

مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش نامه

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

دوره ۱۵، شماره ۲، سال ۱۴۰۴ ۲۴۲۳-۴۲۷۳ شاپا الکترونیک: شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

دوفصلنامه علمی



- ۵ ایده دانشگاه معنوی
رضا محمدی چابکی
- ۲۴ بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی
یلدا حصاری، محمد حسین حیدری، حسنعلی بختیار نصرآبادی، سید جلال هاشمی
- ۵۴ کاوش معنای باور: بررسی روان‌شناختی و فلسفی مفهوم باور
ولی یوسفوند، مسعود صفایی مقدم، سیدجلال هاشمی، سیدمنصور مرعشی
- ۷۷ بازاندیشی تربیت دینی رسمی در ایران: رویکردی فلسفی به تحولات نظری و اصلاحات عملی
مصطفی مرادی، نرگس سجادیه
- ۱۰۸ سفری به جهان مدیریت آموزشی: در جستجوی روایتی و رای روایت‌ها
مهدیه دژبرد، فاطمه عنایتی زاده، رضوان حسین قلی زاده
- ۱۴۸ دلالت‌های تربیتی نظریه رئالیسم عاملی: درهم تنیدگی ماده و گفت‌وگو
روح اله مظفری پور
- ۱۷۱ الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا
سیدمنصور مرعشی، سهیل شمس، مسعود صفایی مقدم، سید جلال هاشمی

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 ۲، 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)

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

هیئت تحریریه :

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

اسامی داوران این شماره: حسین باغگلی، مریم بردبار، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی، داود حسین پور صباغ، سید مهدی سجادی، نرگس سادات سجادی، بختیار شعبانی ورکی، بابک شمشیری، علیرضا صادقزاده قمصری، مرتضی طاهری، ابوالفضل غفاری، رضا محمدی چابکی، محسن نوغانی، عبدالرحیم نوه ابراهیم، 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. دیدگاههای مندرج در نوشته ها الزاما مبین نظر مجله نیست.

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

نشانی دفتر مجله: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و 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	ایده دانشگاه معنوی رضا محمدی چابکی
۲۴	بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی یلدا حصاری، محمد حسین حیدری، حسنعلی بختیار نصرآبادی، سید جلال هاشمی
۵۴	کاوش معنای باور: بررسی روان‌شناختی و فلسفی مفهوم باور ولی یوسفوند، مسعود صفایی مقدم، سید جلال هاشمی، سیدمنصور مرعشی
۷۷	بازاندیشی تربیت دینی رسمی در ایران: رویکردی فلسفی به تحولات نظری و اصلاحات عملی مصطفی مرادی، نرگس سجادیه
۱۰۸	سفری به جهان مدیریت آموزشی: در جستجوی روایتی و رای روایت‌ها مهديه دژبرد، فاطمه عنایتی زاده، رضوان حسین قلی زاده
۱۴۸	دلالت‌های تربیتی نظریه رئالیسم عاملی؛ درهم تنیدگی ماده و گفتمان روح اله مظفری پور
۱۷۱	الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا سیدمنصور مرعشی، سهیل شمس، مسعود صفایی مقدم، سید جلال هاشمی

The Idea of the Spiritual University

Reza Mohammadi Chaboki 

Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: rmrahv@gmail.com

Received: 2025-08-18	Revised: 2025-10-07	Accepted: 2026-01-04	Published: 2026-04-20
Citation: Mohammadi Chaboki, R. (2026). The Idea of the Spiritual University, <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 5-23. doi: 10.22067/fedu.2026.93636.1430			

Abstract

The main purpose of this paper is to critique the idea of the “Islamic university” and propose an alternative idea titled the “spiritual university.” To achieve this aim, an analytical review of critiques related to the Islamic university was first conducted, and the necessity of proposing a new idea was discussed. Then, through an analysis of the concept of spirituality, the intended meaning of the study, referred to as “relational spirituality,” was introduced. According to this definition, spirituality emphasizes human relationships with the universe across three dimensions: the sacred, the natural, and the human. The idea of the spiritual university is grounded in this concept. Finally, using the “speculative essay” method and considering the threefold relationship of the university with the universe, the spiritual nature of the university was outlined, and its three main components were elaborated: “representing the world as a meaningful whole,” “respectful engagement with nature,” and “social responsibility of the university.” The results suggest that, unlike religious universities that insist on a specific religious culture and, through intellectual exclusivism and practical dogmatism, cause numerous conflicts in societies, the spiritual university with a unifying perspective can foster the expansion of scientific and ethical relationships to promote knowledge acquisition and peacebuilding among communities.

Keywords: spirituality, spiritual university, Islamization, Islamic university

Synopsis

The idea of the “Islamic university” emerged as one of the central cultural aspirations of the Islamic Revolution in Iran and was pursued through sustained theoretical reflection and institutional reform under the broader project of Islamization of higher education. Over more than four decades, numerous policies, organizations, and official have sought to align academic structures, curricula, and research agendas with Islamic ideology. Despite these efforts, the project has faced serious theoretical, epistemological, and practical challenges. The present study critically examines these challenges and proposes an alternative conceptual framework termed the “spiritual university,” grounded in a trans-religious and integrative understanding of spirituality.

The research was conducted in two major phases. The first phase involved a critical-analytical review of the theoretical foundations and practical outcomes of Islamization



©2026 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.

policies in Iranian universities. Meta-analytical studies and philosophical critiques indicate several persistent problems: conceptual ambiguity surrounding the meaning and measurable criteria of “Islamic” knowledge; lack of consensus among scholars about the relationship between science and religion; politicization and ideological dominance in decision-making processes; limited participation and identification of academic actors with Islamization policies; and structural inefficiencies such as parallel institutions and weak accountability systems. Moreover, epistemological critiques emphasize that validating or invalidating scientific theories through religious texts lacks universal legitimacy and methodological clarity. The plurality of interpretations within Islam further complicates attempts to formulate a single coherent model of Islamic higher education. As a result, despite sustained institutional support, the Islamic university has not achieved a stable and widely accepted operational identity.

Rather than dismissing the ethical and transcendental aspirations underlying the Islamization project, the study argues for a conceptual shift from an ideological-religious framework toward a broader and more inclusive paradigm of spirituality. The second phase therefore focuses on conceptual analysis of spirituality and formulates a theoretical foundation described as “relational spirituality.” Drawing upon interdisciplinary spirituality studies, psychological-theological scholarship, and philosophical inquiry, the research identifies “relationship” as a central and recurrent theme in major definitions of spirituality. Spirituality is thus understood not merely as adherence to rituals or doctrines, nor as an exclusively secular search for inner peace, but as the cultivation and strengthening of meaningful relationships that generate coherence, purpose, and ethical orientation in life.

Relational spirituality emphasizes three interrelated dimensions of human existence: the relationship with the sacred (whether conceived in transcendent or immanent terms), the relationship with nature, and the relationship with other human beings. Human identity, from this perspective, is fundamentally relational and is formed and transformed through these connections. Spirituality, therefore, is defined as the conscious effort to recognize, deepen, and harmonize these relationships in order to foster personal growth and the development of peaceful and virtuous communities. This understanding allows spirituality to function as a trans-religious concept: religions may be seen as particular expressions of spirituality, but spirituality itself is not confined to any single doctrinal system.

Using the qualitative method of the “speculative essay,” the study articulates the idea of the spiritual university on the basis of this relational framework. The spiritual university is defined not by allegiance to a particular religious ideology, but by its commitment to strengthening the university’s threefold relationship with the universe—epistemic, ecological, and social. These commitments are expressed in three core components.

First, the spiritual university is dedicated to representing the world as a meaningful whole. Modern universities, shaped by Enlightenment rationality and increasing specialization, have fragmented knowledge into isolated disciplines. While specialization has advanced scientific progress, it has often weakened the capacity to articulate an integrated vision of reality and diminished students’ sense of existential coherence. The spiritual university addresses this fragmentation by promoting interdisciplinary dialogue, integrative research, and holistic educational frameworks. Scientific inquiry remains rigorous and methodologically sound, yet it is situated within a broader horizon that seeks unity and intelligibility. By encouraging scholars to consider how their research relates to other fields and contributes to an overarching understanding of existence, the university fosters a unifying epistemic culture.

Second, the spiritual university promotes respectful engagement with nature. Modern instrumental rationality has frequently reduced nature to a resource for exploitation, contributing to ecological crises and environmental degradation. In contrast, relational spirituality redefines humanity as part of a larger living system. The spiritual university incorporates environmental ethics, sustainability studies, and ecological responsibility into curricula and research agendas. It supports renewable energy initiatives, sustainable campus design, and projects aimed at environmental preservation. Nature is approached not merely as an object of control but as a meaningful partner in human flourishing, thereby cultivating humility, responsibility, and a deeper sense of belonging.

Third, the spiritual university emphasizes social responsibility. Recognizing that human beings are constituted through relationships with others, it prioritizes ethical formation, civic engagement, and intercultural dialogue. Educational programs foster virtues such as justice, empathy, and respect for diversity, while research initiatives address pressing societal challenges including inequality, poverty, technological ethics, and climate change. Through community partnerships and service-learning opportunities, students and faculty actively contribute to social well-being. In pluralistic societies marked by ideological polarization, the spiritual university provides a unifying framework grounded in shared spiritual values—meaning, interconnectedness, responsibility, and hope—rather than in sectarian dogma.

Conclusion

In conclusion, the spiritual university offers a trans-religious and integrative alternative to ideologically driven models of higher education. Religious universities may function as one subtype within this broader category, provided they avoid exclusivism and dogmatism. The spiritual university does not seek to instrumentalize knowledge for domination over nature or society; rather, it integrates scientific rigor with ethical depth and relational awareness. By strengthening humanity's bonds with the sacred, the natural world, and one another, it redefines higher education as a meaning-oriented institution capable of fostering intellectual excellence, ecological responsibility, and social peace in a fragmented and conflict-ridden world.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

ایده دانشگاه معنوی

رضا محمدی چابکی استادیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. mmrahy@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۴	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استناد: محمدی چابکی، رضا. (۱۴۰۵). ایده دانشگاه معنوی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۵-۲۳. doi: 10.22067/fedu.2026.93636.1430			

چکیده

هدف اصلی این مقاله، نقد دانشگاه اسلامی و طرح ایده‌ای جایگزین با عنوان «دانشگاه معنوی» است. برای دستیابی به این هدف، ابتدا به مرور تحلیلی نقدهای مربوط به دانشگاه اسلامی پرداخته شد و ضرورت طرح ایده‌ای نو بیان شد. سپس، با تحلیل مفهوم معنویت، معنای مدنظر پژوهش با عنوان «معنویت رابطه‌ای» معرفی شد. طبق این معنا، معنویت بر روابط انسان با جهان هستی در سه ساحت قدسی، طبیعی و انسانی تأکید دارد. ایده دانشگاه معنوی مبتنی بر همین مفهوم است. در نهایت، با استفاده از روش «جستار نظرورزان» و با نظر به روابط سه گانه دانشگاه با جهان هستی، ماهیت معنوی دانشگاه ترسیم شد و سه مؤلفه اصلی آن یعنی، «بازنمایی جهان به مثابه یک کل معنادار»، «مواجهه محترمانه با طبیعت»، و «مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه» تشریح شدند. نتایج حاکی از آن است که برخلاف دانشگاه‌های دینی که بر فرهنگ دینی خاصی پافشاری کرده و با انحصارگرایی فکری و تعصب‌ورزی عملی موجب بروز اختلافات متعدد در جوامع می‌شوند، دانشگاه معنوی با نگاهی وحدت‌گرا می‌تواند زمینه‌های گسترش روابط علمی و اخلاقی جهت ترویج معرفت‌آموزی و صلح‌ورزی در بین جوامع را فراهم سازد.

واژگان کلیدی: معنویت، دانشگاه معنوی، اسلامی‌سازی، دانشگاه اسلامی

مقدمه

پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران، تلاش‌های نظری و عملی جهت اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها تحت عنوان «انقلاب فرهنگی» آغاز شد. هدف این جنبش، با تمایز بنیادین از موارد پیشین خود در کشورهای اسلامی، نه تنها آموزش معارف اسلامی در دانشگاه‌ها، بلکه پایه‌گذاری تمام کنش‌های آکادمیک براساس ایدئولوژی اسلامی بود. در ادامه، مطالعات نظری منجر به تدوین «سند دانشگاه اسلامی» شد (Cultural-Revolution-Concile, 2014). در این سند، اهداف مهمی همچون حاکمیت بینش توحیدی بر تمامی شئون دانشگاه و اندیشه دانشگاهیان، اعتلای شخصیت معنوی و اخلاقی افراد، و مشارکت افراد در فعالیت‌های اجتماعی جهت رشد و تعالی جامعه مدنظر قرار گرفته بود. با نظر به نقدهای وارد بر این تلاش‌های نظری و عملی، به نظر می‌رسد توجه به ارزش‌های مشترک معنوی به علاوه منعطف‌سازی سیاست‌ها و عملکردهای ناظر به برنامه‌های دینی، امکان و زمینه بیشتری برای دستیابی به اهداف متعالی دانشگاه فراهم می‌آورد، به نحوی که می‌توان از ایده دانشگاه معنوی سخن گفت.

امروزه در کنار مطالعات الهیات و دین‌شناسی، جریان‌های نظری و عملی مرتبط با معنویت نیز شکل گرفته‌اند. در قرن بیستم، علاوه بر جنبش‌های معروف به «عصر جدید»^۱ که مبلّغ معنویت‌های نوپدید بوده‌اند، شاهد شکل‌گیری «مطالعات معنویت»^۲ به عنوان یک حوزه میان‌رشته‌ای دانشگاهی نیز هستیم (Azad & Shakernejad, 2019). لذا طیف گسترده‌ای از تعاریف معنویت و عملکردها و جریان‌های معنوی وجود دارد (McCarroll et al., 2017). با این حال، در بررسی پیشینه پژوهش، با وجود منابع علمی گسترده درباره نسبت دین و دانشگاه و به طور خاص، تربیت دینی در آموزش عالی، ایده‌ای منسجم و فرادینی درباره دانشگاه معنوی ملاحظه نشد.

این در حالی است که مؤسسه‌ها و سازمان‌های علمی بسیاری داعیه‌دار عنوان دانشگاه معنوی هستند که بسیاری از آنها به طور خاص به آموزش رویکردهای معنوی درون‌دینی یا معنویت‌های نوپدید می‌پردازند و برخی دیگر به طور سازمان‌یافته‌تر، علاوه بر آموزش، در زمینه خدمات معنوی-اجتماعی هم اقداماتی را انجام می‌دهند. به عنوان نمونه، می‌توان به دانشگاه معنوی جهانی «براهما کوماریس»^۳ اشاره کرد. این دانشگاه به عنوان یک سازمان آموزشی معنوی-اجتماعی یک سده قبل در هندوستان تأسیس شده و در حال حاضر، ۸۵۰۰ مرکز در ۱۳۰ کشور جهان دارد. طبق دیدگاه‌های بنیادین این سازمان غیردولتی که

1 . New Age

2 . Studies of Spirituality

3 . Brahma Kumaris World Spiritual University (BKWSU)

اکنون در سطح بین‌المللی به رسمیت شناخته شده است، برای رسیدن به هدف زندگی به عنوان موجودات معنوی، باید از چهار شیوه پیروی کرد که عبارتند از: گیان^۱ (دانش)، یوگا^۲ (مراقبه)، دهارنا^۳ (تلقین فضیلت‌آمیز)، و سوا^۴ (خدمت). از طریق تمرین معنوی آگاهی است که در نهایت اتحاد معنوی با خدا و روح برتر حاصل می‌شود (Jagannath, 2013; Ramsay et al., 2010).

با وجود ابتناء این سازمان‌های علمی بر رویکردهای معنوی متفاوت، تلاش برای ایجاد جوامع صلح‌آمیز و فضیلت‌مدار در کنار انتقال دانش‌های معنوی به داوطلبان از جمله فعالیت‌های اصلی اغلب آنها محسوب می‌شود. اما ظاهراً جای آموزش و پژوهش علوم (تجربی)، چنانکه در دانشگاه‌های معتبر جهان مرسوم است، در این سازمان‌های علمی خالی است. یعنی هنوز شاهد جدایی میان فعالیت‌های آکادمیک مربوط به علم تجربی با آموزش و پژوهش معنویت گرا هستیم. به عبارت دیگر، جریان سکولاریسم علمی به مثابه فرزند خلف عصر روشنگری که زمینه‌ساز اولیه این جدایی بود، هنوز اجازه تلفیق فعالیت‌های علمی با فعالیت‌های دینی و معنوی را نمی‌دهد و آرزوی تحقق این وحدت مستلزم طرح ایده‌ای جدید است (Glanzer et al., 2017).

با توجه به این توضیحات، پژوهش حاضر با نگاهی به نقدهای وارد بر نظریه و عمل اسلامی‌سازی دانشگاه در کشور ایران و با ابتناء بر رویکردی کل‌نگر به معنویت که با عنوان «معنویت رابطه‌ای»^۵ شناخته می‌شود، به دنبال وحدت‌بخشی به فعالیت‌ها و کنش‌های پراکنده دانشگاهی و ترسیم ایده‌ای منسجم و فرادینی از دانشگاه معنوی بوده است. این پژوهش برای دستیابی به هدف اصلی در دو فاز اصلی به انجام رسیده است. فاز نخست، به دو بخش تقسیم می‌شود: ۱. بررسی نقدهای وارد به سند و اقدامات اسلامی شدن دانشگاه‌ها؛ ۲. تحلیل مفهومی^۶ معنویت و تشریح فرایند دستیابی به تعریف مختار «معنویت رابطه‌ای» به عنوان بنیاد نظری ایده دانشگاه معنوی. فاز دوم، با استفاده از روش کیفی «جستار نظرورزان»^۷ که از جمله روش‌های مهم پژوهش فلسفی برای «طرح اندیشه‌ای نو و مرزشکنانه با هدف ایجاد گشایش مفهومی» به شمار می‌رود (Schubert, 1991)، به شرح ماهیت و مؤلفه‌های برساننده مفهوم دانشگاه معنوی پرداخته شده است.

1 . Gyan

2 . Yoga

3 . Dharna

4 . Seva

5 . relational spirituality

6 . conceptual analysis

7 . speculative essay

نقد اسلامی‌سازی دانشگاه ایرانی

طرح اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها حدود نیم قرن در جهان اسلام سابقه دارد.^۱ ایده‌های بنیادین این طرح در نخستین کنفرانس جهانی تعلیم و تربیت اسلامی در مکه (در سال ۱۹۷۷) به‌طور رسمی مطرح شد. در ایران، پس از انقلاب اسلامی، ابتدا با تشکیل «ستاد انقلاب فرهنگی»^۲ (در سال ۱۳۵۹) که منجر به تعطیلی ۳۰ ماهه دانشگاه‌ها شد و با تأسیس «دفتر همکاری‌های حوزه و دانشگاه» و «سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها» (سمت) اقداماتی جهت اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها صورت گرفت. در ادامه، مجموع این اقدامات به‌علاوه دیدگاه‌های نظری مربوطه منجر به تشکیل یک شورای تخصصی شد.

«شورای اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی» در سال ۱۳۷۶ در «شورای عالی انقلاب فرهنگی» تشکیل شد و دستاورد مهم آن، تدوین و تصویب «سند دانشگاه اسلامی» در سال ۱۳۹۲ بود. این سند (Cultural-Revolution-Concile, 2014) شامل سه بخش اصلی «اصول حاکم بر دانشگاه اسلامی»، «راهنمای اسلامی‌شدن دانشگاه»، و «سیاست‌های اجرایی اسلامی‌شدن دانشگاه» است و ذیل بخش‌های دوم و سوم، راهنمها و سیاست‌های اجرایی با توجه به مؤلفه‌های «استاد»، «دانشجو»، «نظام برنامه‌ریزی فرهنگی»، «متون و برنامه‌ریزی درسی»، «نظام برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی»، و «مدیریت» ترسیم شده‌اند. بر اساس این سند (Cultural-Revolution-Concile, 2014)، در دانشگاه اسلامی،

۱. بینش توحیدی بر تمامی شئون دانشگاه و تفکر و اندیشه دانشگاهیان حاکمیت دارد و علم‌آموزی به‌منزله یک عبادت در جهت ایجاد و تقویت این نگرش ایفای نقش می‌کند.

۲. محیطی سرشار از معنویت و مکارم اخلاق به‌منظور رشد و تعالی فردی و تربیت صحیح تزکیه و تعلیم نفوس ایجاد می‌شود و حیات و شخصیت معنوی و اخلاقی افراد اعتلا می‌یابد.

۳. افراد در پرتو معارف اسلامی با احساس تعهد و مسئولیت نسبت به رشد و تعالی جامعه و تحقق اهداف و ارزشهای اسلامی در فعالیتهای اجتماعی مشارکت می‌جویند.

به‌طور کلی، موضوع اسلامی‌سازی دانشگاه در ایران با دیدگاه‌های متنوع، چالش‌ها و منازعات نظری و عملی متعددی مواجه بوده است. در این میان، با نظر به انواع تلقی‌های موجود از روابط علم و دین و نحوه ارتباط آنها و برداشت‌های مختلف از کارکرد دین در نهادهای آموزشی، طیف گسترده‌ای از دیدگاه‌ها، از وجوب و امکان تا امتناع نسبت به این موضوع مطرح شده‌اند. اما در عمل، بدون توجه به

۱. البته طرح اولیه این ایده را می‌توان به ابوالاعلی مودودی در دهه ۱۹۳۰ نسبت داد.

۲. این ستاد در سال ۱۳۶۳ به «شورای عالی انقلاب فرهنگی» ارتقاء یافت.

اختلاف‌های نظری موجود، تلاش‌ها و حمایت‌های بسیاری برای تحقق این موضوع طی چهار دهه اخیر صورت گرفته‌اند که شامل حمایت از نظریه‌پردازی، برگزاری نشست‌ها و همایش‌های علمی، انتشار مجلات و کتاب‌های مرتبط و تدوین اسناد علمی بوده است.

با این حال، مجموعه تلاش‌های نظری و عملی چند دهه اخیر به گونه‌ای بوده است که هنوز نمی‌توان از ادعایی جدی ناظر بر وجود و اثربخشی دانشگاه اسلامی در ایران دفاع کرد. اختلافات نظری و دشواری‌های اجرایی‌سازی این ایده آرمانی با وجود تلاش بسیار سیاست‌گذاران و مدیران اجرایی متعدد هنوز به درستی به ثمر ننشسته و اتفاق نظر واضحی درباره آن وجود ندارد.

بر همین اساس، برخی محققان به نقد نظریه و عملکردهای مربوط پرداخته‌اند. فراستخواه و آبسالن در فراتحلیل کیفی پژوهش‌های مرتبط با اسلامی‌سازی دانشگاه، به نقدهایی ذیل مضامین اصلی «گرایش‌های دانشگاهیان به اسلامی‌شدن»، «مفهوم اسلامی‌شدن»، «موانع و راهکارها»، «ضرورت و امکان اسلامی‌شدن»، و «ایدئولوژی و قدرت» دست یافته‌اند (Ferasatkhah & Absalan, 2018).

در مجموع، فراتحلیل مذکور نشان می‌دهد که سیاست‌ها و برنامه‌های مربوطه با چالش‌های بسیاری از جمله ابهام مفهومی و نبود معیارهای سنجش، غلبه نگاه سیاسی و ایدئولوژیک، عدم همراهی کنشگران دانشگاهی با سیاست‌های مربوطه، و ضعف در ایجاد هویت اسلامی دانشجویان مواجه شده‌اند (Ferasatkhah & Absalan, 2018). به عبارت دیگر، تفسیر سیاسی و ایدئولوژیک از دین و فعالیت‌های علمی و فرهنگی متناسب با آن، با آزادی و گشودگی فضای آکادمیک مغایرت دارد؛ چنان‌که فعالیت جریان‌های روشنفکری و سیاسی و دگراندیشان در این فضا بسیار محدود شده است. همچنین، با توجه به طیف گسترده علایق دینی/غیردینی دانشجویان و اساتید، با نوعی گزینش‌گری و استانداردسازی مواجه هستیم و طبعاً بسیاری از افرادی که همسو با گفتمان دینی حاکم نیستند، به حاشیه رانده شده‌اند؛ تا جایی که گرایش‌های باطنی و سکولار افزایش یافته و دینداری اجتماعی و مناسکی و مرجعیت روحانیت کاهش داشته‌اند. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد تلاش برای ارائه یک نظریه و رویکرد واحد در این خصوص با شکست مواجه شده و عملاً تعاریف و دیدگاه‌های متعدد و بعضاً متناقضی درباره مفاهیمی چون دانشگاه اسلامی و علم دینی از سوی اندیشمندان مطرح شده‌اند. به عنوان نمونه، موحد ابطی در مطالعه خود درباره طبقه‌بندی جامع رویکردهای علم دینی، به شرح هشت رویکرد موافقان ضمنی علم دینی پرداخته است (Movahed Abtahi, 2020). لذا با وجود این تنوع دیدگاه در طیف موافقان، اتخاذ رویه‌ای معین در اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها ساده نیست. علاوه بر این، فارغ از عدم اجماع بر سر شاخص‌های اسلامی‌شدن و

فقدان دیدگاهی جامع و مانع درباره آموزش عالی اسلامی، موانع دیگری چون عدم مدیریت واحد و وجود نهادهای موازی، ضعف نظام پاسخ‌گویی اسلامی دانشگاه‌ها، ضعف منطق تبلیغ در دانشگاه‌ها، عدم زمینه‌سازی مناسب جهت مشارکت اسلامی تمام دانشجویان از جمله موانع مهم اسلامی شدن دانشگاه‌ها برشمرده شده‌اند (Ferasatkah & Absalan, 2018).

برخی پژوهشگران با رد نگاه تمامیت‌خواه در پروژه اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها، به نقد ماهیت، امکان و ضرورت اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها پرداخته و بر عواملی همچون شاخص‌های معنوی تأکید داشته و مطلوبیت دانشگاه را در دو بُعد علمی و معنوی می‌دانند (Malekian, 2009). طبق این نگاه، آرمان و اهداف دانشگاه اسلامی در قالب تعبیر و الفاظی بیان شده‌اند که به هیچ وجه وضوح مفهومی ندارند و هرگونه تلاش در این خصوص، فقط به خرق اجماع توافقی‌کنندگان می‌انجامد و اختلاف‌نظرها رخ می‌نمایند. اسلامی کردن علوم و معارف نیز با اشکالات متعددی روبرو است. زیرا رد یا قبول نظریه‌های علمی توسط آیات و روایات اسلامی (موضع سلبی) برای تمام دانشمندان جهان اعتبار ندارد و عدم ارائه بدیلی معتبر برای آن نظریه‌ها (موضع ایجابی)، صرفاً موضعی انفعالی ایجاد خواهد کرد. حتی اگر اقدامی ایجابی جهت تدوین علوم براساس آیات و روایات اسلامی را مدنظر قرار دهیم (مقام کشف)، بایستی ابتدا این فرض را اثبات کنیم که مقصود کتاب و سنت بیان حقایق عقلی و تجربی بوده است؛ ضمن اینکه روشی برای موجه‌سازی (مقام داوری) آن مدعاها نداریم. همچنین، وجود قرائت‌ها و روایت‌های مختلف از اسلام و ناتوانی در اثبات حقانیت و کارآیی بیشتر دانشگاه اسلامی نسبت به سایر دانشگاه‌ها، امکان اسلامی کردن دانشگاه‌ها را بسیار دشوار می‌سازند. علاوه بر این، با وجود عیوب و نواقص جدی و نابسامانی‌ها و کمبودهای فراوان دانشگاه‌ها در سراسر جهان، ضرورت تشکیل دانشگاه اسلامی نتیجه نمی‌شود (Malekian, 2009). با نظر به همین نقدها، ملکیان معتقد است جامعه امروز ما نیازمند «دانشگاه معنوی» است. اما تاکنون تبیین مناسبی از این ایده صورت نگرفته و استفاده از این ایده در برخی مقالات و نوشته‌ها صرفاً ذیل همان ایدئولوژی اسلامی حاکم مطرح شده است.

معنویت رابطه‌ای

درباره ماهیت و معنای معنویت و انواع روابط آن با دین سخنان بسیاری بیان شده و اندیشمندان از انواع معنویت‌های دینی و غیردینی (سکولار) سخن گفته‌اند. مفهوم معنویت را می‌توان به مثابه اصطلاحی وجودشناختی، حالات فردی در تجارب اوج و معنادار آنها، تعالیم و روش‌هایی برای تجربه زیسته معنوی، یا رشته‌ای دانشگاهی مدنظر قرار داد. در تاریخ مسیحیت، سخن از معنویت ذیل تعبیری چون الهیات

معنوی، الهیات عرفانی، و الهیات زاهدانه سبقه‌ای طولانی دارد، اما از نیمه دوم قرن بیستم بدین سو، تجارب معنوی آحاد مردم و دستاوردهای علمی سایر ادیان نیز مورد احترام و توجه قرار گرفت و حوزه میان‌رشته‌ای جدیدی در دانشگاه تحت عنوان «مطالعات معنویت» ابداع شد. با وجود این سبقه تاریخی، در سده اخیر با جریان‌های معنویت‌گرایی نوپدید مواجهیم که طیف بسیار متنوعی دارند و فرقه‌های گوناگونی را در بر می‌گیرند. بسیاری از این گرایش‌ها کاملاً غیردینی و حتی ضددینی هستند (Shakernejad, 2018). با این حال، فروکاستن معنویت به باورها و عملکردهای این فرقه‌های غیردینی نوظهور و تلاش برای مقابله و مخالفت علمی و دینی با آنها که اخیراً در میان دینداران مرسوم شده است، امری غیرعلمی محسوب می‌شود و به معنای بی‌توجهی و بی‌اعتنایی به بخش مهمی از جریان‌های فرهنگی در تاریخ جهان است.

بخشی از اختلاف نظر در مورد معنای دقیق معنویت ناشی از اختلاف نظر در باب نسبت «معنویت» با «دین» است. گروهی معنویت را بدیل دین می‌دانند، گروهی دیگر آن را «گوهر ادیان» تلقی می‌کنند و در مقابل، گروهی از تباین ذاتی این دو مفهوم سخن می‌گویند (Moghaddami, 2021). به لحاظ منطقی نسبت‌های متعددی میان این دو مفهوم ترسیم می‌شود. اما به نظر می‌رسد می‌توان از نسبت «عموم و خصوص مطلق» میان معنویت و دین دفاع کرد و دین را به عنوان یکی از گونه‌های معنویت لحاظ کرد. بر این اساس، معنویت انواع مختلف سکولار و دینی دارد. «معنویت سکولار» با وجود اعتقاد به بعد دیگر جهان هستی، بدون ارجاع به هرگونه دین، توجه خود را معطوف به دنیا می‌کند و رشد شخصی و آرامش درونی را مدنظر قرار می‌دهد. در مقابل، «معنویت دینی» با ارجاع به یک دین خاص، انجام مناسک و عبادات را برای رسیدن به سعادت دنیوی و اخروی مهم می‌شمارد. طبق این نگاه، می‌توان تمام ادیان را گونه‌ای معنویت محسوب کرد؛ به نحوی که موجودی متعالی به نام خداوند در مرکز این جهان‌بینی معنوی وجود داشته و تدبیر و اداره کل جهان هستی را برعهده دارد. به عبارت دیگر، می‌توان اذعان کرد که معنویت امری فرادینی است که ظهور دینی هم می‌تواند داشته باشد. منظور از فرادینی بودن این ایده، معادل غیردینی یا ضددینی بودن آن نیست؛ بلکه فرادینی بودن بدین معناست که تمام ادیان نوعی معنویت محسوب می‌شوند. بدین لحاظ، مؤلفه‌های اصلی معنویت در تمام ادیان قابل ردیابی است.

با نظر به وجود تعاریف و رویکردهای گوناگون درباره ماهیت معنویت، برخی پژوهشگران در یک تحلیل استقرایی از ۲۷ تعریف معنویت به موضوع‌های هشت‌گانه‌ای رسیده‌اند که کم‌وبیش در این تعریف‌ها مدنظر بوده‌اند. این موضوع‌ها به ترتیب میزان تکرارپذیری عبارتند از: معنا و هدف^۱، ارتباط و

وابستگی^۱، خدا/خدایان/امور متعالی^۲، خود متعالی^۳، اصول حیات بخش^۴، نیروی وحدت بخش یا انرژی یکپارچه گر^۵، شخصی و خصوصی^۶، و امید^۷. در این میان، موضوع ارتباط و وابستگی در ۲۲ مقاله تکرار شده است و از نظر معنایی شامل ارتباط با خود، دیگران، جهان طبیعت، جهان هستی و/یا امور متعالی است (McCarroll et al., 2017). به عبارت دیگر، ارتباط و برقراری نوعی رابطه از موضوع‌های محوری در اغلب تعاریف معنویت است. تأکید بر محوریت ارتباط و وابستگی در تعریف معنویت موجب طرح دیدگاهی خاص با عنوان «معنویت رابطه‌ای» شده است (Lahood, 2010; Tomlinson et al., 2016). طبق این دیدگاه، برخلاف نگاه مقوله‌ای^۸ ارسطویی به موجودات جهان، انسان‌ها اساساً موجوداتی رابطه‌مدار هستند؛ یعنی هویت آنها (خصوصاً هویت معنوی) به واسطه روابط گوناگون شکل می‌گیرد و از طریق روابط رشد و تغییر می‌کند.

از سوی دیگر، از منظر الهیات، علاوه بر نگاه متعالی^۹ به امر قدسی (اشاره به ماوراء طبیعی بودن خداوند)، نگاه درون‌ماندگار^{۱۰} (اشاره به حضور خداوند در درون جهان هستی) نیز به رسمیت شمرده می‌شود^{۱۱}. به عبارت دیگر، خداوند توأمان در درون و پیرامون ما احساس می‌شود. او هم در تجربه پُرشور دینی و هم در عشق درونی و ساده کودک به والدینش قابل درک است. در نتیجه، معنویت کارکردی وحدت بخش و هماهنگ کننده دارد که مستلزم وحدت درونی ما و ارتباط ما با دیگران و با واقعیتی گسترده تر جهت تعالی است (Nelson, 2009). نگاه درون‌ماندگار الهیاتی موجب تقویت دیدگاه معنویت رابطه‌ای می‌شود. بر این اساس، معنویت رابطه‌ای ناظر به تجربه روابطی است که موجب ایجاد یا کشف معنای زندگی می‌شود. از این رو، تمام روابط درون فردی (ارتباط فرد با خویش)، روابط میان فردی (ارتباط فرد با انسان‌های دیگر)، و روابط انسان با تمام موجودات طبیعی و ماوراء طبیعی (قدسی) می‌تواند

1 . connection and relationships

2 . God/god(s)/Transcendent Other

3 . transcendent Self

4 . vital principle

5 . unifying force or integrative energy

6 . personal and private

7 . hope

8 . categorical

9 . transcendental

10 . immanent

۱۱. نگاه درون‌ماندگار به امر قدسی والوهی در مسیحیت بسیار مورد توجه است. آموزه‌های اسلامی نیز مؤید این نگاه هستند. مثلاً

آیات شریفه «نَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ» و «أَنَّ اللَّهَ يَحُولُ بَيْنَ الْمَرْءِ وَقَلْبِهِ» و این بیان حضرت علی (ع) در وصف خداوند که «داخل فی الاشياء لا بالممازجه و خارج عنها لا بالمباينه» (خداوند داخل تمام اشیا است اما ممزوج و مخلوط با آنها نیست و خارج از اشیا است اما با آنها تباین ندارد) ناظر به همین معناست.

رنگ‌وبوی معنوی داشته باشد (Hall, 2021). با توجه به این نگاه، در مجموع می‌توان گفت معنویت به معنای شناخت و تقویت روابط انسان با جهان هستی (در سه ساحت قدسی، طبیعی، و انسانی) به منظور ایجاد/کشف معنای زندگی در راستای تسهیل رشد همه‌جانبه افراد و تشکیل جوامع صلح‌مدار و فضیلت‌مند است. از این منظر، معنویت صرفاً شامل اعمال و مناسک خاص دینی و شبه‌دینی نیست، بلکه معنویت همچون یک صفت می‌تواند بسیاری از اعمال انسانی را دربرگیرد. به عبارت دیگر، اگر آدمی نگاهی کل‌نگر نسبت به جهان هستی داشته باشد و نیت و غرض کنش او، در راستای تقویت پیوندهای خود با جهان هستی باشد، می‌توان آن کنش را معنوی دانست.

ماهیت دانشگاه معنوی

با نظر به مفهوم و گستره «معنویت رابطه‌ای» می‌توان از ایده دانشگاه معنوی سخن گفت. این ایده به نحو بسیار مختصر و بدون بسط معنایی دو دهه پیش مدنظر قرار گرفته بود. ملکیان در انتهای مقاله خود درباره ضرورت «دانشگاه معنوی» چنین می‌گوید: «ما امروزه بجد نیازمند دانشگاه معنوی‌ایم. دانشگاهی که دانش‌آموختگان آن جهان هستی را بسی فراختر از عالم طبیعت بدانند، وجود خود را منحصر به ساحت بدن نبینند، برای جهان هستی و زندگی خود معنا و هدفی قائل باشند که بتواند همه آنچه را در این زندگی می‌کنند و می‌بینند نظم و وحدت بخشد، ارزشهای اخلاقی را عینی بدانند، فقط خود را مسئول هر آنچه بر آنان می‌گذرد تلقی کنند، و از آرامش، شادی، و امید بی‌بهره نباشند» (Malekian, 2009). در این بند کوتاه، ملکیان از ضرورت کل‌نگری، معنایابی، وحدت‌نگری و مسئولیت‌پذیری دانشگاهیان نسبت به جهان هستی سخن گفته است. از این رو، ایده بسیار مختصر او درباره دانشگاه معنوی را می‌توان ذیل معنای معنویت رابطه‌ای گنجاند.

با نظر به تاریخ شکل‌گیری و تحول نهاد دانشگاه در جهان متوجه می‌شویم که معنویت از ابتدا به شیوه‌های گوناگون نقش مهمی در برنامه‌ها و کنش‌های آکادمیک داشته است. در این روند تاریخی، هرچند گسترش معنویت از اهداف نخست شکل‌گیری دانشگاه بود، اما در عصر روشنگری، با تأکید افراطی بر عقلانیت خودبنیاد، اهداف کلان دانشگاه تغییر کرد و آموزش و پژوهش پیرامون دانش خردبنیاد، محور اساسی فعالیت‌های دانشگاهی معرفی شد. این امر تا جایی پیش رفت که دانشگاه‌های آمریکا با حذف هرگونه اشاره به خدا در تمام برنامه‌های آموزشی، در این زمینه گوی سبقت را ربودند و حتی دانشکده‌های مطالعات ادیان نیز صرفاً سرگرم معرفی و بررسی انواع باورهای دینی هستند (MacIntyre, 2009).

(2011). با این حال، در دهه‌های اخیر، برخی اندیشمندان درباره بازگرداندن روح دانشگاه و نقش مهم معنویت (هرچند از منظری مسیحی) در وحدت‌بخشی کنش‌های پراکنده آکادمیک سخن می‌گویند (Glanzer et al., 2017). به عبارتی، شاید بتوان از بازگشت ایده دانشگاه به سرچشمه خود سخن گفت. با توجه به این توضیحات، در ادامه، با نظر به سه نوع رابطه مهم دانشگاه با جهان هستی، به ترسیم ماهیت معنوی دانشگاه پرداخته خواهد شد.

۱. بازنمایی جهان به‌مثابه یک کل معنادار

با وجود به‌رسمیت‌شناختن فعالیت‌های پژوهشی متنوع دانشگاهی که برخی را به ابداع واژه مولتی‌ورسیتی^۱ ترغیب کرده است، می‌توان چنین پرسید که دانش‌های گوناگون چگونه می‌توانند در پیوندی وثیق با یکدیگر، طرحی واحد از جهان هستی به‌مثابه یک کل معنادار را ترسیم کنند؟ همچنین، دانش‌های کاربردی چگونه می‌توانند موجب تسهیل رابطه معنوی انسان با جهان طبیعی و جهان اجتماعی شوند؟ (MacIntyre, 2011). پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند چشم‌اندازی معنوی به تمام فعالیت‌های دانشگاهی عرضه کند و چتری واحد برای کنش‌های متکثر علمی پدید آورد. برنامه‌های آموزشی دانشگاه باید وحدتی اساسی را برای جهان و در نتیجه وحدتی بنیادین را برای پژوهش‌های هر رشته درسی در جنبه‌های متعدد اجتماعی و طبیعی به‌طور پیش‌فرض در نظر داشته باشد (MacIntyre, 2011). با این ملاحظه، علاوه بر مسائل و پرسش‌های اساسی که در هر رشته طرح و بررسی می‌شود، باید پرسش‌هایی نیز در این باره پرسید که هریک از پژوهش‌های دانشگاهی چه اثری را بر دیگر کاوش‌ها وارد می‌کند و چگونه هریک از آنها در یک درک کلی از ماهیت پدیده‌های جهان هستی نقش دارند.

به عبارت دیگر، مجموع فعالیت‌های پژوهشی دانشگاهی (در رشته‌ها و حیطه‌های علمی مختلف) با تأثیر و تأثر از یکدیگر بایستی در ترسیم و بازنمایی جهان به‌مثابه یک کل معنادار همسو شوند. یعنی از یک سو با ملاحظه نتایج و دستاوردهای سایر رشته‌های علمی، و از سوی دیگر، با طرح‌افکنی مسائل و پرسش‌های جدید به خارج از حیطه تخصصی رشته خود، مسیر مطالعات علمی را در راستایی واحد هم‌جهت کنند. این امر به‌لحاظ نظری، موجب نوعی نگاه وحدت‌نگر به جهان هستی شده و به‌لحاظ عملی، کارکردی هم‌افزا خواهد داشت. امروزه با رشد مطالعات میان‌رشته‌ای^۲، چندرشته‌ای^۳، تک‌رشته‌ای^۴، و

1 . multiversity

2 . interdisciplinary

3 . multidisciplinary

4 . pluridisciplinary

کمرنگ شدن مطالعات تک‌رشته‌ای^۱ این مسیر هموارتر شده است. در این میان، طرح بحث فناوری‌های همگرا^۲ (هم‌افزایی و یکپارچگی چهار فناوری نانو، زیستی، اطلاعاتی، و شناختی) در دو دهه اخیر، با گشودن امکانی قدرتمند در پاسخ به نیازهای آدمی، چشم‌اندازی جدید به کارکرد یکپارچه‌سازی و هم‌افزایی فعالیت‌های علمی دانشگاه خواهد گشود.

ایده بازنمایی جهان به مثابه یک کل معنادار در دانشگاه معنوی، ریشه در نقد پراکندگی دانش در دوران مدرن دارد. مکینتایر معتقد است که دانشگاه‌های مدرن، با تمرکز بر تخصص‌گرایی افراطی، از ارائه یک روایت منسجم از جهان بازمانده‌اند. این پراکندگی، حس معنایی و ارتباط معنوی انسان با جهان را تضعیف کرده است (MacIntyre, 2011). برای اصلاح این وضع، «مطالعات کل‌نگر»^۳ در حال گسترش می‌باشند. آکی‌یاما پنج مکتب اصلی از مطالعات کل‌نگر را معرفی کرده است (Akiyama, 2022):

۱. «نظریه همه چیز» کن ویلبر^۴
۲. «نظریه کل‌نگر همه چیز» اروین لازلو^۵
۳. «علم کل‌نگر» سالی جی. گورنر^۶
۴. «مطالعات کل‌نگر» نیشو تاکئوچی^۷
۵. «مطالعات کل‌نگر» ایسامو کایانه^۸

با توجه به این مطالعات که دغدغه اصلی آنها ایجاد پیوند معرفتی میان فهم انسان از اجزای مختلف جهان هستی می‌باشد، دانشگاه معنوی با ترویج رویکردهای میان‌رشته‌ای و وحدت‌نگر، تلاش می‌کند شکاف میان دانش‌های پراکنده را پر کند. بر این اساس، همکاری افراد و دانشگاهیان با همدیگر، نقد و گفت‌وگو، و رفع نیازها و مشکلات انسانی، به تقویت روابط انسانی و حس تعلق به جهانی بزرگ‌تر منجر می‌شود. این فرآیند، با ایجاد وحدت در دانش، جهان را به مثابه یک کل معنادار بازنمایی می‌کند و به رشد معنوی دانشگاهیان کمک می‌کند. البته این کل معنادار می‌تواند از منظرهای مختلف دینی و غیردینی تفسیر شود. مثلاً در یک تفسیر دینی خاص (مثلاً دانشگاه اسلامی)، جهان هستی در تمامیت واحد خود تحت حاکمیت و تدبیر یک موجود قدسی به‌نام خداوند قرار دارد. طبق این نگاه، می‌توان از معنای الهی جهان

1 . monodisciplinary

2 . converging technologies

3 . integral studies

4 . Ken Wilber's "Theory of Everything"

5 . Ervin Laszlo's "Integral Theory of Everything"

6 . Sally J. Goerner

7 . Nissho Takeuchi

8 . Isamu Kayane

سخن گفت و مهمترین غایت کنش‌های علمی، شناخت و تقویت روابط انسان با خداوند، به‌مثابه هسته مرکزی ساحت قدسی جهان، و تسهیل زندگی در سایه حاکمیت خداوند خواهد بود. با این حال، دانشگاه‌های دینی صرفاً یکی از گونه‌های دانشگاه معنوی محسوب می‌شوند.

۲. مواجهه محترمانه با طبیعت

رویکرد علمی تکثررشته‌ای به جهان هستی به‌مثابه یک کل معنادار و ذی‌شعور، چنان‌که لاتور از آن با واژه یونانی گایا^۱ یاد می‌کند (Latour, 2017)، رابطه ما با زیست‌بوم خود را محترمانه‌تر و متواضعانه‌تر ساخته و این امر، مانع گسترش بحران‌های زیست‌محیطی ناشی از تصرفات سوژه مدرن در طبیعت می‌شود. لاتور معتقد است که برای جلوگیری از بحران‌های زیست‌محیطی، انسان باید طبیعت را به‌عنوان موجودی زنده و ذی‌شعور ببیند که نیازمند احترام و همکاری است (Latour, 2017). دانشگاه معنوی با ترویج رابطه‌ای غیراستثماری با طبیعت، از نگاه ابزاری مدرن که طبیعت را صرفاً منبعی برای بهره‌برداری می‌بیند، فاصله می‌گیرد. این رویکرد با مفهوم «معنویت رابطه‌ای» هم‌خوان است، زیرا طبیعت را شریکی معنادار در حیات انسانی می‌داند.

دانشگاه معنوی می‌تواند این دیدگاه را از طریق برخی فعالیت‌های علمی ترویج کند. به‌عنوان نمونه، توجه به طبیعت و محیط زیست به‌عنوان مخلوق خداوند و مواجهه محترمانه و غیرسلطه‌گرانه با آن، نوعی نگاه معنوی محسوب می‌شود. طراحی برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی که دانشجویان را به کاوش در رابطه انسان و طبیعت از منظرهای علمی، فلسفی، و الهیاتی تشویق کند، از مأموریت‌های مهم دانشگاه معنوی محسوب می‌شود. در این رابطه می‌توان به «اکولوژی معنوی»^۲ اشاره کرد که یک رشته نوظهور است و مسائل مربوط به زمین و محیط زیست را از منظری معنوی مطالعه می‌کند (Sponsel, 2020). در همین زمینه می‌توان به فعالیت‌هایی همچون توسعه انرژی‌های تجدیدپذیر، کشاورزی پایدار، و فناوری‌های کاهش کربن اشاره کرد.

علاوه بر این، فعالیت‌های عملی و میدانی در دانشگاه معنوی از جمله ایجاد پردیس‌های دانشگاهی، برنامه‌های بازیافت، و پروژه‌های حفاظت از زیست‌بوم‌های محلی، دانشجویان و اساتید را به‌طور مستقیم با طبیعت مرتبط کند. دانشگاه معنوی می‌تواند با برگزاری جشنواره‌های زیست‌محیطی، کارگاه‌های آموزشی، و کمپین‌های آگاهی‌بخشی، فرهنگ احترام به طبیعت را در جامعه دانشگاهی ترویج کند. این فعالیت‌ها، با

1 . Gaia

2 . spiritual ecology

تقویت حس همبستگی با طبیعت، به رشد معنوی دانشگاهیان کمک می‌کنند. بری معتقد است که چنین فعالیت‌هایی حس تعلق به طبیعت و مسئولیت‌پذیری را تقویت می‌کنند. او با استدلالی قوی خواهان گفت‌وگویی میان‌دینی است تا بتوان با مشکلات زیست‌محیطی قرن بیست و یکم به‌نحوی مؤثرتر مقابله کرد. مسائلی چون پیگانگی انسان مدرن از طبیعت و امکان شکل‌گیری تجربه‌های دینی نو و زاینده از جمله مباحثی است که در پژوهش بری ملاحظه می‌شود (Berry, 2009).

با توجه به این توضیحات، می‌توان چنین نتیجه گرفت که کنش‌های دانشگاهی برای مواجهه محترمانه انسان‌ها با طبیعت، انسان را به‌عنوان بخشی از یک کل بزرگ‌تر بازتعریف می‌کند و با تقویت حس همبستگی آنها با موجودات دیگر، معنای عمیق‌تری به زندگی می‌بخشد. این رویکرد، طبیعت را به‌عنوان شریکی قدسی و معنادار می‌بیند که ارزش ذاتی دارد و مستحق احترام است. بر این اساس، تلاش برای ایجاد رابطه عمیق و محترمانه دانش‌آموختگان (و به تبع آنها، آحاد مردم جامعه) با طبیعت یکی از ارکان مهم دانشگاه معنوی محسوب می‌شود.

۳. مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه

حاکمیت قواعد اخلاقی بر روابط انسانی میان اساتید، دانشجویان و دانشوران، و نقش‌آفرینی دانشگاه در پرورش کنشگران و سرمایه‌های اجتماعی برای رفع مشکلات اجتماعی و ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی (Herrera, 2009) می‌تواند وجه دیگری از معنویت یعنی گسترش و تعمیق پیوندهای انسانی را تقویت کند. دانشگاه معنوی با پرورش کنشگران اجتماعی و تقویت روابط انسانی مبتنی بر اخلاق، به ایجاد جوامع صلح‌مدار و فضیلت‌مند کمک می‌کند. این بعد با تأکید «معنویت رابطه‌ای» بر روابط میان‌فردی و مسئولیت‌پذیری جمعی هم‌خوانی دارد. دانشگاه معنوی این هدف را از طریق آموزش، مشارکت اجتماعی، و ترویج گفت‌وگوهای بین‌فرهنگی دنبال می‌کند.

به‌عنوان مثال، دانشگاه معنوی باید برنامه‌های آموزشی طراحی کند که ارزش‌های اخلاقی مانند عدالت، همدلی، و احترام به تنوع را ترویج کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل موضوعاتی همچون حقوق بشر، برابری جنسیتی، و اخلاق در فناوری باشند. علاوه بر این، دانشگاه معنوی باید فرصت‌هایی برای مشارکت دانشجویان و اساتید در پروژه‌های اجتماعی فراهم کند، مانند برنامه‌های داوطلبانه برای کمک به جوامع محروم، پروژه‌های توسعه پایدار، یا ابتکارات کاهش فقر (Herrera, 2009).

همچنین، با توجه به تنوع فرهنگی و دینی در جهان امروز، دانشگاه معنوی باید فضاهایی برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و بین‌الادیانی ایجاد کند. این گفت‌وگوها، با کاهش تعصبات و تقویت درک متقابل، به ایجاد جوامع صلح‌مدار کمک می‌کنند. دانشگاه معنوی باید رهبرانی تربیت کند که با حس مسئولیت‌پذیری و تعهد به خیر عمومی، در جامعه تأثیرگذار باشند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل آموزش مهارت‌های حل تعارض، تصمیم‌گیری اخلاقی، و مدیریت بحران باشند. علاوه بر این، دانشگاه معنوی می‌تواند با ارائه پژوهش‌های مبتنی بر اخلاق و مشارکت در سیاست‌گذاری عمومی، به حل مسائل اجتماعی مانند نابرابری و تغییرات اقلیمی کمک کند.

با توجه به این توضیحات، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مسئولیت‌پذیری اجتماعی، با تقویت روابط انسانی و ترویج ارزش‌های اخلاقی، به معنایابی زندگی و ایجاد جوامع فضیلت‌مند کمک می‌کند. این امر، انسان را به‌عنوان موجودی رابطه‌مدار تعریف می‌کند که از طریق همکاری و همدلی، به رشد معنوی و جمعی دست می‌یابد.

نتیجه‌گیری

دانشگاه معنوی با بازنمایی جهان به‌مثابه یک کل معنادار، مواجهه محترمانه با طبیعت، و تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی، چارچوبی فرادینی و کل‌نگر برای فعالیت‌های آکادمیک ارائه می‌دهد. این رویکرد، با تکیه بر «معنویت رابطه‌ای»، نه تنها به نقدهای وارد بر پروژه‌های ایدئولوژیک مانند اسلامی‌سازی دانشگاه پاسخ می‌دهد، بلکه با پرهیز از انحصارگرایی دینی، زمینه‌ساز صلح، معرفت‌آموزی، و رشد همه‌جانبه در جوامع جهانی می‌شود. با توجه به این ملاحظات، می‌توان از ایده دانشگاه معنوی سخن گفت. برخلاف تصور مدرن، دانشگاه معنوی به دنبال کشف قوانین هستی برای کنترل و سلطه بر جهان طبیعی و جهان انسانی نیست، بلکه از توسعه وحدت‌نگر علوم در بازنمایی معنای جهان هستی و پرورش اخلاق‌مدار دانشجویان و دانشوران به‌عنوان وسیله‌ای برای تقویت پیوند انسان با جهان طبیعی و گسترش همبستگی اجتماعی در جوامع استفاده می‌کند. بر این اساس، دانشگاه‌های دینی صرفاً یکی از گونه‌های دانشگاه معنوی محسوب شده و با توجه به علاقه و انتخاب دانشجویان و پژوهشگران می‌تواند فعالیت‌های خود را مبتنی بر آموزه‌های دینی خاص تنظیم کند. ظواهر و مناسک خاص دینی و قومی نیز صرفاً تجسم معنویت حاکم بر مجموعه کنش‌های یک گروه دیندار خواهند بود. برخلاف نگاه ایدئولوژیک و ظاهر‌گرایانه که در دانشگاه‌های دینی غیرمعنوی حاکم است، می‌توان از نگاهی عمیق‌تر و جهان‌شمول‌تر

دفاع کرد. هم از این رو، برخلاف دانشگاه‌های دینی غیرمعنوی که بر مناسک و فرهنگ دینی خاص خود پافشاری کرده و سعی در ترویج آموزه‌های خاص دین خود داشته و بعضاً به‌خاطر انحصارگرایی فکری و تعصب‌ورزی عملی موجب بروز اختلافات متعدد در جوامع می‌شوند، دانشگاه معنوی (دینی یا غیردینی) از منظری بین‌المللی و بین‌الادیانی با نگاهی وحدت‌گرا می‌تواند زمینه‌های گسترش روابط علمی و اخلاقی جهت ترویج معرفت‌آموزی و صلح‌ورزی در بین جوامع را فراهم سازد.

References

- Akiyama, T. (2022). Integral Studies and Integral Practices for Humanity and Nature. *Philosophies*, 7(4), 82. <https://doi.org/10.3390/philosophies7040082>
- Azad, H., & Shakernejad, A. (2019). *An Introduction to Spirituality Studies: A Collection of Sessions and Lectures*. Research Institute for Islamic Culture and Thought. (In Persian)
- Berry, T. (2009). *The sacred universe: Earth, spirituality, and religion in the twenty-first century*. Columbia University Press.
- Cultural-Revolution-Concile. (2014). *Document of Islamic University: Secretariat of the Cultural Revolution-Concile*. Tehran Retrieved from <https://sp.modares.ac.ir/uploads/Sp.Oth.16.pdf>. (In Persian)
- Ferasatkhah, M., & Absalan, S. (2018). Islamization of the university in post-revolution Iran; A meta-analysis. *Epistemological studies in Islamic University*, 21(73), 469–498. https://ksiu.nahad.ir/article_484_14a87616ca2f12c4b21b6b3a1dffffb1c.pdf (In Persian)
- Glanzer, P. L., Alleman, N. F., & Ream, T. C. (2017). *Restoring the soul of the university: Unifying Christian higher education in a fragmented age*. InterVarsity Press.
- Hall, T. W. (2021). *Relational spirituality: A psychological-theological paradigm for transformation*. InterVarsity Press.
- Herrera, A. (2009). Social responsibility of universities. In *Higher education at a time of transformation: New dynamics for social responsibility* (pp. 39–40). Palgrave Macmillan.
- Jagganath, G. (2013). The Brahma Kumaris World Spiritual University, South Africa: “Self Transformation is World Transformation”. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 4(1-2), 117–129. <https://doi.org/10.1080/13537900903416838>
- Lahood, G. (2010). Relational spirituality, Part 1 paradise unbound: cosmic hybridity and spiritual narcissism in the “one truth” of new age transpersonalism. *International Journal of Transpersonal Studies*, 29(1), 7. <https://doi.org/10.24972/ijts.2010.29.1.31>
- Latour, B. (2017). *Facing Gaia: Eight lectures on the new climatic regime*. John Wiley & Sons.
- MacIntyre, A. (2011). *God, philosophy, universities: A selective history of the Catholic philosophical tradition*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Malekian, M. (2009). Some Reflections on the Possibility and Necessity of Islamization of the University. *Naqd va Nazar*, 5(19-20), 216–233. https://jpt.isca.ac.ir/article_21076_d1c4ff166a01089a1e204a1bffb7845.pdf (In Persian)
- McCarroll, P., St James O'Connor, T., Meakes, E., & Khansari, M. A. (2017). Assessing plurality in spirituality definitions. *Journal of Seven Heavens*, 18(71), 111–130. <https://civilica.com/doc/1248524/> (In Persian)

- Moghaddami, M. (2021). *Religion and Spirituality*. Research Institute for Culture and Islamic Thought. (In Persian)
- Movahed Abtahi, M. T. (2020). Complete Classification of Religious Science Approaches. *Epistemological studies in Islamic University*, 24(83), 330–309. <https://doi.org/10.22034/ksiu.2020.1206> (In Persian)
- Nelson, J. M. (2009). Introduction to psychology, religion, and spirituality. In *Psychology, religion, and spirituality* (pp. 3–41). Springer.
- Ramsay, T., Manderson, L., & Smith, W. (2010). Changing a mountain into a mustard seed: Spiritual practices and responses to disaster among New York Brahma Kumaris. *Journal of Contemporary Religion*, 25(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/13537900903416838>
- Schubert, W. H. (1991). Philosophical inquiry: The speculative essay. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 61–76). State University of New York Press.
- Shakernejad, A. (2018). *New Spiritualism: Conceptual Elements, Doctrinal Implications, and Discursive Indicators*. Research Institute for Islamic Culture and Thought. (In Persian)
- Sponsel, L. E. (2020). Spiritual ecology. In *Encyclopedia of psychology and religion* (pp. 2262–2267). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6086-2_9295
- Tomlinson, J., Glenn, E. S., Paine, D. R., & Sandage, S. J. (2016). What is the “relational” in relational spirituality? A review of definitions and research directions. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 18(1), 55–75. <https://doi.org/10.1080/19349637.2015.1066736>

A Reconsideration and Critical Analysis of the Teaching Disposition from the Perspective of Care Ethics

Yalda Hesari 

Ph.D. student of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. m.hesari@edu.ui.ac.ir

Mohammad Hossein Heidari 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology University of Isfahan, Iran. mh.heidari@edu.ui.ac.ir

Hassan Ali Bakhtiar Nasrabadi

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran. h.nasrabadi@edu.ui.ac.ir

Sayyed Jalal Hashemi 

Associate professor Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. j.hashemi@scu.ac.ir

Received: 2025-05-06	Revised: 2025-06-30	Accepted: 2025-12-13	Published: 2026-04-20
----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

Citation: Hesari, Y., Heidari, M., Nasrabadi, H. & Hashemi, J. (2026). A Reconsideration and Critical Analysis of the Teaching Disposition from the Perspective of Care Ethics, <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 24-53. doi: 10.22067/fedu.2025.93379.1423
--

Abstract

The aim of this study is to identify and critically analyze teacher disposition from the perspective of care ethics. Using an analytical–deductive method, the research first examines and conceptualizes the key components of teachers’ character across two dimensions: instructional and educational (moral–formative). It then analyzes the general principles of care ethics, with particular attention to their implications for education. From the standpoint of care ethics, the instructional dimension of teachers’ character includes diversity in content presentation, facilitation of learning, and responsiveness to learners’ needs, while the educational dimension encompasses role modeling, commitment and responsibility, trustworthiness, humility, and moral sensitivity. In the critical evaluation stage, the study first reviews major critiques of care ethics, such as the rejection of universality, the neglect of justice and autonomy, and tendencies toward essentialism. It then addresses critiques specific to the application of care ethics in teaching, including the risk of emotional dependency, challenges in implementation within overcrowded classrooms, and structural and institutional constraints. The analysis indicates that, according to Noddings, a caring approach to teaching fosters an environment that expands moral space and sustains relationships of care and trust between teachers and students. Core elements of this approach include attentive listening, dialogue, critical thinking, reflective responsiveness, and the creation of meaningful connections between academic disciplines and lived experience. At the same time, care ethics emphasizes compassion, contextual sensitivity, attention to particularity,



©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.

and commitment to meeting others' needs. When applied thoughtfully and in harmony with cultural and religious values as well as supportive educational structures, this approach can enhance students' motivation, promote trust and a sense of security, and positively influence academic performance. Overall, recognizing the components of teachers' character from a care ethics perspective highlights the simultaneous importance of instructional competence and moral-emotional support in fostering empathy and holistic student development.

Keywords: teacher character; care ethics; moral education; teaching disposition

Synopsis

are ethics is a theory derived from feminist thought and, in a way inspired by maternal ethics, which has its roots in the works of Carol Gilligan and has been expanded by philosophers such as Nell Noddings, Michael Slott, Sarah Roddick, etc. Care ethics is a perspective whose main concern is care and responsibility, and the most important ethical requirements of this approach revolve around care, not harming others, and avoiding selfishness. Therefore, from the perspective of care ethics, the primary goal of all teachers should be to educate students who are competent, caring, and kind. This research, with the aim of recognizing and critically analyzing the character of a teacher from the perspective of care ethics and using an analytical-deductive research approach, has examined the theories of a number of experts in the field of care ethics; for example, Gilligan, who speaks of two distinct ethical perspectives: justice-oriented and care-oriented. Noddings also considers caring for others as the goal of moral education. Toronto and Myroff also see the purpose of caring for another as self-actualization and contributing to the growth of another. For Slott, empathy is the foundation of the ethics of care, and Roddick sees motherhood as a symbol and formative experience of caregiving for many women and men.

After examining the opinions of experts in the field of caring ethics, the components of teacher character and behavior in two educational and training dimensions were recognized and concluded that the components of educational character include: connecting the subject matter with the experiences of students, taking it easy in teaching, communication skills, teaching based on the interests and needs of the learner, mastery of the subject, participatory evaluation, receiving feedback, diversity in presenting content, receptive listening, attention to developmental needs, participatory learning, interdisciplinary thinking, attention to cognitive capacities and fostering critical thinking, the instructor's knowledge of himself and the learner, classroom management, and the components of educational character include: being a role model, commitment and responsibility, sincere conversation with students, approval and encouragement, trust, humility, patience, observing justice, refraining from harmful behavior, honesty, attention to spiritual matters, attention to social and cultural dimensions, respect and empathy.

A brief review of the criticisms made to the theory of care ethics by a number of experts shows that: firstly; the main criticisms made to this theory are related to the negation of generalism and universality and the limitation of this theory to detail and situationism and attention to the private sphere and those who have deep emotional relationships. In other words, the critics' argument is that the situationism and relationality of care ethics have created a challenge to global ethical standards that lead to moral relativism and in which the behavior of individuals is justified solely on the basis of personal relationships and not on the basis of moral considerations. Second;

because the formation of a care relationship is based on two-way communication, responsiveness and need-relief, and empathy, and in most cases, the care relationships that are formed are based on inequality and being in an unequal position of power, the opinion of experts is to emphasize the principle of justice and virtue in this matter. On the other hand, due to empathy and motivational transfer in this relationship, it is necessary to pay attention to virtue ethics, both in practice and in the intention of the moral agent, while the rule of virtue ethics in the care relationship will prevent the formation of a harmful relationship. Third; Critics argue that the ethics of care may unintentionally lead to paternalistic attitudes (power inequality) in which caregivers impose their needs or judgments on those they care for, and undermine the autonomy of care recipients. Fourth; Critics believe that the ethics of care ignores the autonomy of the cared for and the caregiver. Fifth; Some feminist thinkers believe that the ethics of care, due to its emphasis on essentialism, reduces the act of care to a maternal and feminine duty and reinforces gender stereotypes. Among the most important criticisms made by researchers to the educational and training themes of the ethics of care can also be: Learners' misunderstanding of the caregiving relationship due to cultural differences, emotional decision-making and judgments, structural problems in implementing some caregiving principles in the field of teaching subjects, the possibility of the learner's abdication of responsibility for performing assigned tasks, failure to respect boundaries between the instructor and the learner, and the time-consuming nature of the caregiving process were mentioned.

Conclusion

A look at the research findings shows that a large part of the characteristics of the ethics of care are consistent with the prevailing social philosophy and religious culture of our country. On the other hand, in the field of education and training, many of the ethical principles proposed in the theory of ethics of care are consistent with the philosophy of education and training of the country. He pointed out issues such as relating subjects to the needs of life, self-evaluation, the principle of responsibility, maintaining human dignity and honor, benevolence and fairness, not undermining comprehensive independence, and avoiding self-centeredness. Accordingly, the theory of ethics of care can be very fruitful in social life, especially in the field of education and training and the teaching and learning process, as well as in the relationship between school parents and students, and increase motivation and enthusiasm among students. Although some of the principles mentioned in this theory cannot be relied upon and implemented, both structurally and culturally, the more pragmatic nature of this theory in the field of education and training, as well as the emphasis on ethical behavior and the dominance of an emotional atmosphere in the learning environment, can have a significant impact on student performance and the creation of harmony and empathy. In general, the ethics of care provides a valuable framework for moral education and interpersonal relationships, but its application requires a careful examination of its limitations and differences with other ethical principles. Given the importance of the teacher disposition in educating and raising students and considering the social and cultural conditions of society, it can be concluded that the teacher's empathetic and respectful behavior, along with expertise and skill, will have a double effect in motivating students to progress and self-esteem, especially in an era when we are witnessing cultural changes and adolescents' tendency towards morality has diminished.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی^۱یلدا حصاری 

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

m.hesari@edu.ui.ac.ir

محمد حسین حیدری 

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران. mh.heidari@edu.ui.ac.ir

حسنعلی بختیار نصرآبادی

استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران. h.nasrabadi89@edu.ui.ac.ir

سید جلال هاشمی 

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. J.hashemi@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۰۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استناد: حصاری، یلدا؛ حیدری، محمد حسین؛ نصرآبادی، حسنعلی بختیار؛ هاشمی، سید جلال. (۱۴۰۵). بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۵۳-۲۴. doi: 10.22067/fedu.2025.93379.1423			

چکیده

هدف این پژوهش، بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی است. این پژوهش که به روش تحلیلی-استنتاجی صورت گرفته، ابتدا مفاهیم و مؤلفه‌های مرتبط با منش معلمی، در دو بعد آموزشی و تربیتی واکاوی و بازشناسی شده‌اند. سپس مضامین اخلاق مراقبتی به طور کلی و مضامین مربوط به حوزه تعلیم و تربیت به طور ویژه مورد ارزیابی قرار گرفته است. کلیات مؤلفه‌های منش معلمی مبتنی بر اخلاق مراقبتی، در بعد آموزشی، تنوع در ارائه محتوا، آسان‌گیری در آموزش، آموزش بر اساس نیاز فراگیران، ... و در بعد تربیتی، شامل؛ الگو بودن، تعهد و مسئولیت، اعتماد، فروتنی، ... می‌باشد. در مرحله نقد و ارزیابی منش معلمی، ابتدا به انتقادات برخی از صاحب‌نظران نسبت به مضامین کلی اخلاق مراقبتی اشاره شده که شامل مواردی همچون؛ نفی جهانشمولی، نادیده گرفتن عدالت و خودمختاری و ذات‌گرایی و ... می‌باشد و سپس در نقد مؤلفه‌های آموزشی و تربیتی منش معلمی می‌توان به ایجاد وابستگی عاطفی،

^۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه اصفهان با عنوان «بازشناسی و نقد اخلاق و منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی و ارائه الگوی اخلاقی مبتنی بر آن» است.

دشواری اجرای آن در کلاس‌های پرجمعیت و محدودیت‌های ساختاری در اجرای آن..... اشاره شده است. تحلیل‌ها نشان می‌دهد که رویکرد مراقبتی در تدریس، به زعم نادینگر، موجب ایجاد فضایی برای مراقبت و گسترش فضای اخلاقی و حفظ و تداوم روابط مراقبت و اعتماد با دانش‌آموزان است که عناصر اصلی آن، شامل گوش دادن، گفتگو، تفکر انتقادی، پاسخ تأملی و ایجاد ارتباطات متفکرانه بین رشته‌ها، و خودزندگی می‌شود. از سویی مضامین اخلاق مراقبتی نیز دارای ویژگی‌هایی همچون مهرورزی به دیگران، موقعیت‌مداری، جزئی‌نگری، متعهد بودن به رفع نیاز دیگری است که دقت نظر و کاربرد صحیح آن در کنار آموزه‌های دینی و فرهنگی و هماهنگی و انسجام ساختاری، می‌تواند موجب افزایش انگیزه برای تحصیل و ایجاد حس اعتماد و امنیت خاطر میان دانش‌آموزان گردد... بازشناسی مؤلفه‌های منش معلمی نیز، نشان‌دهنده توجه ویژه اخلاق مراقبتی به بعد آموزشی و تربیتی فراگیران به صورت توأمان است. زیرا اخلاق‌مندی، توجه و حمایت عاطفی معلم در کنار تخصص و مهارت می‌تواند تأثیر بسزایی بر عملکرد دانش‌آموزان و ایجاد همدلی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: اخلاق مراقبتی، منش آموزشی معلمی، منش تربیتی معلمی، مراقبت

مقدمه

جوامع در سراسر جهان به دلیل افزایش جهانی شدن، نوآوری‌های تکنولوژیکی، تغییرات اجتماعی و پیچیدگی‌های مرتبط با هویت‌های سنتی، تغییرات سریعی را تجربه می‌کنند و این تغییرات بر بخش آموزشی نیز تأثیر گذاشته است (Adebayo, 2020). این امر موجب اهمیت یافتن اخلاقیات، ارزش‌ها، اخلاق و آموزش شخصیت در عصر دیجیتال امروزی شده است. چرا که برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزانی که به طور فزاینده‌ای در معرض ارزش‌های متنوع و اغلب متناقض آنلاین هستند، ضروری است (Safarpour, 2024). بنابراین معلمان نه تنها نقش اساسی در آموزش دارند (Fajriah et al., 2025). بلکه نقش آنان در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان بسیار مهم است. آن‌ها نه تنها معلم، بلکه به عنوان نمونه و الگو برای دانش‌آموزان هستند (Nurjannah & Hidayat, 2025). معلم حرفه‌ای، نه تنها بر مطالب آموزشی تسلط دارد، بلکه در عین حال به عنوان یک الگوی اخلاقی و معنوی برای دانش‌آموزان عمل می‌کند (Sholeh et al., 2025). به عبارتی؛ رفتار معلمان بر فراگیران تأثیر آشکار و ضمنی دارد (Keshmiri et al., 2023). مفهوم معلم و تدریس متأثر از تحولات دنیای امروزی است. در واقع اولین و مهم‌ترین ویژگی‌ای که معلمان در دوران معاصر، باید از آن برخوردار باشند، علاوه بر داشتن صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای خوب، باید از علم اخلاق حرفه‌ای نیز برخوردار باشند؛ زیرا با ایجاد منابع انسانی با کیفیت، شهروندان مسئولیت‌پذیر، افراد اجتماعی و شخصیت‌های خلاق، به ملت‌سازی

کمک می‌کند. لذا معلمی که از اخلاق حرفه‌ای برخوردار باشد، نسبت به فراگیران، با محبت، مراقبت و تعهد، رفتار خواهد کرد (Sherpa, 2018). تردیدی وجود ندارد که تدریس معلم، اساساً یک کار اخلاقی است و رعایت برخی از اصول اخلاقی کلیدی همچون؛ انصاف، همدلی، صداقت و صبر باید در آموزش رسمی و تفکر هدایت‌شده، صراحتاً وجود داشته باشد (Maxwell & Schwimmer, 2016). در واقع می‌توان گفت، در میان تمامی عواملی همچون متخصصان آموزش و پرورش، برنامه درسی، سازمان مدرسه و ابزارهای آموزشی، که در جریان تعلیم و تربیت تأثیر گذارند، نقش معلم بسیار با اهمیت است، چرا که معلم است که به همه آن‌ها جان می‌بخشد و آن‌ها را نتیجه بخش و سودمند می‌گرداند (Taheri, 2021.p.202). بر این اساس در این پژوهش، نظریه اخلاق مراقبتی، به جهت نوع نگاه به معلمان اخلاق‌مدار و حرفه‌ای و به دلیل اهمیتی که به تقویت روابط اجتماعی، رفع نیاز دیگری و همدلی با افراد جامعه داشته و به طور اخص، در حیطه آموزش و پرورش؛ نگاه ویژه‌ای به رابطه مراقبتی میان معلم و دانش‌آموزان و تأثیر این رابطه بر ارتقاء کیفیت یادگیری و تربیت اخلاقی دارد و نیز با توجه به شرایطی که امروزه در نظام آموزشی و در ارتباط با بی‌رغبته و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان به درس و مدرسه، شکاف و فاصله بین نسلی میان معلم و دانش‌آموزان، محیط آموزشی خشک، مقرراتی و محدود کننده مدارس، با آن مواجه هستیم، برای موضوع این پژوهش در نظر گرفته شده است.

