

مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش نامه



دانشگاه پژوهش‌محور
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

دوره ۱۵، شماره ۱، سال ۱۴۰۴

دوفصلنامه علمی

۲۹



- ۵ فلسفه استعلایی فناوری برنارد استیگلر بر فراز تعیین‌گری متقابل فناوری و پداگوژی
علی وحدتی دانشمند، محمد امیری
- ۳۳ الهیات سیاسی تربیت: برنامه‌ای پژوهشی برای تعلیم و تربیت در ایران
مرتضی نقره‌ای
- ۵۸ نگاهی انتقادی به روایت عدالت در نظام سیاست‌گذاری آموزشی ایران
حجت صفار حیدری، امیرمحمد توان
- ۸۱ اصول برنامه درسی مبتنی بر نظریه پسا انسان‌گرایی
محمدرضا یوسف‌زاده چوسری، مینا زارعی
- ۹۹ عاملیت انتقادی-استعلایی روی یاسکار و دلالت های آن برای تعلیم و تربیت
یوسف زارعی، سید منصور مرعشی، سید جلال هاشمی، پروانه ولوی
- ۱۳۱ واکاوی موضع‌گیری دیدگاه های فلسفی پیرامون مفهوم صدای دانش آموز در برنامه درسی و استخراج دلالت های تربیتی آن
محدثه خطاط، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم‌زاده، کیوان صالحی، مرضیه عالی
- ۱۶۱ تأملی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»
مینا فیاضی، شهرام رامشت

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۵، شماره ۱، تیر سال ۱۴۰۴

شاپا چاپی : ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک : ۴۲۷۳-۲۴۲۳

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

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

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می شود :

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

مدیر مسئول 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

اسامی داوران این شماره: مقصود امین خندقی، رمضان برخوردار، طیه توسلی، حیدر جانعلیزاده چوب بستی، علی خرسندی طاسکوه، علیرضا صادق زاده قمصری، یحیی قائدی، رضا محمدی چابکی، سید منصور مرعشی، نعمت اله موسی پور، مرتضی نقره ای، محسن نوغانی، مجتبی همتی فر.

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	فلسفه استعلایی فناوری برنارد استیگلر بر فراز تعین‌گری متقابل فناوری و پداگوژی علی وحدتی دانشمند، محمد امیری
۳۳	الهیات سیاسی تربیت: برنامه‌ای پژوهشی برای تعلیم و تربیت در ایران مرتضی نقره‌ای
۵۸	نگاهی انتقادی به روایت عدالت در نظام سیاست‌گذاری آموزشی ایران حجت صفار حیدری، امیرمحمد توان
۸۱	اصول برنامه درسی مبتنی بر نظریه پسا انسان‌گرایی محمد رضا یوسف‌زاده چوسری، مینا زارعی
۹۹	عاملیت انتقادی-استعلایی روی باسکار و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت یوسف زارعی، سید منصور مرعشی، سید جلال هاشمی، پروانه ولوی
۱۳۱	واکاوی موضع‌گیری دیدگاه‌های فلسفی پیرامون مفهوم صدای دانش آموز در برنامه درسی و استخراج دلالت‌های تربیتی آن محدثه خطاط، مرضیه دهقانی، رضوان حکیم‌زاده، کیوان صالحی، مرضیه عالی
۱۶۱	تأملی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» مینا فیاضی، شهرام رامشت

Bernard Stiegler's Transcendental Philosophy of Technology: Beyond the Reciprocal Determination of Technology and Pedagogy

Ali Vahdati Daneshmand 

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

Mohammad Amiri 

MA in History and Philosophy of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email:

amiri1379mohammad@gmail.com

Received: 2024-08-11	Revised: 2025-02-23	Accepted: 2025-06-29	Published: 2025-07-14
Citation: Vahdati Daneshmand, A., & Amiri, M. (2025). Bernard Stiegler's Transcendental Philosophy of Technology Beyond the Reciprocal Determination of Technology and Pedagogy, <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 5-32. doi: 10.22067/fedu.2025.89200.1361			

Abstract

This paper, drawing on Bernard Stiegler's transcendental philosophy of technology, offers an in-depth analysis of two dominant paradigms in the relationship between pedagogy and technology: technological determinism and pedagogical determinism. It explores the dynamic tension and oscillation between these opposing poles, which have generated a broad range of responses—from enthusiastic acceptance to cautious skepticism—toward emerging technologies. This tension has also contributed to a state of uncertainty within the Iranian education system regarding the adoption of a coherent and appropriate approach. The paper begins with a critical examination of the foundational assumptions underlying both technological and pedagogical determinism, offering a nuanced critique of how each framework manifests within educational practice. It then shifts to a constructive approach, developing theoretical frameworks and strategies for mediating the interaction between technology and pedagogy, grounded in Stiegler's philosophical insights. Stiegler's thought, which integrates phenomenological and post-structuralist perspectives, introduces the concept of *pharmacological co-creation*, emphasizing the reciprocal and co-constitutive relationship between technology and pedagogy. This concept challenges hierarchical or isolated views of either domain, advocating instead for a relational and interdependent understanding. The discussion is further enriched by examining key triadic relationships: between humans and technical objects; between *tékhnē*, *phrónēsis*, and *epistēmē*; and between reflective and anticipatory educational thought. These relationships illuminate the complexity of educational technology use and underscore the need for a balanced, integrated approach. Ultimately, the paper calls for a holistic educational vision in which technology and pedagogy are not adversaries but co-evolving forces that together enhance the learning experience.

Keywords: technology determination, pedagogy determination, Bernard Stiegler, Pharmakon



©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.

Synopsis

One of the key challenges in Technological advancements and transformations is articulating a well-grounded and balanced relationship between pedagogy and technology. Existing explanations have largely gravitated toward two opposing positions: either prioritizing technology over pedagogy (*technological determinism*) or considering pedagogy as the primary determinant in the use of technology (*pedagogical determinism*). The Iranian educational system, however, has yet to adopt a coherent and well-calibrated stance on this matter.

The study critiques each paradigm on its foundational assumptions. Four key consequences of technological determinism in education can be briefly outlined. *First*, it reduces the focus from the fundamental nature and purpose of educational technologies to merely their functional aspects, leading to a superficial adaptation of technology in the hope of transforming educational practices. *Second*, it prioritizes the adaptation of educational actors to technology rather than fostering a reflective and critical appropriation of it. *Third*, it reinforces a binary mode of thinking about learners, rigidly categorizing them into fixed and unalterable groups. *Fourth*, it narrows educational objectives to purely technological goals, overlooking broader pedagogical and developmental considerations.

On the other hand, pedagogical determinism—rooted in an instrumentalist view of technology—also carries three significant consequences. *First*, by emphasizing the application of technology, it largely disregards the *design phase* of educational technologies, treating them as predetermined and immutable tools rather than as entities that can be critically shaped. *Second*, when a technology fails to achieve its intended educational goals, teachers become the primary scapegoats, as they are presumed to lack the necessary skills for its proper use. *Third*, the instrumentalist approach to technology assumes a linear relationship between users (teachers and students), technology, and educational outcomes, implying that technology produces only the effects intended by its users, thereby neglecting unintended or emergent consequences.

In critiquing these opposing forms of determinism, the authors turn to Bernard Stiegler's transcendental philosophy of technology. *First*, Stiegler emphasizes the primordial connection between humans and technology, rejecting any fundamental opposition between the two as a false dichotomy. In his view, what distinguishes humans from animals is their capacity for technological exteriorization—the creation of prosthetic extensions to mediate their relationship with the external world. *Second*, he argues that the technological dimension of *technē* cannot be separated from its conceptual (*epistēmē*) and ethical (*phronēsis*) dimensions. This interconnectedness implies that technology is not merely a set of tools but is inherently tied to knowledge and moral considerations. *Third*, drawing on his reading of Plato's *Protagoras*, Stiegler reinterprets the myth of Prometheus and Epimetheus. If Epimetheus symbolizes humanity and its inherent deficiency, and Prometheus represents technology as the means to compensate for this lack, then these two figures should not be seen as opposing forces but rather as complementary ones. Epimetheus, characterized by retrospection and past-oriented thinking, only realizes his shortcomings when confronted with the proactive and future-oriented nature of Prometheus. Their encounter is what enables the recognition of human limitations and the technological efforts to overcome them. *Fourth*, Stiegler conceptualizes technology as *pharmakon*, a term influenced by both Plato and Derrida. He views technology as simultaneously both a cure and a poison. All technologies,

when understood as acts of exteriorization in humanity's engagement with the world, possess a dual structure: they can serve as instruments of liberation or mechanisms of alienation.

Conclusion

In concluding the discussion, from the foundational connection between humans and technology, it becomes evident that the meaning of being human is continuously redefined with the emergence of new technologies in each historical period. Therefore, if pedagogy is fundamentally concerned with the human condition and seeks to maintain primacy over technology, it cannot begin by assuming a fixed and ahistorical definition of human nature that exists independently of technological developments. Rather, pedagogy must recognize that technology is not merely an external factor to be incorporated into predefined educational frameworks but is itself constitutive of how humanity evolves. Consequently, any pedagogical approach that seeks to engage meaningfully with technology must remain open to the ongoing transformation of what it means to be human in a technologically mediated world.

Furthermore, the interconnectedness of *technē*, *phronēsis*, and *epistēmē*—and the emergence of technology's meaning through their interaction—cautions us against isolating or prioritizing one at the expense of the others. In technological determinism, educators tend to focus solely on the functional and operational aspects of technology, reducing it to a mere tool without considering its broader epistemological and ethical implications. Conversely, in pedagogical determinism, educators emphasize *phronēsis* and *epistēmē* while neglecting the practical and material dimensions of *technē*.

Moreover, the interplay between Prometheus and Epimetheus suggests that the appropriate approach to emerging educational technologies—such as the rise of AI-based systems—requires a reflective stance. Instead of uncritically embracing new technologies, we must first ask: What have we done with previous technologies? How do we now assess their unintended and unforeseen consequences? What specific problem is this new technology intended to address?

Ultimately, a pharmacological perspective on educational technology necessitates that our pedagogical engagement with it be structured through a dialectic between remedy (adoption) and harm (adaptation). The only thing that teachers and policymakers can do in response to educational technologies in this digital age is to adopt heuristic approaches and strategies to prioritize one form of *positive pharmacology* over the negative one.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

فلسفه استعلایی فناوری برنارد استیگلر بر فراز تعین‌گری متقابل فناوری و پداگوژی

علی وحدتی دانشمند ^{ID}استادیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، alivahdati@ut.ac.irمحمد امیری ^{ID}کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه تهران، تهران، ایران. amiri1379mohammad@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۰۵	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: وحدتی دانشمند، علی؛ امیری، محمد. (۱۴۰۴). فلسفه استعلایی فناوری برنارد استیگلر بر فراز تعین‌گری متقابل فناوری و پداگوژی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۳۲-۵. doi: 10.22067/fedu.2025.89200.1361			

چکیده

مقاله حاضر با تکیه بر فلسفه استعلایی فناوری برنارد استیگلر، به واکاوی دو دیدگاه عمده در مناسبات پداگوژی و فناوری یعنی تعین‌گری فناوری و تعین‌گری پداگوژی می‌پردازد. رویارویی و نوسان میان این دو قطب علاوه بر این که طیفی از واکنش‌ها از پذیرایی و شیفنگی تا شک‌آوری نسبت به فناوری‌های نوظهور را برانگیخته، نظام آموزشی ایران را در اتخاذ رویکردی مناسب دچار آشفتگی ساخته است. این نوشتار نخست با رویکردی انتقادی به تحلیل بنیادها و نقد بازنمایی و حضور هر کدام از این دو قطب در عرصه تربیت پرداخته، سپس با رویکردی اشتقاقی به صورت‌بندی رهیافت‌هایی بر اساس فلسفه استیگلر برای تعامل این دو قطب با هم می‌پردازد. ایده اصلی استیگلر برخاسته از چهارچوبی که به طور عمده حاصل تلفیق مضامین پدیدارشناسانه و فرونیسیس و اپیستمه و میان‌اندیشه تربیتی پس‌اندیش و پیش‌اندیش درباره فناوری نیز این ایده را توضیح می‌دهند. در پایان نیز الهام‌بخشی‌هایی در تناظر با هر کدام از این مؤلفه‌ها برای نوعی مواجهه بدیل میان فناوری و پداگوژی بر فراز تعین‌گری متقابل این دو، پیشنهاد شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: تعین‌گری فناوری، تعین‌گری پداگوژی، برنارد استیگلر، فارماکون

مقدمه

سرعت پیشرفت فناوری در دهه‌های اخیر به حدی افزایش یافته است که هر روز با ابتکارات و ترمیم خود جهانیان را غافل گیر کرده و توجه اذهان را به خود جلب می‌نماید. فناوری تأثیرات خود را در زمینه‌های مختلف گسترش داده و راه نفوذ خود را به کلیه ابعاد زندگی انسانی باز کرده است. اگر بعد از انقلاب صنعتی فناوری‌های سخت برای انسان رفاه و توسعه را رقم می‌زد، اکنون فناوری‌های نرم و صنایع فرهنگی به

پیشرفته‌ترین حالت خود در تاریخ زندگی بشری رسیده‌اند و معنای زندگی ما و نحوه درک ما از جهان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند.

عرصه تربیت نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد زیست انسانی از این امر مستثنی نبوده و تأثیرات فناوری در تربیت آن‌قدر عمیق و گسترده بوده است که مکاتب مختلف فلسفی نه تنها آن را نادیده نگرفته‌اند بلکه عمیقاً در تلاش برای تفسیر و توصیف پیامدهای آن برای تربیت هستند. افزایش فعالیت‌های علمی و عملی انتقادی نسبت به توسعه فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در مدارس نشان‌دهنده نگرانی‌های جدی کنش‌گران تربیتی در این زمینه است. در دوره پساکرونا و فراگیر شدن هم‌نشینی انسان‌ها به خصوص کودکان و نوجوانان با رسانه‌ها و سرگرمی‌های دیجیتال، نگرانی‌های مربیان و والدین نسبت به گذشته شدت گرفته است.^۱ در حوزه پداگوژی نیز استفاده گسترده از فناوری‌های آموزشی برخط، چالش‌هایی جدی برای انگاره‌های سنتی از تعلیم و تربیت پدید آورده است. برای مثال، اکنون این توافق میان صاحب‌نظران وجود دارد که تصویر معلم به مثابه *فرزانه‌ای بر صحنه*^۲ دیگر در جوامعی که اکنون در حال استفاده گسترده از فناوری‌های یادگیری هستند، کارایی ندارد (Meniado, 2023, p. 48).

البته، در برابر این موج مفهوم‌پردازی‌های جدید از تربیت و یادگیری در دوران فناوریانه، پژوهش‌هایی نیز از منظر انتقادی به این شیفتگی فناوریانه^۳ واکنش نشان داده‌اند. برای مثال فاراگ و همکاران، وضعیت کنونی آموزش‌های مجازی را نمونه‌ای نو از مفهوم *آموزش بانکی*^۴ فریره می‌دانند و با بهره‌گیری از مفاهیم فوکویی بر این اعتقادند که *سامانه‌های مدیریت یادگیری*^۵ که بعد از همه‌گیری، استفاده از آن‌ها شدت یافت، اکنون تبدیل به پایگاه‌هایی برای نظارت و به تبع آن، *انسان‌زدایی*^۶ از یادگیرندگان شده‌اند (Farag et al., 2023). در پژوهشی دیگر، هرناندز در نقد موک‌ها، آنچه که در جریان تولید و مصرف آن‌ها اتفاق می‌افتد را فاقد عنصر رهایی‌بخشی دانسته و به تقلید از مفهوم *ستم‌دیدگان*^۷ نزد فریره، از مخاطبان این آموزش‌ها به

۱ شواهد حاکی از آن است که میزان استفاده کودکان زیر پنج سال و انسان‌های زیر بیست و یک سال از فناوری‌های دارای صفحه نمایش (Screen)، قبل از کرونا به ترتیب ۱.۹۱ و ۲.۶۷ ساعت در روز بوده درحالی‌که این مقدار در دوران کرونا به ۲.۶۵ و ۴.۳۸ ساعت رسیده است. (Choi et al., 2023).

2 The Sage on the Stage

3 Digital Enthusiasm

4 Banking Education

5 Learning Management Systems

6 Dehumanization

7 Oppressed

ستم‌یادگان دیجیتال^۱ یاد می‌کند (Hernández, 2018). بنابراین شناخت عمیق ما نسبت به ماهیت فناوری و درک لایه‌های پنهان پیامدهای فناوری در زیست انسانی باعث می‌شود تا زمینه مواجهه‌ای سطحی و شتاب‌زده در برابر این تغییر و تحولات از میان برود.

در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران نیز، مسئله ورود فناوری - خصوصاً فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی - به عرصه اجتماعی و گسترش آن در کشور تقریباً از نیمه دوم دهه هفتاد به صورت ویژه‌ای مطرح شده است. آثار پژوهشی و اسناد بسیاری در خصوص مواجهه با این پدیده و فراگیری آن از همان سال‌ها تا کنون به‌جا مانده است. برای مثال، در سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، تحول رسانه‌ها و فناوری اطلاعات و ارتباطات به دلیل تأثیر گسترده بر باورها به عنوان رکن تربیت محسوب می‌شوند (Iran Supreme Council of Education, 2010, p. 174).

در میان پژوهش‌های متعدد داخلی شاهد مفهوم‌پردازی‌هایی درباره فناوری هستیم. برای نمونه، باقری نوع‌پرست (Bagheri Noaparast, 2002) و ضرغامی همراه و همکاران (Zarghami Saeed et al., 2007) نشان می‌دهند که فناوری امری طبیعی و خنثی نیست که سازنده یا مخرب بودن آن تنها توسط نحوه استفاده از آن مشخص شود. بلکه مقاصد انسانی یا به تعبیر دیگر، عناصر فرهنگی در تولید و مصرف فناوری‌ها و سازنده و مخرب بودن آن‌ها نقش اساسی داشته و توجه به این مقاصد خود بخشی ضروری در آموزش فناوری خواهد بود. مهرمحمدی (Mehrmohammadi, 2013) تقدّم پداگوژی بر تربیت را نگاهی ابزاری و غیرتمدنی دانسته که در آن فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات به فناوری آموزشی تقلیل می‌یابد و به آن به چشم یک ابزار در خدمت اهداف آموزشی و تربیتی نگاه می‌شود. سجّادی (Sajjadi, 2019) نیز تلاش‌ها در تدوین اسناد تحولی برای تبیین فلسفی مناسبات میان فناوری و تعلیم و تربیت را ناظر به نگاه ابزاری به فناوری دانسته و از آن به فلسفه «تربیت فناورانه» یاد می‌کند. او در مقابل، از ضرورت تدوین «فلسفه فناورانه» تربیت که در آن اقتضائات ویژه تربیت در عصر فناوری به رسمیت شناخته می‌شود دفاع می‌کند.

بیان مسئله و پیشینه پژوهش

پژوهش‌های گوناگونی در دو دهه اخیر نشان داده رویکردهای رایج نسبت به فناوری‌های آموزشی دچار کاستی‌هایی در درک نسبت ماهیت و پیامدهای این فناوری‌ها می‌باشد (Hamilton & Friesen, 2013; Fawns, 2022). مضمون مشترک تمامی این پژوهش‌ها، نقّادی تعین‌گری دوگانه فناوری یا پداگوژی

1 Digitally Oppressed

است. تعین‌گری (در هر دو وضعیت خود)، بر این انگاره استوار است که میان مقاصد^۱ انسانی و وسایلی^۲ که برای رسیدن به این مقاصد در قالب فناوری‌ها جعل می‌کند، گسستی ذاتی وجود دارد (Feenberg, 1999). حال این گسست گاه به سوی استقلال و عاملیت فناوری چرخیده و خود را به صورت تعین‌گری فناوری آشکار کرده و از تقدم فناوری بر پداگوژی^۳ دفاع کرده و گاه بر استقلال و عاملیت انسان تأکید داشته و در قامت تعین‌گری پداگوژی ظاهر شده و از تقدم پداگوژی بر فناوری^۴ سخن می‌گوید^۵ (Fullan, 2013; Sankey, 2020). تقابل این دو تعین‌گری، دو تصور غیر واقعی نسبت به نقش فناوری در تربیت را دامن زده است. در یک سوی آن از فناوری انتظار می‌رود که اصول و روش‌های جدید تربیتی را تعین ببخشد و از سوی دیگر معلم، فناوری را برای اهداف و اغراض خود به کار گیرد.

اگر نوع مواجهه عاملان تربیتی با فناوری را از حیث پذیرایی و مثبت‌نگری^۶ یا مقاومت و شک-آوری^۷، به صورت یک طیف^۸ در نظر بگیریم، می‌توان تعین‌گرایی فناوری را در سوی اول طیف و تعین‌گری پداگوژی را در سوی دوم آن قرار داد. مواجهه نظام آموزشی ایران نیز با مسئله فناوری، همواره در میان این دو سوی طیف در نوسان بوده است. برای مثال، در آغاز توجه به فناوری آموزشی در دهه هشتاد شمسی و با برگزاری اجلاس‌های جهانی در خصوص دسترسی آزاد به اطلاعات و ایجاد جامعه دانایی‌محور، اصلاحات فناوریانه در ایران با رویکردی مثبت‌نگر، با نوشتن سند توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش (Supreme Council of Education, 2007) آغاز شد. این گردهمایی‌ها چنان نقشی در این اصلاحات داشت که بیانیه آن به عنوان یکی از مستندات تدوین سند مذکور قرار گرفته است (Supreme

1 Ends

2 Means

3 Technology first

4 Pedagogy first

۵ برخی منابع از تعین‌گری پداگوژی، همان نگاه بدبینانه و واکنشی به تعین‌گری فناوری را مراد کرده‌اند. به عبارت دیگر، در این

پژوهش‌ها، تعین‌گری فناوری، بنیاد گرایی به تعین‌گری پداگوژی نیز دانسته شده است. برای آشنایی بیشتر نگاه کنید به (Berg,

(1998; Kanuka, 2008)

6 Enthusiasm

7 Skepticism

۸ اساساً تمام طبقه‌بندی‌های ارائه شده از فلسفه فناوری و نوع مواجهه انسان با آن، به لحاظ مفهومی دارای تداخل و تعارض هستند.

بنابراین پیشنهاد نویسندگان در این مقاله آن است که این مفهوم‌سازی‌ها را به یاری استعاره طیف بنگریم. برای آشنایی بیشتر نگاه

کنید به (Kerschner & Ehlers, 2016)

(Council of Education, 2007). در سوی مقابل، با گسترش فناوری‌های نوین و موضوع کم‌رنگ شدن نقش معلم و مدرسه در تعلیم و تربیت، پرسش از نقش فناوری این بار به نحوی نقادانه مطرح شد. تا جایی که در مبانی نظری سند تحول بنیادین طی چرخشی به سوی تعین‌گری پداگوژی، به نقش الگویی معلم و سهم بی‌بدیل او در تربیت، تعویض‌ناپذیری آموزش حضوری با آموزش مجازی و ضرورت تربیت اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه تأکید شد (Iran Supreme Council of Education, 2010). رفت‌وآمد میان این دو قطب، حکایت از سستی بنیان‌های نظری تربیت فناورانه و نوعی سرگشتگی در مواجهه با فناوری در امر تربیت دارد.

اگرچه تلاش‌هایی برای فراتر رفتن از تقابل این تعین‌گری‌ها صورت گرفته، اما فقدان یک پردازش فلسفی و نظری از ضرورت این فراروی مشهود است. برای مثال، فاوئر (Fawns, 2022) از پداگوژی درهم‌تنیده^۱ سخن گفته و سو و تاوارز (Tsui & Tavares, 2021) از نظریه سیستم‌های پیچیده^۲ بهره برده تا بر دوگانگی میان پداگوژی و فناوری پایان دهند. علاوه بر این، به نظر می‌رسد این تعین‌گری‌ها، فراتر از کلان-نظریه‌هایی در باب فناوری، هر دو می‌توانند دال بر یک باور و استعاره نهفته عمومی باشند؛ امری ناپیدا در افکار عمومی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت که می‌توانند خرسندی‌ها و ناکامی‌های خود را به آن نسبت دهند. در حال حاضر با اینکه گفتمان فلسفه تربیت فناورانه در مطالعات برنامه درسی مطرح شده اما نسبت به فلسفه ضمنی که در رابطه با ماهیت فناوری و پیامدهای آن کندوکاو می‌کند، کم‌توجه است. اهمیت این فلسفه ضمنی از آن جهت است که ما در هنگام اتخاذ رویکردی درباره تربیت فناورانه به طور ناخودآگاه فلسفه‌ای خاص که در بنیاد آن رویکرد حضور دارد را به‌نحوی پنهان و ضمنی بدون اینکه از تبعات آن اطلاع داشته باشیم، پذیرفته‌ایم. پیشنهاد سجادی (Sajjadi, 2019) مبنی بر چرخش نگاه از تربیت فناورانه به فلسفه فناورانه تربیت می‌تواند نقطه شروع مطلوبی برای ایجاد تمایز در نگاه ما نسبت به رابطه تربیت و فناوری باشد. پرداختن به نسبت فناوری و تربیت با نگاهی استعلایی به منظور فراروی از این تقابل دوگانه، نیازمند دیدگاهی برای تفسیر ماهیت فناوری و پیامدهای آشکار و پنهان آن است. به این ترتیب مبانی نظری در این پژوهش به نحوی برگزیده شد تا بتواند این خلاء تئوریک را پوشش دهد. این مبانی نظری برگرفته از فلسفه فناوری برنارد استیگلر^۳ فیلسوف معاصر فرانسوی است.^۴ در نگاه او فن، نه در مقابل فرهنگ بلکه شرط و

^۱ Entangled Pedagogy

^۲ Complex Systems Theory

^۳ Bernard Stiegler

^۴ در اینجا مناسب است اشاره‌ای به مقاله مظفری پور (Mozaffaripour, 2021) بکنیم. این مقاله، نخستین پژوهش جامع به زبان

فارسی برای معرفی استیگلر به جامعه محققان فارسی‌زبان است.

سازنده فرهنگ است؛ بنابراین فن‌ها صرفاً ابزاری برای رسیدن به اهداف متعدد نیستند بلکه معنای انسان بودن را شکل می‌دهند. در واقع فن، پروتز^۱ (اندام مصنوعی جایگزین قسمت ازدست‌رفته بدن) انسان است. آن‌ها تنها یک ابزار خنثی نیستند بلکه حافظه جمعی و فرهنگی هستند که توسط انسان‌ها متجسم شده‌اند (Howells & Moore, 2013). به عبارت دیگر انسان‌ها برای جبران نقص‌های خود، به فن‌ها متوسل می‌شوند و به دنبال این امر انسان‌ها، فن‌ها را می‌آفرینند اما هم‌زمان انسان نیز در این فرایند، تحت تأثیر فن خلق می‌شود. این نگاه و تعریف جدید از فن می‌تواند ظرفیت و دید جدیدی را نسبت به مفهوم فناوری آموزشی و رابطه تربیت و فناوری برای ما ایجاد نماید. با نظر به این توضیحات، نوشتار حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به دو پرسش اساسی زیر است:

۱. تعیین‌گری دوگانه میان پداگوژی و فناوری، چگونه خود را در جریان تعلیم و تربیت نمایان می‌کند؟
۲. نقد برنارد استیگر بر این تعیین‌گری دوگانه چگونه صورت‌بندی خواهد شد و چه امکان‌هایی را برای مناسبات تربیت و فناوری به ارمغان خواهد آورد؟

در پاسخ به پرسش اول، نویسندگان از رویکرد نقد توسعی^۲ (Haggerson, 1991) در پژوهش‌های تربیتی بهره می‌برند. بر اساس این رویکرد، غایت پژوهشگران ایضاح و تبیین بنیادهای نظری هر کدام از دو نگاه فوق به نسبت پداگوژی و فناوری، به منظور به چالش کشیدن این بنیادها از طریق روشن ساختن کاستی‌های هر کدام در عرصه عمل است. پیامد چنین تلاشی زمینه‌سازی برای ظهور و بهره‌برداری از دیدگاهی است که طبق مدعای نویسندگان، بر فراز دو نگاه قبلی قرار می‌گیرد. در پاسخ به پرسش دوم، نویسندگان از روش اشتقاقی^۳ استفاده خواهند کرد. طبق نظر برودی (Broudy, 1955)، این روش بر کاربرست^۴ یک موضع فلسفی در پردازش یک مسئله تربیتی دلالت دارد. البته در اینجا می‌توان معنایی ملایم‌تر برای کاربرست قائل شد. به این صورت که دست‌یابی به الهام‌بخشی‌های فلسفه فناوری استیگر در نمایاندن راه‌های برون‌رفت از معضلات دو دیدگاه قبل، مد نظر نویسندگان خواهد بود.

تعیین‌گری فناوری و نقد بازنمایی آن در تعلیم و تربیت

1 Prosthesis

2 Ampliative Criticism

3 Derivative Method

4 Apply

تعیین‌گرایی فناوری^۱ در مطالعات فلسفه فناوری نظریه‌ای است که بیان می‌کند توسعه و استفاده از فناوری‌های جدید عامل اصلی و تعیین‌کننده در تغییرات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی هستند. این نظریه بر این ایده تأکید دارد که فناوری‌ها به صورت مستقل و خودمختار پیشرفت می‌کنند و این پیشرفت‌ها به‌نوبه خود شکل‌دهنده و جهت‌دهنده به ساختارهای اجتماعی و فرهنگی می‌شوند. برای مثال، لوئیس مامفورد^۲ فیلسوف آمریکایی فناوری، ادعا می‌کند همواره در طول تاریخ دو گونه فناوری در کنار هم و در رقابت با هم پدید آمده‌اند؛ یکی، تمامیت‌خواه^۳ و دیگری دموکراتیک. اوّلی نظام‌مند و قدرت‌مند ولی ذاتاً ناپایدار و دومی فردی، نسبتاً ضعیف ولی چاره‌جو و پایدار (Mumford, 1964). در همین راستا، برخی معتقدند حمایت دولت‌ها از ساخت و گسترش نیروگاه‌های هسته‌ای - اگرچه ناخودآگاه - ولی موجب پدیداری روحیه تمامیت‌خواهی در آن‌ها می‌شود. در سوی مقابل نیروگاه‌های خورشیدی، زمینه را به نحوی پایدار برای تحقق عدالت اجتماعی، آرمان‌رهایی و فرهنگ حسّاس به تکثر فراهم می‌سازد (Hayes, 1977). در مثالی دیگر، ریچارد اسکلاو (Sclove, 1995, p. 15)، صندلی‌های راحتی^۴ جدا از یکدیگر را در دنیای مدرن غرب (در مقابل نشستن بر روی زمین یا تشک‌های یک‌سره یا راحتی‌های تخت‌خواب‌شو)، یکی از دست‌سازه‌های بشری می‌داند که ارزش‌های فرهنگ غربی از جمله فردیت و فضای خصوصی را اشاعه داده است. وینر (Winner, 2017) معتقد است چنین برداشتی از فناوری، ما را از اینکه فناوری‌ها را صرفاً از منظر نیروهای اجتماعی مولّد آن‌ها تحلیل کنیم و از تأثیر سیاست‌های گروه‌های ذینفع، سیاست‌های بوروکراتیک و الگوهای مارکسی تضاد طبقاتی در تکوین آن‌ها سخن بگوییم، بر حذر داشته و به تبع شعار معروف موسرل، ما را به بازگشت به خود چیزها^۵ تشویق می‌کند.

۱ نویسندگان در این مقاله، استفاده از عبارت «تعیین‌گری فناوری» (Technology Determination) را به «تعیین‌گرایی فناوریانه» (Technological Determinism) ترجیح داده‌اند. زیرا، آن چیزی که از اوّلی مراد نویسندگان است، هم از تعیین‌گرایی فناوریانه و هم از ذات‌گرایی فناوریانه (Technological Substantivism) نیز پدید خواهد آمد. به تعبیر فیبرگ (Feenberg, 1999)، وجه اشتراک تعیین‌گرایی فناوریانه و ذات‌گرایی فناوریانه این است که هر دو بر استقلال و خودآیینی فناوری پافشار دارند. با این تفاوت که تعیین‌گرایی فناوریانه بر خنثی بودن فناوری نسبت به ارزش‌ها و ذات‌گرایی فناوریانه بر ارزش‌بار بودن آن تأکید می‌کنند. نویسندگان تنها همین وجه اشتراک را مدّ نظر داشته و در هیچ بخشی از مقاله نظری به تعیین‌گرایی فناوریانه در مقام یک فلسفه فناوری نداشته‌اند.

2 Lewis Mumford

3 Authoritarian

4 Sofa

5 Back to the things themselves

بر اساس این تصویر اجمالی، اکنون پرسش اصلی این است که اگر چنین انگاره‌ای بر ذهنیت و ایدئولوژی سیاست‌گذاران، مدیران و معلمان حاکم شد آنگاه چه بازتابی در تصمیمات تربیتی آن‌ها خواهد داشت؟ بر اساس این نگاه، فناوری‌ها تجسّدی مستقل از خاستگاه و کارکرد اولیه خود می‌یابند؛ به عبارت دیگر اگر این مسئله را فرض بگیریم که فناوری‌ها را انسان ابداع و اختراع کرده است، در چنین شرایطی با یک فرانکشتاین^۱ عمومیت یافته به کل بشریت روبه رو خواهیم بود که دیگر تسلّطی بر دست‌ساخته خود ندارد. به این صورت، سوژه انسانی فناوری‌ها به فراموشی سپرده شده و چیرستی و چرایی آن‌ها به چگونگی تقلیل می‌یابد. چنین تصمیمات فناورانه‌ای مستقل از بافت و تاریخ آن فناوری، تنها به استفاده‌ای صوری از یک فناوری روی خواهند آورد و صرف خرید و استقرار یک فناوری مساوی خواهد بود با تحوّل مناسبات تربیتی. برای مثال، اگرچه در ابتدا از فضاهای مجازی یادگیری به عنوان فرصتی برای مشارکت دانش‌آموزان در امر یادگیری، یاد می‌شد اما به مرور پژوهش‌ها از این نکته یاد کردند که این فضاها تنها به تبادل اطلاعات اولیه و تکثیر آن‌ها کمک می‌کنند نه به یادگیری عمیق و معنادار. این پژوهش‌ها هشدار می‌دهند که آنچه که کاربر با یک فناوری انجام می‌دهد، صرفاً برخاسته از طراحی و مختصات آن فناوری نیست، بلکه مختصات کاربر نیز در نتایج نهایی که از آن فناوری به دست می‌آید، دخیل است (Blin & Munro, 2008).

پیامد دیگر تعین فناورانه در آموزش و پرورش این است که کارگزاران تربیتی به جای آنکه فناوری را همچون یک پروتز در فعالیتهای تربیتی به کار برند (اقتباس^۲) - یعنی با توجّه متأملانه بر چیرستی و چرایی فناوری به وحدت و یگانگی در کاربرست آن فناوری دست یابند - بی‌محابا به دنبال سازگار کردن خود با این موج فناورانه در دنیای جدید هستند (سازگاری^۳). استیگلر خود بر این نکته تأکید می‌کند که اقتباس نیازمند گذر زمان و آهستگی است، حال آنکه تحولات فناورانه در دنیای جدید، درست در نقطه مقابل یعنی سرعت و عجله رخ می‌دهند (Heidenreich, 2022, p. 105). به این ترتیب در مواجهه با فناوری‌های جدید آن چیزی که باید تغییر کند دانش و مهارت کسانی است که از آن فناوری استفاده خواهند کرد؛ بی‌آنکه پرسش‌های فکورانه از ظرفیت‌ها و کاستی‌های آن فناوری نوین مطرح شود. این همان وضعیتی است که استیگلر از آن به پرولتاریاسازی^۴ از عاملان تربیتی یاد می‌کند (Stiegler, 2010a, p. 97)؛ در چنین وضعیتی

۱ اشاره به اثر مری شلی با نام فرانکشتاین یا پرومته مدرن که در آن دانشمندی با نام ویکتور فرانکشتاین، هیولایی را خلق می‌کند که بعد از مدتی و با برآورده نشدن خواسته‌هایش، دیگر تحت فرمان سازنده‌اش نیست.

2 Adoption

3 Adaptation

4 Proletarianization

حتی اگر فناوری‌ها موجبات تخریب و تضییع کودکان ما را هم بیافرینند، این ما هستیم که باید تغییر کنیم نه فناوری.

یکی دیگر از نتایج انگاره تعین‌گرایانه، شکل‌گیری تفکر دووضعیتی^۱ درباره نوع مواجهه یادگیرندگان با فناوری است. در چنین تفکری، با مفروض گرفتن سلطه فناوری بر یادگیری، نوع مواجهه یادگیرندگان با این امر مسلط، به‌صورت دوگانه‌هایی برخاسته از تعین فناوری، ترسیم خواهد شد: پذیرا یا مقاوم؛ عمیق یا سطحی (Costa et al., 2019)؛ ساکن یا مهاجر (Prensky, 2001). گویی در تقابل میان تعین‌گری فناوری و تعین‌گری اجتماع، هیچ ضرورتی برای پرداختن به وضعیت فرهنگی و شرایط اجتماعی یادگیرندگان در هنگام مواجهه آن‌ها با فناوری‌های یادگیری - به جهت فهم بهتر آن‌ها - وجود ندارد. این تفکر درک نمی‌کند که نه فناوری آن‌قدر ساده و یک‌دست است و نه یادگیرنده آن‌قدر تک‌بعدی که بتوان آن‌ها را در چنین دسته‌بندی‌های دوگانه‌ای قرار داد. (Costa & Harris, 2017).

اتفاق دیگری که در امتداد تعین فناوری مورد انتظار است، تحدید اهداف تربیتی صرفاً به آن اهدافی است که فناوری برای ما مشخص می‌کند. برای مثال گفته می‌شود که یادگیری آسان و پربازده یکی از فرصت‌هایی است که فناوری در یادگیری شخصی‌شده^۲ در اختیار کاربر قرار می‌دهد. یعنی به کمک فناوری، یادگیرنده مستقیماً و با زحمت کمتر بدون درگیری در فرایند سعی و خطا به اهداف از پیش تعیین‌شده دست خواهد یافت. در اینجا این تذکر ضروری است که یادگیری پربازده و کم‌زحمت جبری است که فناوری در پارادایم تعین‌گری برای تعلیم و تربیت سنتی تعیین کرده است. درحالی که از یک نگاه تربیتی سطح بالاتر، یادگیری واقعی که همراه با شکل‌گیری استقلال و عاملیت در شاگرد است، مستلزم ارائه گزینه‌های گوناگون به او و تحمل زحمت پیمودن راه‌های احتمالاً ناصحیح برای یادگیری از سوی او است (Wang, 2021). در همین رابطه، اگر پای نگرانی‌های دیویی درباره ماهیت اجتماعی تعلیم و تربیت و اهداف آن به میان آید، یادگیری شخصی‌شده اگرچه در راستای یادگیری خودانگیخته شاگردان و در جهت یک تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا باشد، از ماهیت اجتماعی فرایندهای تربیتی به‌دور است (Dishon, 2017).

تعین‌گری پداگوژی و نقد بازنمایی آن در تعلیم و تربیت

در سوی دیگر این طیف، تعین‌گری پداگوژی حضور دارد. فرض بنیادین در تعین‌گری پداگوژی، نگاهی ابزارانگارانه به فناوری است. ابزارانگاری، فناوری‌ها را حامل معنایی در ذات خود نمی‌داند و تنها

1 Binary

2 Personalized Learning

توجیه برای حضور فناوری در زندگی بشر را خدمت به او می‌داند. گویی فناوری‌ها در نسبتی خنثی با غایات انسانی قرار داشته و این تنها معلمان و دانش‌آموزان هستند که این وسیله نقلیه را به مقصدی که می‌خواهند هدایت می‌کنند. ابزارانگاری به سیاست‌گذاران تربیتی کمک می‌کند کاستی‌ها و تهدیدهای ناشی از فناوری در تعلیم و تربیت را نه به ذات فناوری، بلکه به استفاده‌کنندگان از آن نسبت دهند.

شواهد مختلف حکایت از آن دارند که انگاره بنیادین سیاست‌گذاران تربیتی و معلمان، عموماً حاکی از تقدّم پداگوژی- بر اساس نگاه ابزارانگارانه - به فناوری است. برای مثال، در پژوهشی که توسط مهربان (Mehrban, n.d., p. 106) برای وزارت آموزش و پرورش ایران تحت عنوان *سنترپژوهی تربیت فناورانه* صورت گرفته، ذیل مبانی فلسفی تربیت فناورانه، به صراحت این گونه بیان شده است: «فناوری به خودی خود خنثی است ولی چگونگی به‌کارگیری آن بار ارزشی به همراه دارد و این موضوع فناوری را امری چندارزشی که خصیصه فرهنگی دارد، می‌نماید» (تأکیدها از نویسندگان است). همچنین پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که ذهنیت معلمان نسبت به جایگاه فناوری در تعلیم و تربیت بیشتر ابزارانگارانه است (Chen, 2011; Kruger-Ross, 2013).

چنین نگاهی به جایگاه فناوری در آموزش، با تأکید فراوانی که بر کاربرد دارد، از مراحل طراحی فناوری‌های آموزشی صرف نظر کرده و ترجیح می‌دهد تا فناوری‌ها را در صورت خود، به نحوی ازپیش‌داده و غیرقابل تصرف در نظر بگیرد. بنابراین به گونه‌ای طنزآمیز، اگرچه اینجا سخن از تقدّم پداگوژی بر فناوری است، ولی با غیبتی که پداگوژی و نظریات آن در هنگام طراحی و نه کاربرد فناوری دارد، دوباره می‌توان از تقدّم فناوری بر پداگوژی یاد کرد. بنابراین تأکید فزاینده بر کاربرد و کارایی فناوری‌ها در تعلیم و تربیت، باعث می‌شود تا مربیان و شاگردان، داستان فناوری را از انتها بخوانند؛ به این ترتیب است که توان بازاندیشی انتقادی در مواجهه با فناوری در سطحی بالاتر و در مرحله طراحی از آن‌ها سلب می‌شود. اگرچه در سطحی پایین‌تر و در مرحله کاربرد، آن‌ها مشغول نقّادی فناوری‌ها باشند.

نکته طعن‌آلود دیگری که در تقدّم پداگوژی و نگاه ابزارانگارانه به فناوری پدید می‌آید این است که معلمان می‌خواهند فناوری را در دستان خود و در راستای مقاصد پداگوژیک خود در اختیار داشته باشند تا سهم آن‌ها در فرایندهای تربیتی از سهم فناوری پیشی بگیرد (و البته اساساً در این نگاه، فناوری سهمی مستقل از مربیان در تعلیم و تربیت نخواهد داشت). اما در زمان شکست یک فناوری در نیل به آن مقاصد تربیتی، خود آن‌ها متهمان ردیف اول در این شکست خواهند بود؛ آن‌ها هستند که کاربرد صحیح از آن

فناوری را نمی‌دانند!^۱ در نتیجه، آن هدفی که تقدّم پداگوژی در جهت تعین‌گری معلمان دنبال می‌کرد، اکنون به ضدّ خود تبدیل شده است؛ معلّم شکست‌خورده دیگر تعیین‌کننده نخواهد بود!

در نهایت، الگوی ابزارنگر به فناوری، تقدّم پداگوژی را از بستر رابطه‌ای خطّی میان کاربران (معلّم و دانش‌آموز)، فناوری و نتایج دنبال می‌کند. گویی فناوری‌ها هیچ پیامدی غیر آنهایی که از سوی کاربران قصد شده‌اند، ندارند. چنین فرضی، در بنیاد خود متناقض و فراموش‌کار است؛ متناقض از این رو که اگر فناوری‌ها هیچ پیامد پیش‌بینی نشده‌ای نداشتند، اساساً دیگر نیازی به سخن گفتن از تقدّم پداگوژی بر فناوری نبود. چراکه فناوری از همان آغاز و در همان ذات خود امری در اختیار انسان بود. فراموش‌کار از این رو که اگر آن‌طور که ابزارانگاران تصور می‌کنند بنا است تا پداگوژی عنان فناوری را در دست بگیرد، یک وجه این کنترل‌گری، یادآوری گشودگی به سوی پیامدهای پیش‌بینی نشده کاربست یک فناوری است. به تعبیر دیگر، برای مثال اگر قرار است معلّمی یک شبکه پیام‌رسان را برای ارتباط با شاگردانش در زمان همه‌گیری برگزیند، زمانی به‌واقع می‌تواند ادّعا کند که جهت‌گیری‌های تربیتی او معیار نهایی برای گزینش یک شبکه پیام‌رسان است (و این گونه از تقدّم پداگوژی بر فناوری سخن بگوید) که به پیامدهای جانبی‌ای که استفاده از آن شبکه در کنار غایت در نزد معلّم (ایجاد یک بستر ارتباط مجازی با دانش‌آموزان) پدید می‌آید، بیندیشد و این یعنی تعین‌گری حقیقی پداگوژی مستلزم دست کشیدن از نگاه صرفاً ابزاری به فناوری است.

فلسفه استعلایی فناوری برنارد استیگلر بر فراز تعین‌گری متقابل پداگوژی و فناوری برای درک بهتر بینش برنارد استیگلر در مورد مناسب دوسویه میان پداگوژی و فناوری، درک مبانی فلسفی‌ای که زیربنای کار او هستند ضروری است. اندیشه استیگلر عمیقاً تحت تأثیر مجموعه‌ای متنوع و غنی از سنت‌های فلسفی، از جمله پدیدارشناسی، ساختارشکنی و پساساختارگرایی است که او آن‌ها را در هم می‌پیوندد تا دیدگاه منحصر به فرد خود را در مورد فناوری و پیامدهای آن برای بودن (فلسفه) و تربیت انسان توسعه دهد.

در مرکز فلسفه استیگلر، درگیر شدن او با سنت پدیدارشناسی، به ویژه آثار ادموند هوسرل و مارتین هایدگر به چشم می‌خورد (Introna, 2024). تمرکز پدیدارشناسی بر ساختارهای تجربه و آگاهی، چهارچوبی را برای استیگلر فراهم می‌کند تا چگونگی واسطه‌گری فناوری برای ادراک و شناخت انسان را

۱ در ادبیات انگلیسی نیز ضرب‌المثلی است به این صورت که: «یک کارگر بد همیشه ابزارهای خود را مقصّر می‌داند»؛ در حالی که خود مقصّر است.

بررسی کند. تحلیل هایدگر از فناوری و تمایزی که او بین *ابزار صرف*^۱ و *قاب‌بندی‌ای*^۲ که درک ما از هستی را شکل داده، قرار می‌دهد بر مفهوم‌سازی استیگلر از فناوری به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از وجود انسان تأثیرگذار است.

استیگلر به‌طور گسترده از فلسفه و اساسانۀ ژاک دریدا نیز استفاده می‌کند (Pavanini, 2022). مفاهیم دریدا از جمله *تفاوت*^۳ و *رد*^۴ بر درک استیگلر از ابعاد زمانی و مکانی فناوری تأثیر می‌گذارد. او ایده‌های دریدا را بر کشف اینکه چگونه مصنوعات فناوری به‌عنوان پشتیبان‌هایی خارجی برای حافظه و دانش عمل می‌کنند، تطبیق می‌دهد؛ فرآیندی که او آن را *نوشتاری‌سازی*^۵ می‌نامد. این فرآیند بر نقش فناوری در بیرونی‌سازی و انتقال ظرفیت‌های شناختی انسان تأکید می‌کند که به نوبه خود شیوه‌های فرهنگی و آموزشی را شکل می‌دهد.

به‌علاوه، اندیشه استیگلر عمیقاً از نظریه‌های پسا ساختارگرایانه، به‌ویژه نظریه‌های میشل فوکو و ژیل دلوژ (Fuggle, 2013)، متأثر است. تحلیل‌های فوکو از قدرت و سیستم‌های دانش در نقد استیگلر بر کنترل اعمال شده توسط نظام‌های فناوریانه بر رفتار و فرآیندهای فکری انسان، طنین‌انداز می‌شود. مفاهیمی از فلسفه دلوژ از جمله *قلمروزدایی*^۶ و *باز قلمروسازی*^۷ در تحلیل‌هایی که استیگلر از تأثیرات فناوری بر برهم‌خوردن قلمروهای تربیتی و بازپیکربندی آن‌ها ارائه می‌دهد، سهیم‌اند.

در کنار این رگه‌های فلسفی، استیگلر پیش از طرح دل‌مشغولی‌های تربیتی در اثر خود با نام *مراقبت از جوانان و نسل‌ها* (Stiegler, 2010a)، با تکیه بر آرای انسان‌شناسانی هم‌چون *لروی-گورهان*^۸ و *گیلبرت سیموندون*^۹، در سه‌گانه مشهور خود یعنی *فن و زمان*^{۱۰} (Stiegler, 1998a, 1998b, 2010b)، تفسیری مجلد از مفهوم فن ارائه می‌دهد. مطالعات *لروی-گورهان* در مورد تکامل انسان بر توسعه مشترک انسان و ابزار تأکید دارد، موضوعی که استیگلر در دیدگاه تکاملی خود بسط می‌دهد. نظریه *تشخص*^{۱۱} سیموندون که چگونگی تکامل افراد و اشیاء فنی را بررسی می‌کند، عمیقاً بر دیدگاه استیگلر از فناوری به‌عنوان عامل تشخص و دگرگونی جمعی تأثیر می‌گذارد.

1 Zeug/Equipment

2 Gestell/Scaffolding

3 Differance

4 Trace

5 Grammatization

6 Deterritorialization

7 Reterritorialization

8 Leroi-Gourhan

9 Gilbert Simondon

10 Technics and Time

11 Individuation

به این ترتیب می‌توان ادعا کرد استیگلر با ترکیب این ایده‌های فلسفی متنوع، چهارچوبی جامع و اصیل برای بررسی روابط پیچیده بین فناوری و پداگوژی ایجاد می‌کند که در عین آنکه بر ظرفیت‌ها و امکانات فناوری برای تحول در پداگوژی تأکید داشته، این مناسبات را از منظری انتقادی و اخلاقی نیز مدّ نظر قرار می‌دهد. اکنون با این مقدمه، به بدیل‌های/استعلایی استیگلر برای بحث‌های پیشین درباره فناوری می‌پردازیم.

پیوند ابتدایی انسان و فن

از نظر استیگلر تعین‌گری حاصل تصورات غلط راجع به ماهیت فناوری است. وی تقابل بین ذات-گرایی و خنثی‌انگاری فناوری را این‌گونه توصیف می‌کند: «نظر من این است که جدایی بین انسان و فن و بین جامعه و فن یا سیستم فنی کاملاً کاذب است ... این پرسش که کدام یک از این سه یعنی دستگاه روانی فرد، سازمان اجتماعی و یا ساختار فنی است که انسان را تعین می‌بخشد اساساً کاذب است؛ زیرا شما یک فرد دارای روان بدون جامعه و جامعه‌ای بدون فن ندارید» (Lemmens, 2011, p. 35). در حقیقت او به نوعی این دو گانه را کاذب تلقی می‌کند زیرا در جدایی فناوری از انسان است که استقلال یکی از دیگری مطرح می‌گردد.

استیگلر با بهره‌گیری از اندیشه لروی-گورهان تلقی داروینیستی از انسان را برای توصیف روند تغییرات و تکامل انسان ناقص می‌داند. او معتقد است تکامل انسان صرفاً بیولوژیک نبوده بلکه قشری شدن مغز انسان با توسعه فن‌ها یا اندام‌های غیربدنی برای حیات ممکن شده است؛ امری که نشان‌گر عبور انسان‌ها از تکامل صرفاً بیولوژیکی است. او با برجسته‌سازی تکامل فنی و پیشرفت‌های انسانی در ساخت ابزارها و تکنیک‌های مختلف، در صدد ارائه ایده‌ای نو در انسان‌شناسی فلسفی-تجربی است (Howells & Moore, 2013). او معتقد است اساساً انسانی بدون فن و فنی بدون انسان وجود ندارد و رابطه بین این دو نوعی رابطه جدایی‌ناپذیر و تکاملی است و بدون این تکامل انسان ناقص است. وی فناوری را یک *فرایند تحولی* می‌داند و معتقد است: «ما دیگر در مورد وضعیت داروینیستی صحبت نمی‌کنیم، اما وضعیت لامارکیستی هم نیست. این چیزی کاملاً متفاوت است، به دلیل ظهور یک حافظه سوم» (Lemmens, 2011, p. 36). تکامل فنی مستلزم اختراع اندام‌های جدید و بیرونی شده‌ای است که بیشتر از خالق و مخترع‌شان عمر می‌کنند و به نسل بعدی به عنوان حافظه اجتماعی-فنی منتقل می‌شوند. استیگلر این حافظه بیرونی شده را *حافظه ثالثیه*^۱ می‌نامد.

1 Tertiary Memory

از نظر استیگلر فن‌ها همان ایده‌ها و خاطرات تجسم‌یافته‌ای هستند که به اشکال مختلف جهان ما را شکل می‌دهند. این یک نوع حافظهٔ جمعی صورت‌یافته‌ای است که بر حافظهٔ اولیه و ثانویه ما تقدم دارد. این دو حافظه در انسان‌ها همان هشیاری‌ها و خاطراتی هستند که انسان‌ها در طول زندگی خود به صورت اول‌شخص تجربه می‌نمایند اما حافظهٔ ثالثیه از نظر زمانی قبل از تولد انسان‌ها وجود داشته است و حامل بار فرهنگی و تاریخی است. به عبارت دیگر هشیاری و خاطرات ما تحت تأثیر حافظهٔ ثالثیه یا تجسم‌یافته شکل می‌گیرد. چنین تعریفی از فن، شمول گسترده‌ای داشته و از ابزارهای ابتدایی و سیستم‌های نوشتاری تا فناوری‌های نوین ارتباطی در دوران کنونی را در بر می‌گیرد. این حافظهٔ ثالثیه نوعی بیرونی‌سازی^۱ انسان به منظور تعامل با جهان بیرون از خود به کمک فناوری‌ها است که به واسطهٔ آن، قسمتی از دانش از دست خواهد رفت و از سوی دیگر دانش و مهارت‌های جدید کسب خواهد شد.

بنابراین، اساساً سخن گفتن از انسان بدون فن و فن بدون انسان همانا سخن گفتن از انسان بالقوه و فن بالقوه است. آنچه که انسان را از حیوان تمایز می‌کند، بیرونی‌سازی فناوریانه و شکل دادن به پروتورها در رابطه با جهان خارج است (Lemmens, 2014).

پیوند تخته، فرونیسیس و اپیستمه

دوسک (Dusek, 2006) معتقد است که کار و فناوری در عصر مدرن است که جایگاه والایی داشته و جوامع سنتی یونانی، رومی و چینی احترامی برای کار دست‌ورزانه قائل نبودند و آن را پست می‌پنداشتند. وی معتقد است که چین قرون وسطی با اینکه در بعضی حوزه‌های زیست‌شناختی از غرب جلوتر بوده اما صنعت گران خود را به دیدهٔ تحقیر می‌نگریسته است. این وضعیت به طور مشابه در یونان و روم باستان حوالی قرن ۴۰۰ ق.م تا اواخر امپراطوری روم ادامه داشته است. البته فیلسوفان پیشاسقراطی مانند امپدوکلس نگاهی مثبت به فناوری را مد نظر داشته اند. «اما در زمان افلاطون و ارسطو و در تمام دوران یونان و رومیان، کار دستی نامطلوب انگاشته می‌شد» (Dusek, 2006, p. 114). حتی روایت کرده‌اند که افلاطون دو نفر از اعضای آکادمی خود را به جرم اختراع دستگاهی برای ترسیم منحنی از آکادمی اخراج نموده است (Dusek, 2006). استیگلر این سرکوب فناوری در یونان باستان را علت اصلی تحلیل‌های نادرست دربارهٔ فناوری می‌داند. او این سرکوب را - که تا قبل از ظهور فلسفه یعنی یونان هومری وجود نداشته - واکنشی در برابر سوفسطاییان می‌داند. نخستین بار سوفسطاییان بودند که لوگوس را تبدیل به ابزاری برای بلاغت و زبان کردند. وی عنوان می‌کند: «فلسفه در آغاز تاریخ خود تخته را از معرفت جدا می‌کند، تمایزی که هنوز در

1 Exteriorization

دوران هومری انجام نشده بود ... این یک میراث تعارض‌آمیز است - که در آن اپیستمه فلسفی در برابر تخته سوفسطایی قرار می‌گیرد، که به موجب آن تمام دانش فنی بی‌ارزش می‌شود - به تعبیر دیگر ماهیت تمام نهاده‌های فنی، عوامانه تصور می‌شود» (Stiegler, 1998a, p. 1).

در اینجا می‌توان به سه برداشت مجاور از معرفت در فلسفه ارسطو که استیگلر بازخوانی می‌کند، اشاره کرد: تخته^۱ که دلالت به یک کارکرد دارد، به چیزهایی که هدف درونی از خود ندارند و هدف آن‌ها تولید چیزهای دیگر است. این مفهوم در واقع از چگونگی انجام یک کار پرسش می‌کند و نشان‌دهنده دانش فنی آن است؛ فرونسیس^۲ که به کاربرد اشاره داشته و از چستی یک کار در نسبت با حیات اخلاقی و تجربه‌های زیسته انسان، پرسش می‌کند؛ اپیستمه^۳ که درباره هدف و چرایی انجام یک کار بوده و بر خلاف تخته یا فرونسیس، تجویزی نبوده و جنبه‌های انتزاعی و تحلیلی دارد. خوانش استیگلر از این مفاهیم، یک نکته بسیار مهم به این بحث اضافه می‌کند؛ اساساً این سه از هم جدا نیستند و در نسبت با هم شکل گرفته و معنا می‌یابند (Thomas, 2019). به تعبیر دیگر، وجه فناورانه فن (تخته) از وجوه مفهومی (اپیستمه) و اخلاقی (فرونسیس) آن جدا نیست. این خوانش، یادآور فلسفه پراگماتیستی جان دیویی از ابزارها و دست‌ساخته‌های انسانی است؛ این که ابزارها، به هنگام کاربری از سوی انسان واجد معنا می‌شوند (Dewey, 1958).

پیوند پرومیتئوس و اپیمتئوس

در ادامه تأکید بر پیوند انسان و فناوری، اکنون ضروری است تا به ماهیت عارضی فناوری در دیدگاه استیگلر پردازیم. استیگلر خود این مسئله را با رجوع به اسطوره پرومیتئوس^۴ و اپیمتئوس^۵ توضیح می‌دهد. این اسطوره که در محاوره پروتاگوراس^۶ از سوی افلاطون آمده در اینجا به اختصار و با تصرف بازگویی می‌شود:

آنگاه که وقت آن رسید که خدایان، موجودات فانی را بر روی زمین بیافرینند، ماده آن‌ها را از آتش و زمین و از عناصری مرکب از این دو برگزیدند. زمانی که نوبت به اعطای صورت و کیفیات به آن‌ها شد، دو برادر یعنی پرومیتئوس و اپیمتئوس مأمور شدند تا به هر موجودی، قدرت و امکاناتی را به جهت ادامه حیات خود تا زمانی محدود، اعطا کنند. اما اپیمتئوس از برادرش درخواست کرد که این کار به تمامی بر عهده او بوده و برادرش تنها بعد از توزیع کیفیات میان موجودات فانی، نظارت و بازبینی بکند. بعد از اینکه اپیمتئوس، کیفیات

1 techne/savoir faire/ knowing how

2 phronesis/savoir vivre/ knowing how-to-live

3 episteme/savoir theorique/ knowing what

4 Prometheus

5 Epimetheus

6 Protagoras

را میان موجودات عادلانه توزیع کرد، زمانی که نوبت به انسان رسید، به ناگاه او دریافت که هیچ کیفیتی برای اعطاء به انسان باقی نمانده است. پرومئوس که برای بازبینی آمده بود و این وضعیت انسان را دید، فن و آتش را از هفائستوس و آتنا دزدید و به انسان داد. به این ترتیب، انسان نیز با این کیفیتی که به او عطا شده بود، دست به ابداع گفتار و نام‌ها، خانه‌ها و لباس‌ها و کفش‌ها و ابزارهایی برای به دست آوردن غذا از زمین زد (Stiegler, 1998a, pp. 187-188).

استیگلر این اسطوره و خوانش نوین خود از آن را به چند جهت بیان می‌کند. اول، انسان ماهیتی ناقص، فراموش شده و در-راه دارد. بر خلاف سایر موجودات فانی که کیفیاتی را دریافت کردند، این انسان بود که تنها ماده‌ای بود بدون صورت یا به تعبیر استیگلر «یک مخزن بدون سوخت و خالی» (Stiegler, 1998a, p. 121). از نظر استیگلر و بر اساس خوانش او از این اسطوره، انسان همواره ماهیتی سلبی و فراموش شده دارد؛ انسان تنها زمانی خود را می‌یابد که از یاد رفته است. بنابراین با تأکید استیگلر بر سوبیه اپیمئوس این اسطوره، انسان اساساً با هیچ تعینی قابل جمع نیست؛ و تعین فناوریانه نیز از این قاعده مستثنی نیست. بلکه انسان که اکنون ماهیت خود را فاقد است به طور عارضی و مشروط خود را می‌آفریند؛ «انسان همواره در حالت پیش فرض خود قرار دارد؛ انسان همان قدر که بوده است، همان قدر هم خواهد بود» (Stiegler, 2017, p. 48). دوم، اگر اپیمئوس را استعاره‌ای از انسان و کاستی ذاتی او و پرومئوس را استعاره‌ای از فناوری به عنوان مکمل این نقص ذاتی در نظر بگیریم، این دو هیچ‌گاه دو قطب مخالف هم نیستند، بلکه مکمل‌اند. اگر اپیمئوس (انسان ماهیتی پس‌اندیش و گذشته‌نگر و پرومئوس (فناوری) ماهیتی پیش‌اندیش و آینده‌نگر دارد، درست در ملاقات و مواجهه میان این دو است که اپیمئوس پی به فراموشی و اشتباه خود برده و پرومئوس به دنبال راه‌حلی برای این مشکل بر می‌آید؛ هر کدام ویژگی‌ای را به نحوی ضعیف از دیگری در خود دارد: اولی به هنگام توزیع کیفیات به اندازه کافی پیش‌اندیش نبوده و تنها به توزیع کیفیات در زمان حال توجه کرده و دومی در اینکه فراموش کرده که برادرش توان انجام کارهای دشوار را ندارد، به اندازه کافی پس‌اندیش نبوده.

فن به مثابه فارماکون

مفهوم فارماکون برای فهم فلسفه فناوری استیگلر یک مفهوم محوری محسوب می‌شود. این مفهوم نخستین بار توسط افلاطون در محاوره فایدروس مطرح می‌شود. اگرچه دریدا نیز با جدیت سراغ این مفهوم رفته و سعی در خوانشی و سازانه از آن دارد، اما به نظر می‌رسد استیگلر مواجهه‌ای نسبتاً مستقل با این بخش

از محاوره دارد. در بند ۲۳۰ از این محاوره، سقراط به فایدروس اصرار می‌کند تا متنی نوشته شده توسط لوسیاس سوفیست را برای او بخواند:

من مشتاق دانش آموختم. ولی درختان و کشت‌زارها آماده نیستند چیزی به من بیاموزند بلکه آرزوی مرا تنها آدمیانی می‌توانند برآورند که در شهر به سر می‌برند. اما امروز تو وسیله^۱ خوبی یافتی که مرا از شهر بدر آوری. همچنان که مردمان مشتاق دانه یا دسته‌ای گیاه بدست می‌گیرند و دام‌های گرسنه را به هر جا که بخواهند می‌کشانند. تو نیز اگر می‌خواستی می‌توانستی این خطابه را بدست گیری و مرا در سراسر آتیکا بگردانی (Plato, 1987, p. 1295).

در ترجمه فوق (از محمد حسن لطفی)، فارماکون به وسیله ترجمه شده است. نخست، متن مکتوب در اینجا حکم وسیله را دارد. اما می‌توان اینجا متن را به معنایی کلی‌تر یعنی زبان در نظر گرفت. در این صورت زبان یک وسیله است؛ وسیله‌ای که در عین آنکه برای رساندن پیام به ما یاری می‌رساند، در همان حال معنای حقیقی را غیر قابل انتقال می‌سازد. دوم، وسیله، فریب‌دهنده و زهرآلود است. چراکه سقراطی را که به مردمان آتن و شهر دل سپرده است، در ترک شهر و رفتن به سوی درختان مجاب می‌سازد. سوم، در جایی دیگر از این محاوره، ثوث^۲، خدای نوشتار، هدیه‌ای برای پادشاه مصر می‌فرستد و درباره این هدیه می‌گوید: «من این فن را برای یاری به نیروی یادآوری ابداع کرده‌ام» (Plato, 1987, p. 1352). اما پادشاه به او نشان می‌دهد که بر خلاف قصد اولیه ثوث، نوشتار اگرچه در ابتدا به یادآوری اموری که از حافظه رفته‌اند یاری می‌کند اما به مرور زمان و عادت انسان به نوشتار، نیروی حافظه نیز در انسان رو به زوال می‌رود:

این هنر روح آدمیان را سست می‌کند و به نسیان مبتلا می‌سازد زیرا مردمان امید به نوشته‌ها می‌بندند و نیروی یادآوری را مهمل می‌گذارند و به حروف و علامات بیگانه توسل می‌جویند و غافل می‌شوند از اینکه باید به درون خویش رجوع کنند و دانش را بی‌واسطه عوامل بیگانه در خود بجویند و آن را از راه یادآوری بدست آورند. پس هنری که اختراع کرده‌ای برای حافظه است نه برای نیروی یادآوری! از این رو به شاگردان خود فقط نمودی از دانش می‌توانی داد نه خود دانش^۳ را» (Plato, 1987, p. 1352).

فارماکون بیشتر از آنکه اشاره به یک/بژه داشته باشد - تا تبدیل به یک وسیله شود - اشاره به یک رابطه دارد. وسیله در دست انسان، فی‌نفسه هیچ نسبتی با بودن او برقرار نمی‌کند. در صورتی که این انسان است که با در دست گرفتن وسیله‌ای، گونه‌ای دیگر از بودن در جهان را تجربه کند؛ در این صورت این رابطه و نسبت او با آن وسیله است که این امکان جدید را فراهم می‌کند. تمام فناوری‌ها اگر به عنوان کنشی برای

1 Pharmakon

2 Thoth

3 aletheian

بیرونی‌سازی در هنگام کوشش انسان برای تعامل با جهان در نظر گرفته شوند، ساختاری دوگانه دارند؛ یعنی می‌توانند ابزاری برای رهایی یا ازخودبیگانگی باشند. بنابراین فناوری‌های آموزشی، صرفاً از آن جهت که بازتابی از بیرونی‌سازی هستند، «فارماکون» اند؛ اما هیچ فارماکونی فی‌نفسه مثبت یا منفی نیست.^۱ پس پرسش حقیقی این است که فناوری‌های آموزشی در مقام فارماکون تحت چه شرایطی سازنده یا مخرب هستند؟ اگرچه استیگلر خود در جایی اشاره می‌کند که پاسخ مشخصی برای این پرسش وجود نداشته و باید همانند پرونده‌های قضایی، موردبه‌مورد پیش رفت و اظهار نظر کرد (Heidenreich, 2022, p. 95)، اما در جایی دیگر، در مقایسه‌ای که میان فارماکون نوین (دیجیتال) و کهن انجام می‌دهد، گویی به معیاری برای تمایز این دو جهت در فارماکون اشاره می‌کند. این معیار چیزی است که او از آن به مراقبت^۲ یاد می‌کند. او وجه تمایز میان اقتباس (فارماکون در معنای درمان) و سازگاری (فارماکون در معنای بیماری) را حضور عنصر مراقبت در اوکی می‌داند (Stiegler & Ross, 2013)؛ مراقبت از خود، از دیگری و از چیزها. فناوری‌های آموزشی - در معنای گسترده آن که حتی شامل فناوری‌های مرتبط با خواندن و نوشتن نیز می‌شود - نیز اگرچه در ابتدا برای پوشاندن لباسی بر تن عریان انسان در اسطورهٔ اپیمتئوس ظاهر شدند (درمان)، اما با ظهور جامعهٔ صنعتی و پرولتاریاسازی از نیروی کار در دنیای غرب و گسترش منطق عقلانیت در معنای سنجش‌گرانهٔ آن^۳ در مقابل معنای غایت‌نگرانه^۴ و همچنین با ظهور سرمایه‌داری دیجیتال که اکنون به جای مصرف پول به دنبال مصرف توجه در میان نسل جوان است (بیماری)، به ابزاری برای از بین رفتن عنصر مراقبت به‌واسطهٔ این تخریب قوای آگاهی و اتلاف نیروی توجه تبدیل شده است. بازگرداندن عنصر مراقبت به فعالیت‌های فناورانه در کلاس درس (درمان)، تلاشی است بر خلاف این مسیر تخریب به سوی بازسازی قوای توجه در نوجوانان.

