پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

دوره ۱۶، شماره ۱، سال ۱۴۰۵ | شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳ | شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

دوفصلنامه علمی

۳۱

تربیت اخلاقی کودک به‌مثابه پدیده‌ای زمینه‌مند: بازخوانی جامعه‌شناختی-انتقادی ۵
مرضیه عالی

روایت معنای کودکی در تجارب زیسته کودکان و اقتضائات آن در تعلیم و تربیت ۲۴
معصومه جلالی فر، مراد یاری دهنوی، محدثه برهانی نژاد

فلسفه بازی در پرتو عاملیت و بینش‌های تربیتی برآمده از آن: رویکردی تبیینی-انتقادی به دیدگاه نوتن ۵۳
نرگس سادات سجادیه

انسان فرهیخته مولوی در تقابل با برنامه درسی فراشخصی؛ نقد تطبیقی معنویت ربانی و کیهانی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی وحدانی ۷۴
محمود رضائی اترآباد، بهروز مهرام، بختیار شعبانی ورکی

استدلال در خدمت آموزش؛ مطالعه‌ای بر شیوه‌های اقناع مخاطب در دفتر سوم مثنوی ۱۰۷
سعیده بیرجندی

بررسی تطبیقی مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی با نظر به آرای روی باسکار و هنری ژیرو و ارائه الگوی نظری ۱۳۰
حمداله محمدی

بازاندیشی برنامه درسی اوان کودکی در پرتو نظریه فطرت امام خمینی(ره) ۱۵۷
فاطمه صدر

https://fedu.um.ac.ir

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت
۳۱
دوره ۱۶، شماره ۱، سال ۱۴۰۵

بسم الله الرحمن الرحیم

دوفصلنامه

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشـــگاه فردوسی مشـــهد

دانشکده علوم‌تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۶، شماره ۱، سال ۱۴۰۵

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: حیدر جانعلیزاده چوب بستی، محمود سعیدی رضوانی، بابک شمشیری، علی صبوری، حجت صفار حیدری، سعید ضرغامی، یهروز مهرام، مجتبی همتی‌فر.

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 علوم‌تربیتی و روان‌شناسی،

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱ صندوق پستی ۱۵۱۸

تلفن : ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶ دور نگار : ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

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

فهرست مندرجات

تربیت اخلاقی کودک به‌مثابه پدیده‌ای زمینه‌مند: بازخوانی جامعه‌شناختی–انتقادی ۵
مرضیه عالی

روایت معنای کودکی در تجارب زیسته کودکان و اقتضائات آن در تعلیم و تربیت ۲۴
معصومه جلالی فر، مراد یاری دهنوی، محدثه برهانی نژاد

فلسفه بازی در پرتو عاملیت و بینش‌های تربیتی برآمده از آن: رویکردی تبیینی–انتقادی به دیدگاه نوئن ۵۳
نرگس سادات سجادیه

انسان فرهیخته مولوی در تقابل با برنامه درسی فراشخصی؛ نقد تطبیقی معنویت ربانی و کیهانی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی وحدانی ۷۴
محمود رضائی اترآباد، بهروز مهرام، بختیار شعبانی ورکی

استدلال در خدمت آموزش؛ مطالعه‌ای بر شیوه‌های اقناع مخاطب در دفتر سوم مثنوی ۱۰۷
سعیده بیرجندی

بررسی تطبیقی مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی با نظر به آرای روی باسکار و هنری ژیرو و ارائه الگوی نظری ۱۳۰
حمداله محمدی

بازاندیشی برنامه درسی اوان کودکی در پرتو نظریه فطرت امام خمینی(ره) ۱۵۷
فاطمه صدر

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 1, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

Moral Education of Children as a Contextual Phenomenon: A Sociological-Critical Reconsideration

Marzieh Aali

Assistant Professor, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: m.aali@ut.ac.ir

Received: 2026-04-22	Revised: 2026-06-07	Accepted: 2026-07-11	Published: 2026-09-22

Citation: Aali, M. (2026). Moral Education of Children as a Contextual Phenomenon: A Sociological-Critical Reconsideration, *Foundations of Education*, 16(1), 5-23. doi: 10.22067/fedu.2026.98087.1503

Abstract

In recent decades, the reconsideration of children's moral education through interdisciplinary approaches has emerged as a significant concern in the philosophy of education. This article offers a critical reflection on the possibility of reconstructing moral education by bringing virtue ethics into dialogue with critical sociology, thereby developing a conceptual and practical framework for rethinking the field. The central question guiding the study is how establishing a conceptual connection between virtue ethics and key sociological categories such as *inequality*, *justice*, and *capital* can contribute to a critical understanding of children's moral education within contemporary educational and social contexts. Methodologically, the article draws on conceptual analysis and adopts a philosophical-interpretive approach, through which ethical and sociological concepts are examined in dialectical dialogue. The analysis suggests that an interdisciplinary interpretation of virtue ethics—one that foregrounds social dynamics, power relations, and structural inequalities highlighted by critical sociology—can move moral education beyond abstract and individualistic orientations toward a more contextualized, concrete, and critical understanding of ethical formation. From this perspective, moral education is understood not merely as an individual process but as a form of ethical formation embedded in social fields and shaped by children's cultural and social capital. Accordingly, incorporating interdisciplinary perspectives into the study of moral education can contribute to a more critical and potentially transformative approach to educational policy and practice.

Keywords: moral education; virtue ethics; educational justice; critical sociology

©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
This article addresses children's moral education by asking how morality is formed and taught in relation to the social, cultural, historical, and political contexts of children's lives. In many conventional formulations, moral education is reduced to the transmission of rules and values or to the correction of children's behavior. Within such a view, the child appears primarily as a recipient of established norms, while the roles of family, school, peers, social class, cultural resources, and power relations in the development of moral character receive limited attention. This approach can place responsibility for injustice and moral failure disproportionately on the individual. The article therefore critically reconstructs this view and examines the possibility of bringing virtue ethics into dialogue with critical sociology. This connection does not deny the importance of individual virtues or replace character with structure. Rather, it seeks to provide a framework in which the cultivation of moral character, awareness of social conditions, and capacity to question inequality are addressed together. The central question is how moral education can move from an abstract, individual-centered model toward a contextually situated and transformative process that prepares children for responsible participation in collective life and for confronting injustice.
Methodologically, the study is a theoretical, analytical, and conceptual inquiry conducted through a philosophical-interpretive approach. Ethical and sociological concepts are reread and integrated through a dialectical dialogue. The research proceeded in two stages. First, theoretical literature on virtue ethics, sociology of morality, moral education, social justice, inequality, capital, field, and habitus was examined. Classical and contemporary perspectives on character, virtue, human flourishing, and the common good were also analyzed. Second, conceptual analysis and synthesis were used to identify key concepts, clarify their relationships, and derive the educational implications of the proposed framework. Accordingly, the article does not seek to statistically test or provide empirical evidence for the effects of a particular educational program. Instead, it establishes theoretical foundations for designing and evaluating such programs. The analysis rests on the premise that moral education cannot be adequately understood without examining the social environment and institutions that shape children's lives. Any educational design must therefore consider the individual level of character and the structural level of opportunities and inequalities simultaneously.
The first finding indicates that the sociology of morality can be examined through three theoretical traditions. The diagnostic tradition views morality as a mechanism of social integration; the neutral or agnostic tradition understands it as a plural phenomenon dependent on groups and historical contexts; and the critical or gnostic tradition treats morality as an arena intertwined with power, domination, and inequality. The article argues that the critical tradition offers greater potential for rethinking moral education because it makes the moral background visible. Moral background refers to the social and cultural factors, lived experiences, institutional relationships, and structural positions that influence the recognition, selection, and enactment of moral action. From this perspective, children's morality develops neither in a vacuum nor solely within the child's mind, but within a network of social relations and unequal opportunities.
The second finding is that virtue ethics and critical sociology can complement one another when both are critically reread. Virtue ethics emphasizes character formation, moral habits, practical reasoning, and human flourishing; however, when it neglects the social conditions under which virtues can be realized, it risks individualizing morality. Critical sociology

shows that cultural and social capital, educational opportunities, the quality of relationships, class position, and experiences of discrimination affect the possibility of cultivating virtues. In the proposed framework, virtue is not a neutral attribute detached from history; it is a practical response to the real problems of social life. Justice is likewise more than fair conduct in interpersonal relations. It is a structural commitment to identifying and transforming the mechanisms that produce educational inequality. The framework uses habitus to explain how patterns of perception and action become internalized, field to understand social arenas, and capital to explain unequal distributions of resources and opportunities. Moral education should therefore cultivate both the capacity for individual self-formation and the ability to criticize and transform unjust conditions.

Conclusion

The third finding concerns the redesign of moral education in schools. In the proposed model, the child is not a passive recipient of official values but an emerging moral and civic agent who should, in age-appropriate ways, understand power relations, differences in opportunity, inequality, and the social consequences of action. This shift moves education from conformity toward participatory and critical practice. Appropriate methods include guided dialogue, analysis of real-life situations, stories and moral dilemmas, group activities, and reflection on everyday experiences in school and society. The teacher acts as a guide and facilitator who connects the cultivation of virtues to an understanding of their social context. The school, in turn, should be organized as a moral community: teacher-student relations, the distribution of opportunities, rules of participation, and mechanisms for resolving conflict should be consistent with justice, respect, dialogue, and collective responsibility. Critical moral education, however, should not lead to relativism or leave children unsupported in the face of social complexity. Teaching about power and inequality requires gradual progression, developmental appropriateness, professional guidance, and an explicit connection to moral virtues. Overall, the article concludes that bringing virtue ethics and critical sociology together can provide a basis for moving from individualistic moral education toward an approach that is contextualized, social, justice-oriented, and emancipatory. The framework's principal innovation is its simultaneous attention to character and structure. Virtue without the improvement of social conditions, and structural critique without the cultivation of moral character, cannot independently produce sustainable educational action. Because the study is theoretical, field testing and examination of the framework's applicability in schools remain essential directions for future research.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

تربیت اخلاقی کودک به‌مثابه پدیده‌ای زمینه‌مند: بازخوانی جامعه‌شناختی–انتقادی

مرضیه عالی

استادیار، گروه مبانی فلسفی- اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. M.aali@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۰۲ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

استناد: عالی، مرضیه. (۱۴۰۵). تربیت اخلاقی کودک به‌مثابه پدیده‌ای زمینه‌مند : بازخوانی جامعه‌شناختی–انتقادی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۱)، ۵-۲۳. doi: 10.22067/fedu.2026.98087.1503

چکیده

در دهه‌های اخیر، بازاندیشی در تربیت اخلاقی کودک با تمرکز بر رویکردهای میان‌رشته‌ای به یکی از محورهای مهم در فلسفه تعلیم و تربیت بدل شده است. مقاله حاضر با هدف تأملی انتقادی بر امکانی تازه برای بازسازی تربیت اخلاقی، از رهگذر تلفیق فلسفه اخلاق فضیلت‌گرا و جامعه‌شناسی انتقادی، کوشیده است زمینه‌ای برای بازاندیشی مفهومی و کاربستی در این عرصه فراهم آورد. مسأله اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان از پیوند مفهومی میان اخلاق فضیلت‌گرا و مقوله‌های بنیادینی چون «نابرابری»، «عدالت» و «سرمایه» در جامعه شناسی، چارچوبی انتقادی برای تربیت اخلاقی کودکان در بافت مدرسه‌ای و اجتماعی امروز فراهم ساخت. از منظر روش‌شناختی، این مقاله مبتنی بر تحلیل مفهومی و رویکردی فلسفی-تفسیری است که در آن مفاهیم اخلاقی و جامعه‌شناختی در گفت‌وگویی دیالکتیکی مورد بازخوانی قرار می‌گیرند.

یافته‌های اصلی پژوهش نشان می‌دهد که تفسیر میان‌رشته‌ای از اخلاق فضیلت‌گرا، با تکیه بر پویایی‌های اجتماعی و ساختارهای نابرابر در جامعه شناسی انتقادی، می‌تواند تربیت اخلاقی را از وضعیت انتزاعی و فردگرایانه به سوی درکی زمینه‌مند، انضمامی و نقادانه سوق دهد. بر این اساس، تربیت اخلاقی نه صرفاً فرآیندی فردی، بلکه شکلی از پرورش اخلاقی درون میدان‌های اجتماعی است که با توجه به سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی متعلمان شکل می‌گیرد. نتیجه آنکه تقویت نگرش میان‌رشته‌ای در مباحث تربیت اخلاقی، زمینه‌ساز توسعه‌ی رویکردی انتقادی و تحول‌آفرین در سیاست‌گذاری‌های آموزشی خواهد بود.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، فلسفه فضیلت‌گرا، عدالت آموزشی، جامعه شناسی انتقادی.

مقدمه

رشد اخلاقی و آموزش آن، به‌ویژه در کودکان و نوجوانان، یکی از حوزه‌های محوری در تربیت انسانی و توسعه جامعه است. به طوریکه منش اخلاقی نه‌تنها به پرورش فضایل فردی کمک می‌کند، بلکه بر رفتار اجتماعی، همبستگی گروهی و عدالت اجتماعی تأثیر قابل‌توجهی دارد (Kristjánsson, 2017). در جوامع معاصر، پیچیدگی‌های فرهنگی، نابرابری‌های اجتماعی و چالش‌های اخلاقیِ رو به تزاید، ایجاب می‌کند که آموزش اخلاق از رویکردی محدود و فردگرایانه فراتر رفته و به سوی چارچوبی جامع‌تر و میان‌رشته‌ای حرکت کند. تکیه صرف بر روان‌شناسیِ فردی برای درک رشد اخلاقی کودک دیگر پاسخگو نیست؛ چرا که اخلاقِ کودک در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه در پیوندی ناگسستنی با زمینه‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخیِ حیات اوست. از همین رو، نابرابری‌های ساختاری و شرایط زیستیِ کودکان، فراتر از اراده فردی، مستقیماً بر ظرفیت‌های آن‌ها در تشخیص، انتخاب و شکوفاییِ اخلاقی تأثیر می‌گذارند و ضروری است که کانون توجه قرار گیرند (Sayer, 2005; MacIntyre, 1983).

آنچه در حوزه آموزش اخلاق و منش ضرورت دارد، اتخاذ رویکردی میان‌رشته‌ای و چندجانبه است؛ به‌گونه‌ای که دانش‌های تخصصی گوناگون ــ از جمله حوزه‌هایی که اغلب مغفول می‌مانند ــ بتوانند در تبیین ما از رشد و آموزش اخلاق در بسترهای اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی مشارکت کنند. همچنین لازم است که تحلیلی انتقادی از مفروضات رایج در این حوزه، نیز در این مسیر گنجانده شود. با این وجود، باید توجه داشت که این رویکردِ میان‌رشته‌ای، نه به معنای دستیابی به تبیینی تمام‌عیار، بلکه به‌مثابه گامی برای کاهش خطاهای تحلیلی و دستیابی به فهمی گشوده‌تر و دقیق‌تر از این حوزه، به عنوان هدفی بلندمدت برای پژوهشگران به شمار می‌آید (Fowers, 2015)، اما از آنجا که بررسی‌های اخیر نشان داده‌اند که رویکردهای جامعه‌شناختی کمتر از سایر رشته‌ها در ادبیات مربوط به آموزش اخلاق حضور داشته و همچنین در یک دهه گذشته روندی نزولی را تجربه کرده‌اند (Lee, 2022)، گام ضروری برای آغاز این مسیر، تقویت یکی از مشارکت‌های مغفول مانده رشته‌ای، یعنی جامعه‌شناسی، است.

از طرفی دیگر، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که تلفیق اخلاق فضیلت‌گرا با مفاهیم کلیدی جامعه‌شناختی ــ از جمله سرمایه فرهنگی و اجتماعی، نابرابری و عدالت ــ افق تازه‌ای برای طراحی آموزش اخلاقی می‌گشاید؛ افقی که در آن، پرورش اخلاقی نه صرفاً به فرد، بلکه هم‌زمان به زمینه‌های اجتماعیِ شکل‌دهنده منش توجه دارد (Walker, 2023; Lee, 2022). در چنین چارچوبی، «آموزش منش انتقادی» در کانون تربیت اخلاقی قرار می‌گیرد و بر تعامل پویا میان فرد و ساختارهای اجتماعی تأکید می‌ورزد.