اخلاق مراقبتی، که نظریه‌ای برگرفته از تفکرات فمینیستی و به نوعی الهام گرفته از اخلاق مادری است، ریشه در آثار کارول گیلیگان داشته و توسط فیلسوفانی همچون نل نادینگز، مایکل اسلوت، ویرجینیا هلد، جوان تورنتو، میلتون میرآف و گسترش یافته است. این نظریه، دیدگاهی است که دغدغه اصلی آن، مراقبت و مسئولیت است و مهم‌ترین الزامات اخلاقی این رویکرد، حول محور مراقبت، آسیب نرساندن به دیگران و پرهیز از خودخواهی است (Kittay & Alcoff, 2008). از نظر نادینگز، مراقبت کردن و مورد مراقبت واقع شدن، جزو نیازهای اساسی انسان‌ها به شمار می‌رود، هر انسانی مایل است مورد مراقبت واقع شود و به عبارتی، نیازمند درک شدن، پذیرفته شدن، مورد احترام واقع شدن و تأیید شدن از سوی دیگران هستند (Noddings, 2015). به عقیده وی، در مدارس مبتنی بر مراقبت و غمخواری، تربیت اخلاقی به عنوان هدف اصلی تعلیم و تربیت، شناخته می‌شود که در تضاد با پیشرفت تحصیلی و رشد عقلانی نیست؛ بلکه بستری را برای هر دو فراهم می‌کند (Noddings, 2015). بنابراین از منظر اخلاق مراقبتی، هدف اولیه همه معلمان باید تربیت دانش‌آموزانی، شایسته، مراقب، مهربان و دوست داشتنی باشد. معلمانی که دارای این هدف هستند در آموزش دروس، به نحو انعطاف پذیری عمل

می‌کنند، الهام بخشند و با تمام توان خود از دانش آموزانی که درس خاصی را دوست ندارند، حمایت می‌کنند و سعی در بهبود توانایی‌های شاگردشان دارند. داشتن توقع بالا و یکسان از همه دانش آموزان، به لحاظ اخلاقی، نادرست و به لحاظ تربیتی فاجعه بار است (Noddings, 2015) و از آن جایی که تجربه نشان داده، دیرانی که رفتار مناسبی با دانش آموزان داشته، آنان را درک می‌کنند، تدریس دلسوزانه و متعهدانه دارند و به روحیه و دغدغه‌های دانش آموزانشان توجه داشته و به آنان احترام می‌گذارند، در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی، موفق‌ترند، لذا تأسی معلمان به آموزه‌های اخلاق مراقبتی در تعلیم و تربیت ضروری به نظر می‌رسد.

پژوهش‌های زیادی در ارتباط با در رابطه با موضوع پژوهش و اخلاق حرفه‌ای معلمان و اخلاق مراقبت توسط محققین صورت گرفته است. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به؛ پژوهش (Gholami & Ebrahimi, 2015) با عنوان طراحی مدل حساسیت اخلاقی و رابطه آن با تدریس مراقبتی معلمان، نتیجه گرفتند که سه بعد پذیرفتن دیدگاه دیگران، درک مسائل اخلاقی و شناسایی عواقب عمل و انتخاب، با ابعاد تدریس مراقبتی، رابطه معناداری داشته و بنابراین حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی، از ابعاد اساسی و لازم برای توسعه کفایت‌های اخلاقی معلمان می‌باشد. (Saeedi, 2024) نیز در پژوهشی با عنوان شناسایی شایستگی‌های معلم تأثیرگذار در دوره ابتدایی، نشان داد که معلم تأثیرگذار از نظر دانش آموزان، دارای مشخصه‌های مراقبتی، عاطفی و حمایتی است. (Zajac, 2023) در پژوهشی با عنوان اخلاق حرفه معلمی به عنوان اخلاق مراقبت، تأکید دارد که معلم در صورتی می‌تواند حرفه خود را به درستی انجام دهد که علاوه بر با اخلاق بودن، دارای دانش، مهارت و شایستگی‌های لازم باشد و اعتقاد عمیقی داشته باشد که کاری که انجام می‌دهد در مرحله اول به نفع دانش آموز است. (Slote, 2007) در پژوهشی با عنوان اخلاق مراقبت، شناخت نیازها و برخوردهای آموزشی، ویژگی اصلی اخلاق مراقبت را تأکید آن بر تشخیص و برآوردن نیازهای دیگران معرفی می‌کند و وجه مشترک بین اخلاق مراقبتی و آموزش را در این می‌داند که هر دو به نیازهای دیگران توجه دارند. (Adhikari et al., 2023) در پژوهشی با عنوان نظریه مراقبت نل نادینگز و مؤلفه‌های اخلاقی آن، اشاره نموده که نادینگز، مراقبت را اساس اخلاق می‌داند و عناصر حیاتی نظریه مراقبت نادینگز، شامل درگیر شدن، شفقت، رفتار متقابل و جابجایی انگیزشی و احساس همدردی و تعهد است. (Diamond & Bulfin, 2025) در پژوهشی با عنوان حرفه‌ای بودن معلم، با توجه به عمل رابطه‌ای و اخلاقی تدریس، مراقبت را منبعی برای درک تدریس به عنوان عملی می‌داند که فراتر از پارامترهای تعیین شده توسط گفتمان‌های نمایشی و ابزارگرا است و معلم برای ایفای نقش تدریس، باید عاملی با استقلال کافی برای

تصمیم‌گیری و عمل در خدمت به آنچه به عنوان خیر در موقعیت‌های خاص و در رابطه با ویژگی‌های افراد هست، باشد. دقت نظر در تمامی پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه اخلاق حرفه‌ای معلمی و اخلاق مراقبت، نشان از دغدغه فکری پژوهشگران به امر تعلیم و تربیت و نقش کلیدی و اثرگذار معلمی در کیفیت یادگیری و تدریس می‌باشد.

دغدغه اصلی در این پژوهش نیز یاری رساندن به حل چالش‌های ایجاد شده در رابطه میان دانش آموز و مدرسه، و ایجاد انگیزه در آنان برای علاقه‌مندی به یادگیری و پیشرفت تحصیلی و تقویت تربیت اخلاقی است. بر این اساس پژوهش حاضر کوشیده با تبیین و بازشناسی مولفه‌های منش معلمی، مجموعه‌ای از ویژگی‌های اخلاقی را برگزیده و با نگاهی انتقادی امتیازات و چالش‌های آن را تبیین و تحلیل نماید.

هدف کلی پژوهش: بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی

هدف‌های ویژه:

۱. بازشناسی مولفه‌های منش آموزشی و تربیتی از منظر اخلاق مراقبتی
۲. نقد و ارزیابی مضامین اخلاق معلمی در حوزه منش آموزشی و تربیتی معلمی از منظر اخلاق مراقبتی

پرسش‌های پژوهش:

- پرسش اول:** مولفه‌های منش معلمی در دو بعد آموزشی و تربیتی از منظر اخلاق مراقبتی کدامند؟
- پرسش دوم:** چه انتقاداتی به مضامین اخلاق معلمی در حوزه مضامین آموزشی و تربیتی اخلاق مراقبتی وارد است؟

روش پژوهش:

در پژوهش حاضر نیز که هدف آن؛ بازشناسی و نقد منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی است، از رویکرد و روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی و با روش کتابخانه‌ای و بررسی اسناد استفاده شده است. بدین گونه که در ابتدا مفاهیم منش معلمی، از دیدگاه اندیشمندان گوناگون حوزه اخلاق مراقبتی، توصیف و تحلیل شده و مؤلفه‌های مفهومی آن‌ها مورد بازشناسی و تبیین قرار گرفته است. سپس با همین رویکرد، آرای گوناگون در زمینه اخلاق مراقبتی و ویژگی‌ها و مشخصه‌های عمده آن‌ها به طور عام، و در زمینه تعلیم و تربیت و اخلاق معلمی، به طور خاص واکاوی و تبیین شده است. بر پایه این تحلیل‌ها، در گام بعدی، پس از بررسی مباحث مربوط به دیدگاه اخلاق مراقبتی و تحلیل و واکاوی مفاهیم و گزاره‌ها و معنا بخشی به داده‌های موجود در این منابع، مولفه‌های

منش و اخلاق معلمی، در دو بعد آموزشی و تربیتی از منظر این دیدگاه استنتاج گردیده است. در مرحله پایانی، به نقد و ارزیابی مضامین اخلاق مراقبتی و به طور ویژه در حوزه منش معلمی از منظر اندیشمندان مختلف پرداخته و با توجه به این که در فرهنگ دینی به موضوع تربیت اخلاقی به طور مبسوط پرداخته شده، مضامین مرتبط با منش آموزشی و تربیتی معلمی در اخلاق مراقبتی، از منظر این دیدگاه نیز به مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است.

یافته‌ها

اولین کلمه‌ای که هنگام فکر کردن به یک معلم مؤثر به ذهن می‌رسد، دلسوز بودن معلم است. معلمان باید حس واقعی مراقبت داشته باشند و این نشان دهنده صداقت و عملکرد واقعی و با کیفیت است. معلمان باید مراقبت خود را نسبت به دانش‌آموزانشان نشان دهند، این رفتار نه تنها باعث ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت می‌شود، بلکه بدین طریق، احساس احترام بیشتری کرده و بهتر یاد می‌گیرند. چرا که تدریس چیزی فراتر از محتوا است (Sofyan et al., 2025). در واقع، تدریس مراقبتی، نوعی رویکرد رابطه‌ای است که بیشتر به جنبه کیفی تدریس توجه دارد و به عنوان عملی اخلاقی توصیف می‌شود که معلم به گونه‌ای عاطفی و با تأکید بر جنبه اخلاقی با شاگرد برخورد می‌کند. در تدریس مراقبتی، هدف تدریس، رشد و توسعه فضیلت و شخصیت اخلاقی شاگردان است؛ اما این فضائل، آموزش داده نمی‌شوند، بلکه در ارتباط با افراد، این فضائل، کسب می‌شوند. لذا، معلم، خود، باید دارای این خصوصیات باشد و آن را در عمل نشان دهد تا بتواند آن را در شاگردانش پرورش دهد (Gholami & Ebrahimi, 2015). بر این اساس، معلمان که بخش عمده تربیت فراگیران به عهده آن‌ها است، به سبب معلمی خود، وظایف و مسئولیت‌های اخلاقی دارند که از آن‌ها به نام اخلاق حرفه‌ای معلمی یاد می‌شود. اخلاق حرفه‌ای معلمی، مولفه‌هایی دارد که به طور عمده، بر دو بخش، یعنی، وظایف اخلاقی معلم در انجام نقش تعلیمی که به عهده دارد و وظایف اخلاقی معلم در راستای نقش تربیتی که دارد، تمرکز دارند. رعایت اخلاق آموزشی تضمین کننده سلامت فرآیند یاددهی - یادگیری در مدرسه است و موجب افزایش تعهد پاسخگویی معلمان نسبت به نیازهای فراگیران می‌شود. اما آن چه مهم است این که انسان‌ها اخلاقی زاده نمی‌شوند و باید تربیت شوند. بر این اساس ضروری است افرادی که در تعلیم و آموزش جامعه نقش دارند، در مرحله اول، وظایف اخلاقی مرتبط با حرفه خود را بشناسند و متوجه باشند که در جایگاه شغلی خود، وظیفه تربیت اخلاقی افراد را هم به عهده دارند. لذا برای انجام این وظیفه ابتدا خود باید ملتزم به اخلاق عملی باشند (Maleki, 2023).

به عبارتی، شایستگی آموزشی، توانایی معلمان در ارائه دانش، به دانش آموزان است. معلمان دارای صلاحیت آموزشی می توانند دانش آموزان خود را درک کنند، مطالب یادگیری را به صورت نظری و عملی تفهیم کنند و قادر به طراحی و استفاده از رسانه های یادگیری، ارزیابی فرآیند یادگیری و ایجاد انگیزه هستند. همچنین معلمان، در انجام وظایف خود باید دانش گسترده ای در مورد تربیت خوب کودکان داشته باشد، زیرا معلمان نه تنها مواد آموزشی را ارائه می دهند، بلکه می توانند شخصیت کودکان را رشد دهند و وجدان آن ها را نیز آگاه و تقویت نمایند (Fajriah et al., 2025). در تدریس مراقبتی، چهار بعد بر روی دو محور اساسی قابل توجه است که عبارتند از پرورش شخصیت دانش آموزان، آگاهی از خصوصیت های دانش آموزان، نداشتن سوگیری آموزشی و آموزش مبتنی بر احترام. که دو بعد اول در مراقبت شخصی و دو بعد دیگر در مراقبت تحصیلی قرار دارند (Gholami & Ebrahimi, 2015). بنابراین ملاحظات اخلاقی که معلمان باید به آن ها توجه نموده و تدریس خودشان را در قالب آن ها تنظیم کنند را می توان در موارد زیر تشریح نمود؛

*مؤلفه های منش آموزشی، عبارتند از:

۱. ارتباط دادن موضوع درسی با تجربیات دانش آموزان: از نظر نادینگز، اگر معلمان بخواهند، دانش آموزان، با موضوع درسی ارتباط مستقیم و پذیرا برقرار کنند، باید هر موضوع در امتداد طیف تجربیات انسانی قرار گیرد، تا دانش آموزان بتوانند ارتباط متعدد و بالقوه معناداری با آن برقرار کنند (Noddings, 2013).

۲. آسان گیری در آموزش: به عقیده نادینگز، معلم می تواند با فراهم کردن فرصت های متعدد برای دانش آموزان، به آنان کمک کند، تا نشان دهند، مطالبی را که به نظر معلم، ضروری است، آموخته اند. نباید دانش آموزی را به خاطر یاد نگرفتن موضوعی در اولین تلاش، جریمه کرد (Noddings, 2013).

۳. مهارت برقراری ارتباط: گفت و گو و صحبت کردن، به عنوان وسیله ای برای ایجاد و حفظ یک رابطه مراقبتی و بخش مهمی از نحوه مراقبت است. توانایی صحبت مکرر و آسان دانش آموزان و معلمان، برای یک رابطه مراقبتی مهم است. تعاملات مکرر آن ها باعث می شود که ارتباط آسان و خوبی برقرار گردد (Gordon et al., 1996).

۴. آموزش بر اساس علاقه و نیاز فراگیر: از نظر نادینگز، یک مربی، نباید نسبت به بی علاقه گی یا ناراحتی دانش آموزانش بی تفاوت باشد. او باید برای تسلط بر موضوعات و کسب دانش به دانش آموزانش کمک کند. نگرش

دانش آموزان را نسبت به موضوعات پذیرفته و نیازها و درخواست‌هایش را با توجه به علاقه و توانایی دانش آموزان تنظیم کند (Noddings, 2013).

۵. تسلط بر موضوع: به عقیده نادرینگر، معلم باید در زمینه موضوعی خود، آگاه باشد. اگر معلم، موضوع خود را به خوبی نداند، نمی‌تواند توجه کامل خود را به دانش آموزانی که به طرق مختلف به او نزدیک می‌شوند، معطوف کند (Noddings, 2013).

۶. ارزشیابی مشارکتی: از نظر نادرینگر، ارزشیابی در یک روش مراقبتی، بر این اساس است که بفهمیم دانش آموز، چه چیزی را یاد گرفته، تا این که بهرسم آیا دانش آموز، یک مطلب خاص را یاد گرفته است یا نه؟ در واقع باید خودارزشیابی مسئولانه در دانش آموز تشویق گردد (Noddings, 2015).

۷. دریافت بازخورد: به نظر تورنتو، روابط مراقبتی مبتنی بر عدم توازن قدرت است و برتر بودن مراقب، این واقعیت را نادیده می‌گیرد که گیرنده مراقبت، اغلب قاضی مناسب‌تری در مورد مناسب بودن مراقبت ارائه شده است. در نتیجه، بسیار مهم است که مراقبت تحت بازبینی دائمی باشد تا مشخص شود که آیا نیازها برآورده نشده است یا خیر و اگر چنین است، چگونه می‌توان نحوه ارائه مراقبت را برای بهبود کیفیت عمل مراقبت تغییر داد (Morris, 2023).

۸. تنوع در ارائه محتوا: میرآف، به استمرار در مراقبت اشاره دارد و بیان می‌کند که یک معلم، وقتی سعی دارد، ایده‌ای را برای دانش آموزانش توضیح دهد، باید ببیند آیا موفق شده است یا نه و اگر موفق نشده، دوباره و به روش دیگری تلاش کند (Mayreoff, 1971).

۹. گوش دادن پذیرا: گوش دادن به ایده‌های دانش آموزان به وضوح از نظر آموزشی مهم است و روش قدرتمند تفکر آشکار است. باور کردن می‌تواند یک استراتژی قدرتمند در یادگیری باشد، شامل گوش دادن به صورت پذیرا، جذب شدن، مجذوب شدن. گوش دادن دریافتی (توجه)، در قلب مراقبت از دیگر انسان‌ها است (Noddings, 2012).

۱۰. توجه به نیازهای رشدی: معلمان باید زمانی را برای گفتگو با یکدیگر در زمینه رشد خود و دانش آموزانشان، اختصاص دهند. آن‌ها باید بتوانند به لحاظ حمایت اخلاقی، کمک عقلانی/تحصیلی و در خصوص روابط دوستانه قابل اعتماد، با هم همکاری نمایند (Noddings, 2015).

۱۱. یادگیری مشارکتی: یادگیری مشارکتی می‌تواند برای ارتقا و رشد توانایی در مراقب به کار برده شود. معلمان باید در گفت و گوی با دانش آموزان خود، تصریح نمایند که هدف اصلی کار مشارکتی، کمک کردن به یکدیگر، فهمیدن، شریک بودن و حمایت کردن است. به عبارتی، هدف بحث، عمدتاً یادگیری آکادمیک نیست (Noddings, 1995).

۱۲. تفکر بین رشته‌ای: به نظر نادینگر، معلمان به آموزش غنی و گسترده‌ای نیاز دارند و برای پاسخ به نیازهای ابراز شده و ناگفته دانش آموزان خود باید دانشی داشته باشند که می‌توان آن را دانش جغرافیایی نامید. آن‌ها باید بتوانند از ادبیات، تاریخ، سیاست، دین، فلسفه و هنر به شیوه‌هایی استفاده کنند که تدریس روزانه خود را غنی کنند (Noddings, 2012).

۱۳. توجه به ظرفیت‌های شناختی و پرورش تفکر انتقادی: به ادعای نادینگر، تفکر انتقادی هم در شخصیت و هم در احساس، نیاز به یک نقطه شروع دارد و بیشتر مباحث مربوط به تفکر انتقادی باید به طور آزادانه مطرح شوند. معلمان باید از دانش آموزان بخواهند تا داستان دیگران و روایت‌ها را زیاد را بشنوند (Noddings, 2002). به عقیده وی، استفاده از داستان‌ها می‌تواند نقطه شروعی برای تفکر انتقادی و مطالعه فلسفی اخلاق ایجاد کند (Noddings, 2002).

۱۴. شناخت مربی از خود و فراگیر، گام اول آموزش: میرآف، یکی از لوازم مراقبت را داشتن آگاهی می‌داند و برای یک معلم، داشتن نیت خیرخواهانه را به تنهایی برای مراقبت، کافی نمی‌داند. از سویی دیگر، معلم باید بداند، چگونه به نیازهای شخص مورد مراقبت پاسخ دهد و از توانایی‌ها و ضعف‌های خود نیز آگاه باشد (Mayreoff, 1971).

۱۵. مدیریت کلاس: نادینگر معتقد است که معلم، باید کنترل و مدیریت کلاس و دانش آموزان را حفظ کند تا کارها به روش مورد نظرش انجام شود؛ روشی که با آن آشنا و راحت است. دانش آموزان را نیز باید در مدیریت کلاس و مدرسه‌شان درگیر نمود (Noddings, 2015).

* مولفه‌های منش تربیتی معلمی عبارتند از:

۱. الگو و اسوه بودن: الگوسازی در مراقبت به عنوان تربیت خصلت، فوق العاده مهم است. نادینگر، معتقد است معلم باید در رفتار خود، مقصودش را از مراقبت نشان دهد (Noddings, 1995).

۲. تعهد و مسئولیت: در یک محیط آموزشی، معلم در ارتباط با دانش آموز، در برقراری اخلاق مراقبتی، احساس تعهد و احساس نموده و خود را مسئول توانمندسازی دانش آموزان می‌دانند. معلمان به نیازهای دانش آموزان از دیدگاه ذهنی من "باید" کاری انجام دهم، به جای رویکرد عینی تر کاری باید انجام شود، برخورد می‌کنند (Owens & Ennis, 2005).
۳. گفتگوی صمیمانه با دانش آموزان: به عقیده نادینگز، گفتگو از منظر مراقبت برای تربیت اخلاقی، ذاتی و ضروری است. از طریق گفتگو می‌توان درباره دیگران بیشتر یاد گرفت، چرا که به این شناخت، جهت عملکرد بسیار موثر، برای مراقبت نیاز هست (Noddings, 1995).
۴. تأیید و تشویق: از نظر نادینگز، هنگامی که ما شخصی را تأیید می‌کنیم، یک خود بهتر را در او را تشخیص داده و رشد آن را تشویق می‌کنیم. تأیید، مستلزم نسبت مطابقت بهترین انگیزه ممکن با واقعیت است و دیدی از یک خود بهتر به افراد می‌بخشد (Noddings, 1995).
۵. اعتماد: بنا بر نظر میرآف، مراقبت، شامل اعتماد به دیگری برای رشد در زمان خودش و به روش خودش و به رسمیت شناختن وجود مستقل دیگری است (Mayreoff, 1971).
۶. فروتنی: به عقیده میرآف، تواضع و فروتنی در درک این نکته وجود دارد که یک فرد بتواند مراقبت کند و مهارتی برای مراقبت داشته باشد. مراقب، باید بیشتر از خود، به رشد دیگری اهمیت بدهد. بنابراین مراقبت، معنای گسترده‌تری از فروتنی را بیان می‌کند و این شامل غلبه بر خودبزرگ بینی است (Mayreoff, 1971).
۷. صبر: صبر یک عنصر مهم در مراقبت است. به عقیده میرآف، باید به دیگران زمان داد تا در زمان خودش و به روش خودش رشد کند. در واقع با صبور بودن به دیگری فرصت داده می‌شود که خود را در زمان مقتضی بیابد (Mayreoff, 1971).
۸. رعایت عدالت: از نظر نادینگز عدالت به معنای فراهم آوردن شرایط یکسان برای همه نیست بلکه باید به فراخور نیاز، توان و علایق فراگیران، امکانات لازم و شرایط یادگیری را فراهم نمود (Noddings, 2015).
۹. خودداری از رفتارهای آسیب‌زا: از نظر ویرجینیا هلد، اصول و ارزش‌های اخلاق مراقبت، افراد را آماده می‌کند تا آنچه را که برای کاهش و تضعیف گرایش‌ها به سمت خشونت لازم است، انجام دهند. و به نظر اسلوت، اخلاق مراقبت برای روابط خوب مشخص شده است و نگرش‌ها و تعهدات اخلاقی به طور خاص حول میل به کمک کردن یا آسیب نرساندن به افراد یا گروه‌های دیگر متمرکز هستند (Slote, 2007).

۱۰. صداقت: یکی از ویژگی‌های افراد با صداقت، توانایی آنها در مراقبت از دیگران و ایجاد روابط خوب است. مراقبت از دیگران بیش از داشتن احساسات همدردی با آنهاست (Manning, 2018). میرآف می‌گوید: صداقت جزء جدایی‌ناپذیر مراقبت است (Mayreoff, 1971).

۱۱. توجه به امور معنوی: معلمان در هر رشته‌ای که تدریس می‌کنند، هدفشان باید کمک به دانش‌آموزان در جستجوی خرد و خود اخلاقی بهتر باشد. در کلاس درس می‌توان با موضوعات دیگر ارتباط برقرار کرد و دانش‌آموزان را برای کشف سؤالات ابدی تشویق نمود و سؤالات دینی و وجودی را مطرح کرد (Noddings, 2002).

۱۲. توجه به ابعاد اجتماعی، فرهنگی: معلم باید به تفاوت‌های نژادی، جنسی، قومی و مذهبی توجه نموده و با دیدگاه‌های مختلف که ماحصل این تفاوت‌ها هستند نیز می‌بایست به طور انتقادی و احترام‌آمیز برخورد گردد (Noddings, 2015).

۱۳. احترام: اخلاق مراقبت، از کارگزاران می‌خواهد که به جای پایبندی به وظایف، قوانین، تعهدات بیرونی، با خارج شدن از چارچوب مرجع شخصی خود، با دیگری از روی احترام و مراقبت عمل کنند (Noddings, 1984). اسلوت نیز، اخلاق مراقبت را، بر تعهد ما به احترام گذاشتن و نه فقط اهمیت دادن به دیگران تأکید می‌نماید (Slote, 2007).

۱۴. همدلی: همدلی واقعی، طبق تعریف، افراد را ملزم می‌کند که خود را در موقعیت دیگری قرار دهند، تا زندگی را از دیدگاه دیگری به طور کامل در نظر بگیرند (Slote, 2007).

*** انتقادات وارده به مضامین اخلاق مراقبتی و به طور اخص مضامین آموزشی و تربیتی منش معلمی در اخلاق مراقبتی**

نظریه اخلاق مراقبت، حقیقت اخلاق را به شکلی متفاوت با مفاهیم شناخته شده این حوزه از فلسفه معاصر و قدیم توصیف می‌کند و به سبب همین تفاوت در تعریف ماهیت اخلاق، اخلاق مراقبت، نظریه‌ای جایگزین در این باب به حساب می‌آید (Abdi & Alimardi, 2023). به عقیده (Vinarcsik, 2024) اخلاق مراقبت که به عنوان جایگزینی برای رویکردهای سنتی ظهور کرد، چارچوب‌های اخلاقی سنتی مانند وظیفه‌گرایی کانتی و رویکردهای مبتنی بر اصول را به دلیل ضعف ارتباطی، ریشه داشتن در آرمان‌های پدران، مبتنی بر قانون بودن، انعطاف‌ناپذیر بودن و از نظر پدیدارشناختی ضعیف بودن، مورد انتقاد قرار داد. اخلاق مراقبت ادعا دارد که یک

سیستم اخلاقی قوی مختص به خود است که از انواع کاستی‌های ناشی از مردسالاری که چارچوب‌های اخلاقی سنتی‌تر را آزار می‌دهد، بهره ندارد (Vinarcsik, 2024). در واقع قواعد اخلاق مراقبت، متناسب با شرایط و به فراخور موقعیت، مسائل را مدیریت و تصمیم‌گیری می‌کند و منتقد قواعد کلی‌ای است که منعطف نیستند و لازم‌الاجرا و از بالا به پایین و در شرایط نابرابر (از موضع قدرت) اعمال می‌شود. اما این نظریه، علی‌رغم جنبه‌های مثبت و تأثیرگذار در تربیت اخلاقی (احترام و حفظ کرامت انسانی، انصاف و شفقت و همکاری و همدلی و دگرخواهی)، از سوی تعدادی از صاحب‌نظران مورد نقد قرار گرفته است:

الف) نقد اخلاق مراقبت از نگاه اخلاق فمینیستی؛

نقدهای برخی متفکرین فمینیست در باب اخلاق مراقبت، را می‌توان به طور کلی در چند مقوله زیر مورد بررسی قرار داد:

۱. **محدود بودن اخلاق مراقبت به حوزه خصوصی؛** محدود بودن اخلاق مراقبت به حوزه خصوصی افراد از جمله اولین نقدهای برخی از متفکرانی است که (Hankivsky, 2014)، بدان اشاره نموده است. از سویی به عقیده (Crigger, 1997) اگر اخلاق مراقبت را صرفاً بر اساس رابطه در نظر بگیریم، پس افراد، هیچ تعهدی در قبال افرادی که در نقاط مختلف دنیا، گرسنگی یا رنج می‌کشند، ندارند و مراقبت خارج از یک رابطه در نظریه‌های اخلاق مراقبتی امکان‌پذیر نخواهد بود است (Crigger, 1997). از آن جایی که اساس اخلاق مراقبت، بر پایه یک رابطه دوسویه شکل گرفته و معنا پیدا می‌کند، بنابراین به کارگیری این رابطه فقط برای افراد قابل دسترس قابل اعمال است و برای افراد دور دست امکان‌پذیر نخواهد بود. هر چند نادینگز، اعتقاد دارد که می‌توان برای افرادی که با آن‌ها ارتباط رودر رو نداریم، همدردی نمود، اما شکل‌گیری چرخه مراقبت طبق قاعده اخلاق مراقبت کامل نخواهد گشت.

۲. **روابط نابرابر و بی‌عدالتی؛** (Sander-Staudt, 2006) در پژوهشی با عنوان "پیوند ناخوشایند اخلاق مراقبت و اخلاق فضیلت" به این موضوع اشاره نموده که پتانسیل روابط مراقبتی ناعادلانه در برخورد با افراد صمیمی و غیر صمیمی بسیار زیاد است و این که مراقبت، اغلب، مستلزم شرایط نابرابر قدرت است و بی‌عدالتی، موجب نقص در مراقبت کامل می‌گردد (Sander-Staudt, 2006). از سویی، هانکیوسکی، انتقاد شدیدی نسبت به چگونگی شکل‌دهی منفی اخلاق مراقبتی به هویت افراد دارای معلولیت به‌ویژه، در نظر گرفتن افراد معلول به‌عنوان افرادی که دائماً منفعلند، وارد نموده است (Hankivsky, 2014). به عبارتی رابطه مراقبتی معمولاً به

صورت نابرابر بوده و همواره شخص مراقبت کننده از موضع برتر (توانایی جسمی، روحی، مادی، قدرت....) و فرد مراقبت شونده، درخواست کننده و نیازمند در این رابطه قرار می گیرد، ضمن این که اخلاق مراقبتی، بر بعد عاطفی تأکید زیادی دارد، لذا اولویت رفتار مراقبتی افراد، به طور طبیعی با افراد نزدیک و صمیمی است.

۳. **گرایش های ذات گرایانه و جنسیت گرای اخلاق مراقبت؛** گرایش های ذات گرایانه اخلاق مراقبت، موجب به حاشیه رانده شدن طبقه و نژاد می گردد (Hankivsky, 2014). (Hassan, 2008)، در نقد اخلاق مراقبت نادینگر، بر این عقیده است که؛ اخلاق مراقبتی مورد نظر وی، مراقبت را به عنوان تنها پایه اخلاق تشویق می کند و علاوه بر این که مانع از توانایی زن برای استقلال می شود، نقش های جنسیتی سنتی را تقویت می کند و فضایل را نادیده می گیرد (Hassan, 2008). بدان معنا که به زعم نادینگر، اخلاق با احساس وظیفه ایجاد می شود و این وظیفه همان مراقبت است که یک ویژگی ذاتی است. بدین وسیله، چنین برداشت می شود که طبیعت زنان این است که همیشه دلسوز و مراقب و پرستار خوبی باشند.

۴. **نادیده گرفتن استقلال و خودمختاری (پدرگرایی)؛** به عقیده آلمارک، نیز، رویکرد مراقبت، فردی را که تصمیمات اخلاقی می گیرد را به عنوان یک فرد کاملاً خودمختار خود قانونگذار نمی بیند. بلکه رفتار و تصمیمات او در پیوند با دیگران است که از ظرفیت عشق، مراقبت، همدلی، مقایسه و حساسیت ناشی می شود (Allmark, 1995). از دیگر انتقادات وارده به نظریه اخلاق مراقبتی توسط (Keller, 1997) مطرح شده است. وی اخلاق مراقبتی را به دلیل ناتوانی در تبیین این موضوع که چگونه عملکرد زنان در حال مراقبت، استقلال زنان را به خطر می اندازد و آن را تضعیف می کند، مورد انتقاد قرار داده است. کلر، هم به بررسی نقد درونی (اشاره به کاستی های درونی اخلاق مراقبت؛ به خطر افتادن استقلال مراقبین) و هم نقد بیرونی (بافت اجتماعی ای که مراقبت در آن انجام می شود) اخلاق مراقبت می پردازد (Keller, 1997). در واقع یک انتقاد اصلی معاصر از اخلاق مراقبت دقیقاً این است که تأکید پدرانه بر مراقبت به قیمت از دست دادن مسائل مهم دیگر مانند استقلال، به افراد لطمه بزند (Rudnick, 2001). به زعم برخی صاحب نظران، رابطه نابرابر میان مراقبت کننده و مراقبت شونده، خواسته و ناخواسته شرایطی را فراهم می سازد که در آن، شخص مراقب از موضع برتر و حمایت گرانه و به عبارتی پدرسالارانه، خودمختاری و استقلال و قدرت تصمیم گیری مراقبت شونده را تضعیف نماید. از سویی دیگر، زنان به واسطه توانایی مادر شدن و حس عاطفی قوی تر در ارتباط با فرزند و از طرفی کم اهمیت دانستن جایگاه و استقلال آنان به لحاظ تاریخی و فرهنگی، باعث تقویت و تثبیت شدن نقش مراقبت برای آنان شده است.

۵. **موقعیت گرایی، جزئی نگری و نسبی گرایی؛** به عقیده کریگر مفهوم مراقبت بیش از حد مبهم است و در مورد وضوح مفهومی و عملی مراقبت اجماع وجود ندارد و تفسیر هر محقق از مراقبت، متفاوت است. همچنین، مراقبت به عنوان تنها مبنای تصمیمات اخلاقی منجر به نسبیست می‌شود (Crigger, 1997). (Wasson, 1998) نیز، طبیعت گرایی، نسبی گرایی، ذهنی و خوش بین بودن بیش از حد نسبت به طبیعت انسان را از خطرات اخلاق مراقبت می‌داند و به زعم وی، اخلاق مراقبت، ابزار کافی برای حل تعارض در مراقبت را فراهم نمی‌کند (Wasson, 1998). یکی از مشخصه‌های اخلاق مراقبت، نفی جهانشمولی و موقعیت محوری است. اعتقاد بر این است که افراد با تفاوت‌های فرهنگی و در موقعیت اجتماعی متفاوت را نمی‌توان با یک قاعده کلی سنجید و به فراخور حال باید تصمیم گرفت و این موضوع به نسبی گرایی می‌انجامد. از سویی در رابطه مراقبتی، یکی از مسائلی که باید بدان توجه نمود، پیچیدگی و تفاوت رفتار و انگیزه انسان‌ها است. در بسیاری از موارد، رفتار ظاهری افراد با انگیزه و نیت درونی آن‌ها منطبق نیست. این موضوع می‌تواند بعضاً موجب آثار سوئی برای طرفین رابطه گردد.

۶. **جامع و کامل نبودن اخلاق مراقبت؛** (Halwani, 2003) در پژوهش خود با عنوان "اخلاق مراقبت و اخلاق فضیلت" معتقد است که اخلاق مراقبت باید زیر مجموعه اخلاق فضیلت قرار گیرد، چرا که به تنهایی نمی‌تواند اخلاق جامعی باشد. به عبارتی، انجام این کار موجب دسترسی به دو هدف کلی و مطلوب می‌گردد: اولاً، می‌توان عناصر با ارزش اخلاق مراقبتی را حفظ و ثانیاً، دو ایراد مهمی که به اخلاق مراقبت وارد است (نادیده گرفته شدن عدالت و نبودن مکانیزمی برای تنظیم رابطه مراقبت) را برطرف نمود (Halwani, 2003). اخلاق رابطه‌ای مراقبت، صرفاً بر اساس جانبداری یا طرفداری نیست، چرا که اگر این جانبداری بی‌بند و بارانه باشد، انتخاب‌های غیر اخلاقی و متعاقباً اقدامات غیر اخلاقی می‌تواند رخ دهد (Crigger, 1997). دلیل این ادعا، نسبی گرایی و موقعیت محور بودن و نابرابری در رابطه این رویکرد است. اخلاق مراقبت در رابطه میان مراقبت کننده و مراقبت شونده در صورتی صحیح و بی نقص و دور از آسیب است که بر اساس فضیلت باشد. به عبارتی باید معیاری و ملاکی برای سنجش رفتار و کردار طرفین رابطه وجود داشته باشد تا روابط ناصحیح ولو مراقبتی، منجر به صدمه و آسیب نگردد.

۷. **ایجاد وابستگی عاطفی و آسیب؛** به گفته کریگر، در بعضی موارد، روابط نابرابر، موجب استثمار و بهره‌کشی از مراقب می‌شود. همچنین مراقبت می‌تواند موجب ایجاد وابستگی عاطفی می‌گردد (Crigger, 1997). داویون

(1993) نیز عقیده دارد که اصول اخلاقی، بیش از فضیلت مراقبت است. نکته مورد نظر او این است که غرق شدن کامل در یک فرد دیگر می تواند خطرناک باشد و باعث آسیب به اخلاق خود فرد شود (Hassan, 2008). در رابطه مراقبت میان مادر و فرزند، پرستار و بیمار و یا معلم و دانش آموز، به دلیل رابطه عاطفی و نزدیک برای رفع نیاز و رفتار دلسوزانه و همدلانه، شکل گیری یک وابستگی عاطفی دور از انتظار نیست. در بعضی موارد اگر این وابستگی عاطفی، تشدید شده و قابل کنترل و مدیریت نشود، منجر به آسیب های روحی شدید خواهد گشت. از سویی دیگر، جابجایی انگیزشی که به زعم نادینگر باید در یک رابطه مراقبتی همدلانه صورت پذیرد، می تواند برای فرد مراقب خطر ساز بوده و مشکلات اخلاقی و روانی را را به دنبال داشته باشد. چرا که اگر فرد مورد نظر دارای سوء اخلاق یا خواسته غیر اخلاقی یا عقلانی داشته باشد، این مسئله به زیان شخص مراقب خواهد گشت.

۸. در حوزه موضوعات آموزشی و تربیتی، (Bergmark & Alerby, 2006) در بخشی از پژوهش خود با عنوان اخلاق مراقبت، یک معضل یا چالش در آموزش و پرورش، اجرای اخلاق مراقبت در مدارس را با چالش هایی روبرو دانسته؛ مورد اول این که تجربیات، مشکلات زندگی، ارزش ها و انتظارات افراد اعم از مربی و فراگیر، بر عملکرد آنان در مدرسه و وضعیت یادگیری دانش آموزان تأثیر گذار است و موجبات بروز مشکلات اجتماعی می گردد. دوم آن که حضور در کلاس های با جمعیت زیاد، فشار مضاعفی بر معلم وارد ساخته و او را در اجرای اخلاق مراقبتی (اولویت بندی در رفع نیاز دانش آموزان) دچار مشکل می سازد. سوم این که سوء استفاده بعضی از دانش آموزان از اعتماد و صبوری و فرصت هایی که مربی در اختیار آنان قرار داده و بی احترامی و توهین به آنان منجر به درگیری و عدم اجرای صحیح رابطه مراقبتی و در نتیجه مشکل در یادگیری می گردد. چهارم آن که، عدم همکاری مسئولان قانونگذار و ناهماهنگ بودن ارزش های سازمانی و ساختاری با ارزش های معلمان و دانش آموزان، موجب محقق نشدن عدالت (اصل نیاز، اصل برابری، اصل صلاحیت) می گردد (Bergmark & Alerby, 2006).

ب) نقد عمومی اخلاق مراقبت از نگاه فرهنگ دینی؛

بررسی مبنای فلسفی اخلاق مراقبت و اخلاق اسلامی در ابعاد معرفت شناسی، هستی شناسی، ارزش شناسی و انسان شناسی می تواند مبنای مهمی برای تصمیم گیری کارگزاران امر تعلیم و تربیت در گزینش عناصر مطلوب و تلفیق آن جهت اجرای برنامه های تربیت معلم و ارتقاء کیفیت آموزش و تربیت اخلاقی باشد.

۱. مبانی فلسفی؛

الف) مبنای هستی‌شناسانه: اخلاق مراقبت دارای هستی‌شناسی رابطه‌ای است (Pettersson, 2011) و از نظر این هستی‌شناسی، انسان بودن، به معنای قرار گرفتن در روابط مراقبتی، با افراد دیگر است، چرا که افراد، ذاتاً آسیب‌پذیر و وابسته‌اند (van Dijke et al., 2019). در هستی‌شناسی اخلاق اسلامی، اعتقاد به این است که انسان مخلوق خداوند است و فطرت خداجوی انسان و متصف شدن به صفات الهی، کسب فضایل و سیر به سوی قرب الی الله و ربوبی شدن انسان، مبنای اخلاق اسلامی و دینی است.

ب) مبنای معرفت‌شناسانه: معرفت‌شناسی اخلاق مراقبتی نیز مانند اکثر نظریه‌های اخلاق سنتی، به شناخت و استنتاج انتزاعی محدود نمی‌شود؛ بلکه دارای یک معرفت‌شناسی عاطفی است که به احساسات، به عنوان منابع دانش، اهمیت می‌دهد (van Dijke et al., 2019). به عبارتی، احساسات و شهود، تجربه زیسته و روابط انسانی مبنای شناخت در این دیدگاه است. در حالی که مبنای معرفت‌شناختی در اخلاق اسلامی، وحی، عقل، قرآن، سنت پیامبر (ص) است.

پ) مبنای انسان‌شناسانه: مبنای انسان‌شناسانه اخلاق مراقبت، انسان را به مثابه موجودی وابسته، عاطفی و درگیر در روابط در نظر می‌گیرد و از نظر اخلاق اسلامی، انسان به مثابه موجودی دارای عقل، مسئول در برابر خداوند و دارای اراده و اختیار است.

ت) مبنای ارزش‌شناسی: ارزش‌شناسی اخلاق مراقبت بر مبنای مراقبت، مسئولیت، همدلی و توجه به نیاز دیگران بوده و در اخلاق اسلامی، عدل و احسان، پرهیزگاری و تقوا، خیرخواهی و رعایت حقوق دیگران مبنای ارزش‌گذاری است.

شباهت‌های فراوانی میان دو رویکرد اخلاق اسلامی و اخلاق مراقبتی در ارتباطات میان افراد به ویژه در حوزه تربیت اخلاقی و تعلیم و تربیت وجود دارد. هر دو رویکرد بر اهمیت رابطه، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، حفظ کرامت و احترام و توجه به دیگران، تأکید دارند. اما وجه تمایز اصلی اخلاق اسلامی نسبت به اخلاق مراقبتی، توجه وافر آن به بعد معنویت و دستیابی به کمال و قرب الی الله است. بدان معنا که هر عملی که انسان انجام

می‌دهد باید صبغه و رنگ الهی داشته و رضای خداوند بر آن قرار گرفته باشد. از سویی اخلاق اسلامی بر پایه وحی و تعالیم الهی شکل گرفته و اصول اخلاقی به صورت عام و جهانشمول ارائه می‌شوند، اما اخلاق مراقبتی از تجربه‌های خاص انسانی و به ویژه احساسات و عاطفه و شهود الهام می‌گیرد و بیشتر به زمینه‌های خاص روابط انسانی می‌پردازد. به عبارتی می‌توان گفت؛ اخلاق مراقبتی، ریشه در نظریات فمینیستی دارد و رابطه محور و عاطفه گرا است، در حالی که اخلاق اسلامی، ریشه در منابع وحیانی دارد و نگاهی کل نگر، عقل مدار به احساس دارد و احساسات، باید تحت هدایت عقل و ایمان قرار بگیرند.

به گفته چادهری (2016) در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی، آموزش اخلاق و شخصیت از هر آموزش سکولاری مهم تر است و در تربیت شخصیت اسلامی، معلمان همیشه باید به عنوان الگوی دانش آموزان در نظر گرفته شوند. از نظر اسلام، آموزش اخلاق یک وظیفه اخلاقی است و معلمان، هم به عنوان الگوهای اخلاقی و هم به عنوان راهنمایان اخلاقی برای دانش آموزان خود باشند. آموزش اخلاق در علم، دانش اخلاقی بیشتری را ممکن می‌سازد و توانایی قضاوت اخلاقی را بهبود می‌بخشد (Chowdhury, 2016).

چادهاری، معتقد است که در دموکراسی لیبرال غربی، جوامع به طور فزاینده‌ای سکولار شده و دین و معنویت تأثیر خود را از دست داده یا کمتر ارزش گذاری می‌شوند. از دیدگاه آموزش اخلاقی اسلامی، اگرچه زمینه‌ها و همپوشانی‌های مشابهی با تفکر غربی وجود دارد، اما تمایزات روشنی در درک اخلاق فردی، اجتماعی و جامعه وجود دارد. تمایز اساسی بین اندیشه اسلامی و غربی در مورد تربیت اخلاقی، نحوه تعریف ما از خیر، و اینکه ما واقعاً چه کسی هستیم، می‌باشد. بنابراین، طبق دیدگاه اسلامی، تربیت اخلاقی، تربیتی است که در آن عناصر جسمی، روحی و روانی تحریک و به سمت عمل خوب و درست هدایت می‌شوند. محققان اسلامی معتقدند که برنامه درسی و شیوه‌های غربی، کودک را به عنوان یک فرد کامل که ویژگی‌ها و خصایص مختلف او باید در یک حس واحد از خود ادغام شوند، در نظر نمی‌گیرد. بنابراین، برای کاربرد جهانی مدل‌های غربی تربیت اخلاقی که مبتنی بر استقلال شخصی و مفاهیم توسعه شخصی هستند، رویکرد تربیتی مدرن اسلامی می‌تواند ورودی‌های فکری قابل توجهی را برای پر کردن بسیاری از شکاف‌ها، غنی‌سازی و توسعه چارچوب تربیتی اخلاقی مدرن ارائه دهد که این امر مستلزم مشارکت محققان اسلامی مدرن و محققان غربی در گفتگوها و بحث‌ها و همکاری

در دستیابی به اهداف مشترک است (Chowdhury, 2016). به عبارتی برای ارتقاء کیفیت تعلیم و تربیت اخلاقی می‌توان با تلفیقی از دو رویکرد اسلامی و غربی مدلی جامع از تربیت اخلاقی را طراحی نمود (در نظر گرفتن و توجه توأمان به فرد و جامعه، توجه به بعد مادی و معنوی، نظر و عمل....) که بتواند نقص‌ها و کمبودهای هر دو دیدگاه را پوشش دهد.

۲. نسبی‌گرایی و جنسیت‌مداری، طرفداران نظریه اخلاق مراقبتی، قواعد کلی و جهانشمول را نمی‌پذیرند و مبنای رفتار مراقبتی و تصمیم‌گیری در ارتباط با نحوه مراقبت از فرد مراقبت‌شونده را با توجه به موقعیت، بافت و شرایط و زمینه رفتار تعیین می‌نمایند. به این معنا که برای رویدادی یکسان، در موقعیت‌های متفاوت، تصمیم‌گیری متفاوت و رفتار متفاوتی در پیش گرفته می‌شود، که این عامل به نسبیت‌گرایی در اخلاق می‌انجامد. به عقیده (Eslami, 2009) اخلاق مراقبت به معنای نظام اخلاقی جایگزین نظام‌های اخلاقی شناخته شده، قابل دفاع نیست. زیرا این اخلاق با انکار قواعد عام و توصیه به تصمیم‌گیری جزئی در هر مورد و انکار هرگونه اصل فراگیر اخلاقی، عملاً به نفی اخلاق می‌انجامد. همچنین نقد و بیان کاستی‌های نظام‌های اخلاقی مسلط، مستلزم تن‌دادن به نظریه‌ای جنسیت‌مدار نیست. به زعم وی، به جای آن که اخلاق مراقبت را اخلاقی زنانه دانست و آن را در برابر اخلاق مردانه که مبتنی بر عدالت است، قرار داد، باید آن را به مثابه ارزشی انسانی قلمداد نمود که فراتر از جنسیت قرار دارد و زن و مرد باید چون آرمانی اخلاقی به آن بنگرند، در این صورت، دیگر نیازی به اخلاق خاص زنانه وجود نخواهد داشت (Eslami, 2009). می‌توان مهم‌ترین نقدهای وارده بر اخلاق مراقبت، از منظر دینی، را بر نفی جهانشمولی و موقعیت‌گرا بودن اخلاق مراقبتی دانست. چرا که بدین‌وسیله در حوزه ارزش‌ها، به نسبیت‌گرایی اخلاقی دچار می‌گردند. هر چند باقری (2019) در مبحث سلسله مراتب ارزش‌ها، آن‌ها را از جهت ثبات و تغییر متفاوت می‌داند. به زعم وی، در حالی که برخی از ارزش‌ها مطلق و همواره هستند، برخی دیگر به نحو مشروط قابل تغییر هستند. به طور نمونه، ایمان به خدا ارزش مطلق است اما ارزش‌های مشروط، مقید و محدود به حدود خاصی هستند. به طور مثال، راستگویی یک ارزش مطلق نیست، بلکه ارزشی محدود و مقید است. چنان نیست که در هر شرایطی بدون استثنا راست گفتن، ارزشمند باشد بلکه در جایی که راست گفتن موجب از میان رفتن ارزش بالاتری چون جان انسانی بیگناه می‌شود، دیگر ارزشمند نیست و برقرار نخواهد بود (Bagheri, 2019).

پ) نقد منش معلمی مبتنی بر اخلاق مراقبت در حوزه تعلیم و تربیت توسط پژوهشگر؛

۱. آمادگی معلم به هنگام حضور در کلاس درس، تسلط بر محتوای تدریس، یادگیری مشارکتی و داشتن اطلاعات بین رشته‌ای، آگاهی از نحوه ارزشیابی..... از جمله نکات مثبت از بعد اخلاق و منش آموزشی معلمی است که نظریه اخلاق مراقبتی، به خوبی بدان پرداخته است. به علاوه یکی از اصول نظریه اخلاق مراقبتی به زعم نادینگر، که از نکات مثبت آن محسوب می‌شود، اهمیت قائل شدن به تربیت اخلاقی در کنار رشد عقلانی است. به اعتقاد وی، عقل به تنهایی نمی‌تواند انگیزه عمل اخلاقی باشد. چه بسا معلمانی هستند که دارای هوش و ذکاوت و تحصیلات عالی‌اند ولی در برخورد با دانش آموزان، اصول تربیت اخلاقی را رعایت نمی‌کنند و از جهت منش تربیتی دارای ضعف قابل توجهی می‌باشند.

۲. رابطه مراقبتی بیشتر برای افراد نزدیک و قابل دسترس قابل اعمال است. لذا برای کسانی که از نظر مکانی، دور هستند، قابل اعمال نیست و یا حداقل این که نتایج و پیامد آن به وضوح قابل درک و دریافت نیست. به همین منوال در بحث آموزش و تربیت، معلم فقط می‌تواند با دانش آموزانی که در کلاس درس حضور دارند، از حیث آموزشی و تربیتی، رابطه مراقبتی داشته باشد و دانش آموزانی که به هر دلیلی در کلاس درس حضور ندارند و یا به شیوه آموزش از راه دور تحصیل می‌کنند، به سختی قابل اجراست. از سویی دیگر، شخصیت دانش آموزان در خانواده‌های متفاوت با فرهنگ، قومیت و آداب و رسوم مختلف شکل می‌گیرد، لذا امکان برقراری رابطه مراقبتی معلم با دانش آموزان در بعضی موارد میسر و قابل وصول نمی‌باشد و گاهی امکان سوء برداشت نیز وجود دارد. ضمن این که، رابطه مراقبتی معلمان با دانش آموزان برای همدلی، بعضاً می‌تواند موجب وابستگی شده که با اتمام دوره آموزشی و قطع رابطه می‌تواند تأثیرات سویی به همراه داشته باشد. همچنین، به دلیل متفاوت بودن شخصیت و ویژگی‌های روانی و ذهنی، توانایی‌ها و ظرفیت‌های انسانی، برقراری رابطه مراقبتی، مورد استقبال عمومی نخواهد بود. در بعضی موارد، می‌توان به افرادی اشاره کرد که برای ایجاد رابطه مراقبتی و دلسوزانه، مقاومت می‌کنند

۳. از اصول مورد نظر اخلاق مراقبتی، خودداری از رفتارهای آسیب‌زا و پرهیز از خشونت است. از آن جایی که احتمال خطا و انحراف در رفتار آدمی وجود دارد، رفتارهای تشویقی و روابط محبت آمیز، به تنهایی نتیجه مطلوبی را در پی نخواهد داشت. بلکه در بعضی موارد برای نیل به مقصود و تربیت اخلاقی باید از حدی از تنبیه و مجازات استفاده نمود. در رابطه میان معلم و دانش آموز، حد و مرزی برای احترام و فرمانبری باید وجود داشته باشد. رابطه

صمیمانه بین معلم و دانش آموز که در اخلاق مراقبتی بر آن تأکید شده است، گاهی ممکن است این حد و مرزها را خدشه دار سازد. در واقع رعایت حدی از استانداردها برای شکل‌گیری رابطه صحیح میان معلم و فراگیر، ضروری است.

۴. نیازهای رشدی فراگیران (نقطه قوت اخلاق مراقبتی)؛ موضوع مهمی است که توجه به آن نقش مهمی در تعلیم و تربیت و رشد فراگیران دارد، اما به دلایل محدودیت‌های ساختاری و فرهنگی، امکان محقق ساختن همه این نیازها توسط مربی و معلم امکان پذیر نیست. از سویی، ارزشیابی مشارکتی که مورد نظر اخلاق مراقبتی است، به رغم فوایدی که دارد، در نظام آموزشی فعلی که ملاک سنجش و ارزیابی فراگیران، مبتنی بر سیستم نمره‌دهی است و افراد بر اساس آن برای پایه‌های بالاتر و قبولی در دانشگاه‌ها و موسسات عالی رتبه بندی می‌شوند، کاربردی ندارد.

۵. رابطه مراقبتی میان مربی و فراگیر و شکل‌گیری فضای صمیمانه، به دلیل حاکم شدن فضای عاطفی، بعضاً ممکن است به تصمیم‌گیری و قضاوت‌های احساسی منجر شود. در مواردی نیز توجه همدلانه ممکن است استقلال عمل فراگیر را نادیده بگیرد. البته در بعضی موارد هم ممکن است دانش آموز با سوء استفاده از شرایط موجود، از خود سلب مسئولیت کند. بنابراین اصول اخلاق مراقبتی با توجه به درگیر شدن عاطفی افراد در رابطه مراقبتی، امکان عملی شدن آن، به سختی و طی یک فرآیند پیچیده و طولانی مدت قابل اجراست. حتی به فرض کامل و بی عیب و نقص بودن این نظریه، اجرای رابطه مراقبتی و درگیری عاطفی، در کلاس‌های با جمعیت حدود ۴۰ نفری، امری است بسیار دشوار. نکته قابل توجه دیگر این که اخلاق مراقبتی، به دلیل تأکید بر عاطفه و احساس، بیشتر با ویژگی‌های زنان متناسب است (هر چند همدلی و پاسخ به نیاز افراد مراقبت خواه، به جنسیت بستگی ندارد). لذا در بحث تدریس و اخلاق معلمی، شکل‌گیری رابطه مراقبتی، در مدارس پسرانه و دبیران مرد، کمتر قابل انتظار است.

۶. تعلیم و تربیت مبتنی بر اخلاق مراقبتی، به آموزش متناسب با علایق و نیاز فراگیران اشاره دارد. (نقطه قوت اخلاق مراقبتی)؛ اگر چه این موضوع با توجه به تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند تأثیرات مثبتی در پی داشته باشد، لیکن در سیستم آموزشی فعلی امکان اجرای این روش امکان پذیر نیست و تدریس با توجه به علایق تک‌تک دانش آموزان هم قابل اجرا شدن نمی‌باشد. به عبارتی اخلاق مراقبتی، چارچوب و برنامه مشخصی برای چگونگی اجرای این اصول مشخص ننموده است. نکته دیگری که در این زمینه باید بدان توجه داشت، اشاره به مهارت

تفکر بین رشته‌ای در ارتباط با دبیران است. تفکر بین رشته‌ای در اخلاق حرفه‌ای معلمی، با وجود محاسنی که دارد، نیازمند گذراندن دوره تربیتی جامع و متناسب سازی آن با قواعد سیستم آموزشی است. این در حالی است که زمان اختصاص داده شده برای تدریس بعضی دروس، امکان گسترده‌گی بحث را محدود می‌سازد.

۷. آمادگی و شناخت کامل معلم از توانایی‌های خود و فراگیران، (نقطه قوت اخلاق مراقبتی)؛ طبق اصول اخلاق مراقبت، مستلزم گذراندن حداقل یک یا دو سال تحصیلی با دانش آموزان است. بنابراین نمی‌توان در سال‌های اولیه، انتظار شناخت کاملی از توانایی‌های خود به دست بیاورد. در ارتباط با شناخت دانش آموزان نیز، در صورتی، شناخت بهتر محقق می‌گردد که معلم، مدت زمان طولانی به طور مثال یک یا چند سال تحصیلی را با آنان در یک مدرسه سپری کنند که این شرایط در مدارس ابتدایی امکان تحقق بیشتری دارد تا مدارس سطوح بالاتر. مورد مهم دیگر این که در تعلیم و تربیت مبتنی بر مراقبت، تأکید بر استمرار، مد نظر است. هر چند ممکن است که آموزگاران در پایه ابتدایی بتوانند سال‌های طولانی‌تری را با دانش آموزان بگذرانند، اما این استمرار، در مقاطع تحصیلی بالاتر به دلیل تخصصی شدن دروس، امکان پذیر نیست و این مانع شکل گرفتن چرخه کامل مراقبت در مدرسه و کلاس درس توسط معلم می‌باشد.

۸. محقق شدن رابطه مراقبتی سالم، مستلزم این است که مراقبت کننده، خود، نیز فردی اخلاقی و پایبند به اصول اخلاقی باشد، در غیر این صورت شخص مراقبت شونده، دچار آسیب می‌گردد. معلمان و یا اولیاء مدرسه، زمانی می‌توانند در یک رابطه مراقبتی به نیازهای فراگیران پاسخ دهند که شایستگی‌های لازم (فروتنی، صبوری، رازداری....) را در ارتباط با دانش آموزان داشته باشند. ضمن این که برطرف نمودن و توجه به مشکلات و رفع نیازهای دانش آموزان به عنوان مراقبت شونده مستلزم این است که نیازهای آنان، متعارف و معقول و مبتنی بر واقعیت باشد، تا هدف رابطه مراقبتی که همان تربیت اخلاقی و رشد فراگیر است محقق شود.

۹. به طور کلی در بحث اخلاق مراقبتی بر ارتباط افراد با خود، طبیعت و جهان‌های دیگر و بر بعد جسمانی و دنیایی اشاره شده (نقطه قوت اخلاق مراقبتی)؛ اما کمتر به ارتباط معنوی و نقش معنویات در ایجاد آرامش ذهنی و فکری توجه شده است. در حالی که اصل مهم در تربیت و رفتار اخلاقی انسان در نگاه دینی، توجه به فطرت خداجوی انسان و میل فطری انسان به کمال و خداجویی و قرب الی الله است.

بحث

علم اخلاق یعنی علمی که از ملکات انسانی که مربوط به قوای نباتی و حیوانی و انسانی اوست، صحبت می‌کند و او را با فضائل و رذائل اخلاقی آشنا می‌سازد تا بتواند صفات فاضله را کسب نموده و از رذائل بپرهیزد (Tabatabaei, 1987, p. 523). در تعلیم و تربیت اسلامی، قرآن و احادیث اصلی‌ترین منابعی هستند که اصول والای اخلاقی مانند صداقت، عدالت، شفقت، صبر و بردباری را بیان می‌کند (Khodijah et al., 2024). بر مبنای انسان‌شناسی اسلامی، تنها طریقی که می‌تواند انسان را به فلاح و رستگاری برساند، طریق سازگار با فطرت است؛ بنابراین، اصول حاکم بر تعلیم و تربیت و شیوه‌های تربیتی نیز باید با طبیعت بشر و نیازها و خواسته‌های جسمی و روحی انسان سازگار باشد (Erafi, 2019, p. 53). به همین جهت از مهمترین ویژگی معلمی، برعامل بودن و آشنایی با معارف دینی، نقش الگویی، سعه صدر و احترام به فراگیران تاکید شده است (Sharkai & et al, 2006). به دلیل اهمیت موضوع تربیت در قرآن کریم به مولفه‌هایی همچون؛ برقراری عدالت و انصاف و پرهیز از تبعیض (نحل، ۹۰؛ مائده، ۸)، رفتار محبت‌آمیز (بقره، ۵۴؛ آل عمران، ۱۵۹) احترام (حجرات، ۱۰؛ نساء ۳۶)، و صداقت (توبه، ۱۱۹) تکلیف به اندازه وسع (بقره آیه ۲۸۶)..... اشاره شده است و از آن جایی که هدف اصلی اخلاق مراقبتی به زعم نادینگر، در بحث تعلیم و تربیت، تربیت اخلاقی است، می‌توان به آیه ۱۲۹ سوره بقره و آیه ۲ سوره جمعه اشاره نمود که خداوند متعال، تربیت و پرورش نفوس را از اهداف بعثت پیامبران ذکر نموده است. از سویی دیگر در حوزه آموزشی و تربیتی نیز، بسیاری از اصول اخلاقی مطرح شده در نظریه اخلاق مراقبتی با فلسفه تعلیم و تربیت کشور همخوانی دارد. مواردی همچون مرتبط نمودن موضوعات درسی با نیازهای زندگی، اصل مسئولیت‌پذیری، حفظ شأن و کرامت انسان، احسان و انصاف و رعایت عدالت، خدشه دارنمودن استقلال فراگیر، توجه به تعاملات اجتماعی و دوری از خودمحوری اشاره نمود. به طور نمونه یکی از اصول مورد توجه تعلیم و تربیت در فرهنگ دینی اصل حفظ و ارتقای کرامت انسان است. روش مبالغه در عفو، یکی دیگر از روش‌های تعلیم و تربیت است که معلمان و مربیان نسبت به خطاهای دانش‌آموزان اهل عفو باشند. همچنین اصل فضل بر مبنای رأفت و احسان ناظر است. اصل تأمین آزاد منشی نیز در فعالیت‌های تعلیم و تربیت، باید چنان تنظیم گردد که فرد، منشی آزاد بیابد و از شخصیتی مستقل برخوردار گردد..... (Bagheri, 2019). نگاهی به یافته‌های پژوهش، مبین همخوانی داشتن بخش عمده‌ای از ویژگی‌های اخلاق مراقبتی با فلسفه اجتماعی حاکم و فرهنگ دینی کشورمان است. بنابراین با بهره‌گیری از نکات مثبت نظریه اخلاق مراقبتی و با تأسی به آموزه‌های دینی

می‌توان برای اصلاح ساختار آموزشی، تربیت نیروی انسانی و مریانی کارآمد، متخصص و با اخلاق در راستای بهینه سازی کیفیت آموزش، تقویت یادگیری و پرورش انسان های صالح و متعهد گام برداشت.

نتیجه گیری

اهم موضوعات نظریه اخلاق مراقبتی بر ویژگی هایی همچون صبوری، شفقت و مهرورزی به دیگران، متعهد بودن به رفع نیاز دیگری، اعتماد، صداقت و توجه به احساسات استوار است، که با توجه به هدف پژوهش، این ویژگی ها می‌توانند در استنتاج رهنمودها و اصول تربیتی راهنمایی موثر برای معلم مراقب واقع گردند. نظریه اخلاق مراقبتی به رغم کاستی هایی که به لحاظ ساختاری و فرهنگی در اجرای آن وجود دارد و توسط برخی صاحب نظران، نقدهایی به این دیدگاه وارد شده است، به لحاظ عملگرتر بودن این نظریه در حوزه تعلیم و تربیت و نیز تأکید بر رفتار اخلاقی و حاکم شدن فضای عاطفی در محیط یادگیری، می‌تواند در زندگی اجتماعی و در فرآیند تدریس و یادگیری و نیز در رابطه میان اولیاء مدرسه و دانش آموزان، تأثیر به سزایی بر عملکرد دانش آموزان و ایجاد وفاق و همدلی داشته باشد. نظر به اهمیتی که منش معلمی در تربیت و پرورش دانش آموزان دارد و با توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه می‌توان نتیجه گرفت؛ رفتار همدلانه و محترمانه معلم در کنار تخصص و مهارت، در ایجاد انگیزه برای پیشرفت و عزت نفس دانش آموزان، آن هم در دورانی که شاهد تغییرات فرهنگی هستیم و گرایش نوجوانان به اخلاقیات کمرنگ شده، تأثیری دوچندان خواهد داشت. بر این اساس، اخلاق مراقبت، در کنار ارزش های دینی و فرهنگی، در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی و ایجاد انسجام اجتماعی، مشرثر و در حوزه تعلیم و تربیت و به طور اخص، اخلاق معلمی به خوبی می‌تواند کاربردی باشد.

مروری بر انتقادات وارد شده بر مضامین اخلاق مراقبتی مبین چند نکته می‌باشد: اول این که عمده انتقادات وارد شده به این نظریه، در ارتباط با نفی عام گرایی و جهانشمولی و محدود بودن این نظریه به جزئی نگری و موقعیت گرایی و توجه به ساحت خصوصی، روابط دوستانه، روابط خانوادگی و کسانی که دارای روابط عمیق عاطفی اند، می‌باشد. به عبارتی استدلال منتقدان، تأکید بر این موضوع است که موقعیت گرایی و رابطه مندی اخلاق مراقبتی، موجب ایجاد چالش در استانداردهای جهانی اخلاق شده، که نسبی گرایی اخلاقی را به دنبال دارد و در آن رفتار افراد، صرفاً بر اساس روابط شخصی و نه بر اساس ملاحظات اخلاقی توجیه می‌گردد.

دوم؛ به دلیل این که شکل گیری رابطه مراقبتی بر پایه ارتباط دوطرفه، پاسخگویی و رفع نیاز و همدلی است و در اکثر موارد، روابط مراقبتی شکل گرفته، مبتنی بر نابرابری و قرار گرفتن در موضع نابرابر قدرت است، نظر

صاحب‌نظران، تأکید بر اصل عدالت و فضیلت، در این امر است. استدلال این عده از صاحب‌نظران این است که پاسخگویی و رفع نیاز مراقبت شونده باید بر اساس رعایت عدالت بین آنان باشد و از طرفی به دلیل همدلی و جابجایی انگیزشی در این رابطه، توجه به اخلاق فضیلت، هم در عمل و هم نیت فاعل اخلاقی ضروری است. ضمن این که حاکمیت اخلاق فضیلت در رابطه مراقبتی، از شکل‌گیری رابطه مضر جلوگیری خواهد نمود. سوم؛ این که منتقدان استدلال می‌کنند که اخلاق مراقبت ممکن است به طور ناخواسته منجر به نگرش‌های پدران‌ه شود (نابری در قدرت) که در آن مراقبان نیازها یا قضاوت‌های خود را بر کسانی که از آن‌ها مراقبت می‌کنند، تحمیل می‌کنند و موجب خدشه‌دار شدن استقلال دریافت‌کنندگان مراقبت می‌گردند. چهارم؛ نگاه منتقدین به نظریه مراقبتی، علاوه بر نادیده گرفتن استقلال و خودمختاری مراقبت شونده، نادیده گرفته شدن استقلال شخص مراقب را نیز در بر می‌گیرد. چرا که به زعم آنان، در رویکرد مراقبت، فردی که تصمیمات اخلاقی می‌گیرد را به عنوان یک فرد کاملاً خودمختار و خود قانونگذار نمی‌بیند، بلکه آن را در پیوند با دیگران می‌بیند.

پنجم؛ عده‌ای از متفکران فمینیست معتقدند که اخلاق مراقبت به دلیل تأکید بر ذات‌گرایی موجب تقلیل دادن عمل مراقبت به وظیفه‌ای مادرانه و زنانه می‌گردد و در واقع به نوعی به تقویت کلیشه‌های جنسیتی دامن می‌زنند. ششم؛ با بررسی تحلیلی پیرامون نظریات اندیشمندانی که در ارتباط با موضوع اخلاق مراقبتی قلمفرسایی نموده‌اند، مباحث فراوانی در ارتباط با اصول اخلاق مراقبتی و ویژگی‌های فرد مراقبت‌کننده مطرح شده است اما کمتر به شرایط و نیازها و ویژگی‌های شخص مورد مراقبت و افعال و نیت آن‌ها در سطوح مختلف روابط اجتماعی اشاره شده است.

از اهم انتقادات وارده از سوی پژوهشگر به مضامین آموزشی و تربیتی مبتنی بر اخلاق مراقبتی نیز می‌توان به؛ سوء برداشت فراگیران از رابطه مراقبتی به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، تصمیم‌گیری و قضاوت‌های احساسی، مشکلات ساختاری در اجرای بعضی از اصول مراقبتی در حیطه تدریس موضوعات درسی، احتمال سلب مسئولیت فراگیر از انجام وظایف محوله، عدم رعایت حد و مرز میان مربی و فراگیر و زمان‌بر بودن فرآیند مراقبت، اشاره نمود.

همچنین پیشینه تحقیقات انجام شده مرتبط با موضوع پژوهش نیز نشان می‌دهد که نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط (Bergmark & Alerby, 2006)، (Seton Bennett, 2023)، (Paschal,)

(2023) (Zajac, 2023) (Adhikari et al., 2023) (Vinarcsik, 2024) (Mondal & Ghosh, 2025) (Faiz, 2021) (& Allahi, 2015) (Gholami & Ebrahimi, 2015)، حبیبی و دیگران (2020)، اردکانی و دیگران (2013)، (Hassan, 2008) و (Saeedi, 2024) هم‌خوانی دارد. این پژوهش نیز از این منظر که به توصیف اخلاق مراقبت و اخلاق معلمی پرداخته، با دیگر پژوهش‌های صورت گرفته هم‌خوانی دارد، ولی وجه تمایز و امتیاز پژوهش حاضر در این است که تاکنون مطالعه‌ای در زمینه تحلیل مولفه‌های منش معلمی در دو بعد آموزشی و تربیتی با استناد به اخلاق مراقبتی و انتقاد و ارزیابی این مضامین صورت نگرفته است.

از آن جایی که ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی را افراد با خود به محیط کارشان انتقال می‌دهند و به دلیل اهمیتی که منش معلمی در زمینه آموزشی و تربیتی و ایجاد انگیزه و رشد دانش‌آموزان دارد، پیشنهاد می‌شود، در گزینش معلمان و در برنامه‌های تربیت معلم، به انتخاب صحیح و پرورش انسان‌های اخلاق‌مدار و متعهد توجه ویژه گردد.