بحث و نتیجه‌گیری

۱ این که همانند ابزارانگاران بگوئیم فناوری فی‌نفسه جهت‌دار و حامل ارزش نیست، متفاوت است با این که همانند استیگلر جهت‌داری و ارزش‌باری آن را مشروط کنیم. سخن استیگلر بر این است که فناوری فی‌نفسه حامل ارزش است اما این که جهت این ارزش چگونه باشد، امری مشروط است.

2 Care

3 Ratio

4 Reason

اکنون و در مقام نتیجه‌گیری از بحث‌های فوق مناسب است که به الهام‌بخشی‌های نگاه استعلایی استیگler برای مناسبات میان فناوری و پداگوژی، در تناظر با بدیل‌های چهارگانه‌ای که در قسمت قبل بیان شدند، اشاره‌ای داشته باشیم. با نظر به آنچه ذکر شد، اول، روشن می‌شود که فراتر از تعین‌گری فناوری یا تعین‌گری پداگوژی، پداگوژی با میانجی فناوری به شاگردان پیوند خورده و اساساً سخن گفتن از برتری یکی بر دیگری ناصواب است. همچنین فناوری تنها منحصر به دست‌سازهای فناوریانه بشری در قرون اخیر نیست؛ بلکه هر آن چیزی است که بشر در طول تاریخ خود را بر آن افکنده و برونی‌سازی کرده است. دایره شمول این برونی‌سازی به حدی است که از کوچک‌ترین اجزای پداگوژی همانند کاغذ و قلم تا عناصر کلان آن همانند نهاد پداگوژی (مدرسه) را در بر می‌گیرد. بنابراین طرح موضوعاتی همانند قرار گرفتن دیسیپلین کار و فناوری در برنامه درسی، آموزش علوم با هدف فراگیری نحوه استفاده از فناوری و آموزش معلمان جهت به کارگیری فناوری در مدارس چیزی جز تقلیل مسئله نخواهد بود. به علاوه، این پیوند ابتدایی میان انسان و فناوری و هم‌آفرینی این دو، اقتضای آن را دارد که در هر دوره تاریخی با ظهور فناوری‌های آن دوره، معنای انسان بودن بازتعریف شود. بنابراین اگر موضوع پداگوژی انسان است و اگر پداگوژی بخواهد به واقع در نسبت با فناوری دست برتر را داشته باشد، نمی‌تواند تعریفی (ماهیت، ذات) ثابت از انسان را از منطقه فراغ فناوری مفروض گرفته و سپس دست به محاط کردن فناوری در این تعریف و پیامدهای پداگوژیک منتج از این تعریف بزند. برای مثال، پرسش اصلی از اسناد بالادستی در نظام آموزشی ایران این است که به هنگام بیان تعابیری همانند نظام معیار، مدرسه تراز و معلم/اسوه^۱ (Iran Supreme Council of Education, 2010)، آیا تحولات فناوریانه در چهار دهه اخیر که اساساً امکان برقراری روابط عمیق بین‌نسلی و به تبع آن هر رابطه تربیتی‌ای را در معرض تهدید قرار داده، محلی از اعراب دارند؟

دوم، پیوند میان تخته، فرونیسیس و اپیستمه و بیرون آمدن معنای فناوری از دل تعامل این سه ما را از اینکه یکی از این سه را تنها در نظر گرفته یا آن را بر دیگران ترجیح دهیم برحذر می‌دارد. در تعین‌گری فناوری، مربیان درباره فناوری اغلب فقط جنبه‌های کاربردی استفاده از آن را بحث می‌کنند درحالی که از پرداختن به جنبه‌های انسانی یا عملی و هدف‌مند آن کاربرد غفلت می‌ورزند. به این معنا که مربیان در بحث درباره فناوری‌های آموزشی، معمولاً فقط به چگونگی انجام کارها می‌پردازند و از توجه به چرایی و بایدها

^۱ ذکر این نکته ضروری است که مبانی نظری اسناد تحول در آموزش و پرورش با تکیه بر مبانی فلسفی خود - یعنی فلسفه ملاصدرا - ظرفیت‌هایی را برای عبور از این نگاه ساکن و ذات‌گرا به انسان دارد. اما این ظرفیت‌ها انعکاسی در متن سند تحول نیافته‌اند و آنچه که اکنون پیش روی همگان است - حداقل در مقام الفاظ - امکان تطابق با تغییرات فناوریانه کنونی را سلب کرده است.

که ریشه در ارزش‌ها و فلسفه تربیت دارند، باز می‌مانند. این یک دیدگاه محدود از فناوری است که موضوع فنی را از بافت انسانی آن جدا می‌کند. پژوهش‌هایی همانند پژوهش طلایی و همکاران (Talaa'ee et al., 2016) که بر سهم عوامل زمینه‌ای و انسانی در شکست پیاده‌سازی ایده‌های فناورانه در مدارس صحه می‌گذارند، به نوعی همین نقد بر جداسازی این سه را بازتاب می‌دهند. در سوی دیگر و در تعیین‌گری پداگوژی، وجه نظر مربیان تنها فرونیسیس و ایستمه بوده و به جنبه‌های کاربردی آن تخته‌ای که در راستای رسیدن به مقاصد پداگوژیک به کار رفته است، توجه نمی‌کنند. برای مثال، تخته‌های سیاه و تخته‌های هوشمند ممکن است هر دو برای نوشتن معلم بر روی آن‌ها به کار روند اما اولی به دلیل محدودیت فضای نوشتار، اقتضای توجه دانش‌آموز و نسخه‌برداری سریع از آن را داشته و دومی به دلیل نامحدود بودن فضای نوشتار و امکان ذخیره‌سازی این پیامدها را به دنبال ندارد^۱.

سوم، برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها برای بهره‌برداری از فناوری در تعلیم و تربیت باید به تبع خوانش استیگر از اسطوره‌ایمیتوس و پرومیتوس، در دقیقه ملاقات دو تفکر پس‌اندیش (ایمیتوس) و پیش‌اندیش (پرومیتوس) باشد. در این اسطوره، ایمیتوس نماد اندیشیدن به اشتباهات و تصمیمات ناصحیح گذشته و پرومیتوس نماد اندیشیدن به امکان‌ها و راه‌های برون‌رفت از وضعیت‌های مسئله‌گون در آینده است. اما نکته دقیقی که استیگر به آن توجه می‌کند، ملاقات و مواجهه این دو گونه تفکر با هم است. به تعبیر دیگر انحصار در اشتباهات گذشته در مواجهه با فناوری و به تبع آن کنار گذاشتن یک‌سره آن تصمیمات بدون ارزیابی و تأمل بر آن‌ها و همچنین انحصار در آینده و تجویز مدام راه‌حل‌ها برای مسائل تربیتی برخاسته از مواجهات فناورانه و شیفتگی و پذیرایی نسبت به تحولات و نوآوری‌هایی که در عرصه فناوری‌های آموزشی ظهور می‌کنند، هر دو ناصحیح هستند. رویکرد صحیح آن است که به هنگام ظهور و فراگیری فناوری‌های آموزشی نوین (برای مثال ظهور سامانه‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در زمان نگارش نوشتار حاضر)، این پرسش را مطرح کنیم که با فناوری‌های قبلی چه کرده‌ایم؟ نسبت به پیامدهای ناخواسته و پیش‌بینی نشده آن‌ها اکنون چه قضاوتی داریم؟ فناوری پیش رو قرار است کدام مشکل ما را حل کند و کدام لباس را بر تن عریان انسان ما بپوشاند و آیا اساساً همانند آنچه بر ایمیتوس گذشت، کمبود و کاستی‌ای وجود دارد که این فناوری بخواهد آن را پر کند؟

۱ برای آشنایی بیشتر نگاه کنید به (Roehl, 2012)

چهارم، نگاه فارماکولوژیکال به فناوری آموزشی، اقتضا می‌کند تا رابطه پداگوژیکی خود را با آن، بر اساس دیالکتیک میان درمان (اقتباس) و درد (سازگاری) تنظیم کنیم. همان‌طور که بعد از حملات به سوپرکتیویسم دکارتی، هیچ نقطه ابتدایی برای سوژه وجود نخواهد داشت، برای فناوری نیز یک منشأ و سرآغاز ناب که از آن نقطه بتوان یک بار برای همیشه جهت‌گیری آن فناوری را متعین ساخت وجود ندارد. هر فناوری در نقطه صفر خود، در همان حال که امکاناتی را برای رابطه انسان با جهان می‌آفریند، امکاناتی را نیز از بین می‌برد. روی آوردن انسان به فناوری برخاسته از یک نقص ذاتی است و بازتابی از بیرونی‌سازی انسان است (اقتباس)، اما این تصور که یک فناوری می‌تواند همواره الگوی تام و تمام پوشاندن آن نقص ذاتی باشد (سازگاری)، ناصحیح است. تنها کاری که معلمان، متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند در قبال فناوری‌های آموزشی-در این عصر دیجیتال - انجام دهند، در پیش گرفتن رویکردها و راهبردهای/تککاری^۱ برای برتری بخشیدن به فارماکولوژی مثبت^۲ بر فارماکولوژی منفی (Bradley, 2021; Heidenreich, 2022) است. اگرچه می‌توان راهبردهایی بیرون از این عصر دیجیتال برای فارماکولوژی مثبت (همانند تعیین روزهایی بدون فناوری در برنامه درسی مدارس، طرح پرسش‌های تاریخی-انتقادی توسط معلمان از سرآغاز و شرایط اولیه شکل‌گیری فناوری‌ها تحت عنوان تاریخ فناوری و همچنین بررسی پیامدهای اجتماعی آن‌ها تحت عنوان جامعه‌شناسی فناوری) پیشنهاد داد، اما فلسفه استعلایی فناوری اقتضاء می‌کند تا در درون همین عصر دیجیتال، به دنبال شرایطی برای باهم‌بودن و مراقبت از یکدیگر در محیط‌های تربیتی بود.^۳

References

- Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach auschwitz, in: Th. W. Adorno: Erziehung zur mündigkeit. Frankfurt/Main 1973 (Suhrkamp Verlag), p. 88-104. This text originally was a radio lecture broadcasted by Hessischer Rundfunk the 18th of april 1966 .
- Bagheri Noaparast, K. (2002). Philosophy of technology and teaching technology. *Journal of Psychology and Education*, 32(1), 75-98. https://jpsyedu.ut.ac.ir/article_10621_0f1f1d345bfb778664ff2d2772bcecd2.pdf

1 Heuristic

2 Positive Pharmacology

۳ استیگلر خود در جایی (Stiegler, 2016) از انجام اقدام‌پژوهی به یاری فارماکون‌های دیجیتال با محوریت مسائل عینی اجتماع بیرون از مدرسه و دانشگاه سخن می‌گوید.

- Berg, M. (1998). The politics of technology: On bringing social theory into technological design. *Science, Technology, & Human Values*, 23(4), 456-490. <https://doi.org/10.1177/016224399802300406>
- Blin, F., & Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50(2), 475-490. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.017>
- Bradley, J. P. N. (2021). On the gymnastics of memory: Stiegler, positive pharmacology, and illiteracy. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 56(1), 5-22. <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00196-2>
- Broudy, H. S. (1955). How philosophical can philosophy of education be? *The journal of Philosophy*, 52(22), 612-622. <https://doi.org/10.2307/2022169>
- Chen, R. J. (2011). Preservice mathematics teachers' ambiguous views of technology. *School Science and Mathematics*, 111(2), 56-67. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2010.00061.x>
- Choi, E. J., King, G., & Duerden, E. G. (2023). Screen time in children and youth during the pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Global Pediatrics*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.gped.2023.100080>
- Costa, C., Hammond, M., & Younie, S. (2019). Theorising technology in education: An introduction. 28(4), 395-399. <https://doi.org/10.1080/14709139.2019.1660089>
- Costa, C., & Harris, L. (2017). Reconsidering the technologies of intellectual inquiry in curriculum design. *The Curriculum Journal*, 28(4), 559-577. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1308260>
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York. Dover Publications .
- Dishon, G. (2017). New data, old tensions: Big data, personalized learning, and the challenges of progressive education. *Theory and Research in Education*, 15(3), 272-289. <https://doi.org/10.1177/1477878517735233>
- Dusek, V. (2006). *Philosophy of technology: An introduction*. Oxon. Blackwell Publishing .
- Farag, A., Greeley, L., & Swindell, A. (2023). Freire 2.0: Pedagogy of the digitally oppressed. In *Paulo freire centennial* (pp. 62-75). Oxon. Routledge .
- Fawns, T. (2022). An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy—technology dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711-728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. London. Routledge .
- Fuggle, S. (2013). Stiegler and foucault: The politics of care and self-writing. In *Stiegler and technics* (pp. 192-207). Edinburgh. Edinburgh University Press. <https://doi.org/doi:10.1515/9780748677030-015>
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto. Pearson .
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-60). Albany. State University of New York Press .
- Hamilton, E., & Friesen, N. (2013). Online education: A science and technology studies perspective/éducation en ligne: Perspective des études en science et technologie. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de*

- l'apprentissage et de la technologie*, 39(2).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1007076.pdf>
- Hayes, D. (1977). *Rays of hope: The transition to a post-petroleum world*. New York. Norton .
- Heidenreich, F. (2022). Bernard stiegler: Elements of pharmacology: An interview with felix heidenreich and florian weber-stein .*The Politics of Digital Pharmacology: Exploring the Craft of Collective Care*, 83-116.
<https://doi.org/10.1515/9783839462492-006>
- Hernández, S. M. V. (2018). *Pedagogy of the digitally oppressed: An analysis of e-learning from a philosophy of technology perspective* [Master Thesis, University of Twente]. Enschede. https://essay.utwente.nl/76035/1/Valenzuela_MA_BMS.pdf
- Howells, C., & Moore, G. (2013). Introduction: Philosophy – the repression of technics. In C. Howells & G. Moore (Eds.), *Stiegler and technics* (pp. 1-16). Edinburgh. Edinburgh University Press .
- Introna, L. (2024). Phenomenological approaches to ethics and information technology. In E. N. N. Zalta, Uri. (Ed.), *The stanford encyclopedia of philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/ethics-it-phenomenology/>
- Iran Supreme Council of Education. (2010). *Theoretical foundations of fundamental reform document [in persian]*. Tehran: Supreme Council of Education
- Kanuka, H. (2008). Understanding e-learning technologies-in-practice. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (pp. 91-120). Athabasca Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425084.006>
- Kerschner, C., & Ehlers, M.-H. (۲۰۱۶). A framework of attitudes towards technology in theory and practice. *Ecological Economics*, 126, 139-151.
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2016.02.010>
- Kruger-Ross, M. J. (2013). Connecting critical theory of technology to educational studies. *Journal of Transformative Education*, 11(4), 297-311.
<https://doi.org/10.1177/1541344614538521>
- Lemmens, P. (2011). ‘This system does not produce pleasure anymore’. An interview with bernard stiegler. *Krisis| Journal for Contemporary Philosophy*, 31(1), 33-41.
<https://krisis.eu/article/view/39064/36843>
- Lemmens, P. (2014). Bernard stiegler on agriculture as a technical system. *Sustainable Agriculture Research*, 3(3), 76-81. <https://doi.org/10.5539/sar.v3n3p76>
- Mehrban, Z. (n.d.). *A synthesis of researches on technological education*. Tehran: Supreme Council of Education Retrieved from
https://sce.ir/media/note_file/%D8%B3%D9%86%D8%AA%D8%B2_%D9%BE%DA%98%D9%88%D9%87%DB%8C_%D8%AA%D8%B1%D8%A8%DB%8C%D8%AA_%D9%81%D9%86%D8%A7%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%86%D9%87.pdf
- Mehrmohammadi, M. (2013). *Speculative thoughts on education*. Tehran. Tarbiat Modarres University .
- Meniado, J. C. (2023). Digital language teaching 5.0: Technologies, trends and competencies. *Relc Journal*, 54(2), 461-473. <https://doi.org/10.1177/00336882231160610>

- Mozaffaripour, R. (2021). The examination of bernard stiegler's philosophy and educational thoughts; from the technological nature of man to the new proletariat. *Foundations of Education*, 11(1), 47-66. <https://doi.org/10.22067/fedu.2022.69684.1035>
- Mumford, L. (1964). Authoritarian and democratic technics. *Technology and culture*, 5(1), 1-8. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3101118.pdf>
- Pavanini, M. (2022). Multistability and derrida's différance: Investigating the relations between postphenomenology and stiegler's general organology. *Philosophy & Technology*, 35(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s13347-022-00501-x>
- Plato. (1987). *Phaedrus* (M. H. Lotfi, Trans.). Tehran. Kharazmi .
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Roehl, T. (2012). Disassembling the classroom—an ethnographic approach to the materiality of education. *Ethnography and Education*, 7(1), 109-126. <https://doi.org/10.1080/1745۷۸۲۳.۲۰۱۲.۶۶۱۰۹۱>
- Sajjadi, S. M. (2019). Philosophy of technological education or technologic's philosophy of education: A criticism of educational policymaking in iran higher education. *Foundations of Education*, 8(2), 5-25. <https://doi.org/10.22067/fedu.v۸i2.72289>
- Sankey, M. (2020). Putting the pedagogic horse in front of the technology cart. *Journal of Distance Education in China*, 5(1), 46-53. <https://doi.org/10.13541/j.cnki.chinade.2020.05.006>
- Sclove, R. (1995). *Democracy and technology*. London. Guilford Publications .
- Stiegler, B. (1998a). *Technics and time, 1: The fault of epimetheus* (Vol. 1). Stanford. Stanford University Press .
- Stiegler, B. (1998b). *Technics and time: Disorientation* (Vol. 2). Stanford. Stanford University Press .
- Stiegler, B. (2010a). *Taking care of youth and the generations*. Stanford. Stanford University Press .
- Stiegler, B. (2010b). *Technics and time, 3: Cinematic time and the question of malaise* (Vol. 3). Stanford. Stanford University Press .
- Stiegler, B. (2016). The formation of new reason: Seven proposals for the renewal of education. In G. Coleman, T. Tembeck, J. Sterne, C. Ross, & D. Barney (Eds.), *The participatory condition in the digital age* (pp. 269-282). Minnesota University of Minnesota Press .
- Stiegler, B. (2017). *Philosophising by accident: Interviews with élise during* (B. Dillet, Trans.). Edinburgh. Edinburgh University Press .
- Stiegler, B., & Ross, D. (2013). *What makes life worth living: On pharmacology*. Polity Press .
- Supreme Council of Education. (2007). *Information and communication technology development document in education*. Tehran: Supreme Council of Education of Iran Retrieved from <https://www.dastour.ir/Brows/?lid=310772>
- Talaa'ee, E., Ansaari, N., Pahlavan, M., & Abootalebi, Z. (2016). Making iranian schools smart: From policy to practice [Research]. *Quarterly Journal Of Education*, 32(3), 79-105. <http://qjoe.ir/article-1-133-fa.html>
- Thomas, R. A. (2019). *Bernard stiegler on a unified vision of humanity and technology in education: An analysis of human/technical ideology in the writings of today's most*

- influential educational leaders* [Dissertation, University of Dayton].
https://ecommons.udayton.edu/graduate_theses/6703
- Tsui, A. B., & Tavares, N. J. (2021). The technology cart and the pedagogy horse in online teaching. *English Teaching & Learning*, 45(1), 109-118.
<https://doi.org/10.1007/s42321-020-00073-z>
- Wang, H. (2021). *A philosophical inquiry into the educational impacts of technology on student agency* [Master of Arts, McGill University (Canada)] .Montreal.
<https://escholarship.mcgill.ca/downloads/1z40kz77q>
- Winner, L. (2017). Do artifacts have politics? In J. Weckert (Ed.), *Computer ethics* (pp. 177-192). London. Routledge .
- Zarghami Saeed, Attaran Mohammad, Naghibzadeh Mirabdolhossein , & Khosrow ,B. (2007). Examining philosophical views about the relationship between information technology and education. *Educational Innovations*, 6(1), 9-30.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_78815_f517485665db8a23016eb4185ed81f82.pdf

The Political Theology of Education: A Research Program for Education in Iran

Morteza Noghrei 

Assistant Professor of Curriculum Studies and Instruction, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: morteza.noghrei@gmail.com

Received: 2024-08-11	Revised: 2025-02-23	Accepted: 2025-06-29	Published: 2025-07-14
Citation: Noghrei, M. (2025). Political Theology of Education: A Research Program for Education in Iran, <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 33-57. doi: 10.22067/fedu.2025.90337.1378			

Abstract

This essay proposes a research program aimed at reinterpreting and reconstructing the educational problem in Iran. To this end, it seeks to articulate both a conceptualization of the current educational predicament and a speculative pathway from the present condition to a desired future state. The analysis is structured around the central themes and foundational concerns of the proposed research program, titled *The Political Theology of Education*. This research program is grounded in two fundamental assumptions. The first, referred to as *West-Awareness in the Political Theology of Education*, addresses the need to reform prevailing scholarly perspectives on the West within the field of education. This assumption draws upon critical studies of secularization, highlighting the theological underpinnings of modernity and offering a theological genealogy of modern Western thought, particularly as it pertains to secular education. By framing Western education through a theological lens, this perspective fosters a deeper and more critical understanding of Western educational paradigms. As such, West-awareness constitutes a foundational pillar of the research program outlined in this essay. The second assumption, termed *Self-Awareness in the Political Theology of Education*, underscores the importance of interpreting Iran's educational reality from a vantage point that lies outside the historical horizon of modernity. This alternative horizon, informed by Iranian-Islamic intellectual traditions, is referred to in this essay as *Iranian existence*. It serves as the ontological and epistemological basis for developing a historically and culturally grounded self-understanding within the Iranian educational context. Together, these two assumptions establish the conceptual framework for a renewed investigation into the theory and history of education in Iran. This essay thus argues for both the necessity and the possibility of reconstructing Iranian educational thought through the lens of political theology.

Keywords: political theology of education, secularization, theological genealogy, historical horizon, Iranian existence.

Synopsis

This essay presents a research program titled "Political Theology of Education" for education in Iran, based on two fundamental pillars and assumptions. These assumptions, which can also transform our understanding of the concept of "research program," are: (1) West-awareness Political Theology of Education and (2) Self-awareness of Political Theology of Education. Explaining these two assumptions as the foundation of this research program can clarify the intended outline of this essay.

(1) West-awareness Political Theology of Education: In contrast to the common perception of secularism as self-founded, critiques of *Secularization* introduce a **Theological Genealogy**. Unlike contemporary genealogies, such as those of Nietzsche and Foucault, which **immanentize** the history and nature of phenomena, critiques of secularization demonstrate that the historical horizon of modernity exists within a theological history. The theological genealogy fundamentally carries such a mission. Through theological genealogy, one can embark on the path of reinterpreting the theological meaning of history. Therefore, theological genealogy represents an effort to extract the theological history and the theological lineage of history from within secular history. Here, politics should be understood as equivalent to, or at least closely linked with, metaphysics and as a form of ontology in which a new image of modern history, culture, and society can emerge and develop (Vadén, 2021; Voegelin, 2021). Based on this, although in this essay, theology—whether secular theology or divine theology—precedes politics, politics is the most important and powerful domain that practically allows for the organization and determination of the order of social systems. In this way, it gives theology, regardless of its meaning, a concrete form (Schmitt, 2006; Voegelin, 2021). Thus, West-awareness finds its meaning for us in theological genealogy and political theology. Here, we encounter at least two interpretations: one is a delegitimizing reading of modernity, which views modernity primarily as the "secularization of eschatological thinking" or as a hidden factor that conceals these theological origins (Gillespie, 2019; Hashemi, 2017; Lowith, 2021; Milbank, 2017). The second reading regards modernity as "secularization through eschatological thinking" and praises the self-foundational nature of secularism as a conscious decision of modern humanity (Blumenberg, 1985). In this essay, drawing on the first interpretation and emphasizing the perspective of Hossein Kachuyan as the theorist of this narrative line in Iran (Kachuyan, 2020), the West-awareness political theology of education can be considered as "a correct understanding of modern West through its theological genealogy or, in other words, the theological genealogy of modernity and secular education. Therefore, West-awareness here is interpreted and understood not based on what Westerners express in theories of the social sciences and humanities, including theories of education, but rather on what modernity and secularism establish for themselves by referring to the theological traditions of the Church Fathers. For example, how the developments between theology and the natural sciences in the 17th century led to a new understanding of school education centered on the growth of natural reason, even among church members, or how it weakened the ties between natural science and theology, further intensifying the process of secularization and the secularization of school education in the 18th century, finds an explanatory basis rooted in theological genealogy (Hamilton, 2002).

(2) Self-awareness of Political Theology in Education: If we consider the first assumption as the ontology of the encounter with the West, the second assumption places our ontology in a perspective outside of modernity for understanding ourselves and the West from our own

desired perspective. The concept of "**Iranian Existence**" is the chosen term in this essay. The Iranian Existence can be realized not in another world but within this objective and real world; however, it requires an experience that goes beyond sensory or constructed experience. This experience, as Kachuyan puts it, can be referred to as a type of "existential-rational experience," which, based on and within the specific existential condition that is the Iranian Existence, enables us to have a different understanding of phenomena (Kachuyan, 2020, p. 175). Conditions and possibilities are necessary for this ontological and theological shift to occur in the project of the Iranian thinker and researcher. At least two essential conditions are presented here: first, the presence in a specific academic community, which can be facilitated within the institution of educational sciences, namely the Faculty of Educational Sciences, by creating an educational and research environment outside the current system of knowledge¹. In this regard, a specific system of knowledge based on the ideals of development governs both the discourse level and its thematic determination in the curriculum of the educational sciences. Critique and questioning of this system could serve as a precursor for the emergence of the Iranian Existence. Second, the necessity of attachment to a specific historical community is essential. This means that in a distinct horizon, a new meaning of emerging realities can be discovered, and the possibility of the Iranian Existence is potentially open for discussion and study. For example, the capacity of Shia wisdom and thought to perceive reality and to look into the essence of reality as a phenomenon that is veiled and must be unveiled can itself provide the basis for a kind of phenomenology aimed at achieving meaning and truth or a theological genealogy (Fadaei-Mehrabani, 2012, p. 17). From this perspective, the Iranian scholar's effort to emerge from being an object of secular history and to write Iranian history can be considered a form of the unveiling of the Iranian Existence. For this reason, the extension of the concept of the Iranian Existence in the second assumption leads to the possibility of forming a new paradigm regarding the history of education in Iran, a paradigm that depicts our encounter with the West, particularly in education, in a new way. In this theological genealogy, at least two topics can be considered for theological genealogy that reflect our encounter with the West along two important axes: **1. The institution of science**, and **2. The educational system and the school education institution**, both of which have been influenced by our encounter with the modern world and are also considered crucial pillars for the continuity of this situation. Regarding the *theological genealogy of the institution of science*, unfortunately, we have understood the education of science in the institution of science through West-awareness, not as challenged in the later period with a critique of secularization, but rather in the way it has been portrayed in the humanities and social sciences by the West (Kachuyan, 2020, p. 10). Therefore, it is essential to challenge the field of educational sciences with this important question: the question of its genealogy and origins and its relation to the Iranian Existence. In better terms, we are studying educational sciences that have occurred within a framework of modern self-awareness rather than a theological genealogy of modernity. Although we have pursued the concerns and foundations of religious education in the theoretical domain, this effort and

1. The term "knowledge system" here refers to an indeterminate yet powerful domain of knowledge that simultaneously guides questions and topics toward solving issues within a specific subject area, while also excluding certain items from the agenda of knowledge and shaping a particular historical community.

theoretical confrontation have accepted the existence of the secular nature of Western educational theory. In this case, it is not surprising that there is no critical understanding of the context of the emergence of Western secular education in our educational institutions. This critical understanding is not merely a critique of the theoretical foundations of education; rather, it signifies a re-recognition and reinterpretation of the institution of educational sciences and the theory and history of education from the perspectives of the first and second assumptions. Regarding the ***theological genealogy of the educational system and school education***, the research program of political theology of education seeks to strengthen certain studies and reflections conducted from the perspective of the Iranian Existence to initiate a new chapter in the history of education in Iran. Therefore, from this perspective, political theology of education can be seen as an effort to unveil the sacred in the contemporary cultural life of the Iranian educational system. Various studies exist, although with differing positions, that are close to this notion, and a detailed examination of them requires further study. For example, some studies indicate that our initial encounter with science, both in form and content, is influenced by the theological concept of Kont, which defines a linear view of time and the issue of worldly progress. This matter is, on one hand, connected to the intentions of Iranian politicians in introducing modern education and, on the other hand, related to the nature of new sciences, which presents the possibility of a new self-awareness (Badamchi, 2022). Some studies also address how the ideas and foundations of modern sciences and arts have influenced Iran (Islami et al., 2018) or seriously deconstruct the authenticity of modern history and the significant role of Kont's progress ideal, which is a key element in the official narrative of contemporary education history in Iran, by emphasizing the principle of historicity and the temporal context of the historian in Foucault's genealogical approach (Karimkhanezand, 2012).

Conclusion: Political Theology of Education and New Theory and History

Political Theology of Education, as West-awareness, allows for the examination of the project of critiquing secularization and its connection to the field of education for "us" in the context of understanding and critically representing modernity and its various aspects. One of the most important of these aspects is the realm of education and the modern educational system. Based on this, it seems that there is a possibility of proposing new hypotheses regarding the West and the educational history of the West. For example, understanding modernity not as a universal concept, but rather as a specific history with its particular historicity, shows that education has also taken on a very specific form in the history of the Christian West. As a result, its particular manifestation in the analysis of the history of education in contemporary Iran, framed within the struggle of science, modernization, and renewal against religion and our intellectual traditions as Iranians, is seriously questioned and challenged from the perspective of the Iranian world. In any case, what we are seeking is to establish a relation with modernity in this new narrative.

In the political theology of education as a form of self-awareness, it seems that the discovery of this emerging new narrative could ultimately lead to the creation of a framework for proposing a new concept for analyzing educational history and rewriting our history of engagement with modernity within the dialectic of self-awareness and West-awareness. The possibility of presenting a new narrative challenges the official account of our contemporary education history, which we hope will provide a basis for the contextualization of our social philosophy concerning how educational ideas are realized within the realm of the institution of education and the educational system.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

الهیات سیاسی تربیت: برنامه‌ای پژوهشی برای تعلیم و تربیت در ایران

مرتضی نقره‌ای 

استادیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران،
morteza.noghrei@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۷	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۰۷	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: نقره‌ای، مرتضی. (۱۴۰۴). الهیات سیاسی تربیت: برنامه‌ای پژوهشی برای تعلیم و تربیت در ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۳۳-۵۷. doi: 10.22067/fedu.2025.90337.1378.			

چکیده

نوشتار حاضر برنامه پژوهشی‌ای را برای بازفهمی و بازسازی مسئله تعلیم و تربیت در ایران ارائه می‌کند. بدین منظور، تلاش شد در قالب یک جستار نظرورزانانه طرحی از مسئله تعلیم و تربیت ایران و مسیر حرکت از وضع موجود به وضع مطلوب ناظر به محورها و مضامین اساسی این برنامه پژوهشی عرضه گردد. این برنامه پژوهشی با نام الهیات سیاسی تربیت، دو پیش فرض بنیادین دارد. پیش فرض اول، که ناظر به اصلاح انگاره صاحب‌نظران و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت نیست به غرب است، «غرب شناسی الهیات سیاسی تربیت» نام دارد. این پیش فرض مشخصاً به پروژه مطالعات نقد سکولاریزاسیون اشاره دارد و «وجود ریشه های الهیاتی برای مدرنیته» را برملا می‌سازد و زمینه‌ای برای تبارشناسی الهیاتی غرب مدرن، به ویژه تعلیم و تربیت سکولار غربی است. پیش فرض اول، کمک می‌کند تا غرب و تعلیم و تربیت غربی را با روایتی الهیاتی بازشناسی کنیم و این رکن غرب شناسی در برنامه پژوهشی این نوشتار است. پیش فرض دوم، «خودشناسی الهیات سیاسی تربیت» نام دارد که بیانگر ضرورت تلاش برای درک وضع تاریخی و اجتماعی و تعلیم و تربیت در ایران از منظری بیرون از افق تاریخی مدرنیته است. این افق تاریخی که باید برآمده از حکمت ایرانی – اسلامی باشد و طرح کلی آن در این نوشتار عرضه شده، جهان ایرانی نام دارد. جهان ایرانی، رکن خودشناسی در الهیات سیاسی تربیت به مثابه یک برنامه پژوهشی است. براین اساس، نوشتار حاضر به نوعی ضرورت و امکان بازسازی نظریه و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران را مطرح می‌سازد.

واژه‌های کلیدی: الهیات سیاسی تربیت، سکولاریزاسیون، تبارشناسی الهیاتی، افق تاریخی، جهان ایرانی.

مقدمه و طرح مسئله

الهیات سیاسی حوزه ای نوظهور نیست و مطالعات انتقادی زیادی پیرامون تاریخ تفکر و تحولات در غرب از منظر الهیات سیاسی انجام شده است (Schmitt, 2006; Voegelin, 2021). اما در این میان، آنچه در مطالعات حوزه تعلیم و تربیت کمتر بدان توجه شده و به نظر می‌رسد در ایران به غفلتی تاریخی دچار است، نسبت درک جدیدی است که الهیات سیاسی با تاریخ و نظریه تربیت برقرار می‌سازد؛ به‌ویژه مطالعات مفسران و ناقدان سکولاریزاسیون در آخرین موج نقد مدرنیته و سکولاریسم در غرب که در حوزه های مختلف فلسفه و الهیات تاریخ، علوم اجتماعی و علوم سیاسی (Blumenberg, 1985; Gillespie, 2019; Hashemi, 2017; Lowith, 2021; Milbank, 2017) در تلاش برای فروپاشی انگاره های رایج مدرنیته و سکولاریسم قلم زده اند. از این رو، نوشتار حاضر به منزله درآمدی بر طرح مسئله بنیادینی است که حاصل دو پیش فرض برآمده از این مطالعات برای «ما»^۱ است. این دو پیش فرض یا دو رکن مهم برنامه پژوهشی الهیات سیاسی تربیت، عبارتند از: غرب شناسی مبتنی بر «وجود ریشه های الهیاتی مدرنیته» و خودشناسی مبتنی بر «جهان ایرانی».

درواقع، مسئله اساسی این نوشتار ترسیم افقی نو برای تعلیم و تربیت در ایران است که به واسطه وارد ساختن این دو پیش فرض بنیادین خود را نشان می‌دهد: پیش فرض اول که به اصلاح انگاره ما از غرب می‌پردازد، درون مطالعات مفسران و ناقدان سکولاریزاسیون مبنی بر وجود منشأ الهیاتی برای مدرنیته قرار دارد که منادی کشف تاریخ و ایده های الهیاتی برای بنیان مدرنیته است. این پیش فرض، انگاره ما را نسبت به جهان مدرن، سکولاریسم خودبسنده آن اصلاح کرده و زمینه را برای این اصلاح در انگاره ما درباره تاریخ و نظریه تعلیم و تربیت سکولار نیز فراهم می‌کند. در این مطالعه این پیش فرض با بررسی آراء متفکرانی نظیر کارل لوویت و جان میلبنک و نیز دیدگاه حسین کچویان به عنوان شخصیت معاصر ایرانی که به این پروژه پرداخته، صورت بندی خواهد شد.

در کنار این آشنایی زدایی از مدرنیته، آنچه برای اصلاح کامل انگاره ما از تاریخ و نظریه تعلیم و تربیت در ایران لازم به نظر می‌رسد، توجه به پیش فرض دوم مبنی بر ضرورت و امکان صورت بندی الهیاتی مبتنی بر تفکر و میراثی ایرانی – اسلامی است: خودشناسی. این الهیات که در کنار آشنایی زدایی از مدرنیته، فرصتی

۱. «ما»، یعنی کسانی که در مواجهه با وضعیت تاریخی و اجتماعی ایران امروز می‌خواهیم درباره تربیت حرف بزنیم، باید موضع خود درباره این دو پیش فرض را مشخص کنیم تا بتوانیم ایده خود درباره تعلیم و تربیت در ایران را از نو صورت بندی نماییم.

برای کشف انگاره جدید درباره تاریخ و نظریه تعلیم و تربیت در ایران فراهم می‌کند، بیش از همه در پروژه فکری حسین کجویان و تحت عنوان «جهان ایرانی» مطرح شده است؛ لذا در این پژوهش تکیه اصلی در تبیین پیش‌فرض دوم، بر مفهوم جهان ایرانی دکتر کجویان خواهد بود. به عبارت دیگر، علاوه بر اصلاح انگاره درباره مدرنیته، ما نیازمند اصلاح انگاره نسبت به تاریخ و وضعیت خودمان نیز هستیم؛ چرا که انگاره‌های غلطی برای ما در مواجهه با مدرنیته از ایران و به تبع آن، تعلیم و تربیت در ایران شکل گرفته، از جمله انگاره‌های عقب‌ماندگی، استبدادزدگی، در حال توسعه بودن و ... که مجال پرداختن به آن‌ها در این مطالعه نیست، اما همگی نشانه نوعی امتناع در برون‌رفت از افق مدرنیته برای ما هستند.

براین اساس، پرسش‌های این نوشتار را اینگونه می‌توان تقریر نمود که الهیات سیاسی چیست، اساساً چه ضرورتی برای اتصال و پیوند آن با مسئله‌شناسی نواز تعلیم و تربیت در ایران وجود دارد و چه پیوندی میان این دو، یعنی «الهیات سیاسی» و «تعلیم و تربیت در ایران» می‌توان متصور شد؟ به عبارت دیگر، چگونه پیش‌فرض «وجود ریشه‌های الهیاتی مدرنیته» در کنار پیش‌فرض «جهان ایرانی»، می‌تواند مسئله تعلیم و تربیت در ایران را از منظری جدید به گونه‌ای جامع و شامل از منظر الهیات سیاسی صورت‌بندی کند؟ تأمل بر این پرسش‌ها و پاسخ آن‌ها رهیافتی برای ترسیم حدود و ثغور کلی یک برنامه پژوهشی و صورت‌بندی مسئله تعلیم و تربیت در ایران خواهد بود.

پیش‌فرض اول: غرب‌شناسی الهیات سیاسی تربیت

پیش‌فرض اول نیازمند توضیح انگاره انتقادی در مطالعات ناقدان سکولاریزاسیون و همچنین، ساری و جاری بودن آن در مطالعات حوزه تعلیم و تربیت است؛ بنابراین در این محور، ابتدا الهیات سیاسی و سکولاریزاسیون، سپس انعکاس این انگاره در مطالعات حوزه تعلیم و تربیت که نشانگر ضرورت پرداختن به این مطالعات در ایران است، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

الهیات^۱، الهیات سیاسی و سکولاریزاسیون^۲: درباره تبارشناسی الهیاتی^۳

اساساً به هنگام کاربرد واژه الهیات در ترکیب الهیات سیاسی، ابتدا این پرسش مطرح می‌شود که الهیات در اینجا به چه معنا است. الهیات را می‌توان دانشی درباره خداوند تعریف کرد و یا دانشی که به مطالعه و فهم دین می‌پردازد و تعاریف دیگری که در ادبیات مرتبط با الهیات فراوان است (Hemmati, 2015). اما منظور از الهیات در اینجا بیشتر تعریف آن ناظر به کاربریست در مطالعات مرتبط با الهیات تاریخ، الهیات سیاسی و الهیات اجتماعی و به معنای فهم و نقد الهیاتی مدرنیته است. به تعبیری دیگر، شاید بتوان گفت منظور از الهیات مضافی که اینجا مطرح می‌شود، نوعی تبارشناسی الهیاتی مدرنیته است. تبارشناسی الهیاتی هرچند از وجه تبارشناسانه به تبارشناسی قدرت فوکو/خلاق نیچه نزدیک می‌شود، اما به واسطه بازگرداندن عنصر متافیزیک و الهیات به ساحت تفکر و تاریخ، در مقابل آن‌ها قرار می‌گیرد.

توضیح اینکه، در دوره متأخر به‌ویژه با اوج‌گیری نگاه‌های پست مدرن در غرب، مطالعات انتقادی پیرامون مدرنیته و سکولاریزاسیون مطرح شده است که نحوه ظهور و بسط عالم مدرن و سکولار را از دل اندیشه و فرهنگ الهیاتی مسیحی توضیح می‌دهد. ظهور و بسط عالم مدرن سکولار در فرآیندی از تطور الهیات و سنت‌های الهیاتی مسیحیت در غرب طی یک دگردیسی تدریجی رخ داده است. از این رو، برخلاف ادعای علوم و فلسفه مدرن که امر سکولار را امر خودبنیاد تصویر می‌کند، شالوده و هستی سکولار ریشه در سنت‌های الهیاتی دارد. به عبارت دیگر، عموماً سکولاریسم ظهوریافته در عصر مدرن، با ترویج انگاره انفکاک دین و مدرنیته، تمام آنچه در ساحت عصر مدرن به‌ویژه انقلاب علمی قرن ۱۷ رقم خورده را دستاورد این انفکاک معرفی می‌کند. اساساً می‌توان گفت «از نظر تاریخی، این دوگانگی به‌عنوان ابزاری مفهومی برای ایجاد تعریف مدرنیته و خودمختاری ادعایی آن ابداع شده است. حتی بسیاری از دین‌داران این مخالفت را به‌عنوان قرائت استاندارد تاریخ مدرنیته پذیرفتند» (Hashemi, 2017, p. 1).

۱. در این نوشتار استفاده از واژه الهیات و معادل theology در این مطالعه اولاً با نظر به معادل آن در متون مرتبط با الهیات سیاسی به کار می‌رود و دوم اینکه در استفاده از این مفهوم نوعی تسامح وجود دارد. چراکه ریشه لغوی آن که در متون الهیات مسیحی به لوگوس (logos) و تنوس (theos) برمی‌گردد که چنین معنایی مدنظر نیست. شاید بتوان معادل‌هایی نظیر حکمت یا وجودشناسی را به جای الهیات در نظر گرفت. اما به خاطر استفاده مکرر از مفهوم theology و معادل الهیات در ادبیات بحث، بدین شکل استفاده شد.

1. secularization

3. Theological Genealogy

در مقابل این تلقی رایج از سکولاریسم، مطالعات نقد سکولاریزاسیون، تبارشناسی الهیاتی را مطرح می‌کند. برخلاف تبارشناسی‌های معاصر همچون تبارشناسی نیچه و فوکو، که از تاریخ و سرشت پدیده‌ها استعلازدایی می‌کنند، مطالعات نقد سکولاریزاسیون نشان می‌دهند که افق تاریخی مدرنیته درون یک تاریخ الهیاتی قرار دارد. تبارشناسی الهیاتی اساساً چنین رسالتی را به دوش می‌کشد. با تبارشناسی الهیاتی می‌توان قدم در راه معنایابی الهیاتی مجدد تاریخ گذاشت. بنابراین، تبارشناسی الهیاتی بیانگر تلاش در جهت بیرون کشیدن تاریخ الهیاتی و تبار الهیاتی تاریخ از دل تاریخ سکولار است.

در این زمینه دو دسته رأی کلی قابل بررسی است:

در دسته اول، مایکل آلن گیلپی، فیلسوف معاصر آمریکایی بر این باور است که اگرچه هسته متافیزیکی-الهیاتی پروژه مدرن از نظرها پنهان شده، اما دائماً همچنان فکر و عمل ما را اغلب به روش‌هایی که از آن‌ها آگاه نیستیم یا در کشان نمی‌کنیم، هدایت می‌کند (Gillespie, 2019, p. 38). جان میلبنک، نظریه‌پرداز اجتماعی و متأله کاتولیک، کل موجودیت نظریه اجتماعی «علمی» را از حیث نظری و تاریخی وابسته به الهیات می‌داند (Milbank, 2017, p. 49)، کارل لوویت، متفکر حوزه الهیات تاریخ، منشأ کل پروژه فلسفه تاریخ سکولار را ایمان آیین یهودی و مسیحی به تحقق وعده الهی معرفی می‌کند و آن را سکولار شده همان الگوی فرجام شناسانه آن‌ها می‌داند (Lowith, 2021, p. 20) و اریک ووگلین، متفکر سیاسی معاصر در باب دگر آیینی مدرنیته به این نظریه پرداخته است که اندیشه سیاسی مدرن ریشه در آیین گنوسی عصر میانه دارد (Voegelin, 2021, pp. 171-172). در ایران، حسین کچویان با معرفی این مطالعات به عنوان دوره متأخر تجدیدشناسی (مدرنیته شناسی)، آن را دست‌مایه‌ای برای اصلاح کثرفهمی نسبت به غرب‌شناسی قرار می‌دهد (Kachuyan, 2020). او در این زمینه نشان می‌دهد که تاریخ مدرنیته را می‌توان تاریخ استعلاگریزی و ابتناء به درون‌بودگی دانست؛ تاریخی که مرحله آغازین آن به کمک سنت‌ها و ارزش‌های دینی استقرار یافته و تداوم آن روند روبه رشد گسست هرچه بیشتر میان قلمرو طبیعیات و الهیات را رقم می‌زند. این گسست ابتدا هستی یکپارچه خود را از اتکای به قلمرو الوهی به دست می‌آورد. اما به تدریج روند تفسیرهای الهیاتی، زمینه‌ای را برای استقلال قلمرو طبیعی فراهم نمود. با این حال، هنوز هستی یک خدا داشت؛ تا اینکه نظریه دو کتاب^۱ مطرح گشته و بعد از آن زمینه برتری طبیعت در عمل و فهم هستی فراهم شد (Kachuyan, 2020, pp. 47-49).

۱. اشاره به رواج تدریجی نظریه‌ای در قرن هفدهم به واسطه اهمیت خاصی که مطالعه طبیعت پیدا کرده بود، مبنی بر اینکه طبیعت، انعکاس کتاب مقدس در نظام آفرینش است و از این رو، مطالعه آن می‌تواند یاری‌گر فهم کتاب مقدس باشد.

غالباً این نظرات حول نامشروع بودن مدرنیته و پروژه سکولاریزاسیون مطرح می‌شوند و کچویان ضمن تلاش برای هم‌آوایی با اصل این موضوع، نسبت یابی مهمی میان تاریخ و اندیشه متفکران شرقی و خاصه مسلمان ایرانی با این تبارشناسی از تاریخ مدرنیته دارد که از این جهت، در این نوشتار مورد توجه و تأکید و استفاده بیشتری قرار خواهد گرفت.

در دسته دوم، افرادی نظیر هانس بلومبرگ با تر «سکولار شدن از طریق آخرت‌اندیشی» بر این باورند که بسیاری از مفاهیم و جریان‌های دوران جدید ذاتاً با مضامین عصر پیشامدرن سروکار نداشته و صورت مسخ‌شده مفاهیم الهیاتی نیستند؛ اما در دوران جدید جای خالی آن‌ها را پر کرده‌اند (Blumenberg, 1985). طبق این نگاه، پرسش‌های قرون وسطایی که پرسش‌هایی الهیاتی بوده‌اند، در عصر مدرن با پاسخ‌هایی غیر الهیاتی مواجه شده‌اند. برای همین از نظر بلومبرگ، جایگزین شدن ایده توسعه، ترقی یا پیشرفت به جای هزاره‌گرایی یا آخرت‌اندیشی مسیحی، برخلاف آنچه افرادی مانند کارل لوویت می‌گویند، به معنای سکولار شدن آخرت‌اندیشی نیست؛ بلکه به معنای سکولار شدن از راه آخرت‌اندیشی و «تصرف مجدد نیاز قرون وسطایی به نشان دادن دست پنهان خداوند در همه رخدادهاست» (Gillespie, 2019, p. 58). به عبارت دیگر، افرادی نظیر بلومبرگ بر این عقیده‌اند که ما شاهد هم‌زمان نوعی تداوم (در پرسش‌های قرون وسطایی در دوران مدرن) و نوعی گسست (در پاسخ‌های داده‌شده) هستیم (Joodi, Tavasoli- Roknabadi, Abniki, & Nazari, 2018, pp. 45-47). در ایران، افرادی نظیر سید جواد طباطبایی طرفدار این تر به شمار می‌روند (Tabatabai, 2017).

در هر صورت، هر دوی این دسته نگاه‌ها در نوعی تقویت مطالعات انتقادی مدرنیته و سکولاریزاسیون مؤثر هستند.^۱

سکولاریزاسیون از وجوه مختلفی مورد نقد قرار گرفته است. برخی از این مطالعات در الهیات سیاسی، ناظر به نحوه شکل‌گیری ایده مدرن دولت و سیاست تحت تأثیر دگردیسی الهیات مسیحی و برخی در الهیات اجتماعی ناظر به تحلیل‌های الهیاتی از نحوه موجودیت یافتن امر سکولار در نظریه اجتماعی از طریق پوشیدن لباس مبدل الهیات است. برخی ایده ترقی و از اساس، افق تاریخی عصر مدرن و انسان سکولار را به چالش می‌کشند؛ مانند لوویت که در کتاب معنا در تاریخ اساس پروژه متفکرانی نظیر مارکس، هگل و کنت را الهیاتی و وابسته به الهیات می‌داند و برخی با تلقی الهیاتی نو، تلاش می‌کنند تا ایده‌های جایگزینی

۱. بررسی اختلافات و تفاوت خوانش‌های موجود در حوزه مطالعات انتقادی سکولاریزاسیون، هم‌نیازمند مطالعه‌ای دیگر است، هم‌تا جایی که ما را از طرح مسئله اساسی دور کند، محل بحث این نوشتار نیست.

برای آن مطرح سازند؛ مانند اشتراوس که با تحلیل الهیاتی از ایده ترقی، در برابر آن و مبتنی بر اندیشه یهودی، حرف از ایده بازگشت را به میان می‌آورد. از این رو، درک این نوشتار از الهیات سیاسی، بر مبنای یک تبارشناسی الهیاتی از مدرنیته مطابق سیر تطور آن - از الهیات مسیحی در قرون وسطی تا عصر پیشامدرن و مدرن - است.

بر اساس این پیوند وثیق میان نقدهای حوزه الهیات سیاسی، الهیات اجتماعی و الهیات تاریخی، مجموعاً تصویر جدیدی از نحوه سیر تطور غرب مدرن در ساحت پیکره نظام اجتماعی، ساحت حکومت، سیاست و نهاد دولت و افق تاریخی حاکم بر عصر مدرن می‌توان به دست آورد که صورت‌بندی ما از الهیات سیاسی را تکمیل می‌کند؛ تصویری که در آن از هر جنبه، با پدیده‌ای جدید به جای مدرنیته سکولار خودبنیاد مواجه می‌شویم که در پرتو این مطالعات انتقادی به دست می‌آید. به عنوان مثال، اینکه اساساً ایده فلسفی و اجتماعی ترقی به عنوان آرمان جدید بشر غربی، ریشه در سرشت الهیاتی حیات انسانی دارد و جایگزینی برای پاسخ‌های فرجام‌شناسانه مسیحی است.

اما اینکه نام الهیات سیاسی به جای هر نام دیگری در اینجا برای این نوشتار و این بحث انتخاب شد دو علت دارد: اول این است که سیاست را باید معادل یا دست کم در پیوند بسیار نزدیک با متافیزیک و معادل هستی‌شناسی ای دانست که درون این هستی‌شناسی، تصویر جدیدی از تاریخ، فرهنگ و جامعه امکان ظهور و نضج خواهد یافت (Vadén, 2021; Voegelin, 2021). بر این اساس، اگرچه الهیات - چه الهیات سکولار و چه الهیات الهی - مقدم بر سیاست است، اما سیاست مهم‌ترین و قدرتمندترین ساحتی است که در عمل امکان تنظیم و تعیین نظم نظامات اجتماعی برای آن وجود دارد و از این طریق، الهیات را فارغ از معنای آن، صورت انضمامی می‌بخشد (Schmitt, 2006; Voegelin, 2021).

علت دوم این است که چندان تمایزی میان امر سیاسی و اجتماعی به جز اجزا و ارکان توضیح امر سیاسی و امر اجتماعی - مانند تحلیل دولت در تمایز با تحلیل جامعه - وجود ندارد؛ چراکه آنچه امر سیاسی را به شکل الهیاتی دستخوش دگردیسی بنیادین کرده، همان امر در پیکره نظام اجتماعی حضور یافته و سرشت امور اجتماعی را بر بنیان جدید نهاده است.

به تعبیر دیگر، هر چند به واسطه وجود تفسیرهای الهیاتی قابل توجه از نظریه‌های اجتماعی سکولار، «الهیات اجتماعی تربیت» نیز برای اشاره به برنامه پژوهشی مد نظر در این نوشتار می‌تواند مناسب باشد، اما امر سیاسی نقشی بنیادین در رویکرد و نحوه شکل‌گیری پیکره اجتماعی جامعه و نظام تعلیم و تربیت دارد، بدین معنا که این امر سیاسی است که نظم اجتماعی را هدایت می‌کند و شکل می‌دهد و به واسطه پیوند

وثیق با قدرت، نقش زیربنایی تری نسبت به مفهوم امر اجتماعی دارد. بنابراین، لفظ الهیات سیاسی مرجع دانسته شد. از این رو، در صورت‌بندی تکمیلی از الهیات سیاسی، نگاه ما در کی شمول‌گرایانه از الهیات سیاسی است که الهیات اجتماعی و الهیات تاریخ و بالتبع الهیات علم را نیز در بر می‌گیرد؛ در نتیجه، هم‌زمان مشروط و مقید به رعایت پیش‌فرض‌هایی فرارشته‌ای است.

تبارشناسی الهیاتی تعلیم و تربیت سکولار

بر اساس پیش‌فرض ناقدان سکولاریزاسیون، صورت غرب‌شناسانه الهیات سیاسی تربیت را می‌توان «شناخت درست غرب مدرن از طریق تبارشناسی الهیاتی آن» یا به عبارتی «تبارشناسی الهیاتی مدرنیته و تعلیم و تربیت سکولار» دانست. منظور از تبارشناسی الهیاتی، درک درست و مطابق با واقع از تبار مدرنیته و ریشه الهیاتی – متافیزیکی ایده‌های منجر به شکل‌گیری جهان مدرن است. از این رو، غرب‌شناسی در اینجا نه بر اساس آنچه خود غربیان در نظریه‌های علوم انسانی و اجتماعی از جمله نظریه‌های تعلیم و تربیت بیان می‌کنند، بلکه بر مبنای آنچه مدرنیته و سکولاریسم با رجوع به سنت‌های الهیاتی آباء کلیسا به خود موجودیت می‌دهند، تفسیر و فهم می‌شود.

چنین پیش‌فرضی که در مدخل قبل اجمالاً مورد بحث قرار گرفت، امکان غرب‌شناسی را برای متفکر و پژوهشگر تربیتی فراهم می‌کند؛ چرا که با آرمان اجتماعی و سیاسی و فرهنگی مدرنیته و سکولاریسم، یعنی ایده ترقی، همان طور که نفس الامر آن است، مواجه می‌شود و نه آنچه برساخت نظریه پردازان مدرن نظیر هگل، مارکس، کنت و اسپنسر است. از این منظر مطالعه نقد سکولاریزاسیون و به اصطلاح نقد خودآینی مدرنیته، شناخت جدیدی از ایده اتوپایی ترقی^۱ برای ما فراهم می‌کند. نمونه تبارشناسی الهیاتی کارل لوویت از اندیشه کنت گویای این مطلب است.

آگوست کنت، پایه‌گذار جامعه‌شناسی و یکی از پیشگامان ایده ترقی است که تأثیر غیرقابل‌انکار او بر فهم ما از غرب مدرن به معنای جامعه‌شناختی آن همچنان در سنت آموزش و پژوهش دانشگاهی ما به چشم می‌خورد. کنت در مهم‌ترین تر خود درباره ترقی ادوار تاریخ را به سه مرحله الهیاتی، فلسفی و اثباتی تقسیم می‌نماید. وی مرحله اثباتی را که مصادف با انقطاع از دین و الهیات مسیحی است، نقطه تکامل عقل بشری و عبور از دوره طفولیت آن معرفی و صورت‌بندی می‌کند. این در حالی است که کارل لوویت درباره ایده کنت می‌گوید:

شرح نظام مند کنت در باب تاریخ فکری و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، به رغم انکار بنیادی همه دعاوی مطلق، همچنان بستگی به چیزی دارد که کنت مردودش می‌شمارد. به بیان دقیق‌تر، کنت برای آنکه نسبی‌گرایی [فلسفه پوزیتیو] را جایگزین مطلق‌گرایی [فلسفه الهیاتی-متافیزیکی] کند، مجبور است خود نسبی‌گرایی را به اصلی مطلق بدل سازد، اصلی که تمام پدیده‌ها را از راه قانون یگانه و متعالی تکامل تدریجی به یکدیگر مربوط می‌سازد. اندیشه محوری ترقی زمانی^۱، ترقی‌ای که به سوی تحقق هدف نهایی در آینده حرکت می‌کند، نشان می‌دهد که فلسفه پوزیتیو از تفسیر الهیاتی تاریخ در مقام تاریخ مبتنی بر رستگاری و تحقق وعده الهی نشئت می‌گیرد (Lowith, 2021, p. 69).

به عبارت دیگر، امر پوزیتیو به خودی خود هیچ غایت‌انگاری را بر نمی‌تابد و نمی‌تواند چنین معنایی را بر وقایع جزئی تاریخ ببندد. این یعنی نگاه تکاملی به تاریخ نه مآخوذ از پوزیتیویسم، بلکه ملهم از ایده رستگاری و فرجام‌شناسی مسیحی است. این مطلب نشان می‌دهد که ایده ترقی‌کنتی نه بر پای خود، بلکه بر شالوده‌ای الهیاتی ایستاده، اما به گونه‌ای که به قول لوویت «از فهم وابستگی پنهانی دین سکولار، در باب پیشرفت، به ایمان، امید و انتظار مسیحی در مانده» (Lowith, 2021, p. 90).

این تبارشناسی الهیاتی در تعلیم و تربیت غرب نیز انعکاس دارد و نوعی دیالکتیک بین این ترقی و شکل‌گیری نهاد آموزش مدرن و تعلیم و تربیت سکولار را نشان می‌دهد. به عنوان مثال، همیلتون نشان می‌دهد که چگونه تحولات میان مناسبات الهیات و علوم طبیعی در قرن هفدهم میلادی حتی در میان اهل کلیسا صورت جدیدی از درک آموزش مدرسه‌ای را مبنی بر محوریت رشد عقل طبیعی به منصفه ظهور رساند. او در مورد این فضا و پیامدهای آن می‌گوید:

وحی نازل شده بر عیسی مسیح برای جان لاک چیزی جز آشکارسازی، ساده‌سازی و کامل‌سازی همان چیزی که خداوند پیش از آن به زبان طبیعت بیان کرده بود، نبود. جان لاک خداپرست هوشمندی بود که گام کوتاه آخر و نهایی را برداشت؛ آن گام اینکه پنداشت عقل آدمی از این توان و ظرفیت برخوردار است تا طبیعت را زیرکانه و خردمندانه تفسیر کند؛ آنگونه که دیگر نیازی به وحی الهی نباشد (Hamilton, 2002).

بنابراین، تعلیم و تربیت و سرنوشت جریان‌ها و متفکرانی نظیر جان لاک که یک پای او در تاریخ اندیشه سیاسی غرب و دیگر پایش در تاریخ تعلیم و تربیت است، خود، آینه تغییر و تحولات تاریخی‌ای است که ما

۱. مترجمان کتاب *معنا در تاریخ*، مفهوم temporal progression را پیشرفت زمانی ترجمه کرده‌اند، اما جهت یکدست شدن مفاهیم در متن، همان ترقی زمانی به عنوان معادل انتخاب شد.

را به فهم ریشه‌های نظم جهان مدرن و سکولاریسم تربیتی می‌رساند. دیالکتیک امر سیاسی و پداگوژیک در تحلیل همیلتون محدود به جان لاک نمی‌شود.

او نشان می‌دهد که چگونه این روند به تضعیف پیوندهای علم طبیعی و الهیات منجر شد و روندی از عرفی‌سازی و سکولار شدن آموزش مدرسه‌ای را در قرن ۱۸ به طور روزافزون شدت بخشید. این روند با تحولات اجتماعی و زمینه‌های و نیازهای جدید عصر انقلاب صنعتی در یک دیالکتیک هم‌افزا، ظهور برنامه درسی حامی طبقات بورژوازی شهری را در ایده افرادی همچون اسپنسر رقم زد (Hamilton, 2002). ایده اسپنسر مبنی بر اتکا به آرمان ترقی اجتماعی را می‌توان ملهم از داروین‌یسم اجتماعی به عنوان جاگزین تکاملی برای فرجام‌شناسی الهیاتی و تمهید ظهور رویای آمریکایی و ترقی و توسعه سرمایه‌دارانه در تعلیم و تربیت و زیربنای پرسش از دانش‌داری بیشترین ارزش (Spencer, 1884) به عنوان سرآغازی جدید بر پداگوژی سرمایه‌داری دانست؛ ایده‌ای که به قول لوویت، صورت سکولار الهیات فرجام‌شناسانه مسیحی بود. این مثال و دیگر تلاش‌های انجام شده به منظور بازنمایی ریشه‌های الهیاتی تعلیم و تربیت غربی (Autio, 2009; Ghiloni, 2010; Leopando, 2011)، که همزمان پیوندهای ادبیات مطالعات نقد سکولاریزاسیون و تبارشناسی الهیاتی تعلیم و تربیت در غرب را نشان می‌دهند، یک رکن مهم برنامه پژوهشی الهیات سیاسی تربیت خواهد بود.

پیش‌فرض دوم: خودشناسی الهیات سیاسی تربیت

در پیش‌فرض دوم، آنچه مهم است، نحوه مواجهه با پیش‌فرض اول، یعنی وجود ریشه‌های الهیاتی مدرنیته، برای رسیدن به خودشناسی صحیح است. این یعنی ابتدا باید نقش پیش‌فرض اول در ایجاد خدشه به انگاره متفکر و پژوهشگر ایرانی درباره ایران و تاریخ و وضعیت اجتماعی آن بررسی شود که تاکنون این انگاره متأثر از غرب‌شناسی سکولار بوده (عقب‌مانده، توسعه‌نیافته، استبدادزده و ...) و در مرحله بعد، انعکاس آن در محور تبارشناسی الهیاتی تعلیم و تربیت در ایران مورد بحث قرار بگیرد.

«ما» و الهیات سیاسی تربیت: «جهان ایرانی» و تقاطع با مدرنیته

مسئله خودشناسی ما در الهیات سیاسی تربیت چگونه از قبل پیش‌فرض اول، صورت‌بندی می‌شود؟ اساساً درک جدید و انتقادی مبنی بر تبارشناسی الهیاتی از غرب مدرن در کنار مسئله نفوذ مدرنیته و استعمار در شرق و خاصه ایران معاصر مسئله‌ای را برای ما برجسته می‌کند و آن ضرورت چرخش در افق تاریخی متفکر و صاحب‌نظر ایرانی است. افق تاریخی غرب مدرن، همیشه فهم خاصی از هستی را پیش روی ما می‌گشاید که هم‌زمان تمام ادراکات دیگر را با امتناع مواجه می‌سازد. این درک که افق تاریخی ما را

همسو با افق تاریخی رنسانس و امتداد ما را با معنای تاریخ غربی می‌سنجد، تاکنون مانع از خودفهمی ما شده است:

غلبه این دید و تلقی تجدد و تاریخ آن به‌عنوان صورت زندگی و تاریخ چاره‌ناپذیر و ضروری هستی‌بشریت در کلیت آن، تا بدان پایه بوده است که موجب تحریف خودفهمی جامعه و ارائه فهم غلط از بعضی از بارزترین نقاط ظهور هستی تاریخی خاص جامعه، از جمله انقلاب اسلامی گردیده است (Kachuyan, 2020, p. 156).

بنابراین، نه رویدادهای متعارض با افق تاریخی ما، بلکه این افق تاریخی مدرنیته است که مانع از فهم رویدادها خارج از جهان مدرن می‌شود. این عامل قدرتمند را به‌راحتی نمی‌توان از هستی‌متفکر و پژوهشگر ایرانی زدود. شرایط و امکاناتی لازم است که این چرخش هستی‌شناسانه و الهیاتی در پروژه‌متفکر و پژوهشگر ایرانی ایجاد شود. درک نحوه مواجهه «جهان ایرانی» ما با مدرنیته کلید مهمی برای تحقق این امر است. منظور از «جهان ایرانی»، جهانی است که ما بتوانیم با حضور در آن و تغییر نگاه خود از هستی به معنای محسوس آن به جهانی راه‌بیابیم که مشحون از جهان‌بینی حکمت اسلامی و سنت ایرانی باشد. یعنی این پدیدارهای تجربی نیستند که منشأ هستی‌شناسی ما هستند، بلکه باید پدیدارشناسی متمایزی را اتخاذ کرد که به کشف متمایز هستی منجر شود و به باور اتین ژیلسون، چنین چیزی ممکن است. اتین ژیلسون در نقد تمایز هستی به معنای هستی پدیدارهای تجربی و هستی به معنای وجود، بر این رأی است که هستی شناسی‌های ناقص و یا اعوجاج‌گونه در تاریخ فلسفه غرب منتج از اشکالی اساسی است که می‌توان آن را «توصیف بخشی از هستی به‌عنوان هستی» دانست. دیدن بخشی از هستی و به تصویر کشیدن آن در ساحت فلسفه از این جهت که نمی‌توان هستی به‌مثابه وجود بالفعل را به تصور آورد، مشکل بزرگی ایجاد می‌کند. این اتفاق از نظر ژیلسون مانند آن است که:

علوم ریاضی، علوم طبیعی و زیست‌شناسی هر یک به ترتیب کمیت، حرکت و حیات را مورد بحث قرار می‌دهند، یعنی درباره ابعاد معینی از هستی بحث می‌کنند که هیچ یک هستی از آن جهت که هستی است نیست، بلکه فقط هستی است از آن جهت که حیات، حرکت یا کمیت است (Gilson, 2007, p. 35).

به عبارت دیگر، اشتباه تاریخی در تفکر غربی، محدود ساختن هستی به مثابه وجود بالفعل در ابعاد خاصی و سپس، ملاک قرار دادن آن‌ها برای توصیف هستی در وضعیتی است که هیچ کدام آن وجود بالفعل را در خود درک نکرده‌اند. براین اساس، ژیلسون در جستجوی بدیلی برمی‌آید که خارج از این مسیر وجود بالفعل را اصالت و موضوعیت ببخشد. می‌توان گفت چه بسا شاید «جهان ایرانی» چنین ظرفیتی را داشته باشد، چراکه نه در جهانی دیگر، بلکه در همین جهان عینی و واقعی تحقق آن ممکن است، اما مستلزم تجربه‌ای فراتر از تجربه حسی و یا تجربه برساختی است؛ تجربه‌ای که به قول کچویان می‌توان از آن

به‌عنوان نوعی «تجربه وجودی-عقلانی» یاد کرد که برپایه و در حدود وضعیت وجودی خاص که همان جهان ایرانی است، امکان درک متفاوت از پدیدارها را برای ما فراهم سازد (Kachuyan, 2020, p. 175). کچویان با ارجاع به نظریه توماس کوهن این مطلب را به نحوی دیگر در مورد ضرورت جهان ایرانی اینگونه بیان می‌کند:

تفاوتی که داده‌های پدیداری مطابق بیان کوهن در درون سرمشق‌ها پیدا نموده و بر وجود جهان متفاوتی دلالت کرده تا در نهایت جهان تازه‌ای بالنسبه به سرمشق قبلی را نشان دهند، دقیقاً ناشی از همین وجوه وجودی است که در درون سرمشق تازه به همه چیز، از جمله تجربه‌های حسی مفهوم جدیدی اعطا می‌کند. اگر اصول وجودشناختی به جهانی که در تجربه حسی ما ظاهر شده ناظر باشد، بنیان‌های هستی‌شناختی مدلول آنها با هستی‌هایی که این اصول از آنها حکایت می‌کند، نمی‌تواند بی‌ربط به این تجربه‌های حسی باشد. این دو سطح از تجربه، تجربه‌ای که اصول متافیزیکی از آن حاصل می‌شود و تجربه‌ای که جهان پدیداری در آن ظاهر می‌شود، از هم جدا نیستند (Kachuyan, 2020, pp. 175-176).