هدف اصلی پژوهش حاضر، پر کردن این شکاف در ادبیات و ارائه چارچوبی میان‌رشته‌ای با رویکردی جامعه‌شناختی—انتقادی به آموزش اخلاق است؛ چارچوبی که تعامل میان اخلاق فضیلت‌گرا و ساختارهای اجتماعی را در فرآیند پرورش منش اخلاقی کودکان و نوجوانان تحلیل می‌کند. این پژوهش بر آن است نشان دهد که منش اخلاقی نه صرفاً محصول انتخاب‌ها و ویژگی‌های فردی، بلکه بازتابی از ساختارهای اجتماعی، نابرابری‌ها و منابع فرهنگی—اجتماعیِ موجود در زیست‌جهان کودک است. در همین راستا، دو پرسش محوری راهنمای پژوهش قرار می‌گیرند: نخست، تعامل میان اخلاق و ساختارهای اجتماعی چگونه بر شکل‌گیری منش اخلاقی کودکان اثر می‌گذارد؟ و دوم، آموزش اخلاقی چگونه می‌تواند به‌گونه‌ای طراحی شود که هم فرد و هم زمینه اجتماعی را به‌طور هم‌زمان و یکپارچه در فرآیند پرورش اخلاقی در نظر گیرد؟

همچنین در این پژوهش از رویکرد تحلیلی با هدف محوری، تحلیل و تلفیق چارچوب‌های نظری موجود در زمینه آموزش اخلاق فضیلت‌گرا با دیدگاه‌های جامعه‌شناختی است تا به فهم عمیق‌تری از پرورش منش اخلاقی در کودکان و نوجوانان برسد. به‌ویژه، مقاله به بررسی تعامل میان اخلاق فضیلت‌گرا، نظریه هبیتوس بوردیو و پس‌زمینه‌های اجتماعی می‌پردازد. با نظر به آن گامهای این پژوهش به دو مرحله اصلی تقسیم می‌شود:

۱. مرور و تحلیل منابع نظری: ابتدا پژوهش به تحلیل مقالات و کتب مرتبط با آموزش اخلاق، فلسفه اخلاق فضیلت‌گرا، جامعه‌شناسی اخلاق و نظریه هبیتوس پرداخته است. منابع داخلی (مانند هاشم‌زاده، ۱۳۹۸؛ موسوی، ۱۴۰۱؛ موسوی، ۱۳۹۵؛ افروغ و زندوانیان، ۱۳۹۳؛ حاجی‌خلف، ۱۴۰۳؛ غفاری و باقری، ۱۳۸۰) و منابع خارجی مانند والکر(۲۰۲۳)، لی(۲۰۲۴) و هیتلین(۲۰۲۴) بررسی شده‌اند تا چارچوب نظری و یافته‌های پیشین جمع‌بندی شوند.

۲. تحلیل و سنتز مفهومی: پژوهش با استفاده از تحلیل ، مفاهیم کلیدی مانند «پس‌زمینه اخلاقی»، «هبیتوس»، «فضایل اخلاقی» و «اکولوژی اخلاقی» را شناسایی کرده و ارتباط میان آنها را با هدف پرورش منش انتقادی کودکان و نوجوانان بررسی می‌کند. این مرحله به استخراج ملاحظات و اصولی می‌انجامد که برای طراحی آموزش اخلاق کاربرد دارند.

جامعه شناسی اخلاق در سنت انتقادی

هیتلین (۲۰۲۴)، سه سنت نظری در جامعه‌شناسی اخلاق را ملاک قرار می دهد و تحلیل جامعه‌شناختی اخلاق را ذیل سه سنت نظری متمایز و صورت‌بندی می کند: سنت تشخیصی، سنت بی‌طرفانه (آگنوستیک) و سنت انتقادی (گنوستیک). هر یک از این سنت‌ها، تلقی متفاوتی از ماهیت اخلاق، نقش جامعه‌شناس و نسبت اخلاق با ساختار اجتماعی و قدرت ارائه می‌دهند.

۱. سنت تشخیصی[1]: اخلاق به‌مثابه سازوکار انسجام اجتماعی *متأثر از* امیل دورکیم

در سنت تشخیصیِ جامعه‌شناسی، جامعه‌شناس در جایگاهی مشابه «پزشک اجتماعی» قرار می‌گیرد؛ کنشگری که وظیفه او شناسایی نابسامانی‌ها و آسیب‌های اخلاقی حیات جمعی و ارائه راهکارهایی برای احیای نظم، تعادل و انسجام اجتماعی است. در این چارچوب، اخلاق نه به‌مثابه امر انتخابی و فردمحور، بلکه همچون منظومه‌ای از هنجارها و قواعد الزام‌آور فهم می‌شود که کارویژه اصلی آن‌ها تنظیم کنش‌های فردی و تضمین همبستگی اجتماعی در سطح کلان جامعه است. بر این اساس، اخلاق ماهیتی اساساً اجتماعی دارد و سرچشمه آن را باید در ساختارها، نهادها و وجدان جمعی جست‌وجو کرد، نه در اراده‌های فردیِ مستقل و خودبنیاد.

با این وجود، در صورت‌بندی‌های کارکردگرایانه‌ای که از دل این سنت برآمدند، مفهوم اخلاق به‌تدریج به معنایی تقلیل‌یافته و نزدیک به همنوایی، انطباق و تبعیت از نظم مسلط فروکاسته شد. تأکید افراطی بر درونی‌سازی هنجارهای غالب و فرض وجود اجماع اخلاقی، امکان توجه جدی به تعارض‌های ارزشی، تنوع هنجاری و چندپارگی اخلاقیِ جوامع مدرن را محدود ساخت. هم‌زمانیِ حضور ارزش‌های نهادینه‌شده مسلط با هنجارها و نظام‌های ارزشی رقیب و متعارض، به‌تدریج آشکار ساخت که جوامع لزوماً واجد یک نظام اخلاقی واحد، یکپارچه و منسجم نیستند. همین تنش‌ها و کاستی‌های نظری، زمینه را برای فاصله‌گیری تدریجی از برداشت‌های کل‌گرایانه و انسجام‌محور از اخلاق و حرکت به سوی فهم‌های پیچیده‌تر، تعارض‌آمیزتر و زمینه‌مندتر از اخلاق اجتماعی فراهم ساخت.

۲. سنت بی‌طرفانه (آگنوستیک[2]): اخلاق به‌مثابه پدیده‌ای متکثر در خوانشی وبری

در مقابل رویکرد تشخیصی، سنت بی‌طرفانه یا آگنوستیک بر مطالعه‌ای علمی، توصیفی و غیرهنجاری از اخلاق تأکید می‌گذارد. در این چارچوب، جامعه‌شناس نه در مقام داور ارزش‌ها ظاهر می‌شود و نه نقش مصلح اجتماعی را بر عهده دارد، بلکه به‌مثابه تحلیل‌گری عمل می‌کند که هدفش فهم شیوه‌های متنوع

---

[1] - Diagnostic
[2] - agnostic

معناپردازی، ارزش‌گذاری و کنش اخلاقی در زمینه‌های اجتماعی و تاریخی گوناگون است. این سنت آگاهانه از پیش‌فرض‌هایی فاصله می‌گیرد که بر جهان‌شمولی ارزش‌ها، درونی‌سازی همگانی هنجارها و وجود اجماع اخلاقیِ بی‌مسئله تأکید داشتند؛ همان پیش‌فرض‌هایی که نظریه‌های کارکردگرایانه را با محدودیت‌های جدی روبه‌رو ساختند.

اگر در جامعه‌شناسی کلاسیک اخلاق، اخلاق به‌منزله ویژگی کل جامعه و سازوکار اصلی انسجام اجتماعی فهم می‌شد، در جامعه‌شناسی معاصر اخلاق ــ با چرخشی الهام‌گرفته از ماکس وبر ــ اخلاق پدیده‌ای چندلایه، گروه‌محور و ذاتاً متکثر تلقی می‌شود. در این نگاه، اخلاق نه به «جامعه» به‌عنوان کلی یکپارچه، بلکه به مجموعه‌ای از گروه‌ها و عرصه‌های اجتماعی تعلق دارد که به‌صورت هم‌زمان و متقاطع در یکدیگر تنیده‌اند. یافته‌های پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که دین‌ها، حرفه‌ها، نسل‌ها، سطوح آموزشی، سازمان‌ها و جنبش‌های اجتماعی، هر یک قادرند نظام‌های اخلاقی خاص خود را تولید و بازتولید کنند. از این‌رو، نوعی اشتراک اخلاقی وجود دارد، اما نه در قالب اجماعی واحد و فراگیر؛ بلکه در صورت‌بندی‌هایی چندگانه، هم‌پوشان و گاه متعارض. در سنت بی‌طرفانه، اخلاق صرفاً عامل انسجام اجتماعی نیست، بلکه میدانی است سرشار از تنوع، چانه‌زنی معنایی و تفسیرهای رقیب.

۳-سنت انتقادی (گنوستیک[3]): اخلاق به‌مثابه عرصه قدرت و منازعه

سنت انتقادی یا گنوستیک، اخلاق را نه پدیده‌ای بی‌طرف و صرفاً توصیفی، بلکه میدانی درهم‌تنیده با مناسبات قدرت، سلطه و نابرابری‌های اجتماعی می‌فهمد. در این رویکرد، تمرکز تحلیلی معطوف به ساختارها و سازوکارهایی است که هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مسلط را تولید کرده و آن‌ها را به‌گونه‌ای طبیعی، بدیهی یا حتی جهان‌شمول بازنمایی می‌کنند. از این منظر، اخلاق اغلب کارکردی ایدئولوژیک می‌یابد و به ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به روابط نابرابر قدرت و بازتولید سلسله‌مراتب‌های طبقاتی، جنسیتی، قومی و فرهنگی بدل می‌شود.

بر این اساس، وظیفه جامعه‌شناس صرفاً ثبت و توصیف تکثر اخلاقی نیست، بلکه افشای فرایندهایی است که از طریق آن‌ها برخی نظام‌های اخلاقی به جایگاه هژمونیک دست می‌یابند و صداها، ارزش‌ها و تجربه‌های بدیل به حاشیه رانده می‌شوند. این خوانش انتقادی، به‌ویژه در پیوند با نظریه‌های انتقادی معاصر، زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی آموزش اخلاقی تأملی و رهایی‌بخش می‌شود؛ آموزشی که افراد را قادر می‌سازد

[3] - gnostic

پیوندهای پنهان میان اخلاق، قدرت و بی‌عدالتی اجتماعی را شناسایی کرده و اخلاق را نه مجموعه‌ای ایستا از قواعد، بلکه عرصه‌ای تاریخی، سیال و منازعه‌آمیز درک کنند.

هیتلین در تبیین این سنت، بر اهمیت «پس‌زمینه اخلاقی» تأکید می‌گذارد؛ مفهومی که ناظر بر نقش تعیین‌کننده عوامل اجتماعی و فرهنگیِ اغلب نادیده‌انگاشته‌شده در شکل‌گیری منش اخلاقی است. از این منظر، اخلاق به امری صرفاً فردی فروکاسته نمی‌شود، بلکه در بستر مناسبات اجتماعی و زمینه‌های ساختاری فهم می‌گردد و آموزش اخلاقی را از سطح انتخاب‌های فردی فراتر می‌برد. در همین راستا، پژوهش‌هایی چون آثار والکر(۲۰۲۳) و لی(۲۰۲۴)، با الهام از این سنت انتقادی، به بازخوانی انتقادی اخلاق فضیلت‌گرا در حوزه تربیت اخلاقی پرداخته‌اند.

تربیت اخلاقی به‌مثابه پرورش منش انتقادی(خوانشی جامعه‌شناختی از نوفضیلت‌گرایی)

در سنت یونانی اخلاق، به‌ویژه در اندیشه‌ی افلاطون و ارسطو، مسئله‌ی بنیادین اخلاق نه شناسایی یک الزام صوری و مستقل به‌نام «الزام اخلاقی»، بلکه تبیین معقول‌بودن مطالبات سخت‌گیرانه‌ای است که از فضایل منش انسانی سرچشمه می‌گیرند. پرسش محوری این سنت آن است که چرا فرد باید حتی در شرایطی که پایبندی به عدالت، شجاعت یا اعتدال مستلزم پرداخت هزینه‌های سنگین فردی یا اجتماعی است، همچنان به این فضایل وفادار بماند. پاسخ کلاسیک یونانیان به این پرسش، پاسخی صرفاً هنجاری یا انتزاعی نیست، بلکه پاسخی تربیتی، وجودی و عمیقاً اجتماعی است: فضایل اخلاقی یا شرط ضروری شکوفایی انسانی‌اند یا اجزای سازنده‌ی آن. از این منظر، فضیلت نه فرمانی بیرونی و تحمیلی، بلکه کیفیتی درونی و اکتسابی است که فرد را قادر می‌سازد در نسبت با خود، دیگران و جهان اجتماعی، زیستی معنادار و انسانی را پی گیرد.

این تلقی از اخلاق، در چارچوب مفهومی مدرن که اخلاق را در تقابل با «منفعت»، «مصلحت» یا «خیر فردی» قرار می‌دهد، اغلب به‌نادرست به سودانگاری یا خودگرایی اخلاقی فروکاسته شده است. حال آنکه این نوع داوری بیش از آنکه بازتاب‌دهنده‌ی فهم یونانی از اخلاق باشد، حاصل تحمیل دوگانه‌های مفهومی مدرن بر سنتی است که اساساً اخلاق را امری جدای از زیست اجتماعی تلقی نمی‌کرد. در سنت فضیلت‌گرای کلاسیک، اخلاق، سیاست و تربیت درهم‌تنیده‌اند؛ تربیت اخلاقی همان فرآیندی است که از خلال آن، انسان‌ها برای مشارکت در یک نظم اجتماعی معنادار، عادلانه و انسانی شکل می‌گیرند.

نوفضیلت‌گرایی معاصر، با بازخوانی انتقادی این میراث، امکان آن را فراهم می‌آورد که اخلاق از سطح فردگرایانه و روان‌شناختی فراتر رود و در پیوندی ساختاری با شرایط اجتماعی، نابرابری‌ها و روابط قدرت بازاندیشی شود. پژوهش‌های اخیر در حوزه اخلاق و تعلیم‌وتربیت نشان می‌دهند که فضایل اخلاقی نه در

خلأ، بلکه در زمینه‌های اجتماعی نابرابر شکل می‌گیرند و بدون توجه به ساختارهای بازتولیدکننده سلطه، نمی‌توان تربیت اخلاقی را به‌طور معنادار تبیین کرد (Kristjánsson, 2020a, 2020b; Walker, 2023). از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، اخلاق صرفاً به معنای سازگاری فرد با نظم موجود نیست، بلکه به‌مثابه نیرویی انتقادی فهم می‌شود که امکان تشخیص، نقد و دگرگونی ساختارهای ناعادلانه را فراهم می‌آورد.

در این چارچوب، فضایل اخلاقی دیگر خصالی خنثی، فردی و بی‌تاریخ نیستند، بلکه پاسخ‌هایی عملی و تاریخی به موقعیت‌های اجتماعی خاص به‌شمار می‌آیند؛ موقعیت‌هایی که در آن‌ها نابرابری، سلطه نمادین و طرد اجتماعی به‌صورت نهادینه بازتولید می‌شوند. برای مثال، فضیلت عدالت نه صرفاً به معنای انصاف در تعاملات فردی، بلکه به معنای حساسیت اخلاقی نسبت به ساختارهای آموزشی، اقتصادی و فرهنگی ناعادلانه است که فرصت‌های شکوفایی را به‌طور نابرابر توزیع می‌کنند (Gewirtz, 2021a, 2021b; Sayer, 2011).