References

- Abdi, A., & Alimardi, M. M. (2023). Rereading the Theory of Care from the Perspective of Rawls' Theory of Justice. *Journal of Contemporary Philosophy*, 1(1), 53-74.
- Adebayo, A. (2020). Emphasizing Morals, Values, Ethics, and Character Education in Today's Digital Age. *SMCC Higher Education Research Journal (Business Administration Journal)*, 2(1), 1-1.
- Adhikari, A., Saha, B., & Sen, S. (2023). Nel Noddings' theory of care and its ethical components. *International Research Journal of Education and Technology*, 5(8), 198-206.
- Allmark, P. (1995). Can there be an ethics of care? *Journal of medical ethics*, 21(1), 19.
- Bagheri Noaparast, K. (2019). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran; Goals, Foundations, and Principles*. Fourth Edition, Tehran: Institute of Cultural and Social Studies. (in persian)
- Bergmark, U., & Alerby, E. (2006). Ethics of care: a dilemma or a challenge in education? AARE 2006 International education research conference: 26/11/2006-30/11/2006,
- Chowdhury, M. (2018). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Crigger, N. J. (1997). The trouble with caring: a review of eight arguments against an ethic of care. *Journal of Professional Nursing: Official Journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 13(4), 217-221.
- Diamond, F., & Bulfin, S. (2025). Care of the profession: teacher professionalism and learning beyond performance and compliance. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(2), 503-521.
- ESLAMI, S. H. (2009). Gender and "the ethics of care".
- Eslami, A. H., & Etemadzadeh, S. (2013). A critical evaluation of Gillican's view on the ethics of care. *Ethical Research*, 4 (1), 123-145. <http://noo.rs/kUwI8> (in persian)
- Erafi, A. (2019). *Opinions of Muslim scholars in education and its foundations*. 8th edition, Tehran. Samt. (in persian)

- Faiz, S., & Allahi, Z. (2021). Background of teacher professional ethics in education. *Professional Ethics in Education*, 1(1), 154-175.
- Fajriah, U., Wachidah, N., Ningrum, A. R., Febriani, E., & Saputra, D. (2025). Analysis of Teacher Competence in Islamic Perspective and Regulation of the Minister of National Education. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 8(1), 217-227.
- Gholami, K., & Ebrahimi, I. (2015). Designing a model of moral sensitivity and its relationship with teachers' caring teaching. *Ethics in Science and Technology*, 10(1), 41-14.
- Gordon, S., Benner, P., & Noddings, N. (1996). *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics*. University of Pennsylvania Press.
- Halwani, R. (2003). Care ethics and virtue ethics. *Hypatia*, 18(3), 161-192.
- Hankivsky, O. (2014). Rethinking care ethics: On the promise and potential of an intersectional analysis. *American Political Science Review*, 108(2), 252-264.
- Hassan, T. (2008). An ethic of care critique.
- Keller, J. (1997). Autonomy, relationality, and feminist ethics. *Hypatia*, 12(2), 152-164.
- Keshmiri, F., Jambarsang, S., & Mehrparvar, A. H. (2023). Effective components of teachers' professionalism in viewpoints of various stakeholders. *Journal of education and health promotion*, 12(1), 24.
- Khodijah, S., Imama, I., Tussyahri, A., Rahma, A. A., & Permatasari, M. (2024). The Concept of Character Education According to the Qur'an and Hadith Qualitative Analysis of Previous Studies. *JOURNAL OF QUR'AN AND HADITH STUDIES*, 13(2), 244-257.
- Kittay, E. F., & Alcoff, L. M. (2008). *The Blackwell guide to feminist philosophy*. John Wiley & Sons.
- Maleki, H. (1404). *Professional Ethics in School*. Tehran: Ayiz. (in persian)
- Manning, R. (2018). *A practical guide to ethics: Living and leading with integrity*. Routledge.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- Mayreoff, M. (1971). *On Caring*, (1nd Ed). New York.
- Mondal, S., & Ghosh, S. (2025). REVISITING THE PEDAGOGICAL ASPECTS OF NEL NODDINGS: A CRITICAL STUDY. *The Social Science Review A Multidisciplinary Journal*.
- Morris, K. (2023). Vulnerability, care ethics and the protection of socioeconomic rights via article 3 ECHR. *Human Rights Law Review*, 23(4), ngad028.
- Noddings, N. (1984). 2003, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. In: University of California Press, Berkeley.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi delta kappan*, 76, 675-675.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. ERIC.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford review of education*, 38(6), 771-781.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.
- Noddings, N. (2015). *The challenge to care in schools*. teachers college press.
- Nurjannah, S., & Hidayat, N. (2025). The Role of Character Education in Building Students' Ethics and Morals Through Learning The Quran and Hadith. *al-Afkar; Journal For Islamic Studies*, 8(1), 1114-1126.

- Owens, L. M., & Ennis, C. D. (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57(4), 392-425.
- Paschal, M. J. (2023). Ethics in the teaching profession: A practical approach to teachers' professionalism. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3), 82-94.
- Pettersen, T. (2011). The ethics of care: Normative structures and empirical implications. *Health Care Analysis*, 19(1), 51-64.
- Rudnick, A. (2001). A meta-ethical critique of care ethics. *Theoretical medicine and bioethics*, 22(6), 505-517.
- Saeedi, M. (2024). Identifying Effective Teacher Competencies in Elementary Schools. *Journal of Educational Sciences*, 31(1), 259-284.
- Safarpour, B. (2024). Teacher Training and Professional Ethics. *Iranian journal of educational sociology*, 7(3), 80-87.
- Sander-Staudt, M. (2006). The unhappy marriage of care ethics and virtue ethics. *Hypatia*, 21(4), 21-39.
- Seton Bennett, P. (2023). Care ethics, needs-recognition, and teaching encounters. *Journal of Philosophy of Education*, 57(3), 626-642.
- Sherkaei, Javad and Motvalizadeh, Mohammad and Riahinejad, Hossein. (2006). Collection of Resolutions of the Supreme Council of Education. Fifth edition, Tehran: Madrese. (in persian)
- Supreme Council of Education. (2006). *Collection of Resolutions of the Supreme Council of Education*. Tehran: Madrese. (in persian)
- Sherpa, K. (2018). Importance of professional ethics for teachers. *International Education and Research Journal*, 4(3), 16-18.
- Sholeh, M. I., Syafi'i, A., Habibullo, M., Nashihuddin, M., & Al Farisy, F. (2025). Application Of Islamic-Based Management Principles For Improving Teacher Professionalism. *JPEM: Journal of Perspectives on Educational Management*, 1(1), 1-12.
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. Routledge.
- Sofyan, M., Finefter-Rosenbluh, I., & Barnes, M. (2025). Unpacking the ethics of care and safe learning environments in Indonesian vocational higher education settings: a contested space of power and (teaching) effectiveness. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 49-68.
- Tabataba'i, M. H. (1987). *Tafsir al-Mizan*, Volume 1, translated by Mohammad Taqi Mesbah
- Taheri, M.R. (1400). *Professional ethics of teaching*. Tehran: Tick & sound of light. (in persian)
- van Dijke, J., van Nistelrooij, I., Bos, P., & Duynndam, J. (2019). Care ethics: An ethics of empathy? *Nursing ethics*, 26(5), 1282-1291.
- Vinarcsik, L. (2024). *The Dialectic of Care and Control in Healthcare: An Immanent Critique of Care Ethics* Saint Louis University].
- Wasson, K. (1998). *The ethics of care or the ethics of justice?: a middle way*. Open University (United Kingdom).
- Yazdi, Third Edition, Tehran: Allameh Tabataba'i Scientific and Cultural Foundation. (in persian)
- Zajac, D. (2023). Ethics of the teaching profession as an ethics of care. *Labor et Educatio*(11), 55-71.

Exploring the Meaning of Belief: A Comprehensive Philosophical and Psychological Inquiry

Vali Yosefvand 

Ph.D. candidate, philosophy of education - Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: valiusefvand@gmail.com

Masoud Safaei Moghaddam 

professor of Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (Corresponding Author). Email: safaei_m@scu.ac.ir

Sayyed Jalal Hashemi 

associate professor of Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: hashemi@scu.ac.ir

Seyed Mansour Marashi 

professor of Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. marashi_s@scu.ac.ir

Received: 2025-06-11	Revised: 2025-09-30	Accepted: 2025-12-28	Published: 2026-04-20
Citation: Yosefvand, V., Safaei Moghaddam, M., Hashemi, J. & Marashi, M. (2026). Exploring the Meaning of Belief: A Comprehensive Philosophical and Psychological Inquiry, <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 54-76. doi: 10.22067/fedu.2025.93745.1431			

Abstract

This study aims to clarify the concept of belief and identify its structural components within the domains of philosophy of mind and cognitive science in order to resolve conceptual ambiguities and establish a theoretical foundation for its precise application in educational research. The study employs the method of concept analysis, which originates in analytic philosophy and is used to reduce conceptual ambiguity and clarify meaning. Belief is regarded as one of the most significant factors influencing human decision-making and action. From a comprehensive perspective, belief can be defined as the acceptance of the truth of a proposition. Its formation is shaped by multiple factors, including emotion and feeling, personal experience, reasoning, interpersonal interactions among individuals with diverse experiences, authority, culture and social systems, cognitive processes, and environmental influences. The conceptual analysis presented in this article provides a foundation for future research, particularly in the field of education.

Keywords: belief, philosophy of mind, cognitive sciences, schema, conceptual analysis

Synopsis

This research was conducted with the aim of conceptually elucidating the concept of belief and identifying its structural components in the two fields of philosophy of mind and cognitive sciences. For this purpose, first, the conceptual boundaries of belief were delineated through comparison with related concepts (value, faith, attitude, disposition, norm, knowledge, expediency, and custom), and their commonalities and differences were explained. Subsequently,



©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.

the views of philosophers (Plato, Hume, Wittgenstein, Ryle, Quine, Davidson, Fodor, Putnam, the Churchland's, Kim, and Stich) regarding the nature of belief were examined, and a critical typology of philosophical approaches (dualism, philosophical behaviorism, identity theory, eliminativism, functionalism, and the holism/network theory of beliefs) was presented. In the next step, findings from cognitive sciences, including cognitive psychology, neurology, and cognitive neuroscience, concerning the process of belief formation, structure, and change were analyzed. The synthesis of findings from these two domains made it possible to provide a comprehensive framework for the concept of belief. According to these theories, the concept of belief, as one of the most fundamental cognitive structures of human beings, plays a pivotal role in explaining human agency, decision-making, and behavior. Beliefs are propositions that individuals consider to be true, even in the absence of the possibility of definitive proof of their truth. Despite this, the concept of belief in various scientific fields is faced with fragmented and sometimes contradictory definitions. Analytic philosophy emphasizes the propositional aspect of belief, psychology regards it as a mental state, social science scholars insist on its cultural embodiment, and epistemologists target its justificatory aspect. This conceptual fragmentation hinders constructive interdisciplinary dialogue and complicates its effective application in practical fields like education. Furthermore, conflating belief with related concepts such as knowledge, attitude, value, faith, disposition, norm, custom, and expediency has further blurred its semantic boundaries. The assumption that this concept is self-evident, stemming from its widespread use, adds to the necessity of its analytical examination. The research findings indicate that belief, despite its overlap with other concepts, possesses a distinct semantic core. Belief is the "acceptance of the truth of a proposition," whereas value has a normative and general orientation, faith is based on existential commitment, attitude includes affective and behavioral components, and disposition has a pragmatic nature. These distinctions reveal the necessity of avoiding conceptual confusion in educational research. Examining philosophical approaches to belief revealed a spectrum of views from dualism (Descartes) to eliminativism (the Churchland's) and functionalism (Putnam). In this context, the network theory/holism of beliefs (Davidson), emphasizing the meaningful interconnectedness of beliefs, and the cognitive map theory (Braddon-Mitchell), referring to the representational structure of the mind, have opened new horizons for understanding the nature of belief. From the perspective of cognitive sciences, belief can be analyzed as a multi-layered and dynamic structure. Neurological findings indicate that belief formation involves the active selection of information based on goals and interests. The concept of a schema, as an organized mental framework, forms the central core of the cognitive architecture of beliefs. Schemas are compact patterns formed through processes of assimilation and accommodation within the context of early experiences and provide the substrate for core beliefs about the self, others, and the world. In this view, a belief is the specific content of a schema. For example, the schema "social situations are unpleasant" can contain the specific belief "if I speak in a group, I will be ridiculed." From a neurobiological perspective, beliefs are associated with the function of the prefrontal cortex and the limbic system. Encountering information inconsistent with existing beliefs increases activity in the amygdala and anterior cingulate cortex, causing resistance to change. This finding provides a biological explanation for the persistence of beliefs (similar to Hume's concept of habit).

Conclusion

The present research, by synthesizing philosophical findings and cognitive sciences, offers a multi-level framework for understanding the concept of belief, in which four levels—neurobiological (brain mechanisms and genetics), psychological (schemas, biases, cognitive models), philosophical-propositional (logical structure and justification), and socio-cultural (context of formation and transmission)—interact dynamically. Accordingly, belief is a complex and multifaceted concept whose structure comprises components such as justification, intentionality, direction of fit, affect, internal coherence with other beliefs, and practical functions. Factors such as past experiences, hereditary and genetic factors, habits, authority, social systems, values, and the individual's network of beliefs also play a role in its formation. This integrated framework has important implications for the field of education. First, changing the beliefs of learners requires simultaneous attention to emotional factors, cultural contexts, pre-existing cognitive structures (schemas), and even biological resistances. Second, curricula and educational programs must focus on fostering critical thinking and reasoning skills (philosophical level), while also addressing the reconstruction of maladaptive schemas (psychological-cognitive level) and the creation of rich cultural environments (social level). Third, the educational system needs a clear explanation of the structure and nature of belief, the degree of awareness involved in it, and the manner of its formation, in order to base its programs for effecting desired changes in learners' beliefs and behaviors on this explanation. However, as the next step along this path, namely inferring the principles, methods, and strategies for elucidating and clarifying belief and its application in education, further research specifically pursuing these aims is required.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

کاوش معنای باور: بررسی روان‌شناختی و فلسفی مفهوم باور

ولی یوسف‌وند ^{id}دانشجوی دکتری، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، valiusefvand@gmail.comمسعود صفایی‌مقدم ^{id}استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول)، safaei_m@scu.ac.irسید جلال هاشمی ^{id}دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، j.hashemi@scu.ac.irسید منصور مرعشی ^{id}استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، marashi_s@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استاد: یوسف‌وند، ولی؛ صفایی‌مقدم، مسعود؛ هاشمی، سید جلال؛ مرعشی، سید منصور. (۱۴۰۴). کاوش معنای باور: بررسی روان‌شناختی و فلسفی مفهوم باور. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۵۴-۷۶. doi: 10.22067/fedu.2025.93745.1431.			

چکیده

هدف پژوهش پیش‌رو واکاوی مفهوم باور در بافتار فلسفه و علوم شناختی است. در این خصوص، با هدف ایضاح و تفسیر مفهوم باور و به دست دادن فهم دقیق‌تری از آن، دیدگاه اندیشمندان حوزه فلسفه و علوم شناختی مورد تجربه و تحلیل قرار گرفت. پرسش محوری پژوهش از این قرار است: مفهوم باور از منظر فلسفه و علوم شناختی چگونه تعریف می‌گردد و ساختار و نحوه شکل‌گیری آن به چه صورت است؟ پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از حیث روش از نوع تحلیل مفهومی است. نتایج نشان‌داد که باور یک مفهوم پیچیده و چندوجهی است که برداشت‌ها و تعاریف متفاوتی از آن ارائه شده است. باورها از جمله مهمترین عوامل تأثیرگذار در تصمیم و عمل انسان به‌شمار می‌روند. در یک تلقی جامع، باور پذیرش درستی یک گزاره است که عوامل مختلفی از جمله احساس و عاطفه، تجربه، استدلال، تعاملات بین اشخاص در تجارب مختلف، مرجعیت، فرهنگ و نظام‌های اجتماعی، فرآیندهای شناختی و تأثیرات محیطی در شکل‌گیری آن‌ها دخیل‌اند. این تعریف از باور برای کاربری در پژوهش و اجرا، بویژه در عرصه تعلیم و تربیت، ارائه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: باور، حالات ذهنی، علوم شناختی، دوگانه ذهن و بدن

مقدمه

در میان عوامل تاثیرگذار یا عوامل مسئول در تصمیم و عمل انسان، باورها نقش محوری دارند. باورها گزاره‌هایی هستند که انسان آن‌ها را درست می‌داند ولو این که قادر به اثبات درستی آن نباشد. مروری بر نظریات و مکاتب مختلف در عرصه تربیت، فلسفه و علوم شناختی نشان از اهمیت این مفهوم در تصمیم‌گیری و عاملیت انسان دارد. پژوهش‌ها حاکی است که باور مفهومی پیچیده و چندتباری^۱ بوده و در علوم مختلف تعاریف متفاوتی از آن ارائه شده که این تنوع تعاریف اغلب منجر به سردرگمی می‌شود. به عنوان مثال، فلسفه تحلیلی باور را گزاره‌ای که آن را درست می‌پنداریم تعریف می‌کند، علم روانشناسی در تعریف باور بر یک وضعیت ذهنی تأکید دارد، اندیشمندان علوم اجتماعی بر تجسم فرهنگی باورها اشاره دارند و یا این که معرفت‌شناسان بر وضوح معرفت‌شناختی متمرکز می‌شوند. این ناهماهنگی مانع توسعه یک چارچوب منسجم برای درک مفهوم باور شده و زمینه لازم برای نگرش‌های بین‌رشته‌ای را محدود می‌نماید (Porot & Mandelbaum, 2021). از سوی دیگر ترکیب و ادغام باور با مفاهیمی مانند دانش، نگرش، نظر و ترجیح، نیز می‌تواند ویژگی‌های خاص باور را مبهم‌تر سازد. لذا جهت تقویت گفتگوهای مولد بینا رشته‌ای و کاربرد صحیح این مفهوم در زمینه‌های مختلف، بررسی تحلیلی آن ضروری می‌نماید.

مطالعه حاضر روشن‌سازی مفهوم باور را به عنوان هدف، پیگیری نموده و به دنبال پاسخگویی به این سوال است که باور در نظریه‌های فلسفی و علوم شناختی شامل چه مؤلفه‌ها و عناصری است و چه پیوندی میان آن و مفاهیم دیگر برقرار است. به نظر فلاسفه تحلیلی، ریشه مسائل فلسفی و به تبع آن ریشه مشکلات تربیتی در ابهام مفاهیم و گزاره‌های تربیتی است (Coombs, 2009). لذا در این پژوهش، روش تحلیل مفهومی بویژه نوع «تفسیر مفهومی» به منظور کاهش ابهام و پیچیدگی مفهوم باور، مورد استفاده قرار گرفته است (Sattari, 2017). منظور از تحلیلی مفهومی در این مطالعه، ایضاح و شفاف‌سازی معنای باور و شرح هسته معنایی، عناصر و مؤلفه‌های ساختار آن است.

مرور پژوهش‌های پیشین در مورد مفهوم باور (بالاخص در حوزه تربیت) نشان می‌دهد این تحقیقات، ضمن تأکید بر اهمیت باورهای مختلف و تأثیر آنها در رفتار و تصمیمات آدمی، در اکثر موارد، گونه‌ای از باورهای

^۱. multi-origin

افراد را به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته تا اثر آن‌را بر متغیرهای دیگر^۱ اندازه‌گیری کند. مطالعات متعددی نیز با عنوان اخلاق باور و مقایسه دیدگاه‌های اندیشمندان در این حوزه انجام شده^۲ که بیشتر بر نظریه‌های اخلاق باور معطوف است. اما در خصوص هدف اصلی پژوهش حاضر، هیچ‌یک از پژوهش‌ها به طور مستقیم به این موضوع نپرداخته‌اند. اهمیت قابل توجه باورها در سرنوشت انسان و کاربرد فراوان آن‌ها در حوزه‌های مختلف اندیشه بشری، موجب شده‌است مفهوم باور بدیهی و روشن به نظر برسد یا با مفاهیمی مانند نگرش^۳، ارزش^۴، ایمان^۵، گرایش^۶ و هنجار^۷ معادل تلقی گردد. حال آن‌که وجوه تمایز زیادی میان آن‌ها وجود دارد. مرور این مفاهیم به روشن شدن فضای بحث کمک می‌کند.

نگرش یکی از این مفاهیم است که در روانشناسی تعاریف مختلفی برای آن ذکر شده است. وجه مشترک این تعاریف، آمادگی برای پاسخ‌دادن است؛ یعنی یک حالت درونی و آمادگی که به‌نوعی پیش‌شرط رفتار محسوب می‌گردد. نگرش شامل عناصر شناختی، عاطفی، و رفتاری است و به مثابه یک مکانیسم پنهانی است که رفتار را هدایت می‌کند (karimi, 2017). ارزش نیز با مفهوم باور هم‌پوشانی‌هایی دارد. انسان از طریق تجربیاتش رشد کرده و یاد می‌گیرد. تجربه‌ها می‌توانند هدایت‌کنندگانی مشخص و عام برای رفتار هر شخص باشند. چنین راهنماهایی را که به زندگی جهت می‌دهند، می‌توان ارزش نامید. ارزش‌ها نشان‌دهنده‌ی تمایلات و علایق رفتاری فرد در دامنه‌ی زمان و توان محدود او هستند (Raths et al., 1978). در ادامه، به‌قصد ترسیم جغرافیای مفهومی باور وجوه تمایز و تشابه آن با مفاهیم هم‌سو آشکار می‌گردد. جدول زیر به مقایسه باور با این مفاهیم پرداخته‌است. (جدول شماره ۱) شباهت‌ها و تفاوت‌های مفهوم باور با مفاهیم دیگر

^۱. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به ارتباط باورهای معرفت‌شناختی با پایستگی تحصیلی (مطالعه یزدانی، ۱۴۰۰)، عملکرد تحصیلی (مطالعه ایمانی ثابت، ۱۴۰۰)، اهمالکاری تحصیلی (روحانی‌نژاد، ۱۳۹۹)، تفکر انتقادی (شهابی، ۱۳۹۸)، پیشرفت تحصیلی (ماندگاری، ۱۳۹۷)، بزهکاری اجتماعی (باقری، ۱۳۹۲)، شادکامی (کریمی، ۱۳۹۷) و یا به بررسی تنوع باورها (چاوشی، ۱۳۹۳) و تأثیر ویژگی‌های روانی انسان در شکل‌گیری باور از منظر قرآن کریم (میری حسینی، ۱۳۸۹) اشاره نمود.

^۲. در این زمینه ر. ک به: تحقیقات عرب گورچویی، خزاعی، جوادی، ۱۴۰۱، بیگزاده و حسینی، ۱۳۹۵، ملا یوسفی و همکاران، ۱۳۹۱، بیات و طهماسبی، ۱۳۹۴، آذربایجانی، ۱۳۸۷.

^۳. attitude

^۴. Value

^۵. Faith

^۶. Tendency / Orientation

^۷. Norm

منبع	تشابه با باور	تفاوت با باور	تعریف	مفهوم
Fishbein & Ajzen, 1975; Rokeach, 1968	-----	-----	پذیرش یک گزاره به عنوان واقعیت، مبتنی بر تجربه، آموزش یا استدلال و ...	باور
Schwartz, 1992; Rokeach, 1973, Hitlin & Piliavin (2004, p.362)	هر دو به عنوان چارچوب ذهنی عمل کرده و در شکل دهی به هویت فردی و اجتماعی نقش دارند بر رفتار تأثیر می گذارند و پایدارند.	ارزش ها تجویزی، کلی تر و انتزاعی تر و پایدارتر و مقاوتر در برابر تغییر و بطور مستقیم بر رفتار موثر است، اما باورها توصیفی خاص و گزاره ای و غیر مستقیم از طریق تغییر نگرش ها بر رفتار اثر می گذارد	اصول پایدار و مطلوب که راهنمای رفتارها و اهداف فرد یا جامعه هستند، قضاوت های افراد را هدایت می نماید، از طریق جامعه و تعلیم و تربیت منتقل می شوند.	ارزش
(حجت، ۱۳۸۷، یوسف زاده و Alston، نصری، ۱۳۹۹) (William James, 1902) & (Kierkegaard, 1843)	هر دو مبنای تصمیم گیری و عاملیت انسان واقع می شوند. هر دو به معنی پذیرش و اعتماد به یک گزاره اند	باور پیش شرط ایمان است، معمولاً قطعیت بالا، حتی بدون دلایل منطقی محکم، ایمان به مثابه تکمیل شده باور، پذیرش باورهای دینی وجه عبادی دارد تا استدلالی	تصدیق کردن چیزی یا کسی، اعتقاد قلبی به یک گزاره، تسلیم شدن و اعتماد کردن	ایمان
Eagly & Chaiken, 1993; Ajzen, 2005	هر دو سازه های روان شناختی هستند که بر تفسیر اطلاعات و رفتار تأثیر دارند؛ باورها بخش شناختی نگرش را تشکیل می دهند د.	باورها بیشتر گزاره محورند، درحالی که نگرش ها ارزش محور؛ باور نسبتاً پایدار اما قابل تغییر با شواهد جدید است؛ اما نگرش کمتر پایدار، بیشتر تحت تأثیر شرایط شکل می گیرند	ارزیابی کلی از یک شیء، شخص یا پدیده، همراه با مؤلفه های شناختی، عاطفی و رفتاری	نگرش
Fazio, 1990; Crano & Prislin, 2006	هر دو می توانند پیش بینی کننده رفتار باشند، گرایش وجه بیرونی یک باور است	گرایش ماهیت رفتاری و ارزیابانه دارد؛ باورها شناختی هستند، گرایش نسبی تر و متغیرتر از باور است و بیشتر تمایلات و احساسات رفتاری را در بر می گیرد	تمایل به رفتار یا تفکر به شیوه ای خاص در موقعیت های مشخص	گرایش
(Cialdini & Trost, 1998)	هر دو رفتار را هدایت می کنند.	هنگارها تحمیلی و مستقیم و بیرونی هستند باورها درونی ترند و اغلب غیر مستقیم و ناآگاهانه	انتظار اجتماعی درباره رفتارهای مناسب در یک زمینه خاص	هنگار
Anderson, 1983; Chinn & Brewer, 1993	هر دو جزئی از ساختار شناختی فرد محسوب می شوند	دانش عینی تر و مبتنی بر شواهد است، در حالی که باورها می توانند ذهنی و درونی باشند	مجموعه ای از اطلاعات و حقایق ذخیره شده در حافظه	دانش ^۱
(Tetlock, 2000)	هر دو در تصمیم گیری نقش دارند	مصلحت موقعیت محور و انعطاف پذیر است؛ باورها پایدارترند	اولویت دهی به اقدامات عملی و سودمندانه بر پایه شرایط خاص	مصلحت ^۲

^۱ . Knowledge

^۲ . Expediency

عرف ^۱	رفتارها و عقاید پذیرفته‌شده در یک جامعه که به صورت تاریخی تکرار شده‌اند	عرف بیرونی و جمعی است؛ باورها می‌توانند فردی و درونی باشند	فرهنگ و جامعه در شکل‌گیری هر دوی آن‌ها تاثیر گذار است	(Sumner, 1906)
------------------	---	--	---	----------------

با تأمل در مطالب فوق، می‌توان گفت باور، پذیرش درستی یک گزاره است که علی‌رغم شباهت‌هایی که با مفاهیمی مانند ایمان، ارزش، نگرش، گرایش، هنجار، دانش، عرف و مصلحت دارد؛ وجوه تمایز قابل تأملی نیز میان آن‌ها برقرار است. برخلاف باور که می‌تواند مبتنی بر شواهد ناکامل باشد، ایمان اغلب فراتر از عقل و تجربه قرار می‌گیرد و متکی به تعهد ذهنی یا دینی است. هم‌چنین، ایمان بیشتر به حوزه‌های متافیزیکی و دینی پیوند دارد؛ درحالی‌که باور با گزاره‌های علمی و تجربی نیز مرتبط می‌باشد. مفهوم ارزش، اصلی هنجاری و یک جهت‌گیری اخلاقی است که هدایت رفتار را برعهده دارد، حال آن‌که باور، تصدیقی شناختی برای یک گزاره است. باورها می‌توانند صریح و آگاهانه و یا ضمنی و ناخودآگاه باشند. برخلاف ارزش‌ها که اصولی کلی و انتزاعی و پایدارند، باورها خاص و مربوط به یک گزاره هستند؛ انعطاف‌پذیرتر بوده و و جنبه شناختی دارند تا هنجاری. مفهوم نگرش، ارزش‌محور و مبتنی بر تمایل به عمل بوده و به‌مانند گرایش، نسبت به شرایط انعطاف بیشتری از باورها دارد؛ به‌عنوان نمونه، باور به تأثیر ورزش بر سلامت می‌تواند به نگرش مثبت به ورزش منجر شود. اختلاف باور با مصلحت، هنجار و عرف در این است که باور حالتی درونی اما مفهوم هنجار و عرف، وجه اجتماعی، تحمیلی و اعمال از بیرون دارند. مفهوم مصلحت نیز با توجه به وابسته‌بودن به سودمندی موقعیتی، وجه اعمال و تحمیل از بیرون داشته و تغییر و انعطاف‌پذیری بیشتری از باور را نشان می‌دهد. در فلسفه، باور به عنوان پایه و اساس معرفت تحلیل می‌شود. درحالی‌که در روانشناسی اجتماعی، نقش آن در پیش‌بینی رفتار بررسی - می‌شود. وجوه تمایز باور با مفاهیم فوق، بیانگر نقش منحصر به فرد آن به عنوان پایه معرفت است که می‌تواند به ارزش‌ها، نگرش‌ها، یا هنجارها تبدیل شود، اما ذاتاً با آن‌ها یکسان نیست. این تمایزات، ضرورت تحلیل جداگانه‌ی هر مفهوم را نشان می‌دهد.

مفهوم باور در فلسفه

^۱. Costum

در زبان فارسی باور به عقیده، ایمان و اعتقاد ترجمه شده است (Arianpor, 2009). در انگلیسی آن را belief و در قرون وسطی، فیلسوفان مدرسی، آن را ایمان (faith) دانسته‌اند. توجه به این مفهوم، از مباحث مهم معرفت-شناسی است که ریشه در آرای فیلسوفان باستان دارد. در رساله تئاتوس، افلاطون به باوری که صادق و موجه است اشاره دارد و بیان می‌کند که معرفت، باور درستی است که بتوان درباره آن توضیح کافی ارائه داد. او، معرفت را، باور صادق موجه^۱ تعریف می‌کند^۲ (Plato, 2013). به اذعان برخی فیلسوفان، هر گزاره‌ای که این سه ویژگی را دارا باشد، معرفت محسوب می‌شود (Ayer & Conocimiento, 1956; Chisholm, 1989). معرفت‌شناسان، ماهیت باور را در کنار قصد، افسوس، ترس، میل و آرزو می‌آورند و معتقدند باور، میل و قصد، در تبیین رفتار عقلانی شخص، نقش دارند (Askar Zadeh Mazraeh, 2018). کواین، باورداشتن را تمایلی می‌داند «.. که می‌تواند مدت‌ها به صورت پنهان و نامشهود باقی بماند» (W. V. Quine 2009). در حوزه معرفت‌شناسی، باورداشتن، ارتباط ذهنی فاعل شناسا با یک گزاره تعبیر شده‌است. از این رو، دانستن گزاره به معنی باور داشتن به آن گزاره-است. عوامل معرفتی و غیرمعرفتی در شکل‌گیری باور نقش دارند و به اعتقاد داماسیو، هدف از آن، معنابخشیدن به برداشتی است که از خودمان داریم (Damasio, 2000).

جایگاه باور در فلسفه

برای تحلیل مفهوم باور در فلسفه لازم است به مسئله ذهن و بدن^۳ توجه نمود. در این خصوص، میان فیلسوفان به دلیل پیچیدگی پدیدارهای ذهنی، اختلاف نظر وجود دارد. دیدگاه دوانگاری^۴ که قائل به وجود ذهن و بدن است و تک‌انگاری^۵ که یکی از آن دو را اصل می‌داند اما به تمایز ذهن و بدن قائل نیست. تک‌انگاران معتقدند تنها یک واقعیت در انسان وجود دارد (خواه مادی یا غیرمادی). فیلسوفانی چون ویتگنشتاین و هایدگر از اساس

^۱. Justified True Belief

^۲. ادموند گتیه (۱۹۶۳)، در مقاله‌ای کوتاه مثال‌های نقضی برای این تعریف سه‌جزئی ذکر کرده که درستی آن را از زیر سوال می‌برد و از آن زمان تاکنون مجادلات زیادی را در حوزه معرفت‌شناسی برانگیخته است.

^۳. چالش اصلی در مسئله ذهن و بدن، اختلاف نظر بین دیدگاه‌های ایدئالیستی و ماتریالیستی است. هر کدام از این دو دیدگاه نیز با توجه به تأکید بر امور ذهنی یا امور فیزیکی (مادی)، به رهیافت‌های مختلفی تقسیم می‌شوند. برای بحث تفصیلی در این خصوص ر. ک به: فلسفه ذهن اثر محمود خاتمی، انتشارات تمدن علمی، سال ۱۴۰۰.

^۴. dualism

^۵. monism

دوگانه‌گرایی را رد کرده و جدایی ذهن از بدن را بی‌معنا می‌دانند. ویتگنشتاین بازی‌های زبانی را به عنوان معیاری برای تمایز بین باورهای عقلانی و غیرعقلانی که در معرض نقد قرار نمی‌گیرند، ارائه می‌دهد. وی، دانش و باور عقلانی را به طور خاص به بازی توصیف اختصاص می‌دهد (Miri, 2013). در ادامه از میان نظریات مختلف مسئله ذهن-بدن، به بخش‌های مرتبط با موضوع پژوهش حاضر پرداخته شده است.

دوگانه ذهن و بدن و باورها

در نظریه رفتارگرایی فلسفی (نظریات کارنپ، رایل، ویتگنشتاین متأخر) حالات ذهنی را همان رفتارها؛ اعم از رفتارهای قابل مشاهده و تمایل به بروز رفتار (رفتارهای بالقوه) می‌دانند (Croft, 2008). یعنی حالات ذهنی (از جمله باورها) مجموعه‌ای از رفتارها و تمایلات رفتاری است (همان). مسلین در نظریه این‌همانی، حالات ذهنی را همان حالات فیزیکی مغز (فعالیت‌های فیزیکی- شیمیایی مغز) می‌داند (Maslin, 2012). طبق این نظریه، حالات ذهنی واقعیت داشته و معادل همان فرایندهای عصب‌شناختی هستند. هیوم در این باب معتقد است باور، فعالیت روانی فرد^۱ است و وجه عقلانی خاصی برای آن وجود ندارد. وی شکل‌گیری باور را مبتنی بر تئوری عادت می‌داند و تئوری عادت مبتنی بر فرایند روانی تداعی معانی است. هیوم نتیجه‌گیری می‌کند که باور باید نوعی احساس یا عاطفه باشد که مستقل از اراده‌های ما، در ما برانگیخته می‌شود و همراه با آن ایده‌هایی است که آن‌ها را تشکیل می‌دهند. در واقع، باور یک تصور زنده‌تر، محکم‌تر، واضح‌تر، پایدارتر و شدیدتر از یک شیء است (Schwitzgebel, 2024). بنابراین، باور از جنس حالات روانی است که شکل‌گیری آن بر تداعی و تکرار مبتنی- است. به سبب تأثراتی که ما از محیط می‌گیریم، به آن‌ها عادت می‌کنیم. از این رو تعلیم و تربیت به دلیل این که به این یادگیری‌های ما و تأثراتمان جهت می‌دهد، نقش قابل توجهی دارد.

حذف‌گرایی^۲ و مفهوم باور

بطور کلی نظریه‌های حذف‌انگارانه معتقدند چیزی به نام باور وجود ندارد (Rorty, 1970) و باورهای فرد تصوراتی است که او در ذهن دارد که بر حسب آموزش و پرورش و یا سنن و آداب انتقال پیدا کرده است (Adyani, 2002). گروهی از حذف‌گرایان (Churchland & Churchland, 2012; Jenson, 2016; Stich, 1978) معتقدند نه تنها چیزی به نام باور وجود ندارد بلکه باید این مفهوم را از فلسفه حذف کنیم؛ چرا که همانند

¹. mental act

². eliminativism

مفاهیم متافیزیکی وجود و نفس مزاحم است. آن‌ها معتقدند اموری مثل وجود و باور مابه‌ازای خارجی در عالم واقع ندارند و بنابراین تبیین آن‌ها توسط علوم تجربی - مانند عصب‌شناسی - ممکن نیست. لذا عقیده دارند که باور باید تبدیل به یک حالت فیزیکی ذهن (مغز) شود.

کیم^۱، با توجه به نقش باورها در توضیح رفتارهای انسانی، عقیده دارد شکل‌گیری باورها ناشی از تعامل پیچیده بین عوامل درونی (مانند تفکرات و احساسات) و عوامل بیرونی (نظیر تجربیات اجتماعی و فرهنگی) است. وی تأکید می‌کند که باورها به محتوای ذهنی فرد محدود نمی‌شوند، بلکه باید آن‌ها را در چارچوب یک نظام کلی که تأثیرات محیطی و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی را شامل می‌شود، در نظر گرفت. کیم بر این باور است که این تعاملات در شکل‌گیری باورها و نیز نحوه تغییر و انتقال آن‌ها نقش اساسی دارند (Kim, 1993). به‌زعم او پذیرش وجود حالت‌های ذهنی به‌ویژه باورهای شخصی در توضیح تجربیات انسانی حیاتی بوده و تصورات و نیت‌ها می‌توانند به رفتار انسان معناداری بخشند. عدم توجه به این حالات، توضیحات غیردقیقی درباره رفتار انسان به‌دست می‌دهد. استیج اما تأکید دارد که باورها به آگاهی^۲ دسترسی دارند و با ترکیب باورها به فرد اجازه می‌دهد شبکه‌های پیچیده‌ای را جهت استنتاج‌های گسترده تشکیل دهد. جانسون با تکیه بر تحلیل‌های نوین علوم اعصاب به توجیه باورها و حالت‌های ذهنی می‌پردازد. از دید او ذهن و کارکردهای آن به ویژگی‌های فیزیکی و بدنی و سیستم عصبی وابسته است. او هم‌چنین تأکید می‌کند که تحقیقات جدید در حوزه علوم شناختی و علوم اعصاب نشان می‌دهد که باورها و حالات ذهنی به‌طور مستقیم به فرایندهای بیولوژیکی و شناختی وابسته هستند.

در گرایشی پراگماتیستی از حذف‌گرایی (که حذف‌گرایی ابزارانگار خوانده می‌شود)، کواین و دنت معتقدند که باور وجود ندارد. فقط این امکان را به فرد می‌دهد که رفتار پدیده‌ها را پیش‌بینی کند. هم‌چنین آن‌ها بر این - نظرند که نمی‌توان هیچ نوع تحلیل علمی در مورد باور ارائه داد؛ اما می‌توان از این مفهوم استفاده کرد. کواین ضمن استفاده از باور (وجه تجربی آن) در نظریه هولیسم شناختی خود، وجود باورها را رد کرده ولی استفاده و صحبت در مورد آن‌ها را در تحلیل‌های شناختی مفید می‌داند (Quine, 2013, pp: 261-266). این افراد عقیده

^۱. Jaegwon Kim

^۲. consciousness

دارند که باورها فقط حیث ابزاری داشته و هیچ دلالتی بر امر واقع نمی‌کنند. به تعبیر کواین، ابزار بودن هیچ وجودی برایشان ایجاد نمی‌کند. در مقابل، در ابزارگرایی نرم (دیدگاه دنت)، باورها به مثابه اختراعاتی‌اند که چیزی مفید را در ساختار پدیده‌های واقعی‌تر به تصویر می‌کشند. مثلاً ما از خط استوا و نصف‌النهار مبدأ استفاده می‌کنیم، با این‌که وجود خارجی ندارند؛ ولی از حیث ابزاری در جغرافیا و... بسیار مفیدند (Schwitzgebel, 2024).

برخی دیگر از حذف‌گرایان (مانند بارکلی) معتقدند باورها اموری فطری و خدادادی‌اند؛ هم‌چنان‌که دکارت معتقد بود اعتقاد ما به خداوند ناشی از تصویری است که خدا در وجود ما نهاده است.^۱ تحقیقات چامسکی با محوریت وجود ساختارهای فطری در وجود انسان نیز در پیدایش این دیدگاه نقش داشته‌است. به زعم او، بعضی ساختارها به صورت فطری و طبیعی در ما وجود دارد که باورها هم از این دسته‌اند. نوام چامسکی توانایی یادگیری زبان در افراد را مفروض گرفته و مدعی است تمام زبان‌های انسانی تحت حاکمیت یک دستور زبان جهانی؛ یک پایه ساختاری مشترک دارند و کودکان با درک ذاتی از این دستور زبان به دنیا می‌آیند که به آن‌ها اجازه می‌دهد زبان‌ها را به سرعت و به‌طور مؤثر یاد بگیرند (Tajan, 2015). فودور از شاگردان چامسکی در نظریه زبان تفکر^۲ اشاره دارد که برخی ساختارهای ذهنی (مانند باورها)، وجود خارجی نداشته بلکه اساساً در (ساختار مغز و ذهن) ما وجود دارند (Fodor & Pylyshyn, 1988). ساختارهای مغزی‌ای وجود دارند که چیزها و ویژگی‌ها را نمایندگی می‌کنند و وقتی این ساختارهای مغزی به‌طور مناسب کنار هم قرار می‌گیرند در ادامه ساختار پیچیده‌تری (مانند باور) به وجود می‌آید (Braddon-Mitchell, 2011). فودور استدلال می‌کند که اندیشه و باور تولیدکننده هستند؛ به این معنا که ما می‌توانیم به‌طور بالقوه تعداد نامحدودی از چیزها را فکر کنیم یا باور داشته باشیم. از نگاه

۱. همانند این دیدگاه را در فلسفه اسلامی در توجیه باورها (دیدگاه مبنای‌گرایانه) که علاوه بر حواس، بر اولیات (یعنی باورهایی که صرفاً از راه ادراک تصورات حاصل می‌شود) تمرکز داشته و نیز در مکتب اشراق می‌توان پی‌گرفت. برای اطلاع بیشتر در خصوص توجیه باورها در فلسفه اسلامی ر.ک به: مبنای‌گروی تصدیقات و توجیه باورها در فلسفه اسلامی، عسکری سلیمانی امیری. ۱۳۷۹ شماره. و برای آشنایی با دیدگاه شیخ اشراق در این باب ر.ک به:

- شیخ اشراق و مسئله وجود ذهنی. رضا اکبریان. معرفت فلسفی، سال یازدهم، شماره دوم، پیاپی ۴۲، زمستان ۱۳۹۲، صفحات ۱۱.

- وجود ذهنی از منظر فلاسفه بزرگ اسلامی، شبانی، مرتضی، ۱۳۸۳، فروغ اندیشه، ش ۸، ص ۱۰۳-۸۶.

- وجود ذهنی از دیدگاه حکمای اسلامی، محقق داماد، مصطفی، ۱۳۷۹، خردنامه صدرا، ش ۲۰، ص ۳۱-۳۵.

² . Language of thought

برخی فیلسوفان، حالات شناختی ما ساختاری شبیه به نقشه دارند یا می‌توانند داشته باشند، نه ساختاری زبانی (همان). در توضیح این نظر باید گفت وقتی فردی یک باور را تغییر می‌دهد، به نظر می‌رسد تعداد زیادی از باورهای دیگر نیز به‌طور همزمان تغییر می‌کنند. هم‌چنان‌که اضافه شدن یک رودخانه به یک نقشه سایر جزئیات نقشه را تغییر می‌دهد (همان). در همین راستا، دونالد دیویدسون معتقد است کلیت ذهن ما یک شبکه و یک فرش است که تار و پودش را باورهای به‌هم پیوسته تشکیل می‌دهد و زبان مانند یک نخ تسبیح، این مجموعه باور را به‌هم وصل می‌کند. بنابراین یک باور نه به صورت ایزوله بلکه در کل شبکه باورهای فرد تاثیرگذار است. به‌زعم وی، باورها همیشه به چیزی در جهان اشاره دارند و نمی‌توان آن‌ها را جدا از زبان و جهان فهمید. از دید او، معنا و قصد در زبان، بدون ارجاع به باورهای فرد و تنظیم آن‌ها در شبکه‌ای ذهنی و در ساختاری هماهنگ با سایر باورها و تمایلات، قابل فهم نیست (Davidson, 2001).

کارکردگرایی در پاسخ به برخی از نقدهای وارد بر حذف‌گرایان^۱ در صدد است رابطه ذهن و مغز را از طریق کارکردها یا نقش‌های اطلاعاتی پدیدآمده در سیستم عصبی توضیح دهد. به عبارت دیگر، حالات ذهنی بر اساس ورودی‌ها (حواس)، خروجی‌ها (رفتار) و روابطشان با دیگر حالات ذهنی شناسایی می‌شوند (Block, 2013). به بیان مسلین (2009) این نظریه منکر مفهوم ذهن به عنوان یک موجود (یک جوهر منطقی) است. هر پدیده ذهنی، حالتی است که دارای نقش‌های کارکردی خاص است^۲. نظریه مدل کامپیوتری ذهن (نوع پیشرفته کارکردگرایی) نیز که مقدمات آن توسط تورینگ^۳ مطرح شد، مغز انسان و شعور را همانند کامپیوتر می‌داند که در آن سخت‌افزار

^۱ . نقدهایی بر دیدگاه‌های حذف‌گرایی وارد شده است؛ از جمله ردّ زبانی بودن طبیعت حالات ذهنی و باورها توسط هورگان و گراهام (۱۹۹۰)، اشتباه دانستن تحلیل ساختار باورهای ذهنی بر مبنای سیستم عصب شناختی مغز و تاکید بر سیستماتیک بودن و بارور بودن زبان فکر توسط فودور و پیلشین (۱۹۸۴)، نقد استیج (۱۹۸۳) بر ویژگی‌های معناشناختی باورها که جنبه‌های علی حالات شناختی را در نظر نمی‌گیرند، نقد نیگل (۱۹۷۴) مبنی بر این که حذف‌گرایی وجود کیفیات ذهنی (کوالیا) را نادیده گرفته‌است، تکیه بر ذهن به عنوان نرم‌افزار مغز و نیز داشتن تحقق چندگانه حالات ذهنی توسط مک‌لافلین و وارفیلد (۱۹۹۴) که شرح این انتقادات در این مجال نمی‌گنجد.

^۲ . برای مثال نوع درد کشیدن، وضعیتی است که کارکردهایی از جمله تمایل به خوردن دارو، رفتار بیرونی خاص مثل ناله کردن، باوری خاص و... است و این مسئله موجب می‌گردد که همه مصادیق به ظاهر متفاوت آن را درد بنامند.

^۳ . Alan Mathison Turing

رایانه به مثابه مغز و نرم‌افزار آن در نقش ادراک و شعور عمل می‌کند. بر اساس این نظریه، حالت‌های روانشناختی (باورها، توصیفات، توجه و ملاحظات و...) حالت‌های محاسباتی مغز هستند. راه درست فهم مغز و تفکر در مورد آن، ملاحظه آن به مثابه یک رایانه دیجیتال است (Putnam, 1988). وی در ادامه از این نظر خود فاصله گرفته و مدعی شد که نگرش‌های گزاره‌ای (مثلاً باور به این که برف سفید است و...) حالت‌هایی از مغز انسان که آن‌ها را فارغ از محیط اجتماعی و غیر انسانی در نظر بگیریم نیستند؛ به عبارت دیگر، ما نمی‌توانیم مفاهیم و باورها را بدون ارجاع به محیط در نظر بگیریم (پیشین).

برخی نظریه‌پردازان در عین حال که ایده ثنویت ذهن-بدن را می‌پذیرند اما چگونگی ارتباط ذهن با بدن را یک معما می‌دانند. آن‌ها معتقدند مغز به واسطه داشتن یک ویژگی خاص می‌تواند جایگاه حواس، شعور و عواطف باشد و از عهده آگاه شدن از اطراف خود برآید. اما این ویژگی برای همیشه در دسترس شناسایی ما قرار نمی‌گیرد. لذا بهترین راه فهم آن، عدم تفکر درباره آن است؛ چیزی که در پاسخ دکارت به ملکه الیزابت مشاهده می‌شود.

یافته‌های علوم شناختی^۱؛ ساختار و عناصر باور

برخی روانشناسان باورها را اندیشه‌هایی می‌دانند که فرد به درستی و حقانیت آن‌ها اعتقاد دارد یا باور را نسبت دادن ذهنی حقیقت به ادعایی خاص در مورد جهان می‌دانند. برخی نیز باور را سازمانی باثبات از ادراک و شناختی نسبی درباره جنبه خاصی از دنیای یک فرد تعریف می‌کنند. در مفهوم وسیع‌تر، باور دربرگیرنده شناخت یا دانسته‌ها، عقاید یا آیین است (Rocheblau, 1992, p. 124). باورها در شکل‌گیری رفتار و اصلاح مشکلات رفتاری جایگاه ویژه‌ای دارند. بر همین اساس، در روانشناسی-شناختی، اصلاح باورها، مبنای اصلاح رفتار تلقی می‌شود. رفتاردرمانی شناختی^۲ که از روش‌های روان‌درمانی و مبتنی بر روانشناسی شناختی می‌باشد سعی در شناخت افکار و باورهای افراد و تصحیح آن‌ها دارد؛ یعنی عمل درمان روی باورها، که بر نحوه آگاه شدن افراد از خود و محیط، نحوه ادراک و ارزیابی و نیز نحوه یادگیری و حل مسئله آن‌ها، تمرکز دارد. در حوزه

^۱. هربرت الکساندر سایمن، دانشمند برجسته قرن بیستم، علوم شناختی را مطالعه هوش و نظام‌های هوشمند با توجهی خاص به محاسبه رفتار هوشمندانه تعریف می‌کند. این علوم نحوه دریافت و استفاده از دانش و اطلاعات را در ذهن بررسی می‌کند و از زمینه‌هایی مانند هوش مصنوعی، روانشناسی، زبان‌شناسی، فلسفه، انسان‌شناسی، عصب‌شناسی و آموزش و پرورش برای گسترش این حوزه بهره گرفته می‌شود.

^۲. Cognitive Behavioral Therapy

رفتاردرمانی شناختی، روانشناسان الگوهای متفاوتی^۱ ذکر کرده‌اند که اثر بخشی آن‌ها در کار بر روی باورها و اصلاح آن‌ها مورد تایید قرار گرفته است.

مفهوم باور در علوم اعصاب به آن‌چه که ما به عنوان درست می‌پذیریم اشاره می‌کند و آن‌ها را به مثابه مکانیسم‌های تغییر، مسئول تغییر احساسات، شناخت و رفتار می‌داند. یافته‌ها در این حوزه نشان می‌دهد شکل‌گیری باور نه دریافت ساده اطلاعات بلکه انتخاب فعال اطلاعاتی است که با اهداف، علایق و خواسته‌های ما مرتبط است. آن‌ها دریافتند انگیزه‌های افراد در انتخاب بین یک باور از میان باورها در تشکیل باور جدید بسیار تاثیر گذار است. هم‌چنین بازخوردی که افراد از رفتار خود دریافت می‌کنند، فرآیند شکل‌گیری باور و خودکارآمدی در تسلط بر یک وظیفه مشخص را شکل می‌دهد. با این حال، مکانیسم‌های عصبی و محاسباتی این که چگونه ارزش ذهنی این باورها و تأثیر مربوطه، فرآیند یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، هنوز مشخص نیست. (Bromberg, 2020; Müller-Pinzler et al., 2022).

کانر و هالیگان (2022)، یک مدل شناختی پنج‌مرحله‌ای برای توضیح شکل‌گیری باور ارائه نموده‌اند: (۱) ادراک؛ جمع‌آوری اطلاعات حسی از محیط به عنوان پایه‌ای برای تشکیل باورها (۲) تفسیر اطلاعات جمع‌آوری شده بر اساس دانش و تجربیات قبلی (۳) ارزیابی اطلاعات تفسیرشده از نظر اعتبار و مرتبط بودن آن (۴) ادغام اطلاعات ارزیابی شده با باورهای موجود که منجر به شکل‌گیری باورهای جدید یا اصلاح باورهای قدیمی می‌شود (۵) تثبیت و تحکیم باورهای تازه شکل گرفته. یافته‌های پژوهش بر اهمیت شناسایی توهّمات به عنوان مسیری برای درک بهتر فرآیندهای شناختی دخیل در شکل‌گیری باورها تاکید دارند (Connors & Halligan, 2022).

^۱. از جمله این الگوها نظریه‌های شناخت درمانی (Cognitive Therapy)، رفتار درمانی دیالکتیک (Dialectical behavior therapy)، رفتار درمانی عقلانی هیجانی (Rational Emotive-Behavioral Therapy)، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (Acceptance commitment and therapy)، درمان چندوجهی (Multifaceted Treatment)، فراشناخت درمانی (Metacognitive Therapy) و ... است که پژوهش‌های زیادی، اثربخشی این روش‌ها را درجوامع پژوهشی متفاوتی (از جمله دانش آموزان، زندانیان، بیماران جسمی) و برای درمان اختلالاتی مانند وحشت‌زدگی (کرسک، کرنی و کلوسکو، ۱۹۸۹، بک کلارک و گلدنر، ۱۹۹۲)، افسردگی عمده (فرا تحلیل دایسون، ۱۹۸۹)، افسردگی منجر به بستری شدن (باورز، ۱۹۹۰، تاس و بولر و هاردن، ۱۹۹۱)، اختلال اضطراب (باتلر، فنل، رابسون و گلدنر، ۱۹۹۱)، سوء مصرف مواد (وودی و همکاران، ۱۹۸۳) نشان داده‌اند.

لیپتون^۱ با تحقیق بر روی آناتومی سلول‌ها و تشریح عملکرد آن‌ها، در کتاب *زیست‌شناسی و باور*^۲، بیان می‌دارد واکنش‌هایی که ما در مقابل محرک‌های محیطی داریم، بر طبق ادراک‌های ما کنترل می‌شوند، اما همه‌ی ادراک‌ها و برداشت‌های آموخته‌شده‌ی ما، دقیق نیستند. این ادراکات، جریان زندگی ما را کنترل می‌کنند و ممکن است درست یا غلط باشند. او از این ادراک‌ها با عنوان *باورها* یاد می‌کند. لیپتون با تشبیه *باورها* به *دارو-نماها*^۳ در پزشکی، ادعا می‌کند که *باورها*ی ما چه درست و دقیق باشند و چه غلط و نادقیق، در رفتارها و بدن ما تاثیر می‌گذارند. وی معتقد است که دانش جدید حوزه زیست‌شناسی به نام *اپی‌ژنتیک*^۴ ما را به این فرض می‌رساند که نه ژن‌های ما، بلکه *عقاید*^۵ و *باورهای* ما، زندگی ما را کنترل می‌کند (همان). *باورها* مانند نرم‌افزاری برای ذهن، احساسات، تصمیم‌گیری و رفتارهای ما را تعیین می‌کنند و در طول زمان مورد تجدید نظر قرار می‌گیرند و یا ارتقا می‌یابند. لذا چارچوب محکم و مستدلی برای ارزیابی جهان و محتوای آن فراهم نموده و به عنوان میان‌بر، از پیچیدگی زندگی می‌کاهند (Lipton, 2023). در همین راستا، رابرت ساپولسکی^۶ در کتاب *رفتار*^۷ معتقد است که آگاهی آدمی محصول تأثیرات محیط و فیزیولوژی مغز او است. از نظر او، اطلاعات حواس پنج‌گانه، تجربیات کودکی و نوجوانی (انعطاف‌پذیری عصبی قابل توجه مغز)، هورمون‌ها، رفتار اجتماعی و تفاوت‌های فرهنگی؛ جغرافیای بومی و محلی، ساختار عصبی مغز و کارکرد آن، مجموعه عواملی هستند که بر رفتارهای انسان و باورها و دیدگاه‌های او؛ چه خوب و چه بد، تاثیرگذار است. این درحالی است که مجموع این عوامل، از خود فرد پنهان هستند. او در کتاب *تعیین‌شده*^۸ (2023)، عنوان می‌کند که هر اندیشه، عمل و تجربه‌ای، زنجیره‌ای از علل زیست‌شناختی و محیطی در خود نهفته دارد. او *باورها* را به عملکرد قشر پیش‌پیشانی^۹ و سیستم لیمبیک^{۱۰} مرتبط

1. Bruce H. Lipton
2. The Biology of Belief
3. placebo
4. Epigenetic

۵. به بیان مولانا: «ای برادر تو همه اندیشه‌ای ما بقی هم استخوان و ریشه‌ای».

6. Robert M. Sapolsky
7. Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst
8. Determined
9. Prefrontal cortex
10. Limbic system

دانسته^۱ و اشاره می‌کند که با ورود اطلاعات مغایر با باورهای موجود، مغز وارد حالتی از دفاع شناختی^۲ می‌شود. این حالت از طریق فعالیت‌های شدیدتر آمیگدالا^۳ و قشر سینگولیت قدامی^۴ همراه با مقاومت در برابر تغییر باورها مشخص می‌شود (Sapolsky, 2017). مطالعات فانک و همکاران او هم‌سو با این نتایج، تأثیر عوامل ژنتیکی را بر باورها و نگرش‌های افراد تأیید می‌کند (Funk et al., 2013). عامل سوگیری‌های شناختی^۵ از دیگر عواملی است که به‌طور قابل توجهی شکل‌گیری باورها و فرآیندهای تصمیم‌گیری را در زندگی بشر شکل می‌دهد. از آنجایی که سوگیری‌های شناختی می‌تواند منجر به تصمیمات مخرب شود، بررسی و شناخت ماهیت آن‌ها برای تصمیم‌گیری موثر در زمینه‌های مختلف ضروری است^۶.

زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی نیز مقدمات پیدایش باورها را از طریق مکانیسم‌هایی مانند ارزش‌های فرهنگی، هنجارهای اجتماعی و محیط اطراف فراهم می‌کند. تأثیر ارزش‌ها و پیشینه‌های فرهنگی و تاریخی در شکل‌گیری باورها و نگرش‌ها و انسجام اجتماعی، تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی در رفتار فرد از طریق شکل‌دادن به آگاهی، و تغییر باورها از طریق تأثیر بر هنجارهای اجتماعی و انتظارات دیگران همه شواهدی از اثرگذاری عوامل اجتماعی

۱. قشر پیش‌پیشانی مسئولیت تصمیم‌گیری، تحلیل منطقی و بازنگری باورها را دارد و سیستم لیمبیک (به‌ویژه آمیگدالا) مربوط به احساسات قوی، مانند ترس یا هیجان و تقویت‌کننده باورهای مرتبط با بقا است.

2. Cognitive Defense

3. Amygdala

4. Anterior Cingulate

5. cognitive bias

۶. دانشمندان علوم شناختی فرایندهایی را که در آن ذهن منحرف می‌شود و به جانبداری از قسمتی از واقعیت می‌پردازد جهت‌گیری یا سوگیری شناختی می‌نامند. این فرایندها با الگویی نظام‌مند، قضاوت‌های نادرست و تفسیرهایی غیرمنطقی از امور جهان را به دنبال دارد. با شناخت انواع این سوگیری‌ها می‌توانیم تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت‌های خود را بهبود ببخشیم. برای کسب اطلاعات بیشتر در این مورد ر. ک به:

- نقاط کور بین ما؛ چگونگی غلبه بر سوگیری شناختی ناخودآگاه، گلب سپرسکی، ترجمه صدیقه فرهادی، نشر سایلاو، ۱۴۰۰.

- کتاب ۲۵ سوگیری شناختی: کشف اصول تفکر منطقی، چارلز هولم، ترجمه کامبیز منوچهریان، نشر گونیا، ۱۴۰۱.

و فرهنگی بر باورها است (Alexandra, 2018; Stucky, 2024; Terry & Hogg, 1999). این تأثیرات در زمینه‌های مختلف آشکار می‌شود و همه وجوه زندگی فرد از هویت شخصی گرفته تا رفتار سیاسی را شامل می‌شود. بررسی این پویایی‌ها برای درک چگونگی شکل‌گیری و حفظ باورها ضروری است. در ادامه عوامل تشکیل‌دهنده ساختار باور از منظر فیلسوفان و اندیشمندان علوم شناختی به اجمال در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲) عوامل تشکیل‌دهنده ساختار باور باور از منظر فیلسوفان و اندیشمندان علوم شناختی

نظریه پرداز	ایده اصلی	خلاصه دیدگاه در مورد باورها	منابع
دیوید هیوم	باورها: عادت‌های فکری	باورها از عادت ناشی می‌شوند؛ شکل‌گیری باور ما تحت تأثیر تکرار و احساس است.	رساله ای در باب طبیعت آدمی، دیوید هیوم (۱۷۰۱)، ترجمه جلال بیگلری، نشر ققنوس، چاپ چهارم
لودویگ ویتگنشتاین	بازی‌های زبانی و شکل‌گیری باورها	باورها به استفاده از زبان و اشکال زندگی‌ای (بازی‌ای) که در آنها قرار دارند وابسته‌اند؛ فهم باورها نیازمند بررسی زمینه‌های اجتماعی آن‌هاست.	ویتگنشتاین لودویگ (۱۳۴۹)، پژوهشهای فلسفی، ترجمه فریدون غافسی، نشر مرکز
ویلیام جیمز	عمل‌گرایی و حقیقت باورها	باورها از طریق پیامدهای عملی و تأثیرات آن‌ها بر تجربه اعتبار می‌یابند.	Hookway, C. (2015). William James' Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking. v4 (pp. 54-70). Routledge.
گیلبرت رایل	خطای مقوله‌ای	تصور اینکه باورها و حالت‌های ذهنی در قالب اشیاء مجزا قرار دارند، نوهی اشتباه است. باید به عنوان رفتارهای و الگوهای عملی در نظر گرفته شوند.	Ryle, G. (1949). <i>The Concept of Mind</i> . Routledge & Kegan Paul, pp. 171-172.
دانیل دنت	آگاهی، جایگاه تفسیر باور	در موضع آگاهی است که باورها، نیت و حالات ذهنی شکل می‌گیرند. ما رفتار را بر اساس باورها و تمایلات تفسیر می‌کنیم.	Dennett, D. (1991). <i>Consciousness Explained</i> . Boston: Little, Brown and Company pp.368-370.
هیلاری پاتنم	نقش زمینه در شکل‌گیری باورها	باورها وابسته به زمینه هستند و نمی‌توانند بدون در نظر گرفتن زمینه‌های اجتماعی و تاریخی خود درک شوند.	Putnam, H. (1981). <i>Reason, Truth, and History</i> . Cambridge University
رودریک چیرولم	باورها به عنوان عوامل شناختی	فرد به عنوان عامل شناختی نقش دارد و به‌طور فعال باورها را بر اساس تحقیقات و تجربیات شکل می‌دهد.	Chisholm, R. (1977). <i>Theory of Knowledge</i> , Prentice-Hall.
تامس نیگل	همه روان‌نگاری	به اهمیت تجربه‌های شخصی در شکل‌گیری باورها می‌پردازد، به‌ویژه در مقاله‌ی "چه احساسی است که یک خفاش باشیم"	Nagel, T. (1980). What is it like to be a bat? In <i>The language and thought series</i> (pp. 159-168). Harvard University Press
پاول چرچلند	ماتریالیسم	باورها (ناشی از روان‌شناسی صرفی) ممکن است به‌طور بنیادین نادرست باشد و می‌تواند با توضیحات نورویبولوژیک‌کی جایگزین شود.	Churchland, P. M. (1981). Eliminative materialism and the propositional attitudes. <i>the Journal of Philosophy</i> , 78(2), 67-90.
جری فوردور	مدولاریت ذهن	باورها بخشی از ساختار مدولار (بخشهای مجزا و جدا از هم) ذهن هستند و ماژول‌های مختلف انواع مختلف اطلاعات را پردازش می‌کنند.	Fodor, J. A. (1983). <i>The modularity of mind</i> . MIT press.
آنتونیو داماسیو	نظریه شناختی عاطفی	باورها محصول مشترک استدلال منطقی، احساسات و فرایندهای عصبی هستند؛ باورها و احساسات به صورت همزمان در تصمیم‌گیری‌ها و رفتارها نقش دارند.	Damasio, A. R. (1994). <i>Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain</i> . Putnam and Sons.
دنیل کاهنمن	نظریه دو سیستم تفکر	دو سیستم ادراکی: سیستم ۱ (غریزی) و سیستم ۲ (تحلیلی)؛ بر باورها و تصمیم‌گیری‌ها تأثیر می‌گذارند.	Kahneman, D. (2011). <i>Thinking, Fast and Slow</i> . Farrar, Straus and Giroux

مطالب فوق بیانگر تأثیرگذاری عوامل مختلفی در شکل‌گیری باورها است. از جمله عوامل محیطی و زیست‌شناختی، تأثیر عوامل ژنتیکی، ارزش‌ها و پیشینه‌هایی فرهنگی و تاریخی، تأثیر تهدید محیطی و انگیزه‌های فردی و باورهای قبلی. هر کدام از این عوامل می‌تواند زمینه‌ای برای شکل‌گیری باور را فراهم آورده و آن را تقویت و تثبیت نماید.

بحث و نتیجه گیری

این مقاله تحلیل جایگاه مفهوم باور در فلسفه و علوم شناختی و تأثیر آن در کیفیت رفتار آدمی را هدف اصلی خود قرار داد. عدم وجود یک تعریف جامع و واحد از باور، موجب مختل شدن ارتباط بینارشته‌ای محققان و ترکیب یافته‌های علمی مانند روانشناسی، فلسفه و علوم اجتماعی که باور یک مفهوم مرکزی در آن‌هاست، می‌گردد. لذا ماهیت مفهوم باور، عناصر ساختار آن و جنبه‌های اشتراک و اختلاف باور در دیدگاه‌های مختلف تحلیل شد؛ به این قصد که ابعاد ناشناخته موضوع را روشن سازد و تعریفی جامع از مفهوم باور را برای به کار بستن در حوزه‌هایی مانند تعلیم و تربیت به دست دهد. در این بخش، پرسش محوری این است که چه تعریف جامع و مانعی از باور برای کاربری در حوزه‌های مختلف پیشنهاد می‌شود. مواردی که ما را به این مهم می‌رساند در ذیل بررسی می‌گردد.

۱- باور به عنوان یکی از عناصر اصلی ساختار ذهنی انسان، نقش کلیدی در رفتار، تصمیم‌گیری و ارتباطات اجتماعی ایفا می‌کند. باور در یک تعریف ساده همان پیوند فرد با گزاره و به معنای پذیرش درستی آن گزاره است. به عبارت دیگر، باور حالتی ذهنی است که نشان می‌دهد فرد چیزی را به عنوان واقعیت می‌پذیرد و می‌تواند آگاهانه (مانند باور به قوانین علمی) یا ناآگاهانه (مانند تعصب‌های پنهان) باشد.

۲- باورها در سطوح مختلف زندگی شخصی و اجتماعی فرد تأثیرگذار هستند. آن‌ها بر پایه تجربه، استدلال، احساسات، تعاملات بین اشخاص، فرآیندهای شناختی، و تأثیرات محیطی، عوامل ژنتیکی شکل می‌گیرند و بر نحوه درک ما از جهان و رفتارمان تأثیر می‌گذارند. شکل‌گیری باور اساساً مغرضانه است و مطالعات مختلف نشان می‌دهد که این فرایند ارتباط مستقیمی با انگیزه‌های افراد دارد. هم‌چنین شواهد حاکی است تجارب فرد در طول یادگیری و بازخوردی که مردم در مورد رفتار خود دریافت می‌کنند روند شکل‌گیری باور را متأثر می‌سازد.

۳- در بررسی پیوند باور با مفاهیم دیگر مشخص شد باور به عنوان هسته شناخت، با نگرش، گرایش، ارزش، عرف، مصلحت، هنجار و دانش پیوند دارد. هنجارها و عرف بیشتر وجه اجتماعی دارند، درحالی که مصلحت بر سودمندی موقعیتی تأکید دارد. ارزش‌ها پایدار و فراسوی موقعیت هستند. وجه اشتراک این مفاهیم با باور در تأثیری است که بر تصمیم و رفتار فرد در عرصه‌های مختلف دارد. در فلسفه، باور به عنوان پایه و اساس معرفت-شناختی تحلیل می‌شود. درحالی که در روانشناسی اجتماعی، نقش آن در پیش‌بینی رفتار بررسی می‌شود. باورها می‌توانند صریح و آگاهانه و یا ضمنی و ناخودآگاه باشند. برخلاف ارزش‌ها که اصولی کلی، انتزاعی و پایدار

هستند، باورها مربوط به یک گزاره بوده؛ جنبه شناختی دارند تا هنجاری و نسبتاً انعطاف پذیرتر و شخصی‌تر از ارزش‌ها هستند.

۴- در تحلیل دیدگاه‌های فلسفی، حذف گرایان در مجموع، وجود باورها را منکر می‌شوند معتقدند نه تنها باور وجود ندارد بلکه باید این مفهوم را کنار گذاشت چرا که مابه‌ازای خارجی ندارد. استیج با رویکرد حذف‌گرایی افراطی خود به حذف باورها به عنوان حالات ذهنی تأکید دارد. درحالی‌که کیم بر ضرورت حفظ آن‌ها و نقشی که در توضیح رفتار انسان‌ها دارند، تأکید می‌کند. جنسون نیز با نگاهی میان‌رو، سعی در توجیه باورها با کمک علوم اعصاب و بیولوژی دارد. در مقابل کواین و دنت معتقدند هرچند که باور وجود ندارد اما می‌توان مانند مفاهیمی مثل خط استوا و نصف النهار از آنها بهره برد. هیوم باور را فعالیت روانی فرد در نظر می‌گیرد که شکل‌گیری آن مبتنی بر عادت است و عادت مبتنی بر تداعی معانی می‌باشد به عبارت دیگر باور نوعی احساس است که بدون دخالت اراده در ما برانگیخته می‌شود. تفسیر رابرت ساپولسکی درباره باورها و منشأ آنها عمیقاً در درک تأثیر متقابل بین زیست‌شناسی، روانشناسی و عوامل محیطی ریشه دارد. وی تأکید می‌کند که باورها صرفاً ساختارهای انتزاعی نیستند، بلکه به طور قابل توجهی تحت تأثیر فرآیندهای تکاملی و محیط اجتماعی هستند؛ همچنان‌که پاتنم بررسی حالات ذهنی را بدون توجه به بستر اجتماعی و محیط نفی می‌کند. ساپولسکی معتقد است که ثبات بلندمدت برخی از ویژگی‌های محیطی، امکان تکامل ساختارهای شناختی را فراهم کرده است که با این ویژگی‌ها همسو هستند، و نشان می‌دهد که باورهایی که این جنبه‌های پایدار محیط را منعکس می‌کنند برای بقا و سازگاری سودمند هستند.

۵- در مقام نتیجه این فرایند در تعریف باور باید گفت که باور مفهومی پیچیده و چندوجهی است که ساختار آن را توجیه (منطقی و مستدل بودن)، انگیزه و قصدیت، جهت‌داری، عاطفه و احساس، انسجام با باورهای دیگر، کارکرد و نتایج آن تشکیل داده و عواملی مانند تجارب گذشته، عوامل ارثی و ژنتیکی، عادات، مرجعیت (سیاسی، مذهبی و ..)، فرهنگ و نظام‌های اجتماعی، ارزش‌ها، باورها و استدلال‌های پیشین و شبکه باورهای فرد در شکل‌گیری آن نقش دارند.

انتظار می‌رود نظام‌های تربیتی تبیین روشنی از ساختار و ماهیت باور، میزان حضور عنصر آگاهی در باورو نحوه شکل‌گیری آن ارائه دهند و بر مبنای حاصل این تبیین، برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود را برای ایجاد

تغییرات مطلوب در رفتار و عقاید افراد تنظیم کنند. مقاله حاضر با این هدف نگاشته شده و کوشیده است تا مبادی و مبانی این مفهوم و ریشه‌های فکری مستتر آن ایضاح گردد.

در پایان، لازم به یادآوری است مقدمه هر گونه کاربرست مفاهیم در تعلیم و تربیت درک و دریافت درست و یگانه از این مفاهیم از سوی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، آشنایی با ریشه‌های فکری و معنای آن در شاخه‌های گوناگون علم است. اما برای گام بعدی یعنی جهت استنتاج اصول، روش‌ها و راهکارهای ایضاح و شفاف‌سازی باور و کاربرست آن در تعلیم و تربیت، پژوهش‌های دیگری نیاز است که به صورت ویژه این اهداف را دنبال نماید.

References

- Adyani, s. y. (2002). *Philosophy of mind and meaning*. naghsh jahan mehr. (In Persian)
- Alexandra, V. (2018). The roles of social complexity belief and perceived contact characteristics in cultural intelligence development among individuals receiving contact-based training. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(8), 1283–1301.
- Arianpor, K. M. (2009). The Aryanpur Progressive English Persian Dictionary Expansive In
- Askar Zadeh Mazraeh, A., & Alamolhoda, S. M. . (2018). A critical survey of the role of awareness in Plantinga's epistemology (with emphasis on God's role). *Religious Thought*, 85–100.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22099/jrt.2018.4864>
- Ayer, A. J., & Conocimiento, t. d. (1956). *The problem of knowledge* (Vol. 8). Penguin books Harmondsworth.
- Block, N. (2013). 22. Troubles with Functionalism. In *Volume I Readings in Philosophy of Psychology, Volume I* (pp. 268–306). Harvard University Press.
- Braddon-Mitchell, D., Jackson, F. (2011). Belief. In *In The Routledge Encyclopedia of Philosophy* (pp. 11): Taylor and Francis.
- Bromberg, M. E. S., & Sharot, T. . (2020). The value of beliefs. *Neuron*, 106(4), 561–565.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.05.001>
- Chisholm, R. M. (1989). *Theory of knowledge* Prentice-Hall.
- Churchland, P. S., & Churchland, P. M. (2012). What are beliefs? In *The neural basis of human belief systems* (pp. 1–17). Psychology Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203101407>
- Connors, M. H., & Halligan, P. W. (2022). Revealing the cognitive neuroscience of belief. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 16, 926742.
- Coombs, J. R. D., L. B. (2009). Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis in Edmund C. Short (Eds), *Forms of Curriculum Inquiry* (N. K. Bagheri, Trans.). In *Forms of Curriculum Inquiry*. samt. (In Persian)
- Croft, I. R. (2008). *Philosophy of Mind, A beginner's guide* (s. rezaei.H, Trans.). serat.
- Damasio, A. R. (2000). Thinking about belief: Concluding remarks. In *Memory, brain, and belief* (pp. 325–334). Harvard University Press.