به عبارت دیگر، در مواجهه با جهان مدرن و پست مدرن، جهان ایرانی را باید جهان سرمشق‌های جدیدی دانست که انکشاف جدیدی نسبت به جهان پدیداری برای ما فراهم می‌کند. این یعنی اگر صاحب‌نظران ایرانی نمی‌توانند تجربه متفاوت و صورت‌بندی متفاوتی از سرمشق و افق تاریخی مدرنیته از جمله در تعلیم و تربیت داشته باشند، این ناشی از تقلید آنها و یا تجربه این همانی آنها در نسبت با غربی‌ها است (Kachuyan, 2020, p. 176).

بنابراین، اگر یک‌سوی تحلیل ما در این نوشتار تحلیل‌های انتقادی سکولاریز/سیون، است (پیش فرض اول)، اما جایگاه اصلی انضمامی کردن آن، فهم مدرنیته و درک جدید از نحوه مواجهه ما با مدرنیته و استعمار در ایران معاصر به واسطه نگریستن به این صحنه تاریخی و اجتماعی از درون جهان ایرانی است (پیش فرض دوم). از درون این جهان است که می‌توان تفسیر جدیدی از تاریخ و افق جدیدی برای تعلیم و تربیت در ایران در نظر داشت. از این رو، تکمیل‌کننده رسالت برنامه پژوهشی الهیات سیاسی تربیت، جهان ایرانی است. در این زمینه، کچویان نگاه انتقادی خود را نسبت به فقدان چنین جهانی در صورت‌بندی ادوار درک متفکران ایرانی از مدرنیته بیان می‌کند. به عنوان مثال، او در نقد روشنفکران مابعد انقلابی که انقلاب اسلامی را کاتالیزوری برای ورود انسان ایرانی به عصر پست مدرن قرائت می‌کنند، می‌گوید:

افراد و گروه‌هایی که در عصر یا دوره مابعد تجدیدی همچنان با تجدیدشناسی از منظر خودفهمی غرب و برپایه منطق و عقلانیت آن برخورد می‌کنند، غرب و تجدد را در خود جذب کرده و تعلق و بستگی وجودی خود را به آن به عنوان صورت و هستی خاص خود نشان می‌دهند. به این معنا برای آن‌ها اساساً

امکان «غرب‌شناسی» وجود ندارد، چون آنها پایگاه یا افق هستی‌شناختی متمایزی در افق و پایگاه هستی‌شناختی غرب تجدیدی ندارند (Kachuyan, 2020, p. 131)

از این منظر، جهان ایرانی را می‌توان وجه التفاتی خاصی دانست که روشنفکران قبل از انقلاب و بعد از انقلاب نتوانسته‌اند به آن افق تاریخی ورود کنند؛ افقی تاریخی که ما باید از آن منظر بایستیم و به پدیدارها بنگریم. همین منظر است که امکان انکشاف هستی به نحوی دگرگون را برای ما ممکن می‌سازد. البته کچویان این جهان را به طور واضح به تصویر نکشیده و تنها طرحی کلی از بایسته‌های حضور در جهان ایرانی عرضه می‌کند. اما به واسطه تعهد آن به داشتن یک هستی‌شناسی اسلامی، افق تاریخی مطلوب این نوشتار نیز هست.

اگر نظام و برنامه‌ریزی آموزشی موجود را نوعی تکنولوژی اجتماعی در نظر بگیریم، پیش‌فرض بحث شده در جهان ایرانی، این نوید را می‌دهد که می‌توان برای دگرگونی وضع موجود به میراث حکمت و سنت اسلامی - ایرانی تمسک جست و این نقطه عطف و انقلابی مواجهه با مسئله این نوشتار است. به عبارتی، انکشاف جدید، ضروری و ممکن است. کچویان درباره شرایط تحقق این امکان می‌گوید:

اگر برپایه منظر فلسفه اسلامی نگاه کنیم، التفات به وجهی خاص در واقع، کشف موضوع از وجه خاص یا آگاهی به این وجه موجود واقعی است. علائق مختلف، منشأ‌پیدایی سوالات متفاوت و از آنجا توجهات التفاتی متمایز به جهانی خارجی یا عینی است ... تجربه وجودی - عقلانی یا تغییر واقعی جهان از وجه ذاتی آن حاصل کشف و ظهور خاص آن تحت شرایط تاریخی است. تحقق تجربه وجودی، مستلزم شرایط عدیده‌ای است که بدون آنها امکان این تجربه منتفی خواهد شد. اما دو دسته شرایط از مجموعه این شرایط، یکی به حضور در اجتماع علمی خاص و دیگری پیوند و دلبستگی یا زندگی در یک جامعه یا اجتماع تاریخی مشخص مربوط می‌باشد (Kachuyan, 2020, pp. 165-174)

براین اساس، وجه التفات وجودی - عقلانی به موضوع پیش از صورت‌بندی نظری آن که امکان جدیدی را برای درک کردن پدیدارها و جهان عینی ما فراهم می‌سازد، دو شرط لازم دارد: درباره مورد اول، یعنی حضور در اجتماع علمی خاص، زمینه لازم را می‌توان در نهاد علوم تربیتی^۱ یعنی دانشکده علوم تربیتی از

۱. با توجه به کثرت کاربرد و حساسیت بیشتر اصحاب تعلیم و تربیت به «علوم تربیتی» برای اشاره به شأن نهادی آن در دانشگاه، لفظ علوم تربیتی در این نوشتار مرجح دانسته شد. اما در دیگر شئون، منظور تعلیم و تربیت به طور کلی و ناظر به شأن دیسیپلینی و رشته تعلیم و تربیت است. هرچند بنابر صورت بندی این نوشتار، تعلیم و تربیت یک فرارشته است.

طریق ایجاد فضای آموزشی و پژوهشی خارج از نظام دانش^۱ کنونی انجام داد. به عنوان مثال، دروسی مانند برنامه‌ریزی آموزشی، اقتصاد آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی و سنجش و اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی، عمدتاً با تأکید بر ضرورت کنترل، مهندسی و تنظیم‌گری با شاخص‌های کلان مدیریت علمی و اقتصاد برنامه‌ریزی در نظام آموزشی، مقوم نگاه مدرن و به‌ویژه تحت تأثیر تاریخ برنامه‌ریزی بعد از جنگ جهانی دوم است. تربیت دانشجویان در افق تاریخی گفتمان توسعه، عملاً هم مانع از نقد اساس پیش فرض‌های این دروس شده، هم از طرح موضوعات جدیدی نظیر «عدالت آموزشی» یا پرداختن به تجارب مهمی نظیر «نهضت سوادآموزی»^۲ جلوگیری می‌کند. به علاوه با توجه به سیطره گفتمان توسعه و ترقی، فرصتی برای وارد شدن پیش فرض‌های مربوط به غرب‌شناسی به رشته علوم تربیتی فراهم نمی‌شود. به عنوان مثال، در دروسی مانند تاریخ آموزش و پرورش و مسائل آموزش و پرورش، کمتر متنی وجود دارد تا از وضع تاریخی و اجتماعی تعلیم و تربیت در ایران از منظر جهان ایرانی تبیینی ارائه کرده باشد؛ لذا، نظام دانش خاصی مبتنی بر آرمان توسعه چه در سطح گفتمان و چه در تعیین موضوعی آن در برنامه درسی رشته علوم تربیتی، حاکم است که نقد و خدشه به آن می‌تواند مقدمه‌ای برای سر برآوردن جهان ایرانی باشد. متأسفانه در آموزش علم، ما چندان درگیر ساخت چنین اجتماع علمی‌ای نبوده‌ایم؛ همان‌طور که کچویان می‌گوید:

نه تنها آشنایی ما با صاحب‌نظران غربی و اندیشه‌های آنان که بخش اعظم آن در واقع غرب‌شناسی و ناظر به جهان تجدیدی است، با آشنایی ما با متفکران و ادیبان گذشته خود و حتی معاصرمان قیاس‌پذیر نیست، بلکه آگاهی ما از جزئیات تاریخ کشورهای به‌ویژه تاریخ غرب متأخر یا تجدیدی به نحو غیر قابل قیاسی وسیع و جامع است (Ibd).

این یعنی فارغ از اینکه در نسبت با غرب و علوم تربیتی غربی، ما نسبت درستی تعیین نکرده‌ایم، بلکه خودشناسی ضعیفی نیز داشته‌ایم و از میراث فرهنگی و تربیت ایرانی چندان در مبانی علوم تربیتی – مگر تنها نگاهی تاریخی و ایستا به سنت – حرف نزده‌ایم. چه بسا بتوان گفت نتوانسته‌ایم خودشناسی داشته باشیم. در مورد دوم، یعنی اشاره کچویان به ضرورت دلبستگی به اجتماع تاریخی خاص، می‌توان گشوده شدن هستی برای انسان ایرانی به نحوی دیگر را ممکن دانست. در این زمینه فدایی مهربانی به روش فلسفه شیعی

۱. منظور از نظام دانش اینجا محدوده‌ای نامتعیین اما قدرتمند از دانش است که همزمان با هدایت پرسش‌ها و موضوعات به حل مسائل یک حوزه موضوعی مشخص، مواردی را نیز از دستور کار دانش حذف نموده و اجتماع تاریخی خاصی را رقم می‌زند.
۲. اینجا بحث اصلی این نیست که آیا نهضت سوادآموزی به واقع نهضتی در دل جهان ایرانی است یا خیر. آنچه بیشتر مد نظر است، توصیف وضع موجود ناظر به سیطره گفتمان توسعه تحت تأثیر آرمان‌های مدرنیته است. هرچند شاید بتوان نهضت سوادآموزی را تجربه‌ای دانست که به قول طاهایی، ایرانیان دیگر ایزه تاریخ نیستند.

اشاره می‌کند که با عبور از ظاهر به باطن امور، کمک می‌کند تا هستی را آن‌گونه که هست، نه آن‌گونه که بر ساخت بشری است، فهم کنیم:

روش فلسفه شیعی، به لحاظ متدولوژیک، روشی باطنی است. البته این بدین معنا نیست که این فلسفه به باطنی‌گرایی می‌غلطد، بلکه بدین معنی است که در اصول عقلانی خود، به ظاهر اکتفا نمی‌کند. معنایی که از واژه «حکمت الهی» افاده می‌شود، به درستی رساننده مقصود ماست. در حکمت الهی، معنا در باطن و در پس حجاب‌ها قرار دارد، نه در سطح. به معنای دیگر، فیلسوف با نوعی کشف المحجوب و پدیدارشناسی است که به معنا و حقیقت دست می‌یابد (Fadaei-Mehrabani, 2012, p. 17).

فدایی مهربانی از ظرفیت تفکر شیعی در مراتبی دیدن واقعیت و نظر کردن به بطن واقعیت به مثابه پدیداری در حجاب که باید به انکشاف برسد، صحبت می‌کند. این کلام را می‌توان به گونه‌ای دیگر تعبیر کرد مبنی بر این که برای خروج از ابژه بودن به دست تاریخ، باید تلاش کنیم تا به انکشاف تاریخ خودمان برسیم. این یعنی در افقی متمایز، می‌توان معنای جدیدی از واقعیت‌های پدیداری را کشف کرد و امکان جهان ایرانی به طور بالقوه برای بحث و مطالعه باز است. البته صحبت از زیستن در «جهان ایرانی» و امکان‌ها و موانع آن خود می‌تواند فصل مستقلی از این برنامه پژوهشی باشد.

تبارشناسی الهیاتی تعلیم و تربیت در ایران: به سوی تاریخ جدید تعلیم و تربیت در ایران

از آنجا که عمده انگاره مورد وفاق در میان تحلیل‌های تاریخی تعلیم و تربیت ایران مبتنی بر انگاره مدرنیزاسیون و نوسازی و گسست از جهان ایرانی بوده است (Fazli, 2022; Musapour, 2023)، رسالت الهیات سیاسی تربیت در این محور، طرح انگاره جدید برای این تاریخ است. تحلیل متفاوت از نظام آموزشی در پرتو درک الهیات سیاسی مطابق با آنچه در این نوشتار بحث شد، ما را به تجربه عمیق‌تری از تاریخ تعلیم و تربیت معاصر رهنمون می‌سازد. تجربه‌ای که پرسش‌های مهمی را پیش روی ما قرار می‌دهد. از جمله اینکه: چگونه نظم اجتماعی سکولار و نظام آموزش مدرسه‌ای مدرن ذیل آن شکل گرفت؟ تحولات فرهنگی و سیاسی و نسبت آن‌ها با دین چگونه می‌تواند دست مایه‌ای برای تحلیل تاریخ تعلیم و تربیت ما باشد؟ این پرسش‌ها و بسیاری از دیگر پرسش‌ها همگی نوید وجود امکان فرصت کاملاً جدیدی برای تجدید حیات تعلیم و تربیت می‌دهد. این فرصت همراه با چالشی بزرگ است و آن چالش عبارت است از جستجوی امر الهیاتی در وضع کنونی تاریخی و اجتماعی فرهنگ، جامعه و تعلیم و تربیت در ایران که درگیر با مدرنیته و شئون آن است. در این زمینه این گزاره از سیدجواد طاهایی تا حدی راهگشا است که:

[اینکه] هرچه مقدس است رو به دنیوی شدن دارد، لزوماً بدان معنا نیست که امر مقدس با دنیوی شدن از میان می‌رود و نابود می‌شود، بلکه امر مقدس با دنیوی شدن در قالب فرهنگ و عرف به حوزه ناخودآگاه در می‌غلطد و از آن موضع، موضع حیات فرهنگی، امر مقدس حیات دنیوی اش را ادامه می‌دهد (Javad Tahayee, 2021, p. 497)

چه دنیوی شدن را سکولار شدن بدانیم که همانا سرگذشت دین در جهان امروز به‌ویژه غرب است، چه آن را اقتضای حضور دین در ساحت زندگی بشر تلقی کنیم که وجه ممیزه جامعه ایرانی با جوامع غربی است، بایی برای توجیه حضور دین و الهیات درون فرهنگ و سیاست فراهم می‌شود. اما جداکردن و تشخیص سره از ناسره و دین دنیوی شده در معنای اول با دین دنیوی شده در معنای دوم، نیازمند تبارشناسی الهیاتی است که محور حاضر، چنین رسالتی را برای تعلیم و تربیت ایران به عهده دارد.

در این تبارشناسی الهیاتی می‌توان دست کم دو موضوع را برای تبارشناسی الهیاتی در نظر داشت: ۱. نهاد علم ۲. نظام آموزشی و نهاد آموزش مدرسه‌ای، که هر دو هم تحت تأثیر مواجهه ما با عالم مدرن بوده‌اند و هم از ارکان مهم تداوم این وضعیت محسوب می‌شوند. در هر دو مورد، تبارشناسی الهیاتی کاملاً امری نو است، چراکه اولاً، تبارشناسی الهیاتی آنگونه که در این مطالعه بحث شد، کاملاً تعریفی جدید در ادبیات تعلیم و تربیت در کشور است و ثانیاً، تلاش برای بحث درباره امکان شکل‌گیری انگاره جدید نسبت به تاریخ تعلیم و تربیت در ایران از این منظر نیز تاکنون مغفول بوده است.

۱. تبارشناسی الهیاتی نهاد علوم تربیتی

در این گونه از تبارشناسی الهیاتی، جستجوی ریشه‌های الهیاتی مربوط به مطالعه و جستجو ریشه‌های الهیاتی نهاد علم در ایران به طور عام و نهاد علم تربیت به طور خاص است. به نظر می‌رسد چون نهاد دانشگاه مدرن در ایران، از بدو تأسیس با چالش‌های اساسی‌ای روبه‌رو است، فهم و صورت‌بندی مسئله علم و آموزش آن با نوعی امتناع روبه‌رو بوده است. کچویان در نقد اساسی خود به نوع مواجهه ما با مدرنیته و غرب در حوزه علم، به معضله‌ای اساسی اشاره می‌کند:

از حدود صد سال پیش با تأسیس دانشگاه و موسسات آموزشی مدرن در ایران به یک معنا غرب‌شناسی به صورت فرآیند مستمر آموزش و پژوهش ما در آمده است. در تمامی حوزه‌ها آنچه ما به عنوان «علم» آموخته ایم و می‌آموزیم به‌ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، اگر نه در کل، حداقل در بخش اعظمش از وجهی یا اساساً غرب‌شناسی یا متضمن غرب‌شناسی است (Kachuyan, 2020, p. 10).

این مطلب بیانگر آن است که شوربختانه ما در نهاد علم، آموزش علم را با غرب‌شناسی، نه آن‌گونه در دوره متأخر و با نقد سکولاریزاسیون به چالش کشیده شده، بلکه به گونه‌ای که در علوم انسانی و اجتماعی

توسط غربی‌ها تصویر شده، فهم کرده‌ایم. از این رو، ضروری است تا خود علوم تربیتی را با این پرسش مهم یعنی پرسش از تبار و ریشه‌های آن و نسبتش با جهان ایرانی به چالش بکشیم. به تعبیر بهتر، ما علوم تربیتی ای را می‌خوانیم که در زمینه‌ای از خودشناسی مدرن رخ داده است نه تبارشناسی الهیاتی مدرنیته و هرچند دغدغه و مبانی تربیت دینی را در حوزه نظری دنبال کرده ایم، اما این تلاش و تقابل نظری ضمن پذیرش موجودیت سکولار نظریه تعلیم و تربیت غربی بوده است. در این صورت عجیب نیست که درک انتقادی از زمینه ظهور علم تربیت سکولار غربی در نهاد علم تربیت ما سابقه ندارد. این درک انتقادی به‌غیر از نقد مبانی نظری تعلیم و تربیت است؛ بلکه به معنای بازشناسی و بازخوانی نهاد علوم تربیتی و نظریه و تاریخ تعلیم و تربیت از منظر پیش‌فرض اول و دوم است. به عبارتی، اگر علم در نگاه دنیای مدرن، و به قول کسانی همچون آگوست کنت، ایمان جدید است، ما این ایمان را در نهاد علم در برابر ایمان جامعه ایرانی قرار دادیم. به همین علت است که نظام دانش در تعلیم و تربیت در پیوند با آرمان ترقی و توسعه، فرصتی برای ظهور و بروز جهان ایرانی ایجاد نمی‌کند. به عبارت دیگر، باوجود گسترش گفتمان‌های انتقادی و جریان مخالف در غرب، اما نهاد علوم تربیتی در کشور ما کماکان با همان گفتمان بدوی که متأثر از ظهور انقلاب صنعتی و توسعه نیروی انسانی برای برنامه‌ریزی و توسعه آموزشی است، کار می‌کند و یا نهایتاً میان گفتمان اسلامی و گفتمان علمی آن گسست وجود دارد. این خصیصه هرچند به دنبال وابستگی قسم اول می‌آید، اما وضع بدتری شامل حال علوم تربیتی می‌شود و آن ایستادن آن حتی در سیر تقلید و وابستگی و یا به عبارتی نوعی توقف در مقطعی از تاریخ علوم تربیتی غرب است که بیشتر ناشی از مصرف‌زدگی ساخت علمی این رشته و نهاد دانشکده علوم تربیتی و دانشگاه در ایران می‌باشد. این وضع هرچند نیازمند تغییر ساختار و ساخت علم تعلیم و تربیت است، اما به موازات آن باید به‌ضرورت تغییر ساخت سیاسی آموزش عالی و همچنین به سیاست دانش و فرهنگ علمی اندیشید. به عبارت دیگر، ما نیازمند تحلیل انضمامی از مسئله علوم تربیتی هم‌زمان به‌عنوان یک مسئله فلسفی و اجتماعی و تاریخی و سیاسی هستیم.

۲. تبارشناسی الهیاتی نظام آموزشی و آموزش مدرسه‌ای

نظام آموزشی در ایران پیوند ویژه‌ای با ورود مدرنیته به ایران دارد. لذا تبارشناسی الهیاتی آن می‌تواند نقطه عطف مهمی برای بازسازی تاریخ تعلیم و تربیت در ایران باشد. در اینجا به ذکر مثالهایی از برخی مطالعات نزدیک به انگاره این مطالعه می‌توان پرداخت تا آنچه در این قسم از تبارشناسی الهیاتی مد نظر است روشن شود. در مطالعه‌ای تحت عنوان *دارالفنون: نیای پلی تکنیکی دانشگاه ایرانی*، بادامچی نشان می‌دهد که سنگ بنا و شاکله اصلی دارالفنون برپایه الگوی دانشگاه پلی تکنیک فرانسوی است که ذیل گفتمان

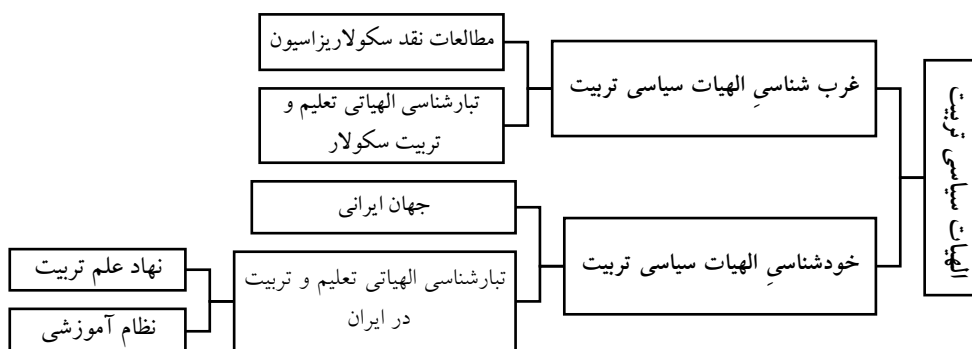
تکنوکراسی دولتی و نظام سیاست پوزیتیویستی کنت و سن سیمون در انقلاب صنعتی موجودیت یافته است (Badamchi, 2022). این مطلب نشان می‌دهد که مواجهه اولیه ما با علم به معنای ساینس، هم در فرم، هم در محتوا تحت تأثیر انگاره الهیاتی‌گنتی مبنی بر تعریف خطی از زمان و مسئله پیشرفت این جهانی بوده که این مطلب از یک سو در پیوند با نیت سیاست مداران ایرانی در آوردن آموزش نوین و از سوی دیگر در پیوند با ماهیت علوم جدید امکان خودشناسی جدیدی را مطرح می‌سازد. همچنین آثار مشابه دیگری که به نحوه نفوذ اندیشه‌ها و مبانی علوم و هنر مدرن در ایران می‌پردازند، مانند کتاب *مسئله علم و علوم/انسانی در د/الفنون عصر ناصری* (Islami et al., 2018)، و یا *آثاری مانند پیدایش مدرسه جدید در ایران* اثر مصطفی کریم خان زند (Karimkhanezand, 2012) از این دست هستند. مثلاً کریم خان زند در مطالعه خود درباره زمینه‌های پیدایش مدرسه جدید در ایران تا حدی به انگاره ترقی و پیشرو بودن تعلیم و تربیت نوین در ایران خدشه وارد می‌سازد؛ هرچند مطالعه کریم خان زند از منظر تبارشناسی ضدالهیاتی و ضداستعلائی فوکویی پیدایش مدرسه نوین در ایران را تبارشناسی می‌کند، اما از جهت سلبی، می‌توان با برخی مواضع آن همراه شد. مثلاً او به طور جدی اصالت تاریخ مدرن و جایگاه معنا بخش آرمان ترقی کنتی را که عنصر اصلی روایت رسمی از تاریخ تعلیم و تربیت در ایران معاصر است را با تکیه بر اصل تاریخت و زمان مندی مورخ، حقیقت زدایی می‌کند. البته همزمان این کار خط تمایز روشنی با پروژه الهیات سیاسی تربیت پیدا می‌کند؛ از این جهت که دنیوی شدن دین در معنای مقتضی فرهنگ را از دین دنیوی در معنای سکولار آن جدا نمی‌کند. از این رو، همزمان که بدبینی به عقلانیت مدرن، آن را به تبارشناسی الهیاتی نزدیک می‌کند، اما حقیقت زدایی و فروکاست جریان حقیقت به بازی‌های حقیقت، هر گونه تاریخ نگاری الهیاتی را با امتناع مواجه می‌سازد.

برنامه پژوهشی الهیات سیاسی تربیت در تبارشناسی الهیاتی نظام آموزشی تلاش می‌کند تا این قسم تحلیل‌ها را از منظر جهان ایرانی برای آغاز فصلی نو در تاریخ نگاری تعلیم و تربیت در ایران تقویت نماید؛ بنابراین، الهیات سیاسی تربیت را می‌توان تلاشی برای انکشاف امر مقدس در حیات فرهنگی معاصر نظام آموزشی ایرانی دانست.

بحث و نتیجه‌گیری

براین اساس، می‌توان اجمالاً تصویری از پروژه الهیات سیاسی تربیت به منزله یک برنامه پژوهشی را مطابق شکل ۱ متصور شد. الهیات سیاسی تربیت در دو صورت غرب‌شناسی و خودشناسی در قالب یک برنامه پژوهشی مسئله تعلیم و تربیت در ایران را به عنوان یک حوزه الهیات مضاف تعریف می‌کند؛ به نحوی که

عمده تلاش در غرب‌شناسی، مطالعه مجدد غرب و تعلیم و تربیت سکولار به منظور روایت الهیاتی آن است؛ چیزی که در این مطالعه نمونه ای کوچک از آن در روایت همیلتون مطرح شد و در مطالعات دیگر نویسنده در مورد روایت الهیاتی از تاریخ و نظریه حوزه مطالعات برنامه درسی در حال انجام است (Noghrei & Amin Khandaghi, 2023; Noghrei & Aminkhandaghi, 2024). در خودشناسی، تلاش برای طرح انگاره جدید درباره تاریخ و نظریه تربیت در ایران نیازمند صورت‌بندی افق تاریخی و جهان ایرانی است.



شکل ۱: الهیات سیاسی تربیت به منزله برنامه پژوهشی

الهیات سیاسی تربیت به منزله غرب‌شناسی، امکان مطالعه پروژه نقد سکولاریزاسیون و پیوند آن به حوزه تعلیم و تربیت را برای «ما» در راستای فهم و بازنمایی انتقادی مدرنیته و شئون مختلف آن فراهم می‌کند که یکی از مهم‌ترین این شئون، شأن تعلیم و تربیت و نظام آموزشی مدرن است. براین اساس، به نظر می‌رسد، امکان طرح فرضیه‌های جدیدی در نسبت با غرب و تاریخ تربیتی غرب وجود دارد. به عنوان مثال، شناخت مدرنیته نه با انگاره جهان شمولیت، بلکه به منزله یک تاریخ خاص و به قولی دارای تاریخت مختص به خود، نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت نیز صورت کاملاً خاصی را در تاریخ غرب مسیحی به خود گرفته، در نتیجه، صورت خاص بروزیافته آن در تحلیل تاریخ تربیت ایران معاصر در قالب جدال علم، مدرنیزاسیون و نوسازی در برابر دین و سنت فکری ما ایرانیان از منظر جهان ایرانی مورد پرسش و تشکیک جدی قرار می‌گیرد. در هر صورت، آنچه به دنبال آن هستیم، نسبت‌یابی با مدرنیته در این روایت جدید است.

در الهیات سیاسی تربیت به منزله خودشناسی، به نظر می‌رسد کشف این روایت جدید در حال ظهور بتواند در نهایت در دیالکتیک خودشناسی و غرب‌شناسی منتهی به ایجاد زمینه‌ای جهت طرح انگاره جدید برای تحلیل تاریخ تربیتی و بازنویسی تاریخ مواجهه ما با مدرنیته گردد. امکان طرح روایت جدید، خدشه‌ای بر روایت رسمی از تاریخ تعلیم و تربیت معاصر ما است که امید است زمینه‌ای برای انضمامی شدن فلسفه اجتماعی ما ناظر به چگونگی تحقق ایده‌های تربیتی در ساحت نهاد علم تربیت و نظام آموزشی باشد.

References

- Autio, Tero. (2009). From Gnosticism to globalization: Rationality, trans-Atlantic curriculum discourse, and the problem of instrumentalism. In Bernadette Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 69-95). Leiden, The Netherlands: Brill.
- Badamchi, Mohammad Hossein. (2022). Dār al-Funūn: The Polytechnique forefather of Iranian university. *Journal for the History of Science*, 20(1), 1-24. doi:10.22059/jihs.2022.343782.371685
- Blumenberg, Hans. (1985). *The legitimacy of the modern age*. Massachusetts: MIT press.
- Fadaei-Mehrabani, Mehdi. (2012). *Standing on the other side of death: Carbone's responses to Heidegger from the perspective of Shia philosophy*. Tehran: Nashre Ney.
- Fazli, Nematullah. (2022). *School issue*. Tehran: Hoshe Nab.
- Ghiloni, Aaron J. (2010). *Theology as Education: John Dewey in Dialogue with Christian Doctrine*. (PhD Thesis), The University of Queensland, Queensland. Retrieved from <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:218521>
- Gillespie, Michael Allen. (2019). *The theological origins of modernity* (Zanjar Ebrahimi, Trans.). Tehran: Pegahe Rozgare No.
- Gilson, Etienne. (2007). *Being and some philosophers* (Hamid Talebzadeh; & Mohammad Reza Shamschiri, Trans.). Tehran: Hekmat.
- Hamilton, David. (2002). History of curriculum (Mustafa Sharif, Trans.). In Mahmoud Mehromhammadi (Ed.), *Curriculum: viewpoints, approaches and perspectives*. Mashhad: Beh Nashr.
- Hashemi, Morteza. (2017). *Theism and atheism in a post-secular age*. London: Palgrave Macmillan Cham.
- Heidegger, Martin. (1994). The Question Concerning Technology. *Organon*, 1(1), 1-30.
- Hemmati, Homayoon. (2015). *Understanding the Science of Theology*. Qom: Adian va mazaheb.
- Islami, Ruhollah, Oladdameshgiyah, Saleh, Tamjidi, Mazdak, Khorasani, Amir, Safari, Hesam, Vazavi, Navid, ... Tawfiq, Ibrahim. (201). *Calling Suspension: A Research Program for Critical Historical Sociology in Iran* (Seyyed Mehdi Yousefi Ed.). Tehran: Mania Honar.
- JavadTahayee. (2021). *The 1979 Revolution and the Development of Iranian Philosophy of History*. Tahran: Sooreh Mehr Publications.
- Joodi, Behnam, Tavasoli-Roknabadi, Majid, Abniki, Hassan, & Nazari, AliAshraf. (2018). Theoretical quarrel by Karl Löwith and Hans Blumenberg: The Modern Age as 'Secularization of Eschatology' or 'Secularization by Eschatology'. *Qarbshenasi-ye Bonyadi*, 9(2), 25-50.
- Kachuyan, Hussain. (2020). *Modernism and Western studies: opposite truths*. Tehran: Amirkabir.
- Leopando, Irwin Ramirez. (2011). *A pedagogy of faith: The theological dimension of Paulo Freire's educational theory and practice*. New York :City University of New York.

- Lowith, Karl. (2021). *Meaning in history; the theological implications of the philosophy of history* (Saeed Haji-Naseri; & Zaniar Ebrahimi, Trans.). Tehran: Sherkat Entesharate Elmi-Farhangi.
- Milbank, John. (2017). *Theology and social theory : beyond secular reason* (Shahnaz Mesmiparast; & Shahrzad Ganoni, Trans. Second ed.). Tehran: Nashre Tarjomaan Eloom Ensani.
- Musapour, Nematullah. (2023). *History of curriculum planning in Iran*. Tehran: HamRokh Negasht.
- Noghrei, Morteza & Amin Khandaghi, Maghsoud. (2023). Is God present here? Question about theology in the field of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 18(70), 1-40 .
- Noghrei, Morteza, & Aminkhandaghi, Maghsoud. (2024). Curriculum Theology: Definitions and Typology. *Science and Religion Studies*, 14(2), -. doi:10.30465/srs.2024.48109.2124
- Schmitt, Carl. (2006). *Political Theology: Four Chapters on the Concept of Sovereignty* (George Schwab, Trans. 1 ed.): University of Chicago Press.
- Spencer, Herbert. (1884). *What knowledge is of most worth*. New York: JB Alden.
- Tabatabai, Seyyed Javad (2017). *The history of new political thought in Europe: from its infancy to the French revolution 1500-1789 (first book) old and new conflict in theology and politics (volume 1)*. Tehran: Minoye Kherad.
- Vadén, Tere. (2021). *Heidegger, Žižek and revolution* (Ali Rasouli, Trans.). Tehran: Hezare Sevom Andisheh.
- Voegelin, Eric. (2021). *The new science of politics, an introduction* (Mohammad Sabouri, Trans.). Tehran: Bongah Tarjome va Nashr Parseh.
- Karimkhane zand, Mostafa. (2012). *The emergence of a new school in Iran*. Tehran, Tehran .

A Critical Examination of the Narrative of Justice in Iran's Educational Policy-Making System

Hojjat Saffarheidari^{ID}

Associate Professor of Education Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. Email: h.saffar@umaz.ac.ir

Amir Mohammad Tavan^{ID}

M.Ed., Education Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. Email: Tavan1387@gmail.com

Received: 2024-11-16	Revised: 2025-03-01	Accepted: 2025-06-29	Published: 2025-07-14
Citation: Saffarheidari, H., & Tavan, A. (2025). A Critical Perspective on the Narrative of Justice in Iran's Educational Policy-Making System, <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 58-80. doi: 10.22067/fedu.2025.90566.1385			

Abstract:

This paper explores two central issues: first, the articulation of social and educational justice within selected post-revolutionary educational policy documents in Iran; and second, the challenges that emerge from this dominant narrative. To address these issues, the study employs both analytical methods—to clarify key concepts and propositions—and critical methods—to evaluate the underlying narratives and their implications. The primary sources analyzed include two foundational educational documents: *Theoretical Foundations for the Fundamental Transformation of the Education System* and the *National Curriculum Document*, along with additional relevant materials accessed by the researcher. Within the theoretical framework, the paper examines three major narratives of justice: the "cosmic order," the "theological," and the "secular." The findings suggest that the authors of these policy documents, grounded in a theological framework, attempt to align social and educational justice with Islamic teachings, offering an intra-religious interpretation of justice. However, this approach appears insufficient in addressing the pluralistic and evolving demands of various educational stakeholders. Central to these challenges is the persistent call for the elimination of educational discrimination. The study concludes that a more comprehensive engagement with alternative narratives of justice may be necessary to respond effectively to these demands.

Keywords: narrative, justice, educational policy-making, Iran, criticism

Synopsis

The failure to achieve educational justice has always been one of the fundamental challenges for policy-making institutions. Broadly speaking, these challenges can be categorized into two main groups: theoretical challenges and practical challenges. In this context, the theoretical challenges refer to the mismatch of the narratives of justice within which policy-making occurs. These narratives stem from various ontological, anthropological, and sociological perspectives. Therefore, policymakers always formulate their policies based on



©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.

a specific narrative about the world, society, humanity, and their relationship to these elements. The sources of these narratives can vary and include religious teachings, metaphysical beliefs, ideological dogmas, and even scientific findings.

In this article, three broad types of narratives can be discussed: the narrative of cosmic order, the theological narrative, and the secular narrative. In the grand narrative of cosmic order, justice is derived from the universal order of existence that uniformly governs nature, humanity, and society, with the educational system serving to legitimize the established natural order. In this narrative, distinctions among individuals and subsequently the unequal distribution of resources and opportunities are attributed to natural inequalities. This narrative was widely prevalent among Greek thinkers and philosophers.

In the theological narrative, the existing natural order is attributed to divine will and intention, and the distinctions and disparities are ascribed to the nature of humanity as God's creation. In this narrative, we encounter a theological-metaphysical reading that speaks of justice on both individual and social levels. At the individual level, justice refers to acknowledging the existential dimensions of a person and helping each dimension reach its ultimate potential. At the social level, justice is understood based on an accepted hierarchical order that is rooted in natural, religious, and gender distinctions. This narrative was also prevalent among Muslim theologians and philosophers.

The secular narrative addresses social justice as a consequence of awareness of the epistemological and methodological challenges of previous overarching narratives. It can also be emphasized that this narrative is based on a kind of induction and empirical observation. The secular narrative of justice offers a new interpretation of the relationships among individuals in society, providing mechanisms for the fair distribution of resources and opportunities through collective reasoning and setting contracts among people with each other and with the state.

As far as educational policy-making in Iran is concerned, the dominant narrative in the educational policy-making institution is the theological narrative. The main source of this narrative consists of religious teachings, which have been interpreted from a theological and metaphysical perspective. Based on this theological and metaphysical interpretation of these teachings, policymakers base their policies on the relationship between God, the world, society, humans, and ultimately the purpose of life in various dimensions. The framework that this narrative provides aids policymakers in defining and determining the ultimate goals of education, strategies, methods, individual and social needs, interests, talents, and similar matters. For example, concerning gender justice, policymakers believe that apart from the biological differences between men and women, there exists a type of inherent and natural difference that defines the purpose of each and cannot be ignored in distributing opportunities, resources, and choices. Based on this view, the educational policy-making institution attempts to institutionalize prevailing gender stereotypes, neglecting the role of social and historical factors in creating distinctions between women and men, attributing gender inequalities to sexual differences (*Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran, 2011, pp. 234, 250*). It is also based on this narrative that parents lack the right to choose the type of upbringing for their children outside the established frameworks, or students face limitations in choosing their preferred field or course of study, especially in the arts (*Islamic Republic National Curriculum Document, 2012, pp. 25-27*).

Over the past century, and as a result of the confrontation between Muslim countries and modern societies, the secular narrative of justice has received attention. In this context, Khaduri (2015) refers to the efforts of thinkers and reformists such as Seyyed Jamal, Abduh, Abdel-Razek Masri, and Abdel-Razek El-Sanhouri. According to him, the differing readings of social justice by these thinkers have created a foundation for the acceptance of democracy, parliamentarianism, and civil legislation. It seems that their intellectual and practical efforts have been effective not only in establishing a democratic governance system but also in shaping a fair educational policy system that transforms from a restrictive framework to an empowering one. Furthermore, these efforts appear to provide diverse opportunities for educational actors, regardless of their gender, social class, or sectarian and religious affiliations, to access resources and opportunities equitably.

Conclusion

Although it is generally believed that the success or failure of educational justice policies is influenced by operational factors, we cannot overlook the role of the epistemological foundations or theoretical approaches dominating policy systems. The essential role of these foundations lies in producing the grand narrative or narratives that determine the direction of educational policy formulation. As mentioned, these narratives can be categorized into three main groups: cosmic order, theological, and secular. Among these three grand narratives, the Iranian educational policy system has been influenced by the theological narrative of justice. Such a narrative of justice seems incapable of fulfilling the diverse expectations and demands of individual and social actors in the education and training sector. One of the challenges arising from this situation is the inconsistency of policies with the realities of the evolving contemporary Iranian society. This inconsistency has led critics to read educational documents as unrealistic and idealistic, deeming them impractical. The lived experiences of educational actors over the past decade demonstrate the failure of the educational policy-making institution in providing theoretical justification and practical realization of justice policies. To resolve this challenge, a change in narrative is required. In this article, based on the efforts made by some Muslim countries, adopting the secular narrative of justice has been proposed and defended. It appears that within this framework, a better consensus on justice can be achieved. This narrative provides greater opportunities for action and role-playing by stakeholders and, consequently, equitable educational policies can reflect the multifaceted needs and demands of all.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

نگاهی انتقادی به روایت عدالت در نظام سیاست‌گذاری آموزشی ایران

حجت صفار حیدری ^{id}دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران. بابلسر، ایران. (نویسنده مسئول). h.saffar@umaz.ac.irامیرمحمد توان ^{id}

دانش‌آموخته رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران. بابلسر، ایران.

Tavan1387@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۱۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: صفار حیدری، حجت؛ توان، امیرمحمد. (۱۴۰۴). نگاهی انتقادی به روایت عدالت در نظام سیاست‌گذاری آموزشی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۵۸-۸۰. doi: 10.22067/fedu.2025.90566.1385.			

چکیده

این مقاله برای بررسی دو مسأله اصلی نگاشته شده است: نخست، بررسی روایت عدالت اجتماعی و تربیتی در بعضی از اسناد آموزشی ایران پس از انقلاب؛ و دوم، تحلیل چالش‌هایی که از این روایت حاصل آمده است. برای انجام این کار از روش تحلیلی برای روشن شدن مفاهیم و گزاره‌ها و روش انتقادی برای سنجش روایت‌ها و پیامدهای آنها استفاده شده است. منابع مورد مطالعه شامل دو سند آموزشی یعنی، «مبانی نظری تحول بنیادی نظام آموزش و پرورش»، «سند برنامه درسی ملی» و سایر منابع مستقیم و یا غیرمستقیم در اختیار پژوهش‌گر، بوده است. در چهارچوب نظری، سه روایت کلان عدالت «نظم کیهانی»، «الهیاتی» و «عرفی» مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های مطالعه نشان می‌دهد که سندنویسان بر پایه روایتی الهیاتی کوشیده‌اند تا عدالت اجتماعی و تربیتی را با آموزه‌های دینی سازگار نموده و تفسیری درون دینی از آن ارائه دهند. با این حال، به نظر می‌رسد چنین خوانشی در پاسخ‌گویی به مطالبات متکثر و گوناگون ذی‌نفعان و کنش‌گران آموزشی با چالش‌هایی مواجه است. در کانون این چالش‌ها مطالبه رفع تبعیض آموزشی قرار دارد. به نظر می‌رسد که برای حل این مخاطرات نیازمند توجه به روایت یا روایت‌های دیگری از عدالت هستیم.

واژه‌های کلیدی: روایت، عدالت، سیاست‌گذاری آموزشی، ایران، نقد

مقدمه

سیاست‌گذاری آموزشی به مثابه کنشی انسانی، اتخاذ و اجرای مجموعه تدابیری است برای حل معضلات و مسائل عملی (McLaughlin, 2000). برای این منظور، تعیین و تدوین سیاست‌ها، راهبردها و روش‌ها جملگی نیازمند شناسایی نیازها، مطالبات، منابع و موانع از سوی سیاست‌گذار برای پاسخ‌گویی به آن‌ها و به قصد تأمین عدالت اجتماعی است. به همین خاطر است که در روزگار ما مسأله سیاست‌گذاری‌ها اهمیتی بنیادی یافته است. نظام سیاست‌گذاری ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست. توجه نهاد سیاست‌گذاری آموزشی ما به عدالت اجتماعی از یک سو بنیادی دینی دارد و از سوی دیگر، تحقق عدالت از شعارهای اصلی انقلاب و از مضامین محوری ایدئولوژی انقلاب اسلامی بوده است. بازتاب دغدغه تأمین عدالت آموزشی را می‌توان به روشنی در اسناد بالادستی مشاهده کرد. به عنوان نمونه، در *مبانی نظری سند تحول بنیادی آموزش و پرورش* *واژه عدالت بیش از ۱۶۰ بار مورد استفاده قرار گرفته است*. روشن است که درباره عدالت آموزشی می‌توان از دو منظر کلی مبانی و پیامدهای سیاست‌های مصوب سخن گفت. تا آنجایی که به مسأله پیامدها مربوط است، برای داوری درباره کامروایی یا ناکامی سیاست‌های مصوب تعیین شاخص‌ها کمی و کیفی ضروری است. اما از منظری دیگر - یعنی منظر فلسفی - پرداختن به مبانی به همان اندازه ضروری و با اهمیت به نظر می‌رسد. بر این اساس طرح این پرسش لازم است که سیاست‌گذاران آموزشی اساساً چه فهم و یا تفسیری از عدالت را راهنمای سیاست‌گذاری‌های خود قرار می‌دهند. در حالی که مطابق با رویکرد نخست داوری درباره کامیابی اجرای سیاست‌ها به کمک شاخص‌های کمی بر عهده اقتصاددانان، جامعه‌شناسان و متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی است، مطابق با رویکرد دوم، داوری درباره سیاست‌های آموزشی را می‌توان از جمله وظایف متخصصان فلسفه، و از جمله فیلسوفان تربیت قلمداد نمود. مقاله حاضر از منظر رویکرد دوم به داوری درباره عدالت در نهاد سیاست‌گذاری آموزشی می‌پردازد. در این راه، با نگاهی عمیق‌تر، تلاش شده است تا آن کلان‌روایتی از عدالت مورد بررسی و داوری قرار گیرد که سیاست‌گذار آموزشی ما از آن تاثیر پذیرفته است. مدعای اصلی نویسندگان مقاله آن است که این کلان‌روایت الهیاتی و متافیزیکی است. یعنی خوانشی که می‌کوشد تا با تفسیر کلامی و متافیزیکی از آموزه‌های دینی، عدالت را از منظر درون دینی تعریف نماید. به نظر ما چنین خوانشی به علت ناتوانی در برآوردن نیازهای ذی‌نفعان و کنش‌گران کنونی عرصه آموزش و پرورش با چالش‌های نظری و عملی مواجه است.

در دهه‌های اخیر در زمینه عدالت آموزشی پژوهش‌هایی نیز انجام گرفته است. به عنوان نمونه، امیرسلیمانی (Mohammadi & Soleimani, 2023) عدم تحقق عدالت آموزشی را به عواملی چون موجود نبودن آموزش

کافی، عدم دسترسی به آموزش، سازگاری و مقبولیت تعلیمات نسبت می‌دهد. رضوانی و همکاران (Rizvani et al., 2020) موانعی را سر راه تحقق عدالت آموزشی در محیط‌های یادگیری بر می‌شمرند که باید رفع شوند. به نظر آریان راد و حاضری (Rad & Hazeri, 2017) یکی از عوامل مهم در نابرابری آموزشی غلبه تفکر خصوصی‌سازی بر نظام سیاست‌گذاری آموزشی است. پژوهش اورک (Orak, 2015) به بررسی نظری عدالت آموزشی پرداخته و با یکی دانستن آن با عدالت توزیعی، وجود تبعیض را علت شکست تحقق عدالت معرفی کرده است. یارقلی (YariQoli, 2013) نیز کوشیده است تا از منظر نظریه عدالت رالز به تبیین عدالت آموزشی در نظام آموزشی ایران بپردازد. به نظر او کاربست نظریه رالز می‌تواند در کنار فرصت‌هایی که برای فهم عدالت آموزشی ایران فراهم می‌کند تهدیدهایی را نیز به همراه داشته باشد که توجه به آنها ضروری است.

شمار پژوهش‌های خارجی درباره عدالت آموزشی نیز قابل ملاحظه است. غالباً این پژوهش‌ها به عدالت آموزشی از منظر عدالت توزیعی نگریسته‌اند. به عنوان نمونه، به نظر جایوس و همکاران (Jayus et al., 2021) عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای اثر چندانی بر رفتار و عملکرد معلمان ندارد، اما عدالت تعاملی که به نحوه برقراری ارتباط با معلمان مربوط است، اثر زیادی بر عملکرد معلمان دارد. پژوهش وپت (Vopat, 2020) نشان داده است که استعداد ترکیبی از عوامل اجتماعی و محیطی است و چندان به ذات آدمی مربوط نمی‌شود. به همین سبب لازم است که روش‌های توزیع منابع و فرصت‌ها را، به ویژه برای کودکان، مورد بررسی دوباره قرار داد و به دنبال راهکارهایی جدید بود. مارتین و گیلد (Martin & Gilead, 2020) ضمن بررسی رابطه بین توزیع عادلانه کالاها به طور کلی و ارزش ذاتی یا متمایز کالاها، آموزشی به طور خاص معتقدند که مطابق نظریه عدالت مایکل والز، کالاها ذاتی دارای اهمیت بسیار زیادی هستند و باید در توزیع منابع در آموزش به شدت مورد توجه قرار گیرند. آن‌ها با ایجاد تمایز بین معیارهای قضاوت، احکام مشروع و نامشروع عدالت با هدف محافظت یا ترویج کالاها، آموزشی ذاتی، ارائه راهکاری برای توزیع مناسب این کالاها را لازم دانستند. فرانسیس، میلز و لوپتون^۱ (Francis et al., 2017) بر آنند که تعامل سازنده‌ای میان مساله عدالت اجتماعی و سیاست‌گذاری آموزشی وجود ندارد. زیرا درباره این که برابری چیست توافقی نیست. به نظر برایهوس و سویت (Brighouse & Swift, 2014) یک نظریه خوب عدالت آموزشی نظریه‌ای است که چندین ارزش را مورد توجه و شناسایی قرار دهد؛ از جمله آنها، فراهم کردن فرصت‌های مناسب

¹ Mills, M., & Lupton, R

برای کودکان کم برخوردار است. به عبارتی یک نظریه عدالت آموزشی باید تضمین نماید که همه در شرایط غیرمنصفانه، از آموزش کافی برخوردار شوند.

علی‌رغم اهمیت یافته‌های پژوهش‌های مذکور، این پژوهش از منظر دیگری به مساله عدالت آموزشی پرداخته است. به نظر ما سیاست‌گذاری‌های آموزشی تحت تاثیر روایت‌های کلان از عدالت انجام می‌شود. از میان سه کلان روایت نظم کیهانی، الهیاتی و عرفی از عدالت، نگرش سیاست‌گذاران آموزشی ما تحت تاثیر روایت الهیاتی است. برای بررسی روایت مذکور طیفی به فراخور نیاز از منابع و اسناد و از جمله دو سند آموزشی: «مبانی نظری سند تحول بنیادی آموزش و پرورش» و «سند ملی برنامه درسی» استفاده شده است. سند نخست در فراهم آوردن پیش‌بینی نظری برای سایر اسناد آموزشی اهمیت بیشتری دارد سند دوم نیز روایت مورد نظر سیاست‌گذاران از عدالت را در قلمرو برنامه درسی بازتاب داده است.

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت مطالعه‌ای نظری است و به لحاظ روشی می‌توان آن را پژوهشی اسنادی دانست. بر این اساس گزینش متون، خواندن، دسته‌بندی کردن، تحلیل مفاهیم و واری انتقادی گزاره‌های آنها در دستور کار قرار گرفته است. واحد تحلیل و نقد نیز گزاره‌ها و بندنوشته‌ها هستند که از درون متون مورد مطالعه انتخاب شده‌اند. مطالب پیش‌رو حول طرح دو سوال سامان یافته است: نخست، روایت نظام سیاست‌گذاری آموزشی ما از عدالت چیست و چگونه می‌توان به تبیین آن پرداخت؟ دوم، روایت سیاست‌گذاران آموزشی ما از عدالت با چه چالش‌هایی مواجه است؟

روایت نخست: عدالت به مثابه نظم کیهانی

به لحاظ تاریخی شاید نخستین کلان روایت از عدالت در چهارچوب نظم کیهان‌شناختی صورت‌بندی گردید. در چهارچوب روایت مذکور بنیاد عدالت، نظمی طبیعی است که بر همه چیز حاکم و در همه جا ساری است. در نگاه نخستین متفکران یونانی چون دموکریتوس، نظم مذکور امری مقدر است در همه جا یافت می‌شود چه آن را در درون یک ملکول بجویم و یا در حرکت سیارات و یا حتی در درون اجتماعات انسانی. این نظم اگر به اجتماع انسانی تسری یابد بنیاد عدالت اجتماعی خواهد بود. یونانیان آن را قانون نام نهادند و اطاعت از آن را ضامن تحقق عدالت دانستند. در نزد متفکران یونانی عدالت همان توازن و تعادلی بود که همه جا وجود دارد. «یگر» بر آن است که اندیشه فلسفی کسموس که در اصل به معنای نظم درست دولت و جامعه است بنیاد نگرش نظم کیهانی است (Jaeger, 1997, pp. 172-173) از سده پنجم به بعد عدالت از ساحت هستی‌شناسانه خود بتدریج به سطح کردارهای انسانی گسترش یافت و صورتی اخلاقی به خود گرفت. یونانیان به تدریج به این آگاهی رسیدند که ساحت زندگانی اجتماعی انسانی نیز نمی‌تواند فاقد نظم

باشد، بلکه برای تبیین رخداد پدیده‌های اجتماعی باید کوشید به قانونهای آن‌ها دست یافت. در نزد فیلسوفان طبیعت‌گرایی چون هراکلیتوس اساساً تفاوت بنیادینی میان قوانین طبیعی و انسانی وجود نداشت نگرش طبیعت‌گرایانه به جهان در پی یافتن آن عنصر بنیادینی بود که تغییرناپذیر و سازنده همه چیزها است؛ در حالی که حالات چیزها دگرگون می‌شوند اما اصل آنها پایدار می‌ماند. بر همین اساس است که وقتی افلاطون به تمثیل از طبیعت سه گانه انسان سخن می‌گوید و یا ارسطو به تفاوت‌های میان شهروند آزاد آتنی و برده، یونانی و بربر، مرد و زن اشاره می‌کند، از حقوق نابرابر آنان دفاع می‌کند (Aristotle, 2023). آنها نابرابری میان آدمیان را به طبیعت یا ذات آنان نسبت می‌دهند و بنابراین عدالت حقوقی و رویه‌ای را از این تفاوت‌ها استنتاج می‌کند.

نگاه طبیعت‌گرا به جهان و کشف قوانین و قاعده‌های عام با هردودت وارد مطالعات تاریخی و اجتماعی (Irwin, 2017, p. 43). و در گام بعدی به حوزه پزشکی، وارد شد. عدالت در این حوزه به معنای تعادل بین همه عناصر تشکیل دهنده حیات فرد است. تلاش برای یافتن عوامل برهم زننده این تعادل و بازگرداندن آن به وضع نخست، هدف مداوای پزشک است. بنابراین او باید بکوشد تا به صورتی که نظمی علی را نمایش می‌دهد به شناخت و از میان برداشتن آن عوامل بیماری‌زا اقدام کند. (Plato, 2002, p. 1263vol,3).

اما با سقراط و افلاطون است که ایده عدالت خود به سوژه اندیشه تبدیل می‌شود و موضوع مناظرات گوناگون قرار می‌گیرد. نقش این دو در صورتبندی ایده عدالت به آن نظمی اخلاقی بخشید. عدالت به مثابه فضیلت بنیاد و اساس همه فضایل قرار می‌گیرد، و غایتی که کردوکارهای هر جامعه ایده‌الی معطوف به تحقق آن است. تلاش سقراط برای یافتن معنای کلی عدالت، که معمولاً هم به نتیجه نمی‌رسید، بر فرض وجود حقیقتی کلی به نام عدالت مبتنی بود که تصورات ما از آن نه عین آن بلکه نمودی از آن است. اما افلاطون گامی فراتر می‌گذارد و می‌کوشد تا آن را به ایده‌ای عینی تبدیل کند؛ ایده‌ای که در بطن خود نظمی را بازتاب می‌دهد. در اندیشه افلاطون ما به سلسله مراتبی از ایده‌ها مواجه می‌شویم که نه تنها نظم ساختار اندیشه را نمایش می‌دهند بلکه ساختار نظم کیهانی را نیز منعکس می‌کنند. گرچه افلاطون، ارسطو و حتی سوفیستی چون پروتاگوراس میان قوانین طبیعی و قوانین وضعی تمایزی برقرار می‌کنند. اما آن دو قوانین وضعی را نه به عرف، چنانکه سوفیست‌هایی چون پروتاگوراس به آن معتقد بودند، بلکه به ذات و یا طبیعت انسان ارجاع می‌دهند. این نظم در نزد افلاطون در ایده‌های مستقل انعکاس می‌یابد. از این‌روست که نه تنها شناختن نظم ایده‌ها بلکه کوشش برای تحقق آنها در مناسبات اجتماعی و فردی رسالت فیلسوف راستین است. در واقع عدالت چیزی جز نظمی نیست که باید آن را شناخت و در مناسبات اجتماعی از آن پیروی کرد. تا

آنجایی که مساله به عدالت اجتماعی مربوط است، عدالت چیزی جز اطاعت از قوانینی نیست که دولت وضع کرده است. اهمیت عدالت در نزد افلاطون به حدی است که مبنای همه سیاست‌گذاری‌های آموزشی و درسی قرار می‌گیرد. افلاطون در کتاب جمهوری به بحث مبسوطی از عدالت و برنامه تربیتی که دولت در طراحی و اجرای آن نقش دارد می‌پردازد. علی‌رغم اهمیتی که افلاطون و شاگرد برجسته او برای عدالت قابل هستند، اما روایت آنها از عدالت بازتاب وضعیت فرهنگی جامعه آتنی است و با فهم کنونی ما از آن فاصله بسیاری دارد.

روایت دوم: عدالت به مثابه نظم الهی

گذار از کلان روایت نظم طبیعی به روایت نظم الهی با ظهور ادیان بزرگ ابراهیمی چهره‌ای دیگر یافت. تأثیر اندیشه فیلسوفان باستانی بر فیلسوفان دینی یهودی، مسیحی و اسلامی تلفیقی از آموزه‌های دینی با اندیشه‌های فلسفی را پدید آورد. با این حال تمامی بحث عدالت در چهارچوب‌های کلامی و فلسفی مطرح نبود، بلکه بحث مذکور از منظر درون دینی و در نسبت با شریعت نیز در جریان بود. خدایان هومری خدایان انسان‌واری بودند که نظم جهان تابع اراده، خواست و نیت آنان بود. در نزد متفکران پس از او نظم کیهانی یا کسموس^۱ که از عنصری یا حقیقتی بنیادی ریشه می‌گرفت، اساس رخداد وقایع بود. نظم حاکم بر جهان تابع اراده‌ای کیهانی – که آن را با اسامی گوناگونی می‌نامیدند – بود که تغییر در آن راهی نداشت. در خوانش جدید، نظم کیهانی یا طبیعی در چهارچوب دینی به نظم الهی و یا تعبیری دقیق‌تر قانون الهی، تغییر صورت داد. این دگرگونی را خدوری (۲۰۱۵) در کتاب خود با عنوان *برداشت مسلمانان از عدالت*، به خوبی بیان کرده است. او پس از تمایز میان دو نوع خوانش از عدالت، یعنی خوانش الهیاتی از عدالت و خوانش عرفی یا وضعی از آن، به شرح دو نوع انسان‌شناسی بنیادی می‌پردازد: انسان‌نگری عرفی که در آن افراد اجتماع هم‌قادر به تشخیص نیازهای خود هستند و هم می‌توانند در فرایند توافق جمعی نظم را پدید آورند که تأمین عدالت را ممکن سازد؛ و آن نوع نگرش به انسان که او را ضعیف و ناتوان در شناسایی منافع و مصالح خود و در نتیجه ناتوان استقرار عدالت می‌داند. از این‌روست که چنین انسانی نیازمند فراانسان مقتدیری است که نیروی خود را از یک منبع لایزال الهی یا از نوعی برتری طبیعی و تربیتی اخذ می‌کند. خدوری بر پایه همین تقسم‌بندی به ارتباط میان این نگرش الهیاتی و نظم طبیعی از عدالت اشاره می‌کند و می‌نویسد:

^۱. Cosmos

این گونه از عدالت اگر با عقل تطابق یابد ممکن است در مقوله عدالت طبیعی قرار بگیرد. ارسطو «عدالت طبیعی» را به کار می‌برد اما نه به عنوان محصول جامعه بلکه نیروهای طبیعی. بعد از ارسطو، اندیشمندان عدالت الهی را بیشتر با عدالت طبیعی یکسان نمودند. اما برخلاف دانشمندان حقوق طبیعی که به رابطه عدالت و جامعه می‌پرداختند، حکمای مسیحی و اسلامی توجه اصلی خود را بر مفهوم عدالت در ارتباط با خدا متمرکز و آن را با سرنوشت انسان مرتبط کردند (Khaduri, 2015, p. 21).

تبدیل شدن عدالت به فضیلت که از اندیشه یونانی ضرورت اطاعت از قوانین شهر ریشه می‌گرفت در عصر ایمان مسیحی به اطاعت از فرمان و اوامر خدا تبدیل گردید و زمینه را برای خوانش الهیاتی از عدالت آماده نمود. این نکته که جدای از نظم الهی حاکم بر جهان، تحقق عدالت اجتماعی نیز منحصرأ چیزی جز اطاعات از فرامین الهی نیست، نه تنها در کلام یهودی و مسیحی بلکه می‌توان آن را در روایت‌های کلامی اسلامی نیز یافت. در واقع از همان سده نخست اسلامی خوانش الهیاتی عدالت آغاز گردید و این جریان تاکنون نیز ادامه یافته است.

برای بیان روشن‌تر، شاید لازم است که نگاهی بسیار گذرا به روند تحول تاریخی شکل‌گیری جریان‌های مهم فکری اسلامی بیاندازیم. اهمیت چنین مطالعه‌ای آگاهی از نحوه مواجهه متفکران مسلمان نسبت به مطالبات در حال تحول جوامع اسلامی، بویژه در یک یا دو سده اخیر، و در نتیجه عطف توجه به روایت‌های نوین از عدالت و عدالت اجتماعی را، فراهم می‌سازد.

نخستین مجادلات درباره عدالت سیاسی پس از رحلت پیامبر اسلام و با مسأله شایستگی جانشین ایشان و چگونگی انتخاب او آغاز گردید. با این حال بزودی در دوران اموی و سپس عباسی این مجادلات شکلی کلامی به خود گرفت و از حیطه مباحث سیاسی فراتر رفت. نمونه‌ای از این مجادلات کلامی را می‌توان میان طرفداران اشاعره، معتزله و شیعه، حول فعل و علم خداوند یافت. در حالی که نخستین کوشش‌ها معطوف به معیارهای صرف درون دینی – موازین شرعی – به عدالت بود اما بتدریج تحت تأثیر موج یونانی‌گرایی عقل نیز بعنوان معیاری برای شناخت آن، اهمیت یافت. مونتگمری وات (2012) از دو موج یونانی‌گرایی در دو دوره زمانی – ۷۵۰ م تا ۹۵۰ م و ۹۵۰ م تا ۱۲۵۸ م – سخن می‌گوید که اندیشه دینی را تحت تأثیر قرار داده است (Wat, 2023).

فیلسوفان اسلامی چون کندی، فارابی، ابن سینا در کنار پای‌بندی به قرائت کلامی از عدالت، به تفسیری عقلانی از آن نیز پرداختند. در واقع آنها کوشیدند تا از این طریق میان خوانش کلامی و فلسفی از عدالت پیوندی برقرار کنند. به عنوان نمونه، کندی عدالت را مقوله‌ای عقلانی می‌خواند و خداوند را نیز خالق عقل

می‌دانست. این عقل مخلوق تحت الهام خداوند قادر به درک عدالت می‌شود (Khaduri, 2015, pp. 31-32). در مدینه فاضله فارابی که - که این ایده را از افلاطون گرفته است - تحقق عدالت در گرو حکومت فاضل‌ترین مردم است. این فاضل‌ترین مردم، امام حاکم است. وی ترازوی عدالت را در اختیار دارد. چون تنها او قدرت وضع، تفسیر و اعمال شرع را داراست (Ibid, p. 136). فارابی با یکسان کردن میان عدالت عقلانی و الهی به این نظر می‌رسد که در پیوند با کمال انسان تنها یک شکل از عدالت وجود دارد و این شکل نیز تنها در مدینه فاضله یافت می‌شود (Ibid, pp. 137-138).

در حالی که در روایت کلامی، قوانین تکوینی الهی عادلانه است، در ساحت حیات فردی و جمعی عمل به قوانین شرعی معیار عدالت محسوب می‌شود. روایت عقلی از سطح تفسیر شرعی عدالت فراتر می‌رود و می‌کوشد تا شرحی عقلی عرضه کند. از این روست که دو نگاه و حیانی و عقلانی از عدالت پدید می‌آید. نگاه عقلی به عدالت سبب طرح پرسش‌هایی از این نوع بود: در جامعه انسانی و بویژه در پیوند با نظام سیاسی چه نوع عملی عادلانه و یا ظالمانه خوانده می‌شود؟ عدالت در کدام چهارچوب سیاسی امکان تحقق بیشتری دارد؟ فیلسوفانی چون افلاطون و ارسطو به این پرسش‌ها پاسخ‌های درخوری داده بودند، اما هماهنگ کردن این دو نوع نگاه به عدالت در میان فیلسوفان مسلمان کار چندان آسانی نبود. ابن رشد که خود متأثر از سنت فکری یونانی است بسیار کوشیده بود تا میان عقل یونانی و عقاید دینی پیوند برقرار سازد (Urvey, 2008). مجموعه این تلاش‌ها در بحث عدالت و تمایزی که میان عدالت انسانی و الهی برقرار می‌سازد انعکاس یافته است. «به نظر او عدالت انسانی که از طریق عقل به آن می‌رسیم ناقص، و عدالت الهی که از طریق وحی آن را می‌شناسیم جلوه کمال خداوندی است» (Khaduri, 2015, p. 157). به نظر می‌رسد به لحاظ نظری این ناهماهنگی میان دو خوانش از عدالت - علی‌رغم تلاش بسیاری برای هماهنگی آنها - تا عصر ما همچنان ادامه یافته است.

سید قطب (2000) از جمله متفکران مسلمان معاصر است که با چنین هماهنگ‌سازی‌ای مخالف است. کتاب وی با نام *عدالت اجتماعی در اسلام*، کوشش آشکاری است برای استنتاج به طریق قیاسی عدالت اجتماعی از یک نظم الهی. خوانش سید قطب از عدالت اجتماعی دقیقاً آن را در چهارچوب دینی و مستخرج از آموزه‌های آن معرفی می‌کند. او معتقد است که برای دست‌یابی به عدالت اجتماعی نیاز به رو کردن به آرای فیلسوفانی چون فارابی و ابن سینا و ابن رشد نیست، زیرا آنها فلسفه یونانی را با چیزی که او فلسفه اسلام می‌خواند درهم آمیخته‌اند و در نتیجه با حقیقت آن بیگانه‌اند. به نظر او برای فهم چستی عدالت در آموزه‌های اسلامی ابتدا باید «فکر کلی اسلام را درباره هستی، زندگی و انسان» به دست آوریم و سپس نظر

اسلام را درباره عدالت کاوش نماییم (Qutb, 2000, p. 41). به نظر او مسایلی از این نوع فرع طرح هستی - شناختی، انسان‌شناختی و فلسفه اجتماعی اسلامی است. او عدالت اجتماعی را از نظامی که خداوند بر اساس آن هستی را پدید آورده استنتاج می‌کند. این نظم نه تنها بر جهان مادی، بلکه بر مراتب حیات آدمی و حتی ساحت‌های گوناگون زندگی اجتماعی که رو به سوی غایتی معین دارد، حاکم است. اصل بنیادینی که سید قطب هم برای هستی جهان و هم هستی انسان قایل است اصل وحدت و یگانگی است (Ibid, p. 40). همه عناصر عالم از یک خالق پدید آمده‌اند و از یک حقیقت سرچشمه گرفته و مظهر یک حقیقت‌اند، از این رو وحدتی میان همه این عناصر وجود دارد. به نظر سید قطب چنین وحدتی متضمن صلح و سازش نوع انسانی است (Ibid, p. 40). به نظر او اصل توحید بنیاد وحدت هستی است. این اصل نه تنها بنیاد معرفت، بلکه اساس همه کنش‌هایی قرار دارد که به لحاظ فردی، اجتماعی و سیاسی از فرد انسانی سر می‌زند. بر این اساس سید قطب می‌کوشد تا عدالت را اصل وحدت طبیعی که مشترک میان طبیعت انسان و جهان است، استنتاج کند. به نظر او وضع قوانین اجتماعی به خاطر هوای نفس است و همین قوانین در خدمت مصالح جامعه است (Ibid, p. 42). قانونی که سید قطب از آن سخن می‌گوید، قوانین شرعی و یا قوانینی است که برای مصلحت اجتماع توسط حکومت وضع می‌شود.