بر این اساس، تربیت اخلاقی در رویکرد تلفیقی نوفضیلت‌گرایی و جامعه‌شناسی انتقادی، معطوف به «ساخت انسانِ منتقد اجتماعی» است؛ انسانی که از طریق پرورش فضایل اخلاقی، قادر می‌شود سازوکارهای آشکار و پنهان بازتولید نابرابری را تشخیص دهد و در برابر آن‌ها کنشگری اخلاقی و مسئولانه داشته باشد. در این رویکرد، پرسش محوری تربیت اخلاقی دیگر صرفاً این نیست که «در این موقعیت چه کنشی اخلاقاً درست است؟»، بلکه این است که «چه نوع منش، چه عادت‌های اخلاقی و چه سطحی از آگاهی انتقادی باید پرورش یابد تا فرد بتواند کنش اخلاقی را در بسترهای اجتماعی نابرابر تشخیص داده و تحقق بخشد؟»

تمرکز غالب فلسفه‌ی اخلاق اوایل قرن بیستم بر تحلیل مفاهیمی چون «وظیفه»، «الزام اخلاقی» و «درستی صوری کنش»، اگرچه دستاوردهای نظری مهمی به همراه داشته است، اما پیامد تربیتی آن اغلب به حاشیه‌رانده‌شدن مسئله‌ی منش، تجربه‌ی زیسته و زمینه‌ی اجتماعی کنش اخلاقی انجامیده است. نوفضیلت‌گرایی، به‌ویژه در خوانش انتقادی آن، با نقد این میراث، اخلاق را نه مجموعه‌ای از قواعد انتزاعی، بلکه شیوه‌ای از زیستن در جهان اجتماعی می‌فهمد؛ شیوه‌ای که مستلزم یادگیری تدریجی، تمرین عملی، شکل‌گیری عادت‌های اخلاقی و گاه مقاومت آگاهانه در برابر نظم‌های ناعادلانه است.

از این منظر، تربیت اخلاقی در سنت نوفضیلت‌گرایی احیای ایده‌ای بنیادین است که بر اساس آن، دلایل اخلاقی تنها زمانی برای عامل انسانی معنادار و الزام‌آور می‌شوند که در افق بهزیستی و شکوفایی انسانی فهم شوند؛ افقی که نه امری صرفاً فردی، بلکه پدیده‌ای اجتماعی، تاریخی و به‌طور بالقوه انتقادی است. پژوهش‌های معاصر در فلسفه اخلاق و جامعه‌شناسی تربیت نشان می‌دهند که بهزیستی انسانی همواره در بستر شبکه‌ای از روابط اجتماعی، نهادها و ساختارهای قدرت شکل می‌گیرد و از این‌رو، اخلاق را

نمی‌توان به انتخاب‌های فردی یا قواعد انتزاعی فروکاست (Gewirtz, 2021a, 2021b; Sayer, 2011). بر این اساس، آموزش اخلاقیِ وفادار به نوفضیلت‌گرایی، به پرورش فضیلت‌های فردی محدود نمی‌ماند، بلکه هم‌زمان شرایط اجتماعی، نهادی و فرهنگیِ امکان‌پذیرکننده یا بازدارنده کنش اخلاقی را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد. در چنین چارچوبی، اخلاق به نیرویی دووجهی بدل می‌شود: از یک‌سو ابزار خودسازی فردی، و از سوی دیگر، ظرفیتی برای نقد و دگرگونی ساختارهای اجتماعی ناعادلانه.

در همین راستا، کریستیان کریستیانسون، از نظریه‌پردازان برجسته نوفضیلت‌گرایی معاصر، با فاصله‌گیری صریح از فردگرایی تقلیل‌گرایانه، بر پیوند درونی میان فضیلت، بهزیستی انسانی (Eudaimonia) و زندگی اجتماعی تأکید می‌ورزد. به باور او، فضیلت‌ها تنها در صورتی از معنا و کارآمدی اخلاقی برخوردارند که به شکوفایی هم‌زمان فرد و اجتماع بینجامند و این شکوفایی بدون توجه به عدالت اجتماعی و کیفیت روابط انسانی ناممکن است (Kristjánsson, 2020a, 2020b, 2023). از این منظر، تربیت اخلاقی نه از طریق آموزش دستوری هنجارها، بلکه از رهگذر ساخت فرهنگ اخلاقی مدرسه، کیفیت روابط معلم–دانش‌آموز و فراهم‌آوردن الگوهای عینی و زیسته کنش اخلاقی محقق می‌شود. بدین‌ترتیب، مدرسه به‌مثابه یک اجتماع اخلاقی، نقشی محوری در شکل‌دهی به منش اخلاقی و حساسیت اجتماعی فراگیران ایفا می‌کند (Arthur, Kristjánsson, Cooke, et al., 2015).

این موضع نظری، در سطحی عمیق‌تر، به نقد تمایز مدرن میان «اخلاقی» و «مصلحت‌اندیشانه» می‌انجامد. نوفضیلت‌گرایان معاصر استدلال می‌کنند که دلایل اخلاقی ریشه در خیر انسانی دارند و نمی‌توان آن‌ها را مستقل از مفهوم بهزیستی فهم کرد. این دیدگاه که امتداد سنت افلاطونی–ارسطویی است، در برابر قرائت‌های مدرنِ مسلط که اخلاق را به مجموعه‌ای از قواعد صوری یا انتخاب‌های سلیقه‌ای فرو می‌کاهند، ایستادگی انتقادی می‌کند و بر پیوند بنیادین میان اخلاق، خیر مشترک و زندگی اجتماعی تأکید می‌ورزد (Hursthouse & Pettigrove, 2013; MacIntyre, 2007). از منظر جامعه‌شناسی اخلاق، این نقد را می‌توان تلاشی برای بازپیوند دادن هنجارها با شرایط واقعی زیست انسانی و تجربه‌های عینی کنش اخلاقی دانست.

یکی از منسجم‌ترین و اثرگذارترین صورت‌بندی‌های این رویکرد را می‌توان در اثر کلاسیک آلاسدیر مک‌اینتایر، پس از فضیلت (After Virtue)، و نیز آثار متأخر او، عدالتِ چه کسی؟ عقلانیتِ کدام؟ و سه روایت رقیب از پژوهش اخلاقی یافت. مک‌اینتایر در این آثار، پروژه‌ای انتقادی را پی می‌گیرد که هدف آن بازسازی تاریخ اخلاق مدرن و توضیح این نکته است که چگونه اخلاق معاصر به وضعیتی رسیده است که مفاهیم آن، به‌نحو ساختاری، دچار گسست، ابهام و ناسازگاری شده‌اند؛ وضعیتی که پیش‌تر الیزابت انسکومب در نقد بنیادین خود از «فلسفه اخلاق مدرن» به آن اشاره کرده بود (Anscombe, 1958).

اهمیت پروژه مک‌اینتایر، از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، صرفاً در نقد فلسفی اخلاق مدرن خلاصه نمی‌شود، بلکه در آشکار ساختن پیوندهای درهم‌تنیده میان صورت‌بندی‌های اخلاقی، تحولات تاریخی و دگرگونی‌های نهادی ــ به‌ویژه در حوزه آموزش ــ نهفته است. مک‌اینتایر نشان می‌دهد که اخلاق مدرن، در چارچوب آنچه «پروژه روشنگری» می‌نامد، کوشیده است بنیان‌های هنجاری زندگی اخلاقی را بر عقل انتزاعی و جهان‌شمول استوار سازد؛ تلاشی که به حذف مفهوم تِلوس انسانی، یعنی افق غایت‌مند شکوفایی انسان، انجامیده است. پیامد این تحول، گسست اخلاق از روایت‌های مشترک، سنت‌های زیسته و نهادهای اجتماعی و فروکاست آن به مجموعه‌ای از قواعد صوری و اغلب متعارض بوده است؛ وضعیتی که با منطق عقلانیت ابزاری مدرن هم‌خوانی دارد (Habermas, 1987).

به زعم مک‌اینتایر، اخلاق کلاسیک ــ به‌ویژه در سنت ارسطویی ــ بر ساختاری سه‌گانه استوار بود: انسانِ آن‌گونه که هست، انسانِ آن‌گونه که می‌تواند باشد اگر به غایت خویش دست یابد، و فضایل و هنجارهایی که گذار میان این دو وضعیت را ممکن می‌سازند. اما طرد هم‌زمان الهیات دینی و ارسطویی‌گری، این افق غایت‌مند را از درون اخلاق مدرن حذف کرده و طرحی اخلاقی بر جای نهاده است که در آن، نسبت میان «طبیعت انسانی بالفعل» و «هنجارهای اخلاقی»، مبهم و فاقد انسجام است. از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، این وضعیت را می‌توان بازتاب نوعی عقلانیت مدرن دانست که هنجارها را از زمینه‌های اجتماعی، تاریخی و نهادی تولید معنا جدا می‌کند و اخلاق را از امکان نقد ساختاری محروم می‌سازد (Sayer, 2011).

در واکنش به این بحران، مک‌اینتایر راه برون‌رفت را نه در اصلاح فردی اخلاق، بلکه در بازسازی اشکالی از اجتماع می‌بیند که در آن‌ها فضایل بتوانند معنا، انسجام و کارکرد اجتماعی خود را بازیابند. او بر ضرورت شکل‌گیری اجتماعات محلی و سنت‌محور تأکید می‌کند؛ اجتماعاتی که در برابر سلطه عقلانیت ابزاری و فرسایش پیوندهای اخلاقی مقاومت می‌کنند. این ایده برای تربیت اخلاقی واجد دلالتی اساسی است: اخلاق نه از طریق انتقال قواعد انتزاعی، بلکه در بستر مناسبات اجتماعی، کنش‌های جمعی و تجربه‌های زیسته یاد گرفته می‌شود؛ امری که با رویکردهای تربیت انتقادی و عدالت‌محور هم‌پوشانی قابل توجهی دارد (Freire, 2000; Walker, 2023).

با این حال، از منظر جامعه‌شناسی انتقادی و تربیت انتقادی، رویکرد مک‌اینتایر خالی از مسئله نیست. زیرا همچنان امکان بازسازی آگاهانه و برنامه‌ریزی‌شده اجتماعات فضیلت‌محور محل تردید است، به‌ویژه آنکه بسیاری از فضایل، به‌نحوی متناقض‌نما، به فقدان خودآگاهی وابسته‌اند. افزون بر این، نقد او از روشنگری ــ به‌ویژه در ادعای کنار گذاشته شدن کامل غایت‌شناسی ــ تعمیمی و محل مناقشه است و با نادیده گرفتن متفکرانی چون روسو و لاک، واجد نوعی ساده‌سازی تاریخی به نظر می‌رسد؛ نقدی که در

ادبیات جدید نوفضیلت‌گرایی نیز مورد توجه قرار گرفته است (Kristjánsson, 2020a, 2020b; Brighouse, 2006).

از این‌رو اگر نوفضیلت‌گرایی قرار است پاسخی معنادار به بحران اخلاقی معاصر در حوزه تربیت ارائه دهد، ناگزیر است علاوه بر بازسازی سنت فضیلت، نسبت خود را با ساختارهای قدرت، نابرابری‌های اجتماعی و نهادهای مدرن ــ به‌ویژه نظام‌های آموزشی ــ به‌طور انتقادی روشن سازد. در این چارچوب، تربیت اخلاقی نه بازتولید نوستالژیک فضایل گذشته، بلکه فرآیندی انتقادی برای پرورش کنشگرانی است که بتوانند فضیلت را در پیوند با عدالت اجتماعی، مسئولیت جمعی و نقد نظم مسلط بازاندیشی و بازتعریف کنند؛ کنشگرانی که اخلاق را نه صرفاً امری شخصی، بلکه پروژه‌ای جمعی و رهایی‌بخش می‌فهمند.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بازخوانی تربیت اخلاقی از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، افقی متفاوت از الگوهای سنتی در تعلیم و تربیت را پیش روی ما می‌گشاید. در حالی که رویکردهای سنتی تربیت اخلاقی بر انتقال مستقیم ارزش‌ها و انطباق کودک با هنجارهای تثبیت‌شده تأکید دارند، رویکرد اجتماعی‌محور بر زمینه‌مندی اخلاق، آگاهی انتقادی و عدالت اجتماعی متمرکز است.

از تربیت برای بازتولید اجتماعی تا بازآفرینی ارزشهای اخلاقی

رویکردهای سنتی در جامعه شناسی هدف از تربیت اخلاقی را اطاعت از قواعد اخلاقی و «درونی‌سازی» ارزش‌های پذیرفته‌شده جامعه می‌دانند. دورکیم جامعه پذیری را مهم ترین هدف در تربیت اخلاقی کودکان می داند که در طی آن کودکان ارزشهای اجتماعی را درونی کرده و از اینرو همسو با آن ادامه مسیر می دهند؛ فضیلت در این نگاه محصول تبعیت از نظم موجود است. در مقابل رویکرد جامعه شناسی انتقادی هدف را در تربیت اخلاقی پرورش منش اخلاقی نقادانه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معرفی می‌کند. در این دیدگاه، کودک یاد می‌گیرد نه‌تنها هنجارها را بپذیرد، بلکه آنها را سؤال کند، نقد کند و در بازآفرینی‌شان مشارکت داشته باشد. مثال: اگر در الگوهای سنتی «راست‌گویی» به‌عنوان یک قاعده غیرقابل‌چالش آموزش داده می‌شود، در این رویکرد، کودک می‌آموزد چرایی و کارکرد اجتماعی راست‌گویی را بفهمد و موقعیت‌هایی را که ساختارهای اجتماعی خود به بازتولید دروغ می‌انجامند، شناسایی کند. برای مثال، در الگوهای سنتی، «راست‌گویی» به‌عنوان یک قاعده غیرقابل‌چالش آموزش داده می‌شود. در این رویکرد، کودک یاد می‌گیرد که دروغ گفتن نادرست است و باید از آن پرهیز کند. اما در رویکرد جامعه شناسی انتقادی، کودک می‌آموزد که چرایی و کارکرد اجتماعی راست‌گویی را بفهمد و موقعیت‌هایی را که ساختارهای اجتماعی خود به بازتولید دروغ می‌انجامند، شناسایی کند. به‌عنوان مثال، در

شرایطی که فرد به‌دلیل ترس از مجازات یا تبعیض، مجبور به دروغ گفتن می‌شود، کودک می‌آموزد که این رفتار نه‌تنها نادرست است، بلکه ناشی از ساختارهای اجتماعی ناعادلانه است که باید نقد و اصلاح شوند.

از تربیت انطباقی تا نقش آفرینی در تربیت اخلاق اجتماعی

در رویکردهای رایج در تربیت اخلاقی، کودک موجودی پذیرا و منفعل تلقی می‌شود؛ او باید ارزش‌های تثبیت‌شده را بدون پرسش بیاموزد. اما در مقابل در رویکرد جامعه شناسی انتقادی کودک فاعل اخلاقی و شهروندی منتقد است که باید از سنین پایین به درک روابط قدرت، نابرابری و عدالت اجتماعی مجهز شود. به عنوان مثال بر اساس دیدگاه فریره، کودکان باید «آگاهی انتقادی» پیدا کنند تا بتوانند به جای انطباق صرف با جهان موجود، در تغییر آن نقش‌آفرینی کنند. در یک مدرسه با رویکرد سنتی، معلم از کودکان می‌خواهد «راست‌گویی» را همیشه رعایت کنند و در هر شرایطی صداقت داشته باشند. کودک موظف است این قانون را بدون پرسش یا تحلیل بپذیرد، حتی اگر در موقعیتی باشد که راست گفتن ممکن است منجر به تنبیه یا مشکل شود. در این حالت، کودک نقش فعال در تفکر درباره پیامدهای اجتماعی یا زمینه‌های نابرابری رفتار خود ندارد و صرفاً تابع قواعد تثبیت‌شده است. در مقابل، در یک کلاس با رویکرد اجتماعی‌محور، معلم علاوه بر تشویق راست‌گویی، از کودکان می‌خواهد درباره دلایل اهمیت آن و پیامدهای اجتماعی دروغ‌گفتن فکر کنند. به عنوان مثال، کودکان ممکن است بحث کنند که چرا برخی افراد مجبور به دروغ گفتن می‌شوند و چه نقش ساختارهای اجتماعی ناعادلانه در این رفتار دارد. بر اساس دیدگاه پاولو فریره(۱۹۷۰/۲۰۰۰)، این فرایند باعث «آگاهی انتقادی» کودکان می‌شود و آن‌ها را قادر می‌سازد به جای انطباق صرف با جهان موجود، در تغییر آن نقش‌آفرینی کنند، مانند پیشنهاد راهکارهایی برای ایجاد محیط‌های عادلانه‌تر در مدرسه یا جامعه.