- Davidson, D. (2001). *Inquiries into Truth and Interpretation: Philosophical Essays Volume 2*. Clarendon Press.
- Fodor, J. A., & Pylyshyn, Z. W. (1988). Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis. *Cognition*, 28(1-2), 3–71. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90031-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90031-5)
- Funk, C. L., Smith, K. B., Alford, J. R., Hibbing, M. V., Eaton, N. R., Krueger, R. F., Eaves, L. J., & Hibbing, J. R. (2013). Genetic and environmental transmission of political orientations. *Political psychology*, 34(6), 805–819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00915.x>
- Jenson, J. C. (2016). The belief illusion. *The British journal for the philosophy of science*.
- karimi, y. (2017). *Attitude and attitude change*. virayesh.
- Kim, J. (1993). *Supervenience and mind: Selected philosophical essays*. Cambridge University Press.
- Lipton, B. (2023). *Biology of belief* (H. B. R. Malekzadeh, Trans.). Pardis Abaris. (In Persian).
- Maslin, K. (2012). *An Introduction to the Philosophy of Mind* (m. zakeri, Trans.). Islamic Sciences and Culture Academy press. (In Persian)
- Miri, S. M. (2013). *Knowledge and Belief (A Comparative Approach)* (Vol. 1). Institute for Humanities and Cultural Studies. (In Persian)
- Müller-Pinzler, L., Czekalla, N., Mayer, A. V., Schröder, A., Stolz, D. S., Paulus, F. M., & Krach, S. (2022). Neurocomputational mechanisms of affected beliefs. *Communications biology*, 5(1), 1241. <https://doi.org/https://doi.org/10.1038/s42003-022-04165-3>
- Plato. (2013). Four dialogues: Meno, Phaedrus, Theaetetus, Greater Hippias: plato (M. Sana'i, Trans.). In *Four dialogues: Meno, Phaedrus, Theaetetus, Greater Hippias: plato* (Vol. 7, pp. 170–175). hermes. (In Persian)
- Porot, N., & Mandelbaum, E. (2021). The science of belief: A progress report. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 12(2), e1539.
- Putnam, H. (1988). *Representation and reality*. MIT press.
- Quine, W. V. O. (2013). *Word and object* The MIT Press
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. C.E. Merrill Books.
- Rocheblau, A. M., Bourfion. O. . (1992). *Social Psychology: An Introduction to Theories and Rituals* (s. m. Dadgaran, Trans.). morvarid press. (In Persian)
- Rorty, R. (1970). In defense of eliminative materialism. *The review of metaphysics*, 24(1), 112–121.
- Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The bestselling exploration of why humans behave as they do*. Random House. (E. Shirmohamadi, Trans.). Novine toseah.
- Sattari, a. (2017). A Review and Critique of Concept Analysis as a Method of Research in Education with a Logical Positivist Approach. *New Thoughts on Education*, Article 13. <https://doi.org/https://DOI.org/10.22051/jontoe.2017.9494.1241> (In Persian)
- Schwitzgebel, E. (2024). Belief. In E. N. Z. U. N. (eds.) (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Stich, S. P. (1978). Beliefs and subdoxastic states. *Philosophy of Science*, 45(4), 499–518.
- Stucky, K. I. (2024). *The social evolution of religion: modelling genetic and cultural evolution* The University of St Andrews].

- Tajan, s. s. (2015). Examining Chomsky's Generative Grammar and Comparing It with the Copenhagen and Prague Schools. . Collection of papers of the 10th International Conference on the Promotion of Persian Language and Literature,
- Terry, D. J., & Hogg, M. A. (1999). *Attitudes, behavior, and social context: The role of norms and group membership*. Psychology Press.
- W. V. Quine , J. S. U. (2009). *The Web of Belief* (P. torfehkezhad, Trans.; R. R, Ed.). eshareh. (In Persian)

Rethinking Formal Religious Education in Iran: A Philosophical Approach to Theoretical Shifts and Practical Reform

Mostafa Moradi 

Assistant Professor, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author), Email: mmoradi484@ut.ac.ir

Narges Sajadieh 

Associate Professor, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: sajjadieh@ut.ac.ir

Received: 2025-05-25	Revised: 2025-09-26	Accepted: 2026-03-18	Published: 2026-04-20
Citation: Moradi, M. & Sajadieh, N. (2026). Rethinking Formal Religious Education in Iran: A Philosophical Approach to Theoretical Shifts and Practical Reform. <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 77-107. doi: 10.22067/fedu.2026.93279.1420			

Abstract

This paper examines the quality of formal religious education in Iran and explores ways to improve it from a philosophical perspective, drawing on what is termed an Islamic approach to action. It argues that a paradigmatic shift is necessary within formal religious education. The proposed shifts include: a movement from objectification to rational, subject-centered understanding; from indoctrinative, answer-centered instruction to rational questioning and dialogue; from presumed certainty to rational doubt and hypothetical reasoning; from absolutism to truth-seeking; from static religiosity to dynamic religious practice; from rigid jurisprudential approaches to flexible educational perspectives; and from emotional-cognitive dependency to independent and sincere pursuit of truth.

Keywords: formal religious education, paradigmatic shift, educational reform, Iran, Islam

Synopsis

This study aims to address two central questions: first, whether school-based religious education—considered one of the main pillars of religious upbringing in post-revolutionary Iran—has been successful since the Islamic Revolution of 1979; and second, why, despite the considerable emphasis placed by the official education system on religious instruction, it has failed to realize its fundamental goal of cultivating a genuinely religious generation.

To explore these questions, it was initially demonstrated, drawing on existing empirical research and national surveys, that formal religious education in Iran has not achieved the desired outcomes despite its extensive institutional presence. Subsequently, employing a philosophical lens, the study attributed this failure to the paradigms underpinning the national educational system—paradigms that systematically overlook learners' agency, choice, and autonomy. Within the prevailing model of religious education, a form of *social engineering* appears to guide the process, aiming to construct and control learners' beliefs and behaviors. Accordingly, by adopting an *Islamic approach to action*, the authors proposed several paradigm shifts intended to reform school-based religious education. They contend that these



©2026 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.

transformations would amount to a *Copernican revolution* within religious pedagogy; without them, religious educational endeavors will continue to remain sterile and ineffective.

Proposed Paradigm Shifts

1. *From objectification to rational subject-centeredness*: this first shift posits that any religious curriculum must be fundamentally grounded in learners' freedom of choice and volition. Current educational programs, which leave little or no room for student agency, contradict the existential and moral nature of learners as articulated in Islamic sources. Subject-centered religious education, therefore, constitutes an essential philosophical principle for any meaningful curriculum design.

2. *From indoctrinative answer-centeredness to rational questioning and dialogue*: the second shift concerns pedagogical methods. While current practices primarily emphasize belief inculcation, the proposed transformation advocates for a model founded upon rational inquiry and dialogical engagement. The objective is not to impose beliefs but to foster understanding through reasoned conversation.

3. *From presumed certainty to rational doubt and hypothetical response*: in the third shift, doubt is legitimized as a constructive component of learning. Previous studies indicate that one major obstacle in Iranian religious education is the neglect of students' uncertainties in religious classrooms. The disregard of intellectual doubt leads to artificiality and ineffectiveness, whereas acknowledging it cultivates authenticity and cognitive resilience.

4. *From absolutism to truth-seeking*: this paradigm shift critiques any static or absolute interpretation of religion. Fixed dogmatic interpretations often enable ideological manipulation and exclusion of alternative perspectives. Truth-seeking religiosity, in contrast, situates rational justification at its core while maintaining openness to interpretive diversity. No single religious or pedagogical interpretation should be treated as final or immutable.

5. *From static religiosity to dynamic religious practice*: focusing on teacher selection criteria, this shift argues against rigid and external measures of religiosity. Instead, *intrinsic religiosity*, as formulated by Gordon Allport, should serve as the guiding criterion. Teaching is thus redefined as a qualitative and evolutionary vocation rather than a fixed institutional role.

6. *From rigid jurisprudential approaches to flexible educational perspectives*: this transformation advocates moving away from mechanistic and algorithmic treatment of students within religious education. Profound cognitive and behavioral change cannot be engineered instantly; rather, the natural process of intellectual suspension and gradual internalization should be recognized and respected.

7. *From emotional-cognitive servitude to independent and sincere truth-seeking*: the final shift addresses the nature of the teacher–learner relationship. Religious education should not rest upon emotionally manipulative or uncritical dependency. Teachers, as facilitators of truth-seeking, must sustain warm and supportive relationships that validate students' capacity for doubt and intellectual autonomy. Affection and acceptance should never be conditional upon students' adherence to prescribed religious propositions.

Collectively, these seven paradigm shifts offer a transformative framework for reimagining religious education in Iranian schools. Adopting such an approach allows the system to move beyond its current instrumental and prescriptive model toward an intellectually autonomous, dialogical, and existential mode of religious formation—one that validates freedom, inquiry, and rational engagement as essential to authentic faith development.

Conclusion

This paper undertakes a critical examination of the existing form of religious education within the national school system, aiming both to identify its major challenges and to propose a series of paradigm shifts as potential pathways out of the prevailing theoretical and practical impasse. Within this framework, seven fundamental challenges have been explored, each accompanied by a corresponding paradigm shift intended to address its underlying causes. Notably, five of these proposed transformations (excluding the fifth and sixth) possess broader relevance beyond religious instruction and can be systematically extended to other educational domains, including moral-social and scientific education.

From this perspective, it becomes evident that overcoming the current stagnation—manifested in the gradual decline of schools' effectiveness and vitality—necessitates serious engagement with these challenges and shifts. They represent not only corrective measures for the persistent inefficiencies of school-based religious education but also foundational strategies for revitalizing the entire educational system through a deeper philosophical reorientation.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

بازاندیشی تربیت دینی رسمی در ایران: رویکردی فلسفی به تحولات نظری و اصلاحات عملی

مصطفی مرادی 

استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، mmoradi484@ut.ac.ir

نرگس سجادیه 

دانشیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. sajjadie@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۰۴	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استناد: مرادی، مصطفی و سجادیه، نرگس. (۱۴۰۵). بازاندیشی تربیت دینی رسمی در ایران: رویکردی فلسفی به تحولات نظری و اصلاحات عملی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۷۷-۱۰۷. doi: 10.22067/fedu.2026.93279.1420			

چکیده

این مقاله به بررسی کیفیت تربیت دینی رسمی در ایران می‌پردازد و راه‌هایی برای بهبود آن از منظر فلسفی، با تکیه بر آنچه «رویکرد اسلامی عمل» نامیده می‌شود، ارائه می‌دهد. مقاله استدلال می‌کند که یک چرخش پارادایمی در تربیت دینی رسمی ضروری است. چرخش‌های پیشنهادی عبارت‌اند از: گذار از شیء‌انگاری به فهم عقلانی سوژه‌محور؛ از آموزش تلقینی و پاسخ‌محور به پرسشگری عقلانی و گفت‌وگو؛ از قطعیت مفروض به تردید عقلانی و استدلال فرضی؛ از مطلق‌گرایی به حقیقت‌جویی؛ از دینداری ایستا به کنش دینی پویا؛ از رویکردهای فقهی سخت‌گیرانه به چشم‌اندازهای آموزشی انعطاف‌پذیر؛ و از وابستگی عاطفی-شناختی به جست‌وجوی مستقل و صادقانه حقیقت.

واژگان کلیدی: تربیت دینی رسمی، چرخش پارادایمی، اصلاح آموزشی، ایران، اسلام

۱- مقدمه

مروری بر تاریخ برنامه درسی مدارس کشور از زمان تاسیس دارالفنون تا تشکیل نخستین مدارس مدرن در زمان پهلوی نخست و تا پایان سلطنت پهلوی دوم، حاکی از آن است که دروس دینی، کم و بیش و با عناوین مختلف جزء دروس مدارس کشور ما بوده است (Hosseini Rouhhalamini, 2005, pp. 27-35). پس از انقلاب اسلامی ایران و تشکیل حکومت جمهوری اسلامی نیز این حضور به گونه‌ای پررنگ‌تر با قرائت شیعی ویژه‌ای از اسلام، در مدارس و نظام رسمی تربیت ادامه یافت و «دین‌مداری» محور فعالیت‌های نظام آموزش و پرورش کشور قرار گرفت (Iravani, 2014). این حضور تا بدانجاست که برخی پژوهش‌ها (Ahmadi et al., 2020)، فصل ممیز اصلی برنامه درسی پس از انقلاب در نسبت با پیش از آن را، در «حاکمیت ارزش‌های اسلامی» می‌دانند.

این حضور و تلاش پیگیر برای «اسلامی» کردن مدارس (Iravani, 2014) در سطوح خرد و کلان، با سازوکارهای مختلف پی گرفته شد. از جمله در کلان‌ترین سطح می‌توان از تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یاد کرد که با هدف «تربیت انسانی موحد، مومن، معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت ...» (Document of Education, 2011, p. 24) و «دستیابی به مراتبی از حیات طیب» بر مبنای «نظام معیار اسلامی» (Fundamental Transformation Document of Education, 2011, p. 11) تدوین شد. البته به نظر می‌رسد، اسناد تحولی، نه فقط تربیت دینی مدرسه‌ای بلکه، کل نظام تربیت را مد نظر قرار دادند و در آن تلاش شده است تا تمام نظام تربیت را مبتنی بر فهم خویش از دین، سامان بخشی کنند. اما به هر روی، بخش عمده‌ای از این تلاش، معطوف به هدایت تربیت مدرسه‌ای از جمله تربیت دینی رایج در مدارس به سوی «اسلام» بوده است.

اما با همه این تلاش‌ها به نظر می‌رسد، جامعه از نظر دین‌ورزی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. ملاحظه نتایج چهار دوره «پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان» حاکی از اسلامی شدن بیشتر فرهنگ ایرانیان، نیست (Zamanian, 2023) و برخی دیگر از پژوهش‌ها (Sadatlamdar et al., 2020)، نشانگر «انتخاب بی‌تفاوتی» از سوی ایرانیان در ایران پس از انقلاب هستند. این در حالی است که پیمایش صورت گرفته در سال ۱۳۵۳، یعنی پیش از انقلاب اسلامی و اهتمام جدی به تربیت دینی در فضای رسمی تربیت، حاکی از رشد گرایش ایرانیان به دین بوده است (Asadi & Tehranian, 2023). همچنین، وضعیت اخلاق در میان ایرانیان نیز، وضعیت قابل قبولی نیست. پژوهش‌های میدانی حاکی از آن است که رعایت برخی اصول

اخلاقی همچون صداقت در گفتار، امانت‌داری و پایبندی به قول و قرار در جامعه ایران روند نزولی و دروغ-گویی، ریاکاری و فریب و کلاهبرداری روند صعودی داشته است (Kazemipour & Godarzi, 2023, pp. 157-167) و چنانچه به همبستگی میان اخلاق و دین، باور داشته باشیم^۱، سقوط اخلاقی اشاره شده، می‌تواند به نوعی حاکی از کاهش دین‌ورزی میان ایرانیان نیز باشد.

همچنین ملاحظه و تحلیل^۲ پژوهش‌های ناظر بر آسیب‌شناسی تربیت دینی پس از انقلاب اسلامی تا کنون نیز می‌تواند با صراحت بیشتری، موید این افول در نظام تربیت دینی مدرسه‌ای تلقی گردد. برای نمونه، بیات و غفاری (۲۰۲۰)، در پژوهش خویش، به عدم تحقق اهداف سند تحول بنیادین در نظام تربیتی اشاره کرده‌اند؛ همچنین حاجی‌آبادی (۲۰۲۰)، در آسیب‌شناسی تربیت دینی، مواردی چون تحمیل و اجبار در تربیت دینی، و به کارگیری تربیت قرنطینه‌ای را مورد اشاره قرار داده است؛ محمودی (۲۰۱۸)، نیز با آسیب‌شناسی تربیت دینی در دوره متوسطه دوم به عوامل آسیب‌زایی چون به روز نبودن دانش دبیران معارف اسلامی و مربیان پرورشی، ناآشنایی برخی از معلمان و والدین دانش‌آموزان با ویژگی‌های دوره بلوغ پرداخته است؛ مرزوقی (۲۰۰۹)، اساس مشکل تربیت دینی موجود را در رویکرد سنتی می‌داند و کشاورز (۲۰۰۸)، مشکلات عمده تربیت دینی را در عدم تطابق با نیازهای مخاطب، عدم انتخاب روش‌های مناسب با نیاز و سن آن‌ها می‌داند؛ چراغ‌چشم (۲۰۰۷)، آسیب‌های تربیت دینی در مدارس را شامل حاکمیت نگاه‌های سنتی به دانش‌آموز و اجباری شدن تربیت دینی، عدم پرداخت به عواطف، تمرکز بر رفتارهای دینی و عدم توجه به جنبه‌های معرفتی و نبود معلمان باورمند می‌داند و در نهایت، رودگر (۲۰۰۶)، در پژوهش خود مواردی چون حافظه-گرایی در تربیت دینی را از جمله مشکلات تربیت دینی به شمار می‌آورد.

مقایسه آن تلاش‌های مجدانه خرد و کلان و این وضعیت و آسیب‌ها، پرسشی را به ذهن متبادر می‌سازد و آن اینکه چرا تربیت دینی با این اهتمام و تلاش، به این وضعیت انجامیده است؟ این پرسش البته ابعاد مختلف تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و حتی سیاسی دارد و نمی‌توان با اتخاذ نگاهی فروگاهشی، ساده-انگارانه و یک‌سویه‌نگرانه، عامل یگانه‌ی مشخصی را به عنوان علت‌العلل افول اخلاق و دین در جامعه برشمرد.

^۱. بنا به دیدگاه علامه طباطبایی و شهید مطهری، دین‌ورزی موجب «رعایت ارزش‌های اخلاقی» در جامعه می‌گردد (According to KhodayariFard and et al, 2012, p. 38)؛ به طور منطقی، عکس نقیض این گزاره نیز صحیح است که در جامعه‌ای که ارزش‌های اخلاقی افول کرده است، دین‌ورزی نیز افول نموده است.

^۲. در این پژوهش به تناسب، پژوهش‌های آسیب‌شناسانه مربوط به تربیت دینی رسمی پس از انقلاب مورد استناد و تحلیل قرار خواهد گرفت.

و با صرف بررسی مساله از منظر فلسفی-تربیتی، آن را پاسخ گفت. اما قطعاً یکی از ابعاد مهم این بررسی، بعد فلسفی-تربیتی و یکی از حوزه‌های موثر در تربیت دینی، تربیت مدرسه‌ای است. زیرا هنگامی که رویکردها و راهبردهای اتخاذ شده از منظر فلسفی-تربیتی دچار اشکال باشند، اصرار بر آنها و تلاش حداکثری برای تحقق آنها در مدارس، ما را به نتیجه عکس خواهد رساند. این منظر در مقالات پیش گفته کمتر مد نظر قرار گرفته و راه‌حل‌های بیان شده، کمتر از زمینه‌ی فلسفی برخاسته است.

سرانجام نظر می‌رسد، پای فشاری بر این موضوع لازم باشد که، منظر این مقاله، از زاویه نگاه تربیت دینی مدرسه‌ای است که خود بخشی از تربیت دینی رسمی است. در این میان، ارزیابی و بررسی از منظرهای دیگری چون رشد شبکه‌های اجتماعی و هوش مصنوعی، تحولات متلاطم و تحول‌یابنده‌ی جهانی، تحولات نظام خانواده و فرزندپروری و نیز فراز و نشیب‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در ایران، ارزیابی‌هایی هستند که برای نگرستن کل‌گرایانه به مساله لازم‌اند و باید در کنار بررسی حاضر مد نظر قرار گیرند. به سخن دیگر، ادعای این پژوهش، بررسی کافی و وافی این مسئله نیست، اما به نظر می‌رسد نمی‌توان سهم تربیت دینی مدرسه‌ای که ساعت‌های بسیاری از عمر دانش‌آموزان را در اختیار می‌گیرد، نادیده گرفت.

۲- رویکرد روشی

از آنجا که پژوهش حاضر، معطوف بر آسیب‌شناسی وضعیت موجود و ترسیم وضعیتی مطلوب به عنوان بدیل آن است، از رویکردهای چندگانه روشی بهره خواهد برد. در بخش نخست یعنی آسیب‌شناسی، از رویکرد نقد درونی بهره برده‌ایم و تلاش کرده‌ایم با نظر به گزارش‌های منتشر شده ناظر بر نتایج نظام آموزشی، ناسازواری‌ها و ناکارآمدی‌های نظام کنونی و با تحلیل مفهومی (Bagheri, Sajjadih, and Tavassoli, 2010) پیش فرض‌های پشتیبان این نظام و جاری در آن، آسیب‌شناسی را به سرانجام رسانیم. این امر با طی کردن دو مسیر دیگر یعنی تحلیل مفهومی در شکل ارزیابی ساختار مفهومی (Coombs and Daniels, 2015) تقویت شده و نقد درونی و کشف ناسازواری‌ها (Marshall, 2004)، صورت گرفته است. در هر دو رویکرد، وظیفه فیلسوف، کشف ناسازواری‌ها و چالش‌های نظری است.

در بخش دوم که قرار است پیشنهادهای بدیل ارائه شود نیز از دو روش تحلیل مفهومی با رویکرد مفهوم پردازی (Coombs and Daniels, 2015) و رویکرد استنتاج عملی (Bagheri, Sajjadih, and Tavassoli, 2010) استفاده خواهیم کرد. در این بخش تلاش می‌کنیم تا با ابتدا بر رویکرد اسلامی عمل (Bagheri, 2020) و در نظر گرفتن دانش‌آموزان و معلمان در مقام عاملان و با بهره‌گیری از رویکرد استنتاج ضمنی (Bagheri, Sajjadih, and Tavassoli, 2010)، برای چالش‌ها و آسیب‌های مشخص شده در

بخش نخست، راه‌های برون‌رفتی پیشنهاد دهیم. از آنجا که راه‌حل‌های بیان شده، در سپهر دیدگاه انسان عامل، صورت بندی شده‌اند، در واقع، مفهوم محوری آنها همین دیدگاه بوده و مؤلفه‌های آن در ابعاد مختلف این مفهوم پردازی، امتداد یافته است. هر جا که پیشنهاد ارائه شده، وجه تئوریک داشته، رویکرد مفهوم-پردازی بارز شده و هر جا که برون رفت عملی مد نظر قرار گرفته، استنتاج عملی محوریت یافته است. انتخاب رویکرد اسلامی عمل به عنوان مبنای تکوین راه‌های برون رفت به دلایل مختلفی صورت گرفته است. نخست اینکه، هر تعبیری از تربیت، ناگزیر از اتخاذ موضعی درباره انسان است. تا این موضع درباره انسان روشن نشود، نمی‌توان تعریفی از تربیت ارائه داد. از سوی دیگر، در میان نگاه‌های انسان شناختی مختلف موجود که برخی آدمی را همچون مومی شکل‌پذیر تلقی می‌کنند که معلم به مثابه مهندس باید آن را شکل دهد و برخی دیگر، آدمی را چون ارگانیسمی طبیعی فرض می‌کنند که معلم به مثابه تسهیل‌گر باید تنها شرایط رشد و نمو آن را فراهم کند، رویکرد عاملیت، با عامل دانستن دو طرف رابطه تربیتی، معلم و شاگرد، از نوعی از تعامل ناهم‌تراز سخن می‌گوید که با اقتدار محتوایی معلم آغاز می‌شود و به استقلال‌یابی شاگرد منتهی خواهد شد (Bagheri, 2010a, pp. 41-44).

این رویکرد با تاکید بر قدرت تفکر و اراده در انسان، هرگونه طرح تربیتی قابل دفاع را ملزم به در نظر گرفتن این دو اقتضای مهم می‌داند. در این میان، این رویکرد ظهور عاملیت در انسان را مساوق با بلوغ وی می‌داند و از این رو، دوران پیش از بلوغ را دوران «تمهید» می‌خواند، با در نظر داشتن این ملاحظه، تقریباً از پایان دوره دبستان، تربیت در مقام اتم خویش قابلیت طرح می‌یابد و دو ملاحظه عقلانیت و اراده‌ورزی به گونه‌ای پررنگ در آن مطرح می‌شوند. دوران تمهید نیز با درجاتی کمتر و تفاوت‌هایی باید این دو قابلیت در حال تکوین و ظهور را در نظر بگیرد (Bagheri, 2022, pp. 244-246). البته باید در نظر داشت که با وجود این‌همانی نبودن دو مفهوم تمهید و تربیت، این دو مفهوم نمی‌توانند در تعارض با یکدیگر قرار گیرند. زیرا در نهایت، رودخانه تمهید باید به دریای تربیت بریزد و جریان تمهید با جریان تربیت همسو شود. از این رو، در نظر داشتن تربیت در این مقاله و نپرداختن به تمهید، به معنای نادیده انگاشتن کلی آن نیست.

۳- معناداری آسیب‌شناسی از تربیت دینی در مدرسه

معناداری آسیب‌شناسی از تربیت دینی در مدرسه، وابسته به امکان‌پذیری آن است. به سخن دیگر، اگر تربیت دینی از اساس با ذات مدرسه در تضاد باشد، امکان آن منتفی خواهد بود و آسیب‌شناسی به جدایی این دو خواهد انجامید. در مقابل، چنانچه امکان وقوع تربیت دینی در مدرسه را علی‌الاصول قابل قبول بدانیم،

آسیب‌شناسی معنادار خواهد بود. در این بخش تلاش خواهیم کرد تا این امکان را مورد ارزیابی و بررسی قرار دهیم.

یکی از حوزه‌های مشخصی که محل بررسی و نقد متفکران پس از انقلاب بوده است، موضوع تربیت دینی در نظام رسمی تربیت کشور بوده است. در طی این دوران، موضوع طرح تربیت دینی در مدارس مورد تحلیل و نقدهای مختلفی قرار گرفته است. برخی، تربیت دینی را در تضاد با نظام رسمی- اجباری مدرسه دانسته‌اند. زیرا معتقدند از یک سو، تربیت دینی امری مبتنی بر اختیار و انتخاب افراد است و از سوی دیگر، اجبار و الزام از جمله ویژگی‌های ذاتی نظام مدرسه‌ای است و این دو با یکدیگر قابل جمع نیستند. سعیدی رضوانی و بینقی، با همین استدلال، اساس تربیت دینی مدرسه‌ای را دچار «ناکارآمدی ذاتی» دانسته و راه کار را در جدایی این دو دیده‌اند (Saeedi-Rezvani & Binaghi, 2001). در نمونه‌ای دیگر از این نگاه، می‌توان به دیدگاه ذات‌انگار دیگری اشاره کرد که امکان هرگونه طرح تربیت دینی در مدارس را به دلیل تناقضی که در ذات سنت‌گرای دین و مدرنیته وجود دارد نفی کرده است؛ در نگاه این افراد، اساساً اسلام نمی‌تواند در ظرف مدارس مدرن جای گیرد (Moradi, 2007, p. 97). در واقع در این نوع نگاه، آسیب‌شناسی تربیت دینی کاری عبث است، زیرا اساساً «تناسبی» میان تربیت دینی و نظام تربیت مدرسه‌ای وجود ندارد، که لازم باشد با آسیب‌شناسی امکان موفقیت آن را رقم زد.

این در حالی است که شواهد مخالفی، این ادعا را رد می‌کنند. یکی از این شواهد مخالف، نتایج موفق برخی مدارس غیردولتی است. همین که برخی از مدارس غیردولتی تجارب موفق در این خصوص داشته‌اند، حاکی از نیاز به نوعی بازنگری اساسی در شیوه ارایه این درس در مدارس است نه حذف آن به طور کلی. بر این اساس به نظر می‌رسد همانگونه که احمدی (cited in Moradi, 2007, pp. 27-28)، اشاره کرده است، مشکل از نحوه تعریف و ارایه تربیت دینی در مدارس است نه تناقض ذاتی میان آنان.

با عبور از ذات‌گرایی نسبت به مفاهیمی چون، تربیت، دین و مدرسه، ما را بر آن می‌دارد تا بازتعریفی متناسب با شرایط و زمان و اقتضای مخاطبان و ملاحظات ویژه‌ی تربیتی آنان داشته باشیم و چه بسا در این بازتعریف بتوان به نوعی انسجام و همگرایی میان این دو نیز امید داشت. به سخن دیگر، ما به چرخش‌هایی اساسی^۲ در فهم و انگاره خویش از این مفاهیم هستیم تا بتوان به تربیت دینی «موفق» مدرسه‌ای اندیشید. در ادامه برخی

^۱ در مجموعه چهارجلدی «تجربه‌های آموزشی و تربیتی معلمان دینی» (Ziaei-Moayyed, 2023) به برخی تجارب نسبتاً موفق در این خصوص اشاره شده است.

^۲ Paradigm shift

از انگاره‌های آسیب‌زا در تربیت دینی و چرخش‌های متناظر با آنها مورد اشاره قرار خواهد گرفت. در ملاحظه برخی از این انگاره‌ها و چرخش‌های متناظر، ایده‌ای که به ذهن می‌رسد بدیهی بودن آنها است. اما نکته قابل توجه آن است که به رغم بدیهی بودن برخی از این چرخش‌های اساسی، نظام آموزش رسمی به دلایل و عوامل مختلف، از آنها غفلت کرده و به نظر می‌رسد باید در نگاهی نو، آنها را مورد توجه و وجهه همّت عملی خویش قرار دهد.^۱

۴- چرخش‌های ضروری در تربیت دینی مدرسه‌ای

در این بخش، نخست با جست‌وجو در منابع، پژوهش‌های منتشر شده از تحلیل وضعیت آسیب‌زای کنونی در تربیتی دینی مدرسه‌ای، سویی آسیب‌زای خاصی از تربیت دینی مورد توجه و بررسی قرار گرفته و سپس به چرخش مورد نیازی پرداخته شده که بر اساس رویکرد مبنایی نظری اتخاذ شده در این نوشتار، لازم است انجام شود. هدف از این چرخش، اصلاح انگاره و اصلاح روند عملی معوج موجود در تربیت دینی مدرسه‌ای ماست.

پیش از پرداختن به چرخش‌های لازم، وضوح بخشی به یک نکته ضروری است و آن معنایی است که از تربیت دینی مدرسه‌ای مراد شده است. تربیت دینی در مدارس به دو صورت کلی قابل طرح و بررسی است. در صورت نخست، تربیت دینی، یک برنامه درسی در کنار برنامه‌های دیگر همچون برنامه درسی ریاضی و تاریخ در نظر گرفته می‌شود که کلاس، محتوا، یادگیری، ارزشیابی و معلم خاص خود را داراست. این برنامه درسی، در هر سه مقطع دبستان، متوسطه اول و متوسطه دوم با کتاب‌های درسی خاصی با نام «هدیه‌های آسمان»، «پیام‌های آسمان»، «دین و زندگی» در ساعاتی خاصی در هفته و با معلمی ویژه در برنامه درسی در نظر گرفته شده است. از آنجا که روح حاکم بر برنامه درسی ایران، روح موضوع محوری یا دیسپلین‌مداری است (Hasani, 2016)، این نحوه پرداخت به تربیت دینی، پرداختی مهم و محوری در مدارس ایران است. از سوی دیگر، در سال‌های اخیر و پس از آشکار شدن نابسندگی‌های برنامه درسی موضوع محوری، رویکردهای فرا برنامه‌ای نیز در حوزه تربیت دینی دنبال شده است. رویکردهایی که تربیت دینی را فراتر از برنامه درسی محدود و در کلیت مدرسه، برای نمونه در فعالیت‌های فوق برنامه و پرورشی دنبال می‌کند؛ در شکل اخیر، تلاش می‌شود تا روح حاکم بر مدرسه، به صورت دینی سامان یابد. در متن حاضر، تربیت دینی

^۱ سرکارآرانی مشکل آموزش و پرورش کشور را عمل نکردن به بدیهیات دانسته است ولی وی این موضوع را در زمینه‌ای دیگر مورد توجه قرار داده است (Sarkar-Aarani, cited in Hossein Ghorban, 2023, p. 100). ما این فهم را از وی وام گرفته‌ایم و بر این باور هستیم که بخشی از چالش تربیت دینی رسمی در کشور ما نیز غفلت از همین بدیهیات است.

مدرسه‌ای به هر دو معنای برنامه‌ای و فرابرنامه‌ای در نظر گرفته شده اما تمرکز بیشتر بر معنای رایج تربیت دینی مدرسه‌ای یعنی بخش کلاس درس دینی است.

۴-۱- چرخش از ابژه‌انگاری به سوژه‌مداری معقول

در وضعیت کنونی تربیت دینی ما، نوعی از اجبار و الزامی ریشه دوانده که ناشی از به رسمیت نشناختن شاگردان و نیازهای آنان و نادیده انگاری آنان به عنوان موجوداتی صاحب اندیشه و اختیار است. حاجی-آبادی (۲۰۲۰) در آسیب‌شناسی تربیتی دینی، یکی از آسیب‌های مهم آن را تحمیل و اجبار موجود در آن دانسته است. چراغ‌چشم (۲۰۰۷)، نیز یکی از آسیب‌های مهم تربیت دینی در مدارس را حاکمیت نگاه‌های سستی به دانش‌آموز و اجباری شدن تربیت دینی دانسته است. فاضلی نیز با نقد رویکرد کنونی نظام آموزشی ما، آن را سوژه‌گریز و انسان‌زدا می‌داند و معتقد است این نظام، انسان‌ها را ابژه‌هایی بی‌اختیار و بدون قدرت اندیشه تصور می‌کند و مبنای خویش را بر فضای سلسله‌مراتبی، رعب و روابط سلطه بنا نهاده است (Fazeli, 2022, pp. 35-70).

این تحمیل و اجبار را می‌توان برآمده از استعاره رفتارگرایانه و مهندسی نسبت به شاگردان و تربیت دانست. در این تفکر، شاگرد به سان موم نرمی در نظر گرفته می‌شود که در مقابل معلم به صورتی منفعل حضور دارد و معلم به سان مهندس، می‌تواند این ماده نرم و شکل‌پذیر را به هر صورتی که بخواهد شکل بخشد (Bagheri, 2013, pp. 63-67). این نوع نگاه ساده‌انگارانه به تربیت، آن را نوعی «تکنولوژی» می‌داند که می‌تواند همانند یک مهندس آن را با شکل‌های مختلف «تقویت» تنظیم نماید (Skinner, 1971, pp. 1-30) و اراده و اختیاری برای دانش‌آموز قائل نیست.

این در حالی است که دین‌ورزی، از اساس، با اجبار نه ممکن است نه مطلوب. در قرآن کریم به دفعات از اختیاری بودن دین سخن رانده شده است؛^۱ برای نمونه در آیه ۹۹ سوره یونس، پیامبر مورد نهی خداوند قرار می‌گیرد که مردم را نه با «اجبار»، که حتی با «اکراه» به سوی ایمان به خداوند فراخواند: «اگر پروردگار تو می‌خواست، قطعاً هر که در زمین است همه آنها یکسر ایمان می‌آوردند. پس آیا تو مردم را به اکراه وادار به ایمان آوردن می‌کنی؟»؛ همچنین در موضعی دیگر در بخشی از آیه ۲۵۶ سوره بقره آمده است که: «در دینداری اکراهی نیست. هدایت از گمراهی متمایز شده است». در واقع، از نگاه قرآن، ایمان، امری، دانسته و خواسته است و حتی پیامبران، در مقام بزرگترین مربیان بشر نیز نمی‌توانند مخاطبان خود را با اکراه و اجبار

^۱ برخی از آیاتی که به طور صریح بر اختیاری بودن ایمان به خداوند اشاره کرده‌اند عبارتند از: بقره، ۲۵۳ و ۲۵۶؛ نساء، ۱۷۰؛ انعام، ۳۵؛ و یونس، آیه ۹۹.

و اداری به پذیرش دین الهی نمایند. در قرآن، پیامبر به صراحت فردی معرفی شده است که مجبورکننده^۱، نگهبان^۲ و کیل^۳ و مسلط^۴ بر مردم نیست و نمی‌تواند به هیچ‌روی چیزی را بر آنان تحمیل کند؛ وظیفه پیامبر اسلام، ابلاغ پیام الهی به مردم و آگاه‌سازی آنان^۵ است؛ ایشان بشارت دهنده و بیم دهنده به پیامدهای تن دادن به، یا تن زدن از اسلام دانسته شده است^۶.

از سویی در قرآن کریم در موارد معدودی به برخی آیات اشاره شده است که گویی از مومنان طلب اطاعت و عبودیت می‌کند که می‌تواند به عنوان چالشی بر سوژه بودن مخاطب در تربیت دینی تلقی شود. به سخن دیگر، قرآن در عین تأکید بر اختیار و انتخاب آدمی، در آیاتی، گویی اختیار تصمیم‌گیری را از آنان سلب نموده است و آنان را به اطاعت از فرامین خداوند و رسول وی، فرمان داده است. برای نمونه در آیه ۶۴ سوره نساء این چنین آمده است که: «هیچ پیامبری را نفرستادیم جز آنکه دیگران به امر خدا باید مطیع فرمان او شوند. و اگر به هنگامی که مرتکب گناهی شدند نزد تو آمده بودند و از خدا آمرزش خواسته بودند و پیامبر برایشان آمرزش خواسته بود، خدا را توبه‌پذیر و مهربان می‌یافتند». در این آیه، هدف از ارسال رسولان، اطاعت مردمان از آنان دانسته شده است. ولی واقع این است آیه اشاره شده، به طرز ظریفی همزمان اراده و اختیار افراد را نیز به رسمیت شناخته است. چرا که در ادامه، همزمان این گزاره شرطی خلاف واقع آمده است که «ولوا نهم...» یعنی «اگر این مخالفان، هنگامی که به خود ستم می‌کردند، به نزد تو می‌آمدند؛ و از خدا طلب آمرزش می‌کردند؛ و پیامبر هم برای آنها استغفار می‌کرد؛ خدا را توبه‌پذیر و مهربان می‌یافتند». ولی نکته آن است که آنان نیامدند و این یک واقعیتی است که در قرآن کریم مورد اشاره قرار گرفته است. همچنین در موضع دیگری از قرآن کریم آمده است که: «هیچ مرد مؤمن و زن مؤمنی را نرسد که چون خدا و پیامبرش در کاری حکمی کردند آنها را در آن کارشان اختیاری باشد. هر که از خدا و پیامبرش نافرمانی کند سخت در گمراهی افتاده است» (Quran, 33:36). نکته مهم در این آیه نیز این است که خطاب خداوند در آن، زنان و مردان «مومن» است نه همه‌ی مردمان. بر اساس آیات قرآن، «مومن» کسی است که نخست به لحاظ شناختی خداوند را به عنوان مالک هستی پذیرفته است (مرحله اسلام) و سپس ایمان در قلب آنان

^۱ وَمَا آتَتْ عَلَيْهِمْ بِجَبَّارٍ (Quran, 50:45).

^۲ وَمَا جَعَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِظًا (Quran, 6:107).

^۳ وَمَا آتَتْ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ (Quran, 6:107).

^۴ لَسْتُ عَلَيْهِمْ بِمُصِيطِرٍ (Quran, 88:22).

^۵ مَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ (Quran, 5:99).

^۶ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا مُبَشِّرًا وَنَذِيرًا (Quran, 25:56).

رسوخ کرده است.^۱ این کاملاً منطقی است که پس از ایمان به خداوند، فرد مومن باید به فرامین الهی تن بدهد، زیرا او مملو از عشق الهی است؛ اما پرسش این است که معلم چگونه احراز نموده است که این دو مرحله یعنی شناخت و ایمان در دانش‌آموزان اتفاق افتاده است که از آنان تبعیت فرامین الهی را طلب می‌کند؟ اصل مسئله همین است که دانش‌آموزان و حتی دانشجویان، به دلیل ضعف دانشی والدین و قرار گرفتن در معرض امواج دیدگاه‌های متضاد و متعارض، در اساس باور راسخی به دین ندارند و اینجا همان مرحله دعوت بدون اجبار و اکراه است و نه دعوت پس از ایمان. به لحاظ تربیتی، به صرف مسلمان بودن والدین، نمی‌توان اسلام و ایمان متربیان را فرض گرفت.

بر این اساس، می‌توان گفت تربیت دینی باید از ابژه‌محوری موجود به نوعی سوژه‌گرایی معقول چرخش کند. در حالی که در ابژه‌محوری، گوهر ایمان، پاس داشته نمی‌شود، و سوژه، زیر انبوهی از تحمیل‌ها و حفظیات بی‌ربط، مدفون می‌گردد؛ در سوژه‌گرایی معقول، شرایط برای انتخاب‌گری و اراده‌ورزی دانش‌آموز فراهم می‌گردد. بنابراین، لازم است در تربیت دینی مدرسه‌ای، خواست و اراده دانش‌آموز به رسمیت شناخته شود و مربی دینی نباید متربیان را شیء بی‌انگارد و به هر طریقی به دنبال اقتناع متربیان باشد؛ آنچه باید محل بحث و گفت‌وگو قرار گیرد پرسش‌ها، چالش‌ها و تردیدهای آنان درباره دین است نه تلقین و تحمیل و القای مطالب دینی. در این چرخش، معلم می‌داند که اگر دانش‌آموز نخواهد، هیچ کس را یارای آن نیست که وی را به کسوت ایمان درآورد.

البته سوژه‌گی دانش‌آموز در عین به رسمیت شناختن قدرت انتخاب در وی، به قابلیت اندیشه‌ورزی وی نیز اذعان دارد. بر این اساس، معلم می‌داند که برای فراهم ساختن شرایط ایمان آوردن باید به زبانی منطقی و متقاعدکننده و در گفت‌وگوهای حقیقت‌جویانه و عقلی، اندیشه دانش‌آموز را از حقیقت ایمان و درستی آن سیراب سازد. در چنین فضایی است که دانش‌آموز در کلاس درس، فضایی آزاد و بدون فشار را با تمام وجود حس می‌کند و درمی‌یابد که معلم به دنبال تجاوز به ساحت ذهنی و ارادی وی نیست و صرفاً دلایل ایمان‌آوری خویش به دین را که البته خود بدان عامل نیز است، در اختیار وی می‌گذارد و ثمرات دین‌داری را برای وی روشن می‌کند؛ این دقیقه‌ای است که شاید به نظر بدیهی برسد ولی توجه به رویه‌های درسی در مدارس، حاکی از نقض آن است؛ چراکه در روال معمول نظام آموزشی رسمی، دانش‌آموزان یا حتی دانشجویان باید مباحث از پیش مشخصی را مطالعه کنند که شاید اساساً پرسشی در آن حوزه نداشته باشند و اختیاری در تصمیم‌گیری برای محتوای دروس ندارند. از جمله، محمودی (۲۰۱۸)، در آسیب‌شناسی تربیت

۱. قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا، قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَكَمَا يَدْخُلُ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ. (Quran, 49:14).

دینی مدرسه‌ای معتقد است وجود سرفصل‌های مشخصی که به اجبار باید از سوی دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار گیرد، از نمادهای مهم اجبار و عدم توفیق تربیت دینی است. همچنین در این دروس، معلم موظف است، محتوای مشخص از پیش تعیین شده‌ای را تدریس کند و پرسش‌ها و ابهامات دانش‌آموزان معیار داوری و ارزشیابی قرار نمی‌گیرد. اگر معلم آگاه، خود انعطافی در این زمینه نشان ندهد، نظام رسمی جایی برای تغییر محتوای کتاب رسمی باز نگذاشته است در نتیجه با لحاظ این چرخش، علاوه بر تغییر در نقش معلم و نحوه ارائه دین توسط وی، محتوا و روش‌های ارزشیابی و در نگاهی کلی، برنامه درسی تربیت دینی نیز دستخوش تحولات عمیق خواهد شد. در این میان، پرسش از اجباری بودن تربیت دینی و قرار گرفتن آن در برنامه درسی مدرسه‌ای، پرسشی اساسی است که در مطالعات اخیر بین‌المللی نیز مد نظر قرار گرفته است. از جمله وایت^۱ (۲۰۱۰)، در مقاله خویش از امکان و ضرورت اجباری بودن تربیت دینی پرسش می‌کند و آن را به چالش می‌کشد. شاید بتوان در پاسخ به چالش وایت، بر لزوم معقولیت تربیتی دینی در کنار گشوده بودن تعلیق‌های عملی سخن گفت. در حالی که در معقولیت تربیت دینی بر ضرورت استواری عقلانی مبانی اعتقادی تاکید می‌شود در حوزه عمل، نوعی از تعلیق عملی روا شمرده می‌شود و دانش‌آموزان مجبور نیستند برای کسب نمره، ملزم به انجام مناسکی ویژه باشند. البته پذیرش تعلیق‌های معرفتی و عملی به معنای تسلیم شدن محض و وانهادن اندیشه یا عمل نیست. بلکه به معنای در اختیار گذاشتن فرصت‌هایی به مرتبی برای اندیشه‌ورزی و انتخاب‌های مستقل است. در عین حال، گفت‌وگو، مطالعه و همراهی‌های عملی باید ادامه داشته باشند تا زمینه برای عبور مرتبی از این دوره‌های تعلیقی فراهم آید.

۴-۲- چرخش از پاسخ‌محوری تلقینی به پرسش و گفت‌وگوی عقلانی

چالش مهم دیگری که در نظام تربیت دینی موجود در کشور ما قابل ردیابی است، پاسخ‌محوری تلقینی است. از جمله اسلامیان و همکاران (۲۰۱۵) و میرعارفین (۲۰۱۱) بر بی‌توجهی یا کم‌توجهی به پرسش‌های دانش‌آموزان و به کارگیری روش‌های یک‌طرفه در تدریس درس دینی اذعان داشته‌اند. در حالی که، به نظر می‌رسد آنچه در تربیت دینی اهمیت دارد، نخست، کمک به مرتبی برای فهم چرایی نیاز انسان به دین است؛ اگر وی این نکته را دریابد خود در پی فهم‌های بیشتر و عمیق‌تر از دین برخواهد آمد؛ به سخن دیگر و به قول امام موسی صدر، باید ابتدا از دینی بگوییم که برای انسان و نیازهایش آمده است: «برای انسان گردآمده- ایم، برای انسانی که ادیان برای او آمده‌اند» (Sadr, 2005, p. 14). از این رو آنچه حایز توجه است نخست، تبیین پرسش‌های اساسی در این حوزه است نه ارائه پاسخ‌های قطعی و بسته‌بندی شده‌ای که در کتاب‌های

¹ White, J.

درسی مورد اشاره قرار گرفته است؛ در واقع، تربیت دینی باید آماده شنیدن پرسش‌های متریان باشد و این پرسش‌ها الزاما در چارچوب مطالب کتاب‌های درسی نیست.

بنابراین روشن کردن چراغ پرسش در شاگردان و روبرو شدن با پرسش‌های آنان باید محور کار معلمان دینی باشد و چنانچه معلم، توان لازم برای مواجهه بی‌پرده و بدون سانسور با تردیدها، پرسش‌ها و نگرانی‌های متریان را در خود نمی‌بیند، بهتر است در کلاس درس حضور نیابد زیرا، حضور وی در کلاس درس جز آسیب، ثمره دگری ندارد. در این میان، مریان ضعیف دینی، موجب می‌شوند متریان امکان بیان ابهامات، تردیدها و اعتراض‌های بدون سانسور خویش را نیابند و همین امر، موجب عقیم ماندن هر گونه تربیت دینی خواهد شد. بنابراین با وام‌گیری از (Dewey, 2004, p. 61)، که مسئله و پرسش را آغازگر اندیشه و رشد می‌داند، باید گفت تربیت دینی نه از معلم آغاز می‌شود و نه از کتاب‌های درسی و نه حتی از مطالب دینی؛ تربیت دینی با پرسش‌های متریان آغاز می‌شود و مضامین دینی و پاسخ‌هایی که از دلِ گفت‌وگوی میان مربی و مربی بیرون می‌آید، می‌تواند پاسخی برای این پرسش‌ها باشد.

همچنین، با وجود پیشرفت‌های شگرف تکنولوژیکی و ظهور نسل‌ها پیشرفته‌ی هوش مصنوعی، حتی می‌توان مدعی شد، پاسخ‌های معلمان ارزش خویش را از دست داده‌اند و پاسخ‌هایی بهتر و دقیق‌تر در آثار متفکران دینی در فضای مجازی موجود است. به سخن دیگر، متریان فعلی که گاهی نسل Z و Alpha نام گرفته‌اند یادگیرندگان حرفه‌ای در فضای مجازی هستند و به خوبی امکان جست‌وجو و کشف مطالب موردنیاز خویش در فضای مجازی و هوش مصنوعی را بهتر از نسل‌های پیش از خود آموخته‌اند و شاید بتوان گفت آنان اساساً نیازی به اطلاعات معلم در کلاس درس ندارند. آنچه دانش‌آموزان بدان نیاز دارند، ربط و نسبت زندگی جاری آنان با دین یا همان چرایی‌ها است؛ و این وضعیت با پرسش‌هایی واقعی و عمیق امکان طرح دارد. از همین‌رو، در کلاس درس چنانچه تدریس به معنای واقعی آن جریان داشته باشد، سنتزی حاصل می‌شود که نمی‌توان نظیری برای آن یافت؛ به تعبیر ایمانوئل لویناس^۱، حاصل تعامل معلم با دانش‌آموز نوعی مکاشفه^۲ است (cited in Beista, 2014, p. 50) که جز با طرح پرسش‌های اصیل و گفت‌وگوی عقلانی امکان حصول آن نیست.

۴-۳- چرخش از یقین انگاری به شک عقلانی و پاسخ احتمالی

¹ Levinas, L

² revelation

توجه به پرسش‌ها و ابهامات دانش‌آموزان، تربیت دینی را ناگزیر از مواجهه با موج شک و تردید خواهد ساخت. این در حالی است که تربیت دینی کنونی در مدرسه، شبهات دانش‌آموزان را به رسمیت نمی‌شناسد (Keshavarz, 2008; Rudgar, 2007; Hajidehabadi, 2020).

شک اساساً از ناتوانی عقل در اتخاذ موضع مشخص درباره یک موضوع ناشی می‌شود. اگر بپذیریم که عقل، حدودی دارد و قادر نیست همه امور و مطالب را در حیطه تسلط خود درآورد، ناگزیر باید به رابطه عموم و خصوص من وجه عقل و دین رضایت دهیم. در این معنا، برخی امور مطرح در دین، در دایره بررسی عقلانی قرار می‌گیرند و با عقل بالفعل کنونی قابل بررسی و ارزیابی‌اند؛ برخی در دامنه عقل بالقوه قرار دارند و در آینده افق‌هایی در عقلانیت گشوده می‌شود که آنها را نیز قابل ارزیابی خواهد ساخت. در واقع، با در نظر گرفتن وضعیت کنونی و آینده عقل‌ورزی و با طرح زوج مفهوم عقل بالفعل و عقل بالقوه (Bagheri et al., 2020)، می‌توان از وحدت اندراجی عقل و دین سخن گفت. به این معنا، که وضعیت ناپایدار و مبهم عقل درباره برخی آموزه‌های دینی پایدار نیست و می‌توان به سوی حقیقت و سازواری حرکت کرد. «درواقع، منطقه نامشترک (فعلی) ناشی از حدود عقل است که به تدریج می‌تواند توسط عقل فهم شود و در حیطه عقلانیت بشری قرار گیرد» (Bagheri et al., 2020).

بر این اساس مواجهه فرد با همه آموزه‌های دینی به یک صورت نخواهد بود، بلکه برخی را که با عقل بالفعل قابل پذیرش است به صورت بالفعل خواهد پذیرفت و برخی دیگر را که متضمن پیچیدگی است، در پرتز بررسی قرار می‌دهد و اثبات عقلانی بودن آن را به آینده واگذار خواهد کرد. از این رو، در این گونه موارد نوعی تعلیق معرفتی یا شک به ظهور می‌رسد. این تردید و عقب‌گرد و پیشروی دوباره بر مبنای واقع‌گرایی سازه‌گرایانه (Bagheri, 2010b) توجیه می‌شود. زیرا بر اساس این دیدگاه «آدمی اساساً با اذعان به وجود واقعیت‌هایی مستقل از ذهن خود در عالم خارج، عمق و ابعاد این واقعیات را چنان بزرگ بداند (می‌داند) که سودای کشف کامل آن را کنار نهاده و در عین علاقه و تلاش مجدانه برای حرکت به سوی آن، سودای تصاحب کامل آن را از سر بیرون براند (می‌راند)» (Madanifar, 2016). به هر روی، این دقیقه، حاکی از محدودیت در توان دانشی انسان است که بنا به نظر علامه طباطبایی (Tabatabaei, 1999, Vol. 6, p. 292) قرآن کریم نیز در آیات متعددی، بر آن صحه گذاشته است.

مطهری نیز با به رسمیت شناختن شک و تشکیک، آن را عاملی برای تحرک اندیشه و ایمان دینی می‌داند و بر این باور است که:

اگر تشکیکات وارد جامعه نشود، کم‌کم دین مردم رو به تحجر و عفونت می‌رود؛ مثل آب کاملاً زلالی که در حوض است و اگر مدتی راکد بماند، می‌گندد. اگر در مردم یک حالت آرامشی باشند و بر معتقدات مذهبی و دینی تازیه شک نخورد، در آن صورت عوام پیش‌تاز آن معتقدات می‌شوند؛ وقتی پیش‌تاز شوند، دائم از خودشان چیزی می‌سازند و مرتب کم و زیاد می‌کنند و بعد یک شله قلمکاری از آب درمی‌آید که وایلا است (Motahhari, 2023)

از سوی دیگر، مواجهه با شک، امری خطیر است. از منظر مطهری (۲۰۲۳)، شک «گذرگاه» و «معبر» خوبی است ولی «توقفگاه» یا «منزلگاه» مناسبی نیست. شک در صورت منزلگاه شدن می‌تواند به انکار تبدیل شود و نکته مهم در این موضع این است که اگر معلم مواجهه مناسبی با شک دانش‌آموز نداشته باشد، آن به انکار تبدیل خواهد شد.

برای مواجهه مناسب با شک و با نظر به دیدگاه وحدت اندراجی عقل و دین، می‌توان از عقل احتمالی در کنار عقل منطقی کمک گرفت. در عقل احتمالی، شواهد صددرصد نیستند و به صورت احتمالی بین صفر و یک به ظهور می‌رسند. هرچا احتمالی بالاتر از پنجاه درصد رود می‌توان به صورت مشروط، گزاره‌ای را پذیرفت و در عین حال به انتظار شواهد بیشتر بود. پترسون و همکاران (Peterson et al., 2010, pp. 85-) (91) نیز با طرح مفهوم عقل‌گرایی انتقادی، معتقدند عقل احتمالی که با در نظر گرفتن احتمال معقول، امری را می‌پذیرد یا رد می‌کند نیز در حوزه عقل‌گرایی قرار می‌گیرد. آنها مثال این عقل احتمالی را در استدلال پاسکال بازنمایی می‌کنند که معتقد است عقل ایجاب می‌کند آدمی برای دفع خطر محتمل، به خدا ایمان داشته باشد.

باقری و همکاران نیز با پذیرش حدود عقل، تعلیق معرفتی و عملی محدود مرتبی را به رسمیت می‌شناسند و معتقدند مرتبی باید این تعلیق یا شک را در جریان تربیت بپذیرد و تلاش کند تا با گفت‌وگوی عقلانی، ارزیابی و تحلیل، مرتبی را از این گذرگاه عبور دهد (Bagheri et al., 2020). همچنین در توجه به شک در تربیت می‌توان این نکته پرینگ^۱ را لحاظ کرد که گزاره‌های دینی نباید خردستیز^۲ باشند و این گزاره‌ها، یا خردپذیر^۳ هستند یا خردگریز^۴. وی با اذعان به فراروی برخی آموزه‌های دینی چون امر قدسی نسبت به

^۱ Pring, R.

^۲ irrational

^۳ rational

^۴ Non-rational

عقل، معتقد است این بخش از آموزه‌های دینی را نمی‌توان غیرعقلانی دانست، بلکه آنها ناعقلانی یا خردگریزند (Pring, 2020, pp. 22-31) و در پرداخت به آنها می‌توان از تبیین‌های احتمالی بهره جست. به نظر می‌رسد، تربیت دینی واقعی نه تنها نباید از شک و تردید متریان گریزان باشد بلکه برای برخورداری از فهم عمیق‌تر لازم است آن را بخش گریزناپذیر تربیت دینی بداند. مسئله این است که میان‌بری برای رسیدن به فهم و دانش عمیق در باب مسائل دینی، وجود ندارد و ما ناگزیر به عبور از کوی تردید هستیم. بر این اساس، چنین به نظر می‌رسد که، شک امر مغتنمی است که تربیت دینی باید با آغوش باز به استقبال آن برود و با شجاعت با آن روبرو شود؛ چراکه، بدون شک و تردید، دین‌ورزی به نوعی عادت ذهنی بدل می‌شود که به تعبیر دقیق مطهری، زاینده «تحجر و عفونت» خواهد بود.

البته، از بیان اینکه لازم است در کلاس‌های درس تربیت دینی، شک و تردید متریان مورد استقبال قرار گیرد، به‌طور منطقی نمی‌توان این استنتاج را داشت که شک و تردید بر باور و یقین اولویت داده شده است، بلکه، می‌توان گفت که رسیدن به یقین بدون گذر از مرحله شک، امر نادری است؛ گو اینکه مرحله یقین مرحله بسیار خوشایندی است و در قرآن کریم و روایات بسیار به آن پرداخته شده است، اما باید دانست که در روایات همزمان این نکته نیز مورد تأکید قرار گرفته است که یقین امر نایابی است؛ برای نمونه از امام رضا (ع) نقل شده است که «کمترین چیزی که بین بندگان خدا تقسیم شده، یقین است»^۱. بنابراین مربی، نمی‌تواند با یقینی دانستن باورهای خویش، گفت‌وگو را به امری یک‌سویه و وعظ‌گونه تبدیل کند، چراکه یقین امری درونی و ذهنی است و صرفاً برای شخص معلم حجیت دارد و نمی‌تواند مبنای گفت‌وگو با دانش‌آموزان قرار گیرد.

۴-۴- چرخش از مطلق‌گرایی به حقیقت‌جویی

تربیت دینی ما در وضعیت کنونی، فهمی از دین را اطلاق بخشیده و هیچ راهی برای تغییر و نقادی این فهم در دسترس نگذاشته است. برای اشاره به شاهی از این تلقی می‌توان به پژوهش فرح‌بخش و همکاران (۲۰۲۰)، اشاره نمود، یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که تلقی اسناد تحولی از «نظام معیار اسلامی» و نحوه مواجهه با آن، مصداق نوعی از مطلق‌گرایی و فراتر قرار دادن یک تفسیر و فهم از دسترس هرگونه نقد و چالش و ارزیابی و تغییر احتمالی است.

این در حالی است که جریان اندیشه و فهم، همواره باید در معرض نقدها و ارزیابی‌ها قرار گیرد و چون گیاهی رو به رشد همواره خود را در مقابل نقدها بازسازی کرده و عمق و گستره بیشتری را دربرگیرد. جریان

۱ «وَلَمْ يَسْمَعْ بَيْنَ الْعِبَادِ شَيْءٌ أَقْلٌ مِنَ الْيَقِينِ»، اصول کافی ج: ۳ ص: ۸۸

دین‌داری نیز به ویژه در قرن اخیر و در مواجهه با چالش‌های نظری و عملی مختلف، ناگزیر از بازتعریف خویش و فعال ساختن فرایند ارزیابی، رد و پذیرش خویش است (Bagheri, 2005, pp. 65-69). باقری معتقد است آنچه تربیت را از تلقین و تحمیل و عادت متمایز می‌سازد مؤلفه‌هایی چون تبیین عقلانی و نقادی است. زیرا هنگامی که در تربیت، مؤلفه‌هایی چون تبیین و معیار مطرح می‌شود و شاگرد قادر می‌شود معیارها را بشناسد، آمادگی نقادی نسبت به معلم و کتاب درسی و بطور کلی نسل گذشته و فهم‌ها و اعمال آنها را نیز خواهد داشت (Bagheri, 2005).

این نقادی، می‌تواند به رفع یکی از پارادوکس‌های جریان تربیت نیز بینجامد. زیرا از یک سو تربیت توسط نسل گذشته در حال انجام است و از سوی دیگر، رو به سوی آینده و نسل آتی دارد. نقادی می‌تواند از یک سو امکان نقد نسل گذشته را فراهم کند و از سوی دیگر، زمینه تغییر در نسل جدید را فراهم آورد و بدین‌گونه، دو نسل متفاوت را در فرایندی پویا به یکدیگر متصل سازد. پذیرش و تحقق این نقادی پویا، مستلزم حقیقت‌جویی و عبور از مطلق‌انگاری‌ها و تعصب‌ها است.

از سوی دیگر، پذیرش واقع‌گرایی سازه‌گرا و دیرپاب دانستن واقعیت برخی ابعاد دین‌داری که در بخش پیشین بیان شد، ما را بر آن می‌دارد تا در معرفت دینی، همواره بازاندیشی را روا بداریم. نکته‌ای که در اینجا باید مد نظر داشت، تمایز میان نسبیت‌گرایی معرفتی و نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی است. از این دو، آنچه نسبیت‌گرایی وخیم به همراه دارد، نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی است (Bagheri, 2003). در حالی که نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی ناظر بر نسبیت معیارهاست، نسبیت‌گرایی معرفتی ناظر به ثبات معیارها و در عین حال تلاش ما برای تحقق آن معیارها به صورتی کم یا بیش است. در نسبیت‌گرایی معرفتی، حقیقت امری نسبی و متکثر فرض نمی‌شود بلکه از گونه‌ای از معرفت سخن رانده می‌شود که در نسبت با حقیقت دارای مراتب خاص خویش است؛ در این نگاه، هر دیدگاه در رقابت با دیدگاه‌های دیگر دوری یا نزدیکی خویش با حقیقت را با ارایه شواهد و استدلال‌های مربوط به نسبت ادعاهای مطرح شده به محک آزمون می‌گذارد. در این دیدگاه هیچ رویکردی نمی‌توان ادعای انحصار حقیقت را داشته باشد و چنانچه بیان شد، مساله میزان تقرب به حقیقت است نه مالکیت آن (Bagheri, 2005, pp. 332-334).

وجود تفسیرهای مختلف از قرآن کریم خود، نشانه‌ای از حقیقت‌گرایی مرتبتی و نظریه‌های رقیب در تفسیر است. همچنین اختلاف میان علما درباره مسائل گوناگون که مورد تأکید شیعه است نیز نشانه‌ای از میدان دادن به آزادی اندیشه و شکوفایی فکر و ایده‌ها است. برای نمونه، فهم علامه طباطبائی در باب اعتباریات، به ویژه اعتباری دانستن اخلاق، که بخش مهمی از دین را تشکیل می‌دهد، موجب اعتراض برخی از شاگردان

وی از جمله مرتضی مطهری گردید (Motahhari, 1981, Article 9). اما این نباید بدان معنا باشد که یکی از این فهم‌ها نباید مطرح گردد یا باید کنار نهاده شود. بلکه باید فرصت طرح هر دوی این دیدگاه‌ها مهیا باشد تا قوت استدلال هر یک از این دو اندیشمند، از سوی دیگر اندیشمندان، مورد سنجش قرار گیرد. از همین رو، معلم یا حتی کتاب درسی نمی‌تواند فهم و تفسیر خویش از موضوعات و مفاهیم دینی را مطلق بیانگارد و راه را بر فهم‌های بهتر و موجه‌تر ببندد. همچنین معلم نمی‌تواند باورهای خویش از دین را به صورت جزمی و تلقینی در کلاس مطرح نماید، چنانکه گویی امری بدیهی است؛ به نظر می‌رسد اگر معلم یا محتوای کتاب دلایل خویش را به دانش‌آموزان عرضه کند و همزمان، آمادگی لازم برای نفی و انکار فهم و باور خویش از سوی دانش‌آموزان را داشته باشد، به صواب و حقیقت نزدیکتر باشد. این حق‌طلبی و حقیقت‌جویی، بنا به قول قرآن، رو به سوی نجات خواهد داشت: «وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَهُمْ صُبُلًا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ» و کسانی را که در راه ما مجاهدت و تلاش کنند، قطعاً به راه‌های خود هدایت خواهیم کرد و خداوند با نیکوکاران است» (Quran, 29:69).

۴-۵- چرخش از دین‌ورزی ایستا به دین‌ورزی پویا

مسئله دیگری که تربیت دینی کنونی ما بدان مبتلاست، مسئله کیفیت معلمان دینی است. کشاورز (۲۰۰۸)، این معضل را در قالب برخورد‌های غلط معلمان دینی با دانش‌آموزان تبیین کرده، رهنما و همکاران (۲۰۰۶)، آن را با عنوان وجود یا عدم وجود برخی ویژگی‌ها در معلمان دینی مد نظر قرار داده‌اند. چراغ‌چشم (۲۰۰۷)، آن را با عنوان عدم بهره‌مندی از معلمان متخصص و متدین در امر تربیت دینی مورد اشاره قرار داده است. در عین حال، ماهیت تربیت دینی به گونه‌ای است که بیشترین تأثیرگذاری از طریق شخصیت معلم و دین‌ورزی وی صورت می‌پذیرد. در واقع، تربیت دینی-اخلاقی بیش از سایر انواع تربیت، نیازمند انگیزه، باور درونی و عمل مربی است. این باور درونی و عمل، باعث می‌شود صداقت معلم محتوا را اثربخش ساخته و دانش‌آموز سخن صادقانه‌ی وی را بپذیرد. این مطلب از قول مرحوم روزبه در مدرسه نیکان با عنوان «تربیت تشعشعی» مطرح شده است (Sajjadih, in Ziaei-Moayyed, 2024). باری، این مطلب در حوزه پژوهش‌های مربوط به حوزه معلمی به واقعیتی نهادینه تبدیل شده است: اینکه مربی علم را از معلمی محبوب بهتر از معلم نامحسوب می‌آموزد (Dela Cruz, 2024). همچنین پژوهش‌هایی وجود دارد که عامل بودن مربی را در موثر بودن تربیت پررنگ دیده‌اند، چرا که انسان در کنار و یا حتی پیش از عقلانیت، از احساس

و عاطفه نیز برخوردار است (Maksimović, et al., 2022)؛ یا در تعبیر دیگری الگو بودن و تحسین‌برانگیز بودن^۱ رفتار مربی عامل انتخاب و توجه‌متری دانسته شده است (Zagzebski, 2017).

این در حالی است که یافتن معلمان متخلق به اخلاق الهی و عامل تام به مؤلفه‌های تدین، امری دشوار است و چه بسا، معلمان برای حفظ چنین جایگاهی، دچار ریا و دوگانگی شوند زیرا از یک سو، معیارهای سخت-گیرانه برای الگو شدن در امر تربیت دینی وجود دارد و از سوی دیگر، ممکن است فاصله معلم تا این معیارها، وی را دچار چالش سازد. وضعیت فعلی معلمان کشور نیز، نشان از کاهش عادت واره فرهنگی آنها است (Mohammadi et al., 2019). همچنین باواخانی و میرشاه‌جعفری (۲۰۱۵)، یکی از معضلات کنونی تربیت دینی در مدرسه را فاصله میان گفتار و رفتار معلمان دانسته‌اند.

به نظر می‌رسد برای رفع این چالش و در عین حال، حفظ دین‌ورزی معلمان دینی، لازم است در انتخاب معلمان دینی، عینک‌گزینش را از دینداری تام، ظاهرگرایانه و ایستا به دین‌ورزی پویا و رشد‌یابنده تغییر دهیم. در دین‌ورزی رشد‌یابنده و پویا، معلم در حال تلاش برای دین‌ورزی آگاهانه و شوق‌انگیز است و به جای آشکار نمودن صرف برخی ظواهر و احکام و آداب دینی، در حال حرکت به سوی خداوند و در حال رشد دادن خویش است؛ در واقع آنچه باید محل سنجش باشد به تعبیر الپورت، دین‌ورزی «درونی» باشد نه دین‌ورزی «بیرونی» (Allport & Ross, 1967).

وجه دیگر پویایی در دین‌ورزی، پذیرش افت و خیزها در جریان دین‌ورزی است. دین‌ورزی پویا به جای قرار دادن افراد در جایگاهی عصمت‌گونه، با پذیرش افت و خیزها، فرد را در مسیر دستیابی می‌نگرد نه واجد جایگاه. در آیات و روایات نیز بر این رشدیابندگی پویا و برتری آن بر کبر برآمده از توهم برخورداری از موقعیت ایستا، تأکید شده است. از جمله در کلام امام علی (ع): «سَيِّئَةُ تَسْوَةٍ كُ، خَيْرٌ عِنْدَ اللَّهِ مِنْ حَسَنَةِ تُعْجَبُكَ: گناهی که تو را پشیمان کند بهتر از کار نیکی است که تو را به خود پسندی وا دارد» (Nahj al-Balagha, Wisdom 46). همچنین در دعای ابو حمزه، از زبان امام سجاد می‌خوانیم ملائکه دوری و نزدیکی افراد به خداوند، قصد و حرکت آنها به سوی آنهاست: «أَنَّ الرَّاحِلَ إِلَيْكَ قَرِيبُ الْمَسَافَةِ: کسی که به سوی تو رهسپار است، راهش نزدیک است» (Abu Hamzah al-Thumali). از این رو، پرداختن به دین‌ورزی پویا علاوه بر عملی‌تر بودن، به خاطر در نظر گرفتن افت و خیزهای واقعی و نیز نتیجه‌منتج از آن، برخورداری فرد از تواضع، وجه الگویی واقعی‌تری را نیز پیش روی دانش‌آموزان خواهد نهاد.

۴-۶- چرخش از رویکرد فقهی سخت به رویکرد تربیتی نرم

¹ admirable

یکی از ویژگی‌های تربیت دینی موجود، تأکید بر رویکرد فقهی در آن است. حاجی آبادی (۲۰۲۰)، با تأکید بر این رویکرد، دو آسیب تظاهر به دین‌داری و عبادت‌ورزی جاهلانه و بی‌روح را از جمله آسیب‌های تربیت دینی حاضر می‌داند. همچنین شمشیری و همکاران (۲۰۲۱)، یکی از عوامل آسیب‌زای وضعیت کنونی تربیت دینی در مدرسه را تأکید بر رفتارهای دینی به جای معرفت دینی دانسته‌اند. این امر، نشان از نوعی وارونگی در تربیت دینی موجود است.

در حالی که در متون معتبر دینی، دین‌ورزی از شناخت و فهم به سوی گرایش و تجربه دینی و سپس التزام و عمل است، در نظام تربیت رسمی ما، با حاکمیت رویکرد فقهی، حرکت از رفتار آغاز می‌شود. برای نمونه امام علی (ع) می‌فرماید: «وَإِقْدًا سُلِّ عَنْ الْإِيمَانِ، فَقَالَ (عليه السلام): الْإِيمَانُ مَعْرِفَةٌ بِالْقَلْبِ، وَإِقْرَارٌ بِاللِّسَانِ، وَعَمَلٌ بِالْأَرْكَانِ: (از ایمان پرسیدند) و درود خدا بر او، فرمود: ایمان، بر شناخت با قلب، اقرار با زبان، و عمل با اعضا و جوارح استوار است» (Nahj al-Balagha, Wisdom 227). این توالی که در بسیار دیگر از احادیث نیز مورد تأکید قرار گرفته است، در نظام تربیت دینی مدرسه‌ای ما واژگونه شده است.

از سوی دیگر، همنشینی «تربیت» با «دین» در کلاس تربیت دینی، ملاحظات خاصی را با خود به همراه می‌آورد. از جمله بیستاً^۱ تربیت را امری ریسک‌پذیر دانسته است که نمی‌توان بدان همچون امری مکانیکی و الگوریتمی نگریست و درباره آن، سودای نتایج یقینی در سر پروراند (Biesta, 2014, pp. 1-4). این بصیرت به طور مضاعف درباره تربیت دینی نیز صادق است؛ بدین معنا که تربیت دینی در بهترین حالت خویش، که از سوی شخص پیامبر اسلام انجام شده نیز واجد ریسک‌پذیرش و واژنش از سوی مخاطبان دین بوده است. قرآن کریم، بر این نکته صحه گذاشته است که پیامبر اسلام نیز در امر تربیت و هدایت مخاطبان خود لزوماً به توفیق صددرصدی دست نیافته و نمی‌یابد، و همه تلاش‌های وی همواره با رویگردانی‌هایی همراه بوده است.^۲ از همین رو، در تربیت به طور اعم و در تربیت دینی به طور خاص، نمی‌توان از نتایج یقینی و صددرصدی سخن گفت و پافشاری بر حصول نتایج یقینی یکی از آسیب‌هایی است که مورد اشاره قرار خواهد گرفت. بنابراین عمل به اعضا و جوارح، در مقام پایانه‌ی نهایی ایمان، در تربیت دینی، همواره تضمین شده نیست.

^۱ Biesta, G

^۲ آیات بسیاری این نکته را به صراحت تأیید نموده است برای نمونه در آیه ۳۵ سوره انعام می‌خوانیم: «وَإِنْ كَانَ كِبَرَ عَلَيْكَ إِعْرَاضُهُمْ فَإِنْ اسْتَطَلَعْتَ أَنْ تَبْتَغِيَ نَفَقًا فِي الْأَرْضِ أَوْ سَلْمًا فِي السَّمَاءِ فَتَأْتِيَهُمْ بِآيَةٍ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى الْهُدَى فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْجَاهِلِينَ: اگر اعراض کردن آنها بر تو گران است، خواهی نقبی در زمین بجوی یا نردبانی بر آسمان بنه تا معجزه‌ای برایشان بیاوری. اگر خدا بخواهد، همه را به راه راست برد. پس، از نادانان مباش».