اعتقاد به وحدت گوهری طبیعت انسان و جهان به سید قطب این امکان را می‌دهد که با نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی جوامع انسانی، نسخه‌ای یکسان و جهانی برای تحقق عدالت اجتماعی بیچد. به نظر او تمام قوانین مالکیت فردی، جمعی و حکومتی، قوانینی هستند که برای همه افراد و اجتماعات و ملل و نسلها قابل اجرا هستند (Ibid, p. 48). او از یک سو آزادی و حرکت وجدان همه جانبه انسان و از سوی دیگر، مساوات کامل انسانیت و همکاری محکم اجتماعی و مسئولیتی که فرد در قبال جامعه و برعکس وجود دارد را سه پایه مهم عدالت اجتماعی معرفی می‌کند. خوانش او از آزادی درونی و غلبه بر هوای نفس به عنوان شرط عدالت، تفاوت بنیادینی با تفسیر افلاطون ندارد. با این که سید قطب بر مساوات کامل میان انسان‌ها اشاره می‌کند، اما به اتکاء حکمی فراتاریخی که در آن نقش عوامل اجتماعی و تاریخی نادیده گرفته می‌شود، می‌کوشد تفاوت برخورداری از حقوق میان زنان و مردان را به استناد تفاوت در طبیعت و نحوه بروز آن در طی حیات تفسیر کند (Ibid, pp. 71-72). گرچه شاید این توصیف، تقسیم کار میان آنان را در جوامع سنتی توجیه کند، اما به نظر نمی‌رسد در جوامع کنونی چنین تفسیری روا باشد. سید قطب تاسیس حکومت اسلامی را لازمه تحقق عدالت اجتماعی می‌داند و آن را بر دو پایه ۱. فکر وحدت انسانیت در جنس و نژاد و حقیقت و پیدایش؛ و ۲. فکر جاویدان بودن نظام اسلامی جهانی در آینده بشریت، قرار می‌دهد (Ibid, p. 116).

فیلسوف اسلامی بزرگ دیگری که می‌توان به صورتی گذرا به آرای او اشاره کرد، علامه طباطبایی است. روایت وی از عدالت شکل فلسفی‌تری دارد. علامه عدالت اجتماعی را در زمره امور اعتباری دانسته و بنابراین برخلاف نظر معمول آن را فاقد ویژگی حسن و قبح ذاتی می‌پندارد. به سخن دیگر، حسن و قبح عدالت و ظلم از جمله اموری‌اند که در هر جامعه‌ای توسط عقلای آن جامعه اعتبار می‌شوند و مبنای عمل و تنظیم مناسبات گوناگون اجتماعی قرار می‌گیرند. او در حالی که مسأله عدالت و ظلم را از حیثه فعل خداوند خارج می‌نماید و معتقد است که نمی‌توان عمل خداوند را متصف به صفت عادلانه یا ظالمانه نمود، اما در نزد او عدالت ترازویی است که امکان سنجش اعمال آدمی را فراهم می‌کند (Mahalati, 2021). با این حال روایت ایشان در چارچوب خوانش الهیاتی از عدالت همچنان پای‌بندی تفسیری دینی و تشریعی از آن قرار دارد. نظریه عامی که علامه بر پایه آن اعتباری بودن عدالت را مطرح می‌کند، مبنایی انسان‌شناختی دارد. به نظر او انسان به لحاظ فطری و تکوینی به گونه‌ای آفریده شده است که برای رفع نیازهای خود می‌کوشد. این تلاش به استخدام گرفتن دیگران منجر می‌شود (Jahormi et al., 2019, p. 105; Vaezi, 2022, p. 112). آدمی می‌داند که به تنهایی قادر به تأمین نیازهای خود نیست و چنین کاری جز به خدمت گرفتن ابزارها و دیگران شدنی نیست. از این وضعیت انسان استخدام دیگران را اعتبار می‌کند. او در می‌یابد که سود خود را در به خدمت گرفتن دیگران بجوید و برای رسیدن به سود خود به سود دیگران احترام بگذارد. از این وضعیت اعتبار اجتماعی پدید می‌آید؛ و از تلاش برای سود همگان به اعتبار عدالت اجتماعی به مثابه امری پسندیده می‌رسد. به نظر علامه ضرورت پدید آمدن جامعه انسانی در واقع نیاز به استخدام دیگران – که البته امری همگانی است – بوده است. نگاه ابزاری انسان به یکدیگر البته خالی از مخاطره نیست. از یک سو، آدمی از استعدادها و توانایی‌هایی متفاوتی برخوردار است که در چگونگی استخدام دیگران تأثیر می‌گذارد، و از سوی دیگر به گواه تاریخ، مناسبات قدرت مانع از تحقق عدالت اجتماعی می‌شود. مخاطره دیگر ناتوانی آدمی است در تشخیص سود و زیان حقیقی و یا غلبه خواهش‌های نفسانی خود که مانع تحقق عدالت اجتماعی می‌شود (Jahormi et al., 2019, p. 106). تفسیر علامه از نیازها و استخدام دیگران برای رفع آنها یادآور نظری است که افلاطون در جمهوری برای تشکیل اجتماعات انسانی بیان کرده است. همچنین علامه نیز همچون فیلسوفان یونانی، به وجود غایتی و یا سعادت اجتماع باور دارد (Tabatabai, 2014). به نظر او اجتماع انسانی همچون فرد انسانی غایتی دارد که رسیدن به آن سعادت حقیقی آن را تأمین می‌کند. از این رو عادلانه یا ناعادلانه بودن وضعیت‌های اجتماعی را باید در نسبت با همین غایت سنجید (Vaezi, 2022, p. 114). به سخن دیگر، تشخیص مصالح و مفاسد فردی و اجتماعی در گرو پذیرش چنین

سعادت است. از منظر دینی، برآوردن نیازهای مادی انسان تأمین‌کننده سعادت واقعی انسان نیست، بلکه توجه به وجه معنوی و روحانی انسان، که در نگاه علامه سعادت حقیقی رشد و بالندگی این ساحت از وجود انسان است، حائز اهمیت است. در نگاه او رسالت پیامبران این است که در تحقق سعادت حقیقی انسان به او یاری رسانند. اقامه عدل به عنوان هدف ارسال نبی زمینه تحقق چنین سعادت است. به نظر او تحقق این هدف، از یک سو وجود نبی را برای ممانعت از نزاع‌هایی که آدمیان برای دست‌یابی به سود خود از خود نشان می‌دهند، ضروری می‌سازد؛ و از سوی دیگر، نشان دادن سود حقیقی به آنها و مسیری که برای نیل آن باید به پیمایند. به نظر علامه شناخت و عمل کردن به آموزه‌های اخلاقی، معنوی و تشریعی دینی - اسلامی - بهترین و مطمئن‌ترین مسیری است که انسان را به سعادت حقیقی (Tabatabai, 2014) و از منظر اجتماعی به عدالت اجتماعی حقیقی می‌رساند.

کلان روایت سوم: عدالت به مثابه کنش عرفی

روایت عرفی از عدالت اجتماعی را می‌توان پیامد آگاهی به چالش‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی روایت‌های فراگیر پیشین دانست. می‌توان حتی بر این نکته روشی نیز تأکید کرد که روایت مذکور بر نوعی استقرار و مشاهده تجربی استوار است.

نقد روایت‌های کلان عدالت از دوره روشنگری به بعد در دستور کار فیلسوفان قرار گرفت. پیامد این نقدها طرح نظریه‌های قرارداد اجتماعی بود (Rawls, 2019). از جمله علت‌های روی گردانی از نظریات عام و فراگیر عدالت، نقد تعمیم احکام هستی‌شناختی به قلمرو رفتار اجتماعی و یا به سخن دیگر، تسری احکام حقیقی به حوزه‌های اعتباری و نیز ابطال‌ناپذیری روایت‌های کلان از عدالت اجتماعی و نگاه فراتاریخی به آن است. در نگاه عرفی، عدالت نه صرفاً یک فضیلت اخلاقی و ذاتی، بلکه ضرورتی اجتماعی و سیاسی است که تحقق آن بر خواست و مشارکت عمومی استوار است. در این نوع از روایت‌ها راوی می‌کوشد تا امر عدالت اجتماعی را به زمانه و زمینه توافقات عقلانی‌ای برگرداند که مردمان هر عصری به آن دست می‌یابند. در واقع عمل عادلانه بر مناسباتی استوار می‌شود که پایه آن را نوعی توافق عقلانی تشکیل می‌دهد. در این جا می‌توان به اختصار به دیدگاه بعضی از نمایندگان برجسته معاصر این روایت اشاره کرد. به نظر جان رالز نظم اجتماعی و سیاسی مستلزم تحقق سطحی از عدالت اجتماعی است. او به پیروی از کانت عدالت را امری قراردادی و حاصل توافق عقلانی می‌داند. با این حال چنین توافقی پیوند بسیار نزدیکی با نهادهای اجتماعی و سیاسی جامعه دارد (Rawls, 2009, p. 48). ساختار اساسی جامعه عبارت است از چگونگی سازگاری نهادهای سیاسی و اجتماعی اصلی جامعه که نظام همکاری اجتماعی، چگونگی تخصیص حقوق

و تکالیف اساسی را تنظیم و تقسیم منافع حاصل از همکاری اجتماعی در طول زمان را ممکن می‌سازد. عدالت اجتماعی پیامد چین وضعیتی است (Rawls, 2011, pp. 30-31).

ایده عدالت به مثابه انصاف در نظریه رالز برای حفظ آن دسته از آزادی‌های بیرونی است که هر نوع انتخابی صرفاً بر پایه آن موجه می‌شود. او این انصاف را نوعی انتخاب آگاهانه تحت شرایط آزاد می‌داند که فرد نسبت به خواهش‌ها و منافع خود جاهل است و بر همین اساس با دیگران وارد یک توافق جمعی می‌شود تا به تصوری از عدالت و در نهایت حقوق و تکالیفی پایه‌ای دست یابد و از طریق آن چگونگی تقسیم مزایای اجتماعی را معین نماید (Rawls, 2011, pp. 36-39). این تصور از عدالت به نوبه خود همه توافقات بعدی میان طرف‌ها را تنظیم کرده و نیز نوع همکاری اجتماعی را که می‌توان در آن وارد شد و اشکال حکومتی را که می‌توان برقرار کرد مشخص می‌کند (Rawls, 2009) در چنین وضعیتی، بیشتر، همکاری داوطلبانه در جامعه شکل می‌گیرد؛ زیرا اعضای جامعه، الزاماتی را به رسمیت می‌شناسند که خود برای خودشان وضع می‌کنند.

رالز به جامعه به عنوان سازمانی که متشکل از افراد با امیال و عقاید گوناگون که می‌کوشند تا به منافع خود دست یابند می‌نگرد. بر این اساس است که تدارک چهارچوبی را که به روابط درون سازمان یاری رساند، ضروری می‌شمارد. به نظر او فرصت‌ها و حقوق اولیه یا همان «کالاهای اولیه» باید به طور مساوی میان افراد تقسیم شود؛ و برای این منظور ضروری است طرحی تهیه شود که بر اساس آن توزیع هزینه‌های این همکاری و نیز منافع حاصل از آن پیش‌بینی و بر سر آن‌ها توافق حاصل شود. اصول عدالت، این چارچوب را مشخص می‌کند و اهداف فردی یا مقاصد مشترک جمعی در مرحله بعد در این چارچوب قابل تحصیل اند (Rajai & Moallemi, 2015, p. 43). از این‌روست که در نظریه رالز حذف امتیازات بی‌وجه و ایجاد تعادل واقعی میان خواسته‌های متعارض انسان‌ها مورد تأکید قرار می‌گیرد تا زمینه برای تحقق اهداف عادلانه همگان فراهم شود (Rostami, 2005, p. 118).

متفکرانی چون مک‌اینتایر، والزر، سندل و تیلور تصویر دیگری از خوانش عرفی از عدالت اجتماعی را عرضه می‌کنند. برخلاف رویکرد لیبرال که بیش از هر چیز عدالت اجتماعی را بر سوژه و عقلانیت فردی استوار می‌کند، رویکرد اجتماع‌گرایانه، عواملی چون سنت‌های متکثر اجتماعی، مناسبات فرد با جامعه و تأثیری که از آن می‌پذیرد، صورت‌بندی خیر مشترک که تنها بر بستر یک اجتماع با هویت‌های متکثر و تاریخی پدید می‌آید و در نتیجه بر بنیاد هیچ فراروایت هستی‌شناختی و انسان‌شناختی استوار نیست، را در فهم و اجرای عدالت اجتماعی موثر می‌داند. به نظر آنها عدالت اجتماعی معیاری عام و فراگیر ندارد بلکه آن را باید در

بستر و یا ساختار فرهنگی و اجتماعی و صور گوناگون زندگی و سنت‌های اجتماعی تعریف نمود (Nyakoi, 2016, p. 274).

نگاه اجتماع‌گرایانه مساله عدالت را از یک دغدغه فردی به امری اجتماعی تبدیل می‌کند. از این روست که مک اینتایر معتقد است عدالت به مثابه امری اجتماعی نوعی خیر مشترک را بازتاب می‌دهد که بر زمینه‌های تاریخی و فرهنگی که او آن را سنت می‌خواند، شکل گرفته است (McIntyre, 2006, pp. 262-263). مایکل سندل نیز چون مک‌اینتایر بر وجه اجتماعی عدالت نظر می‌کند و با این حال رابطه فرد و اجتماع را یک سویه و به نفع اجتماع تفسیر نمی‌کند. او نیز می‌پذیرد هرگونه فهمی از عدالت باید بازتابی از خیر مشترک باشد. او در عین حال به این نکته نیز واقف است که نمی‌توان اصول عدالت فراگیر و جهان‌شمولی را صرف‌نظر از وضعیت اجتماعی افراد بدست آورد. او گفت‌وگو میان گروه‌ها را به عنوان ابزاری اجتماعی برای تعیین حدود عدالت مد نظر قرار می‌دهد. به نظر او پیامد چنین کاری رسیدن به نوعی آگاهی جمعی درباره اصول عدالت است (Sandel, 2019).

والز عدالت اجتماعی را همان عدالت توزیعی دانسته است. با این حال او تعیین مرزی مشخص برای عدالت توزیعی را ممکن نمی‌داند. زیرا به نظر او عدالت توزیعی مفهومی گسترده است. ما انسان‌ها گرد هم می‌آییم تا چیزهایی را تقسیم و مبادله کنیم؛ همچنین دور هم جمع می‌شویم تا چیزهایی را بسازیم که مبادله و توزیع می‌شوند (Vaezi, 2010, p. 23). به نظر والز تنها توزیع خیرات اجتماعی است که موضوع بحث عدالت قرار می‌گیرد و نه خیرات و ارزش‌های فردی. بر این اساس او معتقد است که به هنگام بحث درباره عدالت ابتدا باید تصور مردم هر اجتماع، از خیرات را مشخص نمود، و در گام بعدی است که اصول حاکم بر توزیع عادلانه خیرات تعیین می‌شود. به عبارتی دیگر خیرات و مواهب را پیش از آن که در اختیار مردم قرار گیرند باید در تصورات و ذهن‌های آنها جست‌وجو کرد، و پس از آن است که راه‌کارهای توزیع آنها مشخص می‌شود. او به نسبی بودن خیرات و مواهب اجتماعی از منظر تفاوت اجتماعات انسانی و از این رو به متفاوت بودن جنبه‌های گوناگون عدالت توزیعی اشاره می‌کند (Walls, 2015, p. 29). با این حال به نظر والز همواره باید مراقب دو مخاطره سلطه و انحصار بود و در رفع آن کوشید (Khandoozi, 2011).

روایت عدالت در اسناد آموزشی ایران

اکنون پس از شرح مختصر کلان روایت‌ها می‌توانیم به روایت عدالت در اسناد آموزشی خود پردازیم. برای انجام این کار مرور مبانی نظری تحول‌بینادی آموزش و پرورش (2011) مناسب به نظر می‌رسد. یکی از ویژگی‌های برجسته مبانی نظری غلبه خوانش الیهاتی آن است. بخش قابل توجهی از متن مبانی استنتاج

سیاست‌ها از آموزه‌های دینی به شیوه‌ای قیاسی است. ترکیب تعالیم اسلامی با عقلانیت کلامی - فلسفی زمینه استنتاج احکام گوناگونی را برای آموزش و پرورش فراهم نموده است. در این جا می‌توان به بعضی از مهم‌ترین واژگانی اشاره کرد که برای طرح نظری ساختار سیاست‌گذاری به کار گرفته شده است: توحید؛ نظم، قانون الهی، مخلوقات؛ غایت‌مندی جهان؛ دوگانگی جسم و جان؛ غایت‌مندی، انسان اشرف مخلوقات؛ رستگاری غایی انسان؛ مقام عبودیت؛ پرورش روح؛ جامعه صالح؛ حیات طیبه؛ هدایت تکوینی و هدایت تشریحی؛ برتری عقل؛ اراده و اختیار؛ ناتوانی انسان در شناختن مصالح و منافع خود؛ ضرورت بعثت انبیا؛ عدالت هدف بعثت انبیا.

مفاهیم و عبارت مذکور چهارچوب روایت از عدالت اجتماعی و آموزشی را فراهم می‌سازند. در این روایت تحقق عدالت در معنای الهیاتی آن پیوند وثیقی با وحدت گوهری جهان هستی، غایت‌مندی حیات انسان، دو بعدی بودن انسان، ضعف‌ها و توانایی‌های معرفتی انسان، اجتماعی بودن انسان، در کنار هدایت تکوینی ضرورت پذیرش هدایت تشریعی و حضور برگزیدگانی که پیوندی با عالم بالا دارند، دارد.

تا آنجا که مساله به ساحت اجتماعی زندگی انسان مربوط است، تحقق عدالت متضمن دو کوشش سلبی و ایجابی است. کوشش سلبی به رفع موانعی چون تبعیض، نابرابری، ظلم و ستم دلالت می‌کند؛ و کوشش ایجابی، به معنای یاری رساندن به افراد اجتماع برای اقامه قسط و عدل توسط آنان است. در واقع هدف بعثت انبیا چیزی جز اقامه قسط و عدل نیست (Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of Islamic Republic of Iran, 2011, p. 113). در حالی که با نظر به ساختار وجودی انسان می‌توان از عدالت در ساحت فردی سخن گفت، اما از آنجایی که ساختار اجتماعی با ساختار وجودی فردی چندان بیگانه نیست، می‌توان برای جامعه نیز نسخه‌ای واحد نوشت و از همین منظر از عدالت اجتماعی سخن گفت. متن مبانی، تحقق عدالت اجتماعی (Ibid, p. 94) را به عنوان یک رسالت اصلی اسلامی مطرح می‌کند و آن را مداخلی برای برپایی جامعه آرمانی اسلامی می‌خواند. این جامعه را می‌توان جامعه صالح نام نهاد (Ibid, p. 95). جامعه‌ای که در آن تحقق حیات طیبه یا پاک (Ibid, p. 97) ممکن می‌شود.

تحقق حیات طیبه متضمن اقامه قسط و عدل به عنوان اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی است (Ibid, p. 101). تحقق عدالت نیز متضمن برپایی یک نظام سیاسی اسلامی است (Ibid, p. 114). در این نظام تأسیس یک دستگاه فقهی و وضع و اجرای قوانین فردی و اجتماعی ضروری است. در این جا می‌توان به خوبی پیوند میان عدالت اجتماعی را با احکام اجتماعی و سیاسی مشاهده کرد (Ibid, p. 115). متن مبانی اقامه عدالت اجتماعی در چارچوب آموزه‌های دینی را از جمله وظایف اساسی نظام سیاسی معرفی می‌کند.

تکرار پرشمار واژه عدالت در کنار اشاره به لزوم اجرای احکام از سوی حکومت اسلامی در متن مبانی، نشان دهنده آن است که در نزد نویسندگان مبانی تا چه اندازه میان شریعت و عدالت پیوند وجود دارد. بر اساس چنین پیوندی است که مساله عدالت و نسبت آن با انواع حقوقی که دانش‌آموزان دارند مطرح می‌شود. طرح مساله عدالت اجتماعی از منظر حقوقی، چهارچوبی را تعیین می‌کند که در درون آن مساله حدود و ثغور برابری و نابرابری آموزشی، چگونگی توزیع منابع، امکانات و فرصت‌ها در میان افراد واجد تحصیل تعیین می‌شود.

ارزیابی انتقادی

چنانکه گفته شد نظام سیاست‌گذاری آموزشی ایران تحت تأثیر روایت الهیاتی است. این بدان معناست که تدوین سیاست‌های آموزشی بر اساس خوانش‌هایی از آموزه‌های دینی انجام می‌شود. خواه ناخواه برداشت‌های متافیزیکی، کلامی از این آموزه‌ها - چنانکه رایج است - می‌تواند پیشاپیش بر چگونگی فهم سیاست‌گذاران از چگونگی سیاست‌گذاری اثر بگذارد. برداشت‌های متافیزیکی و کلامی درباره جهان، انسان و جامعه که در مبانی ارزشی و نظری اسناد مصوب بازتاب یافته‌اند، نه تنها در شناسایی مسایل و تعیین اهداف سیاست‌گذاری‌ها، بلکه بر انتخاب راهبردها، شیوه‌های توزیع منابع و امکانات، تعیین اولویت‌ها و مواردی از این قبیل تأثیر می‌گذارند. در حالی که همگان برآنند هدف واقعی سیاست‌گذاری‌های آموزشی رفع موانع عینی توسعه همه جانبه و از جمله تحقق عدالت است، در نتیجه غلبه روایت الهیاتی نهاد سیاست‌گذار تحقق طرحی پیشینی از عدالت را در دستور کار خود قرار می‌دهد.

یکی از پیامدهای ناگوار این وضعیت شکل‌گیری نوعی سیاست‌گذاری بازدارنده است. در روشنگری این نکته می‌توان گفت که در نظام‌های سیاست‌گذاری بازدارنده مفهوم‌هایی چون نیازها، علایق، استعدادها و تفاوت‌های فردی در چهارچوبی علمی - روانشناختی و جامعه‌شناسی که مبنای سیاست‌گذاری عادلانه‌اند - تعریف نمی‌شوند. بلکه تعریف آنها بطریقی پیشینی و در چهارچوب باورهای متافیزیکی و کلامی و چه بسا جزمیات ایدئولوژیکی انجام می‌شود. البته به لحاظ روانشناختی و جامعه‌شناختی، نیازها و انتظارات بر کاستی‌هایی دلالت می‌کنند که ضرورت رفع آنها به تداوم حیات زیستی - روانی فردی و اجتماعی افراد جامعه و به عبارت دیگر، به بهزیستی آنها کمک می‌کند. در سطح سیاست‌گذاری‌های آموزشی شناسایی نیازها، علایق و توانایی‌ها جز به طریق پسینی ممکن نیست. در این جا نیز منظور از بهزیستی فردی و اجتماعی نمایش وضعیت مطلوبی است که در آن به نیازهای گوناگون ذی‌نفعان پاسخی متعادل داده می‌شود. به سخن دیگر، بهزیستی، ایده دربرگیرنده‌ای است که صور گوناگون و ممکن زندگی مطلوب را بازتاب می‌دهد. از

این رو عدالت نیز به ایده‌ای فراگیر تبدیل می‌گردد که بر اساس آن نه تنها به نیازهای پایه‌ای فردی و اجتماعی افراد جامعه پاسخ گفته می‌شود، بلکه با گذر از سطح مشترک و عمومی، امکان برآوردن نیازهای متنوع و گوناگون برخاسته از ساحت‌های عالی‌تر حیات فردی - یعنی آنجایی که نیازها براستی بازتابی از وضعیت معنوی و وجودی فرد است و تعیین آنها در قالب‌های همگانی و عمومی نیز ناممکن می‌شود - را فراهم می‌سازد. روایت نظام‌های سیاست‌گذاری بازدارنده از عدالت، بر بنیاد تصویری متفاوت از نیازها و علایق و تفاوت فردی استوار است. در این تصویر، نیازها به گونه‌ای تعریف و تعیین می‌شوند که با آن روایت سازگار افتند و در بیرون از آن، هرگونه نیازی شبه‌نیاز پنداشته شده و در نتیجه در فرایند سیاست‌گذاری به کناری نهاده می‌شود و به حساب نمی‌آید.

در نقطه مقابل، سیاست‌گذاری واگذارنده قرار دارد. در نظام سیاست‌گذاری واگذارنده، مشارکت ذی‌نفعان در تعریف و تعیین حدود نیازها، علایق و استعدادها نقش مهمی ایفا می‌کند. در تعیین و به رسمیت شناختن علایق و استعدادها دانش‌آموزان نه تنها از معیارهای دقیق عینی و علمی - که امکان دستیابی به داده‌های پسینی و مورد توافق را فراهم می‌کند - استفاده می‌شود، بلکه، سیاست‌های مصوب بازتابی از نیازهای دگرگون‌شونده اجتماعی و فرهنگی و به بیان روشن‌تر، تجارب متنوع زندگی کنش‌گران و ذی‌نفعان است. روشن است که برای شناسایی و تعیین حدود نیازها، علایق و انتظارات و بطور کلی تجارب متنوع زندگی، در کنار رجوع به نتایج پژوهش‌های اجتماعی، مراجعه به نیز عرف ضروری است.

بر اساس آنچه گفته شد، به نظر ما شکل غالب نظام سیاست‌گذاری آموزشی ما بازدارنده است. برای تأیید این ادعا می‌توان به نمونه‌هایی اشاره کرد: یک نمونه از آن مساله عدالت جنسیتی (Ibid, pp. 234,250) است. با نگاهی گذرا به متن مبانی نظری، تفاوت فهم سندنویسان با فهم عرفی از آن مشاهده می‌شود. تصویری که در مبانی از عدالت جنسیتی ترسیم می‌شود دادن فرصت دسترسی برابر در انتخاب نوع آموزش، محتوای برنامه درسی، دخالت در فرایند سیاست‌گذاری و اعمال اراده فردی ذی‌نفعان نیست، بلکه عدالت بر پایه تلقی خاصی از طبیعت زن و مرد و غایت آنها تعریف می‌شود. این نوع تلقی از طبیعت زن - مرد متافیزیکی و اصالت ماهیتی بوده و ریشه آن را می‌توان در نزد فیلسوفان یونان باستان یافت. به نظر سیاست‌گذاران مشی عدالت جویانه مشی است که بر تفاوت‌های طبیعی میان زنان و مردان بنا شده باشد (Ibid, p. 234).

نگاه اصالت ماهیتی از انسان حتی در حق انتخاب نوع تربیت مورد علاقه والدین و دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در مبانی نظری به روشنی بر این نکته تأکید شده است که والدین در اعمال حق خود برای «انتخاب نوع تربیت فرزندان خود [تنها موفقتند] در چهارچوب فلسفه تربیتی جامعه» اقدام کنند (Ibid, p. 213).

نمونه دیگر، در سند ملی برنامه درسی، تعیین وظایف هنر و محدود ساختن آن به کارکردهای دینی و سیاسی است (Islamic Republic National Curriculum Document, 2012, pp. 25-26). یکی از دلالت‌های عدالت آموزشی، فراهم ساختن زمینه‌های انتخاب درس‌ها و رشته‌ها بر اساس علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان است. حوزه هنر را در نظر بگیریم. حوزه مذکور عرصه خوبی برای آزمون تلقی سیاست‌گذاران از عدالت در حوزه برنامه درسی است. سند برنامه درسی، با محدود کردن کارکردهای هنر تفسیر خاصی از ابراز وجود و یا رشد آگاهی و عواطف دانش‌آموزان ارائه کرده است. به عبارت دیگر، تفسیری کلی از حوزه هنر ارائه شده است که کارکردهای فقهی و ایدئولوژیک هنر بر سایر کارکردهای وجودی، شخصی و فراگیر آن سایه افکنده است. پیامد این وضعیت نادیده گرفته شدن اهمیت هنر در کشف و شکوفایی علایق فردی در معنای دقیق آن است که همواره خارج از محدوده‌های تعیین شده قرار می‌گیرد، و در نتیجه هرگونه فرصتی را برای انتخاب و ارتباط اصیل با هنر از بین می‌برد. توجه این نکته به ویژه مهم است که در سند ملی برنامه درسی برای موسیقی به مثابه یک حوزه علایق هنری جایی در نظر گرفته نشده است. البته دریافتن این نکته که در چهارجوب روایت مذکور، نیاز و استعداد موسیقایی دانش‌آموزان نیاز و استعدادی واقعی شمرده نمی‌شود، دشوار نیست.

بر اساس آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد حل چالش‌های نظری نظام سیاست‌گذاری آموزشی متضمن آن است که خوانش الهیاتی از عدالت جای خود را به نوع عرفی از آن واگذارد. تردیدی نیست که در صورت پذیرش عام روایت عرفی از عدالت و ورود آنها به عرصه سیاست‌گذاری آموزشی تحولی شگرف پدید می‌آید. خدووری (Khaduri, 2015) به نمونه‌هایی از تلاش برای ترویج روایت عرفی از عدالت در جوامع مسلمان اشاره کرده است. او به تلاش نواندیشان مسلمانی چون سید جمال، عبده، عبدالرازق مصری، عبدالرازق السنهوری فقیه و حقوق‌دان مصری و دیگران، و به تجارب کشورهای نظیر ترکیه، مصر، پاکستان و تونس اشاره می‌کند و به تشریح اقدامات جدیدی می‌پردازد که بنیاد آنها خوانش عدالت به مثابه امری حقوقی و رویه‌ای است، نه کلامی یا متافیزیکی. به نظر او در این جوامع رواج روایت عرفی از عدالت سبب گردیده که زمینه‌های پذیرش دموکراسی، پارلمان و وضع قوانین مدنی فراهم گردد؛ و با الغای اندیشه خلافت، افق‌های گسترده‌تری برای شکل‌گیری نظام حکمرانی جدید گشوده شود.

تاکید نواندیشان دینی بر عدالت حقوقی و رویه‌ای، در واقع تأکید بر تنظیم تعهدات و قراردادهایی میان دولت و ملت و میان خود ملت بود. روشن است که وضع چنین قواعدی نه تنها در حوزه‌های گوناگون اجتماعی و سیاسی، بلکه در قلمرو سیاست‌گذاری‌های آموزشی، امکان‌های متفاوتی را برای دسترسی عادلانه به منابع و

فرصت‌ها فراهم می‌کند. زیرا سیاست‌گذارهای آموزشی به عنوانی بخشی از سیاست‌گذاری عمومی که بر عهده دولت است، تلاشی است برای تنظیم و اجرای قراردادهایی که میان کارگزاران و ذی‌نفعان آموزشی تنظیم می‌گردد. ذی‌نفعان را معمولاً گروهی از افراد تشکیل می‌دهند که مستقیم و یا غیرمستقیم از این سیاست‌ها تأثیر می‌پذیرند. دانش‌آموزان، صرف‌نظر از این که به کدام آیین و طبقه اجتماعی تعلق دارند و دارای چه نوع جنسیتی هستند، مهم‌ترین این ذی‌نفعان محسوب می‌شوند و از حقوق مسلمی چون استفاده از فرصت‌های برابر آموزشی برخوردارند. با این حال، فراتر از حق برابر استفاده از فرصت‌های آموزشی، که تنها در سایه پذیرش یک نظریه عرفی از عدالت ممکن است، آنان حق انتخاب رشته تحصیلی و یا حتی انتخاب نوع درس خود را نیز دارا هستند. عدالت آموزشی ایجاب می‌کند که در کنار نیازهای اجتماعی، به علایق و نیازها و گرایش‌های فردی آنان نیز توجه شود. اگر از منظری عرفی نگاه کنیم، ایجاد هر نوع محدودیتی در این راه نقض پای‌بندی به قراردادی است که میان کارگزاران و ذی‌نفعان آموزشی تنظیم شده است. گروه دیگری از ذی‌نفعان، والدین دانش‌آموزان هستند که تحت تأثیر سیاست‌های آموزشی قرار می‌گیرند. بنابراین واضح است که آنان نیز به همراه سایر ذی‌نفعان، سهمی در فرایند سیاست‌گذاری‌های آموزشی دارند. عدالت تربیتی ایجاب می‌کند که سیاست‌های مصوب بازتابی از دغدغه‌های متنوع همه کنش‌گران عرصه تربیت باشد.

References

- AbdolHai. (2010). Ash'ari religion (N. Pourjavady & A. Azarang, Trans.). In M. M. Sharif (Ed.), *A History of Muslim Philosophy* (Vol. 1). Tehran: Nashre Daneshgahi. (In Persian).
- Aristotle. (2023). *Politics* (H. Enayat, Trans.). Scientific and Cultural Tehran: Publishing. (In Persian).
- Brighouse, H & Swift, A. (2014). The place of educational equality in educational justice. In K. Moyer (Ed.), *Education, Justice and Human Good*. Routledge.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy* 32(4), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- Irwin, T. (2017). *Classical Thought (A History of Western Philosophy:1)* (M. S. H. Kashani, Trans.). Tehran: Rozeneh. (In Persian).
- Islamic Republic National Curriculum Document*. (2012). the Supreme Council of Education. (In Persian).
- Jaeger, W. (1997). *Paidia* (M. H. Lotfi, Trans.; Vol. 1). Tehran: Kharazmi. (In Persian).
- Jahormi, M. S. T., Sajjadih, S. A., Thani, A. M., & Tafarshi., H. S. (2019). *Islamic theory of social justice*. Tehran: Imam Sadiq University. (In Persian).
- Jayus, J., Erlangga, H., Suryaningsih, E., & Sunarsi, D. (2021). The Effect of Distributive Justice, Procedural Justice and Interactional Justice on Teacher Engagement and Teachers Performance. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)* ;, 12(7). 139-131. <https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/2553>
- Khaduri, M. (2015). *The Islamic Conception of Justice* (M. Younesi & S. Zahiri, Trans.). Qom: Mofid University. (In Persian).
- Khandoozi, S. E. (2011). Review and Critique of Theories of Economic Justice in the Twentieth Century. *Majlis and Rahbord*, 18(68), 109-146. https://nashr.majles.ir/article_49.html. (In Persian).
- Mahalati, M. S. (2021). *Religion and Justice*. Tehran:Kavir. (In Persian).
- Martin, C., & Gilead, T. (2020). Intrinsic Goods and Distributive Justice in Education. *Educational Theory* 69(5), 543-557 <https://doi.org/10.1111/edth.12386>
- McIntyre, A. (2006). After Virtue (A study in Moral Theory) (M. Malekian, Trans.). In *Mehre Mondegar*. Tehran:Negah Moaser. (In Persian).
- McLaughlin, T. H. (2000). Philosophy and educational policy: possibilities, tensions and tasks. *Educational Policy* 15(4), 441- 457. <https://doi.org/10.1080/026809300413446>
- Mohammadi, R., & Soleimani, A. (2023). A systematic review of educational equity in Iran: Conceptualization, Challenges, and Indicators. *Educational Planning Studies*, 12(23), 145-170. <https://doi.org/10.22080/eps.2024.26091.2220> (In Persian).
- Nyakoi, A. (2016). The Problems of Communitarian Politics Unity and Conflict. *politic Quarterly*, 37.(4). https://jpq.ut.ac.ir/article_19250.html. (In Persian).
- Orak, J. (2015). *Explanation and analysis of the concept of educational justice and its educational implications in Iran's education system* [Doctoral Dissertation, Ministry of Science, Research and Technology - Shahid Chamran University of Ahvaz]. (In Persian).
- Plato. (2002). *The Works of Plato* (M. H. Lotfi, Trans.; Vol. 3). Tehran: Kharazmi. (In Persian).

- Qutb, S. (2000). *Social Justice in Islam: Discussions in the Fields of Society, Government, Economy and Politics*. Qom: Bostan Kitab Institute(In Persian).
- Rad, A. A., & Hazeri, A. M. (2017). The Problem of Educational Equity in the First Decade of the Islamic Republic Reign. *Tarikhname-Ye Enghelab*, 1(11), 171-145. https://tarikhname.ri-khomeini.ac.ir/article_50879.html. (In Persian).
- Rajai, S. M. K., & Moallemi, S. M. (2015). *An Introduction to Concept of Econemical Justice and Its Indicators*. Qom: Educational and Research Institute of Imam Khomeini .(In Persian).
- Rawls, J. (2006). A theory of Justice (M. Malekian, Trans.). In *Mehre Mondegar*. Tehran: Negah Moaser .(In Persian).
- Rawls, J. (2009). *Justice As Fairness* (E. Sabeti, Trans.). Tehtan: Ghoghnoos .(In Persian).
- Rawls, J. (2011). *Theory of justice* (S. M. K. Sarwarian & M. Bahrani, Trans.). Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies .(In Persian).
- Rawls, J. (2019). *The Priority of Right and Good Ideas* (A. Haqi, Trans.). Tehran: Negah Moaser. .(In Persian).
- Rizvani, A., Parish, F., Kazemi, S., & Vaezi, A. (2020). Identifying the factors of creating educational justice in teaching-learning environments and barriers to its expansion (providing a framework in education). *New Advances in Behavioral Sciences*, 5(53), 25-38 . <http://ijndibs.com/article-1-549-fa.html> (In Persian)
- Rostami, M. Z. (2005). Justice, according to Islamic and western intellectuals. *Journal of Iran's Economic Essays; an Islamic approach* 2(4), 138-115. https://iee.rihu.ac.ir/article_318.html .(In Persian)
- Sandel, M. (2019). *justice (what should be done)* (A. Khakbaz, Trans.). Tehran: Farhang Nashre Noo. (In Persian) .
- Tabatabai, S. M. H. (2014). *Social relations in Islam* (M. J. Hojjati, Trans.) .Qom: Besat. (In Persian).
- Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal and public education system of Islamic Republic of Iran*. (2011). Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution .(In Persian)
- Urvey, D. (2008). *Ibn Rushd* (F. Fatemi, Trans.). Tehran: Nashre Markaz. (In Persian)
- Vaezi, A. (2010). *Criticism of Theories of Justice*. Qom: Publications of Imam Khomeini Educational and Research Institute .(In Persian)
- Vaezi, A. (2022). *Rethinking Social Justice: What, Why, Territory*. Qom: Boostan Ketab .(In Persian)
- Vopat, M. C. (2020). The belief in innate talent and its implications for distributive justice. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 819-832. <https://doi.org/10.1080/0013185720201742698>.
- Walls, M. (2015). *spheres of justice: In Defense of Pluralism and Equality* (S. Najafi, Trans.). Tehran: sales .(In Persian)
- Wat, W. M. (2023). *Islamic Philosophy and Theology* (A. Ezzati, Trans.). Tehran: Scientific and cultural Publishing .(In Persian)
- YariQoli, B. (2013). *Explaining the philosophy of educational justice based on the analysis of the "theory of justice" and its implications for Iran's educational system* [Doctoral Dissertation, Tarbiat Moalem University]. Tehran .(In Persian).

Principles of Curriculum Grounded in Post-Humanism Theory

Mohammad Reza Yousefzadeh Choosari 

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Email: nimrooz@basu.ac.ir

Mina Zarei 

Master's Student in Curriculum Planning, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Email: mina72zare@gmail.com

Received: 2025-01-27	Revised: 2025-06-12	Accepted: 2025-07-08	Published: 2025-07-14
Citation: Yousefzadeh Choosari, M., & Zarei, M. (2025). Principles of Curriculum Grounded in Post-Humanism Theory, <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 81-98. doi: 10.22067/fedu.2025.91749.1399			

Abstract

This study aimed to examine the principles of curriculum design grounded in posthumanism theory. Employing a philosophical research approach, the study utilized deductive reasoning as its primary methodological framework. This method involves applying general theoretical insights to analyze specific details and questions, whereby knowledge and conclusions are derived through logical deduction. The findings indicate that posthumanism serves as a critical framework challenging anthropocentrism and highlighting the increasingly blurred boundaries between humans and non-human entities. Central to posthumanism is the shift away from positioning humans as the sole agents at the center of the universe, thereby contesting traditional hierarchical structures. Furthermore, the results suggest that, from a posthumanist perspective, curriculum principles should encompass shared agency within the curriculum, recognition of non-human agency, curriculum as a complex and dialogic process, the acceptance of uncertainty, multisensory and multifaceted learning environments, incorporation of everyday life experiences, integration of digital technologies, and the utilization of identity-forming educational resources.

Key words: post-humanism, foundations, curriculum, principles

Synopsis:

The study aimed to examine the principles of the curriculum based on the theory of posthumanism. The origins of posthumanism can be traced first to the ideas of Deleuze & Guattari (1987), Dan Aydeh (1990), Latour's actor network theory (2007), Haraway (2008), Bennett (2010), and Braidotti (2013). Given the importance that these approaches give to matter, objects, and the material world, these approaches are sometimes referred to as new materialism, but according to Braidotti, despite the breadth of approaches collected in the term "new materialism", they can all be described as post-humanist and post-anthropocentric. The reason is that in all these theories, an attempt has been made to diminish the centrality of man and the exclusive agency of



©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.

man. (Barad, 2003). The philosophical research approach was used, and the research method was deductive reasoning. According to this method, the researcher uses a general theory and tries to answer details and questions using the insight gained from the generalities. In this method, knowledge and results arise from deductive arguments. Findings showed that the most important focus of posthumanism is the shift in emphasis from humans as the center of the universe and the reduction of their absolute agency. This perspective challenges the hierarchical approach. The main focus of post-humanism was relational ontology, Decentering Human Agency, Ecological and Systems Approach, and the network and entanglement approach. Also the findings showed that from the perspective of posthumanism, principles such as shared agency in curriculum, the agency of non-human beings in curriculum, curriculum as a complicated dialogue uncertainty in curriculum, multi-sense and multifaceted learning environment, everyday life, curriculum based on digital technology, and identity-creating educational resources should have a special place in the curriculum.

Conclusion:

According to the Post-humanism point of view, traditional models consider the individual as the only core and main center of education, and focus on one dimension. For example, the technological dimension, without considering other dimensions involved in learning and education, namely the social, environmental, and institutional dimensions that is not compatible with the systemic nature of education. Also, by relying on the ecological approach, from the perspective of post-humanism, contextual education should be considered, and contextual education is compatible with one of the characteristics of dynamic and open systems that exchange power and energy with the surrounding environment. (Kouppanou, 2022). While traditional educational approaches have often sought to simplify and standardize learning outcomes, post-humanist education and curriculum address the inherent and unpredictable complexity of educational processes. From this perspective, teaching and learning are interrelated phenomena that cannot be fully controlled or predetermined.

Regarding the foundations and emphases of posthumanism, it can be said that in post-humanist theory, the disruption of the category of man as a being with special privileges, the displacement of claims to human exceptionalism, the shift from a hierarchical epistemology to a flat epistemology that acknowledges other knowledge, such as local explanations, have equal value, as well as the displacement of the dualities and boundaries that control and demarcate human/nature, human/culture, natural/unnatural, human/nonhuman, and the opposition to the notions of man as an independent and selfish individual who is limited by the body and separated from others, are particularly emphasized. Post-humanists do not seek to study phenomena in isolation, but rather believe that phenomena are created by complex relationships with each other. They believe that humans are formed by nature and the world. Given the relational thought, posthumanism is more concerned with questions about how non-humans interact with each other. The post-humanist curriculum is more than a simple conceptual shift, but rather represents a fundamental rethinking of how we understand agency, knowledge, and the world around us through the curriculum. This philosophical shift is a call to rethink how we select and define educational goals, select content, and design learning environments in ways that lead to epistemic diversity, local learning, and epistemic justice. The relational ontology of posthumanism requires

curriculum developers to consider learning processes as a network of complex and dynamic interactions. From a post-humanist perspective, dual or multiple boundaries between curriculum phenomena are rejected, because these boundaries not only limit our understanding of learning and education, but also prevent a proper understanding of the biological, cultural, and technological complexities the curriculum should represent. Everyday life is important in many curriculum perspectives, but in the post-humanist curriculum approach, this importance becomes significant from the perspective of a critique of traditional models of knowledge and learning. Posthumanism emphasizes that learning cannot be understood apart from the complexities and interrelationships of the social, cultural, material, and technological realities that students and teachers engage with every day. From this perspective, everyday interactions such as informal conversations, cultural challenges, power relations, disciplinary issues, and social pressures are not just marginal details but are central parts of the educational process. The post-humanist curriculum emphasizes peaceful coexistence and social well-being by utilizing the strategic, technical, and environmental capabilities of the present and future, and is based on a proactive approach in curriculum design and research, and on keeping pace with and constructively confronting technological developments, and in short, on the talent for change in all practitioners in the curriculum area.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

اصول برنامه درسی مبتنی بر نظریه پسا انسان گرایی

محمدرضا یوسف زاده چوسری ^{id}استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. (نویسنده مسئول)، nimrooz@basu.ac.irمینا زارعی ^{id}دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. mina72zare@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۰۸	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۲۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: یوسف زاده چوسری، محمدرضا زارعی، مینا. (۱۴۰۴). اصول برنامه درسی مبتنی بر نظریه پسا انسان گرایی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۸۱-۹۸. doi: 10.22067/fedu.2025.91749.1399.			

چکیده

هدف پژوهش بررسی اصول برنامه درسی مبتنی بر نظریه پسا انسان گرایی بود. رویکرد پژوهش فلسفی و روش پژوهش استدلال استنتاجی بود. بر اساس این روش محقق از یک نظریه کلی استفاده می‌کند و سعی می‌کند با استفاده از بینش به دست آمده از کلیات به جزئیات و سؤالات پاسخ دهد. در این روش شناخت و نتایج محصول و برخاسته از بحث‌های قیاسی است. نتایج نشان داد پساانسان گرایی، به عنوان دیدگاهی انتقادی، انسان محوری را به چالش می‌کشد و بر مرزهای فزاینده بین انسان‌ها و غیرانسان‌ها تأکید می‌کند. مهم‌ترین تمرکز در پسا انسان گرایی، تغییر تأکید از انسان‌ها به عنوان مرکز جهان و کاهش عاملیت مطلق آنهاست. این دیدگاه، رویکرد سلسه مراتبی را به چالش می‌کشد. هم‌چنین، نتایج نشان داد از منظر پسا انسان گرایی در برنامه درسی اصولی چون اصل عاملیت مشترک در برنامه درسی، به رسمیت شناختن بازیگران غیر انسانی در برنامه درسی، برنامه درسی به عنوان یک گفتگوی پیچیده، اصل عدم قطعیت در برنامه درسی، اصل یادگیری چند حسی و محیط یادگیری چند وجهی، اصل توجه به زندگی روزمره، اصل برنامه درسی مبتنی بر فناوری دیجیتال و منابع آموزشی هویت آفرین باید از جایگاه ویژه‌ای برخوردار باشند.

کلیدواژه‌ها: پسا انسان گرایی، مبانی، برنامه درسی، اصول

مقدمه

انسان گرایی به عنوان رویکردی تعیین کننده، قرن ها بر تفکر و اندیشه غربی مسلط بوده است و مهم ترین محور آن، همان طور که از نامش پیداست، انسان محوری یا تکیه بر عقل و اندیشه بشر در تمام امور و دیدن انسان به عنوان تافته جدا بافته در میان دیگر موجودات می باشد (Petrovskaya, 2023) نکته قابل توجه در این رویکرد آن است که در تأکید بر انسان و جایگاه برتر او، نوع خاصی از انسان مورد نظر است و دیگران در این سلسه مراتب در جایگاه پایین تر قرار می گیرند (Ferrando, 2019). همچنین، در رویکرد انسان گرایی، جهان و ماده، ابرّه ای منفعل بوده که انسان به عنوان سوژه ای عامل، آگاه و دارای اندیشه، توانایی شناخت و تسلط بر آن را دارد و انسان دارای عاملیتی منحصر به فرد می باشد. بدیهی است که در چنین شرایطی مطالعه و پژوهش انسان در مورد جهان به گونه ای خواهد بود که انسان به عنوان سوژه ای دانا تصور می شود که قادر به شناخت عینی جهان خواهد بود (Snaza & Weaver, 2015). در پی تحولاتی که در دهه های اخیر در اندیشه های غربی به وقوع پیوسته، این نگاه انسان گرایی مورد بازبینی قرار گرفته است که از آن به رویکرد پسا انسان گرایی یاد می شود. در دل این اندیشه رویکردهای مختلفی وجود دارد که مهم ترین نکته مشترک در بین این رویکردها، نقد انسان محوری و عاملیت انحصاری او و عاملیت قائل شدن به دیگر موجودات اعم از ماده، حیوانات و فناوری هاست. باتوجه به مباحث مطرح شده این پژوهش درصدد استخراج اصول برنامه درسی از منظر پسا انسان گرایی است بر این اساس در این مقاله ابتدا مبانی و تأکیدات اصلی پسا انسان گرایی مورد واکاوی قرار می گیرد و سپس بر اساس مبانی و تأکیدات، اصول برنامه درسی استخراج و استنتاج می شود.

مبانی و تأکیدات اصلی پسا انسان گرایی

خاستگاه پسا انسان گرایی را می توان ابتدا در اندیشه های دلوز و گاتری (1987)، دیدگاه دان آیده (1990)، نظریه شبکه کنشگر لاتور (2007)، اندیشه های هارای (2008)، اندیشه بنت (2010) و تفکر برایدیتی (2013) جستجو نمود. با توجه به اهمیتی که این رویکردها به ماده و اشیاء و جهان ماده می دهند گاه این رویکردها را در عنوان ماتریالیسم جدید یا ماده گرایی جدید قرار می دهند، اما به اعتقاد برایدوتی با وجود گستردگی رویکردهای جمع آوری شده در اصطلاح «ماده گرایی جدید»، همه را می توان به عنوان پسا انسان گرا و پسا انسان مرکزی توصیف کرد. علتش هم این است که در همه این نظریات، سعی شده انسان مرکزی و عاملیت انحصاری انسان کم رنگ شود (Barad, 2003).

پسانسان گرائی، به عنوان دیدگاهی انتقادی که انسان محوری را به چالش می کشد و بر مرزهای فزاینده بین انسان ها و غیرانسان ها تأکید می کند؛ لنز جدیدی برای درک پیشرفت های فناورانه در برنامه درسی ارائه می دهد (Zhao, 2023). پسا انسان گرائی بیشتر از اندیشه دلوژ و گاتاری و نیز نظریه عدم بازنمایی استفاده می کند. به طور کلی بر اساس دیدگاه دلوژ و گاتاری باید گفت که انسان در یک سری روابط با موجودات زنده و غیر زنده قرار دارد. تئوری عدم بازنمایی به معنای عدم تمرکز بر تصویر سازی دقیق جهان است. در این رویکرد، مهم نیست که جهان چقدر دقیق نشان داده می شود، بلکه مهم است که چگونه تجربیات، احساسات، و ارتباطات ما با محیط و سایر انسان ها و غیر انسان ها شکل می گیرد. مهم ترین تمرکز در پسا انسان گرائی، تغییر تأکید از انسان ها به عنوان مرکز جهان و کاهش عاملیت مطلق آنهاست. این دیدگاه، رویکرد سلسه مراتبی را به چالش می کشد و تأکید می کند که همه چیز در جهان به هم پیوسته است. با درک چگونگی ارتباط موجودات زنده و غیر زنده با یکدیگر، می توانیم جهان را بهتر درک کنیم. (Mozaffaripour, 2024) در چنین تفکری، رویکرد سلسه مراتبی که در انسان گرائی مطرح بود و انسان در رأس قرار داشته و بالاتر از همه موجودات تلقی می شد مورد نقض قرار گرفته و نوعی نگاه مسطح ایجاد می شود. پسا انسان محوری به تمرکز زدایی انسان در رابطه با غیر انسان اشاره دارد. پسا انسان گرائی منتقد دوگانه انگاری سوژه و ابژه می باشد و درصدد رجحان یکی بر دیگری و یا جذب یکی و طرد دیگری نیست، بلکه در جستجوی برقراری رابطه و نگاه توأمان به این مقوله است (Ferrando, 2019). مهم ترین مبانی و تأکیدات پسا انسان گرائی را می توان به شرح زیر بیان نمود:

۱. هستی‌شناسی رابطه‌ای^۱

پسا انسان گرائی هستی‌شناسی رابطه‌ای را به عنوان یکی از اصول بنیادین خود مطرح می کند. در این نظریه نوعی هستی‌شناسی رابطه‌ای مطرح است که این هستی‌شناسی، دوتایی های انسانی و غیر انسانی را زیر سؤال می برد و مرزها، مقوله ها و هویت هایی را که زیر بنای این دوتایی ها هستند، را مورد تردید قرار می دهد. این تغییرات هستی‌شناختی نیازمند جهت گیری معرفت شناختی جدیدی است. در یک نگاه رابطه ای گویی همه چیز به هم مرتبط می باشد و هیچ چیزی مجزا و جدا از دیگر چیزها نیست. این دیدگاه هستی‌شناختی متأثر از اندیشه های

¹ Relational Ontology and Entanglement

افرادی چون اسپینوزا و ژیل دلوز می‌باشد. در اندیشه اسپینوزا در مورد یگانه‌انگاری یا مونیسیم، همه چیزهایی که در جهان هستند از یک جوهر می‌باشند. اسپینوزا معتقد بود انسان در جهان جایگاه ممتازی ندارد و عظمتش کمتر یا بیشتر از چیزهای دیگر نیست (Palmer, 2021). در واقع اسپینوزا هم نوعی نگاه مسطح به جهان داشته است و نگاه سلسه‌مراتبی، مورد قبول او نبوده است. این اندیشه از جمله مبانی فکری پسا انسان‌گرایی می‌باشد. از این منظر، انسان دیگر موجودی مستقل، مجزا و برتر دیده نمی‌شود، بلکه جزئی از روابط و وابستگی‌های متقابل میان انسان‌ها، غیرانسان‌ها، طبیعت و فناوری است. براد براین باور است که موجودات و پدیده‌ها به طور جداگانه معنا و وجود ندارند؛ بلکه وجود آن‌ها در بستر روابط و تعاملات شبکه‌ای شکل می‌گیرد. بر این اساس، مرزهای مشخص و ثابتی میان موجودات وجود ندارد و آن‌ها همواره در یک فرایند پیچیده و پویا از تأثیرگذاری متقابل قرار دارند (Barad, 2007). این بدان معناست که جهان، انسان‌ها، فناوری‌ها و طبیعت همه به صورت مستمر در فرایندی مشترک از شکل‌گیری و تغییر قرار دارند و نمی‌توان هیچ کدام را به تنهایی و به عنوان موجوداتی ایستا و مستقل در نظر گرفت (Barad, 2003). بر اساس این دیدگاه، موجودات و پدیده‌ها به صورت جداگانه معنا نمی‌یابند، بلکه در تعامل و ارتباط با یکدیگر شکل می‌گیرند (Bayne, 2018). بیان می‌کند که پسا انسان‌گرایی فرصتی فراهم می‌کند تا از تمرکز بیش از حد بر انسان به عنوان محور اصلی دانش فاصله بگیریم و نقش سایر موجودات و نیروهای غیرانسانی را جدی‌تر بگیریم. همچنین (Taherikia, 2021) معتقد است که انسان در این دیدگاه نه به عنوان مرکز تغییرات، بلکه یکی از نیروهای فعال در یک شبکه پیچیده تغییرات شناخته می‌شود.

۲. کاهش عاملیت صرف انسان^۲

یکی دیگر از تأکیدات مهم پسا انسان‌گرایی کاهش عاملیت انحصاری انسان در فرایندهای یادگیری و اجتماعی است. انسان دیگر تنها بازیگر اصلی نیست و موجودات غیرانسانی مانند فناوری‌ها، ابزارهای آموزشی، محیط زیست و سایر عناصر مادی نیز عاملیت و توان تأثیرگذاری فعال دارند. این مفهوم «عاملیت مشترک» یا «عاملیت توزیع شده» است که به مشارکت فعال همه عناصر در شکل‌گیری تجربیات آموزشی اشاره دارد (Mozaffaripour, 2024). بنابراین، یادگیری نتیجه تعاملات پیچیده میان انسان و غیرانسان است و نهاد

² Decentering Human Agency

آموزش باید این واقعیت را بپذیرد و در برنامه‌ریزی خود لحاظ کند (Kouppanou, 2022). از منظر آلوز به جای قطع ارتباط میان دنیای اجتماعی و طبیعت، باید آن‌ها را به عنوان شبکه‌ای پیچیده، چندلایه و وابسته به هم دید که هر عنصر، تأثیرگذار بر دیگری است. این پذیرش پیچیدگی و عدم قطعیت منجر به رویکردی منعطف‌تر و واقع‌بینانه‌تر در طراحی برنامه درسی و تحقیقات آموزشی می‌شود. بر اساس دیدگاه پسا انسان‌گرایی زندگی واقعی دارای پیچیدگی ذاتی و غیرقابل پیش‌بینی هستند که نمی‌توان آن‌ها را با مدل‌های ساده‌سازی شده یا استاندارد کنترل کرد (Koole, 2020). پساانسان‌گرایی با تمرکز بر شبکه‌ای از نیروهای متنوع، انسان را نه به عنوان مرکز تغییرات، بلکه به عنوان یکی از نیروهای موجود در شبکه‌ای پیچیده می‌نگرد. این دیدگاه تأکید می‌کند که ترکیب انسان با فناوری دیجیتال و ماشین‌آلات، ماهیت هستی و اجتماع را به طور مداوم در حال تغییر و شدن قرار داده است (Taherikia, 2021). از منظر باینی به جای تمرکز صرف بر انسان به عنوان محور دانش و هستی، توجه به شبکه‌های پیچیده تعاملات میان انسان و غیرانسان، فناوری و محیط زیست اهمیت می‌یابد. انسان در این چارچوب موجودی وابسته، در رابطه و متأثر از عوامل مختلف اجتماعی، فرهنگی، زیستی و تکنولوژیکی دیده می‌شود (Bayne, 2018).

۳. رویکرد بوم‌شناختی و سیستم‌محور^۳

پسا انسان‌گرایی بر یادگیری و تولید دانش در بستر سیستمی و بوم‌شناختی تأکید دارد. به این معنا که یادگیری باید در چارچوبی باز و پویا مورد بررسی قرار گیرد. این رویکرد عناصر اجتماعی، محیطی، نهادی و فناوری را در تعامل با یکدیگر می‌بیند. (Kouppanou, 2022). این رویکرد فراتر از مدل‌های سنتی آموزشی است که انسان را به عنوان یک موجود منفرد و یادگیرنده مرکزی می‌شناسند و تلاش می‌کند که کل سیستم‌های یادگیری را به صورت یکپارچه و پیچیده درک کند (Mozaffaripour, 2023). تمرکز بیش از حد بر اشیا و فناوری ممکن است به غفلت از ابعاد اجتماعی و فرهنگی تعلیم و تربیت منجر شود. پسا انسان‌گرایی ناظر بر این است که در مدل‌های سنتی تلقی فرد به عنوان تنها هسته و محور اصلی آموزش و یا تمرکز بر یک بعد برای مثال بعد فناوری بدون توجه به سایر ابعاد دخیل در یادگیری و آموزش یعنی ابعاد اجتماعی، محیطی و نهادی، با ماهیت سیستمی تعلیم و

³ Ecological and Systems Approach

تربیت سازگاری ندارد. هم چنین با تمسک بر رویکرد بوم شناختی، از منظر پسا انسان گرایی باید تعلیم و تربیت زمینه ای مورد توجه قرار گیرد و تعلیم و تربیت زمینه محور، با یکی از ویژگی های سیستم های پویا و باز که با محیط پیرامون تبادل نیرو و انرژی دارند، سازگار است (Kouppanou, 2022).

۴-نگاه شبکه ای و در هم تنیده^۴

انسان را به عنوان یک گره در شبکه پیچیده ای از تعاملات بین انسان، محیط و فناوری می بیند که به طور جمعی تجربیات و نتایج آموزشی را شکل می دهند. این تمرکز زدایی از سوژه انسانی پیامدهای مهمی برای چگونگی مفهوم سازی ما از عاملیت، مسئولیت و اهداف آموزش دارد. یکی از جنبه های کلیدی پسا انسان گرایی، ایده درهم تنیدگی است که به شدت تحت تأثیر کار فیزیکدانان کوانتومی قرار گرفته است. در مکانیک کوانتومی، در هم تنیدگی به پدیده ای اطلاق می شود که در آن دو یا چند ذره کوانتومی به طور جدایی ناپذیری به هم متصل می شوند، به طوری که حالت یک ذره را نمی توان مستقل از ذرات دیگر توصیف کرد. این بدان معناست که رفتار یک ذره بلافاصله تحت تأثیر رفتار ذره دیگر قرار می گیرد. به عقیده متفکران پسا انسان گرا، انسان موجودی مجزا و مستقل نیست، بلکه گره ای در شبکه پیچیده ای از روابط و وابستگی های متقابل است. جهان از موجودات مجزا و مستقل تشکیل نشده است، بلکه بیشتر از «عملکردهای درونی» تشکیل شده است - فرآیندهای پویا و مداوم تشکیل متقابل از این منظر، انسان سوژه ای از پیش موجود و مستقل نیست، بلکه موجودی در هم تنیده و متشکل از روابط مادی، اجتماعی و گفتمانی است (Barad, 2007).

اصول برنامه درسی پسا انسان گرایانه

در ادبیات برنامه درسی از برنامه درسی تعاریف مختلفی به عمل آمده است. در این مقاله منظور از برنامه درسی عبارت است از کلیه فعالیت های طراحی شده و طراحی نشده درون و بیرون نظام آموزشی برای فراگیران به گونه ای که دارای بازده های تربیتی باشد و دارای سطوح مختلفی است. هم چنین در حوزه تخصصی برنامه درسی وقتی از اصول برنامه درسی بحث می شود، مباحثی چون اصول طراحی، اصول انتخاب، اصول سازماندهی، اصول اجرا و ارزشیابی برنامه درسی مطرح نظر است که توسط صاحب نظران مختلف و بر اساس نظریه های مختلف برای هر کدام به تفکیک اصولی بیان شده است. منظور از اصول در این مقاله دلالت ها و مفاهیم پایدار منبعث از نظریه پسانسانگرایی است که اصول طراحی و اجرا و انتخاب و سازماندهی برنامه درسی را شامل می شود. با تأمل

^۴ -network and enanglement

در مبانی و تأکيدات نظریه پسا انسان گرایانه، می توان گفت در هسته برنامه درسی و آموزش پسا انسان گرایانه چندین اصل کلیدی وجود دارد. مهم ترین اصول شناسائی و استخراج شده عبارتند از:

۱- اصل عاملیت مشترک در برنامه درسی

بر اساس نظریه پساانسان گرایی، عاملیت مشترک در برنامه درسی به معنای به هم پیوستگی چندسویه و غیرقابل تفکیک عناصر انسانی و غیرانسانی در فرآیند یادگیری و تولید دانش است. این دیدگاه از ایده های سنتی برنامه درسی که آن را به عنوان ساختاری انسانی، خطی و هدف محور تلقی می کنند، فاصله می گیرد و به جای آن، بر روابط پیچیده، در حال شکل گیری و هم زمان عناصر متنوع تمرکز دارد (Barad, 2007). تمرکززدایی از سوژه انسانی به معنای نفی مرکزیت انحصاری انسان در فرایند یادگیری است. در این رویکرد، معلم و دانش آموز نه به عنوان تنها عاملان یادگیری، بلکه به عنوان بخشی از شبکه ای وسیع از عاملیت های انسانی و غیرانسانی در نظر گرفته می شوند (Bayne, 2018). به بیان دیگر، انسان دیگر تنها «سوژه دانا» یا «مرکز معنا» نیست، بلکه در تعامل با فناوری ها، محیط مادی، داده ها و حتی اشیاء، معنا و تجربه را می سازد. برای مثال، در محیط های یادگیری دیجیتال، تجربه یادگیری نه صرفاً ناشی از کنش فردی دانش آموز، بلکه نتیجه تعامل بین الگوریتم ها، پلتفرم ها، دستگاه ها، داده های شخصی و زمینه های فرهنگی است (Bozkurt et al., 2018). این ترکیب پیچیده، مرزهای سنتی میان فاعل و مفعول، انسان و ماشین، و فرد و محیط را به چالش می کشد. بنابراین، در برنامه درسی پساانسان گرا، به جای طراحی آموزش بر پایه یک مسیر از پیش تعیین شده با انسان به عنوان تنها منشأ معنا، طراحی باید سیال، باز، شبکه ای و چندعاملی باشد که در آن انسان، فناوری، فضا و ماده به طور هم زمان در شکل گیری یادگیری نقش دارند (Snaza & Weaver, 2015). عاملیت مشترک نه در سطحی مکانیکی، بلکه در تعامل با بدن، زبان، زمان و فضا معنا پیدا می کند. به بیان دیگر، این عناصر هم زمان امکان هایی را برای یادگیری فراهم و محدودیت هایی را تحمیل می کنند (Bayne, 2018). در چنین رویکردی، به جای آن که برنامه درسی تنها یک طراحی انسانی برای انتقال دانش تلقی شود، نوعی "اجتماع از عاملیت ها" (assemblage of agencies) در نظر گرفته می شود که در آن، انسان، فناوری، ماده، فضا و زمان، به صورت شبکه ای در تجربه یادگیری سهیم هستند (Bennett, 2010).

۲- به رسمیت شناختن بازیگران غیر انسانی در برنامه درسی

این اصل ارتباط نزدیک و پیوند ناگسستنی با اصل قبلی دارد. از این منظر عاملیت موجودات غیر انسانی نیز مهم است، لذا بازیگران غیر انسانی صرفاً ابزارهای منفعل نیستند، بلکه مشارکت کنندگان فعالی هستند که نقش مهمی در میانجی‌گری و شکل‌دهی تجربیات یادگیری دارند. از منظر پسا انسان گرایی، برنامه‌های درسی نه تنها از طریق دخالت‌های آگاهانه، بلکه تحت تأثیر تغییرات فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی فناوری دچار تغییر و تحریف می‌شوند. تحریف یک فرایند طبیعی است تحریف برنامه درسی همیشه منفی نیست. در بسیاری از موارد، این تغییرات می‌توانند به بهبود برنامه درسی و انطباق آن با نیازهای معاصر کمک کنند. لذا تغییر برنامه درسی بخشی اجتناب‌ناپذیر از فرآیند آموزشی است و می‌تواند به بازنگری و نوآوری در آموزش کمک کند، اما در عین حال نیاز به تحلیل انتقادی دارد تا مطمئن شویم این تغییرات به سود یادگیری است. پساانسان گرایی در برنامه درسی، چارچوب‌های سنتی انسان گرایی را به چالش می‌کشد و بر اهمیت تعامل بین عوامل انسانی و غیرانسانی (مانند فناوری، محیط زیست و مواد آموزشی) تأکید می‌کند (Pinar, 2003).

۳- اصل برنامه درسی به عنوان یک گفتگوی پیچیده^۵

(Le Grange & Du Preez, 2023) معتقدند نظریه‌های سنتی در مطالعات برنامه درسی، در مواجهه با شرایط پساانسانی ناتوان هستند، لذا با تأکید بر مفاهیمی همچون برنامه درسی به عنوان تجربه زیسته، برنامه درسی به عنوان گفت‌وگوی پیچیده باید چگونگی ادراک ما از سوژه انسانی در بسترهای زیست‌محیطی و اجتماعی تغییر کند، بر این اساس این نگاه در طراحی برنامه درسی افریقای جنوبی مورد اقبال واقع شده است. در این دیدگاه، برنامه درسی یک ساختار از پیش تعیین شده یا مجموعه‌ای از محتوای ثابت نیست، بلکه فرایندی تعاملی، سیال و چندلایه است که در آن کنش‌های انسانی و غیرانسانی، گفتمان‌ها، فناوری‌ها و محیط به طور مداوم در حال تعامل و خلق معنا هستند. در برنامه درسی دوره ابتدایی افریقای جنوبی، با بازنگری نظام فرصت‌های یاددهی - یادگیری تلاش شده است با تشکیل کمیته‌ها و کارگروه‌های علمی و تخصصی، زمینه استفاده از دیدگاه‌ها و مهارت‌های خانواده‌ها، ظرفیت انجمن‌های تخصصی فناوری‌های آموزشی و توانمندی‌های مراکز پژوهشی و دانشگاهی استفاده شود و در یک عبارت نگاه چند ذینفعی^۶ در برنامه درسی خاکم شده است.