تربیت اخلاقی فضیلت مدار به مثابه تجربه زیسته در میدان‌های اجتماعی

در رویکردهای سنتی به تربیت اخلاقی روش غالب، آموزش دستوری و پند و اندرز مستقیم است؛ مفاهیم اخلاقی از طریق متون رسمی یا سخنان معلم منتقل می‌شوند. زیرا هدف از آن ترغیب کودکان به عمل اخلاقی طبق اصول و ارزشهای ارائه شده به آنهاست. این رویکرد در تقابل با رویکردی قرار دارد که جامعه شناسی انتقادی در تربیت کودکان برای رشد اخلاقی بدان قائل است. در این رویکرد روش تربیت اخلاقی، گفت‌وگومحور، مشارکتی و تجربه‌زیسته است. از طریق فعالیت‌های گروهی، تحلیل موقعیت‌های واقعی و مواجهه با تعارض‌های اخلاقی، فضیلت‌ها در بستر روابط اجتماعی شکل می‌گیرند.یافته‌های والکر(۲۰۲۳) و لی(۲۰۲۴) نشان می‌دهد که پرورش فضیلت‌ها تنها در «میدان‌های اجتماعی» و از طریق تعامل با سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی امکان‌پذیر است. به عنوان مثال در این دیدگاه، تربیت اخلاقی مبتنی بر

گفت‌وگو، مشارکت فعال و تجربه‌زیسته است. کودکان از طریق فعالیت‌های گروهی، تحلیل موقعیت‌های واقعی و مواجهه با تعارض‌های اخلاقی، فضایل اخلاقی را در بستر روابط اجتماعی و تعامل با دیگران پرورش می‌دهند. این رویکرد نشان می‌دهد که پرورش فضایل اخلاقی تنها در «میدان‌های اجتماعی» و از طریق تعامل با سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی امکان‌پذیر است. به عنوان مثال، دانش‌آموزان ممکن است گروهی درباره موضوعاتی مانند عدالت در توزیع منابع مدرسه بحث کنند. آن‌ها بررسی می‌کنند چه کسانی ممکن است کمتر فرصت داشته باشند و چگونه اقدامات نابرابر باعث بی‌عدالتی می‌شود. سپس کودکان ایده‌هایی برای بهبود شرایط ارائه می‌کنند. این فرایند نه تنها مهارت‌های اخلاقی فردی را تقویت می‌کند، بلکه آگاهی انتقادی و توانایی تحلیل ساختارهای اجتماعی نابرابر را نیز پرورش می‌دهد (Freire, 1970/2000; Hitlin, 2024).

از تربیت اخلاقی مبتنی بر منش فردی تا پروژه‌ای ساختاری و جمعی

رویکرد سنتی به اخلاق فضیلت‌گرا، عدالت را عمدتاً در ساحت "بین‌فردی" تعریف می‌کند؛ یعنی فضیلتی که در مناسباتِ تن‌به‌تن میان فاعل اخلاقی و دیگری شکل می‌گیرد. اگرچه این سطح از عدالت برای تربیت اخلاقی ضروری است، اما به تنهایی ناکافی است، زیرا می‌تواند فاعل اخلاقی را نسبت به "بی‌عدالتی‌های نهادینه" بی‌تفاوت نگاه دارد. اخلاقِ فردمحور، بدون نقد جامعه‌شناختی، خطرِ "فردی‌سازیِ اخلاق" را به همراه دارد؛ بدین معنا که مسئولیتِ بی‌عدالتی‌ها صرفاً بر دوشِ کنشگران قرار می‌گیرد و ساختارهای نابرابر از نقد مصون می‌مانند.

در مقابل، رویکرد تلفیقیِ این پژوهش، عدالت را به مثابه یک "تعهد ساختاری" بازتعریف می‌کند. در این نگاه، دانش‌آموزِ فضیلت‌مند تنها کسی نیست که در برخورد با هم‌کلاسی‌اش منصف است، بلکه کسی است که "آگاهیِ انتقادی" نسبت به سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعیِ محیطِ خود دارد. چنین دانش‌آموزی، عدالت را نه در سکوت و انطباق با وضع موجود، بلکه در شناسایی و چالش‌گری نسبت به سازوکارهایی می‌بیند که منجر به تولید و بازتولیدِ تبعیض آموزشی می‌شوند. بدین ترتیب، "عدالت" از یک فضیلتِ اخلاقیِ شخصی، به یک مسئولیتِ اجتماعی و سیاسی در جهتِ اصلاحِ نابرابری‌های ساختاری ارتقا می‌یابد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بازخوانی تربیت اخلاقی کودک از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، می‌تواند تربیت اخلاقی را از رویکردی انتزاعی، فردگرایانه ، دستوری و انفعالی به سمت رویکردی زمینه‌مند، اجتماعی و ساختار محور سوق دهد و شرایطی را فراهم نماید که فرد اخلاقی قبل از ورود جدی به جامعه بزرگتر شکل بگیرد. در این چارچوب، اخلاق نه صرفاً مجموعه‌ای از قواعد بیرونی بلکه پروژه‌ای جمعی برای پرورش فضیلت‌های انسانی در متن روابط اجتماعی تلقی می‌شود. این تغییر

پارادایم، سیاست‌گذاری‌های آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و لزوم طراحی برنامه‌هایی را برجسته می‌سازد که به تقویت آگاهی انتقادی، مشارکت جمعی و عدالت اجتماعی در فرآیند تربیت اخلاقی کودکان می‌پردازند.

ملاحظات و چالش‌های احتمالی رویکرد پیشنهادی

با وجود ظرفیت‌های نظری و تربیتی رویکرد میان‌رشته‌ایِ مبتنی بر اخلاق فضیلت‌گرا و جامعه‌شناسی انتقادی، نباید از پیامدها و دشواری‌های احتمالی آن در تربیت اخلاقی کودکان غفلت کرد. از آنجا که مفاهیمی مانند عدالت، نابرابری، سرمایه فرهنگی و روابط قدرت مفاهیمی پیچیده و چندلایه‌اند، طرح آن‌ها در فضای مدرسه، به‌ویژه برای کودکان، نیازمند ملاحظات رشدی، تربیتی و روش‌شناختی دقیق است. در غیر این صورت، ممکن است کودک به برداشت‌هایی ساده‌انگارانه، هیجانی یا نادرست از مسائل اخلاقی و اجتماعی برسد.

یکی از عوارض احتمالی این رویکرد آن است که کودک، به جای درک پیچیدگی‌های موقعیت اخلاقی، صرفاً به داوری‌های دوگانه و تقلیل‌گرایانه بسنده کند. همچنین اگر گفت‌وگوهای اخلاقی بدون هدایت معلم و بدون توجه به سطح رشد شناختی و عاطفی کودکان انجام گیرد، ممکن است به نسبی‌گرایی اخلاقی، بدبینی اجتماعی یا تضعیف اعتماد کودک به قواعد اخلاقی منجر شود. از این منظر، تربیت اخلاقی انتقادی نباید به معنای رها کردن کودک در برابر پیچیدگی‌های اجتماعی تلقی شود، بلکه باید نوعی هدایت تدریجی و سنجیده برای فهم اخلاقی جهان اجتماعی باشد.

در این زمینه، اخلاق فضیلت‌گرا می‌تواند نقش تعدیل‌کننده و جهت‌دهنده داشته باشد؛ زیرا تأکید آن صرفاً بر نقد ساختارها نیست، بلکه بر پرورش منش اخلاقی، عقلانیت عملی، عدالت، همدلی، شجاعت و خویشتن‌داری نیز استوار است. بنابراین، کودک نباید فقط بیاموزد که نابرابری‌ها را ببیند، بلکه باید بیاموزد چگونه درباره آن‌ها منصفانه، همدلانه و عقلانی داوری کند. به تعبیر دیگر، رویکرد پیشنهادی زمانی واجد ارزش تربیتی است که نقد اجتماعی در پیوند با پرورش فضیلت‌های اخلاقی قرار گیرد.

از این رو، اجرای این رویکرد مستلزم نقش فعال معلم به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر تربیتی است. معلم باید مفاهیم اجتماعی و اخلاقی را متناسب با سن، تجربه زیسته و توان فهم کودک طرح کند و از تبدیل تربیت اخلاقی به انتقال مستقیم داوری‌های بزرگسالانه پرهیز نماید. در چنین وضعی، گفت‌وگوهای کلاسی، داستان‌های اخلاقی، موقعیت‌های واقعی مدرسه، بازی‌های گروهی و تأمل درباره تجربه‌های روزمره می‌توانند زمینه‌هایی مناسب برای پرورش فهم اخلاقی و اجتماعی کودک فراهم آورند.

بر این اساس، عوارض احتمالی رویکرد پیشنهادی نه دلیلی برای کنار گذاشتن آن، بلکه نشانه‌ای از ضرورت طراحی دقیق، تدریجی و تربیت‌محور آن است. این رویکرد زمانی می‌تواند به بازسازی تربیت اخلاقی کمک کند که از یک سو حساسیت کودک را نسبت به عدالت و نابرابری افزایش دهد و از سوی دیگر، او را در مسیر شکل‌گیری فضیلت‌هایی چون انصاف، مسئولیت‌پذیری، گفت‌وگوپذیری و عقلانیت عملی هدایت کند.

References

Afrough, E., & Zandvaniyan, M. (2014). Virtue ethics in moral education. *Scientific–Research Conference on Educational Sciences*. (In Persian).

Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy, 33*(124), 1–19. https://doi.org/10.1017/S0031819100037943

Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice: Research report*. Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. https://epapers.bham.ac.uk/1970/

Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D. I., Sanderse, W., & Jones, C. (2015). *Character education in UK schools: Research report*. Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. https://epapers.bham.ac.uk/1969/

Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.

Fowers, B. J. (2015). *The evolution of ethics: Human sociality and the emergence of ethical mindedness*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137344663

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970). https://doi.org/10.4324/9780429269400

Ghaffari, A., & Bagheri, S. (2001). Virtue-based moral education from the perspective of David Carr. *Theology and Islamic Studies*. (In Persian).

Gewirtz, S. (2021a). Social justice and education: New directions. *British Journal of Educational Studies, 69*(2), 139–156. https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1809392

Gewirtz, S. (2021b). Social justice and education: Rethinking theory and practice. *Educational Review, 73*(2), 1–17. https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1851683

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Trans.). Polity Press.

Haji-Khalaf, M. (2024). Moral education and its virtues among students. *International Conference on Management and Humanities Research*. (In Persian).

Hashemzadeh, S. A. (2019). Examining the application of virtue ethics in moral education: Challenges and opportunities. *Ethics Research Quarterly*. (In Persian).

Hitlin, S. (2024). Sociology and moral character: Diagnostic, agnostic, or gnostic? *Journal of Moral Education, 53*(4), 617–630. https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2348215

Hursthouse, R., & Pettigrove, G. (2013). Virtue ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2013 ed.). Stanford University. https://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/

Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315886934

Kristjánsson, K. (2017). *Aristotle, emotions, and education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315770042

Kristjánsson, K. (2020a). Flourishing as the aim of education. *Oxford Review of Education, 46*(5), 1–16. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1733356

Kristjánsson, K. (2020b). Virtuous emotions and moral education. *Journal of Moral Education, 49*(4), 399–414. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1722089

Kristjánsson, K. (2023). Flourishing as the aim of education: An outline—and ten remaining problems. In M. A. White, F. McCallum, & C. Boyle (Eds.), *New research and possibilities in wellbeing education* (pp. 267–280). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5609-8_13

Lee, J. (2022). Moral education as a sociological project: Bringing social structures back in. *Journal of Moral Education, 51*(4), 451–466. https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1961195

Lee, M. T. (2024). The social and moral ecology of education for flourishing. *Journal of Moral Education, 53*(4), 645–661. https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2333577

MacIntyre, A. (1983). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed.). University of Notre Dame Press.

MacIntyre, A. (2007). *After virtue* (3rd ed.). University of Notre Dame Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvpj7h5

Mousavi, S. F. (2016). Pre-developmental indicators of children in the process of acquiring moral virtues. *Biannual Journal of Revealed Ethics*. (In Persian).

Mousavi, S. R. (2022). Virtue-oriented moral education. *Journal of Islamic Education*. (In Persian).

Sayer, A. (2005). *The moral significance of class*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511488986

Sayer, A. (2011). *Why things matter to people: Social science, values and ethical life*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511734779

Walker, D. I. (2023). Towards a critical character education using virtue ethics philosophy and Bourdieu's sociology. *Journal of Moral Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2288360

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 1, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

The Meaning of Childhood in Children's Lived Experiences and Its Implications for Education

Masumeh Jalalifar
M.A. in Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman ,Kerman, Iran.
Morad Yari Dehnavi
Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. (Corresponding Author), Email: myaridehnavi@uk.ac.ir
Mohadeseh Borhani Nejad
Assistant Professor, Departement of Educational Science, Farhangian University ,Tehran, Iran.

Received: 2026-06-30	Revised: 2026-07-19	Accepted: 2026-09-08	Published: 2026-09-22

Citation: Jalalifar, M., Yari Dehnavi, M. & Borhani Nejad, M. (2026). The Meaning of Childhood in Children's Lived Experiences and Its Implications for Education, *Foundations of Education*, 16(1), 24-52. doi: 10.22067/fedu.2026.99637.1532

Abstract

This study explores children's lived experiences of childhood and examines their implications for education. In contrast to previous research that has often represented childhood from predominantly adult-centered perspectives, this qualitative study adopts a descriptive phenomenological approach to foreground children's own voices and experiences. Data were collected through semi-structured, narrative-oriented interviews with 60 elementary school children aged 7 to 10 years and analyzed using Colaizzi's seven-step method. The analysis generated 143 subthemes, 21 organizing themes, and five overarching themes: constrained agency; tensions between children's desires and adult authority; cultural teachings and constructions of childhood; emotional economies and material resources; and concealed anger and sadness, together with silences surrounding experiences of harm and the denial of children's competence. The findings indicate that, from children's perspectives, childhood constitutes a distinctive, meaningful, and intrinsically valuable world—an experience intertwined with play, joy, freedom, and significant relationships, while also providing a space for social agency and living in the present. Children perceive childhood as an autonomous period with its own needs, meanings, and forms of experience, rather than merely as a transitional stage toward adulthood. At the same time, their lived experiences reveal that agency is constrained by cultural, emotional, and power structures. Within these conditions, attempts to exercise agency and make their voices and experiences heard in the adult world may take the form of silence, withdrawal, or conformity. These findings underscore the need to rethink educational attitudes and practices by recognizing children as agents and legitimate bearers of voice and experience, and by attending more carefully to the exigencies of their lifeworld.

©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.

Keywords: childhood; children's lived experiences; children's agency; children's voice; phenomenological education

Synopsis
Unlike previous studies that have predominantly represented childhood from an adult-centred perspective, the present study aims to investigate children's lived experience of the concept of childhood and its educational implications. To this end, a qualitative approach and descriptive phenomenology were adopted. The research population comprised schools in Districts One and Two of the city of Kerman, characterised by cultural and social diversity among children. From this population, a sample of 60 primary-school children aged 7 to 10 years was selected. In observance of research ethics, participants took part in the study with awareness of its objectives, of their own volition, and with parental consent. The data-collection instruments consisted of semi-structured and narrative-based interviews aligned with the research purpose. Following data collection, the data were analysed using Colaizzi's seven-stage process of analysis and coding. The analytical process yielded 143 sub-themes, 21 organising themes, and five overarching implicit themes: the child's constrained agency; the tension between childhood desires and adult authority; cultural teachings and conceptions of childhood; emotional economy and material resources; and concealed anger/grief, silence encompassing harm, and the denial of the child's competence. The explication of these themes carries significant implications for the education of children, which are addressed in the conclusion of the study.

Conclusion
The findings indicate that, for the primary-school children in this sample, childhood constitutes a meaningful, singular, and valuable lifeworld. Children construed childhood, above all, in association with play, dwelling in the present, emotional relationships, freedom, joy, and the experience of "selfhood." In their narratives, play and toys were not merely instruments of amusement but an inseparable dimension of the childhood experience and a medium for imagination, learning, discovery, and the meaning-making of the world. Through play, children acquired experiences of interaction, creativity, and understanding of their surrounding world, thereby experiencing a sense of authenticity and "being oneself."
The findings further revealed that children, despite their awareness of the future and the passage of time, did not regard childhood as merely a transient stage preceding entry into adulthood; rather, they perceived it as an independent, valuable period worthy of being lived in the present. This finding is consonant with contemporary approaches in childhood studies, which regard the child as an active agent possessed of voice and as a bearer of meaning. In their narratives, children sought to be seen, to participate in everyday affairs, and to have their views and desires recognised to the extent appropriate to them. Nevertheless, the findings indicated that children's agency is often constrained in practice by institutional structures, classroom rules, and adult-centred perspectives, and that a gap exists between children's self-perception as agents and the actual extent of their participation. Given that children are exposed, within the family, school, society, and the media, to adults' admiring discourses of childhood on the one hand and their nostalgic discourses on the other, the meaning of childhood as narrated by children may to some extent reflect adults' conceptions of childhood rather than constituting the entirety of their own authentic

experience and meaning. Nonetheless, the frequent recurrence of shared understandings and conceptions of childhood and its significance necessitates a re-examination of our—adults'—understanding and conception of childhood.