همنشینی «تربیت» با «دین» در کلاس تربیت دینی، وجه دیگری هم دارد و آن مراقبت به جای قضاوت و چه بسا مچ‌گیری است. بر این اساس، کلاس درس تربیت دینی، جای داوری در رابطه با میزان پابندی متربیان به مناسک و احکام دینی نیست. زیرا در این حالت، تربیت در کلاس جاری نخواهد شد. مربی باید فضای کلاس درس را محیطی آزاد برای بروز تردیدها و هیجانات (مثبت و به ویژه منفی) نماید. دانش‌آموزان نباید چنان احساسی داشته باشند که حضور آنان در کلاس درس الزامات و تحمیل‌هایی را در رابطه با احکام دینی، بر آنان وارد می‌سازد. کلاس درس جایی است که قرار است با تضارب آرا و بحث و گفت‌وگوی جدی و بدون سانسور، امکان فهمی مناسب از دین را ممکن سازد. اگر معلم توان دانشی، روشی و اخلاقی لازم برای مدیریت چنین کلاسی را داشته باشد، زمینه‌های لازم برای طرح تردیدها و انکارهای دانش‌آموزان فراهم شده و امکان فهم درست از دین ایجاد می‌شود و ایجاد فهم درست، زمینه عمل درست را نیز فراهم خواهد کرد. اما اگر معلم از پیش، نوعی قضاوت در نگاه و رفتار خویش نسبت به برخی از دانش‌آموزان یا دانشجویان که به هر علت و دلیلی، برخی از احکام دینی را آشکار یا پنهان نادیده گرفته‌اند، داشته باشد، زمینه طرد و حذف آنان از کلاس درس را ایجاد کرده است و این کلاس، اگر باعث ایجاد هیجانات منفی بیشتر نسبت به دین نگردد، برای آنان ثمری نیز نخواهد داشت. رویکرد تربیتی نرم، می‌تواند چالش اهرمن-سازی^۱ در تربیت دینی را نیز کاهش دهد.

توجه به این چرخش از جنبه دیگری نیز دارای اهمیت است و آن نوجوانی دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان در تربیت مدرسه‌ای، در سنین انتخاب و گزینش و فهم هستند و در این سنین، تعلیق‌های معرفتی و عملی، ناگزیر خواهد بود (Bagheri et al., 2020) از این رو، هرگونه برجسب‌زنی معلم می‌تواند روند حرکت دانش‌آموز را با توقف آسیب‌زا مواجه سازد. زیرا این برجسب‌زنی، خود باعث بیگانگی دانش‌آموز از کلاس درس خواهد شد.

همچنین باید توجه داشت نحوه پرداختن به احکام و مناسک دینی باید متناسب با روح پشتیبان آنها و منش دین‌ورزی اخلاقی، مومنانه و معنادار افراد باشد و الا، تاکید بی‌چون و چرا و افراطی بر احکام و مناسک دینی، بدون توجه به سایر ابعاد دین چون اخلاق و معناداری، با روح دین سازگار نیست، همچنان که امام صادق (ع)، می‌فرماید: «لَا تَنْظُرُوا إِلَى طُولِ رُكُوعِ الرَّجُلِ وَ سَجُودِهِ فَإِنَّ ذَلِكَ شَيْءٌ اِعْتَادَهُ فَلَوْ تَرَكَهُ اسْتَوْحَشَ لِذَلِكَ وَ لَكِنْ اَنْظُرُوا إِلَى صِدْقِ حَدِيثِهِ وَ اَدَاءِ اَمَانَتِهِ: به طول دادن رکوع و سجود فرد ننگرید، زیرا به آن عادت گرفته و اگر آن را ترک کند، وحشتش گیرد، ولی به راستی گفتار و ادای امانتش بنگرید». (Al-

¹ Demonization

Kulayni, vol. 2, p. 105) بنابراین باید توجه داشت نماز، باید به صدق گفتار و ادای امانت بیانجامد و اخلاق را تحکیم کند و از زشتی‌ها بازدارد و گرنه نمازی که تنها به عنوان یک تکلیف نگریسته شود در تربیت دینی، خود می‌تواند مانع رشد تلقی شود.

از این رو و با توجه به استدلال‌های مختلف صورت گرفته، لازم است در تربیت دینی، از رویکرد سخت و ظاهری-رفتاری فقهی به رویکرد منعطف تربیتی چرخش کنیم تا ضمن پرداختن به روح احکام و طی کردن پیش نیازهای رفتارهای دینی، وضعیت دانش‌آموز و تعلیق‌های معرفتی-عملی وی را نیز به رسمیت بشناسیم و بتوانیم بدون راندن وی از جرگه دین‌روزان با رویکردی تربیتی و مداراگرانه، وی را در طی مسیر همراهی کنیم و احکام را به صورتی معنادار و در بستر روح دین، دنبال کنیم.

۴-۷- چرخش از بردگی عاطفی-شناختی به استقلال حقیقت‌جویانه و شفقت مدار

آسیب مهم دیگر تربیت دینی، ورود تلقین به آن و جایگزینی تربیت با تلقین است. تلقین در جایی صورت می‌پذیرد که مطلبی با شواهد ناکافی ارائه شود و جبران این عدم کفایت شواهد با هیبت مربی یا معلم پر شود (Anderson, 1982). به سخن دیگر، در تلقین، رابطه عاطفی به رابطه شناختی معلم و شاگرد سرایت می‌کند و باعث می‌شود در مواردی که شواهد عقلانی و کافی برای پذیرش معقول امری وجود ندارد، این رابطه عاطفی به ترمیم شواهد بپردازد. باقری نیز با تعریف تلقین به عنوان شبه تربیت، آن را به جای تبیین عقلانی، مبتنی بر «هیبت» مربی می‌داند (Bagheri, 2005). «رابطه‌ی تلقینی در مقابل رابطه‌ی تربیتی، رابطه‌ای است که در آن، یک طرف (دانش‌آموز) کاملاً منفعل و پذیراست. سخنان مربی را نه به‌خاطر برخورداری از منطق، بلکه از روی هیبت و ابهت و البته عاشقانه می‌پذیرد. به سخن دیگر، هنگامی که میزان عاطفه و محبت آن‌چنان در رابطه‌ی مربی-متربی افزایش یابد که چراغ منطق و استدلال را خاموش کند، رابطه‌ی تربیتی به رابطه‌ی تلقینی تبدیل خواهد شد» (Sajjadih, in Ziaei-Moayyed, 2024). وجود تلقین در روابط تربیتی معلم و شاگرد، رابطه را به مردابی تبدیل می‌کند که رشد و تعالی در آن وجود نخواهد داشت و به تدریج، شاگرد برده عاطفی-شناختی معلم خواهد شد.

این در حالی است که مرید و مرادی در دین اسلام جایی ندارد و در کلاس درس تربیت دینی نیز نباید جایی داشته باشد. در روایتی از امام باقر (ع) آمده است: «إِذَا حَدَّثْتُكُمْ بَشْيَءٍ فَاسْأَلُونِي مِنْ كِتَابِ اللَّهِ؛ هرگاه برای شما حدیثی بگویم، درباره سند آن مطلب در کتاب خدا از من پرسید» (Al-Kulayni, vol. 5, p. 300). این بدان معنا است که معیارهایی برای صدق سخن^۱ وجود دارد که امام خود آن را رعایت می‌کند و هر

^۱ در اینجا، مستند بودن یک حکم به دین خداوند

مربی تربیتی لازم است آن را رعایت کند. در واقع امام بودن ایشان، بدان معنا نیست که سخن ایشان را می‌توان بدون فهم و استدلال پذیرفت. ایشان خود را ورای بحث و استدلال ندانسته‌اند و با این بیان، وضعیت دیگر مربیان و متدینان روشن می‌شود. رابطه موسی و خضر نیز نمی‌تواند دلیلی بر رابطه مرید و مرادی گردد؛ در حالی که خضر پرسش نکردن را شرط همراهی دانسته و این همراهی برای موسی بسیار مهم بوده، حقیقت آنچنان برای موسی اهمیت دارد که باز هم می‌پرسد. بنابراین این پیامبر اولولعزم نیز حاضر نیست رابطه ای مرید-مرادی را بدون پرسش‌گری و حقیقت‌جویی داشته باشد. همچنین خضر نیز در هیچ موضعی موسی، را به انجام کاری که از آن آگاهی ندارد امر نمی‌کند و خود وی به انجام آن مبادرت می‌ورزد، زیرا این خضر است که حکمت آن کار را می‌داند و می‌تواند آن را انجام دهد و نه موسی و موسی خود، حجتی برای انجام آن کار ندارد (Safae-Haeri, 2009).

در مقابل رابطه تلقینی، رابطه تربیتی، رابطه‌ای آزادمنشانه است که رو به سوی حقیقت‌جویی دارد. در این نوع رابطه، شاگرد رو به سوی استقلال‌طلبی دارد و به تدریج می‌تواند به استقلال شناختی برسد. همچنین موارد شناختی، با شواهد یا ادله کافی پشتیبانی می‌شوند و بر اساس کفایت ادله یا شواهد پذیرفته می‌شوند نه بر مبنای علاقه یا رابطه حبّی میان شاگرد و معلم. این نوع رابطه است که می‌تواند در نهایت به رشد شاگرد منجر شود. از این رو لازم است در تربیت دینی، رابطه تربیتی را از افتادن در دام تلقین و برگی عاطفی-شناختی دانش‌آموز محافظت کنیم و آن را رابطه‌ای توأم با صمیمیتی سازیم که در حوزه عاطفه باقی می‌ماند و به حوزه شناخت سرریز نمی‌شود و جای استدلال و برهان و شواهد کافی را نمی‌گیرد.

۵- بحث و بررسی

نوشتار حاضر با بررسی ویراست تربیت دینی در مدارس کشور، بر آن بود تا ضمن مشخص ساختن چالش‌های آن، چرخش‌هایی را نیز برای برون رفت از وضعیت بن‌بست‌گونه‌ی کنونی، پیشنهاد دهد. در این راستا، هفت چالش اساسی مد نظر قرار گرفت و چرخش‌هایی متناظر با آنها نیز پیشنهاد شد. از میان هفت چالش و چرخش طرح شده، پنج چالش و چرخش (غیر از موارد پنج و شش)، در کلیت تربیت در مدارس ما^۱ نیز قابلیت طرح دارند و ساحت‌هایی چون تربیت اخلاقی-اجتماعی و تربیت علمی را نیز در بر می‌گیرند. از همین رو، می‌توان گفت برای برون رفت از وضعیت مورد اشاره، که به نحوی به کم‌اثر شدن مدرسه و چه بسا ضعف آن انجامیده است، لازم است به چالش‌ها و چرخش‌های اشاره شده، توجهی ویژه داشت و دواي برخی دردهای مزمن و بنیان‌برافکن تربیت دینی مدرسه‌ای را در آنها جست.

^۱ یعنی در موارد دیگری به جز تربیت دینی

در این میان، مواجهه همه ذی‌نفعان و مشارکت کنندگان در جریان رسمی تربیت دینی با این چالش‌ها و چرخش‌ها و اندیشه‌ورزی درباره آنها ضرورتی انکارناپذیر است. بدون این مواجهه یا صرفاً اکتفا به مواجهه‌های انتخابی سیاست‌گذاران یا معلمان، نمی‌تواند کلیت تربیت دینی را از بن‌بست موجود برهاند و چه بسا، باعث ناهماهنگی و ظهور رویکردهای تناقض‌آمیز بیشتری در تربیت دینی گردد.

نکته قابل توجه دیگر در این موضوع، پرداختن به دو نوع چالش اساسی در این حوزه است. در حالی که چالش نخست ناظر بر حضور تربیت دینی در تربیت رسمی-اجباری است، پرسش دوم معطوف به چگونگی حضور تربیت دینی در تربیت رسمی-اجباری است. در مقاله حاضر، بیشتر بر چالش دوم تمرکز شد که البته تا اندازه‌ای می‌تواند پاسخی به چالش نخست نیز فراهم آورد. در عین حال، به نظر می‌رسد چالش‌هایی چون «هرمن سازی» در تربیت دینی (Jan & et al., 2025)، ساماندهی تربیت دینی در جامعه چندفرهنگی (Franken, 2017) و نیز بازتعریف مفاهیمی چون صلح و مدارا (Javadi & et al., 2024) در هندسه تربیت دینی، از چالش‌های نیازمند توجه باشد.

نکته قابل توجه دیگر آن است که چرخش‌های بیان شده، بیشتر ناظر بر تربیت دینی بوده‌اند نه تمهید دینی. در تمهید دینی که ناظر بر سال‌های پیش از بلوغ است، به دلیل غیبت اراده در کودک و برجستگی امیال در وی، رویکردهای ویژه‌ای باید در نظر گرفته شود. رویکردهایی چون عادات‌های تبیینی، الگوسازی‌های عملی، آغشتگی دین‌ورزی با تجربیات زیسته کودک و ارائه چهره‌ای دلپذیر و رحمانی از دین. این رویکردها، در جای خویش، لازم است به طور مجزا مورد تحلیل قرار گیرند، گرچه در برخی آثار نویسندگان این اثر و دیگران نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند. برخی از این رویکردها بدین قرارند (Sajjadih, cited in Ziaei-Moayyed, 2024): الگودهی به جای تلقین، دغدغه‌مندی به جای کنترل-گری، مطلوب‌انگاری هدف به جای مفعول‌انگاری وضعیت موجود و الگوپردازی به جای الگوستایی. به نظر می‌رسد لازم است تمهید دینی و تربیت دینی، هر یک به صورت مجزا مورد ارزیابی دقیق قرار گیرند تا اقتضائات و چرخش‌های هر یک مشخص شوند. در عین حال، تمهید و تربیت، مناطق مشترکی چون شناخت و گرایش دارند که در هر دو باید مورد توجه قرار گیرد.

در نهایت پرسش از امکان این چرخش‌ها می‌تواند و باید مورد توجه قرار گیرد. امکان تحقق این چرخش‌های فلسفی-تربیتی را باید در ابعاد مختلف گفتمانی و عملی مورد بررسی قرار داد. در بعد گفتمانی، باید دید اسناد بالادستی در جمهوری اسلامی و نظام آموزشی، این چرخش‌ها را مجاز می‌شمارند یا خیر. همچنین در بعد عملی، باید زمینه‌های موجود در کلاس و مدرسه را سنجید و ظرفیت‌های معلم را در نظر آورد.

در بعد نظری-گفتمانی لازم است میان دینی بودن نظام جمهوری اسلامی و ایدئولوژیک بودن آن تمایز قائل شد. در حالی که نظام‌های دینی بر الهام گرفتن از دین و تلاش برای بسط اهداف دین، استوار شده‌اند، نظام‌های ایدئولوژیک بر حقنه کردن ایده خویش از دین، تحمیل تفسیر خویش از دین و ساماندهی جامعه ای فرمانبردار تأکید دارند. می‌توان گفت در بعد گفتمانی، قانون اساسی در مقام میثاق جمعی جامعه ما، پذیرای این چرخش‌ها است. آنگونه که باقری، در ارزیابی اصولی چون آزادمنشی، عقل ورزی، در هم تنیدگی نفس و بدن و کرامت بیان می‌دارد، اصول متعددی از قانون اساسی بر این اصول کلان تربیت صحه می‌گذارند (Bagheri, 2007). در اسناد پشتیبان برنامه درسی چون مبانی نظری سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی نیز هم‌آوایی‌هایی دیده می‌شود. البته این اسناد به دلیل التقاطی بودن، گرفتار ابهام‌ها و تعارضاتی هم هستند که در بررسی‌های آتی باید مورد توجه و اصلاح قرار گیرد.

در بعد عملی، استواری کلاس بر مدار رابطه معلم و شاگرد و استقلال نسبی معلم در عملکرد کلاسی خویش در کنار تأثیر کمتر ارزشیابی درس دینی در آزمون‌های عمومی و سرنوشت‌ساز چون کنکور، روزنه‌ای برای آزادی عمل مدرسه و معلم فراهم می‌آورند که می‌توان امید داشت، معلمان و مدیران کنش‌گر، در آن به تأثیرگذاری تربیتی پردازند. این روزنه، فضای مناسبی برای اثرگذاری چرخش‌های بیان شده خواهد بود. بر این اساس می‌توان گفت، نظام آموزشی کنونی، حداقل شرایط لازم را برای این چرخش‌ها داراست.

References

- Ahmadi, A., Mehrmohammadi, M., Maleki, H., Sadighi, A., & Taheri, M. (2020). An analysis of the formulation of objectives in the Iranian educational system. *Journal of Education and Training*, 36(4), 3-3. <https://doi.org/20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3> (Persian).
- Al-Kulayni, M. b. Y. (2015). *Al-Kafi: A Shi'i collection of hadith* (M. R. Ansari, Trans.). Islamic Seminary Publications. (Persian).
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443. <https://doi.org/10.1037/h0021212>
- Anderson, C.S. (1982), "The search for school climate: a review of the research", *Review of Educational Research*, 52, pp, 368-420.
- Asadi, A., & Tehranian, M. (2023). *The unheard voice: Socio-cultural perspectives and uneven development in Iran* (A. Abdi & M. Goudarzi, Eds.). Tehran: Ney Publishing. (Persian).
- Bagheri, K. (2022). *Education in the horizon of agency*. Tehran: Vakavosh Publishing. (Persian).
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Tehran: Vakavosh Publishing. (Persian).
- Bagheri, K. (2010a). *The ideal model of education in the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Madreseh Publications. (Persian).

- Bagheri, K. (2010b). *An introduction to the philosophy of Education in the Islamic Republic of Iran: Volume one*. Tehran: Scientific and Cultural Publications. (Persian).
- Bagheri, Khosrow (2007). *An introduction to the philosophy of education in the Islamic Republic of Iran*, Tehran: Scientific and Cultural Publishing Company.
- Bagheri, K. (2005). *Islamic education: reconsidered: Volume two*. Tehran: Madreseh Publications. (Persian).
- Bagheri, K. (2003). *The identity of religious science (An Epistemological Perspective on the Relationship Between Religion and the Humanities)*. Tehran: Irshad Printing and Publishing Organization. (Persian).
- Bagheri, K., Sajjadih, N. S., Khodayarifard, M., Mohammadi, A., Gohari, A. R., & Akbari Zaradkhaneh, S. (2020). The integrative unity of reason and religion and its inspirations for religious education. *Journal of Foundations of Education*, 10(2), 90-117. <https://doi.org/10.22067/fedu.2021.30914.0> (Persian).
- Bagheri, K., Sajjadih, N., & Tavassoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in the philosophy of education*. Tehran: Cultural and Social Studies Research Institute, Ministry of Science, Research, and Technology. (Persian).
- Bavakhani, A., & Mirshahjafari, S. E. (2015). A study on the pathology of religious education in the high school curriculum from the perspective of teachers and students. In *Proceedings of the National Conference on Applied Research in Educational Sciences, Psychology, and Social Issues in Iran*. Tehran: The Association for the Development and Promotion of Fundamental Sciences and Techniques and the Center for Studies and Research. Available at: <https://civilica.com/doc/43839> (Persian).
- Bayat, M., & Ghaffari, A. H. (2020). *Barriers to the implementation of the fundamental transformation document in education*. Islamic Parliament Research Center. (Persian).
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder. UK: Paradigm Publishers.
- Cheraghchashm, A. (2007). A study on the pathology of religious education in schools. *Critique Journal*, 42, 155-168. (Persian).
- Coombs, J. R. & Daniels, L. B. (2015). Philosophical inquiry: conceptual analysis. In Edmund, C. Short (ed.) *Forms of Curriculum inquiry*. 43-65. Tehran: SAMT. (In Persian).
- Dela Cruz, M. R. (2024). Teachers' Self-Efficacy and Work Ethics on Students' Academic Performance Under New Normal. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(1), pp. 2870-2884.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books.
- Eskandarifard, M. (2000). Examining the appropriateness and compatibility of concepts presented in Persian, Religious Studies, and Social Studies Textbooks (5th Grade, Elementary Level - History) Regarding Students' Mental Perceptions of Imam Ali, Tehran: *Research Institute of Education*.
- Eslamiyan, H., Saeedi-Rezavani, M., & Amin Khandeghi, M. (2015). The misalignment of high school teachers' teaching methods in the subject of "Religion and Life" with the teaching guidebook. *Islamic Education Research Quarterly*, 10(20), 7-27. (Persian).
- Fallah, Mohammadhosein & Nikfarjam, Mohammadreza (2009). The Place of Itikaf in religious doctrines and its impact on increasing happiness: A case study of female students at Yazd universities, *Journal of Theological and Philosophical Research*, 4(16). 113-136. (In Persian)

- Franken, L. (2017). Islamic Education in Belgium: Past, Present, and Future. *Religious Education*, 112(5), 491–503. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1303300>
- Farahbakhsh, H., Bagheri, K., & Sajjadih, N. (2020). The relationship between culture and education from the perspective of individual agency in upstream policy documents. *Journal of Philosophy of Education*, 6(2), 29–54. (Persian).
- Fundamental Transformation Document of Education (2011). Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. (Persian).
- Ghorbani, H. (2023). *Mohammad-like narrative: Mohammadreza Sarkar- Aarani's account of the development issue in Iran* (M. Ranaei, Ed.). Shargh Book Publishing. (Persian).
- Hajidehabadi, M. A. (2020). *Pathology of religious education*. Tehran: Research Institute of the Seminary and University. (Persian).
- Hasani, Mohammad (2016). A Review of the Approach to Moral Education in the Formal and Public Education System of Elementary School, Biquarterly Journal of Islamic Education, 11(22), 25-51. (In Persian)
- Hosseini Rouhalemini, Jamileh al-Sadat. (2005). *The evolution of elementary and guidance school curricula in Iran*. Tehran: Noor al-Thaqalin. (Persian).
- Iravani, S. (2014). An introduction to Explain the nature of Iran educational system from its modernization time till now: From the beginning of modernization to the present. *Journal of Foundations of Education*, 4(1), 83-110. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23691> (Persian).
- Jan, Q., Kakar, Q., Haq, B. U., Rahman, S. U., & Qian, X. S. (2024). Analyzing Pakistan's national curriculum textbooks in religious-based construction and demonisation of 'other' for high schools. *British Journal of Religious Education*, 47(2), 199–210. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2393183>
- Javadi, S. Z., Bagheri Noaparast, K., Sajadih, N., & Chenari, M. (2024). Examining the possibility of achieving epistemological tolerance based on Gadamer's philosophical hermeneutics and its educational implications. *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz, 31(1), 51–74. <https://doi.org/10.22055/edus.2024.45156.3527>
- Khodayarifard, M., Faqihi, A. N., Ghobari Banab, B., Shakouhi Yekta, M., & Rahiminajad, A. (2012). *Theoretical foundations and methodology of religiousness scales*. Tehran : Avaye Noor Publications. (Persian).
- Kazemipour, A., & Goodarzi, M. (2023). *What happened? The story of the decline of community in Iran*. Agar Publishing. (Persian).
- Keshavarz, S. (2008). Indicators and harms of religious education. *Biannual Journal of Religious Education*, 3(6), 93-122. (Persian).
- Madanifar, M. (2016). Faith and religious doubt. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 91-114. <https://doi.org/20.1001.1.25382802.1395.1.1.4.2>
- Mahmoudi, S. (2018). Pathology of religious education of secondary school students from Islamic schools and school counselor. *Specialized Scientific Quarterly of Religious Culture Approach*, 1(3). (Persian).
- Maksimović, J; Jevtic, B & Stošić, L (2022). Teachers' personality traits and students' motivation: study of social outcomes in Serbia. *Journal of Education for Teaching*, 50(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2154643>
- Marshall, J. D. (2004). Two Forms of Philosophical Argument or Critique. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 459–469. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00081>

- Marzoughi, R. (2009). Presuppositions of religious education curriculum in the era of globalization: A theoretical foundation for Iran's public education system. *Curriculum Studies Quarterly*, 15, 43-59. (Persian).
- Mirarefin, F. S. (2011). Pathology of religion and life textbooks from the perspective of attention to students' needs. *Curriculum Studies Quarterly*, 6(22), 59-96. (Persian).
- Mohammadi, F., Nowghani Dokht Bahmani, M., Kermani, M., & Khaleghpanah, K. (2019). The declining trajectory of teachers' institutional habitus: A case study of secondary school teachers in Mashhad. *Journal of Sociology of Social Institutions*, 6(13), 9-38. <https://doi.org/10.22080/ssi.2019.13165.1347> (Persian).
- Moradi, A. (2007). *Pathology of religious education*. Madrese Publications. (Persian).
- Moradi Doliskani, M., Saeedi-Rezvani, M., Karami, M., & Amin Khandaghi, M. (2016). Identification of standards and components of professional ethics for teachers of Islamic studies courses. *Culture in Islamic University Quarterly*, 6(4), 473-494. (Persian).
- Motahhari, M. (2023). An unpublished speech by Martyr Motahhari about doubt in matters of belief. NourNews. <https://NourNews.ir/n/139357> (Persian).
- Motahhari, M. (1981). *Memorial book of Martyr Morteza Motahhari* (A. K. Soroush, Ed.). Islamic Revolution Publications and Education Organization. (Persian).
- Peterson, M., Hasker, W., Reichenbach, B., & Basinger, D. (2010). *Reason & Religious Belief: An Introduction to the Philosophy of Religion* (A. Naraghi & E. Soltani, Trans.). Tehran: Tarh-e-No Publications. (Persian).
- Pring, R. (2020). *Challenges for Religious Education; Is There a Disconnect Between Faith and Reason*. London and New York: Routledge.
- Rahnama, A., Tabatabaei, F., & Elliein, H. (2006). Pathology of religious education among students from the perspective of middle school principals in Tehran. *Research in Teaching and Learning*, 4(2), 43-54. (Persian).
- Rudgar, M. J. (2007). Religious education, its problems and remedies. In *Proceedings of the Second Conference on the Pathology of Religious Education*. (Persian).
- Sadatalamdar, F. S., Javadi Yeganeh, M. R., Rahmani, J., & Mohseni Tabrizi, A. R. (2020). A reflection on the choice of indifference in the cultural context of Iran. *Iranian Journal of Cultural Studies and Communication*, 16(4), Article 1413. <https://doi.org/10.22034/JCSC.2021.70137.1413> (Persian).
- Sadr, M. (2005). *Religions in the service of humanity: Essays on religion and contemporary global issues*. Tehran: Imam Musa Sadr Cultural and Research Institute. (Persian).
- Saeedi-Rezvani, M., & Binaghi, T. (2001). A reflection on the alignment of the formal education system with religious education. In *Proceedings of the Second Conference on the Pathology of Religious Education*. (Persian).
- Safae-Haeri, A. (2009). *Letters of maturity*. Qom: Leylat al-Qadr Publications. (Persian).
- Sajjadih, N., Madanifar, M. & Bagheri, K. (۲۰۱۵). Mediational goals of education in childhood based on Islamic action approach, *Islamic Education*, 10(21), 29-55. (Persian)
- Shamshiri, B., Shirvani Shiri, A., & Zarei, L. (2021). Pathology of religious education in secondary school students: Perspectives of education specialists, teachers, and students. *Journal of Research in Islamic Education Issues*, 231-255. <https://doi.org/20.1001.1.22516972.1400.29.51.10.2> (Persian).
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom & Dignity*. Great Britain: Penguin Books.

- Tabatabaei, M. H. (1999). *Tafsir al-Mizan* (Vol. 6, S. M. B. Mousavi Hamadani, Trans.). Qom: Islamic Publications Office. (Persian).
- White, J. (2004). Should religious education be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, 26(2), 151–164.
<https://doi.org/10.1080/0141620042000181929>
- .Zamanian, A. (2023). *Changes and transformations in religiosity in Iran: A statistical perspective*. Retrieved from: <https://www.islahweb.org/fa/post/-تغییر-و-تحول-دینداری-در-ایران-به->
- روایت-آمار (Persian).
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. US: Oxford University Press.
- Ziaei-Moayyed, M. (2024). *Educational and training experiences of religious teachers* (4 volumes). Tehran: Taalei Nasl Institute (Text). Behesht Publishing. (Persian).



A Journey into the World of Educational Administration: In Search of a Narrative Beyond Narratives

Mahdieh Dezburd

Ph.D. student in Educational Administration, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: sahardejbord114@gmail.com

Fateme Enayatizadeh

Ph.D. student in Educational Administration, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: enayatizadeh76@gmail.com

Rezvan Hoseingholizadeh

Associate Professor, Department of Educational Administration and Human Resource Development, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: rhgholizadeh@um.ac.ir

Received: 2024-10-27

Revised: 2025-09-07

Accepted: 2025-11-12

Published: 2026-04-20

Citation: Dezburd, M., Enayatizadeh, F. & Hoseingholizadeh, R. (2026). A Journey into the World of Educational Administration: In Search of a Narrative Beyond Narratives. *Foundations of Education*, 15(2), 108-147. doi: 10.22067/fedu.2025.90475.1381

Abstract

The purpose of this paper is to provide a systematic review of review studies on educational administration and leadership across different regions of the world (Asia, Europe, the Americas, and Africa). To achieve this objective, a systematic literature review methodology was employed. Following a rigorous process of searching, identifying, and refining studies across international databases such as Google Scholar, Scopus, ERIC, and Web of Science, as well as national databases including the Scientific Information Database and Humanities databases due to their extensive coverage, a total of 68 studies were purposively selected and analyzed through interpretive analysis. The findings revealed considerable dispersion and diversity in the topics investigated, with particular emphasis on leadership and its models, school effectiveness and improvement, higher education, human resource management, organizational behavior, characteristics and competencies of school principals, organizational change, and leadership training and development. The analysis further indicates a predominance of quantitative research methods and a reliance on Western theoretical frameworks to guide empirical inquiry, alongside relatively limited attention to context-specific studies. When examined across different geographical regions, this pattern reflects a form of scientific imperialism in the field of educational administration and leadership. Moreover, the global knowledge map highlights gaps in the distribution of formal and internationally recognized research across societies,



©2026 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.

pointing to the uneven production of scholarly knowledge. In this context, Iran's contribution to global knowledge in educational administration and leadership remains relatively limited, underscoring the need for more localized and contextually grounded research.

Keywords: systematic review, educational administration and leadership, scientific imperialism, knowledge production

Synopsis

In recent decades, knowledge production in the field of Educational Administration, Management, and Leadership (EAML) has undergone profound and multifaceted transformation on a global scale. The expansion of cross-border scholarly exchanges, the emergence of international research networks, and the dominance of Western theoretical paradigms have collectively intensified the need for critical reflection and re-mapping of the epistemic landscape of educational management. Against this backdrop, the present study aims to map and analyze global patterns of knowledge production in EAML across diverse geographical regions—Asia, Europe, North America, and Africa. The study employed a documentary research design using a comprehensive scoping review guided by the PRISMA framework for systematic reviews. A systematic search was conducted using key terms such as “educational administration and review,” “educational leadership and review,” and “educational management and review.” Data were collected from major international databases including Google Scholar, Scopus, ERIC, and Web of Science, as well as national repositories such as the Islamic World Science Citation Center (ISC) and the Humanities and Social Sciences Database. Thematic analysis was applied to examine prevailing topics, methodologies, publication venues, and leading versus peripheral centers in the field, thereby constructing a systematic and integrative portrayal of global and local knowledge production in EAML. The findings yielded several significant insights. First, scholars across world regions have primarily engaged with meta-themes such as leadership models, school effectiveness and improvement, higher education, human resources, organizational behavior, principals' competencies, organizational change, and leadership training and development. This thematic diversity—what Oplatka (2018) terms intellectual vitality—reflects the growing maturity of the field. However, the evidence also reveals a limited inclination toward indigenous research and contextual theorization, with the field remaining largely aligned with a homogenized global paradigm dominated by Western epistemologies. The conceptual and analytical frameworks employed are predominantly imported, illustrating what has been described as “scientific imperialism” in EAML, wherein conventional Western—particularly Anglo-American—models shape the epistemic architecture of the discipline worldwide. Nonetheless, signs of intellectual pluralism are emerging. In China, Israel, and Malaysia, scholars and academic institutions have begun to indigenize theoretical frameworks and cultivate independent scholarly traditions. Similarly, in South America and parts of Africa, efforts to integrate educational management knowledge with critical theories of power and social inequality signal a turn toward context-sensitive scholarship. In Iran, knowledge production reflects broader Asian trajectories, with increasing attention to higher education management and leadership. However, school management and

learning-centered leadership remain marginal areas, necessitating renewed scholarly attention and strategic development to enhance both theoretical and practical impact nationally and internationally. Second, the results reveal variations in regional contributions to EAML publications. The Educational Management Administration & Leadership journal publishes the highest number of articles in the field, followed by Educational Administration Quarterly. Asian scholars show a stronger inclination to publish in Management in Education and Leadership, while Iran's share of global EAML scholarship remains minimal—underscoring the need for greater international collaboration and presence in high-impact journals. Third, the analysis indicates the predominance of quantitative research methodologies in global EAML studies, with comparatively limited use of qualitative and mixed-methods approaches. Iranian researchers largely mirror this pattern, highlighting a methodological imbalance and the need for greater diversification to illuminate the cultural, social, and behavioral dimensions of educational management and leadership. Fourth, a comparative analysis of knowledge production across continents revealed distinct patterns of scientific leadership and dependency. In Asia, Hong Kong and Israel stand as leading hubs supported by regional research centers, strong international networks, and robust funding structures. In contrast, nations such as Iraq, Qatar, Oman, Kuwait, Palestine, Jordan, and Lebanon remain peripheral, constrained by weak research–practice linkages, a shortage of trained leaders, dependence on Western frameworks, and institutional limitations. In Europe, the United Kingdom, the Netherlands, Germany, Sweden, Belgium, Norway, and Spain dominate, leveraging English-language publication and transnational networks. In the Americas, the United States, Canada, and Australia constitute the central axis of production, while Chile emerges as a regional leader within Latin America. In Africa, South Africa, Nigeria, and Kenya show potential for leadership, though Egypt, Morocco, and Algeria continue to face structural and financial constraints.

Conclusion

Despite the evident intellectual dynamism and thematic diversity within EAML, fundamental challenges persist, including Western paradigmatic hegemony, insufficient indigenous theorization, and methodological uniformity. Advancing the field requires the development of contextually grounded theoretical models, methodological diversification, and policy mechanisms that support localized knowledge production. The future of EAML lies in intercultural and dialogical scholarship that balances global universality with local authenticity. By mapping the global terrain of knowledge production, this study contributes to critical awareness and comparative reflection on Iran's position within the international scholarly community. The findings offer valuable implications for researchers, policymakers, and educational leaders seeking to strengthen scientific and institutional capacities. Ultimately, educational excellence depends on knowledge-based, human-centered, and culturally responsive leadership—a foundation for cultivating empowered individuals and sustainable learning societies.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

سفری به جهان مدیریت آموزشی: در جستجوی روایتی ورای روایت‌ها

مهديه دژبرد ^{id}

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

sahardejbord114@gmail.com

فاطمه عنایتی زاده ^{id}

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

enayatizadeh76@gmail.com

رضوان حسین قلی زاده ^{id}

دانشیار، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)،

rhgholizadeh@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۰۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۱۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استناد: دژبرد، مهديه؛ عنایتی زاده، فاطمه و حسین قلی زاده، رضوان. (۱۴۰۵). سفری به جهان مدیریت آموزشی: در جستجوی روایتی ورای روایت‌ها. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۱۴۷-۱۰۸. doi: 10.22067/fedu.2025.90475.1381			

چکیده

هدف اصلی این مطالعه، مروری نظام‌مند بر مطالعات مروری مدیریت و رهبری آموزشی در مناطق مختلف جهان (آسیا، اروپا، آمریکا و آفریقا) می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش اسنادی از نوع مرور نظام‌مند بهره گرفته شد. در نتیجه جستجو، شناسایی و پالایش مطالعات صورت گرفته در پایگاه‌های اطلاعاتی گوگل اسکالر، اسکوپوس، اریک و وب‌آوساینس و در ایران از پایگاه‌های بانک اطلاعات علمی و علوم انسانی به دلیل پوشش گسترده و جامع اسناد، ۶۸ پژوهش مروری به صورت هدفمند انتخاب و به روش تحلیل تفسیری مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده حاکی از پراکندگی و تنوع موضوعات مورد مطالعه با تاکید بر رهبری و الگوهای آن، اثربخشی و بهبود مدرسه، آموزش عالی، منابع انسانی، رفتار سازمانی، ویژگی‌ها و شایستگی‌های مدیران مدارس، تغییر سازمانی، آموزش و توسعه رهبری می‌باشد. نتایج بر غلبه روش‌های پژوهش کمی و اقبال پژوهشگران از الگوهای نظری غربی برای هدایت مطالعات تجربی و توجه اندک به مطالعات زیست بوم دارد. بررسی این وضعیت در مناطق جغرافیایی مختلف جهان ناظر بر گرفتاری مدیریت و رهبری آموزشی در نوعی امپریالیسم علمی است. نقشه جهانی پایگاه دانش این

حوزه، نقاط خالی را نشان می‌دهد که بر توزیع نامتوازن دانش رسمی و بین‌المللی در جوامع مختلف دلالت دارد. این نتیجه در مورد ایران نیز حاکی از سهم اندک آن در تولید دانش مدیریت و رهبری آموزشی در مقیاس جهانی است.

واژه‌های کلیدی: مرور نظام مند، دانش مدیریت و رهبری آموزشی، امپریسم علمی، تولید دانش

مقدمه

آموزش، قدمتی به اندازه عمر بشر دارد و به تدریج با پیچیده‌تر شدن جوامع، از حیطه خانواده به دیر، کلیسا و سپس به مدارس سپرده شد و با افزایش تعداد مدارس، نیاز به رشته مدیریت آموزشی بیش‌ازپیش احساس شد (Rastemoghadam et al., 2016). نخستین تکاپوی علمی مدیریت آموزشی را می‌توان با سفر به جنبش نظریه با محوریت تجربه‌گرایی منطقی نظاره کرد؛ اما در ادامه، ماهیت زیربنایی پارادایم‌های فلسفی در مدار تحول نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی، ماهیت چندبعدی مدیریت آموزشی را در گذر زمان با حوزه‌های علمی مختلف از جمله آموزش و پرورش، اقتصاد، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، مدیریت صنعتی، مدیریت عمومی، مدیریت کسب‌وکار، منابع انسانی و رفتار سازمانی مواجه کرد؛ همین امر بر آشفتگی نظری و مفهومی رشته مدیریت آموزشی افزود (Boyan, 1988; Eacott, 2015; Oplatka, 2008, 2016; Hare, 1996).

پنداره‌های چندگانه مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته علمی^۱ (Bush, 1973; Biglam, 1999)، حوزه کاربردی^۲ (Newell et al., 1988)، حوزه عمل^۳ (Ribbins, 2006)، حوزه مطالعاتی^۴ (Oplatka, 2009) و کاربرد رهبری در بافت آموزش و پرورش، توافق درباره هویت علمی مدیریت آموزشی را با چالشی تاریخی مواجه کرده است (Khalkhali, 2015; Ahanchian & Parsa, 2020). شواهد موجود نشان می‌دهد با گذر زمان نه تنها توافق عمومی در ساختار دانش مدیریت آموزشی ایجاد نشده، بلکه حتی به ابهام‌زایی مرزهای فکری آن نیز دامن زده است (Hallinger & Chen, 2014). ادبیات پژوهش در این حوزه بر وجود شواهدی ناظر به نبود توافق درباره اهداف، موضوعات، روش‌ها و حدود و مرزهای مدیریت آموزشی دلالت دارد (Oplatka, 2008; Rastemoghadam et al., 2016). گواه این ادعا، وجود شواهد پژوهشی است که گونا-گونی موضوعات مورد مطالعه (Campbell, 1979)، عدم انباشتگی دانش (Bridges, 1982)، آشفتگی مطالعاتی

¹. scientific discipline

². applied field

³. field of practice

⁴. field of study

(Ogawa et al., 2000)، ناهم‌سنگی دانش (Hallinger & Chen, 2014)، کم‌رنگ بودن فضای نقادی (Hoy, 1978) و عدم یک‌پارچگی دانش (Wang & Bowers, 2016) را روایت می‌کنند (Ahanchian & Parsa, 2020) بدیهی است، چنین توصیفی از تفاوت و تقابل دیدگاه‌های صاحب‌نظران جهانی مدیریت آموزشی چالش‌برانگیز است.

با مرور پژوهش‌های انجام‌شده در قلمرو مدیریت آموزشی می‌توان دریافت که پژوهشگران و دغدغه‌مندان این حوزه در مناطق مختلف جهان از جمله آسیا (Attari et al., ; Oplatka & Arar, 2017)، اروپا (Samul, 2020; Kovacevi & Hallinger, 2019)، آمریکا (Wang & Bowers, 2015;)، آفریقا (Hallinger, 2018; Asuga et al., 2016) و آسیا (Hallinger, 2023) فرهنگی و اقتصادی حاکم بر جامعه خویش، به بیان روایت متمایزی از مدیریت آموزشی پرداخته‌اند و به تبع آن، رویکردهای غالب و رجحان‌های روش‌شناختی را به کار گرفته‌اند که نیازمند فهم و تأملات عمیق‌تری می‌باشد. با نگاهی به پژوهش‌های صورت گرفته در ایران نیز می‌توان دغدغه‌مندی محققان ایرانی در انجام مرور نظام‌مند مطالعات در حوزه مدیریت آموزشی را دریافت. این مطالعات اغلب با هدف توصیف و تفسیر چگونگی فهم پژوهشگران و کارورزان حوزه مدیریت آموزشی از مفهوم رهبری آموزشی در مقالات منتشرشده در مجلات علوم تربیتی (Nemati & Shirbagi, 2022)، بازنمایی تولید دانش رهبری و مدیریت آموزشی اعضای هیئت علمی گروه مدیریت آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران در مجلات تخصصی بین‌المللی و پایگاه‌های وب آو ساینس^۱ و اسکوپوس (Ghaemipour et al, 2021)، واکاوی ماهیت حوزه مدیریت آموزشی در ایران با بررسی مقالات منتشرشده در مجلات تخصصی (Nemati et al., 2020)، شناسایی موضوعات و الگوهای مفهومی پژوهش در مطالعات مربوط به حوزه مدیریت مدرسه صورت گرفته‌اند (Hosseingholizadeh et al., 2021). در این میان، نتایج مطالعات (Lashgari et al. (2022; 2023) نشان می‌دهد که مدیریت مدرسه به عنوان یک خوشه حاشیه‌ای در نقشه ساختار دانش مدیریت آموزشی ایران قرار دارد و نوعی سامان‌نیافتگی در تولیدات حوزه علمی مدیریت آموزشی در ایران، مشهود است.

موضوع مهم دیگری که ضمن مرور روایت‌ها درخور ملاحظه است، نشریات و محققانی است که در مناطق جغرافیایی مختلف جهان به انعکاس دغدغه‌های حوزه مدیریت و رهبری آموزشی در آینه پژوهش‌ها

¹. Web of Science

مبادرت ورزیده‌اند؛ برای نمونه، (Jackson, 2019) در یک مطالعه مروری نشان داد، در نشریه‌های مدیریت و رهبری آموزشی، موضوعاتی مانند راهبردها و محیط‌های یادگیری، سرمایه انسانی، آموزشی و مالی، آموزش معلمان، آموزش عالی، برابری و عدالت اجتماعی، به مرور زمان از حاشیه فاصله گرفته و در هسته تولید دانش قرار گرفته‌اند (Jackson, 2019). شناخت سهم محققان در تولید دانش مدیریت آموزشی به تفکیک قطب‌های پیشرو و پیرو می‌تواند شناسایی زمینه‌های همکاری بین‌المللی، به‌ویژه برای محققان ایرانی را فراهم آورد.

با استناد به شواهد موجود، مطالعات حوزه مدیریت آموزشی از دو جنبه قابل بررسی‌اند. نخست، از منظر مفهومی، این مطالعات دارای پراکندگی و گستردگی قابل توجهی هستند که منجر به انفصال فکری در این حوزه شده است. (Nemati et al., 2020) دوم، با توجه به جهت‌گیری فرهنگی این پژوهش‌ها، رویکردهای فرهنگی به شکل قابل توجهی ماهیت مدیریت و رهبری آموزشی را تحت تأثیر قرار داده و دانش مدیریت و رهبری آموزشی را به هنجارها و بافت فرهنگی جوامع مرتبط ساخته‌اند (Lotfi & Hosseingholizadeh, 2022). این روند نشان می‌دهد که فهم مدیریت آموزشی نه تنها به متون علمی، بلکه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی وابسته است. با توجه به این شرایط، در این مطالعه تلاش شد تا ضمن در نظر گرفتن تفاوت‌های فرهنگی و جغرافیایی، مطالعات مروری صورت گرفته با تأکید بر تولید دانش مدیریت آموزشی در مقیاس فراگستر و قاره‌ای در پاسخ به پرسش‌های محوری زیر به شیوه نظام‌مند مورد بررسی قرار گیرند:

۱. محققان مدیریت آموزشی در مناطق جغرافیایی مختلف جهان، چه روایت‌ها و ابرموضوعاتی از مدیریت آموزشی ارائه کرده‌اند؟

۲. نشریه‌های شاخص در هر منطقه جغرافیایی کدام‌اند؟

۳. رویکرد غالب و رجحان‌های روش‌شناختی محققان در هر قاره چیست؟

۴. قطب‌های پیشرو و پیرو این رشته در کدام مناطق متمرکز شده‌اند؟

یکی از چالش‌های اساسی در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی، فقدان درک جامع و تاریخی از روند تولید دانش و مسیر تحول آن در بسترهای ملی و بین‌المللی است. هرچند پرسش‌هایی مانند «دانش تولید شده چگونه و با چه ویژگی‌هایی شکل گرفته است؟» در نگاه نخست ساده به نظر می‌رسند، اما بررسی دقیق آن‌ها می‌تواند ابعاد پنهان و مغفول دانش تولید شده را آشکار سازد. چنین نگاهی به‌ویژه برای دانشجویان و پژوهشگران این

حوزه اهمیت دارد، زیرا آنان برای فهم انتقادی رشته، نیازمند چارچوبی نظام‌مند برای تحلیل گذشته و حال هستند. بررسی سهم ایران در تولید دانش مدیریت آموزشی نیز نشان می‌دهد که در برخی حوزه‌ها ظرفیت ارتقا وجود دارد و در بخش‌هایی با محدودیت‌های بنیادین مواجه است. از این منظر، رویکرد انتقادی فرصتی فراهم می‌آورد تا پژوهشگر نه صرفاً به توصیف دستاوردها، بلکه به روشنگری، بازاندیشی و آشکارسازی محدودیت‌ها و نقاط قوت دانش موجود بپردازد. این تحلیل، مسیر توسعه رشته را شفاف‌تر ساخته و امکان اتخاذ راهبردهایی هدفمند برای پیشبرد دانش مدیریت آموزشی در سطوح ملی و بین‌المللی را فراهم می‌کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با ترسیم تصویری روشن و نظام‌مند از روند تولید دانش در این حوزه، به دنبال پاسخ به پرسش‌های اساسی درباره چگونگی، کیفیت و پیامدهای این تولید دانش و فراهم‌سازی بستر اصلاحات و تحولات آینده است.

برای دستیابی به هدف این مطالعه، از روش پژوهش اسنادی از نوع مرور کلی یا فرامرور^۱ بر اساس چارچوب جهانی پرایزما^۲ بهره گرفته شد. این روش فراتر از مرورهای نظام‌مند^۳ عمل می‌کند و با ترکیب و مقایسه نتایج مطالعات مروری متعدد، امکان شناسایی شکاف‌های دانش، بررسی روندهای پژوهشی و تحلیل تغییرات در طول زمان را فراهم می‌سازد؛ به‌ویژه در تعیین مسیرهای جدید پژوهشی کارآمد است. علاوه بر این، مرور فرامرور ابزارهای ارزشمندی برای هدایت سیاست‌گذاری، ارتقای عمل حرفه‌ای و توسعه پژوهش ارائه می‌دهد؛ با این حال، به‌منظور حفظ دقت و اعتبار نتایج، استفاده از آن مستلزم رعایت استانداردهای بالای روش‌شناختی است. (Pigott & Polanin, 2020).

گام‌های اصلی پژوهش حاضر، طی چهار مرحله شناسایی، غربالگری، انتخاب منابع واجد شرایط و نمونه‌نمایی تعریف شدند که در شکل (۱) نشان داده شده است (Siddaway et al., 2019). جستجو حول محور تولید دانش در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی بود که با واژه‌های کلیدی نظیر «مدیریت آموزشی و مرور^۴»،

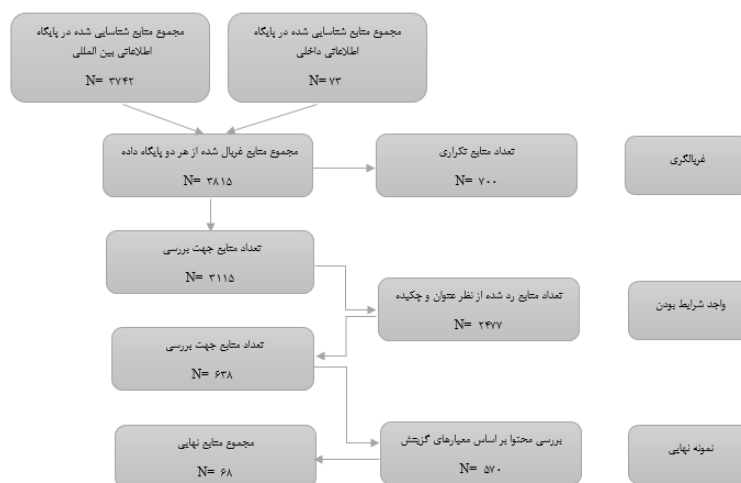
1. Over Review

2. PRISMA

3 Systematic review

4 Educational Administration and Review

«رهبری آموزشی و مرور»^۱ و «مدیریت آموزشی و مرور»^۲ انجام شد. این بررسی در سطح بین‌المللی از پایگاه‌های داده گوگل اسکالر^۳، اسکوپوس^۴، اریک^۵ و وب آو ساینس و در سطح داخلی از پایگاه‌های بانک اطلاعات علمی^۶ و علوم انسانی به دلیل پوشش گسترده و جامع اسناد استفاده کرد. لازم به ذکر است که جستجوی منابع با معیارهای (۱) مطالعه از نوع مروری، (۲) موضوع و محتوای مرتبط با تولید دانش حوزه مدیریت آموزشی، (۳) جستجو بدون هیچ محدودیت زمانی، (۴) زبان انگلیسی و فارسی، (۵) دسترسی کامل به مقاله و (۶) مقالات منتشر شده در مجلات علمی معتبر صورت پذیرفت.



شکل ۱: چارچوب پریزما برای مرور نظام‌مند نتایج پژوهش‌ها

منابع بازیابی شده بالغ بر ۳۷۴۲ عنوان بودند که پس از بررسی اولیه براساس معیارهای موردنظر غربالگری شدند. در نهایت، ۶۸ عنوان مقاله که منطبق با مرور حاضر بودند، انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفتند. مقالات مروری شناسایی شده برحسب سال انتشار از سال ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۴ متغیر بودند. طبق نمودار (۱)

¹ Educational Leadership and Review

² Educational Management and Review

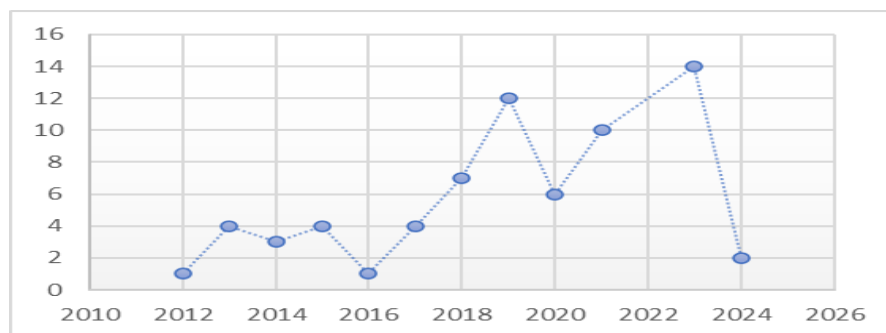
³ Google scholar

⁴ Scopus

⁵ Eric

⁶ . SID

پراکندگی مطالعات در سال‌های مختلف مشهود است. نخستین مرور نظام‌مند مربوط به سال ۲۰۱۲ می‌باشد. در سال‌های ۲۰۱۲ و ۲۰۱۶ کمترین تعداد مقالات (۱ مورد) و در سال ۲۰۲۳، بیشترین تعداد مطالعات مروری منتشر شده‌اند.



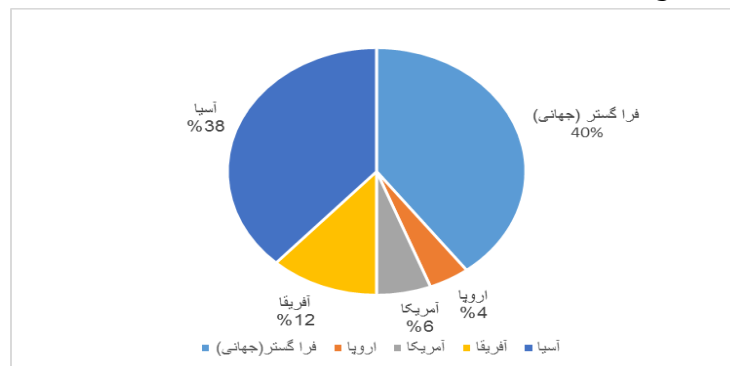
نمودار ۱: توزیع مقالات مروری منتشر شده براساس سال انتشار

به منظور استخراج داده‌ها، محتوای هر یک از مقالات به‌طور دقیق شامل عنوان، هدف و پرسش‌های پژوهش، روش و نتایج بررسی و ثبت شد. سپس تمامی متون انتخاب‌شده وارد فرایند تحلیل مضمون شدند. در این مرحله، جملات، عبارات و بخش‌های کلیدی مقالات به‌عنوان واحدهای معنایی تعیین و کدهای اولیه استخراج گردید. این کدها در ادامه به‌صورت مضامین پایه دسته‌بندی شدند و مضامین پایه مشابه یا مرتبط با یکدیگر تلفیق شده و به شکل مضامین سازمان‌دهنده درآمدند. در نهایت، ترکیب مضامین سازمان‌دهنده، مفاهیم فراگیر پژوهش را به‌عنوان یافته‌های نهایی شکل داد. بدین ترتیب مسیر دستیابی از اسناد بررسی‌شده تا نتایج تحلیلی پژوهش به‌صورت مرحله‌به‌مرحله روشن و مستند شد. روش تحلیل مضمون به دلیل توانایی آن در شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی انتخاب شد. این روش قادر است داده‌های پراکنده و متنوع را به مجموعه‌ای غنی و تفصیلی تبدیل کند (Abedi Jafari et al., 2011). در این مطالعه، تحلیل مضمون در سه سطح مضامین پایه شامل کدها و نکات کلیدی متن، مضامین سازمان‌دهنده که از ترکیب و تلخیص مضامین پایه شکل گرفتند، و در نهایت مفاهیم فراگیر که بیانگر مفاهیم کلی حاصل از تحلیل بود، صورت گرفت. علاوه بر این، به منظور تأمین اعتبار نتایج به‌دست‌آمده، اصالت منابع مورد مطالعه و توافق پژوهشگران مورد توجه قرار گرفت و تلاش شد روایت‌های مستخرج از منابع علمی مختلف، معقول، باورپذیر و قابل اعتماد باشند (Sadeghi Fasaee & Irfan Manesh, 2014). همچنین برای افزایش انتقال‌پذیری

یافته‌ها، جزئیات مقالات مورد بررسی ارائه شد و به منظور تضمین تأییدپذیری، فرآیند کدگذاری داده‌ها توسط دو کدگذار به طور مستقل بررسی گردید.

درنهایت، نتایج به دست آمده از تحلیل ۶۸ مطالعه مروری در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی ناظر به چهار محور اصلی گرایش‌های موضوعی (ابر موضوعات مورد مطالعه)، رویکرد روش‌شناختی، قطب‌های پیشرو و نشریات پیشنهاد می‌باشد که بر حسب منطقه جغرافیایی به تفکیک گزارش شدند. در محور نخست، به بررسی موضوعاتی پرداخته شد که دغدغه اصلی پژوهشگران در مناطق جغرافیایی مختلف بوده و تلاش شد تا بر زوایای تاریک و مورد غفلت در ابر موضوعی نور تابانده شود. همچنین، ضمن مرور مقالات مورد مطالعه در نشریات مختلف تلاش شد به سوال دوم پژوهش مبنی بر انعکاس ویژگی‌های بارز نشریه‌ها پاسخ داده شود. در رویکرد روش‌شناختی، ضمن اشاره به مسائل موجود در روش‌شناسی مطالعات مدیریت و رهبری آموزشی، رجحان روش‌شناختی قرائت‌های این حوزه نیز به تصویر کشیده شد و در قطب‌های پیشرو و پیرو تلاش شد، دلایل کهنتری و مهتری کشورهای ذکر شده در مطالعات، بیان گردد.

توزیع جغرافیایی مقالات منتشر شده: پراکندگی مطالعات بر حسب منطقه جغرافیایی حاکی از توزیع شاخص ۳۸ درصدی این مطالعات در کشورهای آسیایی و ۱۱ درصدی در کشورهای آفریقایی می‌باشد. اختصاص ۴۰ درصد مطالعات مروری انجام شده در سطح بین‌المللی و به صورت مشترک حکایت از دغدغه تولید دانش جهانی و فارغ از زمینه و بافت فرهنگی و اجتماعی مورد مطالعه دارد.



نمودار ۲: توزیع مقالات مروری منتشر شده براساس تفکیک قاره‌ها

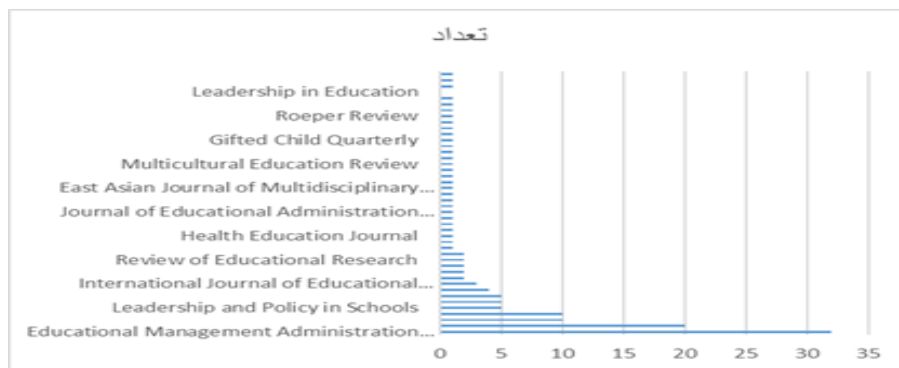
توزیع مقالات براساس نشریه

تحلیل توزیع مقالات منتشرشده در نشریات منتخب مدیریت و رهبری آموزشی، بینش عمیق‌تری درباره روندهای پژوهشی جهانی و منطقه‌ای ارائه می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که سهم پژوهشگران آسیایی، آمریکایی و اروپایی از انتشار مقالات در نشریات مختلف متفاوت است و الگوهای انتشار علمی در مناطق مختلف همچنان تمایز قائل می‌شوند. چنین تحلیلی به شناسایی شکاف‌ها و فرصت‌های تحقیقاتی کمک کرده و نشان می‌دهد که برخی نشریات بیشتر بر یافته‌های محلی تمرکز دارند، در حالی که برخی دیگر نقش پل‌زدن بین دانش محلی و جهانی را ایفا می‌کنند. علاوه بر این، شناخت نشریات شاخص می‌تواند به پژوهشگران کمک کند تا برای انتشار یافته‌های خود تصمیم آگاهانه بگیرند و سهم پژوهش‌های خود را در محیط علمی بین‌المللی افزایش دهند. به این ترتیب، بررسی نشریات شاخص نه تنها کمیت و تمرکز جغرافیایی مقالات را نشان می‌دهد، بلکه مسیرهای اصلی توسعه نظریه و مدل‌های مدیریتی در مدیریت و رهبری آموزشی را نیز برجسته می‌کند و به عنوان یک دستاورد پژوهشی مستقل و راهنما برای تحقیقات آتی محسوب می‌شود. در این میان، *Educational Management Administration & Leadership* با ۱۸ مقاله بیشترین تعداد مقالات منتشرشده را در مقایسه با سایر نشریات دارد، در حالی که *Educational Administration* با ۹ مقاله در رتبه دوم قرار گرفت. بیشترین سهم پژوهشگران آسیایی در انتشار مقالات، مربوط به نشریه اروپایی *Management and Educational Leadership* است که علاوه بر پژوهشگران آسیایی، توجه پژوهشگران اروپایی، آمریکای لاتین و جوامع مسلمان را نیز به خود جلب کرده است (Wang & Bowers, 2015; Hallinger & Kovacevic, 2019, 2021; Hallinger, 2023). همچنین، نشریه بین‌المللی *Educational Management* منتشرشده در انگلستان، مورد توجه پژوهشگران آسیایی و اروپایی قرار گرفته است (Ahmad, 2020; Hallinger & Bryant, 2013).

با وجود اینکه فصلنامه *Educational Management* از سال ۱۹۶۵ فعالیت دارد و موتور جنبش نظریه در مدیریت آموزشی بوده است، تمرکز آن بیشتر بر مقالات آمریکایی است و انتشار یافته‌های سایر جوامع آفریقایی، آسیایی و عربی و حتی اروپایی محدود بوده است (Ahmad, 2020; Hallinger & Bryant, 2013; Hallinger & Kovacevic, 2019, 2021). Bryant, 2013; Hallinger & Kovacevic, 2019, 2021). این نشریه پس از پنج دهه انتشار موفق، به تدریج در حال پل‌زدن بین تحقیقات مدیریت و رهبری آموزشی در ایالات متحده و زمینه جهانی

است و پژوهشگران بسیاری از مناطق در حال ظهور را جذب کرده است (Wang & Bowers, 2015; Hallinger, 2023). نمایه شدن این نشریه در پایگاه Web of Science در سال ۲۰۱۱ نیز جذابیت آن را برای محققان بین‌المللی، از جمله ایران، ترکیه و چین، افزایش داده است.

مرور جامع (Hallinger & Kovancevic (2019, 2021) بر ۲۲ نشریه مدیریت و رهبری آموزشی نشان داد که ناشران برتر تحقیقات اروپایی شامل *EDLM*، *NASSP Bulletin (NASSP)*، *Leadership*، *Review of Educational Economics*، *Education and Urban Society* هستند. این یافته‌ها حاکی از آن است که دانشمندان اروپایی پژوهش‌های خود را در نشریاتی متفاوت از هم‌تایان آمریکایی-انگلیسی منتشر می‌کنند. در آمریکای لاتین، مقالات در نشریه‌های *School Effectiveness and Improvement*، *International Journal of Leadership in Education* و *Management* منتشر شده‌اند و پژوهشگران شیلی در نشریه *School Effectiveness and Improvement* پیش‌تاز بوده‌اند (Castillo & Hallinger, 2017). در نهایت، تحلیل استنادی پایگاه Scopus نشان داد که نشریات بین‌المللی *Educational Development*، *Educational Management*، *Leadership*، *South African Journal of Education*، *Educational Management* و *Teaching as Change* از جمله نشریات برتر پژوهش‌های آفریقای جنوبی هستند (Hallinger, 2018a, 2018b). توزیع مقالات منتشرشده در مجلات مورد بررسی در نمودار (۳) قابل مشاهده است.



نمودار ۳: توزیع مقالات براساس مجلات

دانش‌شناسی قاره آسیا

گرایش‌های موضوعی (ابر موضوعات مورد مطالعه)

قاره آسیا به عنوان وسیع‌ترین قاره جهان و مهد ادیان بزرگ تاریخی، دربرگیرنده کشورهایی با تنوع‌های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، مذهبی و سیاسی است که این تنوع، زمینه‌ساز شکل‌گیری جورچینی متفاوت در حوزه مطالعات مدیریت و رهبری آموزشی است؛ جورچینی که کشورهای پیشتاز و میانه‌رو، قطعات بزرگ و متوسط آن را به خود اختصاص داده‌اند. بسیاری از کشورها را می‌توان در زمره قطعات کوچک و چراغ خاموش این پازل به حساب آورد. با مرور مطالعات این حوزه در کشورهای هنگ‌کنگ، اسرائیل، مالزی، کشورهای عربی (قطر، عمان، عراق، فلسطین، کویت، اردن، لبنان و عربستان سعودی)، نمای کلی این جورچین را می‌توان بازنمایی کرد. این بازنمایی در سطح ابرموضوعات نشان‌دهنده حوزه‌هایی همچون رهبری و الگوهای آن، آموزش و توسعه رهبری، اثربخشی و بهبود مدرسه، آموزش عالی، منابع انسانی، رفتار سازمانی، مدیران مدارس، ویژگی‌ها و شایستگی‌ها و تغییر سازمانی است (Szteto et al., 2023؛ Oplatka & Arar, 2017؛ Adams et al., 2021, 2023؛ Hallinger et al., 2013؛ Hemmada & Hallinger, 2020؛ et al., 2015؛ Hosseingholizadeh et al., 2021؛ Hemmada & Hallinger, 2017؛ Hallinger & Chen, 2014, 2017؛ Bellibas & Gumus, 2015). Eyal & Rom, 2015) این یافته‌ها به وضوح تغییر پارادایم مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی را نشان می‌دهد (Eyal & Rom, 2015)؛ به گونه‌ای که پژوهشگران در هنگ‌کنگ، اسرائیل و مالزی عمدتاً توجه خود را بر رهبری و الگوهای آن در بافت فرهنگی ویژه خود معطوف کرده‌اند (Hallinger et al., 2013؛ Eyal & Rom, 2015؛ Adams et al., 2021, 2023). در پژوهش‌های انجام‌شده در هنگ‌کنگ، کمبود قابل توجهی در مطالعات تطبیقی بین‌فرهنگی مشاهده می‌شود. بررسی نتایج نشان می‌دهد که تحقیقات تجربی انجام‌شده در طول پانزده سال اخیر عمدتاً به بررسی پیوند میان رهبری و فرهنگ اجتماعی در دهه ۱۹۹۰ پرداخته‌اند (Hallinger et al., 2013)؛ (Szteto et al., 2015). در این راستا، ادبیات موضوعی هنگ‌کنگ عمدتاً بر حوزه‌هایی مانند رهبری و شایستگی‌های آن، تغییر سازمانی، اثربخشی و بهبود مدرسه، توسعه رهبری، رهبری یادگیری و عملکرد چندسطحی متمرکز شده است (Hallinger et al., 2013)؛ (Szteto et al., 2015). در قطب دیگر دانش مدیریت آموزشی در آسیا، پژوهشگران اسرائیلی به تأثیر رهبری بر اثربخشی مدرسه، سیاست‌های رهبری و نقش زمینه در ساخت رهبری، توجه ویژه‌ای نشان داده‌اند. آن‌ها در مقایسه با

پژوهش‌های جهان‌گستر که رویکردهای رهبری آموزشی^۱، توزیعی^۲ و رهبری معلم^۳ را مدنظر قرار داده‌اند، کمتر به الگوهای رهبری در قلمرو آموزش پرداخته‌اند. پژوهشگران اسرائیلی با مطالعه رویکردهای جایگزین رهبری، خلأ پژوهشی در دانش جهانی را هدف قرار داده و به آن پرداخته‌اند (Eyal & Rom, 2015). در کنار دو قطب پیشتاز و نسبتاً بزرگ آسیا، یعنی هنگ‌کنگ و اسرائیل، مرور پژوهش‌ها نشان‌دهنده رشد چشمگیر مدیریت و رهبری آموزشی در مالزی است؛ هرچند این رشد از نظر توزیع و گستردگی پژوهش‌ها نامتوازن بوده است^۴. نتایج این مطالعات، روایتگر سبک و الگوهای رهبری مدیران (رهبری تحولی^۵، آموزشی و توزیعی)، رفتار و شایستگی‌های آن‌ها، آماده‌سازی و توسعه رهبری و مفاهیمی با محوریت هیجان (مانند رضایت شغلی، تعهد و استرس) است. علاوه بر این، در مالزی می‌توان از ادبیاتی نابالغ، اما در حال ظهوری سخن راند که به‌صورت یکپارچه در ادبیات جهانی ادغام نشده و آن، تعداد چشمگیر مقالات منتشرشده به زبان مالایی است. به زعم (Malio, 2007)، این وضعیت نه تنها سهم مالزی را در پایگاه دانش بالغ در EDLM مالزی، بلکه در ادبیات جهانی EDLM نیز محدود می‌کند و ادبیاتی گریزپا را به تصویر می‌کشد (Adams et al., 2021, 2023; Hallinger et al., 2013). درباره سهم کشور ترکیه در جورچین تولید دانش در قاره آسیا باید گفت، آنچه بیش‌ازپیش نظر پژوهشگران را به خود جلب می‌کند، تابش الگوهای برخاسته از چارچوب‌های نظری کشورهای غربی است. در این راستا، گرایش‌های موضوعی به رهبری مدرسه یادگیرنده و هیجان، رابطه بین نقش‌های رهبری و رفتارهای سازمانی و آموزش عالی معطوف است و موضوعات کلیدی متناسب با زمینه مانند جنسیت، عدالت اجتماعی، تنوع، فرهنگ، نتایج مدرسه، تأثیر رهبری و سازمان‌دهی بر یادگیری دانش‌آموزان در ابرموضوعی تیره و تاریک گزارش شده است (Gümüş & Bellibaş, 2019; Gümüş et al., 2023; Bellibaş et al., 2023).

در سفر به دنیای مطالعات آسیایی، در قلب ادبیات کشورهای عربی، موضوعاتی نظیر مدیران مدرسه، نقش‌ها و شیوه‌های مدیریت مدرسه، رهبری مدرسه و نظارت آموزشی، منابع انسانی، تغییر، عملکرد و بهبود

^۱. Educational Leadership

^۲. Distributive leadership

^۳. Teacher leadership

^۴. مرکز تولید دانش مدیریت و رهبری آموزشی، ایالت سلانگور است و سایر توابع در این زمینه در حال توسعه هستند.

^۵. Transformational leadership

مدرسه، جنسیت مدیران آموزشی (بررسی رویکردهای زنانه به رهبری/مدیریت در جوامع عربی و تجربیات رهبران زن از رهبری)، آماده‌سازی و توسعه رهبری، سازمان مدرسه، نگرش‌های معلم و مدیر، نتایج مدرسه (Ahmada, 2020; Hammada & Hallinger, 2019, 2020, 2017)، شناسایی الگوها (رهبری تحولی، رهبری معلم، رهبری خدمت‌گزار^۱، رهبری اشتراکی^۲، رهبری آموزشی، رهبری اصیل) و جهت‌گیری‌های رهبری، موانع پیشروی رهبران آموزش و تغییرات فناورانه (Oplatka & Arar, 2017; Ahmad, 2020)، رفتار سازمانی، جو و فرهنگ، تغییر و بهبود عملکرد (Ahmad, 2020) جلوه‌گری می‌کنند. موضوعات خاصی مانند مدیریت خلاق، مدیریت بحران و مدیریت زمان مختص به کشورهای عربی است و «حکمرانی خوب و اصلاحات» به دلیل فشارهای فزاینده، در منطقه عربی بسیار محبوب شده است (Hammada & Hallinger, 2019, 2020). شایان ذکر است، پژوهشگران عرب در مقایسه با سایر پژوهشگران در آسیا، علاقه وافری به نگاشتن در زمینه آموزش عالی دارند، اما در این حوزه موضوعی مقوله‌هایی مانند اثر زمینه‌های فرهنگی بر شیوه‌های رهبری، رهبری برای عدالت اجتماعی و تغییر آموزشی، نقش رهبری مدرسه در بهبود یادگیری دانش‌آموزان و جنسیت در جوامع عرب، مغفول مانده است؛ زیرا نویسندگان این موضوع را به بی‌ارتباط بودن چنین مسائلی با سنت‌های سیاسی و فرهنگی رایج در منطقه نسبت داده‌اند (Oplatka & Arar, Hammada & Hallinger, 2019, 2020). (2017).

به‌طور کلی، مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ادبیات موجود در جوامع عرب، در مقایسه با تحقیقات بین‌المللی مانند هنگ کنگ، اسرائیل و ترکیه، اندک است و در مرحله‌ای نسبتاً ابتدایی و رشدنیافته قرار دارد. با این حال، روند رو به پیشرفت و رشد چشمگیر در اقلیم عربی امیدبخش به نظر می‌رسد. مطالعات مروری انجام‌شده در این جوامع نشان‌دهنده چشم‌انداز محدود و پوشش موضوعی پراکنده است، که غالباً با فرماندهی و استیلای مردان به‌صورت تک‌نویسنده ارائه شده است. هم‌زمان، افزایش مشارکت نویسندگان غیربومی مانند Samir Oplatka و Hallinger در تولید دانش، نوید گسترش و تعمیق این حوزه را می‌دهد. در این میان، نبود موضوعات مهم، گسترش مقالات تجربی و پراکندگی توزیع تولید دانش نیز قابل ملاحظه است (Hallinger & Hammada, 2019; Hemmada et al., 2020; Hammada & Hallinger, 2017; Oplatka & Arar, 2017).

