi Sajjadi**
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Ebrahim Salehi Emran**
Professor, Mazandaran University
- **Dr. Tahereh Javidi Kalatejafarabadi**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Maghsoud Amin Khandaghi**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Rezvan Hosseingholizadeh**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Saeed Zarghami Hamrah**
Associate Professor, Kharazmi University

Excutive Manager : Sajjad Kamalnia

Excutive: Akbar Amrahi

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. 14, No 1, 2025

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. 14, No. 1, 2025

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

27



Curriculum Evolution in the Age of Artificial Intelligence

Alireza Hooshmand

I

The Romantic Foundations of Education in Contemporary Iran

Ali Vahdati Daneshmand

II

From Self-Entrepreneurship to Happiness Creation: A Critical Analysis of Positive Thinking in Neoliberal Biopolitics and Its Ethical Underpinnings

Azam Moradi, Tahereh Javidi Kalatejafarabadi, Bakhtiar Shabani Varki, Abulfazl Ghaffari

III

Developing an Analytical Model for Effective Education in Iran: A Bourdieu-Inspired Genetic Structuralism Approach

Fardin Mohammadi, Mohsen Noghani Dokhtbahamni

IV

A Reflection on Marketisation of Education and Considering Student as Consumer

Hamdollah Mohammadi

V

Ideological Underpinnings and Their Effects on Educational Policies in Afghanistan: A Century-Long Perspective

Rohollah Eslami, Basir Ahmad Hasin

VI

Examining Cultural Barriers to Theorizing in the Humanities

Raziyeh Yousof Boroujerdi, Seyed Hedayat Davarpanah

VII