Based on the research findings, this conception of childhood entails significant implications for education. First, the educational system must distance itself from a purely transmission-oriented and adult-centred approach and recognise the child as an agent possessing capabilities commensurate with their age, experiences, and perspectives. Within this framework, play should assume a more prominent position in the teaching–learning process, and sufficient opportunities should be provided for free play, exploration, creativity, and children's active participation. Furthermore, curricula and educational activities should rely to a greater extent on children's interests, narratives, and genuine needs, and should afford them the opportunity to participate in decisions appropriate to their age. At the level of macro-policy, it is necessary that higher-level documents emphasise the preservation and strengthening of the child's status and childhood experience, so that children are recognised as bearers of independent experiences and aspirations, and that programmes are not directed solely towards preparation for adulthood; rather, they should recognise children as active agents worthy of respect in their present existence. Education must deliberately recognise children's cognitive, emotional, and creative capacities and provide genuine contexts for their expression and experience, since the child expects their capabilities to be seen and respected. This requires that education, instead of prejudging or diminishing children's abilities, focus on creating meaningful learning opportunities and strengthening the child's self-confidence and agency.

Overall, the findings of this study indicate that if education is to recognise childhood as children experience it, the theoretical and practical foundations of educational systems must be re-examined, an instrumental view of childhood must be abandoned, and childhood must be regarded as an authentic, valuable, and intrinsically meaningful period—a period in which the child is not merely a "future adult" but a human being possessed of experience, voice, capability, and the right to live in the present. Accordingly, policies and higher-level documents must formally affirm childhood as a valuable period independent of adulthood and provide frameworks in which educational decisions, rather than being adult-centred, are participatory and responsive to children's narratives and interests.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم وتربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

روایت معنای کودکی در تجارب زیسته کودکان و اقتضائات آن در تعلیم و تربیت[1]

معصومه جلالی فر

کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

مراد یاری دهنوی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. (نویسنده مسئول)، myaridehnavi@uk.ac.ir

محدثه برهانی نژاد

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۰۹ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۷ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

استناد: جلالی فر، معصومه؛ یاری دهنوی، مراد؛ برهانی نژاد، محدثه. (۱۴۰۵). روایت معنای کودکی در تجارب زیسته کودکان و اقتضائات آن در تعلیم و تربیت. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۱)، ۲۴-۵۲. doi: 10.22067/fedu.2026.99637.1532

چکیده

این پژوهش به بررسی تجربه‌ی زیسته‌ی کودکان از مفهوم کودکی و دلالت‌های تربیتی آن می‌پردازد. برخلاف مطالعات پیشین که اغلب کودکی را از منظر بزرگسالان بازنمایی کرده‌اند، این تحقیق با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی، بر صدای خود کودکان تمرکز دارد. داده‌ها با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و روایت‌محور از نمونه پژوهشِ ۶۰ کودک دبستان در محدوده سنی ۷ تا ۱۰ سال جمع‌آوری از جامعه پژوهشِ مدارس ناحیه یک و دو شهر کرمان با تنوع فرهنگی و اجتماعی کودکان و با استفاده از مراحل هفت‌گانه‌ی کلایزی تحلیل شدند. فرایند تحلیل منجر به استخراج ۱۴۳ مضمون فرعی، ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده و همچنین پنج مضمون ضمنی گردید که عبارتند از: کنشگری مقیّد کودک، تداخل خواست کودکی و اقتدار بزرگسالان، آموزه‌های فرهنگی و

[1]- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول آن با عنوان «پدیدارشناسی معنای کودکی در تجربه‌ی زیسته‌ی کودکان و اقتضائات آن در تعلیم و تربیت» است که در تاریخ ۱۴۰۴/۸/۲۱ در دانشگاه شهید باهنر کرمان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم آن دفاع گردیده است.

انگاره‌های کودکی، اقتصاد عاطفی و منابع مادی، و خشم/اندوه نهان و سکوت دربرگیرنده‌ی آسیب و انکار صلاحیت کودک. یافته‌ها نشان می‌دهد که کودکان، کودکی را جهانی منحصربه‌فرد، معنادار و با ارزش ذاتی می‌دانند؛ تجربه‌ای آمیخته با بازی، شادی، آزادی و روابطی عمیق که عرصه‌ای برای کنشگری اجتماعی و زیستن در لحظه است. کودکی از دیدگاه آنان، دوره‌ای مستقل با ضرورت‌ها و معانی خاص خود است، نه صرفاً مرحله‌ای گذرا به بزرگسالی. تجربه‌ی زیسته‌ی کودکان، کنشگری محدودی را در چارچوب ساختارهای فرهنگی، عاطفی و قدرت نشان می‌دهد؛ جایی که تلاش برای فاعلیت و شنیده‌شدن صدا و تجربه‌ی خود در دنیای بزرگسالان، گاه در قالب سکوت یا سازگاری بروز می‌یابد. این نتایج بر ضرورت بازنگری در نگرش‌های تربیتی تأکید دارد؛ نگرش‌هایی که باید با محوریت به‌رسمیت‌شناختن عاملیت و صدای کودک و درک مقتضیات زیست‌جهان او بنا نهاده شوند.

واژگان کلیدی: مفهوم کودکی، کودکان، صدایِ کودکان، پژوهش با کودکان، پدیدارشناسی

بیان مساله

دوران کودکی، یکی از بنیادین‌ترین مراحل زیست انسانی است که نه‌تنها در شکل‌گیری شخصیت و جهان‌بینی فرد نقش دارد، بلکه دارای معنا و اصالتی مستقل نیز هست. برخلاف نگاه‌های سنتی که کودک را صرفاً «بزرگسالِ آینده» تلقی می‌کنند، رویکردهای نوین، کودکان را کنشگرانی فعال و دارای ادراک و معنابخشی مستقل می‌دانند (Shahi et al., 2023) . با این حال، مفهوم کودکی همواره تحت تأثیر تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه بازتعریف شده و تجربه کودکان امروز با نسل‌های پیشین تفاوت‌های چشمگیری یافته است.

از آنجا که سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی بر پایه تعریفی شکل می‌گیرند که از کودک و کودکی در ذهن وجود دارد، فهم معنای کودکی اهمیتی اساسی می‌یابد (Sajjadieh & Azadmanesh, 2016). با این حال، بیشتر این تعاریف بر اساس برداشت‌های بزرگسالان شکل گرفته‌اند؛ چنان‌که خسرونژاد(Khosronejad, 2008) با نگاهی انتقادی مطرح می‌کند که «کودکان وجود ندارند.» چراکه مفهوم کودکی همواره ساخته و پرداخته ذهن بزرگسالانی است که لزوماً تجربه کودک‌بودن را به‌درستی به یاد نمی‌آورند.

در پژوهش‌های داخلی؛ مطالعات کودکی عمدتاً تحت سیطره رویکردهای روان‌شناختی و آسیب‌شناختی بوده و کمتر به تجربه زیسته و صدای خود کودکان توجه شده است (Zokaee, 2017)**.** بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که شناخت دقیقی از ماهیت کودک و دوران کودکی در زیست‌بوم ایران وجود ندارد (Sajjadieh & Azadmanesh, 2016) و غیبتِ دیدگاه و اثرگذاری خودِ کودکان در برنامه‌های اصلاحی و تحولی آموزشی

کاملاً مشهود است (Izadpanah, 2020).در نتیجه، کودک اغلب نه به‌عنوان کنشگری فعال و صاحب تجربه، بلکه به‌مثابه موجودی نیازمند هدایت بازنمایی شده است. همچنین، خلأ روش‌هایی که امکان شنیدن دیدگاه کودکان و فهم دنیای آنان از منظر خودشان را فراهم کند، به‌وضوح احساس می‌شود. از این‌رو، پژوهش حاضر می‌کوشد با رویکردی پدیدارشناسانه و تمرکز بر تجربه زیسته کودکان، درکی عمیق‌تر از معنای کودکی و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت ارائه دهد.

روش پژوهش

در این پژوهش با هدف پر کردن خلأ فراتر رفتن از پیش‌فرض‌های بزرگسالانه برای کشف معنای کودکی از منظر درونی و بر اساس روایت‌ها و ادراکات خود کودکان، رویکرد و «پدیدارشناسی» انتخاب شده است. در همین راستا، از روش نمونه گیری هدفمند، مبتنی بر اشباع نظری برای انتخاب نمونه پژوهشِ ۶۰ کودک ۷ تا ۱۰ سال از مدارس ناحیه یک و دو شهر کرمان با تنوع فرهنگی-اجتماعی شهر کرمان استفاده شد. داده ها از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته و ثبت مشاهدات میدانی در محیط های طبیعی تعامل کودکان گردآوری گردید. با توجه به احتمال بازتاب گفتمان بزرگسالان در روایت کودکان، سعی‌شد مصاحبه‌ها با پرسش‌های باز و غیرهدایت‌کننده انجام شود تا کودکان فرصت کافی برای بیان تجربه زیسته و مثال های عینی خود را داشته باشند. همچنین تفسیر داده ها بر پایه الگوهای معنایی تکرارشونده، انسجام روایت‌ها و همخوانی آنها با سایر داده های پژوهش صورت گرفت، نه صرفا بر اساس نقل قول های منفرد کودکان، یافته‌ها تفسیر شدند.

تحلیل داده ها با پیروی از روش هفت مرحله ای کلایزی شامل: ۱) استخراج گزاره های معنادار، ۲) فرمول بندی مفاهیم، ۳) خوشه بندی مضامین، ۴) ساخت شبکه معنایی، ۵) توصیف فراگیر پدیده، ۶) شناسایی ماهیت بنیادین تجربه، و ۷) اعتبارسنجی از طریق بازخورد مشارکت کنندگان انجام پذیرفت (Emami Sigaroudi et al., 2012).برای تأمین صحت یا روایی درونی یافته‌های پژوهش، تلاش شد داده‌ها به‌صورت عمیق و غنی از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شود. همچنین یافته‌ها و تفسیرهای پژوهشگران در چند نوبت مورد بازبینی قرار گرفت تا از دقت و صحت تفسیرها اطمینان حاصل شود. بعلاوه با توجه به ویژگی‌های سنی مشارکت‌کنندگان و دشواری اعتبارسنجی مضامین انتزاعی توسط خود کودکان، اعتبار یافته‌ها از طریق بازخوانی مکرر داده‌ها، بازنگری مستمر در فرایند کدگذاری و استخراج مضامین، تطبیق پیوسته تفسیرها با متن مصاحبه‌ها و مستندسازی کامل فرایند تحلیل تأمین شد تا از تحمیل پیش‌فرض‌های پژوهشگر بر داده‌ها کاسته

شـــود. در پژوهش حاضـــر، با گردآوری شـــواهد و مدارک کافی درباره پدیده مورد مطالعه، تمامی رویه‌های پژوهش، زمینه‌ها و شرایط اجرای مطالعه به‌صورت مشروح و دقیق توصیف شد. مراحل تحلیل داده‌ها و استخراج مضامین نیز مستند شد تا شفافیت فرایند پژوهش و امکان پیگیری و ارزیابی آن توسط دیگر پژوهشگران تضمین گردد. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی شامل کسب رضایت آگاهانه از کودکان، تضمین محرمانگی اطلاعات از طریق استفاده از نام های مستعار، و طراحی فضای غیررسمی مصاحبه ها برای کاهش اضطراب کودکان، به دقت رعایت شده و همچنین پس از استخراج مضامین بر اساس روش کلایزی، اقتضائات مرتبط با تعلیم و تربیت در مرحله تفسیر و بحث، با اتکا به یافته‌های پژوهش و ادبیات نظری مرتبط استنباط و تدوین شدند.

یافته های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاصـــل از کدگذاری معنای کودکی از دل تجارب زیســـته کودکان در قالب ۱۴۳ مضـمون فرعی (کد پایه) بدســت آمد. پس از تقلیل و ترکیب آنها، ۲۱ مضـمون سـازمان‌دهنده (کد محوری) استخراج شـده اسـت. هر یک از این مضـامین بخشـی مشـخص از زیسـت‌جهان کودکی را بازنمایی می‌کند و با پیوند داده خام به مبانی نظری چشم‌انداز تحلیلی نسبت به تجربه کودکی روشـن می‌سازد. در ادامه پژوهش، این مضامین و کدهای اصلی، تبیین و روایت‌می‌شوند.

عنصر مهم زیست جهانِ کودکانه: بازی و مفاهیم زیر مجموعه آن

این کد محوری نشـان‌دهنده‌ی جایگاه بنیادین بازی و اسـباب‌بازی در سـاختار معنایی، عاطفی و زیسـتی کودکی اســـت. بازی نه تنها فعالیتی فراغتی، بلکه شـــیوه‌ای از «بودن در جهان[2]»، تجربه‌ی «اکنونِ کودکانه» و ســـازنده‌ی هویت و روابط اســـت. داده‌های این پژوهش نشـــان می‌دهند که بیش از ۹۰ درصـــد کودکان در روایت‌های خود به تجربه‌های بازی و لذت‌های آن اشـاره کرده‌اند، که این فراوانی نشـان‌دهنده‌ی نقش اسـاسـی بازی در ساختار زیست‌جهان کودکانه است.

براساس تجربه زیسته و روایت کودکان، حضور والدین در بازی‌های کودکانه به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل غنی‌سازی این تجربه، بسیار برجسته است. حضور عاطفی و مشارکت فعال پدر و مادر، امنیت روانی، احساس عشق و تعلق را تقویت می‌کند و رضایت عمیق از کودکی را فراهم می‌آورد. روایت کودکِ کد شماره (۷) در این مورد چنین است: «روزهای کودکیم، روزهای خیلی شیرینی بود که با پدر و مادرم بازی می‌کردیم».

[2] - being in the world

روایتِ تجویزی کودک کد شماره (۱۵): «هر روز با بچه‌هاتون حداقل یک ساعت بازی کنید»، نشان‌دهنده‌ی اهمیت زمان مشترک و مشارکت عاطفی در بازی‌های کودکانه هستند. این حضور در روایت کودکان با کدهای شماره ۲، ۴، ۹، ۱۷ و ۵۶ نیز به‌طور مکرر تأکید شده است.

علاوه بر بازی، اسباب‌بازی‌ها تنها وسایل مصرفی نیستند؛ بلکه حامل خاطره، خلاقیت، هیجان و هویت کودکی هستند. از منظر ویلیام.ای. کورسارو، اسباب‌بازی‌ها معرف هویت و فرهنگ کودکی به شمار می‌آیند (Corsaro, 2014)

روایتِ کودک دختر ۱۰ ساله کد شماره (۴) در تأیید این سخن کورسارو است: «اسباب‌بازی، کتاب داستان، کودکی، شاد بودن، بازی کردن و وسایل کودکانه مثل عروسک و توپ را درون صندوقچه‌ای با ارزش می‌گذارم» در این روایت، قرار گرفتن مفاهیمی مانند «کودکی»، «شاد بودن» و «بازی کردن» در کنار اشیای کودکانه نشان می‌دهد که ارزشمندی در این روایت صرفاً به مالکیت اشیا محدود نیست، بلکه تجربه‌های مثبت کودکی را نیز دربر می‌گیرد. این امر ، نشان‌دهنده‌ی پیوند نمادین بین بازی، و ارزش‌های عاطفی است. این موضوع در رویکرد پدیدارشناسی، پیوند عمیق بین بازی، روابط عاطفی و معناسازی را آشکار می‌سازد.

بدین ترتیب، فهم تربیت و سیاست‌گذاری در حوزه کودکی بدون درک عمیق معنای بازی در تجربه زیسته کودکان، ناقص خواهدماند. پیامدهای تربیتی این عنصر بنیادین زیست جهان کودک نشان می‌دهد که بازی و فعالیت‌های آموزشی بازی محور، باید جایگاه بنیادین در آموزش و تربیت آنها داشته باشند. محیط‌های یادگیری امن و متنوع همراه با بازی‌ها و فعالیت‌های خلاقانه، زمینه رشد متوازن در حیطه های مختلف یادگیری را فراهم می‌سازد. معلمان و والدین باید با حمایت از تجربه، خطا و یادگیری در بستر بازی، رشد همه‌جانبه کودک را تقویت کنند و سیاست‌گذاری آموزشی نیز باید فرصت و ابزار برابر برای بازی در اختیار همه کودکان قرار دهد.