¹. Servant leadership

². Shared leadership

نکته قابل توجه اینکه، تولید دانش برخاسته از تأملات دانشگاهیان است (Hallinger & Ahmad, 2020؛ Hemmada, 2019؛ Arar et al., 2023) و بیشتر نویسندگان عرب از الگوهای غربی برای هدایت مطالعات تجربی خویش بهره برده‌اند. مطالعه مروری (Hemmada & Hallinger, 2017) نیز بر زمینه و پیشینیان به‌عنوان عوامل مؤثر بر رهبری و شیوه‌های مدیریت تأکید دارد. سرانجام، شباهت نتایج گزارش شده در جوامع عرب با یافته‌های مطالعات آسیایی همسوست و همچنین قوی‌تر از نتایج گزارش شده در کل قاره آفریقا ظاهر شده است (Hammada & Hallinger, 2017). با مرور تفاوت‌ها و شباهت‌های قطعه‌های جورچین تولید دانش در قاره آسیا، می‌توان از یافته‌های پژوهش (Hallinger & Chen, 2014) پشتیبانی کرد؛ چراکه «پایگاه دانش آسیایی» بر موضوعات اندکی تمرکز کرده و رهبری و مدیریت آموزشی را در قالب‌های مشخص موضوعاتی مانند رهبری، تغییر، اثربخشی و بهبود مدرسه، منابع انسانی، مدیریت آموزش عالی و رفتار سازمانی محصور کرده است. مرکزیت کانون موضوعی تاحدودی با یافته‌های ادبیات غربی در دوگانگی و ناهمسانی است. در این راستا، ادبیات آسیایی، بازتابش وفور ویژگی‌های اظهارشده در ادبیات آمریکای شمالی سی سال پیش است.

رویکرد روش‌شناختی

براساس نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل ادبیات مدیریت و رهبری آموزشی در آسیا به استناد مطالعات مروری، به مطالعات تجربی بیش از پژوهش‌های مفهومی تمایل نشان داده شده است. همچنین مرورها به‌اتفاق، پیشاهنگی رویکرد کمی به پیکره مدیریت و رهبری آموزشی در آسیا را اعلام کرده‌اند. به‌کارنگرفتن روش‌های کیفی و آمیخته در ادبیات مدیریت و رهبری آموزشی بسیار نگران‌کننده است؛ برای نمونه، واکاوی مطالعات جوامع مسلمان و حوزه خلیج فارس، نشان‌دهنده تسلط رویکرد کمی و مطالعات تجربی در پژوهش‌ها است. دلیل این امر، ورود مطالعات غربی از طریق برنامه درسی وارداتی بیان شده است (Al-Attari & Essa, 2023؛ Hammad et al., 2020؛ Ahmed, 2023؛ Hammad & Hallinger, 2019). چنانکه مطالعات مربوط به رهبری آموزشی در جوامع عرب نیز بیشتر در سطح توصیفی از نوع همبستگی باقی مانده است (Oplatka & Arar, 2017). نتایج مطالعات انجام‌شده در ترکیه و مالزی نیز نشان از علاقه روزافزون پژوهشگران به روش‌های کمی و استفاده از تکنیک‌های آماری پیشرفته در تحلیل داده‌ها دارد. لذا، در ادبیات مدیریت و رهبری آموزشی این دو کشور، می‌توان به سلطه منطق اثبات‌گرایی اشاره کرد (Bellibaş et al., 2019؛ Gümüş & Bellibaş, 2023؛ Adams et al., 2023؛ Gümüş et al., 2023). همسو با این جهت‌گیری، در مطالعات مرورشده

در ایران نیز گرایش به پژوهش‌های کمی گزارش شده است (Samadzadeh, 2013؛ Raidi Afsoran & Nasr, 2015؛ Hosseingholizadeh et al., 2021؛ Nemati et al., 2019؛ Nemati & Shirbagi, 2019)؛ هرچند محققان ایرانی طی سال‌های ۲۰۱۱-۲۰۲۰ از روش‌های کیفی و آمیخته نیز استقبال کرده‌اند (et al., 2021؛ Hosseingholizadeh al).

در ادامه، قابل ذکر است که کشورهای هنگ کنگ و اسرائیل به عنوان قطب‌های پیش‌تاز در آسیا، همسو با تحقیقات بین‌المللی، به استفاده متوازن از روش‌های کمی، کیفی و آمیخته روی آورده‌اند؛ به گونه‌ای که پژوهشگران هنگ کنگی در مطالعات خویش از روش کیفی بیشتر استفاده کردند؛ اما مرور پژوهش‌ها نشان از روند رو به افزایش روش‌های کمی و آمیخته دارد که می‌توان آن را با تغییرات احتمالی در انتظارات سیاست‌گذاران، اولویت‌های سرمایه‌گذاری و همچنین ظرفیت تحقیق در جامعه علمی هنگ کنگ مرتبط دانست. چنانکه، در پژوهش‌های اسرائیلی اغلب برای مطالعه موضوعات سیاسی و رویکردهای جایگزین رهبری^۱، از روش‌های کیفی استفاده شده است (Hallinger et al., 2013؛ Eyal & Rom, 2015). به طور کلی با نظر به اقبال گسترده محققان آسیایی از روش‌های پژوهش کمی، ظرفیت درخور توجهی برای بهبود روش‌های پژوهش در زمینه رهبری و مدیریت آموزشی در آسیا وجود دارد (Hallinger & Chen, 2014؛ Hallinger, 2014).

قطب‌های پیشرو و پیرو

نتایج مرور پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که ادبیات رهبری و مدیریت آموزشی در آسیا و جوامع مسلمان، در مراحل اولیه توسعه مانده، ضمن اینکه پژوهش‌های حیطه آموزش عالی به سرعت رو به رشد است. آنچه بیش از پیش جلوه‌گری می‌کند، ناموزونی بسیار زمخت تولید دانش در جوامع آسیایی است (Hallinger, 2014؛ Hallinger & Chen, 2014؛ Hallinger & Bryant, 2013؛ Hallinger, 2019؛ Ahmad, 2020)؛ به طوری که ترکیه، مالزی و امارات متحده عربی به عنوان بزرگ‌ترین تولیدکننده دانش مدیریت و رهبری آموزشی، پاکستان، لبنان، ایران، اندونزی، عمان، نیجریه، مصر، قطر و کویت دارای ظرفیت در حال ظهور و تونس، یمن، گابون، ازبکستان، ساحل عاج، آذربایجان، ترکمنستان، گامبیا، کومور، بورکینافاسو و سورینام، گویا نقشی در جورچین تولید دانش مدیریت و رهبری آموزشی ایفا نکردند (Ahmad, 2020). در جدول (۱)، وضعیت کشورهای مورد مطالعه بر حسب قوت‌ها و ضعف‌های آن‌ها به طور خلاصه نشان داده شده است.

^۱ . alternative lenses of leadership

جدول ۱: قطب‌های پیشرو و پیرو در قاره آسیا

وضعیت	کشور	قوت‌ها (دلایل مهمتری)	ضعف‌ها (دلایل کمتری)	منبع
چین	هنگ- کنگ	برخورداری از مراکز دانش منطقه‌ای کلیدی؛ پرچم‌داری تولید دانش؛ صدرنشینی مؤسسات آموزش عالی هنگ کنگ در زمینه تولید دانش؛ بهره‌گیری از حمایت‌های مالی در تحقیقات حوزه مدیریت آموزشی؛ شبکه‌های همکاری قوی بین محققان ملی و بین‌المللی	*	Hallinger, 2019; Tain & Huber, 2019; Hallinger & Bryant, 2013; Hallinger & Chen, 2014; Hallinger, 2014; Attari et al., 2023; Mukhtar et al., 2024
	اسرائیل	مراکز دانش منطقه‌ای کلیدی؛ پرچم‌دار تولید دانش حمایت مالی از کار تحقیقاتی (۱۶/۵ درصد)؛ همکاری نسبتاً زیاد تحقیقاتی بین محققان در اسرائیل (۴۵ درصد) و استفاده از دانشمندان بومی	*	Hallinger & Bryant, 2013; Hallinger, 2014; Hallinger & Chen, 2014; Tain & Huber, 2019; Hallinger, 2019; Attari et al., 2023; Hammada & Hallinger, 2017; Mukhtar et al., 2024
در پیله راه	ترکیه	توجه روزافزون به مدیریت و رهبری آموزشی به‌عنوان یک رشته دانشگاهی؛ ظهور تحصیلات تکمیلی از طریق سه مؤسسه اصلی تودی ^۱ ، دانشگاه آنکارا و دانشگاه حاجتیه ^۲ ؛ فراهم‌سازی زمینه مهاجرت دانشجویان برای ادامه تحصیل پس از ۱۹۵۰؛ تولید دانش متنوع و قوی در بستر مدیریت و رهبری آموزشی؛ تأکید بر آموزش مدیران مدرسه به‌عنوان یک نیاز اساسی؛ افزایش قابلیت‌های پژوهشگران برای کمک به پایگاه دانش جهانی در سال‌های آینده	*	Bellibas et al, 2023; Gümüş et al., 2019; Ahmed, 2023; Melanie & Anne, 2021
	عربستان سعودی	بیشترین سهم تولید دانش بین جوامع عرب؛ و بهره‌گیری و استخدام از پژوهشگران غیر بومی	توجه روز افزون سیاست‌های آموزش عالی به مدیریت و رهبری آموزشی؛ تک‌نویسندگی در	Al-Attari & Essa, 2023; Hallinger & Hammad, 2019; Hammad et al.,

^۱. Todaie^۲. Hacettepe University

2020	پژوهش‌ها پیشتازی نویسندگان مرد			
Altae, 2023	عدم ارتباط مدیریت آموزشی با سیاست و عمل؛ ضعف ادبیات تحقیقاتی درباره مدیریت و رهبری آموزشی؛ اولویت امنیت ملی و نظامی شدن کشور؛ کمبود رهبران آموزش‌دیده در مدارس؛ فقدان بهره‌گیری از نوآوری و خلاقیت در شیوه‌های رهبری	*	عراق	آموزش
Arar et al., 2023; Sellami et al., 2023	وام گرفتن از نظریه‌های غربی؛ دشواری تعریف اصطلاح آموزش و رهبری آموزشی (سردرگمی بیشتر)	توجه به رهبری آموزشی و استانداردهای آن؛ چرخش مسائل مدیریتی به توسعه رهبری؛ حمایت از مفاهیم توسعه حرفه‌ای، مدارس مستقل؛ استانداردهای حرفه‌ای سیاست‌های مدرسه و اعتبار بخشی به مدرسه	قطر	
Hilal & Alawi, 2023	کمبود رهبران مدرسه واجد شرایط کمبود آموزش و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای برای رهبران	تاکید بر تمرکززدایی؛ مدیریت مبتنی بر مدرسه و تضمین کیفیت؛ تلاش در راستای توسعه سیاست‌ها و بخش‌های مدیریت و رهبری آموزشی در دانشگاه‌ها همگام با تحولات جهانی در رشته؛ تلاش جهت حرکت رو به رشد رهبری و مدیریت آموزشی؛ تلاش در راستای به کارگیری پتانسیل مشارکت در پایگاه دانش	عمان	
Alsaleh, 2023	نقش پررنگ سیاست در مدیریت و رهبری آموزشی؛ نبود ساختارهای مناسب در آموزش و پرورش آن	*	کویت	
Salha & Affouneh, 2023	سیستم مالی ضعیف و نامتوازن در آموزش؛ تخریب و تعطیلی مدارس توسط ارتش اسرائیل	*	فلسطین	

^۱ حمله نیروهای آمریکایی (۲۰۰۳) تخریب ۸۰ درصد از مؤسسات آموزشی و فروپاشی روند آموزش در کشور

Al-Attari & Essa, 2023; Hallinger & Hammad, 2019; Hammad et al., 2020/	*	اتخاذ ایده‌ها و شیوه‌های جدید همسو با هویت اسلامی عرب؛ حضور پررنگ پژوهشگران به ویژه زنان در تولید دانش	اردن
Al-Attari & Essa, 2023; Mahfouz & Karami, 2023	وام گرفتن از نظریه‌های غربی در محیط‌های آموزشی	*	لبنان

دانش‌شناسی قاره اروپا

گرایش‌های موضوعی (ابرموضوعی)

قاره اروپا به‌عنوان قاره‌ای کم‌وسعت، میزبان ۴۸ کشور دنیا است. در این قاره نژادها و فرهنگ‌های متفاوتی زیست می‌کنند. رویدادهای تاریخی در این قاره سرسبز، اقتصاد، فرهنگ و ساختار سیاسی را دچار دگرگونی‌هایی کرده است. آنچه در پژوهش حاضر در این بخش اهمیت دارد، پایگاه دانش اروپایی است. مرور پژوهش‌ها روایتگر آن است که پایگاه دانش اروپایی حول محور چهار خوشه اصلی یعنی اثربخشی و بهبود مدرسه^۱، رهبری و مدیریت مدرسه (رهبری برای یادگیری و رهبری مشارکتی برای تغییر)^۲، اثرات اجتماعی-اقتصادی آموزش و پاسخ‌گویی مدرسه شکل گرفته است. نکته چشمگیر آنکه، در پایگاه اسکوپوس، مجموعه‌ای از مقالات با موضوعات آموزش عالی، رهبری آموزشی، حکمرانی، شکل دادن آموزش و یادگیری و عدالت اجتماعی پیوند خورده است (Hallinger & Kovacevic, 2021, 2019). در این راستا، برآوردها روایت‌کننده طلوع ادبیات اروپایی EDLM نیرومند در شش دهه پیشین است. ادبیات تولیدشده (۱۰۳۹ مقاله) بین سال‌های ۱۹۶۰ تا ۲۰۱۸ با پایگاه آسیایی قیاس‌شدنی است. همچنین در مقایسه با آثار مکتوب قاره آفریقا و آمریکای لاتین پیشتازی می‌کند که نویدبخش رشد پرشتاب نشریه‌های EDLM اروپا در دهه‌های آینده است. به‌رغم رشد خیره‌کننده کنونی، نقشه جهانی دانش مدیریت و رهبری آموزشی در مناطق نوظهور اروپا با نواحی خالی بسیاری مواجه است که می‌توان به دلایل از پیش تعریف‌شده‌ای از جمله اختلاف در تفاسیر اصطلاحاتی همچون رهبری و مدیریت اشاره کرد (Hallinger & Kovacevic, 2021, 2019).

گرایش روش‌شناختی

^۱. منحصراً به دانشمندان بریتانیایی و آمریکایی متعلق است.

^۲. حضور محققان آمریکای شمالی و بریتانیا در این خوشه بیشتر است.

نظریه اینکه، پژوهش‌های صورت گرفته در قاره اروپا، به طور فراگیر از روش‌های تحقیق کمی پیشرفته بهره گرفته‌اند، نشریه اروپایی EMAL بر استفاده از پژوهش‌های مفهومی^۱ تاکید دارد؛ در این نوع پژوهش‌ها به بررسی و تحلیل عمیق مفاهیم، نظریه‌ها و مدل‌های موجود در حوزه خاص پرداخته می‌شود. بنابراین، این نوع مقالات در نشریات مورد مطالعه، پلایه‌دار بودند (Hallinger & Kovacevic, 2021, 2019).

قطب‌های پیشرو

مرور پژوهش‌ها از حضور چهل درصدی دانشمندان بریتانیایی از جمله هلند، آلمان، سوئد، بلژیک، نروژ و اسپانیا در انتشار مقالات علمی خبر می‌دهد. ایتالیا و قبرس نیز در سیاهه تولیدکنندگان کلیدی قرار دارند. در این میان، استفاده گسترده‌تر از زبان انگلیسی در کشورهای اروپای شمالی، بدون شک به انتخاب نشریاتی منجر می‌شود که پژوهشگران نتایج تحقیقات خود را در آن منتشر می‌کنند (Kovacevic & Hallinger, 2019)؛ (Samul, 2020).

دانش‌شناسی قاره آمریکا

گرایش‌های موضوعی (ابر موضوعات مورد مطالعه)

واکاوی پایگاه دانش فصلنامه مدیریت آموزشی که خاستگاه آن ایالات متحده است، حکایت از تنوع مفهوم‌شناختی و روش‌شناختی در بازه زمانی پنجاه و پنج ساله دارد. این مهم از پیوندهای میان رشته‌ای مدیریت آموزشی با دیگر حوزه‌های علمی نظیر مدیریت، روان‌شناسی، مسائل سازمانی و آموزش و پرورش عمومی حکایت دارد. همچنین موضوعاتی نظیر توسعه معلمان و تغییر مدرسه، رهبری برای یادگیری (همسو با ادبیات گسترده جهانی)، اثربخشی مدرسه و بهبود آن، عدالت اجتماعی (برخاسته از بافت ملی فصلنامه)، نژاد و قومیت، معرفت‌شناسی مدیریت آموزشی، مطالعات سازمانی، سیاست‌گذاری و دولت، آموزش عالی، رهبری زنان، آماده‌سازی و توسعه رهبری مدرسه، اعتماد و آموزش، رهبری آموزشی، امور مالی آموزش، استخدام و حفظ معلمان و اثربخشی مدرسه، فرهنگ مدرسه و مشارکت دانش‌آموزان در مرکز توجه پژوهشگران قرار گرفته است. نکته درخور تأمل، توجه روزافزون پژوهشگران به دو موضوع عدالت اجتماعی (۵/۷ درصد) و رهبری زنان (۵/۴ درصد) در مقالات است. در مقابل به نظر می‌رسد، علاقه پژوهشی به موضوع معرفت‌شناسی رهبری آموزشی از دهه ۲۰۰۰ کاهش یافته است و موضوعات دیگر در طول پنج دهه گذشته تیره و تار شده‌اند (Wang

^۱. conceptual research

Arar et al., 2023; Hallinger, 2023; et al., 2017). همچنین در فهرست موضوعات مورد مطالعه در مدیریت و رهبری آموزشی آمریکا، خشونت و امنیت (تیراندازی در مدارس) مدنظر قرار نگرفته است و مقالات اندکی بر پیشگیری از وقوع تیراندازی، اقدامات حین و پس آن متمرکز شده‌اند (Clark, 2023). مرور مطالعات آمریکای لاتین در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی، نشانگر موضوعات کانونی نظیر رهبری و مدیریت، اثربخشی و بهبود مدرسه، مدیران، اصلاح و تغییر آموزش و پرورش می باشد. حجم ادبیات آمریکای لاتین نسبتاً کوچک است و در سال‌های پیشین افزایش چشمگیری داشته است. این پیکره زبانی در برابر ادبیات آفریقایی بازمانده و با ادبیات عرب برابری می کند (Castillo & Hallinger, 2017)؛ این در حالی است که در خوانش مقالات آمریکای جنوبی، تصویر فرد محور از رهبری و رهبر، رابطه رهبری به عنوان بیان قدرت مرتبط با ارزش (آگاهی اجتماعی-سیاسی در زمینه و بافت)، عدالت اجتماعی در آموزش و پرورش (نژادپرستی، تبعیض جنسیتی و تبعیض سنی)، توسعه عمل رهبری تحول آفرین، انتقاد از قدرت و سرکوب، تعامل با نظریه‌های انتقادی و مقاومت در برابر فردگرایی، به عنوان موضع سیاسی مدنظر قرار گرفته‌اند. پژوهشگران این خطه، رهبری تحول آفرین، تجارب، شیوه‌ها و سیستم‌های اعتقادی آن‌ها را به عنوان بخشی از روابط قدرت لحاظ کرده‌اند و سیستم‌های سلطه را که از نظر تاریخی جایگاه دارند، در معرض انتقاد قرار داده‌اند (Agosto & Roland, 2018).

گرایش روش‌شناختی

در پیکره آمریکای لاتین، مطالعات تجربی بخش چشمگیری را در بر گرفته و پژوهشگران آمریکای لاتین در مقایسه با محققان آفریقایی و آسیایی، علاقه بیشتری به تحقیقات کمی نشان داده‌اند (Castillo & Hallinger, 2017)؛ در حالی که نتایج مطالعه دو دهه رساله‌های مدیریت آموزشی در نگراس نشان می‌دهد که این مطالعات عمدتاً با اتکا به علوم اجتماعی و روش‌های پژوهش کیفی صورت گرفته‌اند و کمتر مطالعات بنیادی و نظری مشاهده می شود. در این میان، رویکرد کارکردگرایی در زمینه رهبری و مدیریت آموزشی غالب بوده است؛ هرچند رویکردهای انتقادی و فمینیستی نیز در این میدان، سهم درخور توجهی را به خویش اختصاص داده‌اند (Arar et al., 2023).

قطب‌های پیشرو

ایالات متحده به عنوان شبکه مرکزی در تحقیقات رهبری آموزشی، با کشورهایی مانند نروژ، نیوزیلند و اسپانیا همکاری داشته است. دانشگاه ایالتی تگزاس در ایالات متحده آمریکا با ۱۷ نشریه و پس از آن دانشگاه موناش در استرالیا با ۱۶ نشریه، به مثابه دانشگاه پیشرو در تحقیقات رهبری آموزشی ظاهر شدند. پژوهشگرانی از استرالیا، کانادا و اسپانیا نقش تعیین کننده‌ای در تولید دانش رهبری و مدیریت آموزشی ایفا کردند (Mukhtar et al., 2024). در چشم‌انداز جغرافیایی تولید دانش مدیریت و رهبری آموزشی، شیلی با ۳۹ مقاله، رهبری فکری جامعه علمی آمریکای لاتین را در دست دارد. پایگاه مدیریت و رهبری آموزشی آن، به دلیل نبود جوامع متعدد در نقشه EDLM، همچون ونزوئلا، اروگوئه، بولیوی، کوبا و... نقاط خالی بسیاری دارد. همسو با یافته پیشین، شیلی در کنار اسرائیل، هنگ‌کنگ و آفریقای جنوبی به عنوان پرچم‌دار تولید دانش در منطقه خود شناسایی شده است (Hallinger & Chen, 2018; Hallinger, 2019; Melanie & Anne, 2021). با این حال، پوشش جغرافیایی در سراسر آمریکای لاتین بسیار ناهموار است؛ به گونه‌ای که حکایتگر ادبیات مقدماتی و ابتدایی آمریکای لاتین در EDLM است (Castillo & Hallinger, 2017).

دانش‌شناسی قاره آفریقا

گرایش‌های موضوعی (ابر موضوعی)

مرور پایگاه دانش EDLM آفریقا، روایتگر چهار خوشه است که تمرکز نویسندگان در این قاره، در خوشه‌های قرمز، بنفش و طلایی است. خوشه قرمز درباره دانش آموزان با تأکید بر جنسیت، رفتار و خشونت در مدارس است. خوشه بنفش بر معلمان و هویت اجتماعی آن‌ها تأکید می‌ورزد. خوشه طلایی نیز شامل مدیریت مدرسه، سیاست و حکمرانی با تأکید بر دموکراسی و تصمیم‌گیری مشترک است که با تحول و عدالت-آموزشی پیوند ناگسستنی دارد. همچنین در ادبیات EDLM آفریقا به مقولاتی نظیر رهبری مدرسه، مدیریت مدرسه، حرفه‌ای کردن مدیریت آموزش (از طریق استاندارد آفریقای جنوبی برای رهبری مدرسه)، یادگیری، سیاست آموزش، توسعه آموزشی، معلمان، دانش آموزان و توسعه حرفه‌ای، برابری و دانش رهبری و مقابله با مشکلات و چالش‌های مدارس پرداخته شده است. نکته حائز اهمیت آن است که از تولید نظریه محلی و بومی غفلت شده است (Asuga et al., 2016; Hallinger, 2018a,b; Moloi, 2007). در همین راستا، پژوهشگران مدیریت و رهبری آموزشی مصر، موضوعاتی را در کانون توجه خود قرار داده‌اند که با ادبیات خلیج فارس و آثار مکتوب ترکیه مشابه است؛ موضوعاتی نظیر رهبری مدرسه (مطالعات سبک‌های مختلف رهبری مانند

رهبری اخلاقی، رهبری خدمتکار، رهبری تحولی، رهبری توزیع‌شده و رهبری معلم)، حکمرانی (پاسخ‌گویی، غیرمتمرکزسازی، مدیریت مبتنی بر مدرسه و توانمندسازی)، رفتار سازمانی (جو سازمانی، فرهنگ سازمانی، اعتماد سازمانی، سلامت سازمانی و شهروندی سازمانی)، مدیریت منابع انسانی (انتخاب منابع انسانی، آموزش و ارزیابی عملکرد شغلی). درمقابل، پژوهش‌ها به بررسی رابطه بین شیوه‌ها، رفتارهای رهبری و نتایج مدرسه، به‌ویژه یادگیری دانش‌آموزان، عدالت اجتماعی، جنسیت، زمینه فرهنگی، مدیریت در سطح میانی و امور مالی آموزشی عطش و تعلقی ندارند.

مرور پژوهش‌ها حاکی از آن است که محققان مراکشی در ادبیات رهبری و مدیریت آموزشی کشور خود، موضوعاتی همچون موانع فرهنگی، ساختاری، منابع انسانی و سیاسی بر سر راه اجرای رهبری و مدیریت آموزشی^۱ و بهبود مدارس را باید مدنظر قرار دهند. در این راستا، تلاش محققان برای حمایت و حفظ اصلاحات آموزشی را می‌توان از دلایل این امر دانست (Hammad et al., 2023؛ Elmeski, 2023). در پایان می‌توان چنین اذعان کرد که پایگاه دانش آفریقا در EDLM در دوره نوپای توسعه خود مانده است؛ هرچند با وجود اندازه نسبتاً کوچک آن، مسیر رشد درخور توجهی را طی کرده است. توزیع این ادبیات به‌شدت به سمت آفریقای جنوبی منحرف شده است (Hallinger, 2017, 2018؛ Asuga et al., 2016).

رویکرد روش‌شناختی

مرور پژوهش‌های انجام‌شده در قاره آفریقا، از تمایل روزافزون پژوهشگران به مطالعات کمی حکایت دارد و نکته درخور توجه، پیشتازی روش‌های آماری پیشرفته و نگاه تجربی است. محققان آفریقایی به‌شدت برآزمون‌های آماری توصیفی و همبستگی تکیه داشته‌اند (Hallinger, 2017؛ Hammad؛ Asuga et al., 2016؛ et al., 2023)؛ این در حالی است که مرور پژوهش‌ها نشانگر بازنمایی خوبی از مطالعات کیفی و آمیخته بوده است. همسو با این یافته، محققان در آفریقای جنوبی به روش‌های کیفی دلبستگی افزون نشان داده‌اند. از سویی، تجزیه و تحلیل الگوهای مفهومی و روش‌های تحقیق، کمبود مطالعاتی را نشان می‌دهد که به‌طور تجربی به بررسی «تأثیر» یا «اثر بخشی» شیوه‌های رهبری و مدیریت در مدارس آفریقای جنوبی می‌پردازند (Hallinger, 2017, 2018).

قطب‌های پیشتاز

¹. educational leadership and administration (ELA)

دانش مدیریت و رهبری آموزشی در قاره آفریقا، به صورت نابرابر توزیع شده است؛ به طوری که سه جامعه آفریقای جنوبی، نیجریه و کنیا به عنوان مراکز بالقوه تولید دانش در EDLM در آفریقا شناخته شده‌اند؛ اما چندین جامعه دیگر همچون زیمبابوه، بوتسوانا، تانزانیا و غنا، ظرفیت در حال توسعه‌ای را برای تولید تحقیق در مورد EDLM نشان داده‌اند. توپوگرافی غیریکنواخت ادبیات آفریقایی شباهت چشمگیری به EDLM در آسیا دارد که در آن هنگ کنگ و اسرائیل از تولید دانش EDLM در جوامع دیگر پیشی گرفتند (Hallinger 2017, 2018؛ Asuga et al., 2016). در جدول (۲) به وضعیت مصر، مراکش و الجزایر اشاره شده است.

جدول ۲: وضعیت تولید دانش مدیریت و رهبری آموزشی در آفریقا

کشور	نقاط قوت (دلایل مہتری)	نقاط ضعف (دلایل کھتری)	منبع
مصر	روند افزایشی چشمگیر در حوزه تولید دانش؛ حضور متعادل محققان زن و مرد	ادبیات بسیار کوچک در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی نبود مراکز علمی پژوهشی	Hammad et al., 2023
مراکش	*	فقدان منابع مالی و دستورالعمل برای بهبود مدارس و کمبود کارکنان؛ عدم الویت به آموزش رهبران آموزشی	Elmeski, 2023
الجزایر	گرایش به الگوی رهبری پیامبر به عنوان الگوهای رهبری مطلوب؛ رهبری آموزش مبتنی بر زمینه سیاسی و اجتماعی	سیستم آموزشی مبتنی بر بازار (آموزش به مثابه بنگاه)	Lahmar & Abbou, 2023

نگاهی انتقادی به سهم ایران در تولید دانش مدیریت آموزشی

با کنار هم قرار دادن جورچین‌های مدیریت و رهبری آموزشی در کشورهای مختلف، تصویر بزرگ و کاملی از روایت مدیریت و رهبری آموزشی پدیدار می‌شود. با مرور ادبیات موضوعی، آوایی در دنیای مدیریت آموزشی طنین‌انداز شد که گذار از مدیریت به رهبری را نوید می‌دهد (Mukhtar et al., 2024؛ Hallinger, 2019؛ Hallinger & Kovacevic, 2021؛ Tain & Huber, 2019). این گزاره، علاقه محققان را به «رهبری آموزشی و الگوهای آن» معطوف می‌دارد (Tain & Huber, 2019؛ Hemmada & Hallinger, 2020؛ Adams & et al., 2021, 2023؛ Attari et al., 2023). براساس نتایج این مطالعه، اشکال گوناگون رهبری آموزشی از جمله «رهبری تحولی» (Tain & Hosseingholizadeh et al., 2021؛ e. g., Mukhtar et al., 2024؛ Huber, 2019؛ Adams et al., 2021, 2023) «رهبری توزیعی و تبادلی» (e. g., Hallinger, Kovacevic & Hallinger, 2019, 2021) «رهبری یادگیری» (g., Mukhtar et al., 2024)،

e. g., Hallinger, 2023؛ «رهبری مدرسه» (Mukhtar et al., 2024؛ Hallinger & Kovacevic, 2019؛ e. g., Hallinger, 2018) و «رهبری آموزشی» (Adams et al., 2021, 2023؛ Kovacevic & Hallinger 2019, 2021) نظاره شد. در امتداد این گزاره، می‌توان به افزایش دامنه جغرافیایی در رهبری آموزشی اذعان کرد که از نیرومندترین الگوهای پیش‌برنده پژوهش، سیاست و عمل پس از دهه ۱۹۸۰ است. این الگو، رهبری آموزشی را به‌طور مستحکم مستقر کرده و شوق پژوهشگران در این وادی رو به افزایش است^۱ (e. g., Hallinger et al., 2020). علاوه براین، «اثربخشی و بهبود مدرسه» (Bellibas & Gumus, 2019؛ Bellibas et al., 2023؛ Hallinger, 2023؛ Hosseingholizadeh et al., 2021؛ Hallinger & Jasna Kovacevic, 2019؛ e. g., Hallinger, 2023؛ Kovacevic & Hallinger, 2019) و «آموزش‌عالی» (Bellibas et al., 2023)، (e. g., Jackson, 2019؛ Kovacevic & Hallinger 2019, 2021) مدنظر قرار گرفت. در این راستا، توجه به آموزش‌عالی و مدیریت آن در آسیا پررنگ‌تر از سایر قاره‌ها است و به باور Hallinger (2019) این موضوع از این حیث درخور توجه است؛ زیرا هیچ‌یک از نشریات تخصصی در این حوزه، به‌طور صریح آموزش‌عالی را هدف قرار نداده‌اند (Hallinger, 2019).

ازجمله مقوله‌های پرتکرار در سفر به دنیای پژوهش‌ها، «مدیریت منابع انسانی» (Hemmada & Hallinger, 2023؛ e. g., Hung et al., 2019)؛ «رفتار سازمانی و هیجانات» (Bellibas & Gumus, 2019)؛ (e. g., Arar et al., 2024؛ Hammada & Hallinger, 2023؛ Attari et al., 2023؛ Gumus et al., 2023)

^۱ پروفیسور فیلیپ هالینگر بیشترین سهم را در تولید مقالات مروری حوزه مدیریت و رهبری آموزشی داشته است؛ به‌طوری که ۱۸ مقاله از کل مقالات نهایی این مطالعه توسط وی یا با همکاری همکارانش نگاشته شده است. این میزان سهم بالا نشان‌دهنده نقش تعیین‌کننده هالینگر در شکل‌دهی به میراث علمی این حوزه در سطح جهانی است، موضوعی که توسط رسته‌مقدم و همکاران (۱۳۹۵) نیز تأیید شده است. در عین حال، یافته‌ها نشان داد که علاوه بر هالینگر، پژوهشگران دیگری نیز در مناطق مختلف جهان سهم قابل توجهی در تولید دانش داشته‌اند؛ برای مثال، Oplatka و Arar در آسیا، Asuga و Hammad در آفریقا، Kovacevic در اروپا و Agosto در آمریکا. بنابراین، اگرچه هالینگر و همکارانش همچنان جایگاه مسلطی دارند، اما تنوع نویسندگان در دهه اخیر بیانگر گسترش جغرافیایی و رویکردی در ادبیات مروری مدیریت و رهبری آموزشی است.

«مدیران مدارس، ویژگی‌ها و شایستگی‌ها» (e. g., Salami et al., 2023؛ Adams et al., 2021, 2023)، «تغییر سازمانی» (Mukhtar & et al.,؛ Hallinger, 2019, 2023؛ Hammada & Hallinger, 2017, 2019, 2020)، «آموزش و توسعه رهبری» (e. g., Hallinger, 2023؛ Adams et al., 2021, 2023)، Cueupil et al.,؛ Melanie & Anne, 2021؛ Mukhtar et al., 2024؛ Hosseingholizadeh et al., 2021 است. در مطالعه مروری (Hallinger (2019) درباره مناطق در حال ظهور آسیا، آفریقا و آمریکای لاتین، موضوعاتی مانند عدالت اجتماعی و نژاد برجسته شده‌اند و در پیگیری این موضوعات، صداهایی از سایر مناطق جهان نیز به گوش رسیده است (e.g., Hallinger, 2023؛ Mukhtar & et al., 2024؛ Bellibas & Gumus (2019) به غفلت پژوهشگران ترکیه نسبت به این مقوله مهم انتقاد کرده‌اند. در کنار مفاهیم پرشمار مذکور، موضوعاتی چون «معلمان» (e. g., Hallinger, 2018a, 2018b) در قالب معلمان پیشرو (e. g., Hallinger & Kovacevie, 2019)، «عمل معلم» (Szeto et al., 2015)، «یادگیری معلم» (Hallinger, 2019)، «آموزش معلم» (Cuespil, 2019)، «استخدام و حفظ معلمان» (Wang et al., 2017) و «ارزیابی و نگرش معلمان» (e. g., Mukhtar et al., 2024) دیده شد. افزون بر این، «سیاست و حکمرانی» (Hamada et al., 2023؛ Salami et al., 2023؛ Arar et al., 2024؛ Kovacevie & Hallinger, 2021) و «امور مالی و اقتصادی» (e. g., Kovacevie & Hallinger, 2021؛ Hung et al., 2019) نیز مشاهده شد. در این میان، تنها در مرور پنجاه و پنج سال (Wang et al (2017) در نشریه EAQ، از عطش پژوهشگران به موضوع «رهبری زنان» سخن رانده شد (Wang et al., 2017). همچنین «جنسیت» در مطالعات (Mukhtar & et al., 2024؛ Hung et al., 2019؛ Hallinger, 2023) در صدر سیاهه تولید دانش مدیریت و رهبری آموزشی ثبت شد.

شایان ذکر است، در ایران موضوعاتی چون ویژگی‌های مدیر موفق و مهارت‌های مدیریتی، رهبری مدرسه (به‌ویژه رهبری تحولی)، توسعه مدیر، اثربخشی و بهبود مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات، مدیریت آموزشی، رهبری و الگوهای رهبری (رهبری یادگیری و رهبری برنامه درسی)، شناسایی ابعاد رهبران توانمند و اثربخش، مدیریت دانش، فرهنگ سازمانی، اقتصاد آموزش، رفتار سازمانی و عملکرد سازمانی مورد توجه محققان بوده است (e. g., Ghaemipoor et al., 2019؛ Najjar Lashgari & et al., 2023؛ Nemati & Shirbagi, 2019).

Nemati and Shirbagi (2019) (al., 2021) که با ادبیات آسیایی تقریباً همسوست. براساس نتایج پژوهش رهبری آموزشی با دامنه‌ای از تغییرات در محتوا، الگوهای نوشتاری و پارادیم‌های پژوهشی در چند سال اخیر روبه‌رو شده که گویای نوعی حرکت به سمت نشاط فکری و بالندگی حوزه در ایران است (Nemati & Shirbagi, 2019). نکته درخور تأمل دیگر آنکه Zare (2009) جوهره انقلاب اسلامی ایران را عدالت و عدالت‌محوری می‌خواند؛ از این رو امید می‌رود که این موضوع با خوانشی متناسب با بافت مدیریت و رهبری آموزشی، در صدر فهرست موضوعی قرار گیرد. تولید دانش مدیریت و رهبری در ایران، زمانی بر حیرت می‌افزاید که Lotfi & Hosseingholizadeh (2022) از علاقه روزافزون پژوهشگران به حوزه رهبری آموزش عالی سخن گفته‌اند. در این فضا، صدای Wener & Cambell (2017) به‌خوبی شنیده نشده است؛ زیرا به عقیده آن‌ها هنگامی که از مدیریت و رهبری آموزشی سخن گفته می‌شود، مدیریت و رهبری آموزشی در سطح مدرسه باید مدنظر قرار گیرد. در همین راستا، Lashgari et al (2023) نیز به ترسیم نقشه ساختار دانش مدیریت و رهبری آموزشی در ایران پرداختند. آن‌ها خوشه مدیریت مدرسه و رهبری یادگیری را به‌عنوان خوشه‌ای در حاشیه معرفی کردند که نیازمند توجه بیشتر از سوی پژوهشگران در این حوزه است.

در مجموع، به نظر می‌رسد که ادبیات مدیریت آموزشی در ایران و آسیا هویت آشفته‌تری را در مقایسه با سایر مناطق بررسی شده به نمایش گذارده است؛ به‌طوری‌که دانش اروپایی و آمریکایی با دغدغه «تدبیر جریان یاددهی-یادگیری»، بیش از آسیا در سطح مدرسه متمرکز شده است. همچنین نتایج پژوهش‌های مرور شده، خاموشی و فراموشی پژوهشگران نسبت به ذی‌نفعان اصلی مدرسه (دانش‌آموز و پیشرفت آنان) را در کشورهای در حال توسعه نشانه گرفته است که ایران نیز از این مقوله مستثنا نیست؛ زیرا پژوهشگران ایرانی از مطالعه رهبری در مورد نتایج یادگیری دانش‌آموزان استقبال نکرده‌اند (Hosseingholizadeh et al., 2021).

لازم به ذکر است که مدیریت و رهبری آموزشی در کشورهای در حال توسعه در مراحل ابتدایی خویش مانده که می‌توان آن را به بافت سیاسی و اقتصادی آن مناطق نسبت داد (Ahmed, 2020). در این راستا، Hallinger (2014) الگوی تک‌نویسندگی و عوامل سیاسی و فرهنگی را مانعی برای همکاری پژوهشی درون منطقه‌ای می‌شمارد که همین امر موجب رشد اندک تولید دانش شده است. نگاه به کشورهای منطقه نشان از تأیید گزاره مذکور دارد؛ به‌طوری‌که حمله نظامی آمریکا در سال ۲۰۰۳ به عراق، اشغال فلسطین، جنگ، سیستم مالی ضعیف، سبک استبدادی و پدران در عمان، سیاست‌زدگی آموزشی در کویت، آموزش متمرکز و

سلسله‌مراتبی در لبنان و حضور دولت‌های رنگارنگ در افغانستان، موانعی برای تولید دانش در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی هستند. شاید این فقدان رشد مدیریت آموزشی در کشورهای عراق، فلسطین، الجزایر و... نشان از نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مزلو دارد؛ یعنی تا نیازهای سطح پایین (امنیت، وجود دولت مقتدر و...) برآورده نشود، آسمان مدیریت آموزشی در این جوامع همچنان نیمه‌روشن است؛ به‌عنوان مثال، در فلسطین وجود بحران-هایی مانند شهادت دانش‌آموز یا معلم، حمله به مدارس و تعطیلی آن، مدیریت آموزشی را به سمت آماده‌سازی مدیران برای مواجهه با بحران‌ها برده است و نقش همکاری جامعه محلی و معلمان با مدیران مدارس^۱ را پررنگ کرده است.

در زمینه تولید دانش در حوزه مدیریت آموزشی، (Ahmed (2020, 2023) به تلاش‌های قابل توجه کشورهایمانند ترکیه، مالزی، عربستان و پاکستان در تولید دانش و رهبری مدیریت آموزشی در منطقه اشاره کرده است. با وجود اینکه ایران به‌عنوان کشوری مقتدر در منطقه شناخته می‌شود، سهم آن در سطح جهانی بسیار اندک است؛ به‌گونه‌ای که (Ghaemipoor et al. (2021 گزارش می‌دهند ایران در مقایسه با ترکیه در موقعیت پایین‌تری قرار دارد. از دلایل این وضعیت می‌توان به تسلط محدود پژوهشگران ایرانی به زبان انگلیسی و ارتباط اندک آن‌ها با سایر پژوهشگران بین‌المللی اشاره کرد. شایان ذکر است که تنها حدود ده درصد از مقالات ایرانی، همکاری نویسندگان خارج از مرزهای ایران را در بر داشته‌اند. آنچه درخور تأمل است، حضور کم‌رنگ مطالعات پژوهشگران ایرانی در نشریات بین‌المللی است؛ به‌گونه‌ای که در میان ۵۶۵ مطالعه تجربی انجام‌شده توسط پژوهشگران ایرانی، تنها ۸ درصد از آن‌ها در نشریات بین‌المللی منتشر شده‌اند و غالب مقالات (۹۲ درصد) در نشریات ملی به چاپ رسیده‌اند^۲. این در حالی است که در سال‌های اخیر، افزایش روبه‌رشد همکاری در نشریات بین‌المللی در میان پژوهشگران ترک دیده می‌شود (Gumas et al., 2019؛ Hosseingholizad et al., 2021). افزون بر این، مرور پژوهش‌ها حکایتگر آن است که پژوهش‌های صورت‌گرفته در ایران تحت پارادایم اثبات‌گرایی هستند؛ بنابراین براساس پژوهش‌های مرور شده، رویکرد کمی در پژوهش‌های

^۱. برای مثال، در انتفاضه دوم، مدارس به خاطر تجاوز اسرائیل مجبور به تعطیلی شدند. رهبران آموزشی در پاسخ به این بحران، تدریس معروف را ایجاد کردند که تقریباً شبیه به مدرسه در خانه بود.

^۲. این مقالات در نشریات گوناگون با موضوعات متفاوت از جمله آموزش عمومی، علوم اجتماعی، مدیریت و رهبری آموزشی، علوم رفتاری و مدیریت عمومی منتشر شده‌اند.

حوزه مدیریت و رهبری آموزشی در ایران غالب است (Nemati 2019; Hosseingholizadeh et al., 2021). همچنین مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که رویکرد غالب در مطالعات جهانی مدیریت و رهبری آموزشی، کمی است. با این حال، در کشورهای هنگ‌کنگ و اسرائیل، تمایل به استفاده از روش‌های کیفی در این حوزه مشاهده می‌شود. بر این اساس، پژوهشگران ایرانی باید به فراخوان Bates (2013) توجه کنند که خواستار کنار گذاشتن تقلید از علم اثبات‌گرایی است. لازم است از تلاش برای ایجاد یک تئوری ثابت و استخراج قوانین کلی به منظور راهنمایی مدیران دست بردارند و به سمت پژوهش‌های کیفی بروند. این رویکرد نه تنها به غنای شناخت مسئله کمک می‌کند، بلکه امکان بررسی عمیق‌تر و دقیق‌تری از بافت‌ها و شرایط خاص را فراهم می‌آورد. در نتیجه، این تغییر در روش‌شناسی می‌تواند به ارتقای کیفیت و کارآمدی مدیریت و رهبری آموزشی در ایران منجر شود.

نتیجه‌گیری

پژوهش فرا مرور نظام‌مند حاضر با هدف بازنمایی تولید دانش مدیریت و رهبری آموزشی در مناطق مختلف جغرافیایی انجام شد. نتایج این مطالعه در حوزه موضوعی، نشان از تنوع و گستردگی حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی دارد (Wang et al., 2015) که به زعم Oplatka (2018) بیانگر نشاط فکری و بالندگی این حوزه مطالعاتی است؛ به عبارت دیگر، گویی مدیریت آموزشی با قلمی در دست، دایره‌ای به دور خویش ترسیم کرده که دارای خطوط ممتد پررنگ نیست و با خط‌چین‌هایی زمینه پیوند و ارتباط با سایر قلمروهای رشته‌ای را هموار کرده است. همچنین، این فرامرور نشان داد که تولید دانش مدیریت و رهبری آموزشی در مناطق مختلف از منظر سطح بلوغ مفهومی، مدل‌های نظری و رویکردهای روش‌شناختی تفاوت‌های قابل توجهی دارد. در مطالعات آسیا می‌توان نوعی نابرابری در میدان تولید دانش مدیریت آموزشی را به نظاره نشست. هرچند شواهدی از گذار مفهومی از «مدیریت آموزشی» به «رهبری آموزشی» دیده می‌شود، اما این گذار ماهیتی اقتباسی دارد و مفاهیم وارداتی به ندرت در بافت محلی بازتعریف شده‌اند. تحلیل کلی چشم‌انداز دانش مدیریت آموزشی در آسیا نشان می‌دهد که با نوعی «توازن محتاطانه» روبه‌رو هستیم؛ دانشی که نه ایستا است، نه جسور، نه حاشیه‌نشین و نه پیش‌قراول. بخش عمده دانش تولیدشده در این تکه از پازل، بر تکرار الگوهای موجود، سنجش کمی متغیرها بدون توجه به زمینه و فروکاست رهبری آموزشی به روابط آماری متمرکز است. از دید نویسندگان، تا زمانی که مدیریت آموزشی در آسیا دل در گروی «اندازه‌گیری»

دهد. «فهم»، دانش تولیدی همچنان ناقص و ناکافی خواهد بود. در مقابل، مرور ادبیات تولید دانش در آمریکا نشان‌دهنده پایگاهی تثبیت‌شده، متکثر و مسئله‌محور است. در این قاره، می‌توان میدان باز، سیال و میان‌رشته‌ای تولید دانش را مشاهده کرد؛ به گونه‌ای که پایگاه دانشی آمریکایی از پرسش درباره «چیستی دانش» به سمت «کاربست و حل مسئله» حرکت کرده است؛ حرکتی که با سنت فکری پراگماتیسم پیوندی عمیق دارد. این رویکرد سبب تنوع موضوعی در ادبیات آمریکایی شده و سهم قابل توجهی را در توسعه نظریه‌های کاربردی ایفا می‌نماید. در اروپا نیز تولید دانش، از منظر معرفتی، از انسجام، تراکم و پیوستگی قابل توجهی برخوردار است. در این زمینه، پیوند میان مدرسه، سیاست‌گذاری و دولت ساختاریافته و محسوس است؛ هرچند هنوز نواحی خالی و کاستی‌هایی در نقشه دانش اروپایی دیده می‌شود اما عاشقانه به تولید دانش در مقیاس آموزش و پرورش مبادرت ورزیده است. به باور نویسندگان، اروپا به سطحی از «بلوغ روش‌شناختی» دست یافته است؛ بلوغی که به تولید دانش جهت می‌دهد و چارچوب نظری لازم برای توسعه پایدار آن را فراهم می‌سازد. در این میان، تولید دانش در ادبیات آفریقایی نیز نوپا است و با اقتباس نظری در میانه تولید دانش مدیریت آموزشی نفس می‌کشد.

یافته مهم دیگر، توجه اندک پژوهش‌های انجام‌شده به مطالعات بومی و نظریه‌پردازی است؛ پژوهش‌ها بیشتر به سمت تولید دانش جهانی و استاندارد متمایل شده‌اند، به طوری که مفاهیم استفاده‌شده عمدتاً وارداتی هستند (Hossengholizade et al., Gumus et al., 2019., Hammada et al., 2020; Salami et al., 2023., e.g., 2021.). درمجموع می‌توان گفت، پارادایم انگلیسی-غربی در پژوهش‌های ویژه مشرق زمین مشهود است (Dimmok, 2020). بررسی تولید دانش در قاره‌های آسیا، آفریقا و آمریکا نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی در نوعی امپریالیسم علمی گرفتار شده است؛ به طوری که الگوها و روش‌های متعارف غرب (پارادایم انگلیسی-آمریکایی) به سایر قاره‌ها نفوذ کرده‌اند^۱ (Asuga et al., 2016). یکی از آسیب‌های امپریالیسم علمی

^۱. شایان ذکر است که امپریالیسم علمی در مفهومی فراتر از صرف انتخاب روش پژوهش به معنای تسلط یک ایده، نظریه، روش یا پارادایم بر سایر شاخه‌های دانش است که می‌کوشد قلمروهای فراتر از حوزه اصلی خود را تحت سلطه بگیرد و برای آن‌ها تبیین ارائه دهد (Ghasemian, 1992). این تسلط لزوماً محدود به رویکرد کمی یا کیفی نیست؛ بلکه مربوط به نفوذ و سیطره نظریه‌ها، مفاهیم و الگوهای فکری غالب است. به‌طور معمول، چنین تبیین‌هایی در حوزه‌های جدید ناکارآمد بوده و گاهی آسیب‌زا هستند، و

این است که «به جای افکندن نوری بر مسیر معرفت، بر تاریکی مضاعف می‌افزاید» (Bayani, 2023). با این حال، تلاش‌هایی برای رهایی از این وضعیت، در چین، اسرائیل و مالزی صورت گرفته است (Hallinger et al., 2023؛ e.g., Adams et al., 2021, 2023). همچنین پژوهشگران آمریکای جنوبی و برخی از مناطق آفریقا برای تعامل دانش مدیریت آموزشی با نظریه انتقادی، قدرت و سرکوب اهتمام ورزیده‌اند (e.g., Agosto & Ronald, 2018). این تلاش‌ها نشان‌دهنده کوشش رهبران مدیریت آموزشی برای رهایی از پارادایم غالب است، که هرچند کوچک، نویدبخش است. یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های پیش روی حوزه مدیریت و رهبری آموزشی در دهه‌های آینده، تولید پایگاه دانش معتبر بین‌فرهنگی با ارتباط جهانی خواهد بود (Dimmok, 2020). علاوه بر این، نتیجه مهم دیگر، وجود چالش‌های مهم روش‌شناسی در قلمرو مدیریت آموزشی است. به طور کلی، مطالعات مدیریت آموزشی، بیشتر جنبه کمی داشته و روش‌های کیفی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. از دلایل بی‌توجهی شامل برنامه درسی وارداتی (Hammada et al., 2020)، پیکره ادبیات تجربی، در سطح توصیف ماندن مقالات (Oplatka & Arar, 2017)، اقتباس از الگوهای غربی، تأکید دانشگاه بر کمیت انتشارات به جای کیفیت، بودجه اندک، محدودیت روابط شخصی و حرفه‌ای میان دانش‌پژوهان و مدارس^۱ می‌باشد (e.g., Bellibaş et al., 2023). در این بین، اغلب نویسندگان عرب از الگوهای غربی برای هدایت مطالعات تجربی خود بهره گرفته‌اند که این موضوع به عنوان یک محدودیت جدی در زمینه فرهنگ اسلامی قلمداد می‌شود (Ahmad, 2020؛ e.g., Arar et al., 2023). هم‌راستا با نتایج فوق (Oplatka & Arar, 2017) ضمن مرور مقالات اذعان داشتند که تأملات پژوهشگران عرب در مسائلی متمرکز شده که در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، توجه محققان غربی را جلب کرده است. در این بین، گمان می‌رود در پس ذهن پژوهشگران این

از ظهور رویکردهای بومی و نوآورانه جلوگیری می‌کنند (Bayani, 2023). بنابراین، ارجاع به امپریالیسم علمی در این پژوهش نه به معنای اصرار بر رویکرد کمی، بلکه به مفهوم تأثیر و سلطه پارادایم غالب بر دیگر رویکردها و حوزه‌ها است که امکان توسعه بومی دانش را محدود می‌سازد.

حوزه، گزاره آگوست کنتی مدیریت آموزشی بسان علوم طبیعی می‌درخشد که با فرض پذیرفتن آن، می‌توان جهان پیرامون مدیریت آموزشی را که مرکز آن انسان و روابط انسانی است (Shams, 2018)، به‌عنوان یک واقعیت عینی نگریست! با در نظر داشتن این نگاه، صدای گرینفیلد در فضا طنین‌انداز می‌شود که «مدیریت آموزشی بسان یک علم انسانی است» و به جای آنکه نظرها را به تحلیل چرایی‌ها معطوف دارد، به توصیف‌ها بسنده کرده است. این واقعیت در ایران نیز مشهود و تأمل‌کردنی است (Nemati et al., 2020؛ Lotfi & Hosseingholizadeh, 2022). با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان چند مسیر کلیدی برای مطالعات آینده در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی ترسیم کرد:

۱. توسعه پژوهش‌های بین‌فرهنگی و بومی‌سازی نظریه‌ها: با توجه به سلطه پارادایم‌های انگلیسی-آمریکایی در پژوهش‌های مدیریت آموزشی و ناهماهنگی‌ها و خلأهای نظری ناشی از آن، پژوهشگران نیازمند انجام مطالعات تطبیقی در بسترهای فرهنگی مختلف و ارائه نظریه‌های بومی و متناسب با نیازها و ارزش‌های محلی هستند. این رویکرد می‌تواند چرخه تولید دانش محدود و تکراری را بشکند و شبکه‌های پژوهشی بین‌المللی را توسعه دهد، که در نهایت موجب تبادل تجربیات و انتقال دانش در مقیاس جهانی خواهد شد. علاوه بر این، تقویت پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و گسترش همکاری‌های علمی میان دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی در سطوح ملی و بین‌المللی می‌تواند به توسعه پایدار و شکوفایی حوزه مدیریت و رهبری آموزشی کمک کند.
۲. پرداختن به مسائل نوظهور در مدیریت آموزشی: مطالعات آینده باید توجه ویژه‌ای به مسائل و چالش‌های نوظهور از جمله عدالت آموزشی، بهبود و اثربخشی مدرسه و تأثیر رهبری مدیران بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. پژوهشگران می‌توانند با تمرکز بر موضوعاتی که در ادبیات موجود کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند مانند نقش مدیران در ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، تحقق عدالت آموزشی، ایجاد محیط‌های یادگیری اثربخش، توسعه ظرفیت‌های معلمان و چالش‌های ناشی از تغییرات سازمانی، به توسعه نظریه‌های کاربردی و ارائه راهکارهایی برای بهبود عملکرد مدارس کمک کنند. علاوه بر این، در راستای روند تحول دیجیتال، بررسی اثر فناوری‌های نوظهور بر مدیریت و رهبری آموزشی نیز به عنوان یک ضرورت پژوهشی مطرح می‌شود.

۳. لزوم تنوع روش‌شناختی: با توجه به غلبه روش‌های کمی در پژوهش‌های موجود و محدودیت‌های آن‌ها در ارائه درک عمیق از بافت‌های محلی و تجارب ذهنی، بهره‌گیری از روش‌های کیفی و ترکیبی برای تحلیل پدیده‌های مدیریت آموزشی ضروری است. این رویکردها می‌توانند به شناسایی ابعاد پنهان و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی کمک کرده و زمینه‌ساز توسعه نظریه‌های بومی باشند. استفاده از تحلیل‌های موضوعی و مطالعات موردی در کنار داده‌های کمی می‌تواند چشم‌انداز پژوهشی این حوزه را بهبود بخشد.
۴. تقویت برنامه‌های آموزشی و سیاست‌های حمایتی: در راستای توسعه نظریه‌ها و الگوهای مدیریت و رهبری آموزشی در ایران، سیاست‌گذاری و طراحی برنامه‌های آموزشی ویژه برای مدیران، ارتقای مهارت‌های زبانی و فنی آنان و تشویق به همکاری‌های بین‌المللی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ایجاد ساختارهای حمایتی و تأمین منابع مالی برای تحقیقات مرتبط می‌تواند سهم پژوهشگران ایرانی در تولید دانش بین‌المللی را افزایش دهد.

Reference

- Adams, D., Thien, L. M., Chuin, E. C. Y., & Semaadderi, P. (2023). The elusive Malayan tiger 'captured': A systematic review of research on educational leadership and management in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 673-692.
- Agosto, V., & Roland, E. (2018). Intersectionality and educational leadership: A critical review. *Review of Research in Education*, 42(1), 255-285.
- Ahmed, E. I. (۲۰۲۳). Systematic review of research on educational leadership and management in Muslim societies. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 52-74.
- Al-Attari, A., & Essa, E. (2024). Educational Administration and Leadership in Jordan: A Retrospective-Prospective Approach. In *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa* (pp. 114-139). Routledge.
- Altae, M. (2024). Educational Leadership and Administration in Iraq: Challenges and Prospects. *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa*, 62-74.
- Arar, K., Turan, S., Gümüş, S., Sellami, A., & Mahfouz, J. (2023). Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa/Editorial Introduction. In *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa* (pp. 1-11). Routledge.
- Arar, K., Yilmaz, M., & Koschoreck, J. W. (2024). Mapping doctoral dissertations in an educational leadership programme: A longitudinal examination of knowledge construction in the last two decades. *Review of Education*, 12(1), e3446.
- Asuga, G. N., Scevak, J., & Eacott, S. (2016). Educational leadership, management and administration in Africa: an analysis of contemporary literature. *School Leadership & Management*, 36(4), 381-400.

- Attari, A. T. A., & Essa, E. B. (2023). Arab scholarship in educational administration, management and leadership: An overview. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 849-867.
- Bates, R. J. (1980). New developments in the new sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), 67-79.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey: Content analysis of topics, conceptual models, and methods. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 731-747.
- Bellibaş, M. Ş., Karataş, İ. H., & Aydoğdu, E. (2023). Educational Leadership and Management in Türkiye: A Critical Review of Policy, Practice, and Research. *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa*, 12-36.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied psychology*, 57(3), 195.
- Boyan, N. J. (1988). *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association*. Longman Pub Group.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Bush, T. (1999). Crisis or Crossroad? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s. *Journal of Educational Management & Administration*, 27(3), 239-252.
- Campbell, R. F. (1979). A critique of the *Educational Administration Quarterly*. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 1-19.
- Castillo, F. A., & Hallinger, P. (۲۰۱۸). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225.
- Dimmock, C. (2020). Connecting research and knowledge on educational leadership in the West and Asia: Adopting a cross-cultural comparative perspective. *Comparative Education*, 56(2), 257-277.
- Eacott, S. (۲۰۱۵). Rethinking 'leadership' in education: A research agenda. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 113-125.
- Elmeski, M. (2024). Educational Leadership and Administration in Morocco: Recent Developments and Growth Prospects. *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa*, 75-94.
- Eyal, O., & Rom, N. (2015). Epistemological trends in educational leadership studies in Israel: 2000-2012. *Journal of educational administration*, 53(5), 574-596.
- Flessa, J., Bramwell, D., & Mindreau, G. C. (2021). Educational administration research in comparative education, 1995-2018. *Comparative Education Review*, 65(3), 419-444.
- Ghasemian, A. (1992). The colonial policy of imperialism in the Third World. *Al-Zahra University Humanities Quarterly*, (9-10), 153-163.
- Ghaemipour, M. Noh Ebrahim, A. Zain Abadi, H., & Ahanchian. M. (2021). Representation of knowledge production of leadership and educational management in international specialized journals and global databases. *Iranian Journal of Higher Education*, 13(4), 113-144. [In Persian].

- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, 40(1), 23-44.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. (۲۰۱۳). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539-576.
- Hallinger, P. (۲۰۱۷). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 362-384.
- Hallinger, P. (۲۰۱۸). A systematic review of research on educational leadership and management in South Africa: Mapping knowledge production in a developing society. *International Journal of leadership in education*, 22(3), 316-334.
- Hallinger, P. (۲۰۱۸). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management in Africa, 1960–2018. *School Leadership & Management*, 39(5), 537-560.
- Hallinger, P. (۲۰۱۹). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209-230.
- Hallinger, P. (2023). An Empirical Reflection on Educational Administration Quarterly's Distinctive Contributions to the Field, 1965–2020. *Educational Administration Quarterly*, 59(5), 884-913.
- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013) a. Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Journal of educational administration*, 51(5), 618-637.
- Hallinger, P., & Bryant, D. A. (۲۰۱۴). Exploring features of highly productive research contexts in Asia: A comparison of knowledge production in educational leadership in Israel and Hong Kong. *Asia pacific journal of education*, 36(1), 165-184.
- Hallinger, P., & Chen, J. (۲۰۱۴). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012. *Educational management administration & leadership*, 43(1), 5-27.
- Hallinger, P., & Hammad, W. (2019). Knowledge production on educational leadership and management in Arab societies: A systematic review of research. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 20-36.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019) a. A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (۲۰۱۹) b. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5-30.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2022). Mapping the intellectual lineage of educational management, administration and leadership, 1972–2020. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 192-216.

- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.
- Hallinger, P., Lee, T. H. T., & Szeto, E. (2013). Review of research on educational leadership and management in Hong Kong, 1995–2012: Topographical analysis of an emergent knowledge base. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 256-281.
- Hammad, W., & Hallinger, P. (2017). A systematic review of conceptual models and methods used in research on educational leadership and management in Arab societies. *School Leadership & Management*, 37(5), 434-456.
- Hammad, W., Ahmed, E., & Barakat, M. (2023). Examining the knowledge base in educational administration and leadership in Egypt: A systematic review of published research literature. *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa*, 37-61.
- Hammad, W., Samier, E. A., & Mohammed, A. (2022). Mapping the field of educational leadership and management in the Arabian Gulf region: A systematic review of Arabic research literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 6-25.
- Hare, D., (1996). *Theory development in educational administration*. UMI Microform 96.
- Hilal, Y. Y., & Al-Alawi, M. K. (2023). Exploring the Omani educational administration and leadership literature: Hidden gems or concerns to be addressed? In *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa* (pp. 209-232). Routledge.
- Hosseingholizadeh, R., Ahanchian, M. R., Kouhsari, M., & Nofersti, A. (2017). A History of Educational Management Thought with Regards to International Experiences. *Journal of Foundations of Education*, 6(2): 128-152. [In Persian].
- Hosseingholizadeh, R., Sharif, A., & Taghizadeh Kerman, N. (2021). A systematic review of conceptual models and methodologies in research on school principals in Iran. *Journal of Educational Administration*, 59(5), 564-581.
- Hoy, W. K. (1978). Scientific research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 14(3), 1-12.
- Huang, C., Yang, C., Wang, S., Wu, W., Su, J., & Liang, C. (۲۰۱۹). Evolution of topics in education research: A systematic review using bibliometric analysis. *Educational Review*, 72(3), 281-297.
- Jackson, K. M. (2019). A Review of Research Methods Trends in Educational Leadership Journals. *Education Leadership Review*, 20(1), 119-132.
- Khalkhali, A. (۲۰۱۵). Generalization Educational Management (Readout & Reconstruction of Discipline Role). Tonekabon: *Center of Islamic Azad University*. [In Persian].
- Kovačević, J., & Hallinger, P. (۲۰۱۹). Finding Europe's niche: Science mapping the knowledge base on educational leadership and management in Europe, 1960–2018. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 405-425.
- Lahmar, F., & Abbou, F. Z. (2024). Educational Leadership and Administration in Algeria: Policy, Development, and Reflective Practice. In *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa* (pp. 95-113). Routledge.

- Lotfi, H & , Hoseingholizadeh .R. (2022). A reflection on the scientific achievements and research orientations of Iran's educational management professors. *Management and planning in educational systems*, 15(1), 85-104. [In Persian].
- Marshall, J. M., & Clark, B. L. (2023). A Systematic Literature Review of Educational Leadership and US School Shootings: Establishing a Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 59(3), 594-632.
- McLellan, J., Campbell, R., Fleming, T., Newell, L., & Bennion, J. (1988). *A History of thought and practice in educational administration*, JSTOR.
- Moloi, K., & Bush, T. (۲۰۰۷). An overview of education management in South Africa. *Management in education*, 20(5), 15-22.
- Mukhtar, S., & Abd Razak, A. Z. (2024). Exploring the Landscape of Educational Leadership Research: A Bibliometric Analysis (2013-2022). *Journal of Contemporary Social Science and Education Studies (JOCSES) E-ISSN-2785-8774*, 4(1), 17-33.
- Murphy, G. (2019). A systematic review and thematic synthesis of research on school leadership in the Republic of Ireland: 2008–2018. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 675-689.
- Nemati, S & Shirbaghi, N. (۲۰۱۹) Representation of the concept of an educational leader in the published articles of educational science journals. *Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 6(1), 221-240. [In Persian].
- Oplatka, I. (2008). The field of educational management some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3): 4-10.
- Oplatka, I. (2009). The field of Educational Administration: A Historical overview of scholarly attempts. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I. (2020). The Knowledge Base in the Field of Educational Administration and New Field Members. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 31 Mar. 2021.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(2), 161-186.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2017). The research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: A systematic review. *Review of Education*, 5(3), 267-307.
- Rastehmoghadam, A., Abbaspour, A., & Jalali, A. (2016). Reflection on Global Scientific Legacy of Educational Management. *Journal of management and Planning in Educational systems*, 9(16): 51-84. [In Persian].
- Ribbins, P. (2006). History and the study of Administration and Leadership in Education: Introduction to a special Issue. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 113-124.
- Salha, S., & Affouneh, S. (2024). The State of Art of Educational Leadership in Palestine: The Two Faces of the Coin. *Demystifying Educational Leadership and Administration in the Middle East and North Africa*, 154-165.
- Samul, J. (2020). The research topics of leadership: Bibliometric analysis from 1923 to 2019. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 116-143.
- Shams, G. (2017) Basics and principles of educational management. Tehran: Samt. [In Persian].
- Szeto, E., Lee, T. T. H., & Hallinger, P. (2015). A systematic review of research on educational leadership in Hong Kong, 1995-2014. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 534-553.

- Tian, M., & Huber, S. G. (2020). Mapping educational leadership, administration and management research 2007–2016: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 129-150.
- Tian, M., & Huber, S. G. (2021). Mapping the international knowledge base of educational leadership, administration and management: a topographical perspective. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(1), 4-23.
- Wang, Y., & Bowers, A. J. (2016). Mapping the field of educational administration research: A journal citation network analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(3).
- Wang, Y., Bowers, A. J., & Fikis, D. J. (2017). Automated text data mining analysis of five decades of educational leadership research literature: Probabilistic topic modeling of EAQ articles from 1965 to 2014. *Educational administration quarterly*, 53(2), 289-323.
- Wang, Y., Bowers, A. J., & Fikis, D. J. (2017). Automated text data mining analysis of five decades of educational leadership research literature: Probabilistic topic modeling of EAQ articles from 1965 to 2014. *Educational administration quarterly*, 53(2), 289-323.

Rethinking Education through Agential Realism: The Interwoven Dynamics of Matter and Discourse

Roohollah Mozaffaripour 

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

Received: 2025-08-18	Revised: 2025-10-07	Accepted: 2026-01-04	Published: 2026-04-20
Citation: Mozaffaripour, R. (2026). Rethinking Education through Agential Realism: The Interwoven Dynamics of Matter and Discourse, <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 148-170. doi: 10.22067/fedu.2026.94977.1447			

Abstract

This study examines the educational implications of Karen Barad's theory of agential realism, a framework emerging from posthumanism and new materialism. By foregrounding the entanglement of matter and discourse, agential realism fundamentally reconfigures key concepts such as knowledge, reality, subjectivity, and education. The research employs conceptual analysis and analytical-inferential methods. The study first explicates the core tenets of Barad's agential realism. Through its critique of representationalism, agential realism rejects the view that knowledge is pre-existing and transferable. Instead, it conceptualizes knowledge as produced through material-discursive intra-actions within specific apparatuses. From this perspective, subjects do not precede relations; rather, they emerge through the dynamic intra-actions of human and non-human agents. Meaning, therefore, is not independent of these relational processes but is constituted within them. Building on this theoretical foundation, the study derives the educational implications of agential realism. The findings suggest that this framework advances a new paradigm in education in which teaching is not merely the transmission of content but an ethical, participatory, and performative process of world-making. The key implications include: understanding the curriculum as an apparatus; conceiving teaching as a collaborative intra-action among teachers, students, and material elements; interpreting assessment as a reality-producing apparatus; rejecting the commodification of knowledge; viewing educational research as actively constructing educational realities; and recognizing tools and technologies as agents in the production of educational phenomena. These implications collectively position agential realism as a transformative theoretical framework for rethinking educational theory and practice.

Keywords: agential realism, education, Karen Barad, intra-action, apparatus, matter



©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 article aims to explicate Karen Barad's theory of agential realism and to extract its educational implications. Using an analytical-inferential approach, the philosophical foundations of agential realism are first explained, and then its implications for curriculum, teaching, assessment, educational policy, educational research, and the role of technologies are examined. Karen Barad critiques the dominant epistemology that assumes knowledge to be a representation of an independent reality and regards matter as passive. Drawing on posthumanism and new materialism, Barad's agential realism challenges this view. She argues that the excessive focus on language and discourse in modern epistemology has neglected the role of matter in the production of knowledge. From her perspective, matter is not merely a raw background for meaning but has agency and plays an active role in the formation of reality and human experience.

Within the framework of representationalism, it is assumed that language or theories provide a more or less accurate picture of external reality. Referring to Niels Bohr's quantum physics, Barad demonstrates that observational instruments are not neutral but participate in the production of phenomena. For example, whether light appears as a wave or a particle depends on the type of measuring apparatus. Therefore, knowledge is not simply a reflection of reality but the outcome of material-discursive interventions and practices. This view understands knowing not as observing the world from a distance, but as a form of practical engagement with it. Another key concept in Barad's philosophy is performativity. In this framework, knowing does not mean standing apart and representing the world; rather, it emerges through material engagement with it. Theorizing and observing are performative acts that take place within specific apparatuses. Inspired by Bohr, Barad understands concepts not merely as mental ideas but as physical and practical arrangements that make reality possible in particular ways. A further concept is intra-action. Instead of the term "interaction," Barad uses "intra-action" to show that entities do not pre-exist their relations but rather emerge through them. The boundary between subject and object is produced through "agential cuts" within apparatuses, and these boundaries are always temporary and context-dependent. Consequently, reality consists of inherently relational phenomena that are enacted through material-discursive practices. Barad also introduces the concept of the apparatus. An apparatus is not merely a physical tool but includes theories, purposes, methods, language, and technologies. Apparatuses not only observe phenomena but also produce them; by making agential cuts, they foreground certain aspects of reality while excluding others. This perspective turns research and education into world-making practices.

Educational Implications: First, the curriculum is introduced as an apparatus. The curriculum is not a neutral text; rather, it constructs particular realities while excluding others. Therefore, curriculum design is an ethical and political act. Moreover, the curriculum is understood as practice rather than as a set of predetermined outcomes, since reality is indeterminate and knowledge is produced in moments of intra-action. In the domain of teaching, education as the transmission of knowledge is rejected. Teachers and students are not pre-given subjects but emerge within networks of relations, spaces, tools, and language. Learning is the product of multiple intra-actions among human and non-human agents, and knowledge is regarded as a performative and collaborative phenomenon. From this perspective, the teacher bears ethical responsibility for the agential cuts produced through the selection of methods and tools. In the area of assessment, tests are analyzed as apparatuses that produce reality. Assessment does not discover existing abilities; rather, it produces

particular forms of subjectivity such as the “successful” or “weak” student. Accordingly, standardized tests are criticized for their limitations, and emphasis is placed on authentic, diverse, and process-oriented forms of assessment. Classroom layouts, school buildings, digital tools, and even mobile phones all carry values and power relations and play an active role in shaping learning experiences. Education is thus a political–material process in which the choice of technologies enables particular forms of reality and subjectivity. If knowledge is the product of intra-actions among multiple agents, it cannot be transferred or owned as a commodity. Learning is participation in the construction of reality rather than the consumption of content. Educational research is likewise understood as producing educational realities, and the researcher bears ethical responsibility for the worlds that are brought into being.