^۵ - Curriculum as Complicated Dialogue

^۶ -Multistakeholders

۴- اصل عدم قطعیت در برنامه درسی

در حالی که رویکردهای آموزشی سنتی اغلب به دنبال ساده سازی و استانداردسازی نتایج یادگیری بوده اند، آموزش و برنامه درسی پساانسان گرایانه پیچیدگی ذاتی و غیر قابل پیش بینی فرآیندهای آموزشی را مورد توجه قرار می دهند. از این منظر مباحثی چون آموزش و یادگیری پدیده های مرتبط هستند که نمی توانند به طور کامل کنترل یا از پیش تعیین شوند. این جهت گیری به سمت پیچیدگی و عدم قطعیت پیامدهایی بر نحوه رویکرد ما به تحقیقات آموزشی، طراحی برنامه درسی و شیوه های آموزشی دارد. این اصل بر اهمیت درک پدیده های آموزشی در زمینه های اجتماعی، محیطی و نهادی گسترده متفاوت تأکید دارد (Kouppanou, 2022). در واقع از منظر پسا انسان گرایی، به جای قطع ارتباط دنیای اجتماعی با طبیعت، باید آنها را به عنوان شبکه ای پیچیده، چند لایه و وابسته به هم ببینیم. برنامه درسی پسا انسان گرا از برنامه های درسی تک بعدی و تک ساحتی انتقاد می کند و بر برنامه درسی چند بعدی با تأکید بر به برنامه های زیست محیطی، زیست فناوری، توجه به اکوسیستم و بافت مدرسه، انتظارات مقامات محلی و گروه های ذینفع و ذیربط و چشم اندازهای آینده تأکید دارد و توجه به این ابعاد و افراد مرتبط با برنامه درسی، تصمیم گیری های برنامه درسی را غیر قابل پیش بینی می سازد (Koole, 2020).

۵- اصل توجه به یادگیری چند حسی در برنامه درسی و محیط های یادگیری چند وجهی

برنامه درسی و آموزش پسا انسان گرایانه بر اهمیت توجه به ابعاد مادی، تکنولوژیکی و حسی محیط های یادگیری تأکید دارد. برای مثال ممکن است از روش های مختلفی چون مردم نگاری و مشاهده ای برای کشف چگونگی چیدمان فیزیکی کلاس های درس، ادغام فناوری های دیجیتال، یا بهبود کیفیت شود مؤثر در فضاهای آموزشی استفاده شود (Kouppanou, 2022). در نظریه پسا انسان گرایی فناوری های نوین و به ویژه هوش مصنوعی به شیوه ای خاص مورد توجه قرار گرفته است. امروزه زندگی انسان ها به شدت با فناوری های پیشرفته درگیر شده است و این فناوری ها با سرعت زیادی در حال رشد هستند و مرزهای حوزه فیزیک، دیجیتال و بیولوژیکی در حال محو شدن هستند (Morales & Zarabadi, 2024). برنامه درسی و آموزش پساانسان گرایانه تأکید دارد که تجربه یادگیری تنها محصول تعامل ذهنی-زبانی نیست، بلکه درون بستر مادی و حسی خاصی شکل می گیرد. این دیدگاه، اهمیت ابعاد فیزیکی (نور، صدا، چیدمان)، فناوری های درگیر (مانند صفحات لمسی، نرم افزارها، واقعیت مجازی)، و ادراکات حسی (بو، لمس، صدا) را در شکل گیری تجربه یادگیری برجسته می کند (Le Grange &

(Du Preez, 2023). به‌عنوان نمونه، چیدمان کلاس درس به‌گونه‌ای که تعامل گروهی، تحرک فیزیکی و مشاهده مشترک را تسهیل کند، بخشی از عاملیت محیط محسوب می‌شود. همچنین، استفاده از فناوری‌های واقعیت افزوده (AR) می‌تواند تجربه یادگیری را از حالت انتزاعی به تجربه‌ای چندحسی، درگیرکننده و مشارکتی تبدیل کند. در این میان، حس شنوایی و کیفیت انتقال صدا در کلاس‌های بزرگ یا آنلاین نیز یکی از عناصر کلیدی در کیفیت یادگیری است؛ به‌ویژه برای فراگیرانی که به درک شنیداری بیشتر وابسته‌اند. بر این اساس متخصصان حوزه برنامه درسی از رویکرد‌های مشاهده مشارکتی و ترسیم نقشه‌های فضایی برای تحلیل رابطه‌ی یادگیری با فضا، فناوری و حواس استفاده می‌کنند (Bayne, 2018).

۶- اهمیت دادن و تمرکز بر زندگی روزمره در برنامه درسی:

زندگی روزمره در مدارس، اگرچه اغلب نادیده گرفته می‌شود، یک عنصر حیاتی در یادگیری است. این زندگی شامل تعاملات اجتماعی و فرهنگی است که به شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند. فعالیت‌های روزمره، مانند گفت‌وگوهای غیررسمی، تعاملات اجتماعی، اختلافات فرهنگی، مسائل انضباطی، فشارهای اجتماعی، فرهنگ مدرسه، جو کلاس و عادات روزانه باید بخش مهمی از برنامه درسی مدارس را تشکیل دهند. چون این عناصر زندگی واقعی فراگیران را تحت الشعاع خود قرار می‌دهند. لذا برنامه درسی واقعی شامل همه چیزهایی است که دانش‌آموزان در طول تعاملات روزمره در مدرسه تجربه و یاد می‌گیرند. برنامه درسی پسا انسان گرا باید بر تجربیات و امور عادی و مرسوم زندگی متمرکز باشد (Morales & Zarabadi, 2024).

زندگی روزمره در بسیاری از دیدگاه‌های برنامه درسی اهمیت دارد، اما در رویکرد برنامه درسی پسا انسان‌گرا این اهمیت از زاویه نقد مدل‌های سنتی دانش و یادگیری که محور آن‌ها انسان‌محوری صرف است، قابل توجه می‌شود. پساانسان‌گرایی تأکید می‌کند که یادگیری جدا از پیچیدگی‌ها و روابط متقابل اجتماعی، فرهنگی، مادی و تکنولوژیکی که دانش‌آموزان و معلمان هر روز با آن‌ها درگیرند، قابل فهم نیست. از این منظر، تعاملات روزمره مانند گفت‌وگوهای غیررسمی، چالش‌های فرهنگی، روابط قدرت، مسائل انضباطی و فشارهای اجتماعی نه تنها جزئیات حاشیه‌ای، بلکه بخش‌های مرکزی فرایند آموزشی محسوب می‌شوند. این تعاملات، فرایند شکل‌گیری هویت‌ها، ارزش‌ها و دانش‌ها را در زمینه‌های موقعیتی و مرتبط با انسان‌ها و غیرانسان‌ها در محیط یادگیری رقم می‌زنند (Haraway, 2008). برنامه درسی پسا انسان‌گرا بر این اساس خواستار توجه به واقعیت‌های پیچیده، بدیهی

و ملموس زندگی روزمره در طراحی و پژوهش برنامه درسی است و فراتر از مفاهیم‌های آرمانی و انتزاعی یادگیری می‌رود؛ به عبارت دیگر، برنامه درسی باید به شرایط عینی، عاطفی و مادی زندگی روزمره فراگیران و تعاملات آن‌ها توجه کند، زیرا این شرایط تجربه‌های آموزشی معناداری را شکل می‌دهد (Le Grange & Du Preez, 2023).

۷- اصل برنامه درسی مبتنی بر فناوری‌های دیجیتال

(Bozkurt et al., 2018) معتقد است استفاده از ترکیب ربات - معلم می‌تواند تعاملات یادگیرندگان را در محیط‌های یادگیری دیجیتال افزایش دهد و به عنوان ابزاری کمکی در فرآیند آموزش مؤثر باشد، (Snaza & Weaver, 2015) رواج مفاهیمی چون تحولات بیوتکنولوژی، فناوری‌های دیجیتال و روابط میان انسان و غیرانسان (ماشین‌ها، حیوانات، و محیط زیست) باعث شده‌اند که بازنگری عمیقی در مفاهیم بنیادین آموزش و پژوهش صورت گیرد. بر این اساس، نقش معلمان و دانش‌آموزان نیاز به بازتعریف دارد و به جای یک رابطه خطی و انسان‌محور، رابطه‌ای شبکه‌ای و پویا میان آن‌ها باید مورد توجه قرار گیرد، تحولات فناورانه در حوزه دیجیتال، به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند هوش مصنوعی، واقعیت افزوده، داده‌های کلان و اینترنت اشیاء، زمینه‌ساز دگرگونی‌های بنیادین در مفاهیم آموزشی شده‌اند (Bayne, 2018). در چنین بستری، رابطه میان انسان و غیرانسان بازتعریف شده و محیط‌های یادگیری دیجیتال، به‌ویژه در قالب فضاهای ترکیبی و شبکه‌ای، از هستی‌شناسی سنتی انسان‌محور فاصله گرفته‌اند. به جای آن، نوعی هستی‌شناسی رابطه‌ای شکل می‌گیرد که در آن دانش و یادگیری، محصول کنش متقابل و درهم‌تنیده عناصر انسانی و غیرانسانی است (Barad, 2007). از جمله مصادیق این امر می‌توان به نقش الگوریتم‌ها، چت‌بات‌ها، پلتفرم‌های یادگیری تطبیقی و داده‌محور اشاره کرد که به صورت فعال در فرایند آموزش و یادگیری مشارکت می‌کنند. در چنین فضایی، عاملیت (agency) نه تنها به انسان، بلکه به فناوری‌ها نیز تعلق دارد. به تعبیر لاتور (Latour, 2005) این وضعیت، همچنین منجر به بازنگری در جایگاه معلم و دانش‌آموز می‌شود. رابطه‌ای که پیش‌تر عمدتاً خطی و مبتنی بر انتقال دانش بود، اکنون به رابطه‌ای شبکه‌ای، پویا و غیرمرکزی تبدیل شده است؛ رابطه‌ای که در آن عاملیت توزیع شده و یادگیری در بستر تعامل چندعاملی شکل می‌گیرد (Bozkurt et al., 2018). هم‌راستا با این تغییر، هویت سوژه نیز از حالت ثابت و انسانی فاصله می‌گیرد و جای خود را به سوژه‌ای ترکیبی و شبکه‌ای می‌دهد که در تعامل با فناوری، محیط و دیگر کنشگران

شکل می‌گیرد (Braidotti, 2013). این تحولات ایجاب می‌کند که مفاهیم اساسی آموزش مانند دانش، یادگیری، سوژه و حتی برنامه درسی، از نو و در پرتو شرایط پساانسان‌گرایانه بازاندیشی شوند.

۸- تأکید بر نقش هویتی منابع آموزش و کتابخانه‌ها

از منظر پسا انسان گرائی منابع مختلف کسب دانش و کتابخانه‌ها نه تنها منابعی برای دسترسی به دانش هستند، بلکه مکان‌هایی برای تعاملات فرهنگی و اجتماعی محسوب می‌شوند. کتاب‌ها و منابع موجود در کتابخانه‌ها منعکس‌کننده تاریخ، فرهنگ و ارزش‌های جامعه هستند و می‌توانند هویت کاربران را تحت تأثیر قرار دهند انتخاب کتاب‌ها و منابع آموزشی در کتابخانه‌ها می‌تواند هویت فردی و جمعی را شکل دهد یا محدود کند دسترسی یا عدم دسترسی به منابع متنوع می‌تواند بر شناخت افراد از خود و دیگران تأثیر بگذارد. حذف یا برجسته‌سازی منابع خاص ممکن است به‌طور هدفمند برای تقویت یا سرکوب هویت‌های خاص صورت گیرد. ورود فناوری دیجیتال و کتابخانه‌های مجازی به‌طور قابل توجهی نحوه دسترسی به دانش و تعامل با کتابخانه‌ها را تغییر داده است. این تغییرات هم فرصت‌هایی برای گسترش منابع و هم چالش‌هایی مانند کاهش تعامل انسانی ایجاد کرده است. کتابخانه‌ها فراتر از مکان‌هایی برای ذخیره کتاب‌ها عمل می‌کنند. آن‌ها نقش کلیدی در ساخت هویت، انتقال فرهنگ، و تقویت یادگیری دارند. اما نحوه مدیریت و محتوای آن‌ها می‌تواند تأثیرات گسترده‌ای بر جامعه بگذارد، که نیازمند بازنگری انتقادی است (Lopes & de Macedo, 2003).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش بررسی اصول برنامه درسی مبتنی بر نظریه پسا انسان گرائی بود. بر اساس مبانی و تأکیدات نظریه پسا انسان گرائی، هشت اصل برای برنامه درسی استخراج شد است. به طور کلی با تأمل در مباحث مطرح شده در خصوص مبانی و تأکیدات پسا انسان گرائی می‌توان گفت که در نظریه پسا انسان گرائی، برهم زدن مقوله انسان به عنوان موجودی با امتیازات ویژه، جابه جایی ادعاهای استثنایی بودن بشر، تغییر جهت از یک معرفت شناسی سلسه مراتبی، به سمت معرفت شناسی مسطح که اذعان دارد سایر معرفت‌ها، مانند تبیین‌های بومی دارای ارزش برابر هستند، هم چنین جا به جایی دوگانه‌ها و مرزهایی که انسان/طبیعت، انسان/فرهنگ، طبیعی/ غیر طبیعی، انسانی/غیر انسانی را کنترل و مرزبندی می‌کنند و مخالفت با تصورات انسان به عنوان فردی مستقل و خودخواه که توسط بدن محدود و از دیگران جدا شده است، مورد تأکید ویژه است. پسا انسان گرایان به دنبال مطالعه پدیده‌ها به صورت مجزا نیستند، بلکه بر این باورند که پدیده‌ها با

روابط پیچیده با هم ایجاد می‌شوند. آن‌ها معتقدند که انسان در رابطه با طبیعت و جهان شکل می‌گیرد. با نظر به اندیشه رابطه‌ای، پسا انسان گرایی بیشتر به پرسش‌هایی در مورد چگونگی تعامل غیر انسان‌ها با یکدیگر مربوط می‌شود.

نظام‌های برنامه درسی مبتنی بر پسا انسان گرایی به طور بنیادین بر بازاندیشی مفهوم انسان و فرایندهای شناختی و اجتماعی او در برنامه درسی تأکید دارند و از این منظر، افق‌های نوینی فراروی نظام برنامه درسی ایجاد می‌کند. برنامه درسی پسا انسان گرایی، فراتر از یک تحول مفهومی ساده است و در واقع نمایانگر بازاندیشی بنیادین در فهم عاملیت، معرفت و ارتباط انسان با جهان پیرامون از طریق برنامه درسی است. این تحول فلسفی نوعی دعوت به بازنگری در نحوه انتخاب و تعریف اهداف آموزشی، انتخاب محتوای درسی و طراحی محیط‌های یادگیری است به گونه‌ای که منجر به تنوع معرفتی، یادگیری‌های بومی و عدالت معرفتی باشد. برنامه درسی پسا انسان گرایی بر رویکرد درهم‌تنیده و یکپارچه استوار است، هستی‌شناسی رابطه‌ای پسا انسان گرایی برنامه‌ریزان درسی را ملزم می‌سازد تا فرایندهای یادگیری را به عنوان شبکه‌ای از تعاملات پیچیده و پویا مدنظر قرار دهند. از منظر پسا انسان گرایی مرزبندی دو و یا چندگانه بین پدیده‌های برنامه درسی مطرود است، چون این مرزبندی‌ها نه تنها محدودکننده فهم ما از یادگیری و آموزش هستند، بلکه مانع درک درست از پیچیدگی‌های زیستی، فرهنگی و تکنولوژیکی می‌شوند که برنامه درسی باید معرف آن باشد. برنامه درسی پسا انسان گرایی بر همزیستی مسالمت آمیز و رفاه اجتماعی با به کارگیری از توانمندی‌های راهبردی و تکنیکی و محیطی حال و آینده تأکید دارد و بر رویکرد کنشی در طراحی‌ها و پژوهش‌های برنامه درسی و همگامی و مواجه سازنده با تحولات فناورانه و در یک عبارت بر استعداد تحول در همه بازیگران عرصه برنامه درسی استوار است. این رویکرد در برنامه درسی ما را به سمت ایجاد برنامه‌هایی سوق می‌دهد که در آن باید مسائل واقعی زندگی روزمره و گفتمان‌های رایج فرهنگی، اجتماعی و زمینه‌ای، هسته و محور برنامه درسی قرار گیرد. برنامه درسی پسا انسان گرا با تأکید بر رئالیسم انتقادی، پراکسیس یعنی عمل آگاهانه متعهدانه را تبلیغ و ترویج می‌نماید و بر پرورش توان خود سازماندهی، برنامه‌های درسی فرافرهنگی، رویکرد فراکنشی، بهبود فعالیت‌های مبتنی بر آزمایش تجربی، برنامه درسی هوشمند و در نهایت فرایند شدن تأکید ویژه‌ای دارد.

References

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801-831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bayne, S. (2018). Posthumanism: a navigation aid for educators. *On_education: journal for research and debate*, 2(1), 1-7.
- Bennett, J. (2010). Vibrant matter: A political ecology of things. In *Vibrant Matter*. Duke University Press.
- Bozkurt, A., Kilgore, W., & Crosslin, M. (2018). Bot-teachers in hybrid massive open online courses (MOOCs): A post-humanist experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3).
- Braidotti, R. (2013). Posthuman humanities. *European Educational Research Journal*, 12(1), 1-19.
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical posthumanism*. Bloomsbury Publishing.
- Haraway, D. (2008). When species meet, University of Minnesota. In: SOTA Press, Minneapolis, MN.
- Koole, M. (2020). Review of Rosi Braidotti (2019). *Posthuman Knowledge*: Cambridge, UK: Polity Press. 210 pp. ISBN 9781509535255 (Hardcover). In: Springer.
- Kouppanou, A. (2022). The posthumanist challenge to teaching or teaching's challenge to posthumanism: A neohumanist proposal of nearness in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(5), 766-784.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford University Press.
- Le Grange, L., & Du Preez, P. (2023). Curriculum studies in the posthuman condition/posthuman curriculum (studies). *South African Journal of Higher Education*, 37(5), 60-77.
- Lopes, A. C., & de Macedo, E. F. (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990s. In *International handbook of curriculum research* (pp. 190-208). Routledge.
- Morales, J. A. B., & Zarabadi, S. (2024). *Towards posthumanism in education: theoretical entanglements and pedagogical mappings*. Taylor & Francis.
- Mozaffaripour, R. (2023). Explanation and critique of post-humanistic education, the interconnected world, and multiple agency. *Quarterly Journal of New Educational Thoughts*, 19(1), 219-237 [In Persian].
- Mozaffaripour, R. (2024). Posthumanist research methodology in education. *Methodology of Humanities*, 30(118), 89-108 [In Persian].
- Palmer, D. (2021). *Looking at Philosophy* (A. Mokhber, Trans.). Markaz.
- Petrovskaya, O. (2023). Farewell to humanism? Considerations for nursing philosophy and research in posthuman times. *Nursing Philosophy*, 24(3), e12448.
- Pinar, W. F. (2003). *International handbook of curriculum research*.
- Snaza, N., & Weaver, J. A. (2015). *Posthumanism and educational research* (Vol. 35). Routledge, New York, NY.
- Taherikia, H. (2021). Posthumanism, cyborg, and Iranian digital memory. *Society. Culture and Media*, 41(10), 121-147 [In Persian].

Zhao, J. (2023). Nursing in a posthuman era: Towards a technology-integrated ecosystem of care. *International Journal of Nursing Sciences*, 10(3), 398-402.



Roy Bhaskar's Critical-Transcendental Agency and Its Implications for Education

Yousef Zareei 

PhD Student, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran. Email: yousefzareei88@gmail.com

Mansour Marashi 

Professor, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran. (Corresponding Author), Email: marashi_s@scu.ac.ir

Jalal Hashemi 

Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran. Email: j.hashemi@scu.ac.ir

Parvaneh Valavi 

Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran. Email: p.valavi@scu.ac.ir

Received: 2025-04-18	Revised: 2025-05-25	Accepted: 2025-07-08	Published: 2025-07-14
----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

Citation: Zareei, Y., & Marashi, M., & Hashemi, J., Valavi, P. (2025). Roy Bhaskar's Critical-Transcendental Agency and Its Implications for Education, <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 99-130. doi: 10.22067/fedu.2025.93079.1414

Abstract

This study employs an analytical-deductive methodology to critically examine Roy Bhaskar's concept of critical-transcendental human agency and to articulate its implications for education. Bhaskar conceptualizes human agency as intentional, ontologically real, and inherently connected to the notion of action. Agents, utilizing their innate capacities, act both individually and collectively within pre-existing social structures, which they simultaneously reproduce and transform. Rooted in an ontological inquiry into human existence, this approach investigates the conditions of possibility for agency through transcendental analysis, identifying a common human core composed of four interrelated strata: material nature, social structure, interpersonal relations, and embodied personality. Drawing on the emancipatory foundations of critical theory, Bhaskar highlights human agency's capacity to interpret and transform a world characterized by persistent crises across these four levels. His framework emphasizes human potential not only in terms of individual self-realization and latent capability actualization but also in the pursuit of a eudaimonic society and collective liberation. Education is integral to the cultivation of human agency. Bhaskar's critical-transcendental perspective offers profound implications for educational aims, principles, and methodologies. Concerning educational aims, it advocates for enlightenment and global self-realization. Concerning educational principles, it underscores the importance of fostering intentional agency through dynamic engagement with learning environments, promoting critical consciousness and self-awareness, nurturing multi-layered cognition, advancing justice and emancipation, and cultivating intuition and creativity within the pedagogical relationship. Regarding educational methodologies, it encourages the integration of creative intuition and explanatory critique as central strategies.

Keywords: human agency, critical-transcendental agency, Bhaskar, education



©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.

Synopsis

This research employs an analytical-deductive methodology to thoroughly examine Roy Bhaskar's critical-transcendental conception of human agency, situating it within both philosophical and socio-educational discourses. Bhaskar's framework presents human agency as an intentional, real, and dynamic force, intrinsically linked to action and embedded within pre-existing social structures. Unlike deterministic or purely voluntarist theories, his approach acknowledges that agents operate within structural constraints while simultaneously possessing the capacity to reproduce, modify, or even radically transform these structures. This dialectical relationship between agency and structure is central to Bhaskar's critical realism, which seeks to reconcile the ontological reality of social systems with the transformative potential of human action. Through transcendental analysis—a method that investigates the necessary conditions for phenomena to exist—Bhaskar identifies a multi-layered human ontology consisting of four interdependent dimensions: material nature, social structure, interpersonal relations, and the inner embodied personality. By integrating insights from critical theory, Bhaskar emphasizes the emancipatory potential of human agency, arguing that individuals and collectives can interpret, critique, and ultimately reshape a world marked by persistent crises across these four levels. His focus extends beyond mere individual self-actualization to encompass collective liberation, envisioning a eudaimonistic society where human flourishing is realized through both personal development and structural transformation. This perspective challenges reductionist views of agency, instead presenting it as a complex, emergent phenomenon that operates within and upon historically constituted social realities.

The educational implications of Bhaskar's theory are profound, offering a robust framework for rethinking pedagogical goals, principles, and methodologies. At the level of educational objectives, his approach advocates for a dual emphasis on enlightenment—understood as critical consciousness—and global self-realization, wherein learners develop not only their cognitive and creative capacities but also their ethical and social agency. Such an education transcends mere knowledge transmission, aiming instead to cultivate individuals who can navigate, question, and transform oppressive structures. In terms of pedagogical principles, Bhaskar's model underscores the importance of fostering intentional agency through dialogical and participatory learning environments, where students actively engage with knowledge rather than passively receive it. This involves nurturing critical agency—helping learners recognize and challenge ideological and structural constraints—while simultaneously promoting deep self-awareness and reflexivity. Additionally, education must facilitate multi-layered cognition, enabling students to understand the interplay between material conditions, social institutions, interpersonal dynamics, and personal identity. A justice-oriented approach is also essential, as Bhaskar's framework insists on education as a means of advancing liberation, equity, and collective well-being. Furthermore, his theory highlights the role of intuition and creativity in the learning process, advocating for pedagogies that value imaginative exploration alongside rational critique. Methodologically, this translates into employing creative intuition—allowing learners to generate novel insights and solutions—and explanatory critique, a tool for uncovering and dismantling hidden mechanisms of domination within social and educational systems. The teacher-student relationship, within

this framework, becomes a collaborative and transformative space, where authority is not imposed but co-constructed through mutual inquiry.

Conclusion

Ultimately, Bhaskar's critical-transcendental perspective positions education as a vital force for both individual empowerment and societal transformation, bridging the gap between personal growth and structural change in the pursuit of a more just and emancipated world. This research has demonstrated that by understanding human agency as intentional, ontologically real, and embedded within dynamic social structures, educational practices can be re-envisioned to cultivate critical consciousness, foster multi-layered cognition, and promote collective liberation. The implications extend to fostering intentional agency through dynamic learning environments, nurturing self-awareness, advancing justice, and integrating creative intuition and explanatory critique into pedagogical methodologies. By adopting Bhaskar's framework, educators can move beyond traditional models of knowledge transmission to create spaces where learners actively engage in interpreting, critiquing, and transforming their world. This comprehensive approach to education, rooted in a profound understanding of human agency, promises to empower individuals to not only realize their full potential but also to contribute actively to the creation of a more equitable and flourishing society.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

عاملیت انتقادی-استعلایی روی باسکار و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت^۱

یوسف زارعی 

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. yousefzareei88@gmail.com

سید منصور مرعشی 

استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)، marashi_s@scu.ac.ir

سید جلال هاشمی 

دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. j.hahshemi@scu.ac.ir

پروانه ولوی 

دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. p.valavi@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: زارعی، یوسف؛ مرعشی، سید منصور؛ هاشمی، سید جلال؛ ولوی، پروانه. (۱۴۰۴). عاملیت انتقادی - استعلایی روی باسکار و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۹۹-۱۳۰. doi: 10.22067/fedu.2025.93079.1414			

چکیده

این پژوهش با روش تحلیلی-استنتاجی، مفهوم عاملیت انتقادی-استعلایی روی باسکار را در چارچوب رئالیسم انتقادی بررسی کرده و دلالت‌های تربیتی آن را استخراج می‌کند. باسکار عاملیت انسانی را قصدمند، واقعی و مبتنی بر کنش در تعامل با ساختارهای اجتماعی می‌داند که عاملان از طریق آن، این ساختارها را بازتولید یا دگرگون می‌کنند. منظومه فکری او، با تکیه بر هستی‌شناسی لایه‌مند، انسان را در چهار سطح وجودی (طبیعت مادی، ساختار اجتماعی، مردم و شخصیت تجسم‌یافته) تحلیل می‌کند و با رویکرد دیالکتیکی (شامل ناین‌همانی، غیاب، کلیت رابطه‌ای، عاملیت و آگاهی بازتابی)، شرایط امکان‌رهایی و خود-تحقق‌بخشی را تبیین می‌کند. برخلاف دیدگاه‌های مدرنیته که انسان را به سوژه‌ای منفعل یا عقلانیت‌ایزاری تقلیل می‌دهند، باسکار بر ظرفیت انسان برای نقد سلطه و دستیابی به جامعه سعادت‌مند تأکید دارد. در مقایسه با نظریه‌های عاملیت-ساختار، مانند ساخت‌یابی گیدنز، هابیتوس بوردیو و مرفوژنر آرچر، نظریه باسکار با افزودن ابعاد هستی‌شناختی و اخلاقی، چارچوبی عمیق‌تر برای فهم عاملیت ارائه می‌دهد. دلالت‌های تربیتی این نظریه

^۱ این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه شهید چمران اهواز با عنوان «تبیین مفهوم عاملیت انسان از دیدگاه رئالیسم انتقادی باسکار و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت» است.

شامل اهداف (روشنگری و خود-تحقق‌بخشی جهانی)، اصول (برانگیختن عاملیت قصدمندانه، پرورش عاملیت انتقادی، شناخت چندلایه‌ای، عدالت و رهایی‌بخشی و شهود خلاق) و روش‌ها (شهود خلاقانه و نقد تبیینی) است. آموزش در این دیدگاه، فرایندی دیالکتیکی برای توانمندسازی دانش‌آموزان به‌عنوان کنش‌گرانی خلاق و آگاه است که در بازسازی ساختارهای اجتماعی مشارکت می‌کنند. با این حال، چالش‌هایی نظیر تبیین اخلاق فرافرهنگی و توازن میان عاملیت فردی و انسجام اجتماعی، نیازمند توسعه نظریه است. این مطالعه، با تحلیل منظومه فکری باسکار، زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تربیت فراهم می‌آورد.

کلیدواژگان: عاملیت انتقادی-استعلایی، رئالیسم انتقادی، روی باسکار، تعلیم و تربیت، دیالکتیک

مقدمه

رئالیسم انتقادی از جمله جریان‌های چپ اصلاح طلب مارکسیستی است که با درآمیختن رئالیسم فلسفی و استعلایی‌گرایی کانتی با نظریه‌های مارکس به ترکیب جدیدی از مارکسیسم دست پیدا کردند. از این رو می‌توان رئالیسم انتقادی را در زمره‌ی نظریه‌های انتقادی جدید به شمار آورد که موضوع اصلی آن ماهیت نظریه پردازی، تجربه و ارزش، رابطه‌ی علم و فلسفه و نقد دانش است. ضرورت تعمیق بخشیدن به نقد، بازاندیشی و عقلانیت، آزادی و بهبودی زندگی اجتماعی، تقدم کل بر جزء، عاملیت و آگاهی از جمله مبانی مهم نظریه‌های انتقادی جدید است (Moeni, 2009). هدف رئالیسم انتقادی، بهبود و تغییر جهان است و از این نظر اصطلاح «انتقادی» نیز همان مفاهیم رهایی بخش نظریه انتقادی را دارد. با این تفاوت که رئالیسم انتقادی به جای تأثیر مستقیم بر زندگی افراد، یا براندازی وضع موجود، بر درک بهتر رابطه‌ی متقابل ساختار و عاملیت و بازتولید ساختارها تمرکز دارد، در حالی که نظریه پردازان انتقادی برای دستیابی به تغییر بر ایدئولوژی زیربنایی تمرکز می‌کنند (Stutchbury, 2022). پیش‌فرض‌های اصلی رئالیسم انتقادی «رئالیسم هستی‌شناختی^۱» و «نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی^۲» هستند، به این معنا که دنیای واقعی مستقل از دانش ما وجود دارد، اما دانش ما از آن جهان به صورت زمینه‌ای و تاریخی مشروط است؛ همراه با «عقلانیت داور^۳»، به معنای این ادعا که علیرغم نسبی‌گرایی معرفتی، زمینه‌های عقلانی برای ترجیح برخی نظریه‌ها بر برخی دیگر وجود دارد؛ این سه عنصر هنجاری در رابطه با نظریه تحقیق علمی به عنوان «ثلاث مقدس» رئالیسم انتقادی توصیف شده‌اند (Bhaskar, 2008).

^۱ . Ontological realism

^۲ . Epistemological relativism

^۳ . Judgmental rationalism

«روی باسکار» دیدگاهی از انسان مرتبط با نگرش رئالیسم انتقادی و متفاوت از مدل انسان مدرنیته ارائه می‌دهد که به عقلانیت ابزاری تقلیل نمی‌یابد و مبتنی بر ظرفیت عامل انسانی عملی برای تغییر خود و جهان است. با این‌که انسان مدرن متأثر از نظام نئولیبرال با میل، مشارکت و رضایت، لذت و پاداش را تجربه می‌کنند اما همچنان تابع نظم نئولیبرالی است که هویت، خواسته‌ها، انتخاب‌ها، اهداف و رضایت‌ها را از پیش تعریف می‌کند (Arendt & Canovan, 1998) نظریه ی باسکار، این برداشت از عاملیت را در کانون هستی-شناسی‌اش از زندگی فردی و اجتماعی قرار می‌دهد که عاملیت فردی، پیش شرط لازم برای وجود و تداوم ساختارهای اجتماعی است. این ساختارها به دلیل عاملیت انسانی است که عمل می‌کنند (Bhaskar, 1989) تحلیل او از عاملیت انسان، در راستای مفهوم عمل است که طبق آن عامل می‌تواند به طرز متفاوتی عمل کند، جهان باز (نامحتمل) است و عاملیت امری واقعی و هستی‌شناسانه است (Bhaskar, 1989) به عبارت دیگر، عاملیت چیزی است که کنشگران انسانی در مالکیت شان دارند نه اینکه عاملیت چیزی است که «بدست می‌آید». در این دیدگاه، نوعی گشودگی سوژه انسانی و امکان متفاوت بودن و عمل کردن به نحوی دیگر وجود دارد. باسکار با رویکرد استعلایی به دنبال فهمی عمیق و معنایی از وجود و حقیقت انسان؛ و با رویکرد انتقادی در پی شناسایی تحلیل اشکال سلطه در نظم اجتماعی برای رهایی بخشی انسان است. بنابراین به نظر می‌رسد عاملیت استعلایی-انتقادی باسکار با تأکید بر انسان به مثابه‌ی عاملی فعال و نه سوژه‌ای ساختاری از پیش تعیین شده، می‌تواند در برابر قدرت اغواگر فرهنگ نئولیبرالی تملک و مصرف مقاومت کند و فراتر رود. در میان نظریه‌پردازان معاصر، روی باسکار با ارائه نظریه «رئالیسم انتقادی» و «عاملیت استعلایی-انتقادی»، سهم قابل توجهی در بازاندیشی فلسفی در باب انسان، کنش، و رهایی ایفا کرده است. با این حال، کاربردهای تربیتی این نظریه، به‌ویژه در زمینه اخلاق، هنوز جای تأمل و توسعه دارد. علی‌رغم آنکه باسکار در کتاب *A Theory of Education* (2015) به تبیین ابعاد آموزشی دیدگاه خود پرداخته، همچنان زمینه‌هایی برای بسط و نقد وجود دارد. این مقاله در تلاش است تا با بررسی تطبیقی، تحلیلی و انتقادی دیدگاه باسکار، هم نوآوری‌های او را برجسته سازد و هم چالش‌های مفهومی آن را در زمینه تربیت اخلاقی روشن کند. همچنین مقاله حاضر در پی تبیین و تحلیل دقیق‌تر نسبت رئالیسم انتقادی روی باسکار با تعلیم و تربیت است، به‌ویژه از رهگذر بازخوانی مفهوم «عاملیت انتقادی-استعلایی» در منظومه فکری او. اگرچه در سال‌های اخیر تلاش‌هایی برای بهره‌گیری از دیدگاه‌های کلی باسکار در حوزه آموزش و پرورش صورت گرفته است مانند: (Shaabani, 2007), (Zand et al., 2016), (Tohidi-Nasab, 2013). (Zarei Dehbaghi, 2017) اما مفهوم خاص عاملیت، چنان‌که در چارچوب دیالکتیک‌گرایی ساخت‌مند باسکار

⁴ . Roy Bhaskar

مطرح شده، کمتر مورد توجه قرار گرفته و دلالت‌های تربیتی آن به نحوی منسجم تحلیل نشده است. از این رو، مقاله حاضر در پی آن است تا با تمرکز بر این مفهوم، چشم‌اندازی روشن‌تر از عاملیت انسانی در بستر فلسفه تربیت ارائه دهد. در این مقاله تلاش شده است تحلیل عاملیت باسکار به صورت درون‌منظومه‌ای انجام شود، به گونه‌ای که ارتباط آن با دیگر مفاهیم کلیدی در نظریه باسکار از جمله «ساختار»، «دیالکتیک»، «تغییر اجتماعی»، «هستی‌شناسی لایه‌ای»، و «اخلاق رئالیستی» آشکار گردد. افزون بر این، چالش‌هایی از قبیل: چگونگی توازن میان عاملیت و ساختار در فرآیند تربیت، نقش عاملیت در تحول اخلاقی، و نسبت میان واقع‌گرایی انتقادی و امکان تربیت رهایی‌بخش مورد اشاره قرار گرفته و زمینه‌ساز ورود خواننده به بحث شده است. برای استنتاج دلالت‌های تربیتی نظریه عاملیت باسکار، مقاله از الگوی بازسازی‌شده فرانکن (Bagheri et al., 2011) بهره گرفته است؛ الگویی که با تمایز میان گزاره‌های هنجاری (اهداف، اصول، روش‌ها) و گزاره‌های واقع‌نگر (توصیفی، روان‌شناختی، متافیزیکی و معرفت‌شناختی)، امکان استنتاج اصول تربیتی معنادار را فراهم می‌سازد. در این چارچوب، هدف، اصل و روش‌های تربیتی پیشنهادی بر مبنای پیوند دیالکتیکی میان دیدگاه فلسفی باسکار و مقتضیات عمل تربیتی سامان یافته‌اند.

چارچوب نظری: عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار

باسکار با تکیه بر یک تأمل هستی‌شناسانه در مورد انسان، شرایط امکان عاملیت انسانی را بررسی می‌کند؛ به این معنا، شکل تحلیل استعلایی به خود می‌گیرد (Bhaskar, 1989) اصطلاح انتقادی نیز به مفاهیم رهایی بخش نظریه‌ی انتقادی اشاره دارد که به پیروی از سنت مارکسیستی، به انتقاد از ظلم و بی‌عدالتی و تلاش برای تفسیر جهان و همچنین تغییر آن می‌پردازد. خلاصه‌ی باسکار از شرح زندگی خود که آن را مبارزه برای رسیدن به «دارما»^۶ یا رسالت حرفه‌ای‌اش می‌خواند، به عنوان چارچوبی برای این تحلیل از عاملیت انسان استفاده می‌شود که به طور ضمنی در کل مقاله به آن اشاره می‌شود:

کل قضیه عمیقاً مربوط به دو دغدغه بود: یکی دغدغه‌ی «آزادی»^۷ که ریشه در آزادی خودم داشت. مفهوم دارما، به گمانم، در صورتی با برداشتی از آزادی به خوبی جور می‌شود که آن برداشت هم مستلزم این باشد که چه کسی هستی و چه چیزی می‌توانی بشوی و هم درباره‌ی اینکه چه می‌توانی بکنی یا چه داری. دغدغه‌ی بعدی مربوط به «عدالت اجتماعی» بود؛ زیرا آنجایی که تفاوت نتواند بر پایه‌ی آن بنا شود، با شکلی از بی‌عدالتی مواجه می‌شویم. فهمیدم که آگاهی از امکان‌ها به معنی آن است که می‌توانم نقش بازی کنم... آنچه واقعاً می‌خواستم این بود که نه تنها انسانی خوب باشم بلکه می‌خواستم

^۶ . Dharma

^۷ . Freedom

«کامل»^۸ هم باشم که به این معنا بود که دارم دارمای خودم را به سرانجام می‌رسانم، آن چیزی را انجام می‌دهم که به شکلی طبیعی به ذهنم می‌آید و در آن بهترینم و به آن ذوق و علاقه دارم (Bhaskar, 2008).

آزادی به معنای «چه کسی هستی و چه چیزی می‌توانی بشوی» اشاره به هستی انسان و قابلیت‌های او دارد که می‌تواند آن را در عمل (چه می‌توانی بکنی) متبلور سازد. علاوه بر این، فرد با تکیه بر ظرفیت‌های خود در عمل می‌تواند در جهت رسیدن به عدالت و آزادی دیگران گام بردارد. بدین گونه باسکار هم به «قابلیت‌های انسان در عمل» یعنی بعد فردی عاملیت و هم «عدالت اجتماعی» یعنی بعد جمعی عاملیت انسان نگاه ویژه ای داشت. نگاه باسکار به انسان مبتنی بر هستی‌شناسی بالقوه‌ای است که بر اهمیت فعالیت در به فعلیت رساندن استعدادهای انسانی در بستر روابط روابط اجتماعی تأکید می‌کند. او پتانسیل‌های ضمنی افراد و چگونگی دستیابی آنها به توانمندی-های خود (برآوردن دارما) را در نظر می‌گیرد و راهی برای نزدیک شدن به حرکت به سوی جامعه خوب یا «سعادتمند»^۹ ارائه می‌دهد (Bhaskar, 2020). بنابراین برای درک عاملیت انسانی باسکار و چگونگی رسیدن به جامعه‌ی سعادتمند، پاسخ به پرسش‌هایی لازم است از جمله: چگونه باید ایده آزادی را درک کنیم؟ ارتباط آن با عدالت اجتماعی چیست؟ این‌ها چه ارتباطی با طبیعت انسان دارند؟ برای پاسخ به این پرسش‌های مربوط به ماهیت آزادی، عدالت اجتماعی و ماهیت انسانی به بررسی و تحلیل انسان‌شناسی باسکار در بستر دیالکتیک او می‌پردازیم.

انسان‌شناسی و دیالکتیک باسکار

انسان‌شناسی باسکار از این جهت که هدفش بیان شرایط امکان وجود مداوم انسان با واسطه‌ی تاریخی است، استعلایی است. اما برخلاف فلسفه استعلایی سنتی، شرایطی که مشخص می‌کند، هستی‌شناختی هستند - یعنی ویژگی‌های هستی (به ویژه انسان) را مشخص می‌کنند. باسکار با تعهد اساسی به طبیعت‌گرایی در پی این است که بتواند پیچیدگی، تنوع و جهان‌شمولی انسان اجتماعی شده را در بستر دیالکتیک توضیح دهد، در حالی که آن را در یک روایت طبیعی‌تر از کل هستی قرار می‌دهد (Reeves, 2013) او به دیالکتیک به سان عملکردی هم در طبیعت و هم در جامعه می‌نگرد و هستی انسانی را همچون داشتن سرشت انسانی جوهری که در معرض تغییر و دگرگونی است، می‌پندارد. دیالکتیک او، مسائل عاملیت، ساختار و علیت را با ماهیت تغییر در یک جهان پویا

⁸. Whole

⁹. Eudaimonistic

و به رابطه‌ی بین انسان و طبیعت از یک سو، و انسان و تاریخ از سوی دیگر، گره می‌زند و در این فرایند به رابطه‌ی بین ظهور تاریخی، ماهیت انسان و رهایی او می‌اندیشد

اولین بُعد اصلی انسان‌شناسی باسکار، «نااین‌همانی»^{۱۰} است. پیش‌فرض نااین‌همانی، تعهد باسکار به هستی‌شناسی را به‌عنوان متمایز از معرفت‌شناسی نشان می‌دهد. این مستلزم آنست که «جهان با ناگذرایی»^{۱۱}، لایه بندی^{۱۲}، فراواقعیتی^{۱۳}، عمق چند لایه^{۱۴}، ظهور^{۱۵} ... و تغییر^{۱۶} مشخص می‌شود. فرض یکسان نبودن هستی از اندیشه، ابژه از سوژه برای موقعیت یابی امکان‌عاملیت، عمل و تغییر بسیار مهم است (Bhaskar, 2008) بر اساس این دیدگاه رئالیستی، اشکال خاصی از زندگی همیشه در چارچوب یک جهان واقعی، ساختاریافته، در حال تغییر قرار می‌گیرند که با ضرورت طبیعی واقعی مشخص می‌شود. برای حفظ ضرورت، لازم است سه لایه از واقعیت متداخل را از هم متمایز کرد: مکانیسم‌ها (واقعی^{۱۷})، وقایع (بالفعل^{۱۸}) و تجربی^{۱۹}. بر این اساس می‌توان انسان را موجودی چندلایه تصور کرد با قدرت‌ها و پتانسیل‌های واقعی که ممکن است اوضاع، احوال و شرایط موجب بروزشان شوند یا نشوند. قدرت‌های بالفعل یا اعمال شده بروز یافته‌اند و اثری بر یک نظام باز برجای می‌گذارند و در نتیجه در برهم‌کنش با دیگر قدرت‌های سازوکارهای دیگر در فضای تحت نفوذشان قرار دارند. این قدرت‌های اعمال شده احتمال دارد در پدیدارهای مشاهده پذیر نتواند خودی نشان دهند، چرا که قدرت‌های دیگر چه بسا علیه آنها عمل کنند. قدرت‌های تجربی یا تحقق یافته، آن‌هایی‌اند که در حال ایجاد اثراتی هستند؛ آن‌ها در نظام‌های باز در کنار دیگر قدرت‌ها با هم عمل می‌کنند، اما در اینجا سرکوب یا خنثی نشده‌اند (Scott & Bhaskar, 2015).

او متعاقباً به سمت مرحله‌ی بعدی حرکت می‌کند که خود «نفی واقعی»^{۲۰} می‌نامد و تضادی که اشیا در جهان بر ملا می‌سازند. «نفی» در حوزه‌ی انسان‌شناسی از دو جهت مهم است: اول اینکه تمایز بین واقعی و بالفعل دلالت

¹⁰. Non-identity

¹¹. Intransitivity

¹². Stratification

¹³. Transfactuality

¹⁴. Multi-tiered depth

¹⁵. Emergence

¹⁶. Change

¹⁷. Real

¹⁸. Actual

¹⁹. Empirical

²⁰. Real absence

بر عدم وجود امر واقعی در بالفعل دارد و از این نظر است که ایده غیاب نقشی تعیین کننده در مفهوم سازی تغییر انسان ایفا می کند. چرا که ماهیت انسانی نه به عنوان حوزه ای از پیوندهای ثابت، بلکه لزوماً از نظر تاریخی واسطه می شود و تغییر واقعی ممکن است. دوم اینکه «نفی» فرایندی از غیاب را برجسته می کند که نقش عامل انسانی به مثابه ی علی و حذف کننده موانع و کاستی ها بر سر راه آزادی است. این شامل نفی دگرگون کننده یا «حذف کردن» به ویژه محدودیت های امیال، خواسته ها، نیازها و علایق» است. همین طور «مهمترین محدودیت ها، آن هایی هستند که از روابط قدرت ساخت یافته یا کلاسیک ارباب-رعیتی سرچشمه می گیرند» که به عنوان قدرت های «استثمار، سلطه، انقیاد، سرکوب و کنترل» توضیح داده می شوند (Bhaskar, 2008).

«کلیت»^{۲۱} به عنوان سومین بُعد دیالکتیک باسکار، در پی توسعه ی مجموعه ای از مفاهیم است که هدف آن درک ساختار درونی هستی اجتماعی است. مفاهیم کلیت به دنبال نظریه پردازی روش هایی هستند که واقعیت ماهیت انسان در قالب های اجتماعی عینی ساختار می یابد. باسکار استدلال می کند که کلیت، تمام نایافته، باز و واقعی، یک «گونه ی منحصر به فرد» است و ویژگی اساسی آن «رابطه گرایی» است. درک رابطه هستی یعنی «دیدن اشیا به طور وجودی توسط روابط آنها با دیگران شکل گرفته و نفوذ کرده است». زندگی اجتماعی همیشه بر حسب کلیت های نوظهور ساختار یافته است. به ویژه درک اینکه در زندگی انسان، عاملان، فرایندها و روابط از نظر دیالکتیکی به هم مرتبط هستند و اینکه آزادی به دیگری وابسته است. کلیت برای باسکار یک مفهوم طبیعی، ماتریالیستی یا مجموعه ای از مفاهیم است که به گونه ای «همبستگی» دارند. وابستگی متقابل عناصر در یک کلیت و کلیت با عناصر آن و روابط آنها، بر حسب چیزی که باسکار «علیت کل نگر»^{۲۲} می نامد، به طور علی درک می شود. بنابراین، کلیت یک سطح نوظهور از وجود از طریق وابستگی متقابل وجودی و ساختار اساسی انسان شناسی است، زیرا هیچ انسانی در غیاب آن ممکن نخواهد بود.

بُعد چهارم و مهم در انسان شناسی باسکار، تقلیل ناپذیری «عاملیت»^{۲۳} است؛ یعنی اصرار ورزیدن بر ظرفیت عاملیت انسانی برای تغییر عالم. استدلال اصلی او در «امکان طبیعت گرایی» (1998) ارائه شده است، جایی که باسکار از «مدل تحول آفرین کنش اجتماعی»^{۲۴} (TMSA) دفاع می کند، ادعای اصلی آن این است که در حالی

²¹. Totality

²². Holistic causality

²³. Agency

²⁴. Transformational model of social activity

که ساختارهای اجتماعی گونه‌ی منحصر به فرد واقعی هستند، برای بازتولیدشان (و احتمالاً دگرگونی) به عاملیت وابسته هستند:

«جامعه... شرایط لازم را برای کنش قصدمندانه‌ی انسان فراهم می‌کند و عمل قصدمندانه‌ی انسان شرط لازم آن است. علاوه بر یک حالت ارتباط (یعنی دگرگونی)، یک تمایز و وقفه هستی‌شناختی بین جامعه و مردم وجود دارد که... دیگر مدل‌ها معمولاً آن را نادیده می‌گیرند»^{۲۵}. «جامعه هم شرایط همیشه حاضر (علت مادی) است و هم نتیجه بازتولید پیوسته عامل انسانی» (Bhaskar, 2009a)

باسکار در دیالکتیک، برای اینکه دوگانه‌ی ساختار و عاملیت را بهتر با کلیت مرتبط سازد، «مدل تحول‌آفرین کنش اجتماعی» را با قرار دادن آن در زمینه «هستی اجتماعی چهارسطحی»^{۲۶} عمق و گسترش داد. «هستی اجتماعی چهار سطحی»، انسان عامل را در دنیایی طبیعی-اجتماعی قرار می‌دهد که با چهار نوع رابطه تقلیل ناپذیر متقابل مشخص می‌شود: الف) معاملات مادی با طبیعت،^{۲۷} ب) تعاملات اجتماعی بین افراد^{۲۸}، ج) ساختار اجتماعی مناسب^{۲۹} و د) لایه‌مندی شخصیت مجسم شده^{۳۰} که به معنای ساختار رابطه‌ای خود است. چهار سطح متقابل در رابطه باهم درک می‌شوند و یکدیگر را در زمان و مکان، تاریخ و طبیعت تغییر شکل می‌دهند. «هستی اجتماعی چهارسطحی»، متضمن فهمی از این است که مردم چگونه در رابطه با طبیعت، دیگر اشخاص، در روابط اجتماعی و در نهایت، با خودشان به مثابه‌ی موجودات ذهنی تحول‌یابنده، شکل می‌گیرند (Norrie, 2015) در واقع، او «هستی اجتماعی چهارسطحی» را به عنوان توسعه «مدل تحول‌آفرین کنش اجتماعی» در جامعه‌شناختی، به یک الگوی انسان‌شناختی تفسیر می‌کند، زیرا او وجود چهار سطحی را با خود «طبیعت انسانی» یکسان می‌داند (Bhaskar, 2008) یعنی هستی چهارسطحی به عنوان تعمیم ویژگی‌های هستی‌شناختی انسان، فردیت انسان را در نقشی علی در بستری لزوماً رابطه‌ای قرار می‌دهد.

^{۲۵} باسکار، استدلال می‌کند که یک عدم تقارن هستی‌شناختی بین امر شخصی و امر اجتماعی وجود دارد؛ به گونه‌ای که اجتماع از نظر وجودی به شخص وابسته است، همانطور که امر شخصی به طور وجودی یا ظهوری به امر بیولوژیکی وابسته است، در حالی که امر اجتماعی به لحاظ وجودی وابسته نیست، بلکه فقط از نظر زمینه‌ای و توسعه‌ای به امر شخصی وابسته است

^{۲۶} Four planar socials being

^{۲۷} Material transactions with nature

^{۲۸} Social interactions between persons

^{۲۹} Social structure proper

^{۳۰} The stratification of the embodied personality

در بُعد پنجم، باسکار در یک فرایند «بازتابی»^{۳۱}، با افزودن یک تأثیر معنوی به سایر سطوح دیالکتیک، به دنبال دستیابی به وحدت نظریه و عمل، در عمل است. در واقع، نقد بازتابی در عمل می‌تواند در جوابی به این پرسش باشد که آیا عمل من، بازتابی از قصدمندی من است؟ آیا قصدمندی مرا تحقق می‌بخشد یا نه؟ آنچه در این جا مطرح می‌شود امکان‌های عاملیت است که بیانگر ظرفیت یک عامل برای زیر نظر گرفتن و توجیه کردن فعالیت‌های خود است و بدین وسیله تجربه‌ی خود را به فهم گسترده‌تری از جهان پیوند می‌زند (Scott & Bhaskar, 2015) اشاره او به فرایند «بازتابی» در انجام کنش هدفمند، هم قابلیت‌هایی است که در نتیجه تاملات بازتابی و آگاهانه در موقعیت‌های اجتماعی ایجاد می‌شوند و هم به طور مؤثر و در عین حال غریزی، عمل کردن با تکیه بر تجربیات گذشته و معیارهای شخصی به شیوه‌ای ناخودآگاه است (Archer, 1995)

بنابراین تا این‌جا، بر اساس مبانی انسان‌شناسی رئالیستی و رابطه‌ای باسکار، پنج اصطلاح اساسی دیالکتیک عبارت است از: ناین‌همانی، غیاب، کلیت رابطه‌ای، عاملیت و آگاهی بازتابی که به طور کلی شرایط ضروری انسان هستند. یعنی هیچ انسانی قابل تشخیص در جهانی که فاقد هر یک از این پنج ویژگی کلیدی باشد، وجود ندارد. اما برای درک ایده آزادی و عدالت اجتماعی باسکار، باید ماهیت عاملیت را با دقت بیشتری در نظر بگیریم.

شکل‌گیری عاملیت و عمل

باسکار، عاملیت انسانی را بر «علیت قصدمندانه»^{۳۲} یا علیت مبتنی می‌داند که مستلزم این موضع طبیعت‌گرایانه است که دلایل می‌توانند علت باشند؛ یعنی باید به عنوان مجموعه‌ای از قدرت‌ها، گرایش‌ها و ظرفیت‌های ویژه از جمله توانایی طراحی و ساخت، به کارگیری ابزار کشف مکانیزم‌های مولد رخدادها، قابلیت اکتساب زبان، تعامل ارتباطی، انتقال معنا و... که متمایز از سوژه‌های انسانی و از نظر هستی‌شناسی واقعی است (Bhaskar, 1978) مفهوم اصلی، «عاملیت عمدی تجسم یافته‌ی علی اثربخش»^{۳۳} است (Bhaskar, 2008)، که عامل‌ها را الزاماً جسمانی می‌پندارد که در دنیایی مادی واقع شده‌اند و بنابراین مشمول قانون ضرورت می‌شوند و به موجب قوه علی فعل عمدی در نظم ضرورت مشارکت دارند. در واقع، رد ادعای کانت که دلایل (عقل) را حوزه‌ای متمایز از طبیعت می‌بیند و هرمنوتیک که تفسیر معنا را متمایز از تبیین علل می‌داند (Bhaskar, 2008) او در

³¹. Reflexivity

³². Intentional causality

³³. Intentional embodied causally efficacious agency

«ماتریالیسم نیروهای نوظهور همزمانی»^{۳۴} استدلال می‌کند که دلیل و آگاهی یک خاصیت غیر قابل تقلیل، سطح بالاتر و نوظهور به مغز مادی است که مبتنی بر طبیعت گرایی بیولوژیکی است (Bhaskar, 1989) باسکار با ترسیم «دلایل» به عنوان مکانیسم‌های علی و باتوسل به «ظهور» به عنوان کیفیتی که به موجب آن علیت با انتخاب مقدر نشده سازگار است، ادعا می‌کند که انسان دارای آزادی و ظرفیت همه جانبه برای ایجاد تغییر و به نحو متفاوتی عمل کردن است (Pleasants, 2002) مفهوم عاملیت تجسم یافته، اشاره‌ی باسکار به شکل‌گیری ذهنیت انسان در ارتباط با چهار سطح وجودی او یعنی رابطه با طبیعت مادی، مردم، ساختار اجتماعی و خود است. از نظر او، تنها «علت کارآمد» در جهان اجتماعی، عاملیت انسانی است.^{۳۵} هر آنچه در جهان اجتماعی روی می‌دهد به موجب عاملیت انسانی، یعنی اعمال انسان‌ها اتفاق می‌افتد.

به نظر می‌رسد باسکار مقوله‌ی دلایل را به نوعی شامل همه‌ی توان‌های ذهنی انسانی دانسته و معتقد است تبیین کنش انسانی، براساس آن صورت می‌گیرد. از نظر باسکار دلیل، هم مؤلفه‌ی شناختی، مانند باور و هم مؤلفه‌ی غیر شناختی، مانند میل و خواسته دارد. امیال و خواسته‌ها، علایق عملی را سامان می‌دهند. دلایل، باورهایی هستند که ریشه در علایق عملی زندگی دارند و ذات شخص، تنها شامل آن چیزی می‌شود که فرد به بنیادی‌ترین صورت، تمایل به انجام (و یا شدن) آن را دارد. (Bhaskar, 2013)، (Tohidi-Nasab, 2013) بنابراین موتور قصدمندی انسان عامل، «میل»^{۳۶} است که می‌تواند شکاف منطقی نظریه و عمل را پر کند.

در یک روایت کلی تر از اجزای ضروری و تکوینی کنش، باسکار، پنج نوع مؤلفه یا مبنای دخیل در هر عمل را مشخص می‌کند که عبارت است از: مؤلفه‌های «شناختی»^{۳۷}، «عاطفی»^{۳۸} و «ارادی»^{۳۹} از مدل سنتی رفتار، همراه با مؤلفه‌های «بیانی»^{۴۰} و «اجرایی»^{۴۱} (Bhaskar & Hartwig, 2016) مبنای «اجرایی» شامل توانایی‌های ضروری برای انجام دادن یک عمل در شرایط مناسب (عادی یا خاص) است. این توانایی‌ها را می‌توان به دو دسته‌ی

^{۳۴}. Synchronic Emergent Powers Materialism

^{۳۵} مفهوم علت مؤثر از ارسطو گرفته شده است. به تعبیر ارسطویی، فعالیت انسان علل نهایی (غایاتی که به دنبال دستیابی به آن است)، علل مادی (آنچه که فعالیت بازتولید یا تغییر می‌دهد) و علل صوری (مثلاً قوای توانمند و محدودکننده یک ساختار اجتماعی) دارد (Bhaskar, 2009. pp. 5-54).

^{۳۶}. Desire

^{۳۷}. Cognitive

^{۳۸}. Affective

^{۳۹}. Conative

^{۴۰}. Expressive

^{۴۱}. Performative

کلی تقسیم بندی کرد: «شایستگی‌ها» شامل ظرفیت‌های عملی، مهارت‌ها و توانایی‌های متنوع و «تسهیلات» شامل منابع سیاسی، اقتصادی، هنجاری (اخلاقی، حقوقی و ...) و به صورتی کلی امکان‌ها. شایستگی‌ها شامل شایستگی‌های درونی، پویایی بیرونی بنیان‌های کنش را تسهیل می‌کند (Afrogh, 2019) در «مدل تحول‌آفرین کنش اجتماعی» (TMSA)، ساختار اجتماعی، کنش‌ها را مشروط می‌کند، اما این شرطی‌سازی همیشه به واسطه واقعی بودن یا امکان تأمل بازتابی توسط عامل در مسیر عملی است که باید دنبال شود. البته این تأمل انعکاسی متأثر از ارزش‌های عامل، و به‌ویژه آنچه که دغدغه‌ها و تعهدات نهایی او نامیده می‌شود در رابطه با ظرفیت‌ها یا قابلیت‌های او و امکان‌سنجی (از جمله شانس موفقیت) مسیر اقدام در نظر گرفته شده است. با این حال، تصمیم بالفعل اتخاذ شده ممکن است نتیجه عناصر ناخودآگاه و همچنین آگاهانه باشد. اقدامات اصولاً مستلزم دلایل و توجیه هستند، بنابراین مسئولیت‌پذیری یک عمل ملاحظات مهمی خواهد بود. به طور کلی، عامل باید عاملیت خود را به گونه‌ای مستقر کند که حداقل در اصل «قابل جهانی شدن»^{۴۲} باشد، به طوری که او آماده باشد عمل خود را به هر عامل دیگری در شرایط مشابه توصیه کند (Bhaskar & Hartwig, 2016) موارد زیر را می‌توان به عنوان یک فرمول تقریبی برای شکل‌گیری عمل مطرح کرد:

شرطی‌سازی ساختاری اجتماعی + شرایط + تأمل بازتابی + ارزش‌ها (در رابطه با ظرفیت‌ها / قابلیت‌ها + امکان‌سنجی = تعیین مسیر عمل مناسب

انسان و فراواقعیت

«فراواقعیت»^{۴۳} که از آن به عنوان «چرخش معنوی» باسکار نام برده می‌شود؛ مرحله‌ای است که در آن نقدی قدرتمند به مدرنیته با شرحی بدیع از «خود»^{۴۴} ارائه می‌شود. الگوی انسان در فراواقعیت مبتنی بر هستی‌شناسی «اشخاص»^{۴۵} است. او با رد دوگانگی فردگرایی و جمع‌گرایی از «شخص‌گرایی»^{۴۶} دفاع می‌کند. «فردگرایی»^{۴۷} که عمیقاً در گفتمان فلسفی مدرنیته جا افتاده است بر یک خود محوری اتمیستی و یک جهان شمولی انتزاعی متمرکز است. او با رد نقطه شروع دکارتی این گفتمان، استدلال می‌کند:

⁴². Universalisable

⁴³. Meta-Reality

⁴⁴. The self

⁴⁵. Persons

⁴⁶. Personalism

⁴⁷. Individualism

ما نباید اشخاص را به‌عنوان سوژه‌های «ایگوی دکارتی»^{۴۸} در مقابل جهان‌ای که شامل سوژه‌های دیگر است ببینیم. «من فکر می‌کنم پس من هستم» امتیازات تفکر بر بودن، معرفت‌شناسی بر هستی‌شناسی (مغالطه یمعرفتی)، ذهن بر بدن (عاطفه و روح)، «من» بر شما، ما، جامعه و دیگر گونه‌ها است. در واقع باید به هستی‌شناسی اشخاص از نظر اندیشه‌ای تجسم یافته پردازیم که در برخی از زبانهای آفریقایی جنوبی به مفهوم «اوبونتو»^{۴۹} که به طور تقریبی به معنی «من هستم چون تو هستی» نزدیک می‌شود (Bhaskar, 2020).

بدین شرح باسکار با اشاره به «لایه‌مندی شخصیت تجسم یافته» به عنوان یکی از ابعاد مهم هستی اجتماعی انسان که به ساختار درونی‌اش می‌پردازد؛ سه لایه از شخصیت انسان یا خود را مشخص می‌کند (Bhaskar, 2020):

(۱) «نفس»^{۵۰} به معنای خود به عنوان چیزی جدا و متفاوت از دیگران که نوعی توهم محسوب می‌شود. این مفهوم از خود که در تمدن ما غالب است؛ یکی از پایه‌های کاپیتالیزم است.

(۲) «شخصیت تجسم یافته»^{۵۱}، که واقعی است اما نسبی و متغیر است. مشکل این مفهوم به متغیر بودن شدید آن و تغییر آن در موقعیت‌های مختلف و همزمان با پیر شدن انسان مربوط می‌شود. برای بسیاری از افراد، در برخی زمینه‌ها، شغل یا شریک زندگی آنها بخشی از خودشان است، در حالی که در برخی دیگر اینطور نیست.

(۳) «خود واقعی متعالی»^{۵۲}، که باسکار آن را «حالت پایه»^{۵۳} خود می‌نامد. این حس از خود می‌تواند در حالت عادی تصور برتر یا بهتر خود ما معرفی شود که میل به صیانت ذات را در فرد بوجود می‌آورد. آزادی، خلاقیت، عشق، عمل درست، تحقق قصدمندی از کیفیات بنیادی این لایه از شخصیت انسان هستند.

بنابراین تصویر انسان در فراواقعیت از نگاه باسکار، یک شخصیت ایده‌ال و معنوی، که در پی فرایند دیالکتیک «تحقق خود»^{۵۴} است؛ یعنی شخصیت او در حالت یکپارچگی و هماهنگی با خود واقعی استعلایی و دور از نفس و طمع باشد. در غیر این صورت، شخصیت تجسم یافته دچار تضاد با حالت پایه می‌شود و عاملیت قصدمندانه‌ی او شکافته می‌شود و کارایی عمل را تضعیف می‌کند. از آنجا که این خود باسکاری فردگرایانه نیست و پیش شرط آن هستی اجتماعی چهار وجهی (طبیعت، ساختار اجتماعی، مردم، لایه مندی خود) است؛ بنابراین شخصی

⁴⁸. Cartesian egos

⁴⁹. Ubuntu

⁵⁰. Ego

⁵¹. Embodied personality

⁵². Transcendentally real self

⁵³. Ground state

⁵⁴. Self-realisation

که در چنین حالتی از خودسازگاری قرار دارد، رفتار یکنواختی در تمام سطوح دیگر هستی اجتماعی نیز خواهد داشت. چنین افرادی بر اساس ساختارهای اجتماعی عمل کرده و جامعه‌ی برابرتر یا عادلانه‌تری را ایجاد می‌کنند (Scott & Bhaskar, 2015).

آرمان شهر انضمامی

«آرمان‌شهری انضمامی»^{۵۵}، در تلاشی برای ارائه ایده‌آل‌های واقع‌گرایانه که می‌تواند الهام‌بخش عمل به سوی عدالت اجتماعی باشد، از سنت اندیشیدن تخیلی به آینده‌ای بهتر و امیدوارانه‌تر پیروی می‌کند. آنچه باسکار می‌کوشد نشان دهد این است که آرمان‌شهری انضمامی به‌عنوان بخشی از پروژه فلسفی و علمی- اجتماعی نظریه انتقادی جایگاه مهمی دارد و نیازی به حدس و گمان بیهوده یا تجویز جزئی ندارد؛ زیرا ادعای هیچ مرجعیتی خاصی ندارد و منظور آن صرفاً تصویری پیشنهادی از یک زندگی اجتماعی است که به طور واقع‌بینانه‌تری به نیازهای انسان پاسخ می‌دهد.

باسکار سه معیار برای آرمان شهر انضمامی در رئالیسم انتقادی در نظر می‌گیرد: اولاً، «انضمام» بر خلاف «انتزاعی» برای «نشان دادن دقیق امکانات واقعی، اما غیر فعلیت‌یافته ذاتی یک موقعیت، و در نتیجه برانگیختن امید بنیادی برای اطلاع‌رسانی به عمل‌رهایی‌بخش» (Bhaskar, 2009b) عمل می‌کند. ثانیاً، بر «رئالیسم گرایشی»^{۵۶} استوار است، یعنی «احتمالاتی که قابل تحقق و واقعی هستند: «واقعی» در اینجا به معنای «تحقق‌پذیر» است، و مشخص می‌کند که کدام احتمالات ممکن است با توجه به محدودیت خاصی به فعلیت برسند» (Bhaskar & Hartwig, 2016) «تحقق‌پذیری» آنها چیزی است که احتمالات (واقعی) را از خیالات و آرزوها متمایز می‌کند. ثالثاً، ظهور یک آرمان شهر انضمامی معین «وابسته به عاملیت» است، زیرا مستلزم جستجوی فعالانه برای «امکانات تا به حال تحقق نیافته برای تغییر در شیوه سازماندهی زندگی در حال حاضر» است. اینجاست که آرمان‌شهری انضمامی، نظریه‌گذار و رابطه با یک مبارزه عمیق در حال انجام، حیاتی می‌شود» (Bhaskar & Hartwig, 2016).

آزادی، عدالت اجتماعی، آرمان شهر انضمامی

آزادی از دیدگاه باسکار، جوهر انسان است و بصورت قابلیت‌ها و پتانسیل‌های نهفته در نیازهای واقعی آدمی است که به فعلیت رساندن آن به صورت خودکار نیست، بلکه به نقد دیالکتیکی و عاملیت دگرگون‌کننده بستگی

^{۵۵}. Concrete Utopia

^{۵۶}. Dispositional realism

دارد. ادعای باسکار این است که عاملیت، فرآیندی است که در آن امیال تجربه شده باید «غایب» یا به طور واضح تر حذف شوند، و این به ما مفهومی پایه از آزادی می دهد، زیرا حاوی بذری است که انگیزه آزاد بودن از آن رشد می کند. آزادی، بر اساس این دیدگاه، مبتنی بر میل است که از نظر انسان‌شناختی عمیق و نهادینه شده است و محتوای آن حذف عاملی غیبت‌ها است. دانش تبیینی و انتقادی به عنوان یک شرط فرا میل برای غلبه بر محدودیت‌ها و موانع بر سر راه آزادی لازم و ضروری است؛ چرا که تضادها و ضرورت‌های کاذبی از جمله «روابط تعمیم یافته ارباب و برده» وجود دارد که موجب از خود بیگانگی شخص از ماهیت واقعیشان می شود. هدف یک نقد تبیینی دیالکتیکی، شناسایی باور نادرست و قرار دادن آن درون عملی است که آن باور نادرست را توضیح می دهد و در این صورت امکان اندیشیدن در مورد چگونگی تغییر آن به یک امکان واقعی برای عامل دگرگون‌کننده تبدیل می شود.