زیستن در اکنون کودکانه و عدم تمایل به گذر از آن به سوی بزرگسالی

داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که اکثر کودکان مورد مطالعه در این پژوهش، کودکی را به‌عنوان دوره‌ای شاد، آزاد و بی‌دغدغه تجربه می‌کنند و تمایل به باقی ماندن در آن یا بازگشت به آن دارند. گفته‌هایی مانند «دوست دارم به کودکی‌ام برگردم، کسی ما را ناراحت نمی‌کند» (کد ۱۴) و «دوست ندارم بزرگ شم، دوست دارم به گذشته برگردم» (کد ۱۱) نشان‌دهنده‌ی تجربه‌ی کودکی به‌عنوان فضایی امن و عاری از مسئولیت‌های

بزرگسالی است. این نگرش، نوعی مقاومت ضمنی در برابر فشارهای اجتماعی برای «بزرگ‌شدن زودهنگام» است، به‌ویژه وقتی بزرگسالان این را به دلیل افزایش کارایی کودکان می‌خواهند (کد ۱۵).

کودکان کودکی را با بازی، شادی، آزادی و نبود محدودیت‌های آینده پیوند می‌زنند. این تمایل به «زیستن در اکنون» نه ناشی از ناآگاهی، بلکه واکنش معناداری به شرایط اجتماعی و زمانی کودکان است. این دیدگاه با انگاره‌های مدرن کودکی هم‌خوانی دارد که بر ارزش ذاتی این دوره تأکید می‌کند. (Corsaro, 2014)همچنین، تنها تعداد کمی از کودکان به بزرگ‌شدن علاقه نشان دادند، که این علاقه بیشتر ناشی از کنجکاوی نسبت به آینده، شغل و زندگی آینده بود (کد ۲۲)، نه پذیرش مسئولیت‌های بزرگسالی.

تحلیل مضامین این کدسازمان‌دهنده نشان می‌دهد که دلیل «ارزشمند دانستن اکنون کودکانه» براساس تجارب زیسته کودکان از چهار مولفه کلیدی تشکیل شده است: لذت از بازی، هراس از مسئولیت‌های آینده، مقاومت در برابر تسریع رشد، و نوستالژی برای وضعیت امن کودکی. این الگوها نشان می‌دهند که کودکان با پذیرش «منزلت سنی» خود، از شتاب‌زدگی بزرگسالان فاصله می‌گیرند و هویت کودکانه‌ی خود را ارزشمند می‌دانند. در ادبیات جامعه‌شناسی کودکی، انگاره‌های متفاوتی درباره ماهیت کودکی وجود دارد. در یکی از این انگاره‌ها،کودکی یا به‌عنوان مرحله‌ای گذرا به بزرگسالی دیده می‌شود؛ در این تلقی کودکان به‌مثابه «بزرگسالان کوچک» انگاشته‌می‌شوند که در پی «خودابرازی» و تحمیل خواسته‌ها و نیازهای خوداند، یا به‌عنوان مقوله‌ای اجتماعی مستقل، با منزلت خاص خود، که فرصت‌ها و محدودیت‌هایی را برای خود کودکان و والدین آنها به همراه دارد(Zokaee, 2017)به نظر می‌رسد بر پایه یافته‌های این پژوهش، می‌توان یکی از اقتضائات تعلیم و تربیت را بازاندیشی در رویکردهای آموزشی و پرورشی کودکان دانست: به جای سوق‌دادن کودکان به آینده، باید بر کیفیت زندگی در لحظه، بازی، شادی و خودابرازی تمرکز کرد. پذیرش ارزش ذاتی کودکی، نه تنها تجربه‌ی اکنون را غنی می‌کند، بلکه زمینه‌های رشد را پرورش می‌دهد.

نگاه کودک به کودکی و بزرگ شدن

نتایج پژوهش نشان می‌دهد کودکان با مقایسه تجربه زیسته کودکی خود با بزرگسالان، بزرگ شدن را با افزایش مسئولیت‌ها، مشغله و کاهش فرصت‌های بازی و شادی معنا می‌کنند؛ ازاین‌رو، تداوم تجربه کودکی را ترجیح می‌دهند. روایت‌های کودکان نیز مؤید این برداشت است: «بزرگ بشیم نمی‌تونیم آزاد و راحت، همواره سرگرم بازی بشیم» (کد ۷)، «بزرگسالی مسئولیت زیاد داره، کودک بودن بهتره چون مشغله نداری» (کد ۲۸) و

«سختی‌های بزرگترا رو ما کودکان نداریم، کودکان خوشحال‌ترن» (کد ۱۱). درنتیجه کودکان، کودکی را دوره‌ای لذت‌بخش، پرخاطره و ارزشمند تجربه می‌کنند و از کاهش یا از دست رفتن تجربه‌های کودکانه، مانند بازی و آزادی احساس ناراحتی می‌کنند. آنان نه تنها از بازی، خاطرات و آزادی کودکی لذت می‌برند، بلکه درباره درباره بزرگ شدن و تغییر تجربه‌های کودکانه نیز اظهار نظر و ارزش‌گذاری می‌کنند؛ برخی حتی آرزوی بازگشت به کودکی نخستین خود را بیان می‌کنند (کد ۶، ۲۱، ۲) «کودکی را بیشتر از آینده ام دوست دارم می خواهم به کلاس اول برگردم» کد ۶ «از اینکه دوران کودکی ام می گذره حس ناراحتی و بدی دارم.»(کد۵) «دوست دارم، برگردم به دوران مهد کودکم، کلی بازی می‌کردم....» کد(۲) این یافته‌ها نشان می‌دهد که کودکی از منظر آنان صرفاً یک دوره سنی نیست، بلکه تجربه‌ای ارزشمند و مطلوب است که تداوم آن را بر بزرگ شدن ترجیح می‌دهند.

کودکان در عین آگاهی از برخی جاذبه‌های بزرگسالی، همچنان بیشترین ارج را به کودکی می‌دهند. مانند روایت کودک کد (۲۹): « دوست دارم بزرگ شوم تا رانندگی کنم اما کودکی را بیشتر از بزرگ شدن دوست دارم ....»). این تجربه‌ها، نه تنها بیانگر اکنون‌زیستن، بلکه توانایی داوری، ارزشگذاری تجربه‌های کودکانه و ترجیح تداوم کودکی را نشان می‌دهند. همچنین برخی کودکان تمایل همسالان به بزرگ‌شدن را نقد می‌کنند «بعضی از کودکان دوست دارن زود بزرگ بشن، ولی اشتباه می‌کنن؛ باید کودکیشون رو دوست داشته باشن» (کد ۳). این روایت‌ها بیانگر آن است که کودکان قادرند میان کودکی و بزرگ‌شدن مقایسه انجام دهند و تجربه‌های کودکانه را ارزشمندتر بدانند. نتایج حاکی از آن است که گذار به نقش‌های جدید باید با رویکرد تدریجی و حمایتی طراحی شود. فشارهای تحصیلی زودهنگام، میل کودکان به حفظ فضای بازی و آزادی آنها را تهدید کرده و می‌تواند انگیزه یادگیری را کاهش دهد یا یادگیری اجباری و سطحی ایجاد کند. بنابراین، سیاست‌های آموزشی باید فضای بازی آزاد، زمان کافی برای تجربه کودکانه و پیوند معنادار بین کودکی و مسئولیت‌های جدید را تضمین کنند. همچنین، روابط اجتماعی کودکان باید از طریق فضاهای همدلانه و گروه‌های حمایتی تقویت شود تا رشد کودکانه به‌صورت امن، تدریجی و معنادار انجام گیرد.

هیجان، کنجکاوی و آزمون‌گری در زیست کودکانه

روایت‌های کودکان نشان‌دهنده‌ی عاملیت فعال آنها در تجربه‌ی زیسته‌شان است؛ جایی که کودک با کنجکاوی، آزمودن محیط و ساخت آینده‌ی تخیلی، مرز میان واقعیت و خیال را گسترش می‌دهد. کودکان نه‌تنها آینده را به‌عنوان چیزی دور از دسترس نمی‌بینند، بلکه آن را می‌آزمایند و حتی بازگشت به کودکی را در نظر می‌گیرند (کد ۵۲، ۵۰، ۶، ۱). این نشان‌دهنده‌ی یک نگرش آینده‌نگر و تجربه‌گر است. در مثال‌هایی مانند تجربه تعامل با شعله‌ی گاز (کد ۹) یا بیان تمایل به امتحان کارهای پرخطر (کد ۵۷)، رفتارهای کودک به‌عنوان بخشی از فرآیند کشف جهان تفسیر می‌شود، نه صرفاً بی‌احتیاطی. این داده‌ها بازتاب‌دهنده‌ی چند انگاره‌ی مهم درباره‌ی کودک‌اند:

۱. کودک دارای عاملیت — او نه‌تنها فاعل تجربه است، بلکه جست‌وجوگر و ماجراجوست؛ آینده را ارزیابی می‌کند، خطر را می‌سنجد و خود را در مقام مشاهده‌گر و حتی مداخله‌گر قرار می‌دهد.

۲. کودک تجربه‌گر و آینده‌نگر — این تصویر با انگاره‌ی کودک رمانتیک و فطری همخوانی دارد؛ چراکه او با نیرویی درونی و طبیعی، در پی شناخت و کشف جهان پیرامون خویش است. این اشتیاق ذاتی، نه‌تنها به شناخت هستی و آینده، بلکه به زیبایی‌ها و اسرار جهان نیز معطوف است (James et al., 2014).

۳. چالش با انگاره‌ی کودک قربانی یا نیازمند هدایت — در این روایات، کودک در مقام فردی ناتوان یا منفعل ظاهر نمی‌شود، بلکه خود هدایت‌گر تجربه‌های خویش است، حتی هنگامی که با خطر روبه‌رو می‌شود.

به این ترتیب، مضامین این کد محوری «هیجان و کنجکاوی کودکانه» تصویری از کودکی را ترسیم می‌کند که فعال، خلاق و دارای اراده‌ی آزمودن ناشناخته‌هاست؛ تصویری که هم‌زمان با انگاره‌های کلاسیک و مدرن از کودک هم‌پوشانی دارد. پیامد تربیتی این یافته آن است که آموزش و پرورش باید فرصت‌های غنی از اکتشاف برای کودکان فراهم آورد تا کودکان بتوانند در جریان تجربه‌ی ناشناخته‌ها، خلاقیت، مهارت حل مسئله و سنجش پیامدها را بیاموزند. در این مسیر، نقش والدین و مربیان هدایت و حمایت است، نه کنترل صرف، چراکه پرورش اصیل در گرو پاسداشت و جهت‌دهی به همین نیروی جست‌وجوگر کودکانه شکل می‌گیرد.

نگاه انتقادی کودک به زیست کودکانه

کد محوری «نگاه انتقادی کودک به زیست کودکانه» نشان‌دهنده‌ی عاملیت و آگاهی کودکان در مواجهه با ساختارهای اجتماعی حاکم بر زندگی روزمره (خانه، مدرسه، فضای بازی) است. این نگاه در سه حوزه برجسته می‌شود:

۱. انتقاد از تنبیه صرف و درخواست فرصت اصلاح: کودکان تنبیه را نه به‌عنوان پایان، بلکه به‌عنوان فرصت یادگیری می‌بینند. روایت کودک کد شماره (۹) «اگر تکرار شد، یک تنبیه کوچولو» نشان‌دهنده‌ی تمایل به فهمیدن خطا و اصلاح رفتار کودکانه است.

۲. اعتراض به ناتوان‌پنداری و مطالبه عاملیت: کودکان به‌صورت هدفمند و معنادار، پیش‌داوری‌های بزرگ‌ترها درباره ناتوانی خود را به چالش می‌کشند. روایت کودکان با کدهای ۱۷، ۶ و ۱۴ نشان می‌دهد که آنان نه تنها خواستار فرصت عمل هستند، بلکه ادعا می‌کنند که گاهی حتی بهتر از بزرگ‌ترها می‌توانند کار کنند. این صدا، نه واکنش هیجانی، بلکه ادعایی از توانمندی ذاتی آنها در برخی امور است. تصور نقصان محور از کودکی، همراه با پیامدهای پنهانی است که تمامی زمینه ها و فرایندهای زندگی کودکان را تحت تأثیر قرار میدهد و در نهایت به انکار ارزش های ذاتی و توانمندیهای طبیعی کودکان منجر می‌شود (Izadpanah, 2020). در مقابل، باید کودکان را به عنوان افرادی توانا شناخت که سهم فعال و مؤثری در زندگی خود دارند؛ بنابراین، ضرورت مشارکت فعال آنها، احترام به دیدگاههای منحصربه فردشان و به رسمیت شناختن توانمندی هایشان از اصول بنیادینی است که میتواند به اصلاح نگرشها و برنامه های آموزشی کمک کند و فضای تعلیم و تربیت را به سمت عدالت و احترام به هویت کودکانه سوق دهد.

۳. گزارش محرومیت‌های عاطفی و محدودیت‌های فضایی: کودکان همچنین از محرومیت عاطفی (کمبود حمایت، شنیده نشدن) و محدودیت‌های فضایی یا سازمانی سخن می‌گویند که مشارکت آنان و سلامت عاطفی‌شان را تضعیف می‌کند. بنابراین نگاه انتقادی کودکان به زیست روزمره، خواستار فرصت مشارکت واقعی، اصلاح به جای تنبیه صرف و ایجاد محیطی حمایتگر است. این دیدگاه بر توانمندی های ذاتی کودکان تأکید کرده و به بازتعریف روابط قدرت و عدالت در تعلیم و تربیت می انجامد.

بازنمایی ذهنی کودکی در قالب نقاشی

داده‌های این بخش بر اساس تصویرسازی ذهنی کودکان در پاسخ به سؤال فرضی «اگر نقاش ماهر بودی، کودکیِ خود را چگونه ترسیم می‌کردی؟» جمع‌آوری شده‌اند. این روایت‌ها، بازنمایی چندلایه‌ای از معنای کودکی از دید کودکان است که از طریق کلام، احساسات، ارزش‌ها و نگاه خود به این دوره را برجسته می‌کنند. تحلیل این تصاویر ذهنی، سه ساحت اصلی از تجربه‌ی زیسته‌ی کودکی را آشکار می‌سازد: ۱. کودکی به‌مثابه خاطره‌ای خانوادگی و عاطفی: بخشی از کودکان، کودکی را در پیوند با حضور والدین و اعضای خانواده ترسیم می‌کنند؛ جایی که خانواده نه‌تنها همراه در لحظات سختی، بلکه بخشی از هویت و معناست. کدهای ۲۲، ۵۸، ۵۰ و ۵۱ نشان می‌دهند که روابط عاطفی در خانواده، بنیادی و حمایتی هستند. ۲. کودکی به‌مثابه بازی و شادی مشترک: بسیاری از کودکان کودکی را در قالب بازی با همسالان، تاب‌بازی، اسباب‌بازی و تعاملات شاد ترسیم می‌کنند. کدهای ۴۹، ۱۷، ۵۴، ۱۸، ۴، ۵۹ و ۱۳ نشان‌دهنده‌ی جایگاه محوری بازی به‌عنوان نماد آزادی، لذت و تعامل اجتماعی آنهاست. ۳. کودکی به‌مثابه احساس خوشی و رضایت: برخی کودکان کودکی را به‌عنوان دوره‌ای سرشار از شادی، رضایت و تجربه‌های مثبت توصیف می‌کنند. کدهای ۱۷، ۵۷ و ۵ نشان می‌دهند که کودکی از منظر آنان، بیش از هر چیز، با حس خوشحالی و لذت همراه است. این سه ساحت، تجربه‌ی کودکی را به‌عنوان ترکیبی از پیوند عاطفی، بازی و شادی مثبت ترسیم می‌کند. نقاشی‌های ذهنی کودکان، بستری برای بازتاب نمادین و عینی این ابعاد معنادار زندگی کودکانه فراهم کرده‌اند.