Conclusion

Agential realism opens up a new horizon in education in which teaching is understood as participation in the creation of the world. As a novel perspective in educational thought, agential realism adopts a political and ethical stance, viewing education as a process that actively contributes to the construction of reality. Within this framework, curriculum planning, teaching, and assessment are no longer regarded as neutral tools; rather, each function as an apparatus that, through processes of selection and exclusion, produces particular realities and thereby foregrounds the responsibility of teachers and curriculum designers. This approach moves beyond traditional dichotomies, conceiving learning as the situated and collaborative production of reality. Ultimately, it defines education as participation in world-making and rejects a commodified view of knowledge.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

دلالت‌های تربیتی نظریه رئالیسم عاملی؛ درهم تنیدگی ماده و گفتمان

روح اله مظفری پور ^{id}

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران ایران. r.mozafaripoor@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۷	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۱۵	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۴	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استاد: مظفری پور، روح اله. (۱۴۰۴). دلالت‌های تربیتی نظریه رئالیسم عاملی؛ درهم تنیدگی ماده و گفتمان. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۱۷۰-۱۴۸. doi: 10.22067/fedu.2026.94977.1447.			

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی دلالت‌های تربیتی نظریه رئالیسم عاملی کارن براد انجام شده است؛ نظریه‌ای که از دل پسانسان‌گرایی و ماده‌گرایی نوین سربرآورده و با تأکید بر درهم تنیدگی ماده و گفتمان، به بازاندیشی بنیادی در مفاهیم دانش، واقعیت، سوژه و آموزش می‌پردازد. این پژوهش با روش تحلیل مفهومی و تحلیلی-استنتاجی انجام شده است. ابتدا اندیشه‌های کارن براد و رئالیسم عاملی تبیین و تشریح شده است؛ رئالیسم عاملی با نقد بازنمایی‌گرایی، بر این باور است که دانش از پیش موجود و قابل انتقال نیست، بلکه در درون کنش‌های مادی-گفتمانی و در بستر دستگاه‌های خاص شکل می‌گیرد. بر اساس این دیدگاه همه سوژه‌ها در رابطه‌ها و از درون کنش عوامل مختلف شکل می‌گیرند و قبل از رابطه، معنایی ندارند. در ادامه دلالت‌های تربیتی این رویکرد استنتاج شده است که نشان می‌دهد رئالیسم عاملی، پارادایم نوینی در تربیت پیشنهاد می‌دهد که در آن آموزش صرفاً انتقال محتوا نیست، بلکه فرایندی اخلاقی، مشارکتی و اجرایی در ساختن جهان‌های ممکن است. دلالت‌های استخراج شده شامل این موارد می‌باشند: برنامه‌درسی به‌عنوان دستگاه، نگاه به تدریس به مثابه کنشی مشترک میان معلم و دانش‌آموز و عناصر مادی، ارزشیابی به مثابه دستگاه تولیدگر واقعیت، نفی کالایی‌سازی دانش، پژوهش تربیتی به مثابه سازنده واقعیت‌های تربیتی و ابزار و فناوری‌ها به مثابه تولیدگر واقعیت آموزشی.

واژه‌های کلیدی: رئالیسم عاملی، تعلیم و تربیت، کارن براد، درون‌کنش، دستگاه، ماده

رویکرد پسانسان گرایی که در نقد او ماننیمس یا انسان گرایی توسعه پیدا کرده است، در قرن ۲۱ به عنوان یکی از رویکردهای فلسفی مهم مورد توجه پژوهشگران و متفکران قرار گرفته است. این دیدگاه با تمرکز بر مواردی مانند تضعیف عاملیت سوژه انسانی، مخالفت با دوگانگی‌هایی مانند انسان/ماشین، انسان/غیرانسان، طبیعت/فرهنگ (Ferrando, 2019). تأثیرات مهمی در معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی معاصر داشته است. رویکرد پسانسان گرایی با ماتریالیسم جدید گره خورده است؛ ماتریالیسم یا ماده گرایی جدید بر اهمیت ماده و اشیا و عاملیت آنها تأکید دارد و معتقد است نباید ماده را صرفاً چیزی کاملاً منفعل و راکد در نظر بگیریم و این همان چیزی است که مورد توجه پسانسان گرایی نیز می‌باشد. نظریه رئالیسم عاملی^۱ اندیشه‌ای است که از دل پسانسان گرایی و ماده گرایی جدید بیرون آمده است که بر عاملیت ماده تأکید دارد. مبتکر این اندیشه، کارن براد^۲ فیلسوف و نظریه پرداز آمریکایی می‌باشد. براد بیشتر در حوزه فلسفه فیزیک فعالیت داشته و به خاطر سوابق تحصیلی خود که در رشته فیزیک بوده است، به طور ویژه از اندیشه‌های فلسفی نیلز بور^۳ فیزیکدان مشهور دانمارکی متأثر است. البته براد در توسعه تفکر خود از اندیشه‌های افرادی مثل میشل فوکو، جودی باتلر^۴ و تفکرات پساساختارگرایی نیز بهره برده است. عمده نظریات براد، در مهم‌ترین و پراستادترین اثر او به نام ملاقات با کیهان در نیمه راه^۵ (2007) آمده است. این اثر که مورد توجه بسیاری از پژوهشگران علوم انسانی از جمله پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گرفته است می‌تواند تحول مهمی در نوع نگرش به دانش ایجاد کند و به خصوص پارادایم جدیدی در پژوهش‌های علمی ارائه دهد. با توجه به تأثیر دیدگاه‌های پسانسان گرایی و ماده گرایی جدید در حوزه‌های مختلف از جمله در اندیشه و عمل تربیتی، پژوهشگران مختلفی به بررسی تأثیر دیدگاه‌های کارن براد در تعلیم و تربیت پرداخته اند از جمله می‌توان به (Rosiek, 2018)، (Bozalek, 2022)، (Murriss, 2022)، (Maistry, Sabelis, & Simmonds, 2023)، (Albright, 2023)، (Shelton, 2024) اشاره کرد. هر یک از این پژوهش‌ها از زاویه‌های مختلف به بررسی دیدگاه‌های کارن براد و نقش آنها در تعلیم و تربیت پرداخته اند؛ برای مثال روزیک (Rosiek, 2018) با پژوهش میدانی به بررسی نژادپرستی نهادینه شده در مدارس آمریکا با استفاده از رویکرد رئالیسم عاملی، برادز و بوزالک (Bozalek, 2022) و همچنین مستری و همکاران (Maistry, Sabelis, & Simmonds, 2023) به بررسی تأثیرات این دیدگاه‌ها بر تفکر و عمل تربیتی پرداخته‌اند.

(Simmonds, 2023)، بیشتر برنامه‌درسی را از دیدگاه رئالیسم عاملی بررسی کرده‌اند. این پژوهش سعی دارد با نگاهی کلی‌تر به اندیشه‌های کارن براد، به ویژه دو اثر اصلی او (Barad, 2002, Barad, 2007)، دلالت‌های تربیتی این نظریه در تعلیم و تربیت و در مواردی مانند برنامه‌درسی، تدریس، ارزشیابی، سیاست تربیتی، پژوهش و... را مورد بررسی قرار دهد؛ بدین صورت که محورهای اصلی اندیشه‌های براد تشریح و تبیین شده و بر اساس آنها دلالت‌های تربیتی استخراج گردد؛ کاری که هیچ یک از پژوهش‌های پیشین به این شکل به استخراج اندیشه‌های تربیتی براد نپرداخته‌اند. بنابراین هدف این پژوهش ابتدا بررسی و تبیین نظریه رئالیسم عاملی و سپس ارائه دلالت‌های تربیتی این نظریه می‌باشد. از این رو دو سوال این پژوهش یکی چیستی نظریه رئالیسم عاملی و دومی چیستی دلالت‌های تربیتی این نظریه می‌باشد.

این پژوهش، پژوهشی تحلیلی و بنیادی می‌باشد که با روش تحلیلی و استنتاجی انجام می‌شود. در این پژوهش در پاسخ به سوال اول که روشن‌سازی مفهوم رئالیسم عاملی می‌باشد از روش تحلیل مفهومی استفاده شده‌است. این روش به بررسی و روشن‌سازی مفاهیم و اصطلاحات در زمینه‌های مختلف می‌پردازد (Short, 1991). از این رو، برای بررسی مفهوم رئالیسم عاملی، اصطلاحاتی مانند درون‌کنش، درک اجرایی واقعیت، دستگاه و برش عاملی، تبیین و تحلیل خواهد شد. برای پاسخ به سوال دوم که سوال اصلی پژوهش و دلالت‌های تربیتی رئالیسم عاملی می‌باشد از روش استنتاجی استفاده شده‌است؛ در این روش یک موضع فلسفی خاص در نظر گرفته می‌شود و دلالت‌ها و استلزام‌هایی بر اساس آن، برای عرصه عملی تعلیم و تربیت استخراج می‌شود (Bagheri, Sajjadiyeh, & Tavassoli, 2010). بنابراین، پس از تحلیل و روشن‌سازی رئالیسم عاملی، دلالت‌های تربیتی این رویکرد فلسفی جدید در تعلیم و تربیت با روش استنتاجی، استخراج خواهد شد.

اندیشه‌های کارن براد

یکی از مهم‌ترین نقدهای پساانسان‌گرایی و ماده‌گرایی جدید به اندیشه‌های فلسفی پیشین، عدم توجه به ماده در تولید دانش و منفعل فرض کردن آن است. براد به طور خاص به این نکته که در معرفت‌شناسی به زبان اهمیت بیش از اندازه داده شده و ماده منفعل فرض شده نقد دارد. براد می‌نویسد: «زبان مهم است. گفتمان اهمیت دارد. فرهنگ مهم است... چیزی که دیگر اهمیتی ندارد ماده‌است. چه چیزی این باور را وادار می‌کند که ما به بازنمایی‌های فرهنگی و محتوای آنها دسترسی مستقیم داریم که نسبت به چیزهایی که بازنمایی می‌شوند نداریم؟ چگونه زبان قابل اعتمادتر از ماده شد؟ چرا به زبان و فرهنگ عاملیت و تاریخت خاص خود اعطا شده‌است، در حالی که ماده به عنوان منفعل و تغییرناپذیر تصور می‌شود، یا در بهترین حالت

دارای پتانسیل تغییر است که برگرفته از زبان و فرهنگ است؟» (Barad, 2003, p. 801). در واقع براد بر این باور است که تمرکز فقط بر زبان، ماده را به موجوداتی بی‌جان و فاقد عاملیت تبدیل می‌کند. از نظر براد ماده نیز عاملیت دارد و به‌طور فعال در شکل‌گیری واقعیت و تجربه انسانی نقش دارد.

او هم چنین اندیشه بازنمایی گرایی^۱ را نقد می‌کند؛ او معتقد است که بازنمایی گرایی که مدت‌ها در دانش غرب به عنوان یک موضوع پذیرفته شده، تقریباً بدون سوال بوده است، بازنمایی گرایی به این معنی است که واقعیت بیرونی از طریق زبان یا ابزارهای دیگر برای انسان بازنمایی یا تصویر می‌شود. نکته و انتقاد مهم براد این است که ابزار بازنمایی گرایی خنثی نیست و بر آن چیزی که بازنمایی می‌کند تاثیر می‌گذارد و آن را تغییر می‌دهد؛ از جمله زبان که نمی‌تواند مانند آینه واقعیت را به تصویر بکشد. از دیدگاه براد (Barad, 2003, p. 804) معمولاً چنین تصور شده است که یک طرف، علم (یعنی بازنمایی‌ها) و معلوم (یعنی آنچه ظاهراً نشان داده شده است) و در طرف دیگر، یک دانایی (یعنی کسی که نمایندگی را انجام می‌دهد) وجود دارد. وقتی این اتفاق می‌افتد، مشخص می‌شود که بازنمایی‌ها یک عملکرد میانجی بین هستی‌های مستقل انجام می‌دهند. این شکاف هستی‌شناختی بدیهی، پرسش‌هایی در مورد دقت بازنمایی‌ها ایجاد می‌کند. به عنوان مثال، آیا دانش علمی به طور دقیق یک واقعیت موجود مستقل را نشان می‌دهد؟ آیا زبان به طور دقیق مرجع خود را نشان می‌دهد؟ براد با نظر به نقد پساساختارگرایانه از سوژه‌ی مستقل و بازنمایی، از رویکردهای پساساختارگرایانه استفاده می‌کند و معتقد است بازنمایی گرایی با چالش‌های مهمی از سوی فمینیست‌ها و پساساختارگرایان و افرادی مثل فوکو و جودیت باتلر مواجه شده است (Barad, 2007, p. 47). براد مثال‌هایی را برای نمونه ذکر می‌کند تا نشان دهد که بازنمایی گرایی با چالش‌های جدی مواجه است. او معتقد است که بازنمایی گرایی به اهمیت کنش‌ها و شیوه‌های بازنمایی که خود بازنمایی را تحت تأثیر قرار می‌دهند توجه ندارد. براد به میکروسکوپی (میکروسکوپ تونلی روبشی) در این زمینه اشاره می‌کند و معتقد است از آنجایی که این دستگاه بر اساس اصول فیزیکی متفاوت از میکروسکوپ‌های نوری کار می‌کند، هرگونه توهم را که تصویر نشان‌دهنده بزرگنمایی چیزی است که با چشمان خود می‌بینیم را تضعیف می‌کند (Barad, 2007, p. 51). به عبارت دیگر، میکروسکوپ واقعیت را همان‌طور که هست بازنمایی نمی‌کند بلکه آن را به شکل خاصی در می‌آورد و تغییر می‌دهد. بنابراین، دانش علمی از نظر براد، صرفاً آینه طبیعت نیست، بلکه بخشی از فرآیند ساختن طبیعت-فرهنگ است. براد با نقد بازنمایی گرایی نشان می‌دهد که معرفت همواره در زمینه‌ای از ماده، زبان و ابزار شکل می‌گیرد؛ این نکته می‌تواند افق جدیدی برای تفکر

¹ representationalism

درباره رابطه معرفت و واقعیت باشد. براد معتقد است رویکرد پسانسان‌گرایانه برای درک فعالیت‌های تکنو-علمی و دیگر فعالیت‌های طبیعی-فرهنگی پیشنهاد می‌کند که به‌طور خاص پویایی ماده را تصدیق کنیم. این حرکت، تمرکز را از مسائل مربوط به تطابق بین توصیف‌ها و واقعیت (مثلاً آیا آن‌ها طبیعت یا فرهنگ را بازتاب می‌دهند؟) به سمت مسائل مربوط به شیوه‌ها، کنش‌ها و اقدامات تغییر می‌دهد. (Barad, 2007, p. 135). از این روست که براد با نظر به اندیشه‌های فوکو و به ویژه جودی باتلر مفهوم درک اجرایی را مطرح می‌کند.

درک اجرایی^۱

براد (Barad, 2003) معتقد است که درک اجرایی که تمرکز را از بازنمایی‌های زبانی به شیوه‌های گفتگومانی تغییر می‌دهد یکی از جایگزین‌هایی است که می‌تواند به جای تفکر بازنمایی قرار گیرد. از نظر براد، درک اجرایی از اعمال علمی، این واقعیت را در نظر می‌گیرد که دانستن، ایستادن در فاصله و نشان دادن نیست، بلکه از درگیری مستقیم مادی با جهان ناشی می‌شود (Barad, 2007, p. 49). برخلاف بازنمایی گرای، که ما را بالاتر یا خارج از جهان قرار می‌دهد، یک گزارش اجرایی بر درک تفکر، مشاهده و نظریه‌پردازی به‌عنوان شیوه‌های درگیر شدن با و به‌عنوان بخشی از دنیایی که در آن حضور داریم، اصرار دارد. درک اجرایی، به چالش کشیدن قدرت بیش از حدی است که به زبان در تعیین واقعی بودن مثلاً از طریق تعاریف داده شده‌است (Murriss, 2022, p. 46). براد در توضیح این دیدگاه، به نیلز بور و آزمایش‌های فیزیک او رجوع می‌کند. در فیزیک کوانتوم که بحث موج یا ذره بودن نور مورد اختلاف بود، بور در نهایت ثابت کرد که بسته به نوع دستگاه اندازه‌گیری و در واقع نوع اجرای آزمایش، نور می‌تواند به صورت ذره یا موج نشان داده شود^۲. به اعتقاد براد، نیلز بور، با مفهوم نظریه پردازی به عنوان بازنمایی مخالفت می‌کند. در دیدگاه بور، نظریه‌پردازی باید به‌عنوان یک عمل تجسم یافته درک شود، نه یک عمل تماشاگرانه برای تطبیق بازنمایی‌های زبانی با چیزهای از پیش موجود. در روایت بور، مفاهیم صرفاً ایده نیستند، بلکه ترتیبات فیزیکی

^۱ performative

^۲ نیلز بور با ارائه اصل مکملیت بیان می‌کند که برخی ویژگی‌های نور نمی‌توانند به طور همزمان و با یک آزمایش واحد اندازه‌گیری شوند. یک ذره می‌تواند هم خاصیت موجی و هم خاصیت ذره‌ای داشته باشد. اما نمی‌توان هر دو رفتار را به طور همزمان مشاهده کرد. به اعتقاد بور، این دو توصیف (موجی و ذره‌ای) مکمل یکدیگرند و نه متناقض. هر کدام بخشی از واقعیت را نشان می‌دهند، اما هیچ‌کدام به تنهایی کامل نیستند. نمی‌توان همزمان هم خاصیت ذره بودن و هم موجی بودن را در یک آزمایش واحد مشاهده کرد. در واقع انتخاب نوع آزمایش تعیین می‌کند که کدام جنبه از واقعیت نمایان شود.

خاصی هستند. در غیاب توجه کافی به این نکته مهم، بور هشدار می‌دهد که دانشمندان فقط می‌توانند در مورد انتزاعات صرف حدس بزنند و با این کار، نمی‌توانند توضیحی عینی از پدیده‌هایی که در حال مطالعه هستند ارائه کنند. و براد استدلال می‌کند که توضیح بور نشان می‌دهد که شیوه‌های علمی ممکن است به عنوان مسئله‌ای از جنس مداخله به جای بازنمایی فهمیده شوند (Barad, 2007, p. 54). بنابراین باید گفت دانش به معنای مشاهده و بازنمایی جهان از بیرون نیست، بلکه نتیجه درگیری مادی و عملی با آن است. براد با الهام از فیزیک کوانتوم نیلز بور نشان می‌دهد که واقعیت‌هایی مانند موج یا ذره بودن نور نیز نه بازنمایی بی‌واسطه، بلکه حاصل نوع خاصی از آزمایش و شیوه تعامل ما با جهان هستند. بنابراین، دانش تنها زبان یا تصویر نیست، بلکه نوعی عمل اجرایی و مداخله در واقعیت به شمار می‌آید. البته این نکته را هم باید گفت که علم در هر صورت برای ارتباط و انتقال دانش به زبان و نمادها نیاز هست؛ زیرا اگر همه چیز صرفاً به اجرا و مداخله فروکاسته شود، ممکن است در دام نسبی‌گرایی و از دست دادن معیارهای علمی بیفتیم. بنابراین، اگرچه براد راهی مهم برای درک دانش به عنوان کنش ارائه می‌دهد، اما نمی‌توان به طور کلی نقش بازنمایی در شکل دهی و انتقال دانش را نادیده گرفت.

براد در توضیح بیشتر، مفهوم درون کنش^۱ را مطرح می‌کند و معتقد است که واقعیت از طریق درهم کنشی و رابطه‌ای که عناصر مختلف با هم دارند به وجود می‌آید. براد معتقد است که مرزها، ویژگی‌ها و حتی خود اشیاء، در درون کنش‌های خاصی که میان اجزای مختلف مانند پژوهشگر، دستگاه، نور و... رخ می‌دهد، شکل می‌گیرند. این کنش‌ها همان «برش‌های عاملی»^۲ هستند که به طور موقتی بین سوژه و ابژه تمایز ایجاد می‌کنند. به بیان دیگر، اشیاء از پیش وجود ندارند، بلکه درون پدیده‌ها و در نتیجه این برش‌ها ساخته می‌شوند (Barad, 2007, p. 150). در این دیدگاه، ماده نه فقط یک چیز فیزیکی، بلکه یک فرآیند فعال و پویای درون کنش‌گر است؛ یعنی ماده و معنا هم‌زمان و در رابطه با هم ساخته می‌شوند (Taylor, 2004, p. 6).

^۱ Intra-action

^۲ برش عاملی Agential cut به شیوه‌ای اشاره دارد که ما از طریق اعمال فردی و اجتماعی خود، جهان را به موجودات متمایزی مانند اشیاء و کلمات تقسیم می‌کنیم. این مرزها طبیعی نیستند و توسط ما برای درک بهتر جهان شکل می‌گیرند. درون کنش‌ها، ابژه و دستگاه هستی‌شناختی را تولید می‌کنند که محل جدایی آن‌هاست: «واقعیت نه از چیزها در خود، بلکه از چیزها در پدیده‌ها تشکیل شده است» (Barad, 2007, p. 140). براد این جدایی را به عنوان برش عاملی توصیف می‌کند و می‌گوید که این برش‌ها تمایز ذاتی ندارند و به واسطه درون کنش‌های خاص ایجاد می‌شوند. این مفهوم با برش دکارتی که جدایی بین سوژه و ابژه را ثابت می‌کند، متفاوت است و دیدگاه مرسوم (نیوتنی) متافیزیک را رد می‌کند (Jaksland, 2024, p. 6).

42, p. 2019). براد به جای تصور واقعیت به عنوان بازنمایی، آن را به عنوان کنشی اجرایی می بیند؛ واقعیت اجرا می شود، نه اینکه صرفاً نشان داده شود. به همین دلیل است که براد از تشکیل متقابل عوامل درهم تنیده صحبت می کند. از نظر براد، درون کنش ها، در میان مؤلفه هایی مانند دستگاه آزمایشی، نور و پژوهشگر و برش های عاملی در درون کنش ها، پدیده تولید می کنند و بنابراین، پدیده ها همیشه ذاتاً رابطه ای هستند. هم پدیده های آزمایشگاهی و هم پدیده های جهان از طریق دستگاه های خاص و برش های عاملی آنها به اجرا در می آیند (Juelskjaer, 2013, p. 756). بنابراین منظور از اجرایی بودن واقعیت این است که واقعیت از طریق مجموعه ای از درون کنش ها و دخالت عوامل مختلف/انجام یا/اجرا می شود نه اینکه بازنمایی شود. رویدادها یا پدیده ها توسط کنش های درونی مادی-گفتمانی تولید می شوند که هم گفتمان و هم ماده را تصدیق می کنند. واقعیت از طریق تعاملات مادی و گفتمانی به وجود می آید و با استفاده از ابزارها، بدن ها، زبان، مفاهیم و دستگاه ها شکل می گیرد. به عبارت دیگر واقعیت یک عمل است، نه فقط یک حالت. این عمل به وجود آوردن واقعیت، همان مفهوم اجرایی گری است. گراوت و همکاران معتقدند که از دیدگاه براد، هیچ چیز به خودی خود وجود ندارد همه چیز همیشه از قبل در رابطه است... ماده و گفتمان با هم تشکیل می شوند (Gravett, Taylor, & Fairchild, 2024). در واقع، درون کنش فرایندی است که در آن موجودات نه به صورت جداگانه، بلکه از طریق شکل گیری هم زمان روابط با یکدیگر به وجود می آیند و جهان از نظر براد به عنوان شبکه ای پویا از روابط می باشد که اجزای آن به طور متقابل همدیگر را ساخته و شکل می دهند. واقعیت، اجرایی است یعنی به طور مداوم از طریق شیوه های مادی-گفتمانی بازپیکربندی و اجرا می شود در واقع، براد این ایده را رد می کند که معنا صرفاً زبانی یا نمادین است.

مفهوم دستگاه و درهم تنیدگی ماده و گفتمان

براد (Barad, 2007) اندیشه های خود را با الهام از نظریات نیلز بور شکل می دهد. در آزمایش های بور، مشاهده شد که رفتار نور (موج یا ذره بودن آن) بستگی به حضور یا عدم حضور دستگاه اندازه گیری دارد. یعنی نور نه موج است نه ذره، بلکه بسته به شرایط آزمایش، ویژگی هایش شکل می گیرد. این نتیجه باعث شد بور ادعا کند که ویژگی های اشیاء مستقل از اندازه گیری وجود ندارند، بلکه خود دستگاه اندازه گیری در شکل گیری آنها نقش دارد. براد معتقد است محدودیت های کوانتومی صرفاً به دنیای میکروسکوپی مربوط نیستند؛ پیامدهای فلسفی آنها جهان ماکروسکوپی را نیز تحت تأثیر قرار می دهد. براد این ایده را به سطح فلسفی می برد و معتقد است این موضوع نه تنها در فیزیک، بلکه در درک ما از واقعیت، زبان و رابطه

میان مشاهده‌گر و جهان هم تأثیرگذار است. از نظر او، وجود اشیاء با ویژگی‌های ثابت زیر سؤال می‌رود و بازنمایی‌گرایی نیز که فرض می‌کرد زبان واقعیت را به‌طور مستقیم بازتاب می‌دهد، بی‌اعتبار می‌شود. براد با نظر به دیدگاه بور به‌طور ویژه بر مفهوم «دستگاه» تمرکز کرده و آن را گسترش داده است. از دیدگاه براد، دستگاه فقط ابزار فیزیکی نیست، بلکه شامل همه چیزهایی است که در مطالعه و پژوهش نقش دارند؛ از جمله نظریه‌ها، اهداف، ابزار، روش‌ها و زبان. دستگاه‌ها صرفاً ابزار مشاهده نیستند، بلکه در شکل‌گیری و تولید پدیده‌ها مؤثرند (Barad, 2007, p.183). آن‌ها مرزها و تفاوت‌های معنادار را شکل می‌دهند و خودشان هم بخشی از پدیده محسوب می‌شوند (Barad, 2007, p.334-335). اینکه سوژه انسانی با چه بینش و پیش‌فرض‌هایی یا با چه ابزار و روش‌هایی به مطالعه جهان می‌پردازد، با توجه به نوع این موارد، یافته‌های او شکل خواهد گرفت. با توجه به آزمایش‌های بور، پدیده‌ها از پیش معین نیستند؛ آن‌ها درون دستگاه‌ها شکل می‌گیرند. دستگاه‌ها همراه با پژوهشگر، در انتخاب و برجسته‌سازی برخی جنبه‌ها و حذف جنبه‌های دیگر نقش دارند و برش‌هایی عاملی ایجاد می‌کنند که مفاهیم و مرزهای پدیده‌ها را تعریف می‌کنند (Juelskjaer, 2013, p.757). بنابراین، پدیده‌ها از قبل وجود ندارند که صرفاً کشف یا بازنمایی شوند؛ بلکه درون فرایند مطالعه، از طریق دستگاه‌های مختلف شکل می‌گیرند. این دستگاه‌ها، اعم از نظریه‌ها، ابزار و زبان، باعث می‌شوند که یک پدیده خاص به شیوه‌ای خاص قابل فهم شود (Pratt, 2022, p. 334). دستگاه‌های خاص برخی ویژگی‌ها را قابل مشاهده و برخی دیگر را حذف می‌کنند. بنابراین مفاهیم علمی، صرفاً توصیف واقعیت نیستند، بلکه اعمالی اجرایی‌اند که واقعیت را شکل می‌دهند (Bozalek, 2022, p.9). در این نگاه، ماده، بسته به دستگاهی که آن را مطالعه می‌کنیم، به شیوه‌های متفاوتی درک می‌شود (Højgaard & Søndergaard, 2011, p. 345). دستگاه‌هایی که براد در مورد آنها توضیح می‌دهد، می‌توان در رابطه با پدیده‌های دیگر تعمیم داد: دستگاه‌های تولید قلدری، دستگاه‌های تولید عملکرد ورزشی، دستگاه‌های تولید زن ستیزی و غیره (Højgaard & Søndergaard, 2011, p.346). در واقع بر اساس نظر براد، وقتی از دستگاه‌ها که می‌تواند شامل ابزارهای علمی، روش‌های تحلیل، یا دیدگاه‌ها یا نظریات خاصی هستند برای بررسی پدیده‌ها استفاده می‌کنیم، به پدیده مورد نظر شکل می‌دهیم.

دستگاه مورد استفاده مشخص می‌کند از چه زاویه‌های به پدیده نگاه کنیم. چه جنبه‌هایی را در نظر بگیریم و چه جنبه‌هایی را نادیده بگیریم. در نتیجه، دستگاه‌ها در کنار نظریه‌ها، زبان و فناوری‌ها، در تولید پدیده‌ها و واقعیت نقش فعال دارند. از دیدگاه براد، زبان و ماده هر دو فعال، عاملی و در هم تنیده‌اند و واقعیت نتیجه کنش مشترک آن‌هاست. بدین ترتیب براد با گسترش ایده‌ی بور، رابطه میان مشاهده‌گر، ابزار و پدیده

را از فیزیک تجربی به سطح فلسفی و فرهنگی بسط می دهد و نشان می دهد که هیچ مشاهده ای بی واسطه و خنثی نیست. البته به نظر می رسد که براد با تأکید بر تأثیر دستگاه ها عاملیت سوژه را خیلی کم رنگ می کند. اینکه سوژه ها به طور کامل تحت تأثیر دستگاه ها قرار دارند یا این تأثیر تا چه حد می تواند باشد قابل پرسش و بررسی است.

رنالیسم عاملی

براد نظریات خود را در قالب رنالیسم عاملی بیان می کند و منظور او این است اگر چه که واقعیت مستقل از مشاهده انسان وجود دارد، اما چنین نیست که مانند دیدگاه های بازنمایی گرایی، زبان واقعیت را منعکس کند. بلکه، واقعیت، اجرایی است و از طریق شیوه های مادی-گفتمانی و عاملیت عوامل گوناگون شکل می گیرد. در این دیدگاه بر عاملیت ابژه ها تأکید می شود؛ به طوری که واقعیت از طریق درون کنش عوامل مختلف پدید می آید. براد به یک عاملیت توزیع شده اعتقاد دارد به این معنا که لزوماً فقط انسان نیست که عاملیت دارد، بلکه انسان یک عامل از عوامل متعدد در تولید واقعیت محسوب می شود. براد می نویسد: «من چارچوب معرفت شناختی پیشنهادی خود را رنالیسم عاملی می نامم، نکته مهم این است که رنالیسم عاملی مفهوم رابطه تناظر بین کلمات و اشیا را رد می کند و به جای آن توضیحی علی در مورد چگونگی ارتباط عملکردهای گفتمانی با پدیده های مادی ارائه می دهد» (Barad, 2007, p. 44). در واقع از منظر رنالیسم عاملی، معرفت و ماده از هم جدا نیستند؛ آن ها در فرآیندهای علی درهم تنیده، واقعیت را به طور پیوسته می آفرینند. چنین اندیشه ای هم از مادی گرایی و هم از ایده آلیسم خام فاصله می گیرد و بر ساختار رابطه ای جهان تأکید دارد. به طور مثال شکلی که نور به خود می گیرد، اثر دستگاه اندازه گیری است. همان طور که اشاره شد نوع دستگاه اندازه گیری تعیین می کند نور به صورت موج یا ذره ظاهر شود. این نشان می دهد که ویژگی های پدیده ها نتیجه شرایط مادی خاص و شیوه های مشاهده هستند. در رنالیسم عاملی، این درون کنش ها باعث می شوند جهان به شیوه ای خاص «مادی» شود؛ یعنی واقعیت تولید گردد. همچنین، شیوه های گفتمانی مختلف می توانند برش های عاملی متفاوتی ایجاد کنند و در نتیجه به تحقق شکل های متفاوتی از واقعیت منجر شوند (Liang & Weber, 2024, p. 985). براد تأکید می کند که عاملیت فقط ویژگی انسان یا شیء خاصی نیست، بلکه یک کنش است که در دل درون کنش ها رخ می دهد. این عاملیت قابلیت بازپیکربندی دائم اشکال مختلف انسانی و غیر انسانی را در بر می گیرد و به شکلی ثابت یا ذاتی در کسی یا چیزی وجود ندارد (Hein, 2016, p. 136).

براد (Barad, 2007) در نظریه خود بر این نکته تأکید می‌کند که در پژوهش‌های علمی، هیچ مرز مشخص و ثابتی برای دستگاه وجود ندارد و روش‌های علمی هم پویا و در حال تغییر هستند. از نظر او، پژوهشگر سوژه‌ای مستقل و از پیش تعریف‌شده نیست، بلکه همراه با دستگاه و درون روش‌های مادی-گفتمانی شکل می‌گیرد. پژوهشگر در فرآیند تحقیق مشارکت دارد و با اعمال برش‌های عاملی، برخی جنبه‌های واقعیت را برجسته و برخی دیگر را حذف می‌کند (Juelskjaer, 2013, p.757). داده‌ها نیز محصول کنش‌های درهم‌تنیده مادی-گفتمانی هستند، نه حقایق خام و مستقل. بنابراین، طرح پژوهش، بر خلاف تصور رایج، یک سازوکار بی‌طرف و عینی نیست، بلکه خودش بخشی از فرایند شکل‌گیری واقعیت است (Murris, 2022, p.52). در این نگاه، پژوهش تولید واقعیت است و پژوهشگر مسئول واقعیتی است که در فرایند تحقیق پدید می‌آورد. براد در نقد دیدگاه‌های پیشینیان خود، از جمله فوکو، باتلر و بور، در نهایت از آنها فاصله می‌گیرد. به نظر او، این متفکران هنوز در چارچوب اومانیزم و معرفت‌شناسی باقی مانده‌اند و عاملیت ماده را نادیده گرفته‌اند (Larsson, 2023, p. 142). براد اگرچه از نیلز بور تأثیر گرفته، اما معتقد است که رئالیسم عاملی ابعاد هستی‌شناختی پنهان در نظریه بور را آشکار می‌سازد و آن را از ایده‌های انسان‌محور جدا می‌کند. او بر این باور است که هم ایشتمین و هم بور، با وجود تفاوت دیدگاه، انسان را موجودی مستقل با ویژگی‌های شناختی ثابت می‌دانند. اما رئالیسم عاملی، برخلاف این رویکردها، انسان را محصول درون کنش‌های خاص می‌بیند، نه موجودی از پیش تعریف‌شده (Barad, 2007, p.352). براد معتقد است رئالیسم عاملی این مسائل را به شیوه‌ای حل می‌کند که با پیشرفت‌های نظری و تجربی اخیر سازگار است. مانند دیگر تفسیرهای جدید نظریه کوانتوم، این رویکرد بر هستی‌شناسی رابطه‌ای استوار است. روایت رئالیسم عاملی، به جای اعطای جایگاهی ویژه به انسان، معتقد است که خود انسانها از طریق درون کنش‌های خاصی ظهور می‌یابند (Barad, 2007, p.352). بنابراین رئالیسم عاملی بر هستی‌شناسی رابطه‌ای تأکید دارد. در این چارچوب، انسان، پدیده‌ها و داده‌ها همه در بستر کنش‌های مادی-گفتمانی شکل می‌گیرند و هیچ چیز از پیش تعیین‌شده یا مستقل از فرایند شناخت نیست. از این رو باید گفت نظریه رئالیسم عاملی تأکید می‌کند که واقعیت مستقل از مشاهده انسان وجود دارد، اما زبان نمی‌تواند آن را به‌طور دقیق منعکس کند. او معتقد است واقعیت از طریق تعاملات مادی-گفتمانی شکل می‌گیرد و عاملیت تنها مختص انسان نیست بلکه شامل ابژه‌ها و عوامل متعدد دیگر نیز می‌شود. براد رابطه‌های گفتمانی و مادی را به‌عنوان فرآیندهای درهم‌تنیده‌ای می‌بیند که واقعیت را به‌طور پیوسته می‌آفرینند.

در مقایسه با سایر انواع رئالیسم باید گفت که به طور مثال از دیدگاه رئالیسم انتقادی برخی موجودات به طور مستقل از شناسایی آن‌ها وجود دارند. از دیدگاه این نوع رئالیسم، یک واقعیت واحد اما تفسیرهای متعدد وجود دارد. واقعیت لایه‌ای، نوظهور، تحول‌گرا، در حال شدن، فرآیندی، و اغلب رابطه‌ای است (Fleetwood, 2014). رئالیسم عاملی و انتقادی هر دو معتقدند دانش فقط آینه واقعیت نیست. در رئالیسم انتقادی و نیز در رئالیسم عاملی، انسان نمی‌تواند واقعیت را مستقیم و کامل بشناسد. هر شناختی مشروط، نسبی و از طریق واسطه‌هاست. اما در حالی که در رئالیسم انتقادی ابزارها، وسیله‌ای برای شناخت بهتر هستند در رئالیسم عاملی، ابزارها در ساخت واقعیت مشارکت کامل دارند. رئالیسم انتقادی دانش را به نوعی بازنمایی مشروط از واقعیت می‌داند ولی رئالیسم عاملی دانش را بخشی از تولید واقعیت می‌داند. در نهایت در حالی که رئالیسم انتقادی برای رسیدن به واقعیت موجود به جستجوی عمیق‌تر آن معتقد است، از دیدگاه رئالیسم عاملی، واقعیت در همان فرایند جستجو ساخته می‌شود.

دلالت‌های تربیتی

با توجه به دیدگاه‌های کارن براد در خصوص رابطه انسان و جهان و نگاهی که براد به نقش زبان و درهم تنیدگی ماده و معنا دارد می‌توان گفت نوع نگاه به آموزش و تدریس متفاوت خواهد بود. در این بخش با توجه به دیدگاه‌های براد دلالت‌های تربیتی نظریه رئالیسم عاملی را از جنبه‌های مختلف در تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار می‌دهیم.

برنامه‌درسی به مثابه دستگاه

با توجه به آن چه در خصوص مفهوم دستگاه از دیدگاه براد بیان شد می‌توان گفت برنامه‌درسی به عنوان یک دستگاه می‌باشد که به ارائه پدیده‌ها و دانش به شکل خاصی عمل می‌کند و طبیعی است که هر برنامه‌درسی با توجه به ماهیت و اهداف خود، برخی چیزها را مورد توجه قرار می‌دهد و برخی چیزها را حذف می‌کند. از دیدگاه براد (Barad, 2007)، (Barad & Gandorfer, 2021). هر نظریه جهان را پیکربندی مجدد می‌کند و نوعی آفرینش و خلق جهان است. بر اساس دیدگاه براد، می‌توان گفت برنامه‌درسی یک متن خنثی نخواهد بود، بلکه به عنوان یک دستگاه عمل می‌کند که مفاهیم و پدیده‌ها را تولید می‌کند. این دستگاه نقشه‌ای است که مشخص می‌کند چه واقعیاتی برجسته و چه چیزهایی حذف شوند. تیلور (Taylor, 2019) و پرات (Pratt, 2022) نیز برنامه‌درسی را دستگاهی می‌دانند که گفتمان را محدود ساخته و برش‌های عاملی ایجاد می‌کند (برخی واقعیت‌ها را می‌سازد و برخی را حذف می‌کند). برنامه‌درسی در فضای کلاس،

فراتر از انتقال دانش، فرآیند تولید معنا را از طریق تعاملات مادی و گفتمانی دانش‌آموزان را موجب می‌شود. نکته کلیدی این است که برنامه‌درسی در قبال آنچه حذف می‌کند مسئولیت اخلاقی دارد. بنابراین، انتخاب‌های اجرایی (نظریه‌ها، مدل‌ها، روش‌ها و ...) انتخاب‌هایی اخلاقی هستند، زیرا جهان‌های خاصی را ایجاد می‌کنند و دیگر موارد را نادیده می‌گیرند. هر برنامه‌درسی دانش خاصی را از دیدگاهی خاص ارائه داده و جهان خاصی می‌آفریند. این دیدگاه پرسش‌های مهمی را مطرح می‌کند: رابطه معلم با دانش‌آموزان چگونه پیکربندی می‌شود؟ برنامه‌درسی به‌عنوان سازنده واقعیت، چه برش‌هایی ایجاد می‌کند؟ چگونه واقعیت را بازتعریف و بازپیکربندی می‌کند؟ بنابراین، برنامه‌درسی اجراکننده واقعیت است، نه بازنمایی‌کننده آن. از این رو، دقت در نحوه اجرا، بازتعریف و بازپیکربندی واقعیت از طریق برنامه‌درسی باید مورد توجه متفکران تربیتی قرار گیرد.

برنامه‌درسی به مثابه کنش و عمل

با توجه به دیدگاه براد که بر عدم‌تعیین واقعیت تأکید دارد؛ این موضوع پیامدهایی برای ماهیت واقعیت و نیز مطالعات برنامه‌درسی دارد. باید گفت با توجه به دیدگاه رئالیسم عاملی در خصوص عدم‌تعیین واقعیت، برنامه‌درسی نمی‌تواند مبتنی بر نتایج قطعی باشد، چون واقعیت ذاتاً نامتعیین است از این رو نمی‌توان آموزش مبتنی بر قطعیت را پیش برد این امر مفهوم این‌که برنامه‌درسی باید بر اساس نتایج از پیش تعیین‌شده و یادگیری مبتنی بر معیارها شکل بگیرد را زیر سؤال می‌برد (Bozalek, 2022, p.2). در واقع برنامه‌درسی و عمل آموزشی نوعی درهم‌تنیدگی و عمل درون‌کنشی است که با دخالت عوامل مختلف از جمله معلم، دانش‌آموز و عوامل مادی ظهور پیدا می‌کند و در نتیجه تعیین پیامدهای دقیق و پیشینی برای برنامه‌درسی عملاً ناممکن به نظر می‌رسد. از این رو باید گفت برنامه‌درسی باید انعطاف‌پذیر باشد و بر فرایندهای تولید دانش تمرکز کند، نه انتقال حقایق قطعی. دانش محصول دستگاه‌های مختلف مانند انواع نظریه و روش‌ها و ابزارهای مختلف است و ماهیتی ثابت ندارد. در واقع همان‌طور که بحث شد دانش بر اساس برش‌های عاملی ساخته می‌شود و چیزی از پیش تعیین‌شده نیست و این مسأله، توجه بیشتر به برنامه‌درسی به‌عنوان یک عمل و کنش، نه یک برنامه از پیش تعیین‌شده را ضروری تر می‌کند. از این رو برنامه‌درسی باید به‌عنوان یک عمل و کنش در نظر گرفته شود، نه یک مجموعه‌ای از اطلاعات از پیش تعیین‌شده.

تدریس به مثابه درون‌کنش

طبق آن چیزی که براد می‌گوید همه هستی‌ها در درون کنش معنا می‌یابند و به نوعی همه موجودات ارتباطی هستند. در دیدگاه براد، معلم و دانش‌آموز پیشاپیش سوژه‌های مستقل نیستند؛ آن‌ها در بستر دستگاه‌های آموزشی یعنی روابط، ابزارها، فضاها و شیوه‌های تدریس شکل می‌گیرند. از منظر رئالیسم

عاملی، تربیت فقط انتقال محتوا نیست، دانش، پدیده‌ای است که در لحظه تعامل، تولید می‌شود؛ نه پیشاپیش موجود باشد. یادگیرنده و معلم به عنوان موجوداتی در حال شدن تعریف می‌شوند، نه اینکه دارای ویژگی‌های ثابتی باشند. بر این اساس، اصولاً تدریس به معنای انتقال دانش بی معنا خواهد بود، دانش چیزی نیست که انتقال یابد. البته دانش آن طور که رویکرد ساختگرایی اعتقاد دارد لزوماً در ذهن دانش آموز هم ساخته نمی‌شود، بلکه دانش حاصل درون کنش بین معلم، دانش آموز، محیط، عوامل مادی و مکانی است. و عمل آموزش بر فرایند تولید دانش تمرکز می‌یابد. یادگیری و دانش به عنوان یک فرآیند پویا در نظر گرفته می‌شود که در آن همه عناصر درگیر، از جمله معلم و دانش آموز، به طور فعال در تولید معنا و فهم جدید مشارکت دارند. از این رو، یادگیری یک تجربه‌ی اجتماعی و تعاملی است که نمی‌تواند به سادگی به صورت یک طرفه و خطی در نظر گرفته شود. در چنین رویکردی، فقط رابطه دوسویه معلم-دانش آموز نخواهد بود بلکه به صورت شبکه‌های رابطه‌ای شامل برنامه‌درسی، کتاب، ارزشیابی و با حضور عناصر مادی خواهد بود که همگی برهم دیگر تأثیر متقابل دارند.

در دیدگاه معمول، دانش بازتاب یک واقعیت بیرونی فرض می‌شود، در حالی که در دیدگاه رئالیسم عاملی به یک پارادایم اجرایی تبدیل می‌شود که در آن، آموزش، ساختن واقعیت‌های جدید است. یادگیری نه لزوماً معلم محور و نه دانش آموز محور خواهد بود؛ بلکه با توجه به عاملیت چندگانه، می‌توان گفت یادگیری دارای محوریت چندگانه است. تاگوچی معتقد است که یادگیری صرفاً در درون کودک اتفاق نمی‌افتد، بلکه یادگیری پدیده‌ای است که در فعالیتی که بین کودک، بدن او، نوشته‌ها، شرایط گفتگومانی در فضای یادگیری، مواد موجود، روابط، زمان و مکان و... ایجاد می‌شود (Tagouchi, cited in: Plauborg, 2018). بنابراین، یادگیری فرایندی پویا و اجرایی است که از طریق درون کنش عوامل مختلف مانند معلم، دانش آموز، ابزارهای آموزشی و محیط شکل می‌گیرد. از طرفی تدریس برای معلم عملی اخلاقی خواهد بود چرا که معلم با استفاده از یک روش خاص و حذف روش‌های دیگر نوعی مسوولیت اخلاقی را خواهد داشت. معلم باید نسبت به مسوولیت اخلاقی این برش‌ها آگاه باشد؛ یعنی بدانند هر شیوه یا سؤالی که مطرح می‌کنند، بعضی اطلاعات را برجسته و بعضی دیگر را حذف می‌کند.

ارزشیابی به مثابه دستگاه تولید واقعیت

بر اساس دیدگاه براد و نظریه رئالیسم عاملی می‌توان گفت آزمون‌ها به عنوان دستگاهی هستند که نه به عنوان بازنماینده دانش و اطلاعات دانش آموزان و کشف کننده توانایی‌های ازپیش موجود، بلکه اجرا کننده و تولید کننده نوعی از واقعیت یا نوع خاصی از سوژه هستند و از طریق این فرایند می‌توانند تولید کننده

برچسب‌های خاصی مانند دانش آموز زرنگ، دانش ضعیف و... باشند. بنابراین نوع آزمون و نحوه اجرای آن، نوع خاصی از سوژه تولید می‌کند و آزمون نمی‌تواند بی طرف بوده و منعکس کننده تمام نمای دانش یادگیرنده باشد؛ چون خود آزمون بر واقعیت تأثیر می‌گذارد و به عنوان دستگاه نمی‌تواند دانش و معلومات آزمون شونده را به طور مستقیم انعکاس دهد. در واقع طراحی ارزشیابی به عنوان کنشی است که جهان‌های خاصی را اجرا می‌کند. می‌توان گفت از دیدگاه رئالیسم عاملی، آزمون‌ها و سنجش‌های معمولی نیز تولیدکننده واقعیت هستند. از این رو، به جای ملاک‌های ثابت و استانداردسازی، ارزشیابی باید متنوع و فرآیندمحور باشد. یک راه حل می‌تواند اجرای آزمون‌های چندگانه و ترکیبی، بازخوردهای کیفی، خودارزیابی، پروژه‌های مشارکتی و... برای قضاوت بهتر باشد، که در علم ارزشیابی آموزشی به نام ارزشیابی اصیل (Conrad & Openo, 2018) نامیده می‌شود و بیشتر بر ارزشیابی از طریق یک مجموعه‌ای از تکالیف، پروژه‌ها و... تأکید دارد. بوزالک معتقد است همان‌طور که در فیزیک کوانتوم، یک دستگاه نمی‌تواند تمام ویژگی‌ها را همزمان بسنجد، ارزشیابی آموزشی نیز باید مکمل‌پذیر باشد (Bozalek, 2022). در واقع، هیچ آزمونی نمی‌تواند همه چیز را همزمان بسنجد. هم چنین با توجه به دیدگاه رئالیسم عاملی، آزمون‌های استاندارد نمی‌تواند قضاوت درستی از دانسته‌های یادگیرندگان فراهم کنند. معلمی که فقط آزمون‌های استاندارد برگزار می‌کند، نوع خاصی از دانش‌آموز موفق را می‌سازد و ابعاد دیگر یادگیرندگان را کم‌اهمیت می‌نماید.

نقش آفرینی ماده در سیاست تربیتی

همان‌طور که بیان شد، ماده در دیدگاه ماده‌گرایی براد، دارای عاملیت است. برخلاف نگاه سنتی که ماده را منفعل و خنثی می‌دانست، در دیدگاه ماده‌گرایی جدید، اشیا مختلف مانند ابزارها و فناوری‌ها و حتی محیط‌های فیزیکی خنثی نیستند. هر نوع طراحی مادی، مانند طراحی ساختمان مدرسه، کتاب‌های درسی گرفته، چیدمان صندلی‌ها، می‌تواند حامل ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها و روابط قدرت باشند. همه این موارد می‌توانند به عنوان دستگاهی عمل کنند که در ساختن واقعیت و دانش تأثیر دارند. آنها به طور فعال بر فرآیند یادگیری، روابط اجتماعی و تجارب زیسته اثر می‌گذارند. گراوت و فرچایلد اشاره می‌کنند که ارتباطات و تجربیات انسان‌ها توسط جهان مادی شکل می‌گیرد. از نظر آنها، مادیت اهمیت دارد، هرچند تاکنون، این موضوع در مطالعات آموزشی کمتر مورد توجه بوده است (Gravett, Taylor, Fairchild, 2024). به عنوان مثال کی‌موا و بوکستن در پژوهشی نشان می‌دهند که چگونه دانش و ذهنیت‌های معلمان به طور پویا در رابطه با مجموعه‌های اجتماعی سیاسی، مادی و گفتمانی محلی شکل می‌گیرد (Kayumova & Buxton, 2023). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تغییر در چیدمان مادی موقعیت آموزشی، روابط یادگیری و

تدریس را تحت تأثیر قرار داده و نحوه توزیع ظرفیت‌ها توسط دستگاه تدریس را تغییر می‌دهد (Gravett, Taylor, Fairchild, 2024), (Klykken, 2024, p. 14). در واقع چیدمان مادی یک عنصر تأثیرگذار بر عمل تدریس محسوب می‌شود. از منظر براد (Barad, Gandorfer, 2021)، ماده، عرصه‌ی کنش سیاسی است؛ زیرا انتخاب‌های فناورانه، ابزارها و حتی زیرساخت‌های مادی، محصولی از روابط قدرت و تمایزهای ایدئولوژیک هستند.

همان‌طور که اشاره شد از دیدگاه براد، ابزارها، خود بخشی از پدیده هستند، نه فقط وسایل مشاهده. این دیدگاه می‌تواند در عرصه تعلیم و تربیت هم نمود پیدا کند؛ به‌طور کلی می‌توان گفت، نظام‌های آموزشی صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیستند، بلکه دستگاه‌هایی مولد هستند که از طریق برنامه‌درسی، ارزشیابی و فناوری‌های آموزشی، واقعیت‌های اجتماعی و مادی را باز می‌آفرینند. یک ابزار یا فناوری مثل موبایل ممکن است نحوه تعامل انسان با خود، دیگران و محیط اطراف خود را شکل داده و روابط جدیدی ایجاد کند (Edwards, 2012). در واقع، از طریق کنش‌های گفتگومانی، انسان‌ها و غیرانسان‌ها متقابلاً شکل می‌گیرند (Barad, 2007). تعلیم و تربیت، را می‌توان یک فرآیند سیاسی مادی دانست که روابط قدرت در آن، در ساختارهایی مثل کلاس درس، نرم‌افزارهای آموزشی تجسم می‌یابند. تعلم و تربیت، عرصه‌ای است که فراتر از انتقال محتوا، به درهم‌تنیدگی فناوری، ابزار، فضا و سوژگی می‌پردازد و سوژگی از طریق این برنامه‌ها، فناوری‌ها و... ممکن یا محدود می‌شود. به‌طور کلی انتخاب نوع آزمون‌ها، فضای فیزیکی، فناوری‌های آموزشی و... همه می‌توانند اجراکننده یک سیاست تربیتی خاص بوده و سوژه‌های خاصی تولید کنند. به اعتقاد جلسجر و همکاران، دستگاه‌ها و عملکردهای مادی-گفتگومانی نه تنها به شکل‌گیری پدیده‌های خاص در ویژگی‌هایشان کمک می‌کنند، بلکه این امر همیشه مستلزم حذف‌های سازنده نیز است، که باید در نظر گرفته شوند، در محیط آموزشی، ساختار ماده، سیاسی است (Juelskjær, Plauborg, & Adrian, 2020). بر اساس دیدگاه براد، انتخاب دستگاه‌ها که شامل برنامه‌ها و ابزار و... است، بی‌طرف نیست. این انتخاب‌ها تحت تأثیر قدرت، ارزش‌های اجتماعی و گفتگومان‌های حاکم هستند. به عنوان مثال در جامعه ما که دستگاهی مثل کنکور و مهارت تست زنی تعیین‌کننده شایستگی افراد می‌باشد و کنکور به عنوان دستگاه تولید تست زن عمل می‌کند. این، نوعی سیاست است که خواسته یا ناخواسته خیلی از موارد دیگر مانند تربیت شهروندی و مهارت‌های اجتماعی و غیره را حذف کرده یا به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. این جا کنکور تعیین‌کننده برخی موارد و حذف‌کننده برخی موارد است.

نفی کالایی سازی دانش

در صورتی که دانش نه به صورت انتقال از فردی به فرد دیگر، بلکه به صورت درون‌کنشی از عوامل مختلف به دست آید اصولاً کالایی سازی دانش مفهومی نخواهد داشت. همان طور که اشاره شد براد در نظریه‌ی خود، برخلاف نگاه کلاسیک که جهان را از واحدهای مجزا یعنی سوژه‌ها و ایزدها می‌داند، جهان را متشکل از پدیده‌هایی می‌بیند که از دل درون‌کنش مداوم میان عوامل انسانی و غیرانسانی شکل می‌گیرند. این بدان معناست که دانش چیزی نیست که یک فرد آن را به دیگری «منتقل» کند، بلکه نتیجه‌ی یک فرایند مادی-معنایی درهم‌تنیده است که طی آن، معنا، ماده و کنش‌مندی به‌طور همزمان تولید می‌شوند. از دیدگاه پلاوبورگ (Plauborg, 2018) در دیدگاه غالب معمولاً یادگیری نوعی اکتساب^۱ است که فرد چیزی را از دیگری کسب می‌کند و مالکیت پیدا می‌کند؛ در مقابل، دیدگاه مشارکتی^۲ وجود دارد که در آن، یادگیری نوعی مشارکت و همکاری بین سوژه‌هاست و یادگیری ماهیت مشارکتی و رابطه‌ای دارد. از این رو بر اساس رئالیسم عاملی دانش اصولاً نمی‌تواند کالا باشد و دانش چیزی است که در درون‌کنش بین چندین عامل از جمله معلم و دانش‌آموز و عوامل مادی و مکانی شکل می‌گیرد. بر این اساس، دانش از این روابط تفکیک‌ناپذیر است و معلم، دانش‌آموز، کتاب درسی، فضای کلاس، سیستم نمره‌دهی، ایدئولوژی حاکم بر برنامه‌درسی، همگی با عاملیت خود در شکل‌دهی به دانش تولید شده نقش دارند. از این رو دانش به مثابه فرایندی از اجرا و مشارکت است، نه محتوایی آماده برای انتقال. و دانش‌آموزان به همراه معلم و سایر عوامل تولیدکنندگان دانش‌اند، نه مصرف‌کنندگان محتوای آموزشی. از این رو، آموزش و یادگیری نوعی مشارکت در ساخت واقعیت‌هاست؛ و آموزش باید به جای انتقال دانش، زمینه‌ای برای مشارکت در پدیدآیی معنادار واقعیت‌ها فراهم کند.

پژوهش تربیتی به مثابه سازنده واقعیت‌های تربیتی

بر اساس دیدگاه رئالیسم عاملی، معرفت انسان از دنیای بیرون بر خلاف نظریه بازنمایی‌گرایی به مثابه نمایان کردن واقعیت نیست، بلکه واقعیت توسط دستگاه‌های اندازه‌گیری مختلف ساخته می‌شود و خود دستگاه‌ها، تولیدکننده واقعیت هستند. از این رو پژوهش‌های تربیتی نیز بر اساس پارادایم و ابزارهای پژوهش، نوع خاصی از واقعیت تربیتی را می‌سازند. در پژوهش تربیتی، دستگاه می‌تواند شامل روش‌های کیفی یا کمی، نظریه‌های یادگیری، فرم پرسشنامه، طراحی مصاحبه و حتی فضای مدرسه و جایگاه پژوهشگر باشد. این‌ها نه فقط واقعیت را مشاهده می‌کنند، بلکه آن را تولید می‌کنند. لیانگ و وبر (Liang, 2024, p.15) معتقدند دستگاه‌هایی مانند نظریه‌ها، مدل‌ها، روش‌های تحقیق، ابزار اندازه‌گیری و

^۱ acquisition

^۲ participation

غیره فقط عدسی های متفاوتی برای دیدن جهان نیستند؛ بلکه آنها عملکردی هستند؛ آنها جهان ها را از طریق برش های عاملی که اعمال می کنند ایجاد و حذف می کنند. آنها جهان را پیکربندی و پیکربندی مجدد می کنند. از دیدگاه شلتون (Shelton, 2024) رئالیسم عاملی براد، پژوهش تربیتی را از یک فعالیت توصیفی و مشاهده گرانه به کنشی هستی ساز، سیاسی و مادی بدل می کند. بنابراین روش پژوهش، ابزار و سایر عوامل از عوامل بی طرف به دستگاهی مولد معنا و قدرت تعبیر می شوند. از این رو، پژوهش تربیتی بیشتر از این که عملی در راستای کشف واقعیت باشد عملی در جهت مشارکت در تولید واقعیت خواهد بود و پژوهشگر به عنوان سایر عوامل پژوهش، بخشی از دستگاه تولید واقعیت خواهد بود و هر گونه بی طرفی در پژوهش کاملاً نفی می شود. پژوهشگر تربیتی باید به پیامدهای هستی شناختی و اخلاقی انتخاب روش، ابزار، مفاهیم و نظریه های خود آگاه باشد، چرا که این انتخاب ها واقعیت های خاصی را پدیدار و واقعیت های دیگر را حذف می کنند. از این رو، هر پژوهش تربیتی بر اساس پیش فرض، روش و ابزارهای خود، واقعیت خاصی را ممکن و واقعیت های دیگری را حذف می سازد، پژوهش تربیتی نه به عنوان کشف کننده واقعیت های تربیتی بلکه سازنده واقعیت های تربیتی است. بنابراین پژوهشگر در برابر جهانی که تولید می کند مسئول است و هر نوع پژوهش به عنوان سازنده جهانی خاص، بار اخلاقی دارد.

ابزار و فناوری ها به مثابه تولیدگر واقعیت آموزشی

با توجه به اندیشه های کارن براد و همسو با رویکردهای جدید فلسفه فناوری مانند پسapidارشناسی و نظریه کنشگر شبکه، ابزارها و فناوری های مورد استفاده در آموزش نمی توانند فقط به عنوان وسیله و ابزار قلمداد شوند بلکه این ابزار و فناوری ها در تولید و شکل گیری دانش برای دانش آموزان نقش فعال دارند؛ به عبارت دیگر با نظر به اندیشه های براد می توان گفت، بسته به نوع ابزاری که در آموزش استفاده می شود نوع خاصی از دانش قابل تولید است. به عبارتی دیگر، ابزارها و فناوری ها نه فقط در شناخت واقعیت بلکه در شکل گیری (نوع خاص) واقعیت دخالت دارند. آن ها با انسان و زبان و ماده در درون کنش هستند و در همین تعامل، واقعیت شکل می گیرد. فناوری آموزشی در ماهیت یادگیری می تواند نقش داشته باشد و نحوه تعامل دانش آموز با دانش، با معلم و با جهان را بازسازی می کند. از این رو، فناوری بخشی از یادگیری است، نه فقط وسیله ای برای انتقال آن. در حالی که در دیدگاه سنتی فناوری در آموزش معمولاً به عنوان ابزاری برای تسهیل یادگیری در نظر گرفته می شود؛ اما با نظر به اندیشه های کارن براد، این تصور نیازمند بازنگری است. براد تأکید می کند که فناوری ها تنها ابزار انتقال دانش نیستند، بلکه در فرآیند تولید دانش نقش فعال دارند. بدین معنا، یادگیری محصول تعامل پویا میان معلم، دانش آموز و فناوری است. این نگرش

می‌تواند چشم‌انداز تازه‌ای برای طراحی آموزشی فراهم آورد. در واقع در استفاده از هر نوع فناوری و ابزار آموزشی می‌توان پرسید این ابزار و روش چگونه واقعیت خاصی را پدید می‌آورد و چه امکانات و محدودیت‌هایی ایجاد می‌کند؟

نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین فاکتورها در تعلیم و تربیت نوع نگرش دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت از برنامه‌ریزان گرفته تا معلمان به مقوله تعلیم و تربیت می‌باشد. به نظر می‌رسد رئالیسم عاملی می‌تواند نگرش جدیدی در تعلیم و تربیت فراهم کند. این نگرش جدید، می‌تواند در طراحی عملی برنامه‌های درسی، تدریس، ارزشیابی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی تأثیرگذار باشد. در این دیدگاه، برنامه‌ی درسی به‌مثابه دستگاه عمل می‌کند؛ یعنی نه تنها واقعیت خاصی را پدیدار می‌سازد بلکه هم‌زمان واقعیت‌های دیگر را حذف می‌کند. بنابراین، طراحی برنامه‌ی درسی یک کنش اخلاقی و سیاسی نیز هست، چرا که آنچه در برنامه گنجانده یا حذف می‌شود، نوع خاصی از جهان و سوژگی را ممکن یا غیرممکن می‌سازد. این امر، مسئولیت معلم و برنامه‌ریز را در قبال واقعیت‌هایی که آموزش می‌دهند (و نمی‌دهند) برجسته می‌سازد. در حوزه‌ی تدریس، رئالیسم عاملی موجب عبور از دوگانگی‌های رایج معلم‌محور-دانش‌آموز‌محور می‌شود و بر یادگیری به‌مثابه تولید مشارکتی واقعیت تأکید می‌کند. آموزش در این چارچوب، تعامل میان بدن، فضا، زبان، ابزار، زمان و سایر عوامل است که در هر موقعیت آموزشی به گونه‌ای خاص و غیرقابل تکرار رخ می‌دهد. ارزشیابی نیز از نظر این دیدگاه، ابزاری خنثی برای سنجش واقعیت نیست، بلکه خود دستگاهی است که واقعیت‌هایی خاص را تولید می‌کند. بنابراین، نیاز به شیوه‌های ارزشیابی متنوع، فرآیند‌محور و زمینه‌مند بیش از پیش احساس می‌شود. همچنین، نظریه‌ی براد با تأکید بر درهم‌تنیدگی سیاست و ماده، آموزش را نه صرفاً امری فرهنگی یا ذهنی، بلکه کنشی عمیقاً سیاسی-مادی می‌داند. همچنین پژوهش تربیتی در نگرش رئالیسم عاملی، از زاویه متفاوت نگریسته می‌شود. بنابراین، رئالیسم عاملی افق جدیدی در تربیت می‌گشاید؛ افقی که در آن آموزش نه انتقال بلکه مشارکت در آفرینش جهان است. یکی از نتایج اساسی این دیدگاه، نفی نگاه کالایی به دانش است. همچنین بر اساس این دیدگاه ابزار و فناوری‌های آموزشی نه تنها وسیله انتقال دانش بلکه در تولید دانش دخیل هستند. در نهایت باید گفت با وجود پتانسیل‌های رئالیسم عاملی در بازنگری مفاهیمی نظیر

دانش، آموزش و واقعیت، این رویکرد با چالش هایی نیز می تواند روبرو باشد. یکی از نکاتی که می توان به آن اشاره کرد، خطر محو مرزهای تمایز بین سوژه و ابژه و در نتیجه تضعیف عاملیت اخلاقی انسان است. اگر تمامی واقعیت ها نتیجه تعاملات مادی-گفتمانی باشند و هیچ عاملی اولویت یا مسئولیت ذاتی نداشته باشد، توضیح اینکه چگونه می توان کنش اخلاقی، تصمیمات تربیتی یا مسئولیت معلم را توجیه کرد، دشوار خواهد بود. همچنین، در شرایطی که دانش همواره در حال شدن و تعامل است، امکان ایجاد معیارهای پایدار برای قضاوت تربیتی و ارزیابی دچار ابهام می شود. بنابراین، هرچند رئالیسم عاملی افق جدیدی برای درک تربیت فراهم می آورد، اما نیازمند تبیین تکمیلی درباره مبانی اخلاقی، مسئولیت انسانی و امکان قضاوت آموزشی است تا از افتادن به نسبی گرایی و فقدان معیارهای هنجاری در تعلیم و تربیت جلوگیری شود.

References

- Albright, T. (2023). Agential schooling: "where dreams come to die". *Journal of Curriculum Theorizing*, 38(2), 18-32.
- Bagheri, K., Sajjadiyeh, N., & Tavassoli, T. (2010). Approaches and Methods of Research in the Philosophy of Education. *Tehran: Publishing of the Research Institute for Social and Cultural Studies*.
- 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.
- Barad, K., & Gandorfer, D. (2021). Political desirings: Yearnings for mattering (,) differently. *Theory & Event*, 24(1), 14-66.
- Bozalek, V. (2022). Uncertainty or indeterminacy? Reconfiguring curriculum through agential realism. *Education as Change*, 26(1), 1-21.
- Conrad, D., & Openo, J. (2018). *Assessment strategies for online learning: Engagement and authenticity*: Athabasca University Press.
- Edwards, R. (2012). Theory matters: Representation and experimentation in education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 522-534.
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical posthumanism*: Bloomsbury Publishing.
- Fleetwood, S. (2014). Bhaskar and critical realism. *The Oxford handbook of sociology, social theory, and organization studies: Contemporary currents*, 182-187.
- Gravett, K., Taylor, C. A., & Fairchild, N. (2024). Pedagogies of mattering: Re-conceptualising relational pedagogies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 388-403.
- Hein, S. F. (2016). The new materialism in qualitative inquiry: How compatible are the philosophies of Barad and Deleuze? *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 16(2), 132-140.

- Højgaard, L., & Søndergaard, D. M. (2011). Theorizing the complexities of discursive and material subjectivity: Agential realism and poststructural analyses. *Theory & Psychology*, 21(3), 338-354.
- Jaksland, R. (2024). Naturalized, Fundamental, and Feminist Metaphysics All at Once: The Case of Barad's Agential Realism. *Hypatia*, 39(2), 363-384.
- Juelskjaer, M. (2013). Gendered subjectivities of spacetime-matter. *Gender and Education*, 25(6), 754-768.
- Juelskjær, M., Plauborg, H., & Adrian, S. W. (2020). *Dialogues on agential realism: Engaging in worldings through research practice*: Routledge.
- Kayumova, S., & Buxton, C. (2023). Teacher subjectivities and multiplicities of enactment: Agential realism and the case of science teacher learning and practice with multilingual Latinx students. In *Non-Linear Perspectives on Teacher Development* (pp. 267-281): Routledge.
- Klykken, F. H. (2024). The teaching apparatus: A material-discursive entanglement of tasks and friendship in the upper-secondary classroom. *Critical Studies in Education*, 65(1), 1-19.
- Larsson, H. (2023). Movement learning: Pedagogy and agentic realism. *Quest*, 75(2), 136-150.
- Liang, T.-P., & Weber, R. A. (2024). A Beginner's Guide To Agential Realism. *Communications of the Association for Information Systems*, 55(1), 38.
- Maistry, S., Sabelis, I., & Simmonds, S. (2023). Invoking posthumanist vistas: a diffractive gaze on curriculum practices and potential. *South African Journal of Higher Education*, 37(5), 78-99.
- Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education* (Vol. 710): Springer.
- Plauborg, H. (2018). Towards an agential realist concept of learning. *Subjectivity*, 11(4), 322-338.
- Pratt, A. B. (2022). Teaching curriculum theory as a Baradian apparatus. *Educational Philosophy and Theory*, 54(12), 2029-2042.
- Rosiek, J. L. (2018). Agential Realism and Educational Ethnography: Guidance for Application from Karen Barad's New Materialism and Charles Sanders Peirce's Material Semiotics. *The Wiley handbook of ethnography of education*, 403-421.
- Shelton, S. A. (2024). A Posthumanist Pedagogical Praxis through Agential Realism: Teaching Elsewhere. In *Towards Posthumanism in Education* (pp. 71-84): Routledge.
- Short, E. C. (1991). *Forms of curriculum inquiry*: SUNY Press.
- Taylor, C. A. (2019). Diffracting the curriculum: Putting "new" material feminism to work to reconfigure knowledge-making practices in undergraduate higher education. In *Theory and method in higher education research* (pp. 37-52): Emerald Publishing Limited.

A Conceptual Model of Lifelong Learning Based on the Transcendent Philosophy of Mulla Sadra

Seyed Mansour Marashi 

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. (Corresponding Author), Email: marashi_s@scu.ac.ir

Sohail Shams

PhD student in Philosophy of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: soheil.shams1393@gmail.com

Masoud Safaei Moghadam 

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: safaei_m@scu.ac.ir

Seyed Jalal Hashemi 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: j.hashemi@scu.ac.ir

Received: 2025-06-27	Revised: 2026-02-07	Accepted: 2026-04-12	Published: 2026-04-20
Citation: Marashi, M., Shams, S., Safaei Moghaddam, M., & Hashemi, J. (2026). A Conceptual Model of Lifelong Learning Based on the Transcendent Philosophy of Mulla Sadra, <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 171-193. doi: 10.22067/fedu.2026.94175.1437			

Abstract

Lifelong learning, as an essential process for adapting to the rapid changes of the contemporary world, requires a comprehensive and holistic model that goes beyond existing instrumental approaches and also attends to the existential and spiritual dimensions of the human being. The aim of this study is to present a novel conceptual model of lifelong learning based on the theory of Transcendent Philosophy (Hikmat al-Muta'aliyah), developed by Mulla Sadra. The findings indicate that Sadra's key philosophical principles—substantial motion (al-harakat al-jawhariyyah), the unity of the intellect and the intelligible (ittihad al-aqil wa al-ma'qul), and the gradation of being (tashkik al-wujud), —can provide a strong theoretical foundation for designing a model of lifelong learning. Substantial motion conceptualizes learning as an endless and transformative process that leads to the existential development of the human being. The unity of the intellect and the intelligible demonstrates that learning goes beyond the mere transmission of information and constitutes an ontological process through which the learner becomes united with knowledge. The gradation of being emphasizes the hierarchical and gradual nature of learning in the pursuit of higher levels of understanding. The originality of this study lies in its creative integration of the Islamic philosophical tradition with contemporary educational challenges, offering an indigenous framework for lifelong learning. Such a framework can serve as a basis for designing educational systems aligned with the cultural and value structures of Islamic societies and contribute to the enrichment of educational theory in this field.

Keywords: lifelong learning, transcendental wisdom, Mulla Sadra, conceptual model



©2026 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

Adapting to the accelerating transformations of the contemporary world requires rethinking lifelong learning beyond narrow instrumental and utilitarian frameworks. Much of the existing literature on lifelong and lifelong learning remains confined to cognitive, skill-based, or techno-functional paradigms, thereby neglecting the deeper existential, ontological, and spiritual dimensions of human development. This reductionist orientation has produced fragmented models that fail to capture the holistic nature of learning as a process of becoming. In response to this theoretical limitation, the present study seeks to articulate a comprehensive conceptual model of lifelong learning grounded in Mulla Sadra's Transcendent Philosophy (Hikmat al-Muta'aliyah). The central aim is to reconstruct lifelong learning as an ontological and transformative process, thereby contributing an indigenous and philosophically robust framework to contemporary educational discourse.

Methodologically, the study adopts a qualitative, conceptual–deductive approach. It is based on an in-depth documentary analysis of Mulla Sadra's primary philosophical texts, combined with a critical review of contemporary theories of lifelong learning. Through a process of analytical interpretation and synthetic reconstruction, the study establishes a coherent correspondence between key Sadrian metaphysical principles and the conceptual foundations of lifelong learning. Rather than merely juxtaposing philosophical ideas with educational concepts, the research undertakes a systematic effort to derive educational implications directly from the internal logic of Sadra's ontology.

The analysis is structured around three foundational principles of Transcendent Philosophy: substantial motion (al-harakat al-jawhariyyah), the unity of the intellect and the intelligible (ittiḥād al-ʿaql wa al-maʿqul), and the gradation of existence (tashkik al-wujūd). Each of these principles provides a distinct yet interconnected lens for reinterpreting the nature, process, and purpose of lifelong learning.

First, the principle of substantial motion redefines learning as an intrinsic, dynamic, and perpetual process embedded in the very structure of human existence. From this perspective, learning is not an external activity imposed upon a static subject but an essential mode of being through which the learner undergoes lifelong existential transformation. This view challenges dominant educational paradigms that treat learning as episodic, outcome-oriented, or limited to formal institutional contexts. Instead, it conceptualizes lifelong learning as a lifelong ontological journey characterized by constant renewal and self-transcendence.

Second, the doctrine of the unity of the intellect and the intelligible offers a profound reconfiguration of the epistemological foundations of learning. It suggests that knowledge acquisition is not merely the accumulation or representation of external information but an existential unification between the knower and the known. In this sense, learning entails a transformation in the very being of the learner, as the act of knowing brings about a qualitative change in the subject's ontological status. This insight moves beyond representational theories of knowledge and supports a deeply integrative understanding of learning, where cognition, existence, and identity are inseparably intertwined.