آرمان‌شهری انضمامی باسکار، شکل‌های بالفعل آزادی را نشان می دهد که شرایط اجتماعی را پیش‌فرض می گیرند که هنوز به فعلیت نرسیده‌اند. این به معنای در نظر گرفتن همان امکانات واقعی و قابل تحقق آزادی که در عاملیت عقلانی و مشتاق به میل انسان نهفته است. باسکار از سنت ایده آلیسم در درک هسته‌ی آزادی به مثابه‌ی «استقلال»^{۵۷} و استقلال به عنوان «خود-تعیین‌گری»^{۵۸} پیروی می کند. اما او استدلال می کند استقلال به معنای تقلیل یافتن به عقلانیت نیست، بلکه مستلزم توانایی عمل بر اساس دلایل واقعی ارائه شده در ماهیت شخص است، قابلیت‌هایی که «جنبه‌های شناختی، توانمندساز و گرایشی یا انگیزشی را در بر می گیرد» (Bhaskar, 2008) «خود-تعیین‌گری» مستلزم این است که فرد بتواند خود را بر اساس خود واقعی متعالی، یعنی ماهیت واقعی خود تعیین کند، و این شامل فقدان نوعی از بیگانگی‌هایی است که از شکاف‌های سازنده روابط ارباب و برده و ضرورت کاذب ایجاد می شود (Bhaskar, 2008) بیگانگی، نوعی جدایی فرد از خود واقعی یا طبیعت ذاتی اوست، و «به معنای از دست دادن بخشی از استقلال خود است» (Bhaskar, 2008) توانایی ما برای عمل کردن در آزادی وابسته به حفظ رابطه‌ی ما با جهان چهار-سطحی از جمله طبیعت، مردم، ساختارهای اجتماعی و خود است. این امر موجب «خود-تحقق بخشی»^{۵۹} شخص می شود که این متضمن تحقق امکان‌های تشخیص یافته‌ی انضمامی برای توسعه‌ی فرد است. اینچنین بالندگی نمی تواند آزادی‌های موجود تشخیص یافته‌ی انضمامی دیگران را نادیده

⁵⁷ autonomy⁵⁸ self-determination⁵⁹ Self-realization

بگیرد. این در نهایت ما را به عمومیت بالندگی در بالاترین سطح آزادی می‌رساند که بالندگی انسانی عام یا «جامعه‌ی سعادت‌مند» است. در این مرحله ما در قلمرو عام انضمامی به مثابه تشخیص قرار داریم که نسبت آزادی هر یک شرط آزادی همگان، کلیدی است (Norrie, 2015) این می‌تواند نه با تفسیر مجدد آزادی برای تطبیق نهادهای ما، بلکه تنها با تغییر نهادها برای تطبیق با آزادی انسان محقق شود. بنابراین، خود تحقق بخشی ارتباط نزدیکی با ماهیت واقعی فرد دارد و «همبستگی» ما را به دیگران نشان می‌دهد؛ مضمونی که به باسکار اجازه می‌دهد تا آزادی را به مفهومی ذاتا اخلاقی که به طور ضمنی جهانی است، توسعه دهد.

بازاندیشی انتقادی در نظریه عاملیت باسکار: چالش‌هایی در تربیت اخلاقی در بافت‌های چندفرهنگی

هرچند رئالیسم انتقادی باسکار و به‌ویژه نظریه عاملیت استعلایی-انتقادی او، چارچوبی قدرتمند برای فهم انسان در نسبت با آزادی، ساختار، دیالکتیک و کنش فراهم می‌آورد، اما در گذار از فلسفه به تربیت، چالش‌هایی مفهومی و کاربردی به‌وجود می‌آید که نیازمند بازاندیشی و نقد درونی است. کتاب *A Theory of Education* (2015) اگرچه کوشیده است این گذار را تسهیل کند، اما در برخی ابعاد، همچنان محل مناقشه است. در ادامه، سه چالش محوری در نسبت عاملیت باسکار و تربیت اخلاقی در بافت‌های چندفرهنگی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱. مسأله‌ی امکان اخلاق فرافرهنگی در پرتو عاملیت باسکاری

نظریه عاملیت باسکار بر ظرفیت انتقادی انسان و توان او برای نقد، رهایی، و بازسازی ساختارهای سلطه تأکید دارد. با این حال، در بافت‌های فرهنگی متکثر که هنجارهای اخلاقی متفاوت، گاه ناسازگار و متضادند، این پرسش مطرح می‌شود که آیا نظریه‌ی باسکار می‌تواند مبنایی برای اخلاق تربیتی جهانی یا دست‌کم بین‌فرهنگی ارائه دهد؟ در سنت واقع‌گرایی انتقادی، ارزش‌ها برآمده از داوری عقلانی در بستر واقعیت‌های ساختاری و تاریخی‌اند؛ اما این خود مستلزم نوعی امکان هم‌سخنی اخلاقی در سطح جهانی است. غفلت از این بعد ممکن است نظریه‌ی عاملیت باسکار را در دام نوعی «فراتاریخی‌گرایی» بی‌پشتوانه یا بالعکس «نسبی‌گرایی اخلاقی» نادقیق قرار دهد. این نقد، نیازمند آن است که نظریه عاملیت باسکار نه تنها امکان نقد، بلکه مبنای عقلانی اخلاقی برای کنش در بسترهای متکثر را نیز تبیین کند.

۲. تعارض میان عاملیت فردی و انسجام اجتماعی در تربیت اخلاقی

در سطح عمل تربیتی، پرسش این است که نظریه عاملیت باسکار تا چه حد می‌تواند میان توان کنش‌گری آزاد فرد (که محور فلسفه اوست) و ضرورت انسجام اخلاقی-اجتماعی که در نهادهای آموزشی لازم است، توازن ایجاد کند؟ تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی همواره مستلزم نوعی جهت‌دهی ارزشی است. اما اگر این جهت‌گیری صرفاً بر عاملیت انتقادی فردی مبتنی باشد، ممکن است به تضعیف انسجام ارزشی در سطح مدرسه یا جامعه منجر شود. بالعکس، اگر ساختارهای آموزشی وظیفه تعریف ارزش‌های کلیدی را بر عهده بگیرند، عاملیت انتقادی به حاشیه می‌رود. نظریه‌ی باسکار، بدون ارائه راهبردی برای حل این تعارض، ممکن است در مقام عمل به ابهام برسد.

۳. فقدان روش‌شناسی اخلاقی در آثار باسکار برای تربیت ارزش‌مدار

در کتاب *A Theory of Education*، اگرچه باسکار و اسکات به دلالت‌های عاملیت در طراحی هدف، محتوا و روش‌های یاددهی-یادگیری اشاره می‌کنند، اما فاقد بحث مستقلی درباره روش‌شناسی تربیت اخلاقی‌اند. پرسش اینجاست که چگونه می‌توان از دل نظریه‌ی عاملیت باسکار، مدلی برای تربیت اخلاقی استخراج کرد که هم از قدرت انتقادی فرد حمایت کند و هم توان نهادسازی در سطح آموزش رسمی داشته باشد؟ عدم پاسخ روشن به این پرسش، می‌تواند مانعی برای تبدیل فلسفه عاملیت باسکار به نظریه‌ای مؤثر در تربیت اخلاقی باشد؛ به‌ویژه در جوامعی که با بحران‌های هویتی، فرهنگی و ارزشی روبه‌رو هستند.

نقد‌های بالا به‌معنای نادیده‌گرفتن ارزش‌های نظریه باسکار نیست، بلکه کوششی در راستای توسعه، تعمیق و بسط چالش‌برانگیز آن است. فلسفه‌ی عاملیت استعلایی-انتقادی، اگر بخواهد به‌راستی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت حضوری اصیل یابد، باید پاسخ‌گوی مسائل جدید نیز باشد: از جمله مسئله‌ی تربیت اخلاقی در عصر جهانی‌شدن، بحران‌های هویت فرهنگی، و تکرار ارزش‌ها. پاسخ به این پرسش‌ها، زمینه‌ای برای نوآوری نظریه‌پردازان فلسفه تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد تا میراث باسکار را به افق‌های تازه‌تری پیوند دهند.

جایگاه نظریه عاملیت باسکار در سپهر نظری عاملیت-ساختار

در فهم تحلیلی از نظریه عاملیت باسکار، ضروری است این دیدگاه را در بافت گسترده‌تری از نظریه‌های اجتماعی معاصر قرار داد که مسأله نسبت میان «عاملیت» و «ساختار» را به صورت بنیادی واکاوی کرده‌اند. سه جریان نظری شاخص در این زمینه عبارت‌اند از: ساخت‌یابی گیدنز، میدان و هابیتوس بوردیو^{۶۰} و مرفوژنز^{۶۱} آرچر.

۱. عاملیت به مثابه فرآیند بازتولید ساختار (گیدنز)

آنتونی گیدنز در نظریه ساخت‌یابی، رابطه‌ای دیالکتیکی میان ساختار و عاملیت برقرار می‌کند. به باور او، ساختارها نه مستقل از کنش، بلکه از طریق بازتولید مداوم آن‌ها به وجود می‌آیند. عاملیت در این چارچوب، نوعی «توان بازتابندگی» فرد در چارچوب قواعد ساختاری است. در قیاس با باسکار، گیدنز بر تحلیل نهادی/رویه‌ای تمرکز دارد، در حالی که باسکار تلاش می‌کند از سطح توصیفی-اجتماعی عبور کرده و لایه‌های عمیق‌تر هستی‌شناختی را وارد بحث کند (Giddens, 1984).

۲. عاملیت در درون میدان: رابطه سلطه و سرمایه (بوردیو)

پی‌یر بوردیو با نظریه میدان و هابیتوس، عاملیت را محصول درونی‌شدن ساختارهای اجتماعی در کنشگر می‌داند. در نظریه او، عاملیت متکی بر سرمایه اجتماعی/فرهنگی و موقعیت کنشگر در میدان قدرت است. عاملیت بوردیویی عمدتاً در سطح «سازگاری خلاق» شکل می‌گیرد، نه در سطح نقد ساختار. اما عاملیت باسکار، بر توان کنشگر در «فرا رفتن از شرایط» و «دیالکتیک رهایی» تأکید دارد؛ یعنی بر عاملیتی که ریشه در لایه‌های عمیق‌تر وجود انسانی دارد (Bourdieu, 1990).

۳. عاملیت متمایز از ساختار (آرچر)

مارگارت آرچر با طرح نظریه «مرفوژنز»، میان ساختار و عاملیت تمایز قائل می‌شود. او بر خلاف گیدنز و بوردیو، قائل به استقلال نسبی عاملیت است و معتقد است کنشگران می‌توانند با تأخیر زمانی، ساختارها را دگرگون سازند. نظریه عاملیت استعلایی باسکار با آرچر نقاط اشتراک بسیاری دارد، به ویژه در تأکید بر نقد و دگرگونی، اما باسکار با افزودن ابعاد هستی‌شناختی (مانند واقع‌گرایی لایه‌مند) و اخلاقی (رهایی، مسئولیت، خیر)، افق عاملیت را فراتر از جامعه‌شناسی به سوی فلسفه و تربیت گسترش می‌دهد (Archer, 1995).

^{۶۰} Bourdieu's Field and Habitus

^{۶۱} morphogenesis

اگرچه گیدنز، بوردیو و آرچر هر یک کوشیده‌اند تا نسبت عاملیت و ساختار را در چارچوب‌های تجربی یا جامعه‌شناختی روشن سازند، اما رویکرد باسکار با افزودن سه مؤلفه بنیادین **واقع‌گرایی هستی‌شناختی، عاملیت اخلاقی و رهایی به‌مثابه غایت تربیت** چارچوبی متفاوت و عمیق‌تر ارائه می‌دهد. از این رو، می‌توان دیدگاه باسکار را گامی در جهت بازاندیشی ریشه‌ای‌تر در نسبت انسان، ساختار و تربیت دانست.

دلالت‌های عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار برای تعلیم و تربیت

فلسفه‌ی رئالیسم انتقادی باسکار دارای مفاهیم ضمنی در راستای نحوه درک ما از نحوه ساختار جهان و به نوبه خود، چگونگی تبدیل آن به منظور یک تمایل برای توزیع بهتر منابع برای رفاه بشریت و رسیدن به یک جامعه‌ی سعادتمند است؛ بنابراین، هم یک نظریه‌ی ذهن و جهان است و هم یک دیدگاه تعلیم و تربیت (Scott & Bhaskar, 2015) در این بخش، با مبنا قرار دادن دیدگاه باسکار در باب عاملیت استعلایی - انتقادی انسان و نیز با اشاراتی که از مفاهیم آزادی، دیالکتیک، عدالت اجتماعی و آرمان‌شهر انضمامی به دست داده شد، دلالت‌هایی در حوزه تربیت استنتاج می‌شود. منظور از دلالت‌ها همان اهداف، اصول و روش‌های تربیتی مستخرج از دیدگاه عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار است که می‌تواند هدایت‌کننده‌ی جریان تعلیم و تربیت - و به ویژه معلم و دانش‌آموز - واقع شود.

اهداف تربیتی عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار

هدف غائی: روشنگری و خود-تحقق بخشی جهانی

ردیف	هدف تربیتی	گزاره واقع‌نگر مبنایی بر حسب انگاره تعامل	گزاره هنجاری (اصل تربیتی)
۱	مطابق دیدگاه عاملیت باسکار نیل به خودشکوفایی استعدادهای نهفته‌ی آدمی مستلزم عاملیت انسان و کنشگری او در تعامل با محیط و ترکیب دانش و عمل است.	فرایند یادگیری براساس عاملیت قصدمندانه‌ی دانش‌آموز در سه حیطه‌ی شناختی، مهارت محور و آمادگی ذهنی (گرایش‌ها - تمایلات) در تعامل با محیط‌های یادگیری اتفاق می‌افتد. معلم بر فعالیت‌های کاربردی و نشان‌دادن تأثیرات عملی مکانیزم‌ها و روابطی که تدریس می‌شوند تمرکز دارد و دانش‌آموز تشویق می‌شود تا دانش مدرسه را با مشکلات واقعی زندگی ربط دهد راه‌حل برای آنها (به جای فقط حفظ کردن) بیابد.	در آموزش و یادگیری باید عاملیت قصدمندانه‌ی دانش‌آموز در تعامل با محیط‌های یادگیری توجه شود. دانش‌آموزان نباید صرفاً به «دانستن» محدود شوند، بلکه باید یاد بگیرند چگونه دانش خود را در عمل و زندگی واقعی به کار ببرند.
۲	عاملیت انتقادی و خودآگاهی: مطابق دیدگاه عاملیت باسکار، به نقد و تبیین خود، پدیده‌های آموزشی و ارائه‌ی راهکارهایی برای تحقق بخشیدن به آرمان‌های تربیتی توجه می‌شود.	اتخاذ یک رویکرد انتقادی مستلزم این است که در وضع جاری امور، نقصان و کاستی‌ای باشد و از این رو نیاز باشد که یک وضع بدیل جایگزین آن شود که به همان ترتیب، نقصان و کاستی‌ای در آن نباشد. عامل انتقادی در پی رهایی از سلطه و در جستجوی آزادی است. در این راستا معلم برنامه درسی را به گونه‌ای طراحی می‌کند که امکان پرسشگری انتقادی را فراهم نماید. و دانش‌آموز می‌کوشد مشارکت در گفت‌وگوها را تمرین کند، ایده‌ها را به چالش بکشد و به فهمی مستقل از مفاهیم برسد.	در آموزش باید عاملیت انتقادی برای رفع نیازهای آموزشی چه در سطح فردی و چه در سطح ساختاری توجه کرد. یادگیری باید فراتر از پذیرش دانش از پیش موجود باشد. باید ذهن دانش‌آموزان را به چارچوب‌های انتقادی و بررسی پیش‌فرض‌ها هدایت

نماید. دانش‌آموزان باید توانایی مواجهه و تجزیه و تحلیل ایده‌ای متناقض را داشته باشند.			
آموزش باید از طریق بررسی واقعیت‌ها در سطوح مختلف (لایه تجربی: تولید و انتقال دانش‌هایی که تجربه می‌شوند؛ لایه بالفعل: بررسی آنچه واقعاً در محیط مدرسه و جامعه رخ می‌دهد؛ لایه واقعی: کشف ساختارهای زیرین و مکانیزم‌های عمیق‌تر (مثل عوامل اجتماعی و فرهنگی که بر یادگیری تأثیر می‌گذارند)) شناخت عمیق و تبیین مناسب به دست دهد.	با آموزش و تسهیل کاربست مهارت‌های تفکر انتقادی و پرسشگری متاملانه (پرسیدن «چرا»ها و «چگونه»ها) می‌توان به فهم ژرف‌تر امور مبتلا به دست یافت.	شناخت چندلایه‌ای در آموزش و یادگیری: آموزش و پرورش باید دانش‌آموزان کمک کند تا بتوانند به عمق مفاهیم بروند و دلایل و مکانیزم‌های پنهان پدیده‌ها را کشف کنند	۳
آموزش باید به دانش‌آموزان برای فهم نابرابری‌های	نیل به عدالت و رهایی بخشی در گرو آنست که معلم به دانش‌آموزان قدرت دهد تا دیدگاهی انتقادی نسبت به بی‌عدالتی‌های اجتماعی پیدا کنند و نقش خود را به‌عنوان	مطابق دیدگاه عاملیت باسکار، آموزش و پرورش باید به تقویت عدالت و	۴

اجتماعی و مکانیزم‌های علی پشت آنها کمک کند تا بتوانند نقشی در رفع این نابرابری‌ها ایفا نمایند. و همان‌طور که دانش‌آموزان تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی و آموزشی هستند، خودشان نیز می‌توانند در تغییر این ساختارها نقش داشته باشند.	تغییردهنده‌ای بالقوه در جامعه ببینند. و چگونگی تأثیر ساختارها (مثل نهاد مدرسه یا طبقات اجتماعی) بر فرد را توضیح دهد، اما فرصت‌هایی نیز برای مشارکت دانش‌آموزان در تغییر این ساختارها فراهم کند. دانش‌آموز نیز تأثیرگذاری مثبت بر محیط را فراگیرد و در یافتن راه‌حل برای مسائل اجتماعی و محیطی اطراف خود مشارکت فعالانه داشته باشد.	رهایی بخشی در فرآیند آموزش مدد برساند. رابطه دوسویه میان فرد و ساختار	
یادگیری یک فرآیند مداوم و تکاملی است که باید همراه با بازنگری دانش و تأثیرات آن باشد. دانش‌آموزان نه تنها دریافت‌کننده دانش، بلکه خالق دانش هستند. رئالیسم انتقادی بر توانایی انسان برای شناخت و تغییر تأکید دارد.	- برای معلم: به دانش‌آموزان بیاموزید که هیچ پاسخ نهایی وجود ندارد و دانش همواره در حال تغییر و بهبود است؛ و خود دانش‌آموز می‌تواند ایده‌هایی ارائه دهد و در حل مسائل خلاقیت داشته باشد. دانش‌آموز نیز توانایی پذیرش عدم قطعیت و ادامه یادگیری در تمام مراحل زندگی را پیدا کند به طور منتقدانه در تولید و پذیرش دانش تعامل کند.	آموزش باید به پیوستگی فرآیند یادگیری و توسعه ظرفیت خلاقیت و کنشگرایی دانش‌آموزان در محیط جامعه بپردازد.	۵

از دیدگاه باسکار، لازمه‌ی رسیدن به روشنگری و خود-تحقق بخشی جهانی، کشف پتانسیل‌های ضمنی اشخاص برای دستیابی به جامعه‌ی آرمانی سعادتمند است. در این رویکرد، با توجه به قصدمندی، ذات باوری استعلایی و ظرفیتی که انسان برای عاملیت دارد؛ آموزش و پرورش فرایند شکوفا شدن استعدادهایی است که به صورت نهان در نهاد انسان وجود دارد. بنابراین، نقش آموزش یا تعلیم و تربیت این است که کمک کند چیزهایی را که در بر گرفته است و آنچه را که در درون وجود دارد را آشکار کند (Bhaskar & Hartwig, 2016) وی با اشاره به آموزه‌های افلاطونی از دانش به عنوان نظریه‌ی «تذکار» یا یادآوری حقایقی که در ضمائر انسان‌ها بصورت نهفته و ناخودآگاه وجود دارد؛ اذعان دارد که اگرچه دانش از بیرون به ما می‌رسد، اما در نهایت همیشه به یک معیار درونی نیاز دارد. ذهن انسان از راه شهود، درون‌نگری و بصیرت می‌تواند به درون خویش بنگرد و نسخه‌ای از خود واقعی استعلایی که دارای ظرفیت‌های چون آزادی، خلاقیت، عشق، عمل درست، تحقق قصدمندی اوست را در آن بیابد.

بنابراین یک تحول درونی یا خودتحقق بخشی مورد نیاز است که متکی بر عاملیت قصدمندانه است؛ یعنی بدون خواست و اراده‌ی فرد هیچ اتفاقی نمی‌افتد. تغییر درونی مطلوب از نظر باسکار، محوشدن یا ازدست دادن صفات نامطلوب در شخصیت فرد و حرکت به سوی خود واقعی استعلایی انسان است. آموزش از نظر باسکار چیزی است برای چالش کشیدن سرکوب، بردگی، ناآزادی و ساختارهای ستم که در درون و بیرون، ما را احاطه کرده‌اند. آموزشی که به دنبال صلح با خود به معنای خلاص شدن از شر تمام زبانه‌های درون است. وقتی از شر تمام این زبانه‌ها خلاص شدیم، ریشه‌های اصلی بیداد، بردگی و اسارت را از بین می‌بریم. هنگامی که همه عناصر ناهمسانی را در درون خود دور انداختیم، حداکثر عامل موثر تغییر اجتماعی خواهیم بود. باسکار با اشاره به دیدگاه مارکس که «رشد آزاد هر شخص را مقدمه‌ای برای رشد آزاد همه‌ی انسان‌ها است»، معتقد است که انسان «خودتحقق یافته» بصورت خود انگیخته به سوی «خودتحقق بخشی جهانی» حرکت می‌کند (Scott & Bhaskar, 2015) طرح «آرمان شهر انضمامی جمعی» او با توجه به ظرفیت نامحدود و پتانسیل بالقوه‌ی انسان‌ها برای ایجاد جامعه‌ی سعادتمند و کمال‌گرا حکایت از اهمیتی دارد که باسکار برای عاملیت انسان در بعد فردی و جمعی دارد؛ بطوری که در این طرح، نقش مشروعی را برای روشنفکران با بصیرت، آینده‌نگر و عاملان دوراندیش در نظر می‌گیرد (Bhaskar, 2020)

اصول تربیتی عاملیت استعلایی - انتقادی باسکار

جدول شماره ۱: مؤلفه های عاملیت استعلایی – انتقادی باسکار و استنتاج اصول تربیتی با بهره گیری از روش فرانکنا

روش های تربیتی عاملیت استعلایی – انتقادی باسکار

روش اول: شهود خلاقانه

جدول ۳: استنتاج روش شهود خلاقانه برگرفته از اصل خلاقیت و عاملیت قصدمندانه

گزاره تجویزی	در آموزش باید به بازشناسی و یادآوری محتوای ذهنی دانش آموز بوسیله ی خود او و به کمک معلم توجه کرد.
گزاره واقع نگر روشی	کاربرد روش شهود خلاقانه در یادآوری ضمیر نهان دانش آموز مفید است.
گزاره تجویزی روشی	در آموزش باید روش شهود خلاقانه را به کار گرفت

تبیین روش شهود خلاقانه

تجربه های شهودی می توانند محرک و منبعی برای خلاقیت باشند. در آموزش هایی که بر اساس تجربیات فراحسی و فرا منطقی استوارند، دانش آموزان ممکن است قادر باشند راههای نوآورانه تری برای حل مسایل پیدا کنند و از محدودیت های منطق سنتی فراتر روند. فلسفه ی فراواقعیت باسکار، شهود را یک فعالیت فکری نمادین، تخیلی، خودانگیخته و کل نگر می بیند که مربوط به سطح آگاهی فرامادی یا متعالی است و آن زمانی اتفاق می افتد که ما به چیزی فکر نمی کنیم و در حالت غیردوگانگی و جریال سیال ذهن هستیم (Bhaskar & Hartwig, 2016) هیچ چیز خلاقانه ای هرگز از فکر به دست نمی آید. کنش یا کشف خلاقانه یعنی؛ فوران ناگهانی چیزی جدید، فقط می تواند از غیاب ماوراء یا بین افکار (زمانی که از فکر کردن یا فکر نکردن دست می کشیم)، از چیزی که از نظر معرفتی تجلی نمی یابد، حاصل شود (Bhaskar & Hartwig, 2016) باسکار این روش را « آشکارسازی امر پوشیده^{۶۲} » می نامند و در توضیح آن به لحظات کشف و الهام خلاقانه در فرایند یادگیری اشاره می کند. در این روش، یادگیری را نه همچون یادگیری چیزی بیرونی، بلکه به مثابه آشکارسازی یک قابلیت ضمنی (برای مثال: یادگیری زبان) که انسان ها از آن برخوردارند، می فهمیم. البته که حضور معلم هنوز برای یادگیرنده مهم است. از نظر باسکار، معلم یک کاتالیزور (عامل تسریع کننده) است که شرایط و

⁶² .Unfolding of the enfolded

ابزارهایی را فراهم می‌کند که به موجب آن فرایند آشکار سازی روی می‌دهد. علاوه بر معلم، کاتالیزور برای یادگیرنده می‌تواند یک متن، شیء در طبیعت، یک آرای خاص از منابع، یک مصنوع ساخته دست انسان، اختصاص یک نقش یا کارکرد به یک فرد یا یک شیء حسگر باشد.

باسکار پنج مرحله یا چرخه را برای این روش در نظر می‌گیرد: ۱- تمایل^{۶۳}: در این مرحله، شما قصد و اراده برای یادگیری دارید، یعنی میل به انجام آن کار. برای مثال: آموختن یک زبان یا مهارت دوچرخه سواری.^{۶۴} ۲- خلاقیت^{۶۵}: درحالی که ممکن است ناامید شوید، اتفاقی معجزه‌آسا و ناگهانی (بطور ناخودآگاه) رخ می‌دهد. مثلاً می‌توانید ۵ یا ۱۰ ثانیه روی دوچرخه بمانید. ۳- تکوین^{۶۶}: در این مرحله شما آگاهانه چیزی را در ذهن خود شکل می‌دهید. مثلاً شما، رانندگی در مسیرهای مختلف را امتحان می‌کنید. ۴- (انجام) ایجاد^{۶۷}: در این مرحله، لازم نیست تا چیزی را در ذهن داشته باشیم که کاری را انجام دهیم، فقط آن را به صورت خود به خود و بدون تفکر انجام می‌دهیم. برای مثال: رانندگی به شکل روزمره یا صحبت کردن عادی با یک زبان. ۵- انعکاس^{۶۸}: اینجا، زمانی است که شما در آن کار متخصص می‌شوید و می‌توانید چیزی را در دنیا تولید نمایید که به طور کامل قصدمندی شما را نشان می‌دهد. مثلاً رانندگی به قصد مسافرت یا یادگیری یک زبان برای برقراری ارتباط با انسان‌های دیگر (Bhaskar, 2013).

روش دوم: نقد تبیینی

جدول ۴: استنتاج روش نقد تبیینی برگرفته از اصل عاملیت انتقادی و رهایی بخشی

گزاره تجویزی	در آموزش باید به نقد تبیینی بین روابط میان معلم، دانش آموز و سیستم آموزشی برای برقراری عدالت آموزشی و رهایی بخشی توجه جدی نمود.
گزاره واقع‌نگر روشی	کاربرد روش نقد تبیینی در تربیت دانش آموزان به عنوان شهروندانی آگاه و فعال برای ایجاد یک محیط اجتماعی سالم و منصفانه تر در جامعه مفید است.
گزاره تجویزی روشی	در آموزش باید روش نقد تبیینی را به کار گرفت.

⁶³. Courting

⁶⁴. Creativity

⁶⁵. Formation

⁶⁶. Making

⁶⁷. Reflection

تبیین روش نقد تبیینی

نقد تبیینی نوعی نقد است که به جای تمرکز صرف بر نقاط قوت و ضعف، به دنبال کشف دلایل پشت یک ایده و نحوه ی تاثیرگذاری آن بر سایر پدیده ها است و اشاره به افزودن دیدگاهی انتقادی و هنجارین نسبت به موضوع تبیین شده دارد. «نقد تبیینی» باسکار دارای دو وجه است: یکی شناخت و توصیف و تبیین همراه با نقد و اصلاح پدیده های تربیتی (وضع موجود) است. وجه دوم شامل شناخت و تبیین و ارائه راهکارها و چشم اندازهایی برای تحقق بخشیدن به آرمانهای تربیتی (وضع مطلوب) است (Poorkarimi et al., 2015).

برای این روش، شش مرحله را می توان در نظر گرفت: ۱- طرح پرسش اساسی (مساله محوری). برای مثال معلم پرسش های زیر را مطرح می کند: چرا تغییرات آب و هوایی اتفاق می افتد؟ چه عواملی در ایجاد آن نقش دارند؟ چگونه می توان از پیامد های آن جلوگیری کرد؟ ۲- شناسایی لایه های پدیده. معلم به دانش آموزان کمک می کند تا پدیده ی تغییرات آب و هوایی را در سه سطح تحلیل کنند: سطح تجربی (آنچه مشاهده می شود) مانند افزایش دمای کره زمین، ذوب شدن یخ های قطبی... سطح بالفعل (روابط علی و ساختاری) مانند افزایش انتشار گازهای گلخانه ای، وابستگی به سوخت های فسیلی، جنگل زدایی ... سطح واقعی (مکانیسم های زیربنایی) مانند سیستم های اقتصادی مبتنی بر مصرف گرایی و رشد صنعتی، سیاست های ضعیف بین المللی در مقابله با آلودگی، منافع شرکت های نفتی و مخالف با انرژی پاک. ۳- تحلیل علی و تبیین مکانیسم ها. دانش آموزان بررسی می کنند که: چگونه افزایش گازهای گلخانه ای به گرم شدن زمین منجر می شود؟ نقش قدرت های اقتصادی و سیاست گذاری در مقابله با تشدید بحران چیست؟ ۴- نقد و ارزیابی دیدگاههای مختلف. دانش آموزان دیدگاههای مختلف درباره ی تغییرات آب و هوایی را بررسی و نقد می کنند: دیدگاه علمی: تغییرات آب و هوایی نتیجه ی فعالیت های انسانی است. دیدگاه تردیدکنندگان: تغییرات آب و هوایی یک پدیده ی طبیعی و چرخه ای است. دیدگاه اقتصادی: توقف صنایع آلاینده می تواند به بیکاری و رکود منجر شود. ۵- کاربرد در زندگی واقعی و تصمیم گیری آگاهانه. دانش آموزان پیشنهادهایی برای کاهش تغییرات آب و هوایی ارائه می دهند: کاهش مصرف پلاستیک و استفاده از انرژی های تجدید پذیر، فشار بر دولت ها برای اجرای سیاست های محیط زیستی، تغییر سبک زندگی. ۶- جمع بندی و بازاندیشی. دانش آموزان نتایج بحث را خلاصه کرده و پاسخ های اولیه ی خود را بازنگری می کنند. آیا دیدگاههای ان ها درباره ی تغییرات آب و هوایی تغییر کرده است؟ چه پرسش های جدیدی برایشان مطرح شده است؟

نتیجه‌گیری

منظومه فکری باسکار، که در رئالیسم انتقادی ریشه دارد، انسان را در بستری دیالکتیکی و رابطه‌مند تعریف می‌کند. او با بهره‌گیری از تحلیل استعلایی، شرایط امکان عاملیت انسانی را در چهار لایه‌ی وجودی (طبیعت مادی، ساختار اجتماعی، مردم و شخصیت تجسم‌یافته‌ی درونی) تبیین می‌کند. این لایه‌بندی که هسته‌ی انسان‌شناسی باسکار را تشکیل می‌دهد، انسان را موجودی چندوجهی معرفی می‌کند که نه تنها تحت تأثیر ساختارها قرار دارد، بلکه از طریق کنش قصدمندانه قادر به بازسازی آن‌هاست. برخلاف دیدگاه‌های مدرنیته که انسان را به سوژه‌ای منفعل یا عقلانی‌ی ابزار ی تقلیل می‌دهند، باسکار بر پتانسیل‌های نهفته‌ی انسان برای خود-تحقق‌بخشی و رهایی جمعی تأکید دارد.

دیالکتیک باسکار، که در مقاله به‌عنوان ستون فقرات منظومه فکری او معرفی شده، با پنج مفهوم کلیدی (نااین‌همانی، غیاب، کلیت رابطه‌ای، عاملیت و آگاهی بازتابی) ساختار می‌یابد. نااین‌همانی، با تأکید بر تمایز هستی از معرفت، جهانی باز و نامحتوم را ترسیم می‌کند که امکان تغییر در آن وجود دارد. غیاب، به‌عنوان فرایندی برای حذف محدودیت‌ها، به رهایی از سلطه و بی‌عدالتی منجر می‌شود. کلیت رابطه‌ای، وابستگی متقابل انسان‌ها و ساختارهای اجتماعی را نشان می‌دهد، در حالی که عاملیت و آگاهی بازتابی، ظرفیت انسان برای تأمل و کنش هدفمند را تقویت می‌کنند. این مفاهیم، در کنار مفهوم آرمان‌شهر انضمامی، منظومه فکری باسکار را به چارچوبی منسجم برای فهم عاملیت و تغییر اجتماعی تبدیل می‌کنند که آموزش را به ابزاری برای تحقق آزادی و عدالت اجتماعی بدل می‌سازد.

مقاله با قرار دادن نظریه باسکار در سپهر نظری عاملیت-ساختار، جایگاه متمایز آن را در مقایسه با نظریه‌های آنتونی گیدنز، پی‌یر بوردیو و مارگارت آرچر برجسته می‌کند. گیدنز در نظریه‌ی ساخت‌یابی، ساختار و عاملیت را در رابطه‌ای دیالکتیکی می‌بیند که ساختارها از طریق بازتولید مداوم کنش‌ها شکل می‌گیرند. با این حال، تأکید او بر تحلیل نهادی و رویه‌ای، فاقد عمق هستی‌شناختی‌ای است که باسکار با رئالیسم لایه‌مند خود ارائه می‌دهد. بوردیو، با مفاهیم میدان و هابیتوس، عاملیت را به سازگاری خلاق در چارچوب سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی محدود می‌کند، در حالی که باسکار بر توانایی انسان برای فرارفتن از شرایط موجود و نقد ساختارهای سلطه تأکید دارد. آرچر، با نظریه‌ی مرفوزنز، به استقلال نسبی عاملیت از ساختار قائل است و در این نقطه با باسکار اشتراک دارد، اما باسکار با افزودن ابعاد اخلاقی و رهایی‌بخش، افقی گسترده‌تر ارائه می‌دهد که عاملیت را نه تنها

در چارچوب جامعه‌شناختی، بلکه در بستری فلسفی و تربیتی بازتعریف می‌کند. این مقایسه نشان می‌دهد که منظومه فکری باسکار، با تلفیق رئالیسم هستی‌شناختی، دیالکتیک و اخلاق، چارچوبی عمیق‌تر و جامع‌تر برای فهم عاملیت انسانی ارائه می‌دهد.

دلالت‌های تربیتی نظریه باسکار، که در مقاله با استفاده از الگوی بازسازی‌شده‌ی فرانکنا استخراج شده‌اند، در سه سطح اهداف، اصول، و روش‌های تربیتی تبیین شده‌اند. در سطح اهداف، باسکار بر روشنگری و خود-تحقق‌بخشی جهانی تأکید دارد. آموزش در این دیدگاه، فرایندی است برای آشکارسازی استعدادهای نهفته‌ی انسان و هدایت او به سوی خود واقعی‌استعلایی، که ویژگی‌هایی چون آزادی، خلاقیت، و عمل درست را در بر می‌گیرد. این هدف، آموزش را به ابزاری برای رهایی از ساختارهای ستم و دستیابی به جامعه‌ی سعادتمند تبدیل می‌کند که در آن رشد آزاد هر فرد، مقدمه‌ای برای رشد آزاد همگان است.

در سطح اصول تربیتی، مقاله پنج اصل کلیدی را پیشنهاد می‌دهد:

۱. **برانگیختن عاملیت قصدمندانه:** آموزش باید دانش‌آموزان را به کنش‌گرانی فعال تبدیل کند که دانش را در تعامل با محیط‌های یادگیری به کار می‌برند.
 ۲. **پرورش عاملیت انتقادی و خودآگاهی:** یادگیری باید ذهن دانش‌آموز را به سوی پرسشگری انتقادی و نقد پیش‌فرض‌ها هدایت کند.
 ۳. **شناخت چندلایه‌ای:** آموزش باید به تحلیل پدیده‌ها در سطوح تجربی، بالفعل، و واقعی بپردازد تا فهمی عمیق از مکانیزم‌های زیربنایی ایجاد شود.
 ۴. **عدالت و رهایی‌بخشی:** آموزش باید دانش‌آموزان را برای فهم و رفع نابرابری‌های اجتماعی توانمند سازد.
 ۵. **پرورش شهود و خلاقیت:** یادگیری باید به عنوان فرایندی تکاملی دیده شود که دانش‌آموزان را به خالقان دانش تبدیل می‌کند.
- در سطح روش‌های تربیتی، دو روش اصلی پیشنهاد شده است:
- **شهود خلاقانه:** این روش، با تکیه بر دیدگاه فراواقعیت باسکار، یادگیری را به عنوان آشکارسازی قابلیت‌های ضمنی می‌بیند. معلم به عنوان کاتالیزور، شرایطی را فراهم می‌کند تا دانش‌آموز از طریق شهود و خلاقیت به کشف درونی دست یابد.

• **نقد تبیینی:** این روش، با تحلیل لایه‌های مختلف پدیده‌ها، دانش‌آموزان را به نقد ساختارهای موجود و ارائه‌ی راهکارهای رهایی‌بخش تشویق می‌کند.

این دلالت‌ها، آموزش را به فرایندی دیالکتیکی تبدیل می‌کنند که در آن دانش‌آموز و معلم به‌صورت متقابل در بازسازی ساختارهای آموزشی مشارکت دارند. این رویکرد، با تأکید بر عاملیت فعال، از نظام‌های آموزشی سنتی که دانش‌آموز را دریافت‌کننده‌ی منفعل دانش می‌دانند، فاصله می‌گیرد.

در نهایت، مقاله به چالش‌های مفهومی و عملی نظریه‌ی باسکار در حوزه‌ی تربیت اخلاقی نیز توجه کرده است. یکی از چالش‌های اصلی، امکان ارائه‌ی اخلاقی فرافرهنگی در بافت‌های چندفرهنگی است. منظومه فکری باسکار، اگرچه بر ارزش‌های عقلانی و رهایی‌بخش تأکید دارد، در تبیین مبانی اخلاقی برای کنش در جوامع متکثر با ابهاماتی مواجه است. این مسئله، نیازمند توسعه‌ی نظریه برای ارائه‌ی چارچوبی بین‌فرهنگی است که هم نقد ساختارها را ممکن سازد و هم هم‌سخنی اخلاقی را تسهیل کند. چالش دیگر، تعارض میان عاملیت فردی و انسجام اجتماعی در نظام‌های آموزشی است. تأکید بیش‌ازحد بر عاملیت انتقادی ممکن است به تضعیف ارزش‌های مشترک در سطح مدرسه یا جامعه منجر شود، در حالی که تمرکز بر ساختارهای ارزشی می‌تواند عاملیت فردی را محدود کند. مقاله پیشنهاد می‌دهد که این تعارض از طریق طراحی برنامه‌های درسی که نقد و همکاری را توأمان تقویت کنند، حل شود.

نهایتاً، فقدان روش‌شناسی مشخص برای تربیت اخلاقی در آثار باسکار، مانعی برای تبدیل نظریه‌ی او به یک مدل عملی در آموزش رسمی است. این نقص، نیازمند بسط منظومه فکری باسکار در جهت ارائه‌ی راهکارهای مشخص برای نهادسازی اخلاقی در آموزش است. این مقاله، با تحلیل دقیق و منسجم، نه تنها نوآوری‌های باسکار را برجسته می‌سازد، بلکه زمینه‌ای برای گفت‌وگوی نظری و عملی در فلسفه‌ی تربیت فراهم می‌آورد. آموزش مبتنی بر این دیدگاه، می‌تواند دانش‌آموزان را به کنش‌گرانی آگاه و خلاق تبدیل کند که نه تنها خود را محقق می‌سازند، بلکه در ساخت جامعه‌ای سعادتمند مشارکت می‌کنند.

References

- Afrogh, E. (2019). *The relationship between theory and practice from ancient sages to critical realism*. Humanities and Cultural Studies Research Institute.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Arendt, H., & Canovan, M. (1998). *The Human Condition: Second Edition*. University of Chicago Press.
- <https://books.google.com/books?id=1-kBjcPieJwC>

- Bagheri, K., Sajadieh, N., & Tavassoli, T. (2011). Research approaches and methods in philosophy of education. *Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).*
- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. Harvester Press.
<https://books.google.com/books?id=db5nnAEACAAJ>
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy* (Vol. 55). Verso.
- Bhaskar, R. (2008). *Dialectic: The pulse of freedom*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2009a). *Plato, etc: problems of philosophy and their resolution*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2009b). *Scientific realism and human emancipation*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2013). *Reflections on metaReality: Transcendence, emancipation and everyday life*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2020). Critical realism and the ontology of persons. *Journal of Critical Realism*, 19(2), 113-120.
- Bhaskar, R., & Hartwig, M. (2016). *Enlightened common sense: The philosophy of critical realism*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1984). The constitution of society, Polity Press. *Cambridge (oorspronkelijke uitgave 1984)*.
- Moeni, A. J. (2009). New critical theory: Beyond postmodernism and post-critical thinking.
- Norrie, A. W. (2015). *Dialectics and Difference*, Alam Publications.
- Pleasants, N. (2002). *Wittgenstein and the idea of a critical social theory: A critique of Giddens, Habermas and Bhaskar*. Routledge.
- Poorkarimi, M., Saadeghzaadeh, A., Baagheri, K., & Mehrmohammadi, M. (2015). Bhaskar's Views on Transcendental-Critical Research in Education. *Quarterly Journal of Education*, 31(2), 9-38.
- Reeves, C. (2013). Freedom, dialectic, and philosophical anthropology. *Journal of Critical Realism*, 12(1), 13-44.
- Scott, D., & Bhaskar, R. (2015). *Roy Bhaskar: A theory of education*. Springer.
- Shaabani, V. B. (2007). Transcendental realism and false dualism in educational research.
- Stutchbury, K. (2022). Critical realism: An explanatory framework for small-scale qualitative studies or an 'unhelpful edifice'? *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 113-128.
- Tohidi-Nasab, Z., & Foruzandeh, M. (2013). *Critical realism: Social ontology and the possibility of empirical verification in social sciences*. Bostan Ketab.
- Zand, A., Mehrmohammadi, M., & Fardanesh, H. (2016). Educational Implications of the Concept of Powerful Knowledge for Curriculum Theory. *Journal of Curriculum Studies*, 11(42), 1-30.
- Zarei Dehbaghi, A., Zarghami Hamrah, S., Ghaedi, Y., & Bagheri Noopart, Kh. (2017). Research goals in social sciences from the perspective of critical realism: An interdisciplinary perspective. *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*.

An Examination of Philosophical perspectives on the Concept of Student Voice in the Curriculum and its Educational Implications

Mohadeseh Khattat 

PhD student in Curriculum, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran. Iran. Email: m.khattat@ut.ac.ir

Marziyeh Dehghani 

Associate Professor and Faculty Member, University of Tehran, Tehran. Iran. (Corresponding Author). Email: dehghani_m33@ut.ac.ir

Rezvan Hakimzadeh 

Professor of Curriculum Planning, Faculty Member, University of Tehran, Tehran. Iran. Email: hakimzadeh@ut.ac.ir

Keyvan Salehi 

Associate Professor and Faculty Member, University of Tehran, Tehran. Iran.. Email: keyvansalehi@ut.ac.ir

Marzieh Aali 

Assistant Professor and Faculty Member, University of Tehran, Tehran. Iran.. Email: m.aali@ut.ac.ir

Received: 2025-01-01	Revised: 2025-05-21	Accepted: 2025-06-30	Published: 2025-07-14
Citation: Khattat, M., & Dehghani, M., & Hakimzadeh, R., & Salehi, K., & Aali, M. (2025) Analyzing the Stance of Philosophical Views on the Concept of Student Voice in the Curriculum and Extracting its Educational Implications, <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 131-160. doi: 10.22067/fedu.2025.91048.1390			

Abstract

This study explores the concept of *student voice* through various philosophical lenses within the field of education. It seeks to evaluate differing theoretical positions concerning the core assumptions underpinning the notion of student voice, ultimately identifying the perspective most aligned with these foundational principles. The study employed three sequential methodological stages. The first stage consisted of a deductive content analysis aimed at identifying the fundamental assumptions about student voice as articulated in key scholarly literature. In the second stage, selected educational theories were examined in light of these assumptions. The third and final stage utilized Frankena's practical inference model, as adapted by Bagheri Naoprast (2019), to contextualize agency theory within Iran's specific socio-cultural and Islamic educational context. The findings reveal that each philosophical tradition—existentialism, pragmatism, Habermas's theory of communicative action, critical pedagogy, postmodernism, symbolic interactionism, and agency theory—emphasizes distinct dimensions of student voice. These perspectives variously conceptualize student voice as a means to foster student autonomy, empowerment, and participatory engagement in educational settings. Through comparative analysis, the study demonstrates how each theoretical stance aligns with the underlying assumptions of student voice and how they may inform curriculum development. Among these, agency theory emerges as the most congruent with the foundational assumptions of student voice.



©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.

Its emphasis on students as active and interactive agents, its sensitivity to socio-cultural context and power dynamics, and its recognition of individual authenticity in the learning process underscore its superior alignment with the concept of student voice.

Keywords: Student voice, philosophy of education, agency theory, curriculum.

Synopsis

This study analyzes the concept of student voice from various educational philosophical perspectives. It aims to evaluate these perspectives against the assumptions underlying the concept of student voice and to select a viewpoint that aligns with those assumptions. Ultimately, the goal is to identify the educational implications that arise from students' involvement in the decision-making processes related to curriculum design. The term "student voice" refers to students' active participation in sharing their personal experiences, insights, and perspectives regarding their educational journeys. This involvement has a significant impact on educational methods, policies, and curriculum development (Cook-Sather, 2020; McArthur, 2016). Since its emergence in educational discussions during the 1990s and early 2000s, student voice has evolved into both a well-established theoretical concept and a set of teaching practices aimed at making education more democratic and personalized. However, effectively integrating student voice into education presents considerable challenges, especially when addressing entrenched power dynamics, structural constraints, and broader cultural and social contexts (Beane, 2024; Reay, 2018).

The findings indicate that various philosophical perspectives—such as existentialism, pragmatism, Habermasian communicative action, critical pedagogy, postmodernism, symbolic interactionism, and agency—each focus on different aspects of the concept of student voice. These perspectives interpret student voice as a means to enhance autonomy, power, and participation within the educational environment. The existentialist perspective emphasizes the significance of student voice by underscoring individual authenticity, the process of personal meaning-making, and the self-directed exploration of identity. From this perspective, each student's unique voice embodies personal authenticity and existential freedom, both of which are essential for genuine educational growth (Sarmadi & Masoomifard, 2018). Pragmatism, particularly influenced by Dewey's educational philosophies, regards student voice as essential for addressing real-world problems and facilitating experiential learning. This perspective stresses participatory inquiry and the active role of students as constructors of knowledge (Groundwater-Smith & Mockler, 2016; Mazaheri, 2020).

Communicative action theory, developed by Habermas, highlights the importance of rational discourse and consensus-building. It positions student voice as a vital mechanism for achieving mutual understanding, equality, and democratic participation in educational discussions (Habermas, 1984, 1987). The critical perspective, heavily influenced by Paulo Freire and Henri Giroux, views student voice as essential for empowering learners. This approach encourages students to critically engage with and challenge oppressive educational structures, ultimately promoting transformative practices that foster social justice in education (Freire, 1970; Giroux,

2014). Postmodernism critically examines dominant narratives in education, emphasizing the importance of pluralism and diversity in student voices. This perspective highlights students as active participants who challenge and transform traditional educational norms and practices, foster democratic participation, and question established power dynamics (Taylor & Robinson, 2009). Symbolic interactionism, rooted in the works of Blumer and Mead, considers student voice primarily in the context of social interactions and the symbolic construction of educational experiences. This approach emphasizes how students' identities, learning processes, and levels of participation are influenced by the social contexts and symbolic meanings present in educational environments (Blumer, 1986; Mead, 2015).

An examination of these perspectives reveals how each positions itself on the principles of student voice and how they can promote student engagement in the curriculum. A comparative analysis shows that agency theory aligns most closely with the assumptions surrounding student voice due to its emphasis on the active and interactive role of students, its consideration of the socio-cultural context, its focus on power dynamics, and its advocacy for individual authenticity in enhancing learning. Agency theory integrates concepts of existentialism (individual authenticity), pragmatism (practical interaction), communicative action (dialogue and consensus building), critical education (social empowerment), and symbolic interactionism (awareness of social context). This combination creates a balanced framework that effectively encompasses autonomy, empowerment, democratic participation, and sensitivity to cultural context.

Bandura's concept of agency highlights students' ability to consciously and actively participate in their education. It emphasizes the importance of self-regulation, informed decision-making, and positive influence on their educational and social environments (Bandura, 1997, 2001). Agency theory advocates for empowering students by creating environments that value their insights in areas such as lesson planning, classroom management, and overall decision-making. This approach promotes self-directed learning, encourages students to set their own goals, fosters active participation in social and civic activities, and provides opportunities for innovation and critical thinking. The implications of agency theory in education suggest that students should be recognized as important stakeholders and active collaborators in decision-making processes.

Finally, the theory of agency was identified as suitable for the concept of student voice, and educational strategies for implementation were presented based on this theory. These strategies included promoting agency in areas such as identity and valuing, empowering students, enhancing learning management, strengthening cultural development, curriculum planning, classroom management, supporting civic development, and advancing educational innovation in alignment with national educational policies.

Conclusion

In conclusion, while each philosophical perspective explored in this study offers valuable insights into the concept of student voice, agency theory emerges as the most robust and comprehensive framework for addressing its multiple dimensions. By integrating principles of autonomy, empowerment, democratic participation, and cultural sensitivity, agency theory presents an adaptable and pragmatic model that not only amplifies student voice but also enriches educational

experiences and supports transformative learning outcomes. Despite its theoretical and practical strengths, the integration of agency theory into existing educational systems—particularly within Iran—encounters significant challenges. These include the rigidity of a centralized educational structure, limited institutional flexibility, resource constraints, entrenched hierarchical power relations, and cultural resistance rooted in traditional teacher-centered pedagogies (Vaissi & Ahmadi, 2024). Nevertheless, aligning agency theory with the core values articulated in national educational policy documents, such as the Fundamental Transformation of Education Document (2011), holds considerable promise for advancing the role of student voice within the Iranian educational context.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

واکاوی موضع‌گیری دیدگاه‌های فلسفی پیرامون مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی و دلالت‌های تربیتی آن

محدثه خطاط ^{id}دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. m.khattat@ut.ac.irمرضیه دهقانی ^{id}دانشیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، dehghani_m33@ut.ac.irرضوان حکیم‌زاده ^{id}استاد برنامه ریزی درسی و عضو هیات علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران. hakimzadeh@ut.ac.irکیوان صالحی ^{id}دانشیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. keyvansalehi@ut.ac.irمرضیه عالی ^{id}استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. m.aali@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۰۵	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استناد: خطاط، محدثه؛ دهقانی، مرضیه؛ حکیم‌زاده، رضوان؛ صالحی، کیوان؛ عالی، مرضیه. (۱۴۰۴). واکاوی موضع‌گیری دیدگاه‌های فلسفی پیرامون مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی و استخراج دلالت‌های تربیتی آن. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۱۶۰-۱۳۱. doi: 10.22067/fedu.2025.91048.1390.			

چکیده

پژوهش حاضر به تحلیل مفهوم صدای دانش‌آموز از دیدگاه‌های مختلف فلسفه‌ی تربیت می‌پردازد و در پی آن است که موضع‌گیری آنها را با مفروضه‌های مفهوم صدای دانش‌آموز سنجیده و دیدگاهی منطبق با مفروضه‌های صدای دانش‌آموز انتخاب نماید. یافته‌ها نشان می‌دهد که هر یک از دیدگاه‌های فلسفی (اگزیستانسیالیسم، پراگماتیسم، کنش ارتباطی هابرماس، پداگوژی انتقادی، پست‌مدرنیسم و کنش متقابل نمادین، عاملیت) به جنبه‌ای از مفهوم صدای دانش‌آموز توجه خاص دارند و آن را به‌عنوان ابزاری برای تقویت استقلال، قدرت و مشارکت آن‌ها در محیط آموزشی تفسیر می‌کنند. بررسی این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که موضع‌گیری هر یک با مفروضه‌های صدای دانش‌آموز چگونه بوده و چطور می‌توانند به ارتقاء نقش صدای دانش‌آموز در برنامه‌های درسی کمک کنند. تحلیل مقایسه‌ای نشان داد که نظریه عاملیت به دلیل تأکید بر نقش فعال و تعاملی دانش‌آموز، توجه به بافت فرهنگی-اجتماعی، پویایی قدرت و اصالت

فردی در بهبود یادگیری، بیشترین همخوانی با مفروضه‌های صدای دانش‌آموز را داراست. این نظریه بر توانمندسازی دانش‌آموزان، مشارکت دموکراتیک و ایجاد فرصت‌هایی برای بیان نظرات و اثرگذاری آن‌ها در فرآیند آموزشی تمرکز می‌کند.

واژگان کلیدی: صدای دانش‌آموز، دیدگاه‌های فلسفی، نظریه عاملیت، برنامه‌درسی.

مقدمه

در سال‌های اخیر، علاقه فزاینده‌ای به درک و ترکیب «صدای دانش‌آموز»^۱ در محیط‌های آموزشی وجود داشته است. این مفهوم به روش‌هایی اشاره دارد که دانش‌آموزان دیدگاه‌ها، تجربیات و بینش‌هایشان را در مورد تحصیلات خود بیان می‌کنند، و اینکه چگونه این مشارکت‌ها می‌توانند روی شیوه‌های آموزشی، سیاست‌ها و برنامه‌های درسی تأثیر بگذارند (Cook-Sather, 2018). به رسمیت شناختن و گنجاندن صدای دانش‌آموزان صرفاً در مورد گوش دادن به دانش‌آموزان نیست، بلکه شامل مشارکت فعالانه آنها در فرآیندهای تصمیم‌گیری است که بر تجربیات آموزشی آنها تأثیر می‌گذارد. این مشارکت پتانسیل افزایش حس عاملیت، تعلق و انگیزه دانش‌آموزان را دارد و در نتیجه به نتایج آموزشی عادلانه‌تر و مؤثرتر کمک می‌کند (McArthur, 2016). صدای دانش‌آموز از دهه‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰ برای اولین بار به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفت، که هم به عنوان یک مفهوم و هم مجموعه‌ای از شیوه‌ها تکامل یافته است. اکثر محققان از نظر تئوری موافق هستند که کار صدای واقعی دانش‌آموز مستلزم موقعیت‌یابی دانش‌آموزان برای «تشخیص و تجزیه و تحلیل مسائل مربوط به مدارس و یادگیری‌شان است که از نظر آنها مهم است» (Cook-Sather, 2020). با این حال، ادغام صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی چالش‌های مختلفی را ارائه دربردارد و سؤالات مهمی را در مورد پویایی قدرت، ساختارهای نهادی، و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی گسترده‌تری که آموزش در آن رخ می‌دهد، مطرح می‌کند (Reay, 2018).

واکاوی اهمیت صدای دانش‌آموز در طیف متنوعی از نظریه‌های فلسفه تربیت، افق‌های گوناگون و زوایای تحلیلی متعددی را می‌گشاید. نظیر، فریره آموزش و پرورش را «آموزش بانکی»^۲ می‌خواند که در آن دانش‌آموزان به عنوان خزانه‌ی مناسبی برای سرمایه‌گذاران تلقی می‌شوند و صرفاً حافظ سرمایه‌اند (Haji-Akhoundi et al., 2011)؛ دیدگاه کنش متقابل نمادین، بر نقش تعاملات اجتماعی و معانی در شکل‌دهی هویت دانش‌آموز تأکید می‌کند؛ و دیدگاه پداگوژی انتقادی، از توانمندسازی دانش‌آموزان به عنوان عوامل فعال تغییر حمایت می‌نماید (Giroux, 2014). البته در نظام‌های نوین و پیشروی آموزشی، اهتمام بر این است که دانش‌آموزان برای آموزش و رشد عقلانیت، منتقد و آزاد اندیش پرورش یابند (Mirgol et al., 2023). دانش‌آموزان در این مدل، دائماً با مسائل مربوط به خود در دنیا و با دنیا برخورد داشته و پیوسته به تفکر تحریک می‌شوند و واکنش نشان

¹ Student Voice² Banking Education

می‌دهند. همین واکنش آنها به یک مساله، موجب بروز مسائل تازه و بصیرت‌های بدیعانه می‌شود و در نهایت دانش‌آموزان خود را متعهد نسبت به این مسائل می‌دانند (Freire, 1970). این در حالی است که در نظام آموزشی فعلی، خصیصه حافظه‌پروری، بیماری نقل، حذف گفت و شنود از شاگردان و کاهش پرسشگری نمایان است (Mirgol et al., 2023). لذا دیدگاه‌های مختلف، چارچوب‌های ارزشمندی را برای بررسی ابعاد چندوجهی صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی فراهم می‌کنند.

تأمل فلسفی به شناسایی و اجتناب از «کوچه‌های کور»^۱ در آموزش و برنامه‌درسی کمک شایانی می‌کند. رابطه فلسفه و برنامه‌درسی را اصولاً می‌توان در دو سطح مرتبط در نظر گرفت. سطح اول شامل یک دیدگاه کلان است که در آن به صورتی جامع فلسفه در برنامه‌درسی و آموزش به عنوان دیدگاه مطرح می‌شود. در این سطح، اهداف اساسی پرورش، تربیت و راه‌های تلفیق فرآیندهای آموزشی مورد پرسش قرار می‌گیرد. سطح دوم از دیدگاه خرد تشکیل شده است که در آن موضوعات فلسفی در برنامه‌درسی بررسی می‌شود (Raunić, 2017). در مطالعه حاضر، هدف واکاوی موضع‌گیری‌ها و انتخاب دیدگاهی جهت پیاده‌سازی مفهوم صدای دانش‌آموز و پیش‌فرض‌های آن در برنامه‌درسی کشور ایران است. چراکه در اسناد بالادستی کشور ایران، ضرورت و اهمیت توجه به نیازها، علائق و صدای دانش‌آموزان و تفاوت‌های آنان در هنگام تصمیم‌گیری و طراحی برنامه‌ها تصریح شده است. به طور نمونه، در چشم‌انداز سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) بیان شده که برای شکوفایی فطرت و استعداد دانش‌آموزان همراه با شکل‌گیری هویت یکپارچه‌ی آنان، بایستی به ویژگی‌های فردی‌شان، تلاش شود و معیارهایی که غالباً به دانش‌آموز و توجه به نیازهای وی تاکید نمودند برای طراحی برنامه‌درسی مورد توجه قرار گرفته‌اند. از اصول مهم برنامه‌های درسی و تربیتی در سند برنامه‌درسی ملی (۱۳۹۱) نیز، اصل توجه به تفاوت‌ها است، لذا دانش‌آموز و خواسته‌های وی حائز اهمیت قلمداد شده‌اند (Supreme Council of Education, 2012). با این حال، علیرغم اهمیت صدای دانش‌آموز، ادغام عملی آن در طراحی برنامه‌درسی و شیوه‌های آموزشی محدود و ناهموار باقی مانده است. بنابراین، در مطالعه حاضر به بررسی دیدگاه‌های فلسفی و موضع‌گیری آنها با مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه درسی پرداخته و پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموزان در آنها را شفاف نموده و در نهایت دیدگاهی که متناسب با پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز باشد، انتخاب می‌گردد. امید است که با

¹ Blind alleys

پرداختن به این دیدگاه‌ها، برنامه‌ریزان، مربیان و سیاست‌گذاران بتوانند استراتژی‌هایی را بر مبنای دیدگاه منتخب، توسعه دهند که دانش آموزان را به عنوان مشارکت‌کنندگان فعال در تجارب آموزشی خود توانمند سازد و منجر به شنیدن صدای آنها به طور جدی در سیستم‌های آموزشی شود. سوال‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. چگونه مفهوم «صدای دانش‌آموز» در دیدگاه‌های فلسفی مختلف تفسیر می‌شود؟
 ۲. موضع‌گیری دیدگاه‌های فلسفه تربیت پیرامون پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی چگونه ارزیابی می‌شوند؟
 ۳. کدام دیدگاه قابلیت انطباق با پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز در برنامه درسی را دارد؟
 ۴. چه دلالت‌های تربیتی باید در نظر گرفته شود تا مطابق با دیدگاه منتخب، صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی تقویت شود؟
- پژوهش حاضر، با رویکرد کیفی چندروشی^۱ در سه گام متوالی انجام شده است. گام اول، در این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد کدگذاری قیاسی^۲ بهره گرفته شد. به منظور استخراج پیش‌فرض‌های^۳ مفهومی مرتبط با «صدای دانش‌آموز»، مفروضه‌ها از پیشینه نظری و پژوهش‌های برجسته در این حوزه (Beane, 2005; Lodge, 2005; Flynn & Hayes, 2021; Cook-Sather, 2020; Conner, 2015; 2024)، استخراج شد. در مرحله تحلیل، واحدهای معنایی مرتبط از متون منتخب شناسایی، کدگذاری و در مقولات نظری طبقه‌بندی شدند. همچنین، در راستای حفظ حساسیت نظری، در مواردی که داده‌ها از چارچوب اولیه فراتر می‌رفتند یا در آن نمی‌گنجیدند، از کدگذاری باز مکمل برای ایجاد یا بازتعریف مقولات جدید بهره گرفته شد.
- گام دوم پژوهش، کیفی بوده و با روش تحقیق فلسفی^۴، جهت تحلیل و تطبیق دیدگاه‌ها انجام گرفت؛ مطابق با این روش، فلسفه به عنوان روشی جهت فهم از طریق پیوند دادن ایده‌ها در کنار یکدیگر و یا چالش‌آفرینی آنها باهم است (Stubley, 2021). این روش برای تحلیل و تفسیر دیدگاه‌های مختلف فلسفی طراحی شده است و امکان کاوش عمیق در نظریه‌های مرتبط با مفهوم صدای دانش‌آموز را فراهم می‌کند. میدان پژوهش، اسناد و منابع علمی دست اول و مقالات انتشار یافته در حوزه دیدگاه‌های فلسفه تربیت و برنامه‌درسی بودند که درخور تبیین مفهوم صدای دانش‌آموز یا مفاهیم مرتبط با آن را مورد بحث قرار می‌دهد. این جستجو براساس نیاز محرک به تحلیل مفهومی، سطح دقت تعریف یا درک مورد نیاز و ویژگی یا انواع تمایزات مورد نظر هدایت می‌شود

¹ Multi-method

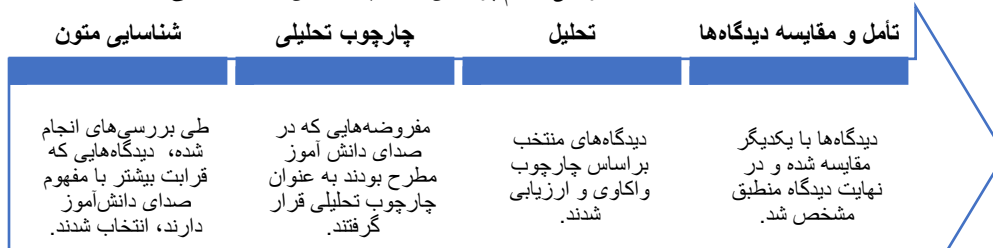
² Deductive Coding

^۳ منظور مجموعه مفروضات بنیادینی است که در ادبیات مرتبط با مفهوم صدای دانش‌آموز به طور مکرر تکرار شده و نقش اصلی در شکل‌دهی به فهم و چارچوب نظری این مفهوم دارند.

⁴ Philosophical Inquiry

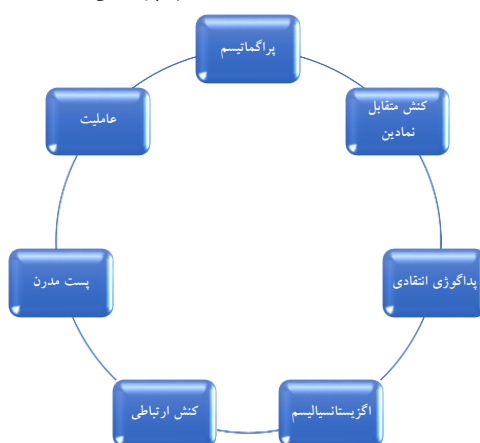
(Stubley, 2021). در مطالعه حاضر، متون با تمرکز بر مفروضات کلیدی، تعاریف و استدلال‌های ارائه شده، متناسب با هدف پژوهش، تجزیه و تحلیل گشت.

نمودار ۱. مراحل انجام پژوهش متناسب با روش تحقیق فلسفی



مرحله اول: متناسب با مفهوم صدای دانش آموز و عدم انفعال وی، متون و مقالات اساسی که نظریه‌های فلسفی را پوشش می‌دادند، شناسایی شد و دیدگاه‌هایی انتخاب شدند. دلایل انتخاب این دیدگاه‌های عبارتند از: (۱) ارتباط بین دیدگاه‌های انتخابی با مفهوم صدای دانش آموز: دیدگاه‌های انتخابی جنبه‌های مرتبط با صدای دانش آموز، مانند عاملیت، توانمندسازی و مشارکت دموکراتیک را در اولویت قرار می‌دهند. (۲) تقویت چندبعدی: هر دیدگاه فنون و مفروضات منحصر به فردی را به همراه دارد. به عنوان مثال، اگزیستانسیالیسم بر ارزش ذاتی فرد توجه دارد؛ پداگوژی انتقادی به تقویت یادگیری توسط دانش آموز تأکید دارد. (۳) پیوند با اهداف تحقیقاتی: جزئیات این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که چگونه آنها دانش آموز را می‌نگرند و کدام یک تجزیه و تحلیل جامعی از صدای دانش آموز ارائه می‌دهند. (۴) پشتوانه مرور اسناد: انتخاب این دیدگاه‌ها همچنین بر پایه نتایج یک مرور ادبیات پژوهشی صورت گرفته است که نشان داد بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین در حوزه تعلیم و تربیت، به‌ویژه در زمینه صدای دانش آموز، براساس دیدگاه‌های منتخب انجام شده‌اند (Bland & Sharma-Brymer, 2012; Castro-Zubizarreta & Calvo-Salvador, 2024; Esteban, 2022; McCombs, 2003; Moreno-Romero et al., 2024; Perry-Hazan, 2021; Woolner et al., 2007). این دیدگاه‌ها نه تنها از بسامد بالای استناد برخوردارند، بلکه گستره وسیعی از ابعاد نظری و کاربردی این مفهوم را پوشش می‌دهند و از قابلیت تبیین مؤلفه‌های کلیدی برخوردارند؛ از این رو، به‌عنوان چارچوب‌های نظری اصلی در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

نمودار ۲. دیدگاه‌های منتخب پژوهش



مرحله دوم: یک چارچوب تحلیلی برای طبقه‌بندی و بررسی مفروضات هر کدام از دیدگاه‌ها براساس پیش‌فرض - های صدای دانش‌آموز ایجاد شد. مرحله سوم: بهره‌بردن از چارچوب فوق، برای تجزیه و تحلیل دیدگاه‌ها، برجسته کردن مواردی که در آن‌ها با مفهوم صدای دانش‌آموز همسو و یا متفاوت هستند. مرحله چهارم: تحلیل - های بدست‌آمده از مرحله قبل با یکدیگر مقایسه شدند و ضمن واکاوی یافته‌ها، دیدگاهی که به بهترین وجه با صدای دانش‌آموز مطابقت دارد، با تأمل و بیان ملاحظات تربیتی آن انتخاب شد.