کودکی تجربه‌ای یگانه و تکرار ناپذیر از نگاه کودک

این کد نشان می‌دهد که کودکان کودکی را نه به‌عنوان مرحله‌ای گذرا برای بزرگسالی، بلکه به‌عنوان تجربه‌ای یگانه، ارزشمند و بازگشت‌ناپذیر می‌دانند. در این روایت‌ها، کودکی سرشار از لذت، شیرینی و فرصت‌های منحصر به فرد است که با گذر زمان از دست می‌رود. روایت کودک کد شماره(۱۳): «وقتی بزرگ بشی، دیگه لذت‌های کودکی رو نداری؛ باید قدر اون رو بدونی»، نشان‌می‌دهد که کودک در روایت خود کودکی را دوره‌ای ارزشمند و گذرا معنا می‌کند. این دیدگاه، فاصله‌گیری از پارادایم کلاسیک «کودکی به‌مثابه آمادگی برای بزرگسالی» را نشان می‌دهد و با رویکردهای مدرن مطالعات کودکی هم‌پوشانی دارد که کودکی را به‌عنوان «شکلی از بودن در جهان» می‌دانند (Sheikh et al., 2018). این روایت‌های کودکان، کودکی را در افق زیست‌جهان کودکانه به عنوان امر یگانه و بی تکرار آشکار می‌سازد.کودکان با بیان توصیه‌هایی مانند «..از

کودکی لذت ببر..»کد۴۱ یا «هیچ‌وقت بزرگ نشو»کد ۲۶، در سطحی عملی و اخلاقی از بزرگ‌ترها می‌خواهند بسترهایی فراهم کنند که امکان زیستن کامل اکنون‌های کودکانه وجود داشته باشد. بنابراین، تجربه کودکانه در این داده‌ها هم دارای بعد وجودی (چگونگیِ بودن) و هم دارای بعد ارزشی (ارزش بودنِ کودک) است.

با توجه به داده‌های موجود، در سطح تربیتی و آموزشی لازم است سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ها بر بازشناسی ارزش کودکی متمرکزشوند و کودکی صرفاً به‌عنوان مقدمه‌ای برای بزرگسالی و آماده سازی برای آینده فهم نشود. از این منظر، فراهم‌سازی فرصت‌های کافی برای بازی، لذت و تجربه‌های آزاد و بی‌شتاب، نقشی اساسی در حفظ کیفیت زیست کودکانه دارد. همچنین، باید از شتاب‌زدگی در تحمیل نقش‌ها و انتظارات بزرگسالانه بر کودکان پرهیز گردد، زیرا کودکان خود، این دوره را آگاهانه تجربه و ارزش‌گذاری می‌کنند.

بازاندیشی در شیطنت و بازی کودک و پرهیز از برچسب دردسرساز بودن

این کد محوری نشان دهنده تنش دوگانه‌ی تجربه‌ی زیسته کودکان است: از یک سو، بازی به‌عنوان عرصه‌ای از آزادی، اکتشاف، یادگیری عملی و شکل‌گیری روابط اجتماعی تجربه می‌شود؛ از سوی دیگر، همین کنش‌ها توسط بزرگ‌ترها به‌عنوان «دردسرسازی» یا «اذیت» برچسب‌زده می‌شوند. کودکان بازی را نه صرفاً تفریح، بلکه فضایی برای آزمون مرزهای توانایی و یادگیری از خطا می‌دانند. روایت کد ۳: «من دوست دارم چیزی رو امتحان کنم، حتی اگه خراب شه، ازش یاد می‌گیرم»، این دیدگاه سازنده را به‌وضوح آشکارمی‌سازد. در مقابل، بزرگ‌ترها این رفتارها را معمولاً به‌عنوان بی‌نظمی یا مزاحمت می‌بینند و واکنش‌هایی مانند تذکر، بازداشتن یا برچسب زدن اعمال می‌کنند. این برچسب‌زدن، نه انعکاس جوهره کودکانه، بلکه نتیجه‌ی نگاه بزرگسال‌محور و هنجارهای کنترلی است. کودکان خود را در میان زیستن در لحظه‌ی بازی و مواجهه با قضاوت‌های بزرگ‌ترها می‌یابند. روایت کدهای ۸ و ۱۲ نشان می‌دهند که این ناهماهنگی بین قصد کودک و برداشت بزرگ‌ترها، منشأ تنش‌های زیستی برای کودکان است.

از منظر پدیدارشناسی، این کد محوری نشان می دهد که کودکی به مثابه یک پدیده زیسته، همواره در تنش میان معصومیت و خلاقیت بازی و نگاه کنترل‌گر و برچسب زننده بزرگسالان شکل می گیرد. به بیان دیگر، «دردسرساز بودن» نه جوهره کودکی، بلکه برساخت اجتماعی است که می تواند مانع دیده شدن ارزش تربیتی و انسانی بازی شود. این تحلیل برای تعلیم و تربیت اهمیتی ویژه دارد؛ زیرا نشان می‌دهد که در برابر رفتارهای بازیگوشانه کودکان باید به‌جای برچسب‌زدن و تنبیه، از رویکردهای اصلاحی مانند گفت‌وگو و توضیح دلایل

قواعد بهره گرفت. همچنین سیاست‌گذاران آموزشی باید دستورالعمل‌هایی کاربردی برای هدایت «شیطنت‌های سازنده» تدوین کنند. در این نگاه، بازی و حتی شیطنت کودکانه نه مزاحمت، بلکه فرصتی برای یادگیری، تجربه‌ورزی و رشد اجتماعی است.

انگاره کودک به مثابه مینیاتور بزرگسال و نادیده‌گرفتن اقتضائات کودکی

این کد محوری یافته‌های پژوهش، نشان‌دهنده‌ی یک تصویری از کودکی است که در آن، تعداد اندکی از کودکان بر اثر تأثیرات اجتماعی و تربیتی، کودکی را به‌عنوان یک مرحله‌ی گذرا و نامطلوب می‌بینند و تمایل به «زود بزرگ شدن» را بیان می‌کنند. این دیدگاه، نتیجه‌ی تمرکز بیش از حد والدین و معلمان بر آینده، کارایی زودهنگام و واگذاری نقش‌های بزرگسالانه است. کودکان این تمایل را به دلیل درونی‌سازی انتظارات اجتماعی، جستجوی استقلال (کد ۲۷)، کمک به بزرگترها (کد ۲)، یا حل مشکلات خود (کد ۲۳) بیان می‌کنند. این رفتارها، با وجود کمی بودن نمونه‌ها در داده‌ها، از اهمیت معناشناختی برخوردارند. زیرا نشان می‌دهند که بزرگسالی با مفاهیمی مانند استقلال، توانمندی و حل مسئله ارزشمندتر از کودکی ادراک می‌شود. این برداشت را می‌توان در پرتو ادبیات جامعه شناسی کودکی، در چارچوب گفتمانی تفسیر کرد که کودکی را عمدتا مرحله‌ای برای رسیدن به بزرگسالی تلقی می‌کند، نه اینکه خود کودکان الزاما خویشتن را «بزرگسال ناقص» بدانند. در این راستا کورتروپ بیان می‌کند که واژگانی مانند «عدم بلوغ به بلوغ» یا «ناتوانی به توانایی» (Houshyar et al., 2023) . به طور ناخواسته پیامی منتقل می‌کنند که کودک «کامل» نیست و تنها با رسیدن به بزرگسالی، وارد جامعه می‌شود. این دیدگاه، کودک را از منظر اجتماعی کنار گذاشته و ادغام او را به‌عنوان پایان کودکی تعریف می‌کند.

اگرچه اکثریت کودکان کودکی را به‌عنوان تجربه‌ای یگانه و ارزشمند در لحظه‌ی اکنون تجربه می‌کنند، اما صدای اقلیتی که به زود بزرگ شدن تمایل دارد، هشدار دهنده است. سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی باید از تسریع رشد، تحمیل نقش‌های بزرگسالانه و تمرکز بیش از حد بر آینده پرهیز کنند. حفظ فضای کافی برای بازی، کاوش آزاد و تجربه‌ی زیستن در اکنون، ضروری است تا کودکی به‌عنوان یک مرحله‌ی مستقل و ارزشمند، حفظ شود.

در جدول شماره(۱) زیر گزیده‌ای منسجم از معانی استخراج‌شده‌ی «کودکی» همراه با اقتضائات عملی و تربیتی مرتبط با آنها ارائه شده است. هدف آن فراهم‌کردن چشم‌اندازی فشرده و کاربردی است تا پژوهشگران و

مربیان بتوانند به طور موثر و هدفمند، معانی را مقایسه و در طراحی برنامه‌ها، ارزشیابی‌ها و سیاست‌های آموزشی به‌کار گیرند.

جدول ۱: معانی کودکی در زیست جهان کودکان و اقتضائات تربیتی آنها

بعد/عنوان	تعریف مفهومی کوتاه	اقتضائات تربیتی
کودکی تجربه بازی و شادی	بازی به منزله‌ی زبانِ زیست‌جهان کودکانه_ جوهره کودکی و بستر یادگیری است.	۱. طراحی برنامه‌های آموزشی و مدرسه‌ای با زمان کافی برای بازی آزاد و فعالیت‌های خلاقانه. ۲. استفاده از بازی به‌عنوان ابزار یادگیری فعال و تعامل اجتماعی، نه فقط سرگرمی. ۳. تشویق کودکان به بازتعریف محیط مدرسه و فعالیت‌ها با عنصر خلاقیت و شادی. ۴. توجه به بازخوردهای هیجانی کودکان و تنظیم فعالیت‌ها به نحوی که تجربه مثبت و رضایت از یادگیری حفظ شود.
احساس لذت و رضایت از کودکی	در این معنا کودک کیفیت زندگی روزمره خود را مثبت ارزیابی می‌کند و زیست‌جهان کودکانه را سرشار از لذت، خرسندی و آرامش تجربه می‌کند؛ تجربه‌ای که رضایتمندی از «بودن در اکنون» را به‌عنوان یکی از شاخص‌های اصلی معنای کودکی بازتاب می‌دهد.	۱. افزایش زمان و فضاهای بازی آزاد و معنادار در برنامه‌ی مدرسه، به‌عنوان رکن بنیادی سلامت روانی و اجتماعی کودکان تقویت شود. ۲. طراحی فعالیت‌های مشارکتیِ شادی‌محور که در آن کودکان نه‌تنها دریافت‌کننده، بلکه سازندگان تجربه‌ی مشترک لذت و خرسندی باشند، به‌صورت نظام‌مند دنبال گردد. این دو جهت‌گیری، فرصت تجربه‌ی «زیستن در اکنون»، رشد هیجانی و افزایش کیفیت روابط مدرسه‌ای را فراهم می‌کند و رضایتمندی کودک از زندگی را به‌مثابه بخشی از اهداف تربیتی رسمیت می‌بخشد.
عاملیت نسبی	کودک در جهان خود دست به انتخاب و کنش می‌زند، اما این کنش‌وری در چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده و محدودیت‌های ساختاری شکل می‌گیرد؛	۱. ایجاد فرصت‌های واقعی اما کنترل‌شده برای انتخاب و مشارکت کودک تا عاملیت او در عمل تجربه شود.

	جایی که توانمندی و محدودیت به‌طور هم‌زمان تجربه می‌شوند و فاعلیت او مشروط و نسبی باقی می‌ماند.	۲. تعیین مرزهای روشن و قابل‌فهم همراه با توضیح دلایل محدودیت‌ها، تا کودک محدودیت را نه تحمیل، بلکه ساختار قابل‌درک تجربه کند. ۳. پشتیبانی از آزمون وخطای ایمن تا کودک بتواند ظرفیت‌هایش را بیازماید و بدون ترس، تجربه کنش‌وری را گسترش دهد. ۴. طراحی مسئولیت‌های پلکانی[3]؛ تعریف نقش‌ها و مسئولیت‌های متناسب با توان و سن کودک که به تدریج پیچیده‌تر شود تا فاعلیت بالفعل گردد.
حمایت عاطفی	فراهم‌سازی محیطی امن و پذیرا که کودک احساسات و نیازهای درونی خود را بدون ترس از طرد یا تحقیر بیان کند.	۱. ایجاد فرصت‌های روزمره برای بیان هیجانات و بازخورد مثبت به احساسات بیان‌شده کودک ۲. تقویت روابط مثبت همسالان از طریق فعالیت‌های گروهی که حمایت متقابل و همدلی را ترویج می‌کند. ۳. توجه به نشانه‌های عاطفی کودکان و تنظیم برنامه‌ها و فعالیت‌ها به گونه‌ای که فشار یا اضطراب غیرضروری ایجاد نشود.
غم/ محرومیت	حضور تجربه‌های کمبود و محرومیت در زیست‌جهان کودک؛ کودکی تنها عرصه شادی نیست و محرومیت بخشی از معنای زیسته آن است.	۱. شناسایی و تخصیص هدفمند منابع به کودکان محروم؛ تخصیص بودجه و امکانات (دسترسی به بازی و فضای باز، تغذیه، مواد آموزشی، ساعات اضافی آموزشی حمایتی) تا کمبودها عملاً جبران شوند. ۲. مدرسه و خانواده باید فضایی امن و همدلانه فراهم کنند تا کودک در تجربه‌های غم و محرومیت احساس شنیده‌شدن، فهم‌شدن و تکیه‌گاه عاطفی داشته باشد؛ از طریق تعاملات حساس، گفت‌وگوی فردی و حضور حمایت‌گر معلم و والد.

[3] graduated responsibility

کودک خواهان استقلال و آزادی در مواجهه با اقتدار	کودک، میل درونی به خودمختاری، انتخاب‌گری و بیان اراده‌ی شخصی دارد و هنگام مواجهه با قواعد و اقتدار بزرگسالان، می‌کوشد فضای بیشتری برای تصمیم‌گیری و تجربه‌کردنِ جهان به دست آورد.	۱. اقتدار حمایت‌گر و نه سلطه‌گر: مربی و والد باید اقتدار را به‌صورت راهنمایی، توضیح‌دادن و مشارکت در تصمیم‌ها اعمال کنند، نه به‌صورت دستوردهی یا کنترل کامل. ۲. فراهم‌کردن فرصت‌های انتخاب‌گری: دادن حق انتخاب‌های واقعی (کوچک و بزرگ) تا کودک تجربه کند که می‌تواند تصمیم بگیرد و پیامدهای انتخاب خود را بفهمد. ۳. تعیین مرزهای روشن و منعطف: کودک آزادی می‌خواهد اما نیازمند چارچوب است؛ مرزهایی شفاف اما قابل گفت‌وگو، که هم امنیت ایجاد کند و هم استقلال را محدود نکند.
کودک رها از برچسب‌گذاری بزرگسالان	کودک به‌عنوان فردی یگانه و پویا پذیرفته می‌شود که می‌تواند بدون قضاوت و برچسب‌های ساخته‌شده بزرگسالان، تجربه کند، بیاموزد و هویت خود را شکل دهد. او فرصت دارد خطا کند، یاد بگیرد و خود را بازآزمایی کند و صدای خود را ابراز نماید.	۱. تقویت خودباوری و اعتمادبه‌نفس کودک با پذیرش او به‌عنوان فردی یگانه و توانمند. ۲. فراهم کردن فضای امن برای ابراز احساسات، اشتباه کردن و تجربه‌گری بدون ترس از قضاوت یا تنبیه. ۳. توسعه مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله از طریق تجربه آزاد و فرصت برای انتخاب‌های خودمختار. ۴. تشویق به خلاقیت و نوآوری با اجتناب از محدودیت‌های ناشی از برچسب‌ها و انتظارات ثابت بزرگسالان. ۵. ارتقای رابطه مبتنی بر احترام و تعامل همدلانه بین کودک و بزرگسالان، به‌جای روابط قدرت‌محور و تحقیرآمیز.
زیستن در اکنون	کودک به‌طور کامل در لحظه‌ی حال حضور دارد و ارزش هر لحظه از زیست کودکانه را ارج می‌نهد و با شور و آگاهی به تجربه‌ی محیط، بازی و هیجانات خود می‌پردازد، و بدین‌وسیله مقاومت خود را در برابر شتاب‌دهی به بزرگسالی حفظ می‌کند.	۱. طراحی فعالیت‌های آموزشی و بازی‌محور که کودکان بتوانند تجربه‌ی تمام‌عیار لحظه‌ها و هیجانات جاری خود را داشته باشند، بدون تمرکز بیش از حد بر آینده یا اهداف بزرگسالانه. ۲. ایجاد فضاهای مدرسه‌ای و خانگی که سرعت‌دهی به رشد یا فشار برای ورود به مسئولیت‌های بزرگسالانه را کاهش دهند و امکان کشف، کنجکاوی و خلاقیت کودکانه را فراهم کنند.