Third, the principle of the gradation of existence introduces a hierarchical and developmental dimension to lifelong learning. It posits that reality unfolds across varying degrees of intensity and perfection, and that human beings, through learning, can ascend toward higher levels of existence and awareness. Accordingly, lifelong learning is understood as a staged and progressive movement toward existential perfection, encompassing not only cognitive development but also moral, spiritual, and existential growth. This perspective provides a

teleological orientation to learning, emphasizing purpose, direction, and the pursuit of higher gnosis.

In synthesizing these principles, the study proposes a multidimensional model of lifelong learning characterized by three core features: ontological dynamism, epistemological unity, and developmental gradation. This model stands in contrast to prevailing approaches that isolate learning within cognitive or technical domains, offering instead a holistic framework that integrates being, knowing, and becoming.

The originality of this research lies in its creative and systematic integration of Islamic philosophical thought with contemporary educational theory. By drawing upon the rich metaphysical insights of Mulla Sadra, the study not only addresses a significant theoretical gap but also contributes to the indigenization of educational knowledge in non-Western contexts. The proposed model has important implications for the design of educational systems, curricula, and pedagogical practices that are aligned with the cultural, philosophical, and spiritual foundations of Islamic societies.

In conclusion, the study argues that any meaningful conception of lifelong learning must move beyond instrumental rationality and engage with the deeper ontological dimensions of human existence. A Sadrian framework makes it possible to reconceptualize learning as a lifelong process of existential transformation, in which the human being lifelongly redefines and actualizes its potential. Such an approach not only enriches theoretical discussions in the field of education but also opens new pathways for developing more holistic, meaningful, and contextually grounded models of learning in the contemporary world.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا

سید منصور مرعشی ^{id}

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول).

marashi_s@scu.ac.ir

سهیل شمس

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. soheil.shams1393@gmail.com

مسعود صفایی مقدم ^{id}

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. safaei_m@scu.ac.ir

سید جلال هاشمی ^{id}

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. j.hashemi@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۱۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۳	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استاد: مرعشی، سید منصور؛ شمس، سهیل؛ صفایی مقدم، مسعود؛ هاشمی، سید جلال؛ (۱۴۰۵). الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۱۹۳-۱۷۱. doi: 10.22067/fedu.2026.94175.1437			

چکیده

یادگیری مادام‌العمر، به‌عنوان فرایندی اساسی برای سازگاری با تغییرات سریع جهان معاصر، نیازمند الگویی جامع و کل‌نگر است که فراتر از رویکردهای ابزاری موجود رفته و به ابعاد وجودی و معنوی انسان نیز توجه کند. هدف این پژوهش، ارائه الگویی مفهومی نوین برای یادگیری مادام‌العمر بر اساس نظریه حکمت متعالیه ملاصدرا است. یافته‌ها نشان می‌دهد که اصول کلیدی فلسفی صدرایی—حرکت جوهری (الحركة الجوهرية)، اتحاد عاقل و معقول (اتحاد العاقل و المعقول)، و تشکیک وجود (تشکیک الوجود)—می‌توانند مبنای نظری نیرومندی برای طراحی الگوی یادگیری مادام‌العمر فراهم کنند. حرکت جوهری، یادگیری را به‌مثابه فرایندی بی‌پایان و تحول‌آفرین مفهوم‌سازی می‌کند که به رشد و تکامل وجودی انسان می‌انجامد. اتحاد عاقل و معقول نشان می‌دهد که یادگیری فراتر از انتقال صرف اطلاعات است و یک فرایند وجودشناختی است که در آن یادگیرنده با دانش متحد می‌شود. تشکیک وجود بر ماهیت سلسله‌مراتبی و تدریجی یادگیری در مسیر دستیابی به مراتب بالاتر فهم تأکید دارد. نوآوری این پژوهش در تلفیق خلاقانه سنت فلسفی اسلامی با چالش‌های آموزشی معاصر نهفته است و چارچوبی بومی برای یادگیری مادام‌العمر ارائه می‌دهد. چنین چارچوبی می‌تواند مبنایی برای طراحی نظام‌های آموزشی هم‌سو با ساختارهای فرهنگی و ارزشی جوامع اسلامی باشد و به غنای نظریه‌پردازی آموزشی در این حوزه کمک کند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری مادام‌العمر، حکمت متعالیه، ملاصدرا، الگوی مفهومی

مقدمه

جهان معاصر با تحولات پرشتاب در حوزه‌های فناوری اطلاعات، اقتصاد دانش‌بنیان، هوش مصنوعی و دگرگونی‌های اجتماعی-فرهنگی، نظام‌های آموزشی را با چالش‌هایی بی‌سابقه مواجه کرده است که یادگیری مادام‌العمر را از انتخابی اختیاری به ضرورتی حیاتی برای رشد فردی و توسعه اجتماعی تبدیل کرده است (Azarbayejani et al., 2023). رویکردهای رایج به یادگیری مادام‌العمر، که عمدتاً بر جنبه‌های مهارتی و حرفه‌ای متمرکزند، یادگیری را به ابزاری برای انطباق با نیازهای بازار کار یا به‌روزرسانی اطلاعات تقلیل داده‌اند و به دلیل ماهیت ابزارگرایانه، از تبیین عمیق هستی‌شناختی و معنوی جایگاه یادگیری در تکامل وجودی انسان بازمانده‌اند (Fayazi et al., 2022:107). این کاستی، ضرورت بازاندیشی در مفهوم یادگیری مادام‌العمر و کاوش چارچوب‌های فلسفی بدیل را آشکار می‌سازد. حکمت متعالیه ملاصدرا، با اصول بنیادینی چون اصالت وجود، حرکت جوهری، تشکیک وجود و اتحاد عاقل و معقول، ظرفیت‌های منحصر به فردی برای ارائه تفسیری عمیق و تحول‌آفرین از یادگیری مادام‌العمر فراهم می‌آورد که می‌تواند خلأهای رویکردهای متداول را پر کند و یادگیری را به‌عنوان سفری وجودی برای تعالی انسان بازتعریف کند (Jafari et al., 2022:17).

این پژوهش از منظر نظری و کاربردی دارای اهمیت است. از منظر نظری، فقدان چارچوب‌های فلسفی جامع در ادبیات معاصر یادگیری مادام‌العمر، نیاز به توسعه الگوهای بومی و معنامحور را آشکار می‌سازد. حکمت متعالیه ملاصدرا، با ارائه دیدگاهی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، می‌تواند به غنی‌سازی ادبیات فلسفی تعلیم و تربیت کمک کند و پلی بین سنت‌های حکمی اسلامی و چالش‌های تربیتی مدرن ایجاد نماید (Sadradin Shirazi, 2002). این الگو، با تلفیق اصول فلسفی ملاصدرا و نیازهای آموزشی معاصر، امکان نظریه‌پردازی بومی در حوزه یادگیری مادام‌العمر را فراهم می‌آورد و جایگزینی برای الگوهای وارداتی ارائه می‌دهد که اغلب با ارزش‌های فرهنگی جوامع اسلامی ناسازگارند. از منظر کاربردی، این پژوهش می‌تواند راهنمایی‌های ارزشمندی برای سیاست‌گذاران آموزشی، طراحان برنامه‌های درسی و مربیان ارائه دهد تا نظام‌های آموزشی را متناسب با نیازها و ارزش‌های جوامع اسلامی طراحی کنند (Aghili et al., 2023:19). در بستر فرهنگی ایران و جهان اسلام، که تقویت هویت علمی و فرهنگی در آموزش یک اولویت است، این الگو گامی مؤثر در جهت بومی‌سازی علوم تربیتی و اسلامی‌سازی فرآیندهای یادگیری محسوب می‌شود. همچنین، با بازتعریف یادگیری به‌عنوان مسیری برای تعالی وجودی، این پژوهش به توانمندسازی افراد و جوامع برای مواجهه با چالش‌های پیچیده عصر حاضر کمک می‌کند (Rezasoltani et al., 2023:97).

پایه‌های نظری این پژوهش بر دو محور بنیادین استوار است که تعامل سازنده آن‌ها زمینه‌ساز طراحی الگویی نوین برای یادگیری مادام‌العمر خواهد بود. محور نخست، مبانی نظری یادگیری مادام‌العمر است که بر اساس تعاریف بین‌المللی یونسکو و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD)، به عنوان فرایندی مستمر و هدفمند برای کسب دانش، مهارت و نگرش در طول زندگی تعریف می‌شود. این مفهوم شامل مؤلفه‌هایی چون پیوستگی یادگیری، خودراهبری یادگیرنده، یادگیری در بسترهای رسمی و غیررسمی، و انگیزش درونی برای رشد و تعالی است. رویکردهای موجود در این حوزه، شامل رویکرد روان‌شناختی- تربیتی (مانند یادگیری تحولی و خودراهبر)، رویکرد نهادی (برنامه‌ریزی آموزشی در سطح ملی) و رویکرد اجتماعی- فرهنگی است که هر یک بر جنبه‌ای از یادگیری مادام‌العمر تمرکز دارند. با این حال، این رویکردها به دلیل فقدان توجه به ماهیت وجودی یادگیرنده و ابعاد معنوی و هستی‌شناختی یادگیری، نیازمند تکمیل و عمق‌بخشی هستند. محور دوم، مبانی فلسفی حکمت متعالیه ملاصدرا است که با تکیه بر اصول کلیدی چون اصالت وجود (بنیاد همه کمالات در وجود است، نه ماهیت)، حرکت جوهری (تحول ذاتی و مستمر در وجود انسان)، تشکیک وجود (مراتب تدریجی وجود و حرکت به سوی کمال) و اتحاد عاقل و معقول (یگانگی یادگیرنده با دانش در فرآیند یادگیری)، نگاهی متمایز به علم و یادگیری ارائه می‌دهد (Sadradin, 1981). Shirazi, 1981 در انسان‌شناسی صدرایی، انسان موجودی پویا و در حال صیورورت معرفی می‌شود که از طریق حرکت درونی، به سوی تکامل وجودی پیش می‌رود و علم به عنوان نحوه‌ای از وجود در ساختار وجودی او تجلی می‌یابد. معرفت‌شناسی حکمت متعالیه نیز با تمایز بین علم حصولی (دانش مفهومی) و علم حضوری (شناخت بی‌واسطه)، و تأکید بر نقش عقل متعالی و شهود، امکان استخراج مبانی نظری برای یادگیری مادام‌العمر را فراهم می‌کند. تلفیق این دو محور، با شناسایی نقاط تلاقی، تکمیل و تمایز، بستری مناسب برای طراحی الگویی مفهومی ایجاد می‌کند که هم از عمق فلسفی حکمت متعالیه بهره‌مند است و هم با نیازهای عملی دنیای معاصر هم‌خوانی دارد (Rezaei, 2022:45).

مطالعات متعددی در داخل و خارج از ایران به بررسی جنبه‌های مختلف یادگیری مادام‌العمر و کاربرد حکمت متعالیه در تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. در ایران، (Rezasoltani et al., 2023). به بررسی تربیت عقلانی بر اساس حکمت متعالیه پرداختند و نقش اصول صدرایی در پرورش تفکر انتقادی را برجسته کردند (Motaghi and Bakhtiar Nasrabadi., 2016). مبانی و اصول یادگیری مادام‌العمر را بر اساس نوآوری‌های فلسفی ملاصدرا کاوش کردند و بر اهمیت حرکت جوهری در فرآیند یادگیری مستمر تأکید نمودند (Taghinejat and Danesh Shahraki., 2023). کارکردهای معرفتی قوه تخیل از منظر صدرایی را

در تعلیم و تربیت تحلیل کردند و نقش آن را در فرآیند یادگیری مورد توجه قرار دادند. (Rezayi, 2022) نیز با بررسی نفس‌شناسی ملاصدرا، ظرفیت‌های این رویکرد را در درک بهتر فرآیندهای یادگیری نشان داد. در عرصه بین‌المللی، نظریه‌های متعددی درباره یادگیری مادام‌العمر توسعه یافته‌اند، اما این نظریه‌ها عمدتاً ریشه در سنت‌های فلسفی غربی دارند و کمتر از ظرفیت‌های سنت‌های فکری دیگر، به‌ویژه فلسفه اسلامی، بهره برده‌اند (Nasr, 2006؛ Kolb, 2014). با وجود این پیشینه ارزشمند، خلأ نظری قابل‌توجهی در ارائه الگویی جامع و منسجم از یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه وجود دارد. مطالعات موجود اغلب به جنبه‌های جزئی پرداخته‌اند و الگویی نظام‌مند که اصول فلسفی ملاصدرا را با نیازهای معاصر یادگیری پیوند دهد، تاکنون ارائه نشده است.

با وجود پیشرفت‌های نظری و عملی در حوزه یادگیری مادام‌العمر، فقدان چارچوب‌های فلسفی جامع که ابعاد وجودی و معنوی انسان را در فرآیند یادگیری مادام‌العمر مورد توجه قرار دهند، همچنان محسوس است.

پژوهش‌های داخلی (Rezayati, Taghinejat and Danesh Shahraki., 2023؛ Rezasoltani et al., 2023) (2022) عمدتاً به بررسی جنبه‌های جزئی مانند تربیت عقلانی، قوه تخیل یا نفس‌شناسی پرداخته‌اند. این مطالعات هرچند در سطح موضوعی ارزشمندند، اما هیچ‌یک به‌صورت یکپارچه و نظام‌مند، الگویی مفهومی که ابعاد چهارگانه یادگیری مادام‌العمر (اهداف، محتوا، فرآیند، ارزشیابی) را در چارچوب هستی‌شناختی صدرا پی‌ریزی سازماندهی کند، ارائه نداده‌اند. مطالعه (Motaghi et al., 2015) گامی در این جهت برداشت، اما بیشتر در سطح اصول کلی توقف کرده و به طراحی الگوی عملیاتی‌شده نپرداخته است. پژوهش‌هایی مانند (Allomalhoda, 2005) با تأکید بر «حرکت جوهری» به‌عنوان پایه یادگیری، دچار ابهام هستی‌شناختی شده‌اند؛ یعنی تمایز میان «حرکت جوهری جسم» (پایه رشد جبری) و «حرکت اشتدادی نفس» (ماهیت یادگیری ارادی) را رعایت نکرده‌اند. این ابهام نه‌تنها منجر به تصویرسازی یادگیری به‌عنوان فرآیندی جبری می‌شود، بلکه خطر تعمیم نامعقول آن به تمام موجودات مادی را فراهم می‌آورد. پژوهش (Abdollahzadeh et al., 2024) نیز با وجود تقویت بنیان‌های هستی‌شناختی حرکت جوهری، به تحلیل تجلی این پویایی در سطح خاص نفس ناطقه نپرداخته است. در سطح جهانی، نظریه‌های یادگیری مادام‌العمر مانند (Kolb, 2014, Brookfield, 1986)؛ عمدتاً در بستر سنت‌های فلسفی غربی با تأکید بر کارکردگرایی، سرمایه‌گذاری انسانی و انطباق‌پذیری اجتماعی شکل گرفته‌اند و از ظرفیت‌های فلسفه اسلامی برای بازتعریف ابعاد وجودی و معنوی یادگیری مادام‌العمر بهره‌ای نبرده‌اند (Nasr, 2006). این جدایی، فرصتی را برای ارائه الگویی مبتنی بر حکمت متعالیه که یادگیری را نه به‌عنوان ابزاری برای انطباق، بلکه به‌عنوان سیری صعودی به‌سوی کمال وجودی تلقی کند غفلت‌شده باقی گذاشته است.

این خلأ، ضرورت ارائه الگویی را برجسته می‌سازد که با تلفیق اصول فلسفی ملاصدرا و نیازهای تربیتی معاصر، یادگیری مادام‌العمر را به‌عنوان فرآیندی تحول‌آفرین و معنامحور بازتعریف کند.

هدف این پژوهش، ارائه الگوی مفهومی جامع و کاربردی از یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا است که بتواند نیازهای نظری و عملی دنیای معاصر را پاسخ دهد و در عین حال بر مبنای فلسفی استوار باشد. برای دستیابی به این هدف، پرسش اصلی زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

چگونه می‌توان بر مبنای مبانی حکمت متعالیه، الگویی مفهومی از یادگیری مادام‌العمر طراحی کرد؟

در این پژوهش از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده شده که در تحقیقات فلسفی-نظری، با استخراج اصول کلی از متون بنیادین و تطبیق آن‌ها با مفاهیم مورد نظر از طریق استدلال قیاسی و تحلیل دقیق مفاهیم عمل می‌کند؛ برخلاف روش استقرایی که از مشاهدات جزئی به سوی قواعد کلی حرکت می‌کند، این روش با تکیه بر اصول هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی حکمت متعالیه—به‌ویژه در آثار اصلی ملاصدرا مانند «الاسفار»—از طریق تحلیل مفهومی (concept analysis) و استنتاج منطقی، به بازتعریف یادگیری مادام‌العمر در چارچوب حرکت اشتدادی نفس ناطقه دست می‌یابد. این روش برای طراحی الگوی مفهومی ضروری است، چرا که هدف پژوهش دستیابی به یقین درباره ماهیت هستی‌شناختی یادگیری است نه صرفاً توصیف پدیدارشناختی آن، و همان‌گونه که ملاصدرا در مقدمه «الاسفار» تأکید می‌کند، برای شناخت حقایق وجودی، برهان استنتاجی بر استقراء ارجحیت دارد؛ در این راستا، با مطالعه تحلیلی متون صدرایی و تطبیق مفاهیم کلیدی با ویژگی‌های یادگیری مادام‌العمر، الگویی مفهومی ارائه می‌شود که هم از دقت فلسفی برخوردار است و هم قادر به پاسخگویی به چالش‌های معاصر تربیتی می‌باشد.

بررسی نسبت "حرکت جوهری" با پویایی یادگیری

حرکت جوهری به‌عنوان یکی از نوآوری‌های فلسفی ملاصدرا، تأثیری عمیق در فهم ما از طبیعت تحول و یادگیری ایجاد می‌کند که فراتر از تصورات سنتی ارسطویی و حتی اشرافی از حرکت است. بر خلاف فلاسفه پیشین که حرکت را محدود به عوارض و اعراض موجودات می‌دانستند، ملاصدرا حرکت را در خود جوهر موجودات قرار داد و اثبات کرد که تمامی موجودات مادی در ذات و حقیقت خویش دائماً در حال تحول و دگردیسی هستند. این نظریه نه تنها مبانی فلسفه طبیعی را دگرگون ساخت، بلکه پیامدهای گسترده‌ای برای فهم فرآیندهای معرفتی و تربیتی دارد که در حوزه یادگیری مادام‌العمر به‌طور خاص قابل بررسی است. در تحلیل تطبیقی عمیق، یادگیری مادام‌العمر که بیشتر بر جنبه‌های کاربردی و حرفه‌ای متمرکز

است، در چارچوب حرکت جوهری ماهیتی عمیق‌تر، بنیادی‌تر و وجودی‌تر پیدا می‌کند که آن را از سطح صرف اکتساب اطلاعات به مرتبه تحول هستی‌شناختی ارتقا می‌دهد. اگرچه حرکت جوهری ملاصدرا به‌عنوان نظریه‌ای کلی درباره تحول وجودی موجودات مادی، زمینه‌ساز درک پویایی هستی است، اما برای تبیین یادگیری انسانی (که فرآیندی ارادی و معرفتی است) چارچوب دقیق‌تری لازم است. در این راستا، حرکت اشتدادی نفس ناطقه که صدرا آن را در الحکمة المتعالیة (ج ۹، ص ۱۴۵) «سیر نفس از قوّة العلم إلى فعلیّته» می‌نامد، چارچوب مناسب‌تری فراهم می‌آورد. یادگیری در این چارچوب، دیگر صرفاً انباشت اطلاعات نیست، بلکه تحولی هستی‌شناختی در مرتبه نفس است که با اراده و قصد همراه بوده و موجب ارتقای وجودی یادگیرنده می‌شود. این حرکت، برخلاف حرکت جوهری جسم که جبری است، دارای جنبه‌ای اختیاری است؛ با این حال، در دیدگاه صدرا، این اختیار خود در مسیری تکاملی قرار دارد که (در صورت پذیرش هدایت تربیتی) به‌سوی کمال نهایی نفس سوق داده می‌شود. از این منظر، یادگیری مادام‌العمر نه یک جبر محض، بلکه «ضرورت وجودی همراه با اختیار» محسوب می‌شود: انسان می‌تواند در مسیر یادگیری تعلل کند، اما نمی‌تواند خود را از پویایی وجودی نفس که سیر به سوی کمال را می‌طلبد به‌کلی بیرون بکشد. ملاصدرا معتقد است یادگیری فرآیندی است که تا زمان حیات انسان به‌طور طبیعی و مستمر ادامه دارد و هیچ‌گاه به نقطه‌ای از سکون، توقف یا اتمام نمی‌رسد. این نگاه بنیادی، یادگیری مادام‌العمر را از یک انتخاب اختیاری، ضرورت خارجی یا نیاز اجتماعی-اقتصادی به یک واقعیت هستی‌شناختی، ضرورت وجودی و قانون طبیعی زندگی انسان تبدیل می‌کند که انکار یا نادیده گرفتن آن، نقض طبیعت و مخالف با حقیقت وجودی انسان خواهد بود (Sadradin Shirazi, 1981).

اتحاد علم و وجود در حکمت متعالیه: بنیاد هستی‌شناختی یادگیری

از منظر حکمت متعالیه، نفی رویکردهای سطحی، مکانیکی و اطلاعات‌محور به یادگیری به معنای انکار اصل یادگیری در این سطوح نیست، بلکه ناظر به تمایز میان مراتب یادگیری و درجات تحقق معرفت است. ملاصدرا با ابتدای بر اصل حرکت جوهری و تشکیکی بودن وجود، قائل به آن است که هر نوع ادراک و آگاهی حتی در سطح حفظیات، دریافت اطلاعات و فهم مفهومی اولیه نوعی تحقق وجودی و کمال نسبی نفس محسوب می‌شود، اما این تحقق در مراتب نازل، ضعیف و غیرمستقر وجودی قرار دارد. در این چارچوب، یادگیری سطحی نه امری موهوم یا فاقد ارزش وجودی، بلکه مرتبه‌ای ابتدایی و ناپایدار از فعلیت‌یافتگی نفس است که هنوز به اتحاد حقیقی عاقل و معقول نرسیده و صرفاً در حد صور ذهنی، مفاهیم انتزاعی و ادراکات حصولی باقی می‌ماند. حرکت جوهری نفس اقتضا می‌کند که همین ادراکات ابتدایی، بالقوه زمینه‌ساز ارتقا به مراتب بالاتر معرفت شوند؛ اما تا زمانی که دانش از سطح صورت ذهنی فراتر نرفته و به ساحت علم حضوری و اتحاد وجودی راه نیابد، نمی‌توان آن را یادگیری کامل، عمیق و

تحول‌آفرین دانست. بنابراین، تمایز میان یادگیری سطحی و یادگیری وجودی در حکمت متعالیه نه به معنای تقابل یا نفی یکی به سود دیگری، بلکه بیانگر یک طیف تشکیکی از مراتب معرفت است که در آن، حفظیات و اطلاعات نقطه آغاز حرکت‌اند، نه غایت آن. غایت نهایی یادگیری، بر اساس اصل اتحاد عاقل و معقول، تحقق مرتبه‌ای از معرفت است که در آن دانش به بخشی از ساختار وجودی، هویت و حقیقت نفس انسانی تبدیل می‌شود و این همان مرحله‌ای است که یادگیری به معنای دقیق صدرايي آن تحقق می‌یابد. (Sadradin Shirazi, 1984; Hassanzadeh Amoli, 2023)

انسان در مسیر کمال وجودی: تبیینی فلسفی از ضرورت وجودشناختی و غایت‌مند یادگیری مادام‌العمر

انسان‌شناسی حکمت متعالیه، انسان را نه به‌عنوان موجودی ایستا، محدود و تکمیل‌شده، بلکه به‌مثابه موجودی پویا، سیال و در حال تحول دائمی می‌فهمد که در مسیر بی‌پایان کمال وجودی قرار دارد؛ مسیری که غایت نهایی آن دستیابی به قرب الهی، تحقق مقام انسان کامل و فعلیت‌یافتن همه استعدادهای وجودی است. این تلقی از انسان که ریشه در تعالیم قرآنی، معارف اسلامی و تجربه‌های عرفانی دارد، بنیانی فلسفی برای فهم ضرورت یادگیری مادام‌العمر فراهم می‌آورد که فراتر از توجیهات صرفاً اقتصادی، اجتماعی یا روان‌شناختی رایج در ادبیات معاصر است و مستقیماً به حقیقت، ساختار و غایت وجودی انسان بازمی‌گردد. مراد از «ضرورت» در این چارچوب، ضرورت فلسفی به معنای تحقق جبری و غیر اختیاری نیست، بلکه ضرورتی وجودشناختی و غایت‌مند است که از سیالیت وجود انسان و جهت‌مندی ذاتی او به‌سوی کمال ناشی می‌شود؛ ضرورتی که تحقق آن مستلزم کنش آگاهانه، انتخاب‌مند و تربیتی انسان است. بر این اساس، یادگیری مادام‌العمر نه صرفاً یک الزام بیرونی برای انطباق با تغییرات محیطی، نیازهای بازار کار یا تحولات فناورانه، بلکه صورت تربیتی و آگاهانه‌ی حرکت وجودی انسان در مسیر فعلیت‌بخشی به ظرفیت‌های بالقوه و تشدید مراتب وجودی او محسوب می‌شود. در این معنا، یادگیری تنها به انباشت دانش یا مهارت‌های ابزاری تقلیل نمی‌یابد، بلکه فرآیندی چندبعدی است که ابعاد عقلی، اخلاقی، معنوی، زیبایی‌شناختی و عرفانی وجود انسان را دربرمی‌گیرد. از این‌رو، محدود کردن یادگیری به دوره‌ای خاص از زندگی یا نادیده‌گرفتن برخی از ساحت‌های آن، به‌منزله توقیفی مصنوعی در حرکت طبیعی انسان به‌سوی کمال، و در نهایت ناسازگار با غایت وجودی اوست (Naeiji & Hassanzadeh Amoli, 2015). اصل تشکیک وجود در حکمت متعالیه نیز به‌روشنی نشان می‌دهد که کمال وجودی دارای مراتب نامتناهی و درجات پیوسته است و انسان، متناسب با ظرفیت وجودی خویش،

همواره امکان ارتقا، تعمیق و تعالی در این مراتب را دارد؛ امکانی که بدون یادگیری مستمر و آگاهانه، تحقق نخواهد یافت.

انسان، به واسطه ساختار پیچیده، غنی و چندبعدی وجودی خود که شامل ابعاد جسمانی، روحی، عقلی، عاطفی، اخلاقی و معنوی است، به‌طور ذاتی، فطری و غیرقابل انکار به دنبال تکمیل، شکوفایی و به‌فعل رساندن ظرفیت‌های بی‌شمار، استعدادهای پنهان و قابلیت‌های بالقوه خویش در تمام این ابعاد است و این تکمیل جامع، این شکوفایی همه‌جانبه و این تحقق کامل تنها از طریق یادگیری مستمر، عمیق، متنوع و چندبعدی امکان‌پذیر می‌شود که نه تنها جنبه‌های علمی و مهارتی بلکه ابعاد اخلاقی، معنوی، زیبایی‌شناختی و عرفانی را نیز شامل می‌شود. بنابراین، توقف یادگیری در هر مرحله‌ای از زندگی، محدود کردن آن به دوران خاصی یا نادیده گرفتن برخی ابعاد آن، نقض آشکار غایت طبیعی انسان، مخالفت با حکمت خلقت، توقف مصنوعی در مسیر کمال وجودی و در نهایت نوعی ظلم به خود و استعدادهای الهی محسوب می‌شود.

مفهوم «شدن» و «تعلیم» در اندیشه ملاصدرا

با تأکید بر حرکت جوهری، «شدن» را اصیل‌تر از «بودن» می‌داند؛ چراکه وجود، ذاتاً دارای جریان و تحول است. این دیدگاه، که ریشه در درک او از طبیعت وجود، زمان و حرکت دارد، درکی نو از تعلیم و یادگیری ارائه می‌دهد: فرآیندی که فراتر از انتقال اطلاعات است و به‌عنوان تحولی وجودی تبیین می‌شود. در این چارچوب، «شدن» به‌معنای تحول مستمر و پیوسته به‌سوی تحقق ظرفیت‌های بالقوه است. این فرآیند در انسان به‌عنوان موجودی دارای ظرفیت‌های عقلی، روحی و اخلاقی با شدت بیشتری جریان دارد. یادگیرنده، در هر مرحله از زندگی، در حال گذار از وضعیت فعلی به وضعیتی بالاتر است و این فرآیند، فاقد نقطه پایان است. "شدن" در فلسفه ملاصدرا به معنای حرکت دائمی، تحول مستمر، دگرذیسی پیوسته و پیشرفت غیرقابل توقف به‌سوی تحقق، شکوفایی و به‌فعل رساندن کمال‌های بالقوه، استعدادهای نهفته و ظرفیت‌های پنهان است که نه تنها در موجودات طبیعی بلکه به‌طور خاص در انسان به‌عنوان شریف‌ترین و کامل‌ترین موجودات عالم طبیعت، با شدت و عمق بیشتری جریان دارد. در فرآیند پیچیده تعلیم و یادگیری، این مفهوم به این معنا است که یادگیرنده همواره، در هر لحظه و در تمام مراحل زندگی، در حال "شدن" چیزی بیش، بهتر، عمیق‌تر و کامل‌تر از آنچه در حال حاضر هست، قرار دارد و این فرآیند "شدن" هیچ‌گاه متوقف نمی‌شود. بنابراین تعلیم، دیگر انتقال یک‌جانبه، مکانیکی و غیرفعال آنچه به‌صورت آماده، ثابت و غیرقابل تغییر "هست" از معلم به شاگرد نیست، بلکه تسهیل هوشمندانه، راهنمایی آموزنده

و همراهی با "شدن" محسوب می‌شود که یادگیرنده به‌عنوان فاعل اصلی این فرآیند، به‌طور فعال آن را پیش می‌برد. این رویکرد، نقش سنتی معلم و یادگیرنده را کاملاً دگرگون، تحول و ارتقا می‌بخشد (Talebzadeh and Mirzaei, 2011:89). در این چارچوب، معلم دیگر منتقل‌کننده یک‌جانبه دانش، ارائه‌دهنده صرف اطلاعات یا مفسر منفعل مطالب نیست، بلکه همراهی است که یادگیرنده را در فرآیند خودشدن، خودسازی و تحقق وجودی هدایت و یاری می‌کند. یادگیرنده نیز صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات، مخاطب دروس یا اجراکننده دستورات محسوب نمی‌شود، بلکه فاعل اصلی فرآیند تحول وجودی، رشد همه‌جانبه و تعالی مستمر خود است که با آگاهی، اراده و مسئولیت‌پذیری، مسیر یادگیری را انتخاب، طراحی و پیمایش می‌کند. در فلسفه حکمت متعالیه، صیروری (یا حرکت جوهری) به‌معنای تحول ذاتی و ضروری وجود است که از درون جوهر موجود سرچشمه می‌گیرد. این ضرورت تکوینی، به‌معنای جبرگرایی یا نفی اختیار نیست؛ بلکه زمینه‌ساز ظهور آگاهی و فاعلیت انسان است. انسان، برخلاف سایر موجودات طبیعی، دارای عقل و خودآگاهی است و این ویژگی، حرکت وجودی او را از سطح تکوینی محض به سطح تشریعی و اخلاقی ارتقا می‌دهد. بنابراین، ضرورت صیروری، شرط امکان فاعلیت آگاهانه است، نه مانع آن. اگر انسان در حرکتی ذاتی به سوی کمال قرار نداشت، هیچ انگیزهٔ درونی برای یادگیری، رشد یا تلاش وجود نداشت. اما همین حرکت درونی، زمانی به‌ثمر می‌نشیند که انسان با آگاهی، اراده و مسئولیت‌پذیری، آن را هدایت کند. به عبارت دیگر، ضرورت تکوینی، «زمینه» است و فاعلیت آگاهانه، «شرط تحقق کامل» آن. بنابراین، نقطهٔ تمرکز اصلی این مقاله — که در بخش‌های پیشین به‌صورت ضمنی مطرح شده بود — باید صریحاً بر این تقابل ظاهری و هماهنگی ذاتی بین ضرورت صیروری و فاعلیت آگاهانه متمرکز شود. انسان، از یک سو، در مسیری غیرقابل انکار به سوی کمال سوق داده می‌شود؛ از سوی دیگر، این مسیر تنها زمانی به مقام انسان کامل منتهی می‌شود که او با آگاهی، انتخاب و مسئولیت‌پذیری، نقش فاعل اصلی را در این فرآیند ایفا کند. بدون این فاعلیت، صیروری وجودی به‌صورت ناقص و معیوب باقی می‌ماند. از این رو، یادگیری مادام‌العمر نه تنها با ضرورت تکوینی در تعارض نیست، بلکه بالاترین شکل تحقق آگاهانهٔ آن ضرورت محسوب می‌شود. این همان نقطه‌ای است که مقاله باید به‌طور صریح و مستقل به آن بپردازد: یادگیری مادام‌العمر، به‌عنوان فاعلیت آگاهانه‌ای که ضرورت وجودی انسان را به‌صورت کامل و مسئولانه تحقق می‌بخشد.

ارائه الگوی مفهومی پیشنهادی

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده در بخش‌های پیشین، الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر مبتنی بر حکمت متعالیه ملاصدرا در این بخش ارائه می‌شود. این الگو بر پایه چهار رکن اساسی هستی‌شناسی یادگیرنده، هدف‌گذاری وجودی، فرآیند تحول‌آفرین یادگیری و نقش تحول‌یافته معلم و محیط استوار

است که در کنار طراحی بصری جامع، چارچوبی نوین برای فهم و اجرای یادگیری مادام‌العمر فراهم می‌آورد.

ترسیم اجزاء و مؤلفه‌ها بر اساس تحلیل صدرايي

این بخش به تحلیل و تبیین چهار مؤلفه بنیادین الگوی پیشنهادی می‌پردازد که هر یک ریشه در اصول عمیق حکمت متعالیه دارند و در تعامل با یکدیگر، کلیت فرآیند یادگیری مادام‌العمر را تشکیل می‌دهند. در ادامه به تشریح هر مؤلفه پرداخته شده است.

هستی‌شناسی یادگیرنده (وجود سیال و متحرک)

الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه، بنیان خود را بر درک عمیق و انقلابی از هستی‌شناسی یادگیرنده استوار می‌سازد که وی را نه به عنوان موجودی ثابت، استاتیک و محدود بلکه به عنوان واقعیتی سیال، متحرک و دائماً در حال تکوین تعریف می‌کند. این درک بنیادی که ریشه در نظریه حرکت جوهری ملاصدرا دارد، یادگیرنده را موجودی می‌داند که در عین ثبات هویتی و حفظ خصوصیات بنیادین شخصیت، همواره در جریان تحول، دگردیسی و تکامل قرار دارد و هیچ‌گاه به نقطه‌ای از سکون یا تکمیل نهایی نمی‌رسد (Motaghi and Bakhtiar Nasrabadi., 2016). در این چارچوب هستی‌شناختی، یادگیرنده موجودی چندبعدی، پیچیده و دارای لایه‌های مختلف وجودی است که شامل بعد جسمانی (که خود در حال تغییر مستمر است)، بعد نفسانی (شامل قوای ادراکی، خیالی و وهمی)، بعد عقلانی (ظرفیت تفکر، تحلیل و درک مفاهیم کلی) و بعد روحانی (امکان ارتباط با حقایق متعالی و کمال مطلق) محسوب می‌شود که هر یک از این ابعاد نه تنها خود دارای پویایی ذاتی و قابلیت تحول هستند بلکه در تعامل پیوسته، پیچیده و متقابل با یکدیگر، کلیت وجود یادگیرنده را تشکیل می‌دهند. سیال بودن وجود یادگیرنده بدین معناست که او نه موجودی با مرزهای مشخص و ثابت، بلکه واقعیتی با حدود انعطاف‌پذیر، قابل گسترش و دائماً در حال بازتعریف است که در فرآیند یادگیری، نه تنها اطلاعات جدید دریافت می‌کند بلکه خود ساختار درک، الگوهای فهم، چارچوب‌های تفسیری و حتی هویت بنیادین خود را بازسازی، تحول و ارتقا می‌بخشد. متحرک بودن وجود یادگیرنده نیز به مفهوم آن است که وی همواره در مسیر حرکت از قوه به فعل، از نقص به کمال، از جهل به علم و از تاریکی به نور قرار دارد و این حرکت نه تنها در بعد شناختی بلکه در تمام ابعاد وجودی او جریان دارد. این درک هستی‌شناختی، پیامدهای عمیقی برای طراحی فرآیندهای یادگیری دارد؛

زیرا اگر یادگیرنده موجودی سیال و متحرک است، پس فرآیندهای یادگیری نیز باید انعطاف‌پذیر، تطبیقی و قابل تنظیم با شرایط متغیر وجودی او باشند. همچنین، این دیدگاه بر اهمیت توجه به کلیت وجود یادگیرنده تأکید دارد و نشان می‌دهد که یادگیری مؤثر و عمیق تنها زمانی امکان‌پذیر است که تمام ابعاد وجودی یادگیرنده در فرآیند تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرند و نه فقط بعد شناختی او. این هستی‌شناسی سیال و متحرک، مبنای نظری محکمی برای رد رویکردهای مکانیکی، یک‌بعدی و استاندارد در آموزش فراهم می‌آورد و بر ضرورت طراحی فرآیندهای یادگیری شخصی‌سازی‌شده، انطباقی و هولیستیک تأکید می‌کند که با طبیعت پویا و چندبعدی یادگیرنده هماهنگ باشند (Mashayekh and Bazargan, 2023:27). تأکید بر شخصی‌بودن و منحصربه‌فرد بودن فرآیند یادگیری، به معنای نفی امکان نظریه‌پردازی یا صورت‌بندی الگوهای تبیینی کلی در باب یادگیری انسانی نیست، بلکه ناظر به تمایز میان سطح اصول بنیادین و سطح تحقق عینی یادگیری است. نظریه یا الگوی کلی یادگیری، در این معنا، متکفل تبیین «شرایط امکان یادگیری» و «ساختارهای عام وجودی یادگیرنده» است، نه ارائه نسخه‌های یکسان و ازپیش‌تعیین‌شده برای همه افراد. از این منظر، آنچه در بنیاد یادگیری مشترک است، نه محتوای تجربی یا مسیرهای بالفعل یادگیری، بلکه ساختار وجودی انسان به‌مثابه موجودی پویا، چندبعدی و قابلیت‌مند برای یادگیری است. شخصی‌سازی یادگیری، ناظر به نحوه فعلیت‌یافتن این قابلیت‌های عام در شرایط زیستی، تاریخی، فرهنگی و روانی متفاوت است. بدین ترتیب، الگوی تبیینی کلی در سطح هستی‌شناختی و انسان‌شناختی باقی می‌ماند و امکان فهم و هدایت فرآیندهای یادگیری را فراهم می‌کند، بی‌آنکه به یکسان‌سازی یا مکانیکی کردن آن فروکاسته شود. بنابراین، هستی‌شناسی سیال و متحرک یادگیرنده نه تنها مانع نظریه‌پردازی کلی در باب یادگیری نیست، بلکه خود مبنایی برای صورت‌بندی نظریه‌هایی فراهم می‌آورد که به‌جای تجویز الگوهای استاندارد و یک‌دست، بر اصول عام انعطاف‌پذیری، انطباق‌پذیری و توجه به کلیت وجود انسان تکیه دارند. این نظریه‌ها کلی‌اند از آن حیث که ناظر به ساختار مشترک وجود انسانی‌اند و در عین حال غیرمکانیکی‌اند، زیرا تحقق آن‌ها همواره به‌صورت شخصی، موقعیتی و زمینه‌مند صورت می‌گیرد.

هدف یادگیری (قرب وجودی / کمال وجودی)

در الگوی مفهومی پیشنهادی بر اساس حکمت متعالیه، هدف نهایی و غایت اصلی یادگیری مادام‌العمر نه کسب صرف اطلاعات، مهارت‌های حرفه‌ای یا حتی موفقیت‌های دنیوی، بلکه دستیابی به قرب وجودی و تحقق کمال وجودی است که انسان را به بالاترین مراتب انسانیت، نزدیک‌ترین درجات به حقیقت

مطلق و کامل‌ترین تجلیات کمال الهی می‌رساند. این هدف بلند، عمیق و متعالی که ریشه در تعالیم قرآنی، معارف اسلامی و بینش عرفانی دارد، یادگیری را از سطح ابزاری و دنیوی به مرتبه عبادی، معنوی و الهی ارتقاء می‌دهد و آن را به‌عنوان مسیری برای سیر و سلوک روحی، تهذیب نفس و تقرب به باری تعالی تعریف می‌کند. قرب وجودی در این چارچوب عمیق و معنوی، به معنای نزدیک شدن تدریجی، مرحله‌ای و پیوسته یادگیرنده به حقیقت مطلق، مبدأ هستی و کمال محض است که از طریق ترکیه نفس، تهذیب اخلاق، تصفیه باطن و ارتقای مراتب شناخت امکان‌پذیر می‌شود و نه تنها جنبه‌های عقلانی و شناختی بلکه ابعاد عاطفی، اخلاقی، زیبایی‌شناختی و معنوی یادگیرنده را نیز در بر می‌گیرد (Mezirow, 2008). کمال وجودی نیز مفهومی است که در فلسفه اسلامی به‌طور عام و حکمت متعالیه به‌طور خاص، به تحقق تمام استعدادهای بالقوه انسان، شکوفایی همه ظرفیت‌های نهفته در وجود او و رسیدن به بالاترین مرتبه‌ای که انسان می‌تواند در سلسله‌مراتب هستی کسب کند، اطلاق می‌شود. این کمال وجودی شامل کمال عقلی (درک حقایق، فهم عمیق نظام هستی و شناخت روابط علّی و معلولی)، کمال اخلاقی (تحقق فضایل انسانی، تهذیب صفات نفسانی و اکتساب اخلاق الهی)، کمال عملی (تطبیق علم با عمل، هماهنگی میان نظر و کردار و تجلی معرفت در رفتار) و کمال روحی (دستیابی به مقامات معنوی، تجربه حالات عرفانی و نیل به مراتب قرب الهی) است که هر یک از این ابعاد کمال، هم به‌طور مستقل و هم در تعامل با سایر ابعاد، از طریق یادگیری عمیق، مستمر و هدفمند قابل تحقق هستند. در این دیدگاه، یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان وسیله، ابزار و مسیر دستیابی به این هدف متعالی تعریف می‌شود و نه خود هدف؛ بنابراین تمام فعالیت‌های یادگیری، تجربیات آموزشی و برنامه‌های تعلیمی باید در جهت تحقق این غایت نهایی طراحی، اجرا و ارزیابی شوند. این نگاه هدف‌مند و غایت‌گرا، معیارهای جدیدی برای سنجش مؤثر بودن یادگیری ارائه می‌دهد که فراتر از نمرات، مدارک و حتی مهارت‌های کاربردی است و بر تحولات وجودی، رشد معنوی، تعالی اخلاقی و نزدیکی به کمال انسانی تأکید دارد. همچنین، این رویکرد بر اهمیت انگیزه‌های درونی، اشتیاق معنوی و عشق به یادگیری تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که یادگیری مادام‌العمر زمانی مؤثر، عمیق و ماندگار خواهد بود که از درون و بر اساس شوق طبیعی انسان برای کمال‌طلبی نشأت گیرد، نه از فشارهای خارجی یا ضرورت‌های صرف اجتماعی و اقتصادی (Sharifi darvazeh et al., 2019).

فرآیند یادگیری (حرکت وجودی، علم حضوری و حصولی، اتحاد عقل و معقول)

فرآیند یادگیری در الگوی مفهومی پیشنهادی، ساختاری پیچیده، چندلایه و پویا دارد که بر سه رکن

بنیادی حرکت وجودی، تکامل مراتب معرفتی (شامل علم حضوری و حصولی) و اتحاد تدریجی عقل و معقول استوار است و هر یک از این ارکان نه تنها خود دارای ابعاد متعدد و پیچیدگی‌های خاص هستند بلکه در تعامل دینامیک، متقابل و سازنده با یکدیگر، کلیت فرآیند یادگیری را تشکیل می‌دهند. حرکت وجودی به عنوان بنیان اصلی این فرآیند، بدان معناست که یادگیری نه فعالیتی منفعل، سطحی و محدود به ذهن، بلکه حرکتی فعال، عمیق و فراگیر در تمام ابعاد وجود یادگیرنده است که شامل تحولات جسمانی (تغییرات نورولوژیک، تقویت شبکه‌های عصبی و بهبود عملکردهای مغزی)، دگردیسی‌های نفسانی (تطور قوای ادراکی، تخیلی و حافظه)، ارتقای عقلانی (افزایش ظرفیت تفکر، تحلیل و درک مفاهیم پیچیده) و تعالی روحانی (نزدیکی به حقایق متعالی و کمال معنوی) می‌شود و در هر یک از این سطوح، تحولاتی بنیادین، ماندگار و کیفی رخ می‌دهد که یادگیرنده را به مرتبه‌ای بالاتر از وجود می‌رساند. علم حصولی و علم حضوری به عنوان دو مرحله متمایز اما مکمل در فرآیند معرفت، نقش‌های متفاوت اما هماهنگ در یادگیری ایفا می‌کنند؛ علم حصولی که مرحله ابتدایی و ضروری یادگیری است، شامل کسب اطلاعات از طریق حواس، درک مفاهیم از طریق عقل نظری، تحلیل داده‌ها از طریق استدلال منطقی و سازماندهی دانش در قالب نظریات و مدل‌های شناختی است که اگرچه مهم و ضروری است اما خود هدف نهایی نیست بلکه پل و وسیله‌ای برای دستیابی به علم حضوری محسوب می‌شود که عالی‌ترین مرتبه معرفت است و در آن یادگیرنده با حقیقت موضوع یادگیری ارتباط مستقیم، بی‌واسطه و عمیق برقرار می‌کند و نه از طریق مفاهیم ذهنی، نمادها یا واسطه‌های خارجی. اتحاد عقل و معقول نیز به عنوان نقطه اوج و کمال فرآیند یادگیری، مرحله‌ای است که در آن مرزهای سنتی میان یادگیرنده و موضوع یادگیری از میان می‌رود و این دو در یک وحدت کامل، اتحاد حقیقی و یگانگی وجودی به هم می‌رسند که نتیجه آن تحولی بنیادین در هویت، شخصیت و نگرش یادگیرنده است. این فرآیند سه گانه نه تنها به صورت خطی و مرحله‌ای بلکه به صورت حلزونی، تکراری و عمق‌یابنده رخ می‌دهد؛ بدین معنا که یادگیرنده ممکن است چندین بار میان این مراحل حرکت کند، هر بار با عمق بیشتر، درک وسیع‌تر و تجربه غنی‌تری، تا به تدریج به تسلط کامل، فهم عمیق و اتحاد کامل با موضوع یادگیری برسد. این فرآیند پیچیده و چندبعدی، نیازمند زمان کافی، صبر و استقامت، انگیزه قوی و همراهی حکیمانه معلم یا راهنما است (Bavi and Zebarjadiyan Moheb, 2021).

در چارچوب فلسفه اسلامی و به‌ویژه حکمت متعالیه، اصول «تمایز علم حصولی و علم حضوری» و «اتحاد عاقل و معقول» صرفاً مباحثی انتزاعی و متافیزیکی نیستند، بلکه بنیان‌های وجودشناختی تبیین فرایند یادگیری حقیقی به‌شمار می‌آیند. بر اساس این تلقی، یادگیری نه به‌منزله انباشت اطلاعات یا انتقال صور ذهنی، بلکه سیری تربیتی و وجودی است که در آن، معرفت از سطح تصویری و غیرذاتی فراتر رفته و به

مرتبه‌ای حضوری و ذات‌ساز ارتقا می‌یابد. در علم حصولی، معلوم به واسطه صورت ذهنی و به نحو غیرمستقیم در ذهن عالم حضور می‌یابد و نسبت دانایی، نسبتی بیرونی و انفصالی است. در مقابل، علم حضوری ناظر به حضوری بی‌واسطه است که در آن، معلوم نه به صورت تصویر ذهنی، بلکه به مثابه نحوه‌ای از وجود، در ذات عالم تحقق می‌یابد. از این منظر، فرایند یادگیری عمیق مستلزم گذار تدریجی از علم حصولی به علم حضوری است؛ گذاری که تنها از طریق حضور وجودی یادگیرنده در برابر حقیقت و تقویت ساحت‌های باطنی نفس امکان‌پذیر می‌شود. این تحول معرفتی و وجودی، در متون حکمت متعالیه با مفاهیمی چون تجرد نفس، فعلیت یافتن قوای ادراکی و سیر معرفتی تبیین شده است و در نقطه اوج خود، به تحقق اصل «اتحاد عاقل و معقول» می‌انجامد. در این اتحاد، تمایز میان داننده، دانایی و دانسته از میان می‌رود و معرفت، نه امری افزوده بر وجود انسان، بلکه بخشی از هویت وجودی او می‌شود. اتحاد عاقل و معقول، بدین معنا، استعاره‌ای منطقی یا تمثیلی آموزشی نیست، بلکه واقعیتی هستی‌شناختی است که در آن، دانستن با «بودن» پیوند می‌خورد.

تحقق این اتحاد، فرایندی دفعی و آنی نیست، بلکه به صورت تدریجی و در پرتو تأمل عقلانی، تمرین‌های درونی و هدایت تربیتی شکل می‌گیرد. هرچه نسبت یادگیرنده با موضوع معرفت عمیق‌تر می‌شود، مرز میان «من داننده» و «آنچه دانسته می‌شود» کمرنگ‌تر شده و نوعی توحّد معرفتی پدید می‌آید. نتیجه این فرایند، تحولی وجودی است که در آن، یادگیری به دگرگونی در ساحت هستی انسان می‌انجامد و او را به سوی «هم‌وجودی با حقیقت» سوق می‌دهد. بر این اساس، اگرچه هر نوع کسب اطلاعات می‌تواند بالقوه مقدمه‌ای برای این سیر تلقی شود، اما تنها دانشی که به تغییر و تعالی وجودی منجر گردد، واجد دلالت حقیقی بر فرایند یادگیری در معنای فلسفی آن است. رویکردهایی که یادگیری را به سطح انتقال داده‌ها یا مهارت‌های ابزاری فرو می‌کاهند، به دلیل فقدان این مبانی وجودشناختی و معرفت‌شناختی، توان تبیین این سیر تربیتی عمیق را نخواهند داشت.

نقش معلم و محیط

در الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر مبتنی بر حکمت متعالیه، نقش معلم و محیط یادگیری دستخوش دگرگونی می‌شود؛ به گونه‌ای که از موقعیت سنتی انتقال‌دهنده اطلاعات و فضای صرفاً فیزیکی آموزش، به جایگاه راهنمای معرفتی و بستری تسهیل‌گر برای تحول وجودی ارتقا می‌یابد. در این چارچوب، معلم تنها منبع دانش یا مفسر مطالب درسی نیست، بلکه همراهی است که در عین راهنمایی معرفتی، نقش‌هایی چون مشاوره اخلاقی، الهام‌بخشی معنوی و الگوی عملی رشد وجودی را نیز بر عهده دارد. او خود در مسیر یادگیری و تکامل وجودی قرار دارد و تجربه زیسته، درک عمیق و بصیرت خود را با یادگیرندگان به اشتراک می‌گذارد. این معلم جدید، خود نمونه‌ای زنده از یادگیری مادام‌العمر، تحول‌پویسته و حرکت دائمی به سوی کمال است و با شیوه زندگی، رفتار عملی، اخلاق فاضل و معنویت عمیق

خویش، بیش از کلمات و نظریات، تأثیر عمیق و ماندگاری بر یادگیرندگان می‌گذارد (Dastranj, 2016:29). وظایف اصلی این معلم شامل کشف و شناسایی استعدادهای بالقوه و ظرفیت‌های نهفته یادگیرندگان، ایجاد انگیزه درونی و اشتیاق طبیعی برای یادگیری، راهنمایی هوشمندانه در انتخاب مسیرهای یادگیری متناسب با شرایط وجودی هر فرد، ارائه الگوی عملی زندگی معنوی و اخلاقی، تسهیل فرآیندهای درونی‌سازی و عمق‌یابی در یادگیری، ایجاد فضای امن و حمایت‌کننده برای تجربه و اشتباه، و نهایتاً هدایت یادگیرندگان به سمت خودکفایی، استقلال و توانایی ادامه مسیر یادگیری به صورت مستقل است. این توصیف از معلم، هرچند ظاهراً اخلاقی یا تربیتی به نظر می‌رسد، اما در چارچوب حکمت متعالیه، مستلزم تبیینی هستی‌شناختی است. بنیان این نقش، در واقع، بر اصل حرکت جوهری استوار است؛ یعنی این باور که ذات انسان و به‌ویژه یادگیرنده در حال حرکت ذاتی و پیوسته به سوی کمال وجودی است. از این منظر، وظایف معلم نمی‌تواند محدود به انتقال اطلاعات یا حتی تشویق رفتاری باشد، بلکه باید همسوسازی با این حرکت جوهری یادگیرنده را هدف قرار دهد.

به عبارت دقیق‌تر، چون یادگیری در این نظام فکری، فرایندی وجودی است که در آن، ذات یادگیرنده در حال تغییر و تکامل است، معلم باید بتواند: استعدادهای بالقوه را نه به عنوان صفات ثابت، بلکه به عنوان جهت‌های ممکن حرکت جوهری شناسایی کند؛ انگیزه درونی را با تقویت تمایل ذاتی یادگیرنده به کمال وجودی، تسهیل نماید؛ مسیرهای یادگیری را طوری راهنمایی کند که با مرحله فعلی حرکت جوهری او همخوانی داشته باشد؛ فضای امن و حمایت‌کننده را فراهم آورد تا یادگیرنده بتواند بدون ترس از ثبات ذاتی، در مسیر تحول وجودی خود اشتباه کند و اصلاح یابد؛ و سرانجام، استقلال یادگیری را به عنوان نقطه‌ای تلقی کند که در آن، یادگیرنده قادر است حرکت جوهری خود را بدون وابستگی صرف به دیگری ادامه دهد. بنابراین، تأثیر «زندگی عملی»، «اخلاق فاضل» و «معنویت عمیق» معلم، نه صرفاً به عنوان الگوی رفتاری، بلکه به عنوان تجربه زیسته‌ای از همان حرکت جوهری است که می‌تواند برای یادگیرنده، راهنمایی هستی‌شناختی محسوب شود. محیط یادگیری نیز در این الگو فراتر از فضای فیزیکی کلاس درس، امکانات آموزشی یا حتی منابع اطلاعاتی است و به عنوان اکوسیستم کاملی تعریف می‌شود که شامل ابعاد فیزیکی (فضایی آرام، دلنشین و الهام‌بخش که حس امنیت، آرامش و تمرکز ایجاد کند)، ابعاد روانی (جوئی مثبت، پذیرنده و تشویق‌کننده که اعتماد به نفس، انگیزه و اشتیاق یادگیری را تقویت کند)، ابعاد اجتماعی (جامعه‌ای یادگیرنده، تعاملی و همیاری‌کننده که فرصت‌های غنی برای تبادل تجربه، گفت‌وگوی سازنده و یادگیری مشارکتی فراهم آورد)، ابعاد فرهنگی (بستری غنی از ارزش‌ها، سنت‌ها و معارف اصیل که هویت، تعلق و معنا به یادگیری ببخشد) و ابعاد معنوی (فضایی متصل به حقایق متعالی، مقدسات و کمال‌های الهی که جهت، هدف و انگیزه عمیق به یادگیری اعطا کند) می‌شود. این محیط چندبعدی و

هولیستیک، نه تنها بستری امن و مناسب برای یادگیری فراهم می‌آورد بلکه خود به‌عنوان عامل فعال، محرک قدرتمند و الهام‌بخش مستمر در فرآیند تحول وجودی یادگیرندگان نقش ایفا می‌کند و آن‌ها را به‌طور طبیعی و خودجوش به‌سمت یادگیری عمیق‌تر، تعامل سازنده‌تر و رشد همه‌جانبه‌تر سوق می‌دهد (Taghinejat and Danesh shahraki, 2023:325).

طراحی بصری مدل مفهومی

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده در بخش‌های پیشین، مدل بصری یادگیری مادام‌العمر در قالب یک چرخه پویا و یکپارچه طراحی شده است که چهار مؤلفه بنیادین را در تعامل مستمر با یکدیگر نشان می‌دهد. این مدل چرخه‌ای که بر محور حرکت جوهری استوار است، جریان مستمر و متقابل میان هستی‌شناسی یادگیرنده، اهداف متعالی، فرآیندهای تحول‌آفرین و نقش حمایتی معلم و محیط را به تصویر می‌کشد. شکل ۱ نمایانگر این الگو است که در آن فلش‌های اتصال، ماهیت بی‌پایان و خودتقویت‌کننده یادگیری مادام‌العمر در چارچوب حکمت متعالیه را نمایش می‌دهند.



شکل ۱: مدل مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا

بحث و نتیجه‌گیری

الگوی مفهومی یادگیری مادام‌العمر بر اساس حکمت متعالیه ملاصدرا، مزیت‌ها و تمایزهای بنیادینی نسبت به رویکردهای رایج در ادبیات معاصر دارد که آن را به‌عنوان جایگزینی قابل توجه و مکمل مطرح می‌سازد. اولین و مهم‌ترین مزیت این الگو، نگاه جامع به یادگیرنده است که فراتر از تقسیم‌بندی‌های سنتی شناختی، عاطفی و رفتاری، انسان را موجودی دارای مراتب (جسمانی، نفسانی، عقلانی و روحانی) می‌داند که همه ابعاد او در فرآیند یادگیری دخیل هستند. این رویکرد در مقابل الگوهای مدرن که عمدتاً بر جنبه‌های شناختی یا مهارتی تمرکز دارند، عمق و جامعیت بیشتری ارائه می‌دهد و به‌جای نگاه تجزیه‌گرا و تقلیل‌گرا، انسان را در تمامیت وجودی‌اش مورد توجه قرار می‌دهد. دومین تمایز مهم، هدف‌گذاری متعالی و معنوی است که یادگیری را نه صرفاً برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای یا انطباق اجتماعی، بلکه برای دستیابی به کمال وجودی و قرب الهی تعریف می‌کند. این هدف‌گذاری بلند، انگیزه عمیق‌تر و ماندگارتری برای یادگیری مادام‌العمر فراهم می‌آورد که فراتر از فشارهای اقتصادی یا اجتماعی است و ریشه در خود فطرت و طبیعت انسان دارد. سومین مزیت، تأکید بر فرآیند تحول وجودی در یادگیری است که بر خلاف رویکردهای انتقالی سنتی که یادگیری را صرفاً انباشت اطلاعات می‌دانند، یادگیری را حرکتی عمیق، بنیادین و تحول‌آفرین در ساختار وجودی یادگیرنده تلقی می‌کند. این نگاه بر پایه اصل حرکت جوهری، یادگیری را از سطح ذهنی و سطحی به مرتبه هستی‌شناختی و عمقی ارتقا می‌دهد و تحولات ماندگار، اساسی و بنیادینی در شخصیت، هویت و نگرش یادگیرنده ایجاد می‌کند که تا عمق جان او نفوذ می‌کند. چهارمین تمایز، نقش تحول‌یافته و عمیق معلم از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات و مفسر منفعل مطالب به راهنمای روحی، مربی اخلاقی، الهام‌بخش معنوی و همراه حکیمانه است که با الگوی غنی و عمیق رابطه استاد-شاگرد در سنت اسلامی همخوانی کامل دارد و عمق، معنا و قداست بیشتری به فرآیند مقدس تعلیم و تربیت می‌بخشد. پنجمین مزیت، تأکید بر تعامل پیوسته و سازنده میان تمام مؤلفه‌های یادگیری در قالب یک چرخه حیاتی است که نشان‌دهنده ماهیت پویا، متحرک و خودتنظیم این فرآیند است و آن را از الگوهای خطی و یک‌جانبه متمایز می‌سازد.

پیامدهای نظری این الگو در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت بسیار عمیق، گسترده و چندجانبه است و می‌تواند زمینه‌ساز تحولات بنیادینی در این حوزه شود. از مهم‌ترین این پیامدها می‌توان به امکان تدوین نظریات جدید، بومی و اصیل در حوزه یادگیری مادام‌العمر اشاره کرد که بر مبانی فلسفی اسلامی استوار باشد و جایگزین شایسته و مناسبی برای نظریات وارداتی فراهم آورد که اغلب با فرهنگ، ارزش‌ها و جهان‌بینی جوامع اسلامی ناسازگار هستند. همچنین، این رویکرد زمینه‌ساز توسعه رشته‌ای میان‌رشته‌ای نوین

است که فلسفه، تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، عرفان و کلام را در قالبی منسجم، هماهنگ و یکپارچه گرد هم می‌آورد و امکان گفت‌وگوی سازنده میان این حوزه‌ها را فراهم می‌سازد. این الگو همچنین می‌تواند مبنای توسعه معرفت‌شناسی تربیتی اسلامی قرار گیرد که پاسخ‌های بومی و اصیل برای پرسش‌های بنیادین تعلیم و تربیت ارائه دهد. از نظر عملی، این الگو پیامدهای قابل توجه، عمیق و گسترده‌ای در آموزش رسمی دارد که شامل بازطراحی اساسی و جامع برنامه‌های درسی بر اساس تدرج وجودی و مراتب معرفت به جای تقسیم‌بندی‌های سنتی موضوعی، تربیت نسل جدیدی از معلمان و مربیان با نگاه حکیمانه، بینش عمیق و رویکرد راهنمایی روحی که فراتر از انتقال صرف اطلاعات عمل کنند، ایجاد محیط‌های یادگیری چندبعدی، غنی و الهام‌بخش که تمام ابعاد وجودی انسان شامل جسم، نفس، عقل و روح را پوشش دهند و زمینه رشد همه‌جانبه فراهم آورند، و طراحی سیستم‌های ارزیابی نوین، جامع و عمیق که علاوه بر جنبه‌های شناختی و مهارتی، تحولات وجودی، رشد معنوی، تعالی اخلاقی و تکامل روحی یادگیرندگان را نیز به‌طور دقیق، عمیق و مستمر سنجش و پیگیری کنند. در آموزش غیررسمی نیز این الگو کاربردهای وسیع، متنوع و اثرگذاری دارد که عبارتند از طراحی برنامه‌های آموزش بزرگسالان با رویکرد تحول‌آفرین که بر تجربیات زیسته، تأمل عمیق و بازاندیشی انتقادی استوار باشد، ایجاد جوامع یادگیرنده پویا و زنده با محوریت معنویت، اخلاق و ارزش‌های انسانی که فضایی امن و حمایت‌کننده برای رشد فردی و جمعی فراهم آورند، توسعه روش‌های خودآموزی مبتنی بر تأمل عمیق، شهود باطنی و ارتباط معنوی با حقیقت که امکان یادگیری مستقل و عمیق را تسهیل کنند، و ایجاد فضاهای آموزشی مجازی و حقیقی که امکان تعامل عمیق، معنوی و سازنده میان یادگیرندگان، معلمان و محتوا را فراهم آورند و از فناوری‌های نوین در خدمت اهداف معنوی و تربیتی استفاده کنند. این الگو همچنین می‌تواند در حوزه‌های تخصصی آموزش‌های مذهبی، مراکز فرهنگی اسلامی، نهادهای تربیتی جوامع مسلمان، مؤسسات عالی اسلامی و حوزه‌های علمیه کاربرد گسترده، عمیق و اثرگذاری داشته باشد و به فرآیند مهم اسلامی‌سازی علوم تربیتی، بومی‌سازی نظریات آموزشی و تقویت هویت علمی و فرهنگی جوامع اسلامی کمک شایانی نماید. در این چارچوب، تحقیقات آتی می‌توانند نقش مؤثری در عملیاتی‌سازی مفاهیم نظری ایفا کنند. از جمله پیشنهاد می‌شود توسعه ابزارهای عملی برای پیاده‌سازی الگو در محیط‌های آموزشی متنوع، طراحی و اعتبارسنجی مقیاس‌های سنجش تحولات وجودی و معنوی، و مطالعات تطبیقی با نظریه‌های مدرن یادگیری مادام‌العمر در فرهنگ‌های مختلف در دستور کار قرار گیرد. همچنین، تدوین برنامه‌های تربیت معلم بر اساس اصول حکمت متعالیه، بررسی اثربخشی الگو در گروه‌های سنی و فرهنگی گوناگون، و تلفیق آن با فناوری‌های نوین آموزشی از

جمله مسیرهای مهم پژوهشی هستند. انجام مطالعات میدانی در مؤسسات آموزشی و بررسی آثار این الگو بر بهزیستی روانی، رشد معنوی و کیفیت زندگی یادگیرندگان نیز می‌تواند به غنای هر چه بیشتر ادبیات مربوط بینجامد.

References

- Āghilī, S. A., Najafī Barzgar, K., & Āmerī Barkī, M. R. (2023). The historical life of Transcendent Theosophy after Mulla Sadra. *Sadrian Philosophy Journal*, 11(2), 19–28. [In Persian]
- Alomalhoda, J. (2005). Theoretical basis for integrating curriculum based on Mulla Sadra's transcendent wisdom. *Journal of Social and Human Sciences*, Shiraz University, 45. [In Persian]
- Āzarbāyjanī, A., Sarmadī, M. R., Nāteqī, F., & Faqīhī, A. (2023). The nature, origin, and goal of essentialist education. *Kheradnameh Sadra*, 29(114), 97–118. [In Persian]
- Bāvī, S., & Zabarjadyān Moheb, J. (2021). Theory construction in Islamic philosophy of education. *The First National Conference on Humanities and Islamic Wisdom*, Tehran. [In Persian]
- Bīdhendī, M., & Dastranj, M. (2016). Sadrian ontological hermeneutics and the problem of religious language. *Comparative Theology*, 7(15), 29–46. [In Persian]
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1080/00221546.1987.11778287>
- Fayāzī, G., Nowzarī, M., & Hāshimī, M. M. (2022). The concept of education in Transcendent Theosophy. *Philosophical Knowledge Quarterly*, 20(3), 107. [In Persian]
- Hasanzadeh Amolī, H. (2023). *The unity of the intellect and the intelligible*. Bustan-e-Ketab Publications. [In Persian]
- Jafari, H., Fathi-Rezā'i, Z., & Masībī, A. (2022). Positive and negative aspects of psychosocial transformation in active and inactive elderly based on Erikson's theory. *Lifestyle Sociology*, 8(20), 17–35. [In Persian]
- Khadīvī, A., Nāmvar, R., & Soleymānzadeh, E. (2022). A theoretical approach to Islamic philosophy of education. *Philosophical Researches*, 16(40), 196–207. [In Persian]
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Mashāyekh, F., & Bāzargān, K. (2023). Lifelong learning in the knowledge-based age. *Tehran Book Review Quarterly*, 74, 27–33. [In Persian]
- Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. *Lifelong Learning*, 40–54.
- Motaghi, Z., & Bakhtiyār Nasrābādī, H. A. (2016). Foundations and principles of lifelong learning based on Mulla Sadra's philosophical innovations. *8th National Conference of Philosophy of Education Society of Iran*, Ahvaz. [In Persian]
- Munley, P. H. (1975). Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 314.
- Naeiji, M. H., & Hasanzadeh Amolī, H. (2015). Persian commentary on *al-Asfār al-Arba'a* by Mulla Sadra (Vol. 1). Bustan-e-Ketab Publications. [In Persian]
- Nasr, S. H. (2006). *Islamic philosophy from its origin to the present: Philosophy in the land of prophecy*. State University of New York Press.
- Rezāei, M. (2022). Application of Mulla Sadra's psychology principles in education. *Kheradnameh Sadra*, 27(106), 45–58. [In Persian]

- Reza Pour, R., Shariati, F., & Abdollah Zadeh, M. (2024). Demonstrating divine intervention in nature with emphasis on the theory of substantial motion and quantum physics. *Andisheh Novin-e-Dini*, 20(79), Winter 1403. [In Persian]
- Rezāsoltānī, A., Mīrzā Mohammadī, M. H., & Rezā'ī, S. (2023). Rational education based on Mulla Sadra's Transcendent Wisdom. *Basirat and Islamic Education*, 20(64), 97–117. [In Persian]
- Sadraldīn Shīrāzī, M. b. I. (1981). *Al-Hikma al-Muta'āliyah fī al-Asfār al-'Aqliyyah al-Arba'ah*. Beirut: Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Sadraldīn Shīrāzī, M. b. I. (1984). *Mafātīh al-Ghayb*. Tehran: Ministry of Culture and Higher Education, Islamic Association of Wisdom and Philosophy of Iran; Institute for Cultural Studies and Research. [In Persian]
- Sadraldīn Shīrāzī, M. b. I. (2002). *Kasr Asnām al-Jāhiliyya*. Tehran: Sadra Islamic Wisdom Foundation. [In Persian]
- Sharifi Darvāzeh, M., Nāteqī, F., & Rezā'ī, M. H. (2019). Analysis of critical theory's role in curriculum and outlining a model for a transformative teacher. [In Persian]
- Tālebzadeh, S. H., & Mīrzā'ī, A. (2011). Transition from self-knowledge to knowledge of God in the thought of Mulla Sadra and Allama Tabataba'i. *Religious Anthropology*, 8(25), 89–109. [In Persian]
- Taghīnejād, M., & Dānesh-Shahrakī, H. (2023). Epistemological functions of imagination in Sadrian perspective in education. *Research Journal of Islamic Education Issues*, 31(59), 325–355. [In Persian]

Table of Contents

The Idea of the Spiritual University Reza Mohammadi Chaboki	I
Recognition and Critical Analysis of Teaching cCharacter from the Perspective of Caring Ethics Yalda Hesari, Mohammad Hossein Heidari, Hassan Ali Bakhtiar Nasrabadi, Sayyed Jalal Hashemi	II
Exploring the Meaning of Belief: A Comprehensive Philosophical and Psychological Inquiry Vali Yosefvand, Massoud Safaei Moghaddam, Sayyed Jalal Hashami, Seyyed Mansour Marashi	III
Rethinking Formal Religious Education in Iran: A Philosophical Approach to Theoretical Shifts and Practical Reform Mostafa Moradi, Narges Sajadieh	IV
A Journey into the World of Educational Administration: In Search of a Narrative Beyond Narratives Mahdieh Dezburd, Fateme Enayatizadeh, Rezvan Hoseingholizadeh	V
Rethinking Education through Agential Realism: The Interwoven Dynamics of Matter and Discourse Roohollah Mozaffaripour	VI
A Conceptual Model of Lifelong Learning Based on the Transcendent Philosophy of Mulla Sadra Seyyed Mansour Marashi, Soheil Shams, Masoud Safaei Moghaddam; Sayyed Jalal Hashemi	VII



Manager in charge and Chief Editor:

Professor Bakhtiar Shabani Varaki, Ferdowsi University of Mashhad

Editorial Board:

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

Excutive Manager : Sajjad Kamalnia

Excutive: Akbar Amrahi

This JOURNAL is published biannually by Ferdowsi University of Mashhad, Iran

The editorial board reserves the right to accept or reject publications, if necessary to make all editorial changes, and to arrange articles in an appropriate order.

Mailing Address : Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, P.O.Box. 9177948974-1518, Mashhad.

All submissions and correspondence should be online and Registered at :
<https://fedu.um.ac.ir>



In the Name of Allah

Ferdowsi University of Mashhad
Faculty of Education and Psychology

Foundations of Education

A Bi-annual Journal

Vol. 15, No 2, 2026

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. 2, 2026

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

30



The Idea of the Spiritual University

Reza Mohammadi Chaboki

I

Recognition and Critical Analysis of Teaching cCharacter from the Perspective of Caring Ethics

Yalda Hesari, Mohammad Hossein Heidari, Hassan Ali Bakhtiar Nasrabadi, Sayyed Jalal Hashemi

II

Exploring the Meaning of Belief: A Comprehensive Philosophical and Psychological Inquiry

Vali Yosefvand, Massoud Safaei Moghaddam, Sayyed Jalal Hashami, Seyyed Mansour Marashi

III

Rethinking Formal Religious Education in Iran: A Philosophical Approach to Theoretical Shifts and Practical Reform

Mostafa Moradi, Narges Sajadieh

IV

A Journey into the World of Educational Administration: In Search of a Narrative Beyond Narratives

Mahdieh Dezbud, Fateme Enayatizadeh, Rezvan Hoseingholizadeh

V

Rethinking Education through Agential Realism: The Interwoven Dynamics of Matter and Discourse

Roohollah Mozaffarpour

VI

A Conceptual Model of Lifelong Learning Based on the Transcendent Philosophy of Mulla Sadra

Seyyed Mansour Marashi, Soheil Shams, Masoud Safaei Moghadam, Sayyed Jalal Hashemi

VII