در گام سوم پژوهش، دلالت‌یابی تربیتی مفهوم صدای دانش‌آموز براساس نظریه عاملیت، با استفاده از روش استنتاج عملی^۱ پیش‌رونده^۲ فرانکنا^۳ که توسط دکتر باقری (۱۳۸۷) بازسازی گشته، صورت گرفت (Bagheri Noaparast, 2016). این روش در چهار گام متوالی انجام شد: نخست، مفاهیم بنیادین نظریه عاملیت با دیدگاهی اسلامی، از جمله خودمختاری، مسئولیت‌پذیری، یادگیری فعال و مشارکت معنادار، که دارای قابلیت پرورش‌دادن بود، استخراج گردید. در گام دوم، این مفاهیم در چارچوب بافت تربیتی ایران و با در نظر گرفتن مبانی اسلامی و فرهنگی توجیه و تحلیل شدند. سپس، در مرحله سوم، براساس این تحلیل‌ها و با توجه به اهداف و اصول اسناد بالادستی آموزش و پرورش، به‌ویژه برنامه‌درسی ملی، گزاره‌هایی عملی و دلالت‌محور برای به‌کارگیری مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی توصیه و تدوین شد. در گام پایانی، دلالت‌های پیشنهادی با اصول مشخصی از سند برنامه‌درسی ملی (نظیر اصول ۳-۳، ۴-۳، ۹-۳ و ۱۰-۳) تطبیق داده شد تا هم‌راستایی مفهومی - کاربردی آن‌ها مورد ارزیابی و تأیید قرار گیرد. این فرایند، پیوندی منسجم میان مبانی مفهومی و نیازهای اجرایی نظام تربیتی ایران فراهم ساخت. جهت بررسی اعتبار تحلیل‌ها و اعتماد به یافته‌ها، در طی فرایند پژوهش (از انتخاب دیدگاه‌ها تا دیدگاه منتخب و دلالت‌های تربیتی)، چهار تن از متخصصین همراه پژوهشگر بوده و در هر مرحله ضمن بررسی، اصلاحات را نیز مطرح می‌کردند، همچنین یافته‌ها با مطالعات پیشین و پژوهش‌های نوین جهانی همسوسازی شده است.

صدای دانش‌آموز و مفروضات آن

صدای دانش‌آموز مفهومی چند بعدی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا فعالانه در شکل دادن تجربیات خود مشارکت کنند. این امر موجب افزایش تعامل در سطوح مختلف می‌شود و با حصول اطمینان از اینکه همه

^۱ Practical Inference

^۲ Progressive

^۳ Frankena

دانش‌آموزان فرصت ابراز عقاید و مشارکت در تصمیم‌گیری آموزشی را دارند، شیوه‌های فراگیر را ترویج می‌کند (Messiou, 2023). به عبارتی، صدای دانش‌آموز به روش‌های مختلفی اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان به طور فعال در تصمیم‌گیری‌هایی که محیط آموزشی و مدرسه آنها را شکل می‌دهد، مشارکت می‌کنند (O'Sullivan & MacPhail, 2010). به صورتی که دانش‌آموزان در کنار معلمان برای ایجاد و نقد شیوه‌های آموزشی فعالیت می‌کنند و در نهایت عاملیت دانش‌آموزی را تقویت نموده و آموزش را دموکراتیک می‌کنند (Cook-Sather, 2020). لذا دانش‌آموزان را از دریافت‌کنندگان منفعل به شرکت‌کنندگان فعال در آموزش تغییر کرده و به آنها امکان می‌دهد بر طراحی و یا بازطراحی برنامه درسی، سیاست‌های مدرسه و شیوه‌های کلاس درس تأثیر بگذارند (Beane, 2024; Bron et al., 2018). همچنین صدای دانش‌آموز در ساختن گفتمان‌های احترام، توانمندسازی و شهروندی در مدارس و تبدیل آنها به جوامع یادگیری بسیار مهم است (Busher, 2012). لذا ادغام موفقیت‌آمیز صدای دانش‌آموز در برنامه درسی، مستلزم توجه دقیق به طراحی برنامه درسی، نقش معلم-دانش‌آموز، نیاز به پشتیبانی و داربست کافی است (Beane, 2024) و این مهم زمانی تحقق می‌یابد که مفروضه‌های صدای دانش‌آموز به خوبی با پردازش و انطباق‌یابی شود.

مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه درسی براساس چندین مفروضه کلیدی ارزش ذاتی، توانمندسازی، مشارکت، پویایی قدرت، زمینه فرهنگی و بهبود یادگیری ساخته شده است (Beane, 2024; Conner, 2015; Lodge, 2005; Cook-Sather, 2020; Flynn & Hayes, 2021). بدین صورت که اغلب فرض است، صدای دانش‌آموز به طور ذاتی به بهبود مدرسه و نتایج آموزشی کمک می‌کند (Lodge, 2005) و اعتقاد بر این است که صدا، دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد و به آنها احساس مالکیت و عاملیت در سفر آموزشی خود می‌دهد. همچنین درگیر کردن دانش‌آموزان، اصول دموکراتیک را در محیط مدرسه پرورش می‌دهد و مهارت‌های لازم برای زندگی و مشارکت مدنی را ارتقا می‌دهد. صدای دانش‌آموز به عنوان ابزاری برای بهبود تجربیات یادگیری با گنجاندن سوالات شخصی دانش‌آموزان، تجربیات فرهنگی و دانش قبلی در برنامه‌ریزی درسی تلقی می‌شود (Beane, 2024; Flynn & Hayes, 2021). همچنین، در کلاس درس شامل درخواست، شنیدن، دریافت و پاسخ به ورودی دانش‌آموز است که می‌تواند منجر به تغییر در شیوه‌های تدریس و نتایج یادگیری شود. نقش روابط قدرت نیز یک فرض مهم است، که در آن صدای دانش‌آموز اغلب به عنوان وسیله‌ای برای تعادل قدرت بین دانش‌آموزان و معلمان تلقی می‌شود (Conner, 2015). در آخر نیز، فرض بر این است که اثربخشی و بیان صدای

دانش‌آموز تحت تأثیر زمینه‌های فرهنگی است که می‌تواند استقلال و قدرت دانش‌آموز را پشتیبانی یا سرکوب کند. بنابراین، صدای دانش‌آموز مفهوم و مجموعه‌ای از مفروضات است که دانش‌آموزان را در نزد معلمان معتبر، به‌عنوان منتقد و پدیدآورنده عملکرد آموزشی قرار می‌دهد (Cook-Sather, 2020). مفروضات بر پایه پیچیدگی - ها و مزایای بالقوه ادغام صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی را برجسته می‌کند و بر نیاز به اجرای متفکرانه و در نظر گرفتن دیدگاهی فلسفی جهت پیاده‌سازی این مفروضات متناسب با جامعه و زمینه‌های فرهنگی کشور تأکید می‌کند.

جدول ۱. مفروضه‌های مفهوم صدای دانش‌آموز (Beane, 2024; Conner, 2015; Cook-Sather, 2020; Flynn & Hayes, 2021; Lodge, 2005)

مفروضات	توضیحات
ارزش ذاتی	صدای دانش‌آموز به طور ذاتی به بهبود مدرسه و نتایج آموزشی کمک می‌کند.
توانمندسازی	صدا، دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد و به آنها احساس مالکیت و عاملیت در سفر آموزشی خود می‌دهد.
مشارکت	مشارکت آنها در فرآیندهای تصمیم‌گیری و ایجاد برنامه‌درسی مشترک است.
پویایی قدرت	صدای دانش‌آموز اغلب به عنوان وسیله‌ای برای تعادل قدرت بین دانش‌آموزان و معلمان تلقی می‌شود.
زمینه فرهنگی	اثر بخشی و بیان صدای دانش‌آموز تحت تأثیر زمینه‌های فرهنگی است که می‌تواند استقلال و قدرت دانش‌آموز را پشتیبانی یا سرکوب کند.
بهبود یادگیری	صدای دانش‌آموز در کلاس درس شامل درخواست، شنیدن، دریافت و پاسخ به ورودی دانش‌آموز است که می‌تواند منجر به تغییر در شیوه‌های تدریس و نتایج یادگیری شود.

صدای دانش‌آموز در دیدگاه‌های فلسفه تربیت

توضیحات مختصری از هر دیدگاه و ارتباطی که صدای دانش‌آموز با آن دارد، در ادامه ارائه می‌شود، که در راستای پاسخ به سوال اول پژوهش (چگونه صدای دانش‌آموز در دیدگاه‌های فلسفی مختلف تفسیر می‌شود؟) می‌باشد.

صدای دانش‌آموز در اگزیستانسیالیسم^۱

اگزیستانسیالیسم^۲ با تأکید بر فردیت، آزادی و تجربه‌های شخصی به شناخت و انتخاب‌های فردی می‌پردازد. این فلسفه بر این باور است که انسان هیچ ماهیت پیشینی ندارد و خود را می‌سازد و از میان گزینه‌های ممکن

^۱ Existentialist Perspective

^۲ در این پژوهش منظور از اگزیستانسیالیسم، اشتراکاتی است که در این دیدگاه بین مکاتب آن وجود دارد و نه افتراقات آن.

برمی‌گزیند (Sarmadi & Masoomifard, 2018). در آموزش، این دیدگاه بر ارزش ذاتی دانش‌آموزان و اهمیت خودشناسی و رشد شخصی تأکید دارد و آنها را تشویق می‌کند تا از انطباق صرف با معیارهای استاندارد آموزشی دوری کنند و به کشف هویت و معنای زندگی خود بپردازند (Alipour & Alipour, 2018). صدای دانش‌آموز در این دیدگاه به معنای شناخت و بیان دغدغه‌های وجودی است و به آنها کمک می‌کند هویت اصیل خود را پیدا کنند. همچنین، اگزیستانسیالیسم به گفت‌وگوهای معنادار بین معلم و دانش‌آموز اهمیت می‌دهد که در آن معلم به‌عنوان تسهیل‌گر، دانش‌آموز را در مسیر خودشناسی هدایت می‌کند (Messiou, 2023). در این فرایند، معلم و دانش‌آموز به‌طور مشترک مسئول افزایش آگاهی و رشد دانش‌آموز هستند (Zarvandi, 2022). این دیدگاه تأکید دارد که هیچ‌گونه حقیقت کلی یا قواعد مطلق وجود ندارد و دانش‌آموز به‌طور فعال انتخاب می‌کند (Sarmadi & Masoomifard, 2018). دیدگاه اگزیستانسیالیستی اذعان دارد که دانش ذهنی و انسان نیز ارزش ذاتی دارد؛ لذا صدای دانش‌آموزان برای تشخیص اینکه درک هر دانش‌آموز از جهان معتبر است و دیدگاه‌های متنوع و تفکر انتقادی را ترویج می‌کند، ضروری است. یکی از دلایلی که اگزیستانسیالیسم در پژوهش حاضر مورد توجه واقع شده، این مهم است که ارزش ذاتی به‌عنوان یکی از مفروضه‌های این دیدگاه تلقی می‌شود.

صدای دانش‌آموز در پراگماتیسم^۱

پراگماتیسم، که توسط چارلز پیرس، ویلیام جیمز و جان دیویی تدوین شد، بر اهمیت تجربه عملی و یادگیری از طریق عمل تأکید دارد و هدف اصلی تربیت را زندگی در اجتماع می‌داند (Mazaheri, 2020; Suleiman Nejad et al., 2011). در این دیدگاه، صدای دانش‌آموز به‌عنوان بخشی از فرآیند دموکراتیک یادگیری و مشارکت فعال در جامعه آموزشی در نظر گرفته می‌شود. دانش‌آموزان باید در تصمیم‌گیری‌ها و فرآیندهای آموزشی مشارکت کنند تا تجربه‌های یادگیری خود را شکل دهند و عاملیت، استقلال و مشارکت دموکراتیک را ترویج کنند (Cook-Sather & Matthews, 2023). این دیدگاه تأکید دارد که دانش‌آموزان به‌عنوان محقق و شریک در فرآیند آموزشی دیده شوند و به سازندگان فعال دانش تبدیل گردند (Groundwater-Smith & Mockler, 2016). در پراگماتیسم، صدای دانش‌آموزان از طریق شیوه‌های مختلف به‌منظور درک معانی و تأثیرات آنها شکل می‌گیرد و در فرآیندهای آموزشی مشارکت عملی و ساخت مشترک دانش اهمیت دارد (Bragg &

¹ Pragmatist Perspective

(Manchester, 2012). این دیدگاه دانش‌آموزان را به‌عنوان عوامل تغییر و شرکت‌کنندگان فعال در فرآیند آموزشی می‌بیند که صدای آنها برای شکل‌دهی تجربیات آموزشی معنادار و مرتبط ضروری است.

صدای دانش‌آموز در کنش ارتباطی^۱

نظریه کنش ارتباطی یورگن هابرماس بر اهمیت ارتباطات و تعاملات زبانی به عنوان ابزار اصلی برای دستیابی به تفاهم و توافق در جامعه تأکید دارد (Ramezani et al., 2019). این نظریه در آموزش و پرورش نیز کاربرد دارد و بر مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری و تصمیم‌گیری‌ها تأکید می‌کند. هابرماس معتقد است که مشارکت فعال دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی به توانمندسازی آنها و تقویت حس مسئولیت‌پذیری‌شان کمک می‌کند (Habermas, 1987). وی بر این باور است که کنش ارتباطی می‌تواند به نقد ایدئولوژی‌ها و ساختارهای نابرابر پرداخته و با ایجاد فضای آموزشی مبتنی بر تعاملات باز و صادقانه از طریق دیالوگ و بحث به درک عمیق‌تری از موضوعات دست یابد (Habermas, 1984, 1991). در این فضاها، دانش‌آموزان به صورت جمعی در فرآیندهای یادگیری و تصمیم‌گیری مشارکت می‌کنند و از طریق گفت‌وگو به توافقات مشترک می‌رسند (Babakhani & Rashtiani, 2023). هابرماس همچنین بر این نکته تأکید می‌کند که دانش در خدمت علائق مختلف است و این علائق هستند که اهداف و نوع دانش را تعیین می‌کنند (Babakhani & Rashtiani, 2023). در مجموع، این نظریه بر ایجاد فضاهای گفت‌وگوی باز و فراگیر تأکید دارد که در آن صدای دانش‌آموزان محترم شمرده شده و در فرآیندهای تصمیم‌گیری مشارکت دارند.

صدای دانش‌آموز در پست‌مدرنیسم^۲

پست‌مدرنیسم به نقد ساختارهای بزرگ و فراگفتمان‌ها پرداخته و به تنوع و چندگانگی روایت‌ها و تجربه‌ها توجه دارد. متفکرانی چون فوکو بر اهمیت قدرت و تأثیر آن بر ساختارهای اجتماعی تأکید دارند (Gordon & Foucault, 1980). در این دیدگاه، صدای دانش‌آموز به معنای شناخت و تأیید تنوع روایت‌های دانش‌آموزان و چالش کشیدن ساختارهای ثابت در آموزش است. پست‌مدرنیسم بر نقش دانش‌آموزان به‌عنوان عوامل فعال در تولید دانش و حقیقت تأکید دارد و آنها را به شکل‌دهندگان تجربیات آموزشی خود می‌بیند (Nelson, 2017). این دیدگاه به دنبال ساختار شکنی ساختارهای قدرت در آموزش و ترویج محیط‌های آموزشی عادلانه‌تر است.

^۱ Communicative Action

^۲ Postmodern Perspective

همچنین، پست‌مدرنیسم بر اهمیت گفت‌وگو و شنیدن اصیل تأکید کرده و دانش‌آموزان را به‌عنوان محققان و همکاران در فرآیند آموزشی قرار می‌دهد (Fernandez et al., 2022). پست‌مدرنیسم به‌عنوان لنزی انتقادی، چگونگی شکل‌گیری قدرت و محدودیت‌های صدای دانش‌آموزان را تحلیل می‌کند و قدرت را به‌عنوان پدیده‌ای چندوجهی و تغییرپذیر در نظر می‌گیرد (Taylor & Robinson, 2009). این دیدگاه بر سیالیت و دگرگونی صدای دانش‌آموزان تأکید دارد و به‌طور مداوم این صداها را تحت تأثیر گفتمان‌های مختلف قدرت می‌بیند (Nelson, 2017). با این حال، چالش‌هایی همچون آسیب‌پذیری و ترس از قدرت‌ها وجود دارد که باید در ایجاد فضای حمایتی برای صدای دانش‌آموزان مدنظر قرار گیرد (Fernandez et al., 2022). در نهایت، صدای دانش‌آموزان در پست‌مدرنیسم به‌عنوان ابزاری پویا، متنوع و ضروری برای به‌چالش کشیدن ساختارهای قدرت و روایت‌های سنتی در نظر گرفته می‌شود، و آن‌ها را به‌عنوان هم‌آفرینان دانش و عوامل تغییر در فرآیندهای آموزشی می‌بیند.

صدای دانش‌آموز در کنش متقابل نمادین^۱

نظریه کنش متقابل نمادین، توسعه‌یافته توسط هربرت مید و بلمر، بر تحلیل تعاملات اجتماعی و چگونگی ایجاد معنا از طریق این تعاملات تأکید دارد (Blumer, 1986). این نظریه بر سه عنصر اصلی ذهن، خود و جامعه متمرکز است و معتقد است که رشد فرد و جامعه از طریق تعاملات اجتماعی و نمادین شکل می‌گیرد (Behbahanipour & Sharafuddin, 2023). در بستر مدرسه، این نظریه به تحلیل فرآیندهای اجتماعی و چگونگی تأثیر تعاملات میان دانش‌آموزان، معلمان و سیستم آموزشی بر شکل‌گیری خودپنداره‌ها، هویت و رفتار دانش‌آموزان، نقش‌های گروهی و چگونگی ایجاد و تقویت هنجارهای اجتماعی می‌پردازد (Mead, 2015; Mokhtari & Jabbar, 2023). به عبارتی، نظریه کنش متقابل اجتماعی بیان می‌نماید که افراد در ارتباط با یکدیگر عمل می‌کنند و موجب ساختن عمل یکدیگر نیز می‌شوند (Anwari, 2012). حال اگر این اجتماع را در مدرسه و بین دانش‌آموزانی در نظر بگیریم که بدن‌بال شناخت خود و دنیای پیرامون خود هستند، اهمیت این کنش و واکنش متزاید است. ریان و ویت^۲ (۲۰۱۸) بیان می‌دارند که از منظر کنش متقابل نمادین، تعاملات بین معلمان و دانش‌آموزان در کلاس، صدای دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به توسعه هویت معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کند. همچنین،

^۱ Symbolic Interactionism

^۲ Ryan & Viete

کوک-ساتر (۲۰۱۸) به اهمیت گوش دادن به صدای دانش‌آموزان درباره یادگیری و تدریس می‌پردازد و نشان می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در فرایندهای تصمیم‌گیری آموزشی، احساس مالکیت و انگیزه آن‌ها را افزایش می‌دهد. از منظر این دیدگاه، نقش‌ها و انتظارات اجتماعی که به دانش‌آموزان اختصاص داده می‌شود، تأثیر مهمی بر رفتار و یادگیری آن‌ها دارد؛ برای مثال، برچسب‌هایی مانند «باهوش» یا «ناتوان» می‌توانند عملکرد و انتظارات آینده دانش‌آموزان را شکل دهند (Rosenthal & Jacobson, 1968). به طور کلی، کنش متقابل نمادین بر اهمیت زبان، نمادها و تعاملات اجتماعی در رشد فردی و اجتماعی تأکید دارد و چارچوبی قوی برای درک تأثیر زمینه‌های اجتماعی در شکل‌گیری هویت و تجربیات آموزشی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد.

صدای دانش‌آموز در پداگوژی انتقادی^۱

نظریه پداگوژی انتقادی، توسعه‌یافته توسط فریره، بر نقد ساختارهای قدرت و نابرابری‌های اجتماعی در نظام آموزشی و تأکید بر آگاهی‌بخشی دانش‌آموزان تمرکز دارد (Freire, 1970). این نظریه، دانش‌آموزان را به عنوان کنشگران فعال می‌بیند و بر اهمیت گفت‌وگو و توانمندسازی آن‌ها برای نقد ساختارهای سرکوب‌گر تأکید دارد (Haji-Akhoundi et al., 2011). فریره معتقد است که آموزش باید به جای ابزار کنترل، فضایی برای آزاداندیشی و رشد فردی باشد، و دانش‌آموزان در فرایند یادگیری باید نقش فعال و خلاق ایفا کنند (Freire, 1970). ژیرو نیز تأکید دارد که اگر افراد توانایی تحلیل و نقد مسائل را نیاموزند، فرهنگ غالب را بدون پرسش می‌پذیرند و به تداوم نابرابری‌ها کمک می‌کنند (Giroux, 2014). این دیدگاه بر ضرورت ایجاد گفت‌وگوهای انتقادی و برقراری تعاملات مبتنی بر احترام متقابل میان معلمان و دانش‌آموزان برای تقویت آگاهی و درک عمیق‌تر تأکید دارد (Mirgol et al., 2023). همچنین، مک‌لارن بر اهمیت توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان برای ایجاد یادگیری معنادار و پرداختن به مشکلات واقعی زندگی آن‌ها تأکید می‌کند (McLaren, 2015). به طور کلی، پداگوژی انتقادی با پرورش تفکر انتقادی، تقویت صدای دانش‌آموزان، واکاوی زمینه‌های فرهنگی و پرداختن به نابرابری‌های اجتماعی، زمینه‌ساز یادگیری تحول‌گرا و معنادار برای دانش‌آموزان است.

¹ Critical Pedagogy

بحث و ارزیابی دیدگاه‌های فلسفی

در بررسی دیدگاه‌های فلسفی مرتبط با مفهوم صدای دانش‌آموز در برنامه‌درسی، تفاوت‌ها و اشتراکاتی در مفروضات آن‌ها مشاهده می‌شود. لذا، تحلیل دیدگاه‌های مختلف (جدول ۲) درک بهتری از موضع‌گیری دیدگاه‌ها درباره صدای دانش‌آموز فراهم می‌کند.

جدول ۲. مطابقت پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز با دیدگاه‌های منتخب

مفروضات	دیدگاه‌ها	توضیحات
ارزش ذاتی	اگزستانسیالیسم	دیدگاه‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان را به عنوان بیان وجود اصیل فردی و معنای شخصی ارزش می‌دهد.
	پراگماتیسم	به صدای دانش‌آموز به دلیل مشارکت عملی آن در حل مسئله و کاربردهای دنیای واقعی ارزش می‌دهد.
	کنش ارتباطی	به صدای دانش‌آموز برای نقش آن در دستیابی به درک متقابل و اجماع ارزش قائل است.
	پست مدرن	تنوع صداها دانش‌آموزی را به عنوان چالشی برای روایت‌های منحصر به فرد تجلیل می‌کند.
	کنش متقابل نمادین	بر معانی ذهنی دانش‌آموزان به تجربیات خود تأکید می‌کند و اهمیت دیدگاه‌های آن‌ها را برای معناسازی و تعامل اجتماعی برجسته می‌کند.
	پداگوژی انتقادی	ارزش ذاتی صدای دانش‌آموز را در به چالش کشیدن روایت‌های غالب و ترویج عدالت اجتماعی می‌شناسد.
	اگزستانسیالیسم	دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا انتخاب‌های اصیلی داشته و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند.
توانمندسازی	پراگماتیسم	دانش‌آموزان را از طریق حل مسئله عملی و یادگیری تجربی توانمند می‌کند.
	کنش ارتباطی	دانش‌آموزان از طریق مشارکت برابر در گفتگو و تصمیم‌گیری توانمند می‌شوند.
	پست مدرن	با زیر سوال بردن اقتدار و پذیرش دیدگاه‌های گوناگون، قدرت می‌بخشد.
	کنش متقابل نمادین	از طریق افزایش درک معانی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان توانمند می‌شوند.
	پداگوژی انتقادی	بر توانمندسازی برای به چالش کشیدن و تغییر ساختارهای ظالمانه تمرکز می‌کند.
	اگزستانسیالیسم	مشارکت را برای رشد شخصی و معناسازی ضروری می‌داند.
	پراگماتیسم	مشارکت فعال در یادگیری را از طریق فعالیت‌های تجربی و حل مسئله تشویق می‌کند.
مشارکت	کنش ارتباطی	بر مشارکت در گفت‌وگو عقلانی برای ایجاد اجماع تأکید دارد.
	پست مدرن	مشارکت را برای ساختارشکنی هنجارها و بازاندیشی شیوه‌های آموزشی تشویق می‌کند.
	کنش متقابل نمادین	بر مشارکت به عنوان وسیله‌ای برای معناسازی واقعیات اجتماعی تمرکز می‌کند.
	پداگوژی انتقادی	مشارکت را برای دموکراتیک کردن آموزش و پرورش ارزش می‌دهد.
	اگزستانسیالیسم	مشارکت را برای رشد شخصی و معناسازی ضروری می‌داند.

پویایی قدرت	اگزستانسیالیسم	زیر سوال بردن اقتدار را برای تأکید بر آزادی فردی در مقابل قدرت نهادی تشویق می‌کند.
	پراگماتیسم	به پویایی قدرت از طریق حل مشکلات مشترک می‌پردازد.
	کنش ارتباطی	به دنبال غلبه بر عدم تعادل قدرت از طریق گفتگوی باز است.
	پست مدرن	ساختارهای قدرت را نقد می‌کند و تمرکززدایی را ترویج می‌کند.
	کنش متقابل نمادین	بررسی می‌کند که چگونه قدرت از طریق تعاملات اجتماعی مذاکره می‌شود.
	پداگوژی انتقادی	بر چالش و بازتعریف روابط قدرت (خصوصاً ساختارهای سرکوبگر) در آموزش تمرکز دارد.
	اگزستانسیالیسم	زمینه فرهنگی را به عنوان چارچوبی برای هویت فردی و معنا سازی آن می‌شناسد.
زمینه فرهنگی	پراگماتیسم	زمینه فرهنگی را در شکل دادن به تجربیات یادگیری و حل عملی مسئله در نظر می‌گیرد.
	کنش ارتباطی	زمینه فرهنگی را در دستیابی به درک متقابل در نظر می‌گیرد.
	پست مدرن	تنوع فرهنگی را ارج می‌نهد و روایات جهانی را به چالش می‌کشد.
	کنش متقابل نمادین	بر نقش زمینه فرهنگی در شکل دادن به معانی و تعاملات تأکید می‌کند.
	پداگوژی انتقادی	به زمینه فرهنگی برای ترویج فراگیری و عدالت اجتماعی ارزش می‌دهد.
	اگزستانسیالیسم	بر رشد شخصی و کشف خود به عنوان کلید بهبود یادگیری تأکید می‌کند.
	پراگماتیسم	بر بهبود یادگیری از طریق روش‌های عملی و مهارت‌های حل مسئله تمرکز می‌کند.
بهبود یادگیری	کنش ارتباطی	بهبود یادگیری را از طریق گفتگو و ساخت دانش مشارکتی می‌بیند.
	پست مدرن	یادگیری از طریق دیدگاه‌های چندگانه و تفکر انتقادی را برای بهبود یادگیری تشویق می‌کند.
	کنش متقابل نمادین	بهبود یادگیری را در نتیجه تعاملات اجتماعی معنادار می‌بیند.
	پداگوژی انتقادی	هدف بهبود یادگیری از طریق مشارکت انتقادی و آگاهی اجتماعی است.
	اگزستانسیالیسم	بر رشد شخصی و کشف خود به عنوان کلید بهبود یادگیری تأکید می‌کند.

هر یک از دیدگاه‌های فلسفی به نوعی به پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز کمک می‌کنند. کنش ارتباطی بر مشارکت و گفتمان عقلانی تأکید دارد، پراگماتیسم بر توانمندسازی و راه‌حل‌ها، کنش متقابل نمادین بر معنا سازی و تعامل اجتماعی، پداگوژی انتقادی بر عدالت اجتماعی و بهبود یادگیری، پست‌مدرن بر چندگانگی تجربیات و پویایی قدرت‌ها و اگزستانسیالیسم بر اصالت فردی و معنای شخصی تمرکز دارند. اما به نظر می‌رسد، میتوان از نظریه عاملیت به عنوان دیدگاهی که در بردارنده تمام مفروضه‌های صدای دانش‌آموز است و به معنایی تمام وجوه مورد نیاز را در برمی‌گیرد، ارجحیت دارد. نظریه عاملیت، دیدگاه مستقلی نیست اما از سایر دیدگاه‌های

فلسفی همچون اگزیستانسیالیسم، پراگماتیسم، کنش متقابل نمادین برآمده و به عنوان نظریه میانه بر خودمختاری، فردیت و توانمندسازی دانش‌آموزان تأکید می‌کند. این دیدگاه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا به عنوان عاملان فعال در فرآیند یادگیری خود عمل کنند و با مشارکت در یادگیری و تغییر محیط‌های آموزشی و فرهنگی، جامعه خود را دگرگون کنند.

جدول ۳. مطابقت پیش‌فرض‌های صدای دانش‌آموز با نظریه عاملیت

مفروضات	توضیحات
ارزش ذاتی	ارزش ذاتی صدای دانش‌آموز را در تأیید خودمختاری و فردیت دانش‌آموزان تشخیص می‌دهد.
توانمندسازی	توانمندسازی، با تأکید بر ظرفیت دانش‌آموزان برای تأثیرگذاری بر آموزش آنها انجام می‌شود.
مشارکت	مشارکت کلیدی برای اعمال عاملیت و شکل دادن به تجربه آموزشی است.
پویایی قدرت	قدرت برای ادعای خودمختاری است و تمرکز بر قدرت فردی برای پویایی و نفوذ دارد.
زمینه فرهنگی	زمینه فرهنگی را تأثیرگذار بر کنش فردی دانش‌آموزان برای عاملیت می‌شناسد.
بهبود یادگیری	بر یادگیری خودراهبر و تعیین هدف شخصی از طریق کاوش برای بهبود تمرکز می‌کند.

صدای دانش‌آموز در نظریه عاملیت^۱

نظریه عاملیت مطرح‌شده توسط بندورا^۲، روان‌شناس مشهور کانادایی-آمریکایی، بر این اصل استوار است که افراد دارای توانایی و قدرت برای عمل کردن و ایجاد تغییر هستند و عاملیت به عنوان توانایی فرد برای تأثیرگذاری بر محیط و شرایط خود از طریق اقدامات و تصمیم‌گیری‌های آگاهانه تعریف می‌شود (Bandura, 2001). نظریه عاملیت جایگاه ویژه‌ای برای دانش‌آموزان در نظر دارد؛ به طوریکه دانش‌آموزان نه تنها گیرندگان منفعل اطلاعات نیستند، بلکه به عنوان عاملان فعال در فرآیند یادگیری خود عمل می‌کنند. آنها از طریق خودکارآمدی^۳، خودتنظیمی^۴ و خودکنترلی^۵ می‌توانند بر مسیر یادگیری خود تأثیر بگذارند و به طور فعال در تعیین اهداف، انتخاب روش‌های یادگیری و ارزیابی پیشرفت خود مشارکت داشته باشند (Ashari & Hasani, 2016; Bandura, 1997). همچنین، مفهوم صدای دانش‌آموز عمیقاً با پویایی قدرت درهم آمیخته است، جایی که دانش‌آموزان به عنوان عاملان فعالی دیده می‌شوند که می‌توانند روی شیوه‌های آموزشی و طراحی برنامه‌درسی تأثیر

^۱ Agency Perspective

^۲ Bandura

^۳ Self-efficacy

^۴ Self-regulation

^۵ Self-control

بگذارند (Cook-Sather, 2020; Fielding, 2007). این تغییر مستلزم ارائه اختیارات و فرصت‌های واقعی برای رهبری دانش‌آموزان، بازنگری در ساختارهای سنتی قدرت و تصمیم‌گیری آنهاست (Taylor & Robinson, 2009).

دانش‌آموزان با مشارکت در تحقیق و تجزیه و تحلیل فرآیندهای آموزشی، عاملیت خود را نشان می‌دهند و به یادگیری شخصی‌تر و معنادارتری دست می‌یابند (Cook-Sather, 2020). در مطالعه‌ی موسسه آرورا^۱ یافتند با اجازه‌دادن به دانش‌آموزان در طراحی مسیر یادگیری‌شان، آنها کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری خود دارند و انگیزه و مشارکت آنها نیز افزایش می‌یابد؛ در نهایت، به نتایج بهتر آموزشی منجر شود (Gagnon, 2024). این نظریه علاوه بر آموزش رسمی، برای یادگیری مادام‌العمر نیز مناسب است و دانش‌آموزان را به عاملانی فعال و مستقل تبدیل می‌کند (Klemenčič, 2023). به طور خلاصه، مفهوم صدای دانش‌آموزان در نظریه عاملیت، بر نقش فعال دانش‌آموزان در اظهارنظر، بیان استقلال، توانمندشدن و مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها در نظر گرفته می‌شود و صدای آن‌ها را در شکل‌دهی به تجربیات و نتایج آموزشی بسیار مهم می‌باشد.

دلالت‌های تربیتی مفهوم صدای دانش‌آموز براساس نظریه عاملیت

دلالت‌های تربیتی صدای دانش‌آموز، مبتنی بر نظریه عاملیت در برنامه‌درسی، باید با توجه به مبانی اسلامی و اسناد بالادستی کشور، مدنظر قرار گیرد. باقری (۱۳۹۹) در دیدگاهی اسلامی به نظریه عاملیت پرداخته و معتقد است که انسان منشأ عمل‌های خود است و با اعمال خود، هویت خود را می‌سازد^۲ (Farahbakhsh, Bagheri, et al., 2022). در این نگاه عاملیت فراتر از رابطه فرد و جامعه می‌باشد و ماهیت وجودی را تشکیل می‌دهد. بنابراین، اگر انسان به عنوان عامل، منشأ عمل خود باشد، اعمال او بر پایه تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه شکل می‌گیرد. مشارکت و عمل جمعی دانش‌آموزان نیز در این چارچوب، زمانی معنا می‌یابد که افراد، با اراده و اختیار خود، اعمالی همسو با اهداف گروه یا جامعه انجام دهند و در عین حال، مسئولیت اعمال خود را بپذیرند (Farahbakhsh, Bagheri Noaparast, et al., 2022). باقری همچنین رابطه میان معلم و دانش‌آموز را به عنوان رابطه دو عامل توصیف می‌کند؛ رابطه‌ای که در عین ناهمترازی، تحولی دوسویه دارد. در این تعامل، معلم ضمن به رسمیت شناختن عاملیت دانش‌آموز، دارای وزن غالب است (Bagheri Noaparast, 2019)؛ این ناهمترازی،

^۱ Aurora Institute

^۲ این تعریف از مبانی زیرساز اسناد آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است (فرح‌بخش، باقری و سجادی، ۱۳۹۹).

زمینه‌ساز یادگیری دوطرفه بین معلم و دانش‌آموز می‌شود. از سوی دیگر، در این دیدگاه، دانش‌آموز با زمانه‌ای جدید روبه‌رو است و باید با چالش‌های فرهنگی مواجه شود؛ فرهنگی که در مواجهه با این چالش‌ها نیاز به چاره‌جویی دارد. این فرآیند، اساس پویایی قدرت و توانمندسازی دانش‌آموزان در تربیت و یادگیری مادام‌العمر است (Bagheri Noaparast, 2019) و در سند ملی برنامه‌درسی ملی (۱۳۹۱) اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، اصل ۹-۳ بر یادگیری مادام‌العمر تأکید شده است.

نظریه عاملیت، تعامل را زمانی واقعی می‌داند که هر دو طرف، شناخت، میل و اراده یکدیگر را به رسمیت بشناسند و رفتار ناشی از آن را بپذیرند. این به این معناست که عناصر شناخت، میل و اراده در عمل انسان، به‌صورت درهم‌تنیده عمل می‌کنند (Bagheri Noaparast, 2019). بنابراین، نظریه عاملیت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسائل را به‌صورت مستقل شناسایی و حل کنند؛ همچنانکه، در سند ملی برنامه‌درسی ملی (۱۳۹۱) اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، اصل ۳-۳ به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت‌پذیری وی توجه نموده و در اصل ۴-۳ نیز، معلم نقش مقابل را در برابر دانش‌آموزان دارد، به فرآیند فعال‌سازی تأکید شده است. همچنین در اصل ۱۰-۳ به طور مستقیم جلب مشارکت و تعامل دانش‌آموزان به عنوان یک اصل در نظر گرفته شده است. پیاده‌سازی نظریه عاملیت در نظام آموزشی این امکان را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان مشارکت فعال در برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌ها داشته باشند. به‌منظور تقویت صدای دانش‌آموز بر اساس نظریه عاملیت، دلالت‌های تربیتی زیر مدنظر قرار گیرند:

جدول ۴. گزیده‌ای از دلالت‌های تربیتی مفهوم صدای دانش‌آموز مبتنی بر نظریه عاملیت

دلالت‌های تربیتی	توصیه‌های عملی
عاملیت در هویت‌بخشی و ارزش‌گذاری	- دانش‌آموزان به‌عنوان کنشگران فعال و صاحب اختیار در فرآیند یادگیری عمل می‌کنند. - دانش‌آموزان نقش تصمیم‌گیرنده و ارزیاب در فرآیندهای آموزشی را بر عهده می‌گیرند. - دانش‌آموزان در طراحی و اجرای شیوه‌های آموزشی نقش محوری ایفا می‌کنند.
عاملیت در فضای گفتگویی	- دانش‌آموزان فعالانه در ایجاد و مدیریت فضاهای گفتگو مشارکت می‌کنند. - دانش‌آموزان به‌عنوان تسهیلگران گفتگوهای کلاسی عمل می‌کنند. - دانش‌آموزان در شکل‌دهی به فرهنگ گفتگو و تعامل نقش کلیدی دارند.
عاملیت در توانمندسازی	- دانش‌آموزان مسئولیت رشد و توسعه توانمندی‌های خود را بر عهده می‌گیرند. - دانش‌آموزان در طراحی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی نقش فعال دارند.

- دانش‌آموزان به‌عنوان متغیرهای همسالان خود عمل می‌کنند.	
- دانش‌آموزان مسئولیت برنامه‌ریزی و پیگیری یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند. - دانش‌آموزان در انتخاب روش‌ها و منابع یادگیری تصمیم‌گیری می‌کنند. - دانش‌آموزان در ارزیابی پیشرفت یادگیری خود نقش فعال دارند.	عاملیت در مدیریت یادگیری
- دانش‌آموزان در شکل‌دهی به فرهنگ مدرسه نقش فعال ایفا می‌کنند. - دانش‌آموزان در حل چالش‌های فرهنگی مشارکت می‌کنند. - دانش‌آموزان به‌عنوان پل‌های ارتباطی بین فرهنگ‌های مختلف عمل می‌کنند.	عاملیت در فرهنگ‌سازی
- دانش‌آموزان در طراحی و بازنگری برنامه درسی مشارکت فعال دارند. - دانش‌آموزان در تعیین اهداف و محتوای یادگیری نقش دارند. - دانش‌آموزان در ارزیابی اثربخشی برنامه درسی مشارکت می‌کنند.	عاملیت در برنامه‌ریزی درسی
- دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی نقش فعال دارند. - دانش‌آموزان مسئولیت مدیریت پروژه‌های کلاسی را بر عهده می‌گیرند. - دانش‌آموزان در حل مسائل و چالش‌های کلاسی مشارکت می‌کنند.	عاملیت در مدیریت کلاس
- دانش‌آموزان در تشکیل‌های دانش‌آموزی نقش رهبری ایفا می‌کنند. - دانش‌آموزان در پروژه‌های اجتماعی و مدنی مشارکت فعال دارند. - دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان فعال در جامعه مدرسه عمل می‌کنند.	عاملیت در توسعه مدنی
- دانش‌آموزان در ارائه راهکارهای نوآورانه برای بهبود آموزش مشارکت می‌کنند. - دانش‌آموزان در آزمایش و ارزیابی روش‌های جدید آموزشی نقش دارند. - دانش‌آموزان در توسعه فناوری‌های آموزشی مشارکت می‌کنند.	عاملیت در نوآوری و بهبود آموزشی

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در جستجوی درک مفروضه‌های صدای دانش‌آموزان در دیدگاه‌های مختلف فلسفه تربیت پرداخته و نظریه عاملیت را به‌عنوان دیدگاه اصلی برای بازطراحی برنامه‌درسی انتخاب کرده است. اگرچه هریک از دیدگاه‌های فلسفی، ابعاد خاصی را برجسته می‌سازند، اما محدودیت‌هایی دارند که مانع از انطباق کامل آن‌ها با زمینه‌های آموزشی ایران می‌شود. برای نمونه، اگزیستانسیالیسم با وجود تأکید بر ارزش ذاتی، اصالت فردی و خودشناسی، فاقد سازوکارهای اجتماعی برای مشارکت دموکراتیک و تحول‌ساختاری است. پراگماتیسم نیز گرچه رویکردی عمل‌محور و توانمندساز دارد، اما در زمینه قدرت و نقد ساختارهای موجود آموزشی ساکت

است. پداگوژی انتقادی بر آگاهی اجتماعی و بهبود یادگیری تأکید دارد، اما در عین حال از پیچیدگی بالایی برخوردار است و در نظام‌های آموزشی متمرکز با مقاومت‌های ساختاری روبه‌رو می‌شود. کنش ارتباطی هابرماس نیز با آنکه بر مبنای عقلانیت ارتباطی و تفاهم متقابل استوار است، اما از پیچیدگی مفهومی بالایی برخوردار بوده و تحقق عملی آن در بافت مدرسه‌ای نیازمند پیش‌شرط‌های فرهنگی و نهادی گسترده‌است. کنش متقابل نمادین نیز بیشتر در سطح تعاملات خرد و زمینه‌های فرهنگی باقی می‌ماند و فاقد چارچوبی منسجم برای سیاست‌گذاری در برنامه‌درسی است. پست‌مدرنیسم با تأکید بر گفت‌وگو، تکرار معنا و پویایی قدرت در مناسبات دانش‌آموز و معلم، امکان گشودن فضای تفسیری برای صدای دانش‌آموز را فراهم می‌آورد، اما به واسطه پرهیز از انسجام مفهومی و نبود اصول هنجاری، در سطح سیاست‌گذاری برنامه‌درسی کارآمدی محدودی دارد. در مقابل، نظریه عاملیت به‌عنوان دیدگاهی میان‌رشته‌ای، تلفیقی از مؤلفه‌های محوری دیدگاه‌های فوق را در بر می‌گیرد؛ هم بر اصالت فردی (همسو با اگزیستانسیالیسم)، هم توانمندسازی و کنشگری (پراگماتیسم)، هم تغییر فرهنگی و اجتماعی (پداگوژی انتقادی) و هم معناسازی در تعاملات روزمره (کنش متقابل نمادین) تأکید می‌کند. از سوی دیگر، نظریه عاملیت در سطح عملیاتی نیز مؤثرتر است، چراکه مفاهیمی چون خودتنظیمی، مشارکت فعال، تصمیم‌گیری آگاهانه و کنترل مسیر یادگیری را به‌صورت قابل اجرا در نظام آموزشی معرفی می‌کند.

سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۱ عاملیت دانش‌آموزان را به‌عنوان عاملان فعال و مشارکت‌کنندگان اصلی در فرآیند یادگیری و تصمیم‌گیری‌های آموزشی معرفی می‌کند و بر توانمندسازی آنان از طریق شنیدن صدای‌شان و ایجاد محیط‌های آموزشی حمایتی تأکید دارد (OECD, 2018). مطالعات نشان می‌دهند که عاملیت به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا به صورت مستقل در سیستم آموزشی دیده شوند، در شکل‌دهی تجربیات یادگیری نقش داشته و مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها داشته باشند (OECD, 2013) و از این طریق دانش-آموزان مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و خودمدیریتی را توسعه می‌دهند (OECD, 2018). همچنین، این نظریه به افزایش حس تعلق، مالکیت، انگیزه و تعهد به یادگیری در دانش‌آموزان منجر می‌شود (McArthur, 2016; OECD, 2019). به طور کلی، معنای صدای دانش‌آموز در عمل بستگی به رابطه‌ای دارد که در زمینه خاصی بین «صدا» و «عاملیت» یا «عمل» وجود دارد و اگر شکافی بین صدا و عاملیت وجود داشته باشد در این

¹ Organisation for Economic Co-operation and Development

صورت، «صدا» نیست (Cook-Sather, 2020). در عین حال، پیاده‌سازی کامل نظریه عاملیت با چالش‌هایی همچون نیاز به منابع بیشتر، تغییرات ساختاری و توجه به نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی همراه است. به طور مثال، نظام آموزشی متمرکز ایران با تصمیم‌گیری‌های صد در صد بالا به پایین، انعطاف‌پذیری لازم برای عاملیت و پاسخگویی به نیازها و علایق ویژه دانش‌آموزان را از بین می‌برد و باعث تردید در توانایی آن‌ها برای مشارکت سازنده در طراحی آموزشی می‌باشد (Weisi & Ahmadi, 2024). همچنین، ممکن است حساسیت فرهنگی و مقاومت نسبت به بازتعریف دانش‌آموز به‌عنوان بازیگر فعال و عامل در فرآیند یاددهی و یادگیری، ناشی از هنجارهای دیرپای اقتدار معلم‌محور و ساختارهای قدرت سنتی است که مشارکت واقعی را به امری نمادین و ظاهری تنزل دهد (Ahmadi, 2023). درحالی‌که، در اسناد ملی ایران نیز، نظریه عاملیت با اصول و اهداف سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) همخوانی دارد (Farahbakhsh, Bagheri, et al., 2022). نقش‌آفرینی دانش‌آموزان و انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولانه، اختیاری آن‌ها در فرآیند زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی از جمله موارد مهم در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) است (Supreme Council of Cultural Revolution, 2011). البته هر دیدگاهی در علوم انسانی ممکن است معایب و کاستی‌هایی داشته باشد؛ اما با وجود چالش‌هایی مانند کمبود ساختار هدایت، نابرابری منابع و تضاد با روش‌های سنتی، نظریه عاملیت به دلیل تأکید بر استقلال و توانمندسازی دانش‌آموزان، مبنایی مؤثر برای تقویت صدای آنان در برنامه‌درسی محسوب می‌شود.

references

- Ahmadi, R. (2023). Student voice, culture, and teacher power in curriculum co-design within higher education: An action-based research study. *INTERNATIONAL JOURNAL FOR ACADEMIC DEVELOPMENT*, 28(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1923502>
- Alipour, F., & Alipour, F. (2018). The Epistemology of Existentialism and Its Implications for Education. *Journal of Educational and Social Studies of Quran and Atrat*, 1(1), 103-. <https://www.magiran.com/paper/2182916> (In Persian)
- Anwari, M. R. (2012). Criticism and Analysis of the Theory of Symbolic Interaction. *Marifat*, 20(8), 153-. <https://www.magiran.com/paper/939535> (In Persian)
- Ashari, Z., & Hasani, M. (2016). Explanation and Criticism of Moral Agency in Social Cognitive Learning Theory. *Journal of Islamic Perspective on Educational Science*, 2(2), 93-. <https://www.magiran.com/paper/1482056> (In Persian)
- Babakhani, S., & Rashtiani, M. (2023). An Introduction to the Philosophical-Educational Thoughts of Jürgen Habermas and Explaining Its Implications for Education (Objectives, Principles and Methods). *Journal of New Strategies in Psychology and Educational Sciences*, 5(15), 1-14. <https://www.magiran.com/paper/2547725> (In Persian)
- Bagheri Noaparast, K. (2016). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran* (Vol. One). Scientific and Cultural Publications. (In Persian)
- Bagheri Noaparast, K. (2019). *Human agency, a religious and philosophical approach*. Vakavash Publications. <https://roshdpress.ir/product/%D8%B9%D8%A7%D9%85%D9%84%DB%8C%D8%AA-%D8%A7%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86-%D8%B1%D9%88%DB%8C%DA%A9%D8%B1%D8%AF%DB%8C-%D8%AF%DB%8C%D9%86%DB%8C-%D9%88-%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%DB%8C/> (In Persian)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 604). Freeman. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy %20The%20Exercise%20of%20Control.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy%20The%20Exercise%20of%20Control.pdf)
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23964
- Beane, J. A. (2024). 'Because it's your education, not mine': a retrospective on student voice in curriculum decisions and school policy. *Education* 3-13, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2332860>
- Behbahanipour, A., & Sharafuddin, S. H. (2023). A critical evaluation of the approaches of the symbolic interaction school. *Socio-Cultural Knowledge Journal*, 14(3), 47-57. <https://www.magiran.com/paper/2621867> (In Persian)
- Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 56, 75-88. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ijer.2012.06.002>
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Univ of California Press. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=HVuognZFofoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Symb>

- [olic+interactionism:+Perspective+and+method&ots=4pReD4BV6C&sig=pcT98rAhIyzWWXBwdXbnLSfs0W0](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=gllDCQAAQBAJ&oi=fnd&dq=Pedagogies+of+Student+Voice:+Pedagog%C3%A0Das+de+la+voz+del+alumnado&ots=hB_Weo9ePD&sig=81cUQEZ_3QM9aHzg4PclHkRHPq8)
- Bragg, S., & Manchester, H. (2012). *Pedagogies of Student Voice: Pedagogías de la voz del alumnado*. Ministerio de Educación. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=gllDCQAAQBAJ&oi=fnd&dq=Pedagogies+of+Student+Voice:+Pedagog%C3%A0Das+de+la+voz+del+alumnado&ots=hB_Weo9ePD&sig=81cUQEZ_3QM9aHzg4PclHkRHPq8
- Bron, J., Emerson, N., & Kákonyi, L. (2018). Diverse student voice approaches across Europe. *European Journal of Education*, 53(3), 310-324. <https://doi.org/10.1111/ejed.12285>
- Busher, H. (2012). Students as expert witnesses of teaching and learning. *Management in Education*, 26(3), 113-119. <https://doi.org/10.1177/0892020612445679>
- Castro-Zubizarreta, A., & Calvo-Salvador, A. (2024). Child participation in early childhood education in Spain: When having rights does not mean being able to exercise them. *POLICY FUTURES IN EDUCATION*, 22(4), 642-658. <https://doi.org/doi:10.1177/14782103231180665>
- Conner, J. (2015). Student voice: A field coming of age. *Youth Voice Journal*, 5. https://www.researchgate.net/publication/281825150_Student_voice_A_field_coming_of_age
- Cook-Sather, A. (2018). Listening to equity-seeking perspectives: How students' experiences of pedagogical partnership can inform wider discussions of student success. *Higher education research & development*, 37, 923-936. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1457629>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Cook-Sather, A., & Matthews, K. (2023). Practising student voice in university teaching and learning: three anchoring principles. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(6). <https://doi.org/10.53761/1.20.6.2>
- Esteban, M. B. (2022). Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools. *Social Inclusion*, 10(2), 43-53. <https://doi.org/doi:10.17645/SI.V10I2.4936>
- Farahbakhsh, H., Bagheri, K., & Sajadieh, N. (2022). Study and Critique of the relationship between culture and education regarding agency in the education Documents of Iran. *Journal of Philosophy of Education*, 6(2), 29-54. <https://www.magiran.com/paper/2500819> (In Persian)
- Farahbakhsh, H., Bagheri Noaparast, K., Sajadieh, N. S., & Monadi, M. (2022). A critique of Pierre Bourdieu's view on the relationship between agency and culture in the area of education based on the Islamic theory of action. *Foundations of Education*, 11(2), 5-30. <https://www.magiran.com/paper/2640979> (In Persian)
- Fernandez, L., Heng, M. A., & Kim Eng, C. L. (2022). Voices on "voice": A juxtaposition of teachers' and students' perspectives on the possibilities and challenges of student voice in teaching and learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(3), 542-555. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2037512>
- Fielding, M. (2007). Beyond "Voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people. <https://doi.org/10.1080/01596300701458780>
- Flynn, P., & Hayes, N. (2021). Student Voice in Curriculum Reform: Whose Voices, Whose Listening? In *Curriculum change within policy and practice: Reforming second-level education in Ireland* (pp. 43-59). <https://www.researchgate.net/profile/Paula->

- [Flynn/publication/348221207_Student_Voice_in_Curriculum_Reform_Whose_Voices_Who%27s_Listening/links/60c1e9e892851ca6f8d72187/Student-Voice-in-Curriculum-Reform-Whose-Voices-Whos-Listening.pdf](https://flynn/publication/348221207_Student_Voice_in_Curriculum_Reform_Whose_Voices_Who%27s_Listening/links/60c1e9e892851ca6f8d72187/Student-Voice-in-Curriculum-Reform-Whose-Voices-Whos-Listening.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (MB Ramos, Trans.). New York: Continuum, 2007. https://books.google.com/books/about/Pedagogy_of_the_Oppressed.html?id=M4MQAAAAJA
- Gagnon, L. (2024). *Student Agency in Action*. Retrieved from https://aurora-institute.org/cw_post/student-agency-in-action/
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books. <https://www.amazon.com/Neoliberalisms-Higher-Education-Henry-Giroux/dp/1608463346>
- Gordon, C., & Foucault, M. (1980). *Selected interviews and other writings 1972– 1977*. Pantheon Books. https://www.academia.edu/download/59017587/Foucault_M_-_Power_Knowledge_Pantheon_198020190424-25150-1kti2b5.pdf
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2016). From data source to co-researchers? Tracing the shift from 'student voice ' to student–teacher partnerships in Educational Action Research. *Educational Action Research*, 24(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1053507>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press. *English edition*. <https://doi.org/10.2307/1955926>
- Habermas, J. (1987). A theory of communicative action (Vol 2: Life world and systems critique of functionalist reason)(T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. https://archive.org/details/lifeworld-and-system-a-critique-of-functionalist-reason-jurgen-habermas-thomas-m_202402/Lifeworld%20and%20System_%20A%20Critique%20of%20Functionalist%20Reason%20--%20J%20C%20B%20Crgen%20Habermas%20C%20Thomas%20McCarthy%20--%20The%20Theory%20of%20Communicative%20Action%20C%20Vol%202%20C%201985%20--%209780807014011%20--%20b85cb037e8a18d4efd6c017c943a3742%20--%20Anna%E2%80%99s%20Archiv
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT Press. <https://doi.org/10.1017/S0010417500017527>
- Haji-Akhoundi, Z., Emam-Jomeh, S. M. R., & Sarmadi, M. R. (2011). Explain the key elements of the curriculum based on the concepts introduced by Freire. *Journal of Curriculum Studies*, 5, 142-171. <https://www.magiran.com/p890430> (In Persian)
- Klemenčič, M. (2023). A theory of student agency in higher education. In *Research Handbook on the Student Experience in Higher Education* (pp. 25-40). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802204193.00010>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10833-005-1299-3.pdf>
- Mazaheri, H. (2020). A Comparison between the Valuation Principles of Pragmatic Educational Philosophy and those of the Document of Fundamental Transformation of the IRI Educational

- System. *Scientific Journal of Islamic Education*, 28(46), 167-198. <https://www.magiran.com/paper/2149830> (In Persian)
- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- McCombs, B. L. (2003). A framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform. *Theory into practice*, 42(2), 93-101. https://doi.org/doi:10.1207/s15430421tip4202_2
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315633640>
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self & society*. University of Chicago Press.
- Messiou, K. (2023). The role of students' voices in promoting inclusive education. In the *International Encyclopedia*. <http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/455453>
- Mirgol, A., Keshtiaray, N., & Saadatmand, Z. (2023). Analysis of the learning discourse in critical pedagogy with emphasis on the views of Paolo Freire. *Training & Learning Researches*, 19(1), 117-142. <https://www.magiran.com/paper/2614681> (In Persian)
- Mokhtari, M., & Jabbar, M. (2023). Hossein Nasr's Sociological Analysis of the Concept of Self concerning the Sociology of Symbolic Interaction. *Social theories of Muslim thinkers*, 13(3), 49-64. <https://www.magiran.com/paper/2682557> (In Persian)
- Moreno-Romero, C., Enn, Ü., Savvani, S., & Pantazis, A. (2024). Educational commons facilitating student voice: an ethnographic approach. *Education 3-13*, 52(6), 891-910. <https://doi.org/doi:10.1080/03004279.2024.2331952>
- Nelson, E. (2017). Re-thinking power in student voice as games of truth: dealing/playing your hand. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1238839>
- O'Sullivan, M., & MacPhail, A. (2010). 'Carving a new order of experience' with young people in physical education: Participatory Action Research as a pedagogy of possibility. In *Young People's Voices in Physical Education and Youth Sport* (pp. 175-197). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203881897-18/carving-new-order-experience-young-people-physical-education-participatory-action-research-pedagogy-possibility>
- OECD. (2013). *Student Agency: Learning for the Future*. OECD Publishing <https://www.oecd.org/education/student-agency-learning-for-the-future.htm>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030* <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019* <https://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-22187049.htm>
- Perry-Hazan, L. (2021). Conceptualising conflicts between student participation and other rights and interests. *Discourse*, 42(2), 184-198. <https://doi.org/doi:10.1080/01596306.2019.1599324>
- Ramezani, A., Imani Naini, M., & Ghaderi, M. (2019). An analytical study of Habermas's principles of moral education and their criticism from the perspective of Quranic ethics. *Journal of Quranic Studies*, 9(36), 333-351. <https://www.magiran.com/paper/1967523> (In Persian)

- Raunić, R. (2017). Filozofija i kurikulum. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(1), 9-30. <https://doi.org/10.21464/mo45.124.930>
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 53(4), 528-540. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teachers' expectations and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston. <https://people.wku.edu/steve.groce/RosenthalJacobson-PygmalionintheClassroom.pdf>
- Sarmadi, M. R., & Masoomifard, M. (2018). Epistemological analysis of existentialism and its educational implications in the distant education system (With emphasis on virtual education). *Research in School and Virtual Learning*, 5(20), 101-116. <https://www.magiran.com/paper/1866089> (In Persian)
- Stubley, E. V. (2021). Philosophy as a Method of Inquiry. *Visions of Research in Music Education*, 16(3), 8. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1687&context=vrme>
- Suleiman Nejad, A., Sarmadi, M. R., & Azizi, A. (2011). The Comparative Analysis of Instructional Objects in Pragmatism and Islam. *Iranian Journal of Knowledge Studies in The Islamic University*, 14(1), 103-. <https://www.magiran.com/paper/869681>
- Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). *Fundamental Transformation Document of Education*. <https://sccr.ir/Files/6609.pdf> (in Persian)
- Supreme Council of Education. (2012). *National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran*. <https://bayanbox.ir/info/1800233674260427126/%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D9%87-%D8%AF%D8%B1%D8%B3-%D9%85%D9%84%DB%8C> (In Persian)
- Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/14681360902934392>
- Weisi, H., & Ahmadi, R. (2024). Conceptualizing student voice in teacher-student curriculum partnerships within Iran's higher education. *Higher education*, 87(3), 795-812. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01036-6>
- Woolner, P., Hall, E., Wall, K., & Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment: user consultation, participatory design, and student voice. *Improving Schools*, 10(3), 233-248. <https://doi.org/doi:10.1177/1365480207077846>
- Zarvandi, J. (2022). A Comparative Look at the Education of Values in the Two Perspectives of Islam and Existentialism. *Journal of Quran and social science*, 1(3), 51-88. <https://www.magiran.com/paper/2437573> (In Persian)

A reflection on the Philosophy of Formal and Public Education in "Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation in the Formal and Public Education System of the Islamic Republic of Iran"

Mina Fayazi 

Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Fars, Iran. Email: m_fayazi@modares.ac.ir

Shahram Ramesth 

Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: shahram.ramesth@modares.ac.ir

Received: 2023-10-13	Revised: 2024-10-07	Accepted: 2025-07-08	Published: 2025-07-14
----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

Citation: Fayazi, M., & Ramesth, Sh. (2025). Considerations on the Philosophy of Public Formal Education in "Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation in the Public Formal Education System of the Islamic Republic of Iran", <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 161-188. doi: 10.22067/fedu.2025.84601.1295

Abstract

This study employs a critical perspective to analyze the second section of *The Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Public Formal Education System of the Islamic Republic of Iran*. By scrutinizing the document's conceptual framework, philosophical assumptions, and methodological orientations, the study aims to elucidate the principal challenges and ambiguities involved in articulating the philosophy underpinning public formal education. The analysis reveals that, despite the document's pronounced emphasis on indigenization and an Islamic orientation, it fails to establish clear and consistent criteria for defining educational concepts as "Islamic" or "indigenous." Furthermore, the *Theoretical Foundations* document, which draws upon a hybrid of ideological, rationalist, and non-native humanities perspectives, is marked by conceptual incoherence, lacks a cohesive systematic framework, and demonstrates a pronounced disconnect between theoretical formulations and practical implementation. This research highlights the imperative for a comprehensive reevaluation of the philosophical and methodological bases of the transformation documents, advocating for a rearticulation of fundamental principles—particularly regarding the nexus of religiosity, indigenization, and social education—in a manner congruent with the Iranian Islamic context.

Keywords: philosophy of education, philosophy of public formal education, theoretical foundations of the fundamental transformation.



©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.

Synopsis:

The present study adopts a critical approach to analyze a segment of “Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Official and Public Education System of the Islamic Republic of Iran,” with particular focus on the philosophy of official and public education as elaborated in this document. The core objective of this research is to dissect the weaknesses, deficiencies, ambiguities, and challenges inherent in the conceptual articulation of the aforementioned document, ultimately offering recommendations for fundamental reconsideration in this domain.

Drawing on a review of prior studies, the research utilizes the critical analyses of scholars in the field of education. While most of these scholars underscore the inadequacy of the theoretical framework, lack of coherence in definitions, philosophical incoherence, methodological ambiguities, and the absence of educational equity within the documents, the findings of this study suggest that the philosophical section of these documents has not been subjected to in-depth internal and analytical critique. Accordingly, this research aims to provide a critical, internal analysis of the structure of the philosophy of official and public education under two categories: “General Considerations,” which pertains to overall reflections on the philosophy of official education, and “Specific Considerations,” which addresses each of the three aspects of the nature, rationale, and modality of official education.

A key issue identified in this study is the ambiguity surrounding the Islamic and indigenous character of the educational philosophy. While the theoretical foundations emphasize the necessity of the Islamization and localization of the educational system, they do not provide clear and operational criteria to determine the nature of Islamic or indigenous concepts. In many cases, mere reference to religious statements or the use of cultural elements, such as the Persian language and literature, is regarded as an indicator of indigenization, whereas operational, systematic, and measurable definitions of these concepts are absent. The lack of a clear explanation for concepts like “Wilayah,” a core component of Islamic thought, as well as the absence of a defined method for distinguishing between indigenous and imported components, has cast doubt over the implementation path of the aforementioned educational philosophy.

Furthermore, the issue of the ineffective reflection of the ideals and values of the Islamic Revolution within the theoretical foundations is explored. Although the document recurrently refers to the principles and values of the Revolution and the statements of the leaders of the Islamic Republic, these references are largely formalistic, and a systematic and integrated manifestation of revolutionary ideals is not evident at the conceptual and structural levels. This has resulted in a disconnect between the overarching goals of the Revolution and the educational principles of the document, thus reducing the potential for translating such goals into practical policies.

Another major challenge is the inadequate utilization of the historical background of education in Iran. Despite the document’s explicit criticism of imitation from Western models, a thorough and well-documented analysis of Iranian and Islamic educational traditions has not been presented. This neglect constitutes a significant barrier to genuine localization of the philosophy of official education, as engagement with historical and traditional capacities can strengthen the

identity-based and theoretical coherence of the educational system. In this regard, the theoretical foundations require a critical reassessment and reconstruction based on lived educational experiences.

In another aspect, the theoretical foundations take an ambivalent and unclear stance in engaging with the achievements of the human sciences. On the one hand, they emphasize the need to utilize human knowledge in conformity with Islamic principles; on the other hand, neither a framework for this conformity is provided, nor is the expected level of alignment specified. Is mere absence of contradiction sufficient, or is conceptual and value alignment also required? This ambiguity complicates the purposeful utilization of global scientific achievements in educational planning and increases the interpretive latitude of statements within the document.

This study also characterizes the methodological weakness in deriving educational principles from the theoretical foundations as a critical shortcoming. While the document claims that its principles are extracted from philosophical, Islamic, psychological, and social policy foundations, the precise process of such inference remains unspecified. Only general references are made to the bases underpinning each principle, without adequately illustrating the logical and conceptual progression from foundation to principle. Such absence of inferential logic undermines both the theoretical and practical coherence of the document and impedes the effective implementation of educational policies.

Another fundamental challenge is the inability of the theoretical foundations to establish a transparent link between the foundations (theory) and the superstructures (policies and practical principles). Although the document claims to follow a specific methodology, how this methodology results in clear, traceable connections among philosophical foundations, educational objectives, executive principles, and policies is not systematically articulated; consequently, readers are unable to reconstruct a rational and substantiated transition from foundations to policies, resulting in a disruption of the conceptual chain in the document.

Elsewhere in the analysis, specific considerations of the document's definition of the nature of official and public education are addressed. This definition emphasizes elements such as organization, legality, justice orientation, mandatory status, and the central role of the school and the Islamic state, while also noting the participation of families, media, and non-governmental organizations. Nonetheless, neglect of the status of informal education and the inability to precisely delineate shared, exclusive, Islamic, and Iranian identities have led to internal contradictions and ambiguities in prioritization in certain provisions. In particular, the use of terms such as "necessary" and "desirable" for principles introduces a semantic duality that undermines the coherence of the educational concept.

Ultimately, analysis of the general and specific characteristics of education in the documents reveals that, although the discourse is formed within an Islamic perspective, the requisite philosophical references to justify this claim are not provided. Concepts such as shared human nature (fitrah) and universal values similarly lack operational definitions and feasibility criteria. These weaknesses have prevented the theoretical foundations from functioning as a comprehensive, coherent, and authentically Iranian-Islamic educational philosophy.

Conclusion:

The findings of this research indicate that, despite significant efforts to integrate religion, culture, and the official educational system, full success has not been achieved in attaining theoretical coherence, clear conceptual articulation, or systematic design of principles and policies. This study recommends a fundamental revision of the structure of the theoretical foundations, a clear articulation of key concepts such as Islamization, localization, and social education, as well as methodological improvement in drawing principles from the foundations, as indispensable requirements for the genuine realization of the educational transformation discourse in Iran.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

تأملی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»

مینا فیاضی ^{id}

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، فارس، ایران. m_fayazi@modares.ac.ir

شهرام رامشت ^{id}

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، shahram.ramesht@modares.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۲۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۲۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: فیاضی، مینا؛ رامشت، شهرام. (۱۴۰۴). تأملی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران». پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۱۶۱-۱۸۸. doi: 10.22067/fedu.2025.84601.1295			

چکیده

پژوهش حاضر با رویکرد انتقادی به بررسی بخش دوم «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» می‌پردازد و تلاش دارد ضمن تحلیل ساختار مفهومی، مبانی فلسفی و رویکردهای روش‌شناختی این سند، چالش‌ها و ابهامات اساسی موجود در تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی را آشکار سازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که علی‌رغم تأکید سند بر بومی‌سازی و اسلام‌محور بودن نظام تربیت رسمی، معیارهای دقیق برای اسلامی و بومی‌شناختن مفاهیم تربیتی به‌طور شفاف ارائه نشده است. همچنین، سند مبانی نظری تحول بنیادین با تکیه بر ترکیبی از مؤلفه‌های ایدئولوژیک، عقلانی و برداشت‌های غیر بومی از علوم انسانی، با مشکلاتی چون نبود انسجام مفهومی، فقدان چارچوب روشمند و فاصله معنادار میان نظریه و عمل مواجه است. این پژوهش، بر ضرورت بازاندیشی عمیق‌تر در بنیان‌های فلسفی و روش‌شناختی اسناد تحولی و بازتعریف اصول کلیدی نظیر نسبت میان دین‌مداری، بومی‌سازی و تربیت اجتماعی مطابق با زیست‌بوم ایرانی اسلامی تأکید می‌کند.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی، مبانی نظری تحول بنیادین.

مقدمه

عمده نظام‌های فکری و مکاتب فلسفی، در تلاش‌اند تا نظام‌های مرتبط و برآمده از مبانی خود را برای رسیدن به آرمان‌ها و اهداف خود تهیه و تدوین نمایند. یکی از مسائل مهم مورد توجه در عمده نظام‌های فکری و زیست بوم سیاسی و اجتماعی که مبتنی بر آن‌ها هستند، نظام تربیتی است که می‌تواند دستیابی به آرمان‌ها و اهداف آن مکتب را در بستر جامعه خویش میسر سازد. از این رو، تلاش در جهت دستیابی به فلسفه تعلیم و تربیت مبتنی بر مکتب دینی، فکری و فلسفی می‌تواند از دغدغه‌های اساسی اندیشمندان و دست‌اندرکاران تربیت در هر کشوری باشد. پس از تدوین مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، تلاش‌ها برای ارتباط‌دادن آن با نظام تربیت رسمی و عمومی جامعه مورد بحث و سؤال قرار می‌گیرد. فلسفه پشتیبان هر نظام تربیت رسمی عمومی باید فلسفه تعلیم و تربیت متناسب با همان فرهنگ و زیست‌بوم باشد. در صورتی که الگوی رایج تربیت رسمی عمومی، نخست در کشورهای غربی تجربه شده و سپس به‌عنوان محصول جریان‌های مختلف عصر روشنگری اروپا و یکی از مظاهر فرهنگی مدرنیته، به سایر کشورها و ملل جهان تعمیم داده شده است؛ با این تفاوت که در غرب این نهاد محصول و برآیند مجموعه تحولات و نوسازی اجتماعی در آن جوامع بوده است، اما در کشورهای دیگر این نهاد محصول و میوه تحولات بومی نیست (Hasani, 2021)، لذا ضروری است نظام تربیت رسمی عمومی متناسب با فرهنگ بومی، شرایط و بسترهای اجتماعی حاکم بر جوامع مختلف، در سطح مبانی نظری، بازتعریف و الگوسازی شود تا از تسلط فکری و فرهنگی سایرین جلوگیری به عمل آید. در ایران نیز اندیشمندانی برای دستیابی به این مهم تلاش کرده‌اند، به‌عنوان نمونه باقری (Bagheri, 2008) در پژوهشی با عنوان «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» تلاش کرده است فلسفه تربیتی برخاسته از دین مبین اسلام را ضمن توجه به شرایط بومی کشور ایران تدوین نماید. علم‌الهدی (Alamolhoda, 2012) در پژوهشی با عنوان «نظریه اسلامی تعلیم و تربیت»، ضمن این که نظریه خود را در پیوند با ایده‌های اجتماعی اسلام برای جامعه آرمانی مطرح می‌کند، اقتضائات نهادی تعلیم و تربیت در ذیل قانون و حاکمیت را مورد ملاحظه قرار می‌دهد. پژوهشی دیگر تحت نظر مصباح یزدی (Mesbah Yazdi, 2011) با عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» صورت پذیرفته که در آن مبانی، اصول، اهداف، عوامل و مراحل تربیت اسلامی مورد مذاقه قرار گرفته است.

به‌منظور ایجاد تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی، اولین سند رسمی فلسفه تعلیم و تربیت کشور با همکاری جمعی از نخبگان حوزوی و دانشگاهی، در سال ۹۰ به تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. این

پژوهش که با نام «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران»^۱ شناخته می‌شود به سفارش وزارت آموزش و پرورش و توسط جمعی از نخبگان حوزوی و دانشگاهی انجام پذیرفته و از سال ۹۰ تاکنون به‌عنوان پشتوانه نظری سایر اسناد متأخر خود از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌های زیرنظام این وزارتخانه است. مبانی نظری دارای سه بخش فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران^۲، فلسفه تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران^۳ و ره‌نامه نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران می‌شود. پژوهش حاضر، دربردارنده پرسش‌ها و ملاحظات انتقادی درباره بخش دوم این سند، یعنی فلسفه تربیت رسمی عمومی، ذیل دو عنوان «ملاحظات عام»، ناظر به ملاحظات در باب فلسفه تربیت رسمی به‌طور کلی و عام و «ملاحظات موردی»، ناظر به هر یک از بخش‌های چستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی می‌شود. شایان ذکر است که در پژوهش حاضر، از هرگونه نقد بیرونی و مبنایی که متکی بر مفروض انگاشتن دیدگاه‌های رقیب دیدگاه پژوهشگران محترم این اثر باشد، اجتناب شده، و معیار نقد در بیش‌تر موارد، تحلیل منطقی گفته‌های ایشان و بررسی میزان انسجام منطقی و درونی آن‌ها بوده و در بقیه موارد نیز برخی نقاط مبهم و سؤال‌برانگیز مبانی نظری مورد پرسش قرار گرفته است.

پیشینه پژوهش

از زمان تصویب اسناد تحولی آموزش و پرورش تا کنون، پژوهش‌های بسیاری در نقد این اسناد انجام شده است که عمده آن‌ها به نقد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته‌اند. اما با توجه به این که بسیاری از این نقدها ریشه در مبانی نظری دارد و در سند تحول متبلور شده است، برخی پژوهشگران به‌درستی مبانی سند تحول را مورد نقد قرار داده‌اند و هر یک از منظر خاصی به واکاوی نقاط ضعف این اسناد پرداخته‌اند. مرادی و باقری (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل و نقد مفهوم هویت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، ضمن اشاره به ناسازواری و عدم انسجام در تعریف برخی مفاهیم در مبانی نظری، به

^۱ از این پس در فارسی با کوه نوشت «مبانی نظری» و در ارجاع درون متنی با کوه نوشت (TFT)، (Theoretical foundations of transformation) در این پژوهش از آن نام برده می‌شود.

^۲ از این پس در این پژوهش به اختصار «فلسفه تربیت» خوانده می‌شود.

^۳ از این پس در این پژوهش «فلسفه تربیت رسمی» خوانده می‌شود.

کم‌توجهی به پیشینه علمی و فلسفی مفهوم هویت در اسناد، درهم آمیختگی مرزهای معنایی مفهوم هویت با شخصیت و شاکله و در نهایت استنتاج‌های نادرست مبنی بر این تعاریف اشاره می‌کنند (Moradi & Bagheri, 2020). در امتداد این نقد به تعاریف بنیادین، محمودی (۲۰۲۰) نیز با تمرکز بر یکی از ابعاد هویتی، یعنی جایگاه مؤلفه‌های هویت دینی و انقلابی، در پژوهش «بررسی جایگاه مؤلفه‌های هویت دینی و انقلابی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، نشان می‌دهد که اسناد تحولی نه تنها از نظر مفهومی دارای ناسازواری هستند، بلکه در توزیع توجه به مؤلفه‌های مختلف هویتی نیز از تعادل و توازن لازم برخوردار نیستند؛ به طوری که برخی مؤلفه‌ها برجسته شده و برخی دیگر کاملاً مغفول مانده‌اند (Mahmoodi, 2020).

از سوی دیگر، توجه به زمینه‌های نظری تولید این اسناد نیز حائز اهمیت است، چنان‌که ایزدپناه (۲۰۱۶) در بخشی از رساله دکتری خود با عنوان «گفت‌وگومندی و چندصدایی در تعلیم و تربیت رسمی ایران»، با اشاره به ضعف پشتوانه نظری در دوران تدوین مبانی نظری، بر این نکته تأکید می‌کند که نبود نظریه‌های منقح و مورد اجماع در حوزه اسلامی‌سازی علوم انسانی، موجب شده است تا مبانی نظری به ناچار بر علوم انسانی غیراسلامی و غیر بومی مبتنی شود، و این امر به تعمیق شکاف میان هدف‌های آرمانی و واقعیت‌های موجود انجامیده است (Izadpanah, 2016). این فاصله میان آرمان و واقعیت، به ویژه در زمینه اجرایی شدن اسناد تحول، مورد توجه پژوهش‌های دیگری نیز قرار گرفته است؛ به‌عنوان نمونه، نویدپور (۲۰۱۶) در پژوهش «شناسایی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران بر مبنای روش‌شناسی کیو» نشان می‌دهد که یکی از مشکلات بنیادین اسناد مذکور آن است که مبانی نظری آن‌ها بدون توجه به وضع موجود، امکانات واقعی و اقتضائات اجرایی کشور، به گونه‌ای آرمان‌گرایانه و بدون پشتوانه عملی تدوین شده‌اند (Navidpour, 2016). این خلأهای بنیادی، هنگامی که از منظر روش‌شناختی و رویکردهای تدوین اسناد تحلیل می‌شود، ابعاد تازه‌تری از کاستی‌ها را نمایان می‌سازد؛ چنان‌که مرزوقی، عقیلی و مهرورز (۲۰۱۷) در پژوهش «تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» تصریح می‌کنند که این اسناد فاقد چارچوب روش‌شناختی منسجم و رویکرد پارادایمی مشخص هستند و از نظر اعتبار علمی و روش‌شناختی با نقصان‌های بنیادی روبه‌رو می‌باشند؛ علاوه بر این، ایشان «عدم انسجام مفهوم‌شناختی» را به‌عنوان یکی از جلوه‌های بارز این کاستی‌ها معرفی می‌کنند (Marzooghi et al., 2017).

در نهایت، نگاه به مبانی فلسفی این اسناد نیز مؤید وجود مشکلات ساختاری و درونی در مبانی نظری آن‌هاست؛ چنان‌که همتی‌فر و آه‌نچیان (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان «ارائه الگوی ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت؛ بررسی موردی سازواری فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش»، با ارائه الگویی برای ارزیابی نظریه‌های ترکیبی، نشان می‌دهند که بخش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی» که شالوده فکری این اسناد را تشکیل می‌دهد، دارای درجاتی از ناسازواری درونی است که خود منشأ بروز ایرادات جدی در ساختار کلان سند تحول شده است. یکی از مهم‌ترین دلایل این ناسازواری، نادیده گرفتن مبانی فلسفی و بالاتر از آن مبانی فرافلسفی نظریه‌های مبدأ در ترکیب است. هرچند از دیدگاه ایشان اساساً در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ترکیب نظریه‌های مبدأ صورت نگرفته است و به در کنار هم قرار گرفتن این نظریات اکتفا شده است (Hematifar & Ahanchian, 2014).

برخی دیگر از پژوهش‌ها نیز در نقد بخشی از مبانی نظری نوشته شده‌اند، به‌عنوان نمونه (Rajaei, 2020) در نقد و بررسی تربیت اجتماعی و سیاسی ترسیم شده در مبانی نظری تحول بنیادین، معتقد است مبانی نظری نسبت به حضور دیدگاه‌های متضاد و متفاوت در عرصه سیاست و جامعه، مردم‌سالاری و دموکراسی و مشکک بودن مفاهیم مطرح در آن از قبیل حیات طیب، آزادی و مهارت‌های اجتماعی، مواجهه بسیار سطحی داشته و ضعیف عمل کرده است. (Mosaffa, 2021) نیز با هدف تبیین و ارزیابی فلسفه عدالت تربیتی در مبانی نظری تحول بنیادین، از دو منظر درونی و بیرونی رویکرد عدالت تربیتی مبانی نظری را نقد کرده است. وی عدم بیان وضع موجود، مغفول بودن عدالت تربیتی، نادیده گرفتن تنوع و آزادی‌های فردی دانش‌آموزان، عدم جامع‌نگری در عدالت تربیتی، عدم توجه کافی به تربیت دانش‌آموزان عدالت‌خواه و عدم تبیین کافی در خصوص مدارس غیردولتی را از جمله نقدهای درونی و عدم توجه کافی به عدالت جنسیتی و نیازمندی تحقق عدالت تربیتی به بستر جامعه‌ای آرمانی را از جمله نقدهای بیرونی مطرح نموده است.

نتایج یک پژوهش فراترکیب که به بررسی پژوهش‌های انجام شده مرتبط با سند تحول در ایران انجام شده، حاکی از آن است که بیش از نیمی از مطالعات صورت گرفته در این زمینه به‌نوعی با زیرنظام‌های مطرح در سند تحول مرتبط بوده‌اند و در نیم دیگر، با رویکردهای درون‌متنی یا برون‌متنی، مفاهیم متعددی در سند را مورد

مطالعه و نقد قرار داده‌اند (Bakhtiari & Dehghani, 2022)، اما تا کنون پژوهشی با نگاه انتقادی به بخش دوم مبانی نظری «فلسفه تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران» با رویکرد درونی، انجام نشده است.

الف) ملاحظات عام فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۱. ابهام در معنای اسلامی و بومی بودن فلسفه تربیت رسمی و عمومی

یکی از محورهای انتقادی نسبت به مبانی نظری، ابهام و کلی‌گویی در بیان مفاهیم بنیادی آن است؛ موضوعی که شماری از پژوهشگران بدان اشاره کرده‌اند. در همین راستا، شمشیری و مزیدی (۲۰۲۰) نیز با تأکید بر نبود انسجام مفهومی، این نارسایی را در قالب «عدم انسجام در بیان مواضع نظری» مطرح کرده‌اند (Mazidi & Shamshiri, 2020). صفارحیدری و حسین‌نژاد (۲۰۱۴) تحلیل خود را با تمرکز بر نوع رویکرد سند تحول، چنین صورت‌بندی کرده‌اند که مبانی نظری آن بیشتر بر نگرشی آرمانی مبتنی است که تفسیر ایدئولوژیک از دین را با روشی عمدتاً استنتاجی و عقلانی در هم آمیخته است (Saffarheidari & Hossainnjad, 2014). افزون بر این، دیزوی (۲۰۱۳) نقد خود را ناظر بر خاستگاه معرفتی مبانی نظری سند مطرح ساخته و آن را مبتنی بر علوم انسانی غیربومی و غیراسلامی دانسته است؛ امری که به زعم وی، موجب کاهش پیوند مبانی نظری با زمینه‌های بومی و دینی شده است (Dizavi, 2013). در امتداد این دیدگاه‌های انتقادی، بررسی حاضر نیز به یکی از ابعاد مهم این ابهام‌ها می‌پردازد؛ به این معنا که ملاک‌های اسلامی بودن و بومی بودن فلسفه تربیت رسمی و عمومی در مبانی نظری، به طور دقیق تبیین نشده و این امر چالش‌های قابل توجهی را در تحلیل محتوای سند و تحقق اهداف تربیتی آن به همراه داشته است.

به زعم مبانی نظری، یکی از ضرورت‌های تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی، اسلامی و بومی بودن آن است (TFT, 2011, p. 187). علاوه بر آن، ساماندهی جریان تربیت و همه مؤلفه‌های آن باید در چهارچوب نظام معیاری صورت پذیرد که یا مبانی و ارزش‌های آن بر آموزه‌های اسلامی استوار باشد و یا با آموزه‌های اسلامی سازگار باشد (TFT, 2011, p. 263). لیکن از مطالعه و بررسی‌های انجام شده این نتیجه حاصل می‌شود که اساساً ملاک اسلامی بودن و سازگاری با اسلام از منظر نویسندگان محترم مبانی نظری مشخص نیست. ضمن این که به جز انطباق با نظام معیار اسلامی و تحقق حیات طیبه به عنوان هدف فرایند تربیت، مصداق دیگری برای اسلامی بودن در مباحث مطرح شده به دست نمی‌آید. در واقع، ملاک انطباق با نظام معیار اسلامی و سازگاری با

اسلام در مبانی نظری مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است. وقتی ارزشی در پارادایم فکری و فلسفی دیگری با آبشخور هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی متفاوتی نضج یافته و شکل گرفته است، چگونه می‌تواند از اساس و در باطن با آن دسته از ارزش‌ها که بر آموزه‌های دینی استوار هستند، سازگاری داشته باشد؟ البته باید توجه داشت که این بدین معنا نیست که این سند اسلامی نیست؛ چرا که تقریباً تمامی متن از گزاره‌های فلسفی و دینی استخراج شده است. بلکه مدعا این است که ملاک‌ها مشخص نشده و به این دلیل، بسیاری از موضوعات کلیدی در اسلام مانند ولایت در این سند مغفول مانده‌اند. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد ابتدای بر برخی از گزاره‌های فلسفه اسلامی و مبانی دینی، تنها دلیل پژوهشگران محترم مبانی نظری، برای اتصاف این پژوهش به صفت بومی بودن است. می‌توان این ادعا را مطرح کرد که تنها مواردی که به صورت مستقیم بومی بودن را مورد اشاره قرار می‌دهند تأکید بر استفاده از ذخایر زبان و ادب فارسی و معرفی نمادهای فرهنگ و تمدن اسلامی ایران است (TFT, 2011, p. 267) و به نظر می‌رسد در همین سطح به هویت ایرانی و شناخت زیست‌بوم ایران توجه شده است. در این مورد نیز مانند ملاک‌های اسلامی بودن می‌توان اشاره کرد که آیا تنها ملاک بومی بودن، منحصر به این دو مورد است و بومی بودن در اسناد حوزه تعلیم و تربیت وجوه دیگری نمی‌تواند داشته باشد؟ عدم تعریف اسلامی بودن و بومی بودن فلسفه تربیت و فلسفه تربیت نظام رسمی و عمومی از منظر پژوهشگران محترم این پژوهش، چالش‌های بسیاری از جمله ابهام در تشخیص مصادیق هر یک در تربیت رسمی را به دنبال خواهد داشت. این ملاحظه منحصر به این بخش نبوده و در بحث از چیستی تربیت و بیان ویژگی‌های عام نیز مجدداً این گزاره تکرار شده است که در ادامه بدان پرداخته خواهد شد.

۲. عدم تبلور آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

یکی از مباحث مطرح شده به عنوان ضرورتی برای تدوین فلسفه نظام تربیت رسمی و عمومی، توجه به آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی ایران است (TFT, 2011, p. 188). لیکن به این مهم فقط در قالب چند گزاره در مبانی (استناداتی به آرمان‌ها و بیانات رهبران انقلاب و قانون اساسی) اکتفا شده و امتداد این آرمان و ارزش‌ها در فلسفه نظام تربیت رسمی در این سند قابل ردیابی نیست. به عبارت دیگر، نتایج حاصل از پذیرش معدود گزاره‌های ذکر شده در برخی بخش‌ها با این مضامین، در تدوین سایر بخش‌ها مورد استفاده قرار نگرفته یا قابل پی‌جویی نیست. هر چند در ابتدای بخش دوم، پژوهشگران محترم به درستی به این مهم اشاره می‌کنند که با ظهور و تداوم انقلاب اسلامی ایران و ارائه الگویی بدیع برای حاکمیت سیاسی بر مبنای جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام،

فعالیت‌های نهادهای اجتماعی آن به سبک گذشته، آن را متزلزل خواهد کرد. به همین دلیل نظام تربیت رسمی که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر نسل جوان جامعه اثر دارد، باید در راستای تداوم ارزش‌های انقلاب اسلامی نقش خود را به‌درستی ایفا کند و ارائه الگویی از تربیت رسمی مبتنی بر این جهان‌بینی و نظام ارزشی را در دستور کار خود قرار دهد (TFT, 2011, p. 188). حال آن‌که منظور پژوهشگران از این ارزش‌ها کدام ارزش‌هاست و از سوی دیگر حاصل بهره‌گیری از این ارزش‌ها را در کدام بخش از فلسفه تربیت رسمی می‌توان دنبال کرد، پرسشی است که با مطالعه مبانی نظری به پاسخ شفاف و مصداقی از آن دست نخواهیم یافت. بدیهی است بیان مکرر مفهوم نظام معیار اسلامی نمی‌تواند تأمین‌کننده و جاری‌کننده آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی در این سند باشد. چراکه اولاً چارچوب ارتباطی این موارد با نظام معیار اسلامی ذکر شده در مبانی نظری مشخص نیست، و ثانیاً عمده نقد، به بار نشستن این گزاره‌های پراکنده در طراحی و تدوین نظام تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران است.

۳. عدم استفاده از پیشینه بومی آموزش در ایران

یکی از نکات طرح شده در باب مواجهه با نظام تربیتی موجود، اقتباس بدون نقادی آن و عدم توجه به الگوهای سنتی نظام تربیتی بومی خویش است (TFT, 2011, p. 186). لذا انتظار می‌رود در ادامه و برای تدوین فلسفه تربیت رسمی این الگوهای سنتی و بومی نظام تربیتی جامعه و سنت تربیتی اسلامی ایرانی، ضمن نقد و بررسی جوانب مختلف آن، مورد بهره‌برداری قرار گیرد. اما ایرادات وارده مجال ورود به سایر مباحث از مبانی تا چرایی و چگونگی تربیت رسمی را پیدا نمی‌کند و ابتر می‌ماند. حتی سنت تربیتی اسلامی ایرانی که در مبانی نظری از آن نام برده می‌شود، مورد تبیین و مرور تاریخی نیز قرار نمی‌گیرد و صرف نظر از نقد و بررسی، امکان اثربخشی و بهره‌مندشدن از آن نیز مورد توجه و بحث واقع نمی‌شود.

۴. ابهام در استفاده از دستاوردهای متراکم بشری

یکی از ادعاهای مطروحه در مبانی نظری، استفاده از دستاوردهای متراکم بشری، با قید سازگاری با مبانی اسلامی است (TFT, 2011, p. 190). حال آن‌که در خلال تبیین فلسفه نظام تربیت رسمی مصداق روشنی از این امر یافت نمی‌شود. فارغ از مصادیق، اساساً در مبانی نظری ملاک سازگاری یا ناسازگاری با مبانی اسلامی مشخص نشده است. همچنین این که سازگاری با مبانی دینی، سازگاری با کدام لایه و سطح از دین است، محل تأمل است. آیا سازگاری دستاوردهای بشری با برخی احکام دینی کفایت می‌کند؟ اساساً بدون در نظر گرفتن جهان‌بینی و مبانی

اساسی دینی، سازگاری به چه معناست؟ آیا می‌توان احکام و یا اخلاق را ملاک قرار داده و هر آن چیزی از دستاوردهای بشری در علوم مختلف که به احکام فقهی و اخلاق انسانی منافاتی نداشت را مورد بهره‌برداری قرار داد؟ هر یک از نظریات مطروحه در سایر علوم و هر یک از ابزارها و وسیله‌هایی که مورد استفاده و بهره‌برداری واقع می‌شود، ناظر به تحقق هدفی مشخص در بستر فکری و فلسفی معینی است. به عبارت دیگر، در مبانی نظری به‌درستی بر لزوم استفاده از دستاوردهای متراکم بشری تأکید شده است، اما پژوهشگران ملاک‌ها و سطح سازگاری این دستاوردها را با لایه‌های مختلف دینی مشخص نکرده‌اند که آیا کفایت سازگاری، سازگار بودن در لایه‌های سطحی و فقهی و اخلاقی است یا لایه‌های بنیادین دینی و فلسفی؟ در واقع اینکه اگر مقتضی است از دستاوردهای متراکم بشری استفاده شود، باید با کدام ملاک‌ها و سطوح دین سنجیده شود، در مبانی نظری یافت نمی‌شود.

۵. عدم استفاده از نتایج نقد الگوهای موجود تربیت رسمی و عمومی

در بخش روش‌شناسی مبانی نظری اشاره شده است که الگوهای رایج تربیت رسمی مورد بررسی و نقد قرار گرفته و نقاط قوت و ضعف آن‌ها شناسایی شده است (TFT, 2011, p. 193). آنچه در مبانی نظری به‌عنوان خروجی این بررسی گزارش شده است، در بخش چستی تربیت، تحت عنوان بررسی اجمالی الگوهای رایج تربیت رسمی قرار دارد (TFT, 2011, p. 219) که در آن به اهم نقدهای وارده بر تربیت رسمی از منظر رویکردهای انتقادی، پست‌مدرن، سنت‌گرایی، کارکردگرایی، انسان‌گرایی و لیبرالیسم پرداخته می‌شود. یکی از سؤالاتی که می‌تواند مطرح شود، موضع پژوهشگران نسبت نقدهای گفته شده است، که آیا با نقدهای هر رویکرد موافق هستند یا خیر. از طرف دیگر، با توجه به تأکید نویسندگان (TFT, 2011, p. 226) بر لزوم عدم انفعال در برابر انتقادات، چگونگی بهره‌مندی از این بررسی انتقادی در تدوین فلسفه تربیت رسمی شفاف نیست؛ به گونه‌ای که حتی چگونگی رفع نقدهای انجام‌شده در الگوی تدوین شده در مبانی نظری روشن نیست. به بیان دیگر، هر یک از رویکردهای ذکر شده در این بخش نقدهایی است که نظام تربیت رسمی داشته‌اند، اما مشخص نیست اولاً پژوهشگران کدام نقد را پذیرفته و کدام یک را نه، و ثانیاً در صورت پذیرش این نقدها، برای رفع آن‌ها در تدوین نظام تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران چه راهکاری اتخاذ شده است.

۶. ابهام در بخش روش‌شناسی

۶.۱. ابهام در نحوه استخراج اصول تربیت رسمی و عمومی

در بخش دوم مبانی نظری، تدوین فلسفه تربیت رسمی در جمهوری اسلامی ایران از طریق تبیین مبانی فلسفی و اسلامی صورت گرفته است (TFT, 2011, p. 35)، و سپس مبتنی بر آن‌ها اصول عام تربیت استخراج شده است (TFT, 2011, p. 173). برای تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی، علاوه بر مبانی ذکر شده در بخش اول مبانی نظری، از چهار دسته مبانی سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز استفاده شده است (TFT, 2011, p. 196). در نهایت، با استفاده از این دو مبنا و همچنین اصول عام تربیت، اصولی برای نظام تربیت رسمی استخراج شده است (TFT, 2011, p. 262). آنچه این فرایند را دچار ضعف کرده است، فقدان ارتباط منسجم و منقح میان اصول استخراج شده و مبانی مذکور است. در واقع شیوه روشمندی برای استخراج اصول تربیت رسمی از مبانی یادشده وجود ندارد. هر چند در پاورقی (صفحات ۲۷۲ تا ۲۸۷) برخی از اصول به اجمال قید شده است که هر اصل از کدام مبنا استخراج شده، اما این اشاره نیز برای تبیین فرآیند و روش استخراج کافی نیست. به عبارت دیگر، در حال حاضر شاید بتوان پذیرفت از منظر نویسندگان مبانی نظری، هر اصل تربیت رسمی از کدام مبنا بدست آمده، اما پاسخی برای چگونگی و نحوه استخراج این اصول از مبانی یافت نمی‌شود. برای نمونه اصل استمرار که یکی از اصول تربیت رسمی است، ناظر به اصل استمرار و پیوستگی در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی نوشته شده است که اساساً چنین اصلی در اصول عام تربیت مطرح نشده است (TFT, 2011, p. 173). در ادامه نیز اصل استمرار را به مبانی روان‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی ارجاع داده‌اند که به نظر ناقص می‌رسد. چرا که به نظر می‌رسد مبانی انسان‌شناسانه و معرفت‌شناسانه نیز از این اصل پشتیبانی می‌کنند. ضمن آن‌که چگونگی استخراج اصول از مبانی و نحوه ارتباط آن‌ها همچنان گنگ و مبهم است.

۶.۲. ابهام در نحوه ارتباط میان مبنا و بنا

وجود نوعی التقاط و اغتشاش روش‌شناسانه و ابهام اساسی در تدوین روش‌شناختی اسناد تحولی آموزش و پرورش، و به طور کلی ابهام روش‌شناختی در برقراری ارتباط میان مبانی و فلسفه تربیت رسمی، از جمله نقدهایی است که در برخی پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است (Marzooghi et al., 2017). آنچه در بخشی به نام «روش‌شناسی پژوهش» در بخش دوم مبانی نظر آورده شده است، عاری از بحث‌های روش‌شناسانه و روشی بوده و صرفاً در آن به بیان فرایند و مراحل نگارش این بخش پرداخته شده است (TFT, 2011, p. 193). با توجه به این مسئله، ارتباط میان چستی، چرایی و چگونگی تربیت و تربیت رسمی و عمومی، با مبانی فلسفی و دینی

به صورت روشمند مشخص نبوده و روشن نیست که چطور از مبانی ذکر شده، چستی و چرایی و چگونگی تربیت رسمی اتخاذ شده است. در بند پنجم روش‌شناسی اشاره می‌شود که مبانی نظری از روش‌شناسی خاصی برای نحوه استنتاج و استنباط مبانی و چگونگی استناد و استدلال به آن‌ها برای تبیین چستی، چرایی و چگونگی تربیت استفاده شده است (TFT, 2011, p. 193). لیکن شش بخشی که در ادامه آن نگارش شده است، گویای این روش‌شناسی خاص نبوده و به ابهام چگونگی ارتباط مبنا و بنا می‌افزاید. از این رو، با وجود اذعان نویسندگان این سند بر استفاده از روشی خاص در مبانی نظری، این روش نه در روش‌شناسی این اثر صورت‌بندی شده است و نه به نوعی است که خوانندگان امکان ردیابی چگونگی ارتباط میان مبنا و بنا در آن را داشته باشند.

ب) ملاحظات موردی فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۱. ملاحظاتی بر چستی تربیت

در این بخش به طرح ملاحظاتی در چهار محور تعریف تربیت رسمی و عمومی، ویژگی‌های عام، ویژگی‌های خاص و ویژگی‌های اختصاصی پرداخته خواهد شد.

۱.۱. تعریف تربیت مختار تربیت رسمی و عمومی

تعریف تربیت رسمی در مبانی نظری عبارت است از:

«بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت - خانواده، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی - صورت می‌پذیرد و با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) - همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت‌متریان (به‌ویژه هویت جنسیتی) - در پی آن است تا آنان، مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.» (TFT, 2011, p. 226).

۱.۱.۱. بخشی از جریان کلان تربیت

نادیده گرفتن جایگاه تربیت غیررسمی و نهادهای مؤثر در تربیت از جمله نقدهایی است که در برخی پژوهش‌ها بدان اشاره شده است. برخی عدم توجه کافی به تربیت غیررسمی و نحوه تعامل آن با تربیت رسمی را مورد توجه قرار داده (Ghajari, 2020) و برخی به‌طور جزئی‌تر به خانواده و عدم توجه مبانی نظری به چگونگی ایفای نقش

خانواده پرداخته‌اند (Najafi & Ahmadi, 2012). این نقدها زمانی اهمیت بیش‌تری می‌یابد که مشخص شود در مبانی نظری تصریح شده است که تربیت رسمی، بخشی از جریان کلان تربیت است (TFT, 2011, p. 226) و نه تمام آن. از این گزاره این‌طور برداشت می‌شود که تربیت رسمی مساوی با جریان کلان تربیت نیست و بخشی از آن است. لیکن در هیچ‌کجای این سند و تعریف، اشاره به نقش تربیت غیررسمی در این جریان کلان و ارتباط آن با تربیت رسمی نشده است. به نظر می‌رسد یکی از مهمترین مسائل در تعریف تربیت رسمی در چنین اسناد بالادستی، تعیین مرزبندی میان تربیت رسمی و غیررسمی، و بیان تمایزات آن با دیگر بخش‌های جریان کلان تربیت بوده که متأسفانه در مبانی نظری مغفول مانده است. این مسأله از آن جهت حائز اهمیت است که در حوزه خط‌مشی‌گذاری کلان تربیتی، بدون این مرزبندی، امکان تدوین خط‌مشی‌های اثربخش میان تربیت رسمی و غیررسمی وجود ندارد، کما اینکه در شرایط فعلی کشور نیز این مهم به‌خوبی قابل رؤیت است.

۲.۱.۱. وجوه مشترک و اختصاصی

تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، دینی و ایرانی) با توجه به وجوه اختصاصی هویت متربیان در تعریف تربیت اشاره شده است (TFT, 2011, p. 226). لیکن وجوه اختصاصی هویت متربیان نشده است. در واقع، وجوه گوناگون هویت اختصاصی متربیان مورد بحث قرار نگرفته است. به عبارت دیگر، آنچه در مبانی نظری به آن اشاره شده است، تنها لایه‌های مختلف هویت مشترک (انسانی، دینی، ملی و...) و پس از آن بیان چرایی اهمیت هویت جنسیتی است. لیکن صحبت از انواع هویت اختصاصی و وجوه آن به میان نیامده است. از دیگر نکات این بخش، عدم تشریح میزان مشارکت هر یک از این وجوه (مشترک و اختصاصی) در فرایند تربیت رسمی است. بدین معنا که اولاً میزان توجه به هر یک از سه وجه مشترک و وجوه اختصاصی مشخص نیست و ثانیاً رابطه میان این دو بخش مورد توجه قرار نگرفته است. طبیعتاً آنچه از مبانی نظری به عنوان یک سند پشتیبان سایر اسناد انتظار می‌رود این است که اصول ارتباطی میان وجوه مشترک و اختصاصی، وجه رجحان هریک بر دیگری و... را مشخص نماید که در این سند چنین ارتباطی روشن نشده است.

۳.۱.۱. لازم یا شایسته

در قسمت پایانی تعریف، اشاره شده که تربیت رسمی در پی آن است که افراد مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه کسب کنند که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته است (TFT, 2011, p. 226).

همچنین در بخشی از ویژگی‌های عام که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد، الزامی بودن حضور افراد مورد بحث قرار خواهد گرفت. نکته‌ای که در الزامی بودن فرایند تربیت رسمی مورد توجه است، لازم بودن یادگیری مفادی است که منجر به تحقق مراتبی از حیات طیبه می‌شود. حال آنکه در تعریف، علاوه بر لازم بودن، شایسته بودن نیز مورد توجه قرار گرفته است. مسأله مورد توجه این است که نمی‌توان آحاد جامعه را برای کسب مطالبی که صرفاً شایسته است، الزام کرد. از این رو، عبارت شایسته در تعریف، سازواری آن را با ویژگی عام الزامی بودن خدشه‌دار می‌کند. به عبارت دیگر، اگر این امکان فراهم بود که مربیان در مدرسه امکان کسب موارد لازم و ترک موارد شایسته را داشته باشند، این طراحی درست است. اما با توجه به اینکه در شرایط فعلی و چارچوبی که در نظام تربیت رسمی مبانی نظری تعریف شده است، این امکان وجود ندارد، فرض الزام برای کسب مفاد شایسته، محل اشکال است.

۲.۱. ویژگی‌های عام تربیت رسمی و عمومی

۱.۲.۱. عدم بیان ملاک توافق در سامان‌یافتگی

در بیان محور سامان‌یافتگی آمده است که «این گونه سازمان‌یافتگی، نه تنها مغایرتی با دیدگاه اسلامی ندارد، بلکه با توجه به مصالح و آثار مطلوب آن، از منظر اسلامی نیز بیشتر مورد تأکید است.» (TFT, 2011, p. 229)؛ اما شاهد این ادعا در هیچ کجای متن بیان نشده است. البته چنین مسأله‌ای در سراسر مبانی نظری به صورت جزئی و کلی قابل رؤیت است. شایسته است، در متنی که سند نظری بالادستی در جمهوری اسلامی ایران است، علت و چرایی چنین ادعاهایی که صحبت از توافق و تأکید اسلام می‌کند، شاهد مثال آن نیز هم آورده شود تا ضمن افزایش اتقان کار، امکان تحلیل میزان همبستگی میان ارجاعات به صورت درون دینی نیز فراهم شود.

۲.۲.۱. حد ارزش‌های مشترک

در بخش فراگیری نسبت به آحاد جامعه اشاره شده است که: «همه انسان‌ها در آفرینش برابرند (فطرت و طبیعت مشترک دارند) و در امکان کسب ارزش‌های مشترک انسانی شبیه هم‌اند؛ بنابراین، فرایند تربیت رسمی باید حدی از ارزش‌های مشترک را در ساحت وجودی همه افراد جامعه محقق سازد. این مفهوم، همان شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی است.» (TFT, 2011, p. 230). سؤال اینجاست که چه تعریفی از فطرت و طبیعت مشترک مورد پذیرش و ابتنای پژوهشگران محترم بوده است که در میان کشورهای مختلف یکسان به نظر می‌رسد. فارغ از اینکه همچنان ایراد روش‌شناسانه بند ۶ در چگونگی رسیدن از «است»‌ها به «باید»‌ها در اینجا نیز مصداق دارد،

در این بخش مسأله دیگری نیز وجود دارد. توضیح آن که چگونه از داشتن فطرت مشترک و طبیعت مشترک، لزوم تربیت و تحقق حدی از ارزش‌های مشترک را تجویز نموده‌اند؟ ضمن این که این حد چقدر است؟ به عبارت دیگر، تربیت رسمی می‌بایست تا چه اندازه ارزش‌های مشترک را در همه افراد جامعه ایجاد کنند؟ در جایی دیگر اشاره شده است که تربیت رسمی حداقل‌ها را فراهم می‌آورد (TFT, 2011, p. 232). این حداقل میان جامعه‌ای متکثر از استعدادها چگونه تعیین می‌شود؟ در این بخش مانند بسیاری از بخش‌های دیگر این سند، اتخاذ موضع مطابق با اقتضائات ملی - مذهبی دیده نمی‌شود و صرفاً به توصیف پرداخته شده است.

۳.۲.۱. توضیحات غیرضروری در حضور الزامی متربیان

برای بیان الزامی بودن حضور متربیان، پژوهشگران محترم دلایلی را ضمن توجه به حق آزادی و اختیار متربیان توضیح داده‌اند که به نظر کافی نمی‌نماید (TFT, 2011, p. 234). به نظر می‌رسد با توجه به اینکه مسأله الزام در میان است می‌توان آن را در یک دو گانه با عنوان دو گانه حق و تکلیف به شکل بهتری مطرح نمود. حق آحاد افراد آن است که با تسهیل و زمینه‌سازی دولت‌ها از امکان تربیت بهره‌مند و برخوردار شوند. ضمن آن که این افراد جهت ادامه حیات اجتماعی، مکلف هستند شایستگی‌های مشترک و پایه‌ای که جامعه خواهان آن است را کسب کنند. لذا حضور افراد در فرایند تربیت رسمی الزامی خواهد بود.

لازم به ذکر است در پایان ویژگی‌های عام، یک ویژگی با عنوان «پیش‌نیاز حضور در حیات بالنده فردی، خانوادگی و اجتماعی» (TFT, 2011, p. 237) مطرح شده که به نظر می‌رسد این ویژگی یکی از مقدمات حضور الزامی متربیان است. لذا به نظر می‌رسد، این بخش می‌تواند به صورت جداگانه مطرح نشده و به عنوان یکی از مقدمات، در بخش حضور الزامی متربیان مورد بحث و بررسی واقع شود.

۴.۲.۱. ابهام در چرایی اعطای مدرک معتبر

در بخش اعطای مدرک معتبر، دو خصوصیت الزامی بودن و قانونی بودن تربیت رسمی و عمومی، به عنوان علت اعطای مدرک معتبر به متربیان مطرح می‌شود (TFT, 2011, p. 236). پرسش این است که آیا الزامی بودن و قانونی بودن تربیت رسمی تنها دلایل اعطای مدرک معتبر است؟ به عبارت دیگر، اگر تربیت مدرسه‌ای، قانونی یا الزامی نباشد، امکان اعطای مدرک معتبر وجود ندارد؟ به نظر می‌رسد دلایل دیگری برای اعطای مدرک معتبر

توسط حاکمیت برای طی کردن دوره تربیت رسمی وجود دارد که با توجه به تعاریفی که از الزامی بودن و قانونی بودن در این سند مطرح شده، ارتباط چندانی با آن‌ها ندارد.

۳.۱. ویژگی‌های خاص تربیت رسمی و عمومی

۱.۳.۱. عدم شفافیت در تعریف

در تعریف این بخش از ویژگی‌های تربیت رسمی آمده است: «آن دسته ویژگی‌هایی است که در الگوهای رقیب تربیت رسمی به صورت موردی یافت می‌شوند؛ اما تأکید بر آن‌ها در الگوی مطلوب کشور ما برای تربیت رسمی و عمومی بیشتر است» (TFT, 2011, p. 228). سؤالات بسیاری پیرامون این تعریف وجود دارد:

الف) الگوهای رقیب تربیت رسمی و عمومی کدام‌اند؟ مسجد مدرسه‌ها، تحصیل در منزل یا...؛ ب) این ویژگی‌ها که به صورت موردی در همه جای جهان یا به صورت نمونه‌گیری شده کدام‌اند؟؛ ج) آیا قبل از ورود به بحث، الگوی مطلوب تربیت رسمی در کشور تدوین شده که ویژگی‌هایی انتخاب شده‌اند که تأکید بر آن‌ها در الگوی مطلوب کشور ایران است؟؛ د) معیار این تأکید چیست؟؛ ه) اساساً الگوی رقیب منحصر در یک الگو نیست و حتماً در الگوهای رقیب نیز شاهد طیفی خواهیم بود که هر کدام بر یک ویژگی به میزان متغیری تأکید می‌کنند. برای انتخاب ویژگی‌های خاص به کدام الگو یا الگوهای رقیب و با چه سطحی از تأکید و توجه به این ویژگی مراجعه شده است.

به نظر می‌رسد الگوی مطلوبی در ذهن نویسندگان محترم اثر وجود دارد که بر اساس آن ویژگی‌های عام، خاص و اختصاصی را انتخاب می‌کنند. در این صورت، بهتر است در ابتدای بحث این مسأله تبیین شود. به این معنا که با اتنا به مبانی اسلامی در تربیت، سیاست، فقه و... چارچوب کلی تربیت رسمی مطلوب را تبیین کرده و سپس به ویژگی‌های عام، خاص و اختصاصی پرداخته شود. با این شیوه، معیار انتخاب‌ها، تأکیدها و... مشخص می‌شود.

۴.۱. ویژگی‌های اختصاصی تربیت رسمی و عمومی

۱.۴.۱. عدم شفافیت در بیان چگونگی تکیه بر فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی

به عنوان آخرین ویژگی از ویژگی‌های اختصاصی ذیل عنوان «تکیه بر فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی و تناسب با جامعه امروز ایران» (TFT, 2011, p. 250)، فقط به مطلوب بودن و ضروری بودن این موضوع توجه شده است و اساساً چگونگی این موضوع مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد تکیه بر فرهنگ و مقتضیات جامعه امروز هر کشوری می‌تواند از ویژگی‌های عام به حساب بیاید. بدین معنا که تأثیر بافت

اجتماعی و فرهنگ، بخش جدایی‌ناپذیر تربیت رسمی به حساب می‌آید، از این حیث نمی‌توان این دو را از یکدیگر جدا کرده و از ویژگی‌های اختصاصی یک کشور به حساب آورد.

۲. ملاحظات بر چرایی تربیت

۱.۲. نارسایی ادله بیان‌شده دال بر اهمیت و ضرورت تربیت رسمی و عمومی

اولین بخش از چرایی، به بیان دلایلی در باب اهمیت و ضرورت تربیت رسمی پرداخته شده است که اجمالاً شامل هشت بخش می‌شود (TFT, 2011, p. 252). در بیان ضرورت عموماً رابطه است و باید برقرار است. بدین معنی که گفته می‌شود چون چنین است، پس ضرورتاً باید چنین باشد. لیکن این رابطه در بسیاری از این هشت مورد صادق نیست. نویسندگان گرامی، تربیت رسمی را به‌منظور (۱) تحقق زمینه‌های مناسب هدایت عموم و آماده‌سازی آنان برای اقامه عدالت اجتماعی منطبق بر معیارهای اسلامی؛ (۲) مراقبت از نسل نوحاسته در مقابل مخاطرات درون و بیرون؛ (۳) پیچیده‌شدن نهاد اجتماعی، تأکید همه جوامع امروزی بر آن و قوانین بین‌المللی مبنی بر اجباری و رایگان‌بودن آن؛ (۴) تربیت انسان‌های شایسته و کارآمد که موجب بقا و توسعه جامعه شوند؛ (۵) کسب شایستگی‌های ضروری برای برقراری روابط مطلوب با خدا، جامعه و طبیعت؛ (۶) کسب حد نصابی از شایستگی‌های لازم برای حضور فعالی و مؤثر در عرصه حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی؛ (۷) زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی هویت مشترک و انسجام اجتماعی در سطح ملی، و (۸) پیرایش محیط جامعه از عناصر نامطلوب فرهنگی برای تکوین بهینه هویت نسل نوحاسته در اجتماع، ضروری می‌دانند. حال آنکه در برخی از این موارد (برای نمونه، ۳، ۴ و ۵) تربیت رسمی صرفاً می‌تواند یک گزینه مناسب در کنار سایر نظام‌های تربیتی باشد و ضرورتی برای حصر استفاده از نظام تربیت رسمی وجود ندارد. به بیان دیگر، موارد ذکر شده می‌توانند اهمیت تربیت رسمی را نشان دهند، اما ضرورت آن را نه. چراکه در رفع مسائل فوق جایگزین‌های متعددی برای تربیت رسمی وجود دارد، در نتیجه ضرورتی برای استفاده از تربیت رسمی برای آن‌ها وجود ندارد.

۲.۲. عدم تبیین شایستگی‌های ویژه

در بخش پایانی چرایی تربیت به دو نوع هدف مشترک و ویژه و به تبع آن به دو نوع شایستگی پایه و ویژه که توسط مربیان باید کسب شود، اشاره شده است. شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه‌های هویت و معطوف به همه مؤلفه‌های جامعه صالح در نظر گرفته شده

است (TFT, 2011, p. 259). لیکن تعریف شفافی از شایستگی‌های ویژه بدست نمی‌دهد و تنها به اینکه شایستگی‌های ویژه ناظر به خصوصیات فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، قومی، دینی/مذهبی و بومی محلی متربی هستند بسنده شده است. پس از آن نیز چند شاخص برای استخراج این شایستگی‌ها توسط مراجع سیاست‌گذار بیان شده است. اگر این شایستگی‌ها متناظر با اهداف ویژه بوده و نقش مهمی در شکل‌گیری جامعه صالح و تحقق حیات طیبه دارند، می‌بایست به دقت تعریف شوند، سپس سازوکار مناسب تحقق آن‌ها توسط سیاست‌گذار تدبیر شود که البته در مبانی نظری و اسناد متأخر آن یافت نمی‌شود.

۳.۲. ابهام در بیان اقسام هویت

پس از بیان هدف کلی تربیت عمومی که در آن تکوین و تعالی هویت به صورت یکپارچه دال مرکزی است، هویت به شکل مستوفی مورد بحث قرار گرفته است. در تعریف واژه هویت، آمده است که «بخش نامتعیین و سیال و ناتمام و در عین حال یک پارچه وجود آدمی است که در جریان قبض و بسط زنجیره موقعیت‌های زندگی توسعه و تعالی می‌یابد» (TFT, 2011, p. 122). و پس از آن جنبه‌های فعال و منفعل، مشترک و ویژه؛ لایه‌های فردی، جهانی، دینی، ملی، جنسی/جنسیتی، قومی/محلی، خانوادگی مورد بحث قرار گرفته است. لیکن نویسندگان محترم در بخش اهداف مشترک، شایستگی‌های پایه را ناظر به جنبه‌های عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی هویت تعریف می‌کنند (TFT, 2011, pp. 259-260). حال آنکه، هیچ یک از جنبه‌های عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی در توضیحات مربوط به هویت مورد بحث قرار نگرفته است. شایسته بود اگر این جنبه‌ها با جنبه‌ها و لایه‌های پیشین متناظر هستند، مورد اشاره قرار گرفته یا اگر جنبه‌های یادشده ارتباطی با مطالب پیشین ندارند، مورد مذاقه قرار گیرند؛ چراکه مبنای تعریف شایستگی‌های پایه هستند. فقدان انسجام نظری و کم‌توجهی به پیشینه‌های علمی و فلسفی مفهوم «هویت» و فقدان توجیهات کافی برای مباحث مطرح شده در این حوزه، مورد توجه سایر پژوهشگران نیز قرار گرفته است (Moradi & Bagheri Noaparast, 2020).

۳. ملاحظات بر چگونگی تربیت رسمی و عمومی

در ادامه، ملاحظات مربوط به بخش چگونگی تربیت (منحصراً بخش اصول) در دو بخش ملاحظات کلی؛ ناظر به کلیت بخش اصول تربیت و ملاحظات موردی؛ ناظر به برخی از اصول مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۱.۳. ملاحظات کلی

۱.۱.۳. ابهام در دسته‌بندی اصول

اصول نظام تربیت رسمی ذیل دو مقسم درونی و بیرونی تدوین شده است. اصول درونی، اصول ناظر به روابط درونی تربیت رسمی، و اصول بیرونی، اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی هستند (TFT, 2011, p. 262). با مطالعه و تدقیق در اصول ذکر شده به نظر می‌رسد برخی از اصول درونی نیز می‌توانند در قسم اصول بیرونی قرار بگیرند. برای نمونه، اصل تعامل همه‌جانبه می‌تواند به این نکته اشاره کند که چنانچه مدرسه به‌عنوان یکی از بخش‌های نظام تربیت رسمی و عمومی، وظایف خود را به‌درستی انجام دهد اما سایر نهادهای مسئول وظایف خود را به‌درستی انجام ندهند، هدف فرایند تربیت محقق نخواهد شد. اصول یک‌پارچگی، پویایی و آینده‌نگری و استمرار نیز می‌توانند در شمار چنین اصولی قرار بگیرند.

۲.۱.۳. فقدان ارتباط منجسم میان اصول عام تربیت و اصول کلی تربیت رسمی

یکی از مواردی که اصول نظام تربیت رسمی به آن ارجاع داده می‌شود، اصول عام تربیت است. طبق تعریف، اصول عام اصولی هستند که در انواع تربیت و نسبت به همه عوامل و نهادهای سهیم و تأثیرگذار در فرایند تربیت اعتبار دارند (TFT, 2011, p. 174). از برخی اصول عام، اصلی برای نظام تربیت رسمی استخراج نشده است. برای نمونه می‌توان به اصل ارتباط با خداوند و تکیه بر تدبیر ربوبی او، اصل اعتدال، اصل سندیت و مرجعیت مربیان و اصل آینده‌نگری اشاره کرد. از سوی دیگر، بعضی از اصول نظام تربیت رسمی و عمومی، بدون ارجاع به اصول یا مبانی مشخص ارائه شده است. به‌عنوان نمونه می‌توان به اصل سندیت شایستگی مربی و اصل محبوبیت و مقبولیت مربیان اشاره نمود. برخی از اصول نیز به اصل عامی ارجاع داده شده که در هجده اصل عام مطرح شده در بخش فلسفه تربیت، به آن‌ها اشاره‌ای نشده است. به‌عنوان نمونه اصول انسجام اجتماعی، تنوع و کثرت، اصل حفظ و ارتقای آزادی، تعامل همه‌جانبه و همه‌جانبه‌نگری به اصل عام وحدت‌گرایی در ضمن توجه به کثرت ارجاع داده شده‌اند که چنین اصلی در اصول هجده گانه تربیت ذکر نشده است. خلاصه‌ای از اصول عام و اصول مستخرج از آن‌ها برای نظام تربیت رسمی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه‌ای از اصول عام و اصول مستخرج از آن‌ها برای نظام تربیت رسمی و عمومی



۲.۳. ملاحظات موردی

۱.۲.۳. عدالت تربیتی

در نقدهای پیشین به مبانی نظری، بیشتر بر ابهام در تبیین نیازها و نقش‌های جنسیتی و فقدان تعریف صریح از عدالت جنسیتی در تربیت تمرکز شده است (Saffarheidari & Hossainjad, 2014; Yadollahi et al., 2020). با این حال، به نظر می‌رسد این نقد اساسی، نه صرفاً در سطح عدالت جنسیتی، بلکه در کل فرآیند تبیین عدالت تربیتی در مبانی نظری قابل طرح است.

ذیل اصل عدالت تربیتی در تربیت رسمی و عمومی، توجه به تمام جنبه‌ها و شئون حیات اجتماعی افراد مورد نظر قرار گرفته است. در صورتی که بیان شده است، این مورد از اصل عدالت تربیتی از اصول عام تربیت در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی اخذ شده است و بنابر آنچه در اصول عام گفته شده است، توجه به شئون مختلف در سطح حیات فردی متربی مد نظر بوده است (TFT, 2011, p. 178). توجه به تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی متربیان، توجه به ویژگی‌های مشترک آنان و توجه به ویژگی‌های افراد در مراحل مختلف رشد نیز به عنوان مصادیقی برای رعایت اصل عدالت تربیتی به عنوان یکی از اصول عام مطرح شده است (TFT, 2011, p. 178). اما در این بخش بیش از توجه به این نوع از عدالت که گذشت، بهره‌مندی از فرصت‌های برابر و استفاده از امکانات به شکل عادلانه مورد نظر قرار گرفته است (TFT, 2011, pp. 263-264). لذا چگونگی استنباط این اصل از اصول عام، مشخص و شفاف نیست. ضمن این که یکی از مصادیق عدالت تربیتی به عنوان یکی از اصول درونی فلسفه تربیت رسمی و عمومی، توجه هماهنگ و متعادل به همه ساحت‌های تربیت است. حال آن که همین مورد در اصل همه‌جانبه‌نگری نیز مورد نظر بوده است. به نظر می‌رسد مسأله مورد بررسی در اصل عدالت تربیتی و همه‌جانبه‌نگری، یک مسأله باشد (TFT, 2011, p. 272). لذا این دو اصل تا حدود زیادی هم‌پوشانی خواهند داشت.

۲.۲.۳. انسجام اجتماعی

از این اصل به عنوان مهم‌ترین مؤلفه قوام‌بخش هر جامعه، نام برده شده است (TFT, 2011, p. 265) و در ادامه به این مهم توجه داده می‌شود که بدون وجود این فرایند، آحاد و گروه‌هایی که در یک تجمع انسانی گرد هم آمده‌اند، تداوم و استمرار نخواهند داشت، لذا پیش فرض تحقق حیات طیبیه، انسجام اجتماعی معرفی شده است

(TFT, 2011, p. 265). با این مقدمه، شایسته بود انسجام اجتماعی نیز یکی از اصول ناظر به روابط بیرونی تعلیم و تربیت رسمی باشد تا اصول ناظر به روابط درونی. ضمن این که اصل «تأکید بر فرهنگ اسلامی و ایرانی و زبان فارسی» از یک سو و اصل «انسجام اجتماعی» از سویی دیگر به منظور شکل‌گیری و پاسداشت هویت ملی مطرح شده‌اند. در صورتی که اگر اصلی ناظر به شکل‌گیری هویت ملی تدوین می‌شد از پراکندگی مصادیق مختلف هویت ملی در اصول گوناگون جلوگیری می‌شد.

نتیجه‌گیری

اغلب پراکندگی‌ها در حوزه برنامه‌ریزی و اجرا، به فقدان انسجام ذهنی و روشن و موجودنبودن مبانی فکری و چارچوب‌های نظری باز می‌گردد. تدوین مبانی نظری، با هدف استوارسازی نظام تربیت رسمی بر فلسفه‌ای مدون و بومی، هماهنگ با فرهنگ اسلامی - ایرانی، سنت‌های تربیتی، اقتضائات زمان و مکان، ارزش‌های انقلاب اسلامی، نسبت‌سنجی با مدرنیته و صیانت از استقلال فرهنگی صورت گرفته است.

مبانی نظری توانست به میزان قابل توجهی موارد مطروحه را بهبود ببخشد و آموزش و پرورش را بر نکات اساسی و محوری اهداف خویش، متمرکز سازد. هر چند این تلاش، گام اول در تدوین اسناد بالادستی بدین شکل بوده است؛ لذا انتظار می‌رود ایراداتی بر آن وارد باشد که با تدقیق و انجام پژوهش‌های گوناگون در این زمینه، می‌توان در مسیر اصلاح و بهبود بیش‌ازپیش آن گام برداشت. در پژوهش حاضر تلاش شده است، برخی ملاحظات انتقادی مربوط به بخش دوم مبانی نظری - فلسفه تربیت رسمی - مطرح شود که با رفع آن‌ها به اتقان و مرجعیت مبانی نظری افزوده می‌شود.

بررسی و تدقیق در بخش‌های گوناگون فلسفه تربیت رسمی در این پژوهش حاکی از آن است که با وجود تلاش‌های بسیار پژوهشگران محترم، هیچ یک از دلایل و ضرورت‌های نگارش مبانی نظری که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، به طور کامل و دقیق در تدوین فلسفه تربیت رسمی مورد توجه قرار نگرفته است. هر چند با توجه به گستردگی چنین پژوهشی و زمان محدود آن این امر طبیعی به نظر می‌آید، اما طی ۱۳ سال بعد از نگارش این سند نیز، تلاش ویژه‌ای برای برطرف کردن نواقص آن انجام نشده است. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که مبانی نظری، علی‌رغم اهداف بلندپروازانه خود برای اسلامی‌سازی و بومی‌سازی تعلیم و تربیت رسمی، در مقام عمل با چالش‌های مهمی در سطوح مفهومی، فلسفی، روش‌شناختی و کاربردی مواجه است. نخست، در سطح

مفهومی، فقدان تعریف دقیق، جامع و عملیاتی از مفاهیم کلیدی چون «اسلامی بودن»، «بومی بودن»، «سازگاری با آموزه‌های دینی»، و «ارتباط مبنا و بنا» موجب شده است که بخش‌های مختلف مبانی نظری از انسجام درونی و قابلیت پیگیری نظری برخوردار نباشند. این ابهام، توانایی آن را در ایجاد یک نظام تربیتی نظام‌مند و مبتنی بر اصول فلسفی مشخص، تضعیف کرده است. دوم، از منظر فلسفی، سند از ارائه نسبت روشنی میان مبانی فرافلسفی، فلسفی و اصول تربیتی ناتوان مانده و در برخی موارد، به جای استنتاج منطقی اصول از مبانی، به هم‌نشینی گزینشی نظریات متفاوت اکتفا کرده است. این امر، چالش‌هایی جدی در مشروعیت‌بخشی به استنتاج‌های نظری و ترجمان آن‌ها به برنامه‌های عملی ایجاد کرده است. سوم، از منظر روش‌شناختی، فرایند استخراج اصول، اهداف و خطوط راهبردی از مبانی نظری فاقد چارچوبی شفاف، مستدل و منقح است. به‌ویژه، پیوند میان تحلیل‌های فلسفی اولیه و سیاست‌گذاری‌های اجرایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی، از انسجام منطقی و روایی کافی برخوردار نیست. چهارم، در لایه کاربردی، مبانی نظری نتوانسته است جایگاه تربیت غیررسمی، خانواده، نهادهای فرهنگی و رسانه‌ها را در تعامل با تربیت رسمی به‌طور نظام‌یافته تبیین کند. این کاستی، در کنار ابهام در تعیین مرزهای تربیت رسمی و غیررسمی، به بروز ناهماهنگی‌ها و اختلالات در طراحی سیاست‌های تربیتی انجامیده است. پیامد این کاستی‌ها، استمرار فاصله میان فلسفه تعلیم و تربیت مطلوب و وضعیت واقعی نظام تربیتی، ضعف در تحقق اهداف انقلاب اسلامی در عرصه تربیت، و افزایش آسیب‌پذیری فرهنگی - فکری کشور در برابر جریان‌های فکری و تربیتی جهانی خواهد بود. با توجه به این تحلیل، اصلاح و بازآرایی مبانی نظری تحول‌بنیادین، امری ضروری و حیاتی است.

مبانی نظری اگر چه کوشش لازم و مفیدی بوده است؛ اما در نهایت، کوششی ناکافی تلقی می‌شود؛ چرا که نتوانسته تغییر و تحول مشخص و مشهودی بر نظام تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران داشته باشد. با وجود این که مبانی نظری با سودای تبیین مبانی فلسفی تربیت و تربیت رسمی نگاشته شده است؛ لیکن به نظر می‌رسد ارتباط وثیقی میان این دو برقرار نشده است. فلسفه فارغ از این که باید از انسجام محتوایی و اعتبار روش‌شناختی بهره‌مند باشد، باید بتواند امکان روابط بین اجزا را به گونه‌ای برقرار کند که در نهایت یک کل را به ارمغان آورد. به عبارت دیگر، مبانی نظری آنگاه موفق به استفاده صحیح از فلسفه خواهد شد که به «کلی» دست یابد و بتواند

مدرسه را به‌عنوان جزئی از آن بازنمایی کند. در مبانی نظری علی‌رغم تأکید بر انسجام، کلی‌گویی‌هایی رخ داده و در نهایت به نگاهی منسجم و کل‌نگر ختم نشده است.

در نتیجه، نسخه مبانی نظری برای نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور، در صورتی که به سایر اسناد پایین‌دستی خود اتصال نداشت، نسخه‌ای بود که در بهترین حالت نه‌کور می‌کرد و نه شفا می‌بخشید؛ لیکن با توجه به ابتدای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، که مبنای عمل وزارت آموزش و پرورش است، بر مبانی نظری، ایرادات مطروحه مبانی نظری، در سند تحول نیز اشراک شده و ابهامات در موضع‌گیری‌های مبانی نظری، در سند تحول که مبنای عمل وزارت آموزش و پرورش است نیز یافت می‌شود. از این‌رو، اصلاح و به‌روزرسانی مبانی نظری، می‌تواند نقش به‌سزایی در بهبود سایر اسناد آموزش و پرورش مانند سند تحول بنیادین و برنامه‌های اجرایی آن ایفا کند. تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران، بدون بازاندیشی عمیق در مبانی فلسفی و روش‌شناختی، و بدون طراحی چارچوب‌های نظری منسجم و کاربردی، به هدف مطلوب خود نخواهد رسید. مسیر آینده، نیازمند شجاعت علمی، بازاندیشی انتقادی، وفاداری عمیق به مبانی دینی و بومی، و درعین‌حال بهره‌گیری هوشمندانه از ظرفیت‌های فکری و علمی جهان است.

References

- Adorno, T. W. (1966). *Erziehung nach Auschwitz*, in: Th. W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main 1973 (Suhrkamp Verlag)*, p. 88-104. This text originally was a radio lecture broadcast by Hessischer Rundfunk on the 18th of April 1966.
- Alamolhoda, J. (2012). Islamic theory of education (formal education foundations). In: Tehran: University of Imam Sadeq. (In Persian).
- Bagheri, K. (2008). *Philosophy of education in Islamic Republic of Iran (Vol. 1)*. Tehran: Elmi-Farhangi. In.
- Bakhtiari, L., & Dehghani, M. (2022). A Study on the Research of the Education Fundamental Reform Document of the Islamic Republic of Iran: Meta-analysis Study. *Islamic Perspective on Educational Science*, 10(19), 5-47. <https://doi.org/10.30497/esi.2022.242347.1509>
- Dizavi, S. (2013). *Analysis of the philosophical foundations of the fundamental transformation of the Iranian education system*, Payam Noor Center of South Tehran.
- Ghajari, N. M., M., & Shamschiri, B (2020). Understanding the Most Significant Challenges to Execution of the Document of Fundamental Transformation in the Education System of Iran: A Focus on Its Main Subsystems. *Journal of Curriculum Research* 10(1), 1-33.
- Hasani, M. S. A. (2021). *Philosophy of formal and public education (philosophy of schooling)*. Tehran: Research Institute of Hawzah and University. <https://doi.org/10.30497/esi.2022.242347.1509> (In Persian)

- Izadpanah, A. (2016). *Dialogue and polyphony in Iran's official education* at Shiraz University. Shiraz.
- Mahmoodi, S. (2020). An Appraisal of the Position of Religious and Revolutionary Identities in the Document of Fundamental Transformation of Education. *Research in Islamic Education Issues*, 28(47), 159–182.
- Marzooghi, r., Aghili, r., & Mehrvarz, m. (2017). A Methodological and Theoretical Analysis and Critique of the Educational Fundamental Transformative Documents of the Islamic Republic of Iran. *Foundations of Education*, 6(2), 21–40. <https://doi.org/10.22067/fedu.v6i2.53863>
- Mazidi, M., & Shamshiri, B. (2020). Understanding the Most Significant Challenges to Execution of the Document of Fundamental Transformation in the Education System of Iran: A Focus on Its Main Subsystems. *Journal of Curriculum Research*, 10(1), 1–33.
- Mesbah Yazdi, M. (2011). Islamic philosophy of education. (Tehran: Madrese Press). <https://doi.org/> (In Persian)
- Moradi, M., & Bagheri Noaparast, K. (2020). An Analysis and Critique of the Concept of “Identity” in the Documents of Fundamental Transformation of the Education of the Islamic Republic of Iran. *Foundations of Education*, 10(1), 136–156. <https://doi.org/10.22067/fedu.v10i1.81044>
- Mosaffa, S. (2021). *Explaining and Evaluating Philosophy of educational justice in the theoretical foundations of the documents of the fundamental transformation of the public formal education system*. Kharazmi University. Tehran.
- Najafi, E., & Ahmadi, H. (2012). The Importance, Role, and Function of Family from Islam's Perspective and the Status of Family in Education Fundamental Reform Document. *Journal of Family and Research*, 9(1), 7–.
- Navidpour, F. (2016). *Identifying the implementation obstacles of the fundamental transformation of Iran's education based on Q methodology*, Shahid Madani University. Azerbaijan.
- Rajaei, M. (2020). *An Islamic approach the dialogical education and a Critique of the Social and Political Dimensions of education in The Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran*, Ferdowsi, Mashhad. Mashhad.
- Saffarheidari, H., & Hossainjad, R. (2014). The Perspectives of Educational Justice (A study about the position of educational justice in the Document of Iran Education System Transformation). *Foundations of Education*, 4(1), 49–72. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23696>
- TFT. (2011). Theoretical foundations of transformation in the system of formal and public education of the Islamic Republic of Iran. *Tehran: Supreme Council of Cultural Revolution*. <https://doi.org/>(In Persian)
- Yadollahi, A., Zarei, M. H., & Yavari, A. (2020). A Comparative Study of the 2030 Agenda Approach and the Transformation Document in Iran's Education toward Gender Educational Equality. *Public Law Research*, 21(65), 171–198. <https://doi.org/10.22054/qjpl.2019.34379.1910>

Table of Contents

Bernard Stiegler's Transcendental Philosophy of Technology: Beyond the Reciprocal Determination of Technology and Pedagogy	I
Ali Vahdati Daneshmand, Mohammad Amiri	
The Political Theology of Education: A Research Program for Education in Iran	II
Morteza Noghreii	
A Critical Examination of the Narrative of Justice in Iran's Educational Policy-Making System	III
Hojjat Saffarheidari, Amir Mohammad Tavan	
Principles of Curriculum Grounded in Post-Humanism Theory	IV
Mohammad Reza Yousefzadeh Choosari, Mina Zarei	
Roy Bhaskar's Critical-Transcendental Agency and Its Implications for Education	V
Yousef Zareei, Mansour Marashi, Jalal Hashemi, Parvaneh Valavi	
Analyzing the Stance of Philosophical Views on the Concept of Student Voice in the Curriculum and Extracting its Educational Implications	VI
Mohadeseh Khattat, Marziyeh Dehghani, Rezvan Hakimzadeh, Keyvan Salehi, Marzieh Aali	
A reflection on the Philosophy of Formal and Public Education in "Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation in the Formal and Public Education System of the Islamic Republic of Iran"	VII
Mina Fayazi, Shahram Ramesth	



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. 15, 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. 15, No. 1, 2025

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

29



Bernard Stiegler's Transcendental Philosophy of Technology: Beyond the Reciprocal Determination of Technology and Pedagogy I

Ali Vahdati Daneshmand, Mohammad Amiri

The Political Theology of Education: A Research Program for Education in Iran II

Morteza Noghrei

A Critical Examination of the Narrative of Justice in Iran's Educational Policy-Making System III

Hojjat Saffarheidari, Amir Mohammad Tavan

Principles of Curriculum Grounded in Post-Humanism Theory IV

Mohammad Reza Yousefzadeh Choosari, Mina Zarei

Roy Bhaskar's Critical-Transcendental Agency and Its Implications for Education V

Yousef Zareei, Mansour Marashi, Jalal Hashemi, Parvaneh Valavi

Analyzing the Stance of Philosophical Views on the Concept of Student Voice in the Curriculum and Extracting its Educational Implications VI

Mohadeseh Khattat, Marziyeh Dehghani, Rezvan Hakimzadeh, Keyvan Salehi, Marzieh Aali

A reflection on the Philosophy of Formal and Public Education in "Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation in the Formal and Public Education System of the Islamic Republic of Iran" VII

Mina Fayazi, Shahram Ramesth