		۳. آموزش و حمایت معلمان و والدین برای شناخت ارزش لحظه‌های کودکانه و تقویت حضور ذهن کودک در اکنون، همراه با بازخورد مثبت به تجربه‌های جاری و انتخاب‌های لحظه‌ای کودک.
حفظ کیفیت زیست کودکانه	صیانت از فضای طبیعی رشد کودک؛ فضایی که در آن بازی، کنجکاوی، آزادیِ تجربه‌کردن و ریتم خاص زندگی کودکانه؛ امکان تداوم می‌یابد.	۱. تدوین برنامه‌های منعطف آموزشی که اجازه دهند کودکان زمان و فرصت کافی برای بازی، خلاقیت و کاوش در جهان پیرامون داشته باشند، بدون فشار فشرده‌سازی برنامه‌ها. ۲. ایجاد محیط حمایتی و آزاد که کودکان بتوانند کنجکاوی و علاقه‌های شخصی خود را دنبال کنند و تجربه‌های زیستی خود را شکل دهند. ۳. حمایت نهادی از ریتم طبیعی زندگی کودک؛ به‌گونه‌ای که زمان خواب، بازی و استراحت مطابق نیازهای واقعی کودک تنظیم شود. ۴. آموزش والدین و مربیان برای احترام به فضای کودکانه و جلوگیری از برچسب‌گذاری یا کنترل بیش از حد فعالیت‌های کودک.
کودکی زیست جهان معنادار و یگانه	به‌رسمیت‌شناختن ارزش ذاتی و تمام‌بودگی تجربه کودکانه؛ تجربه‌ای که شایسته‌ی احترام و اصالت است.	۱.طراحی برنامه‌های آموزشی و پرورشی که مستقیماً به نیازها و علایق کنونی کودکان پاسخ دهند، نه صرفاً اهداف آینده‌ساز. ۲. ایجاد محیط‌های یادگیری که احترام به انتخاب و تصمیم کودک را تضمین کند. ۳. تاکید بر فعالیت‌های آزاد و خلاق که ارزش ذاتی کودک را تقویت می‌کند. ۴. پرورش خودتصویری مثبت و احساس ارزشمندی در کودک، فارغ از عملکرد تحصیلی یا سودمندی آینده. ۵. آموزش مربیان و والدین برای تأمل در نگرش‌های ابزارگون و ناتوان‌انگارانه نسبت به کودک.

کودک سرمایه‌ساز و اهداف بزرگ آینده	ظرفیت‌ها، استعدادها و مهارت‌های کودک می‌تواند در آینده به رشد فردی، اقتصادی و اجتماعی جامعه کمک کند؛ هرچند خطر آن وجود دارد که ارزش ذاتی کودکی در زمان حال تحت‌الشعاع نگاه آینده‌محور قرار گیرد.	۱. طراحی برنامه‌های آموزشی و پرورشی که علاوه بر آماده‌سازی مهارت‌ها برای آینده، ارزش زمان حال و تجربه کودکانه را حفظ کند. ۲. جلوگیری از فشار فزاینده برای کسب مهارت‌ها یا یادگیری زودهنگام صرفاً به منظور سودآوری آینده‌ای. ۳. پرورش نگرش‌های متوازن در والدین و معلمان، به طوری که کودک هم توانمند شود و هم از تجربه لذت برده و خودبودگی‌اش تقویت گردد. ۴. ادغام فعالیت‌هایی که رشد مهارت‌ها و استعدادهای کودک را با حفظ خلاقیت، شادی و استقلال او همزمان تأمین کند.
کودک توانمند و مخالفت او با ناتوان انگاری	کودک خواهان توجه به ظرفیت‌ها و شایستگی‌های خود است و در برابر برچسب‌های ناتوان‌انگارانه مقاومت می‌کند.	۱. طراحی برنامه‌های آموزشی که فرصت‌های واقعی برای تصمیم‌گیری و حل مسئله در اختیار کودک قرار دهد تا مهارت‌ها و توانمندی‌هایش آشکار شود. ۲. پرهیز از برچسب‌گذاری کودک به‌عنوان کم‌توان و تمرکز بر تشویق و نمایش مهارت‌های فردی. ۳. ایجاد فعالیت‌های چالش‌برانگیز و پروژه‌محور که کودک بتواند توانایی‌های خویش را در عمل تجربه کند و موفقیت‌های ملموس کسب نماید. ۴. آموزش معلمان به اتخاذ رویکرد ظرفیت‌محور، با تمرکز بر شناسایی و تقویت توانمندی‌های بالقوه‌ی کودک و پرهیز از تمرکز بر ناتوانایی‌ها و محدودیت‌ها.
کودکی زیست خلاقانه و تجربه آزادانه	زیستن خلاق و آزادانه، جایی که بازی، کنجکاوی و تجربه جهان به خودی خود معنا و ارزش دارند.	۱. ایجاد محیط‌های آموزشی امن و پذیرا که کودک بتواند احساسات و هیجانات خود را بدون ترس از تحقیر یا تنبیه بیان کند. ۲. طراحی فرصت‌های مشارکتی برای شنیده شدن صدای کودک در تصمیم‌گیری‌های روزمره مدرسه.

		۳. تمرکز بر رشد خودبودگی و اعتماد به نفس کودک از طریق تأکید بر توانمندی‌ها و شایستگی‌های او، نه صرفاً اصلاح رفتار یا مهارت‌آموزی برای آینده. ۴. ادغام روش‌های آموزشی انعطاف‌پذیر که فضا و زمان کافی برای بروز هیجانات و علاقه‌مندی‌های فردی کودک فراهم کند. ۵. آموزش معلمان و والدین به سبک تعامل مقتدر-فهم‌محور، به منظور تقویت تجربه مثبت زیست کودکانه و حمایت از سلامت روانی و اجتماعی کودک.
لذت و رنج (دوگانگی تجربه)	بیانگر کودکی چند بعدی که حضور همزمان وجوه مثبت و منفی در زیست جهان کودکان است.	۱. فراهم‌کردن فرصت‌هایی برای بیان و پردازش احساسات مثبت و منفی کودک در کنار فعالیت‌های شاد و بازی‌محور. ۲. آموزش معلمان به شناخت همزمان نشانه‌های شادی و رنج و تنظیم تعاملات بر اساس وضعیت عاطفی واقعی کودک.

یافته‌های ضمنی پژوهش

علاوه بر مضامین اصلی که به صورت کدهای محوری استخراج شد، نکات و مشاهده های دیگری نیز به دست آمد که از منظر فهم معنای کودکی و تامل در تجربه زیسته کودکان ارزشمند و قابل توجه هستند. این یافته های ضمنی ابعاد تازه ای از نگاه و احساس کودکان را آشکار می کنند و می توانند زمینه ای برای تعمیق، تحلیل و بازاندیشی در حوزه تعلیم و تربیت فراهم آورند. در ادامه به برخی از مهم ترین این مضامین اشاره می شود.

کنشگری مقیّد کودک: تداخل خواست کودکی و اقتدار بزرگسالان

تحلیل روایت‌های کودکان نشان می‌دهد که کنشگری کودکان، هرچند پر از خواست و ظرفیت، به شکلی مقید و کنترل‌شده در فضای تربیتی جریان دارد. کودکان به وضوح نشان می‌دهند که قادر به انجام کارها و مشارکت در فعالیت‌های مورد علاقه‌شان هستند، اما امکان عملیاتی شدن این خواست‌ها معمولاً تحت محدودیت‌های بزرگسالان قرار می‌گیرد. کد (۲): «بزرگ‌ترها اجازه نمیدن کم‌کم یاد بگیریم یا کارها را تجربه کنیم.» این تناقض میان ظرفیت‌ها و توانمندی‌های متناسب با سن کودک و محدودیت ساختاری تحمیل شده از سوی بزرگترها، نشان‌دهنده دوگانگی در روابط تربیتی است که در آن صدای کودک، اگرچه شنیده

می‌شـود، اما به‌طور کامل به عمل نمی‌پیوندد (Izadpanah, 2020). بیان می‌دارد که صـدای دانش آموزان هم زمان نمایانگر دیدگاه ها، ایده ها و تجربه های آنان و نیز توانایی پیاده سـازی این دیدگاه ها در فرایند تعلیم و تربیت اسـت. یکی از کودکان پژوهش به طور صـریح می‌گوید: «بزرگترها بعضـی کارها که ما دوسـت داریم، اجازه نمی‌دن چون فکر می‌کنن ما نمی‌تونیم، اما ما می‌تونیم» (کد۳)، این امر نه تنها نشان‌دهنده انگیزه کودک و خواست او برای تجربه، یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های متناسب با سن خویش است، بلکه بیانگر آن است که سـاختارهای تربیتی، به جای فراهم آوردن فرصـت‌های تدریجی برای آزمودن و پرورش این ظرفیت‌ها، کنشـگری کودک را با پیش‌فرض ناتوانی محدود می‌کنند. دیگری می‌گوید: «بزرگترها توانایی‌های ما رو باور داشـته باشـن» (کد۱). این امر نشـان‌دهنده درخواسـت پذیرش و اعتماد به عنوان پیش‌نیازی برای کنش عملی از سـوی کودکان اسـت و بیانگر این‌که کودکان نه تنها به انجام کارها علاقه دارند، بلکه به اعتراف بزرگسـالان به ظرفیت‌شان نیاز دارند تا بتوانند فعال باشند.

آموزه های فرهنگی و انگاره های کودکی

در داده‌های پژوهش به‌صورت روشن دیده می‌شود که کودکان هم خود را آینده ساز می‌بینند و هم خود را پاک و معصوم توصیف می‌کنند. برای نمونه کودک کد(۳) می‌گوید «مادرم دوست داره بزرگ بشم تا آیندمو ببینه که به چه جاهایی رسیدم» همچنین کودک کد ۳۰ «ما بچه‌ها باید درس بخونیم تا در آینده پیشرفت کنیم.» ؛ این گزاره‌ها نشان می‌دهند نه تنها بزرگسالان بلکه کودکان نیز خود را در نقش سرمایه یا وعده آینده می‌بینند و انتظارات از کودک حول آینده شکل می‌گیرد. هم‌زمان نقل قول‌هایی مانند «بچه ها دلشون پاکه مثل یه دیوار سـفید که هیچ سـیاهی نداره» کد(۲۷) و «کودکان قلب های خیلی پاکی دارند که باید با نرمی باهاشـون رفتار کرد» کد(۵۲) تصویر کودک پاک و نیازمند مراقبت را تأیید می‌کنند.

این دو انگاره یعنی کودک سـرمایه و کودک معصـوم پیامدهای محسـوس و سـاختاری بر عرصـه عمل کودکان می‌گذارند. در همین راستا، (Alanen, 1990) برای این آینده‌محوری اصطلاح «تعریف منفیِ کودک» را به‌کار می‌برد: کودکان بر پایه آنچه قرار اسـت بشـوند تعریف می‌شـوند، نه آنچه اکنون هسـتند (Corsaro, 2014). هنگامی که کودک آینده در مقام سرمایه تلقی شود، انتظارات بزرگسالان نسبت به مسیر رشد، رفتار و دسـتاوردهای کودک معطوف به هدف‌ورزی آینده‌نگرانه می‌گردد؛ و هنگامی که کودک پاک و نیازمند مراقبت فرض شـود، توجیهی برای مداخله، محدودسـازی و افزایش کنترل بزرگسـالان فراهم می‌آید. تلفیق این

دو انگاره به معنای آن اســت که حفاظت هدف‌محور بر تفویض اختیار تجربه‌محور غلبه پیدا می‌کند و در نتیجه فرصت‌های آزمون، خطا و تجربه کردن مستقل برای کودک محدود می‌شود.

این محدودسازی می‌تواند توانمندی کنشگری کودکان را تضعیف کند و فضای تجربه آنان را به عرصه‌ای تبدیل سازد که در آن اولویت با تضمین رسیدن به نتایج مورد انتظار بزرگسالان و حفظ پاکی است نه با پرورش مهارت خودگردان و یادگیری از طریق تجربه. به بیان دیگر انگاره‌های کودک ســرمایه و کودک معصــوم و نیازمند مراقبت فضــای کنشــگری کودک را دوگانه می‌ســازند؛ از یک ســو کودک به‌عنوان موجودی پاک و آینده ساز ارزش گذاری می‌شود و از سوی دیگر همان ارزش گذاری معیارهایی برای محافظت و محدودسازی ایجاد می‌کند، بنابراین کنشگری کودک نه صرفا بر مبنای توانایی‌های او بلکه بر مبنای تصورات فرهنگی درباره کودک مجاز یا ممنوع می‌شود.

اقتصاد عاطفی و منابع مادی

مضمون ضمنی «اقتصاد عاطفی و منابع مادی» نشان می‌دهد که تجربه زیسته کودکان متأثر از دو قلمرو متداخل است: منابع مادی محسوس مانند دسترسی به اسباب‌بازی‌ها، ابزار بازی و امکانات رفاهی، و اقتصاد عاطفی که شامل سرمایه عاطفی والدین و نزدیکان نظیر محبت، توجه و اهمیت‌دهی به خواسته‌های کودک می‌باشد. از منظر پدیدارشناسی، این دو قلمرو نه به عنوان پدیده‌های جداگانه بلکه به عنوان وجوهی درآمیخته از تجربه کودکی تبیین می‌شوند؛ چرا که کمبود در هر یک از این حوزه‌ها به طور مستقیم کیفیت و ماهیت دیگری را تحت تأثیر قرار داده و در مجموع شکل‌گیری کنشگری کودک را بازتعریف می‌کند.

شواهد استخراج شده از داده‌های پژوهش نمونه‌های ملموسی را ارائه می‌دهند که این ساختار دوگانه را به وضوح آشکار می‌سازند. برای مثال، گزاره «دوست داشتم برایم توپ فوتبال بخرند اما گفتند پول نداریم» (کد ۱۹) نشان‌دهنده محدودیت مستقیم مادی برتجربه کودک است که دسترسی کودک به حوزه بازی را محدود می‌کند. بنابراین کنشگری کودک تابع امکانات مادی می گردد نه صرفا میل یا توان او.

در مقابل، بیان «اسباب‌بازی خاصی را دوست داشتم و گرچه شرایط مالی والدینم مناسب نبود، اما برایم خریدند که نشان‌دهنده اهمیت آنان به من بود» (کد ۴۸) مؤید این است که فراهم آوردن کالای مادی می‌تواند حامل بار معنایی عاطفی بوده و به عنوان گونه‌ای سرمایه عاطفی تلقی شود. همچنین، تجربه‌ای نمادین مانند «در

نقاشی دوران کودکی، خود را در حال خریدن اسباب‌بازی ترسیم می‌کنم» (کد ۴) بیانگر فعال شدن کنشگری نمادین و خیال‌پردازی کودک در مواجهه با کمبودهای مادی است.

تفسیر تحلیلی این مضمون سه مکانیزم اصلی را برجسته می‌کند. نخست، منابع مادی به صورت مستقیم عرصه‌های عملی و فرصت‌های کودک را توسعه یا محدود می‌سازند؛ مثلاً فقدان توپ فوتبال به معنای نبود فرصت تمرین، شرکت در بازی‌های گروهی و نمایش توانمندی‌های جسمی و اجتماعی است که در نهایت موجب کاهش کنشگری عملی کودک می‌شود. دوم، اقدام والدین در تأمین خواسته‌های کودک، پیامی عاطفی منتقل می‌کند که خود نوعی سرمایه عاطفی است؛ این سرمایه موجب افزایش خودکارآمدی و احساس شایستگی در کودک شده و کنشگری روانی او را تقویت می‌کند حتی در شرایط محدودیت‌های مادی. سوم، فقدان منابع مادی به معنای خاموشی کامل کنشگری نیست، بلکه گاهی کنشگری به شکل‌های نمادین و خیالی تجلی می‌یابد؛ نقاشی، بازی نمادین و خیال‌پردازی بسترهایی هستند که کودک در آن‌ها کنش مطلوب را تمرین و بازنمایی کرده و از این طریق فاعلیت خود را حفظ می‌کند، هرچند در اشکال متفاوتی بروز می‌یابد. این سه مکانیسم به طور کلی نشان می‌دهند که کنشگری کودک هم متأثر از توان و انگیزه فردی است و هم محصول ساختارهای مادی و عاطفی خانوادگی و اجتماعی.

خشم/اندوه نهان و سکوتِ دربرگیرنده آسیب

مضمون ضمنی «خشم و اندوه نهان و سکوت آسیب» در داده‌های پژوهش به گونه‌ای چندوجهی و برجسته حضور دارد. شواهد کیفی نشان می‌دهد که این احساسات گاهی به صورت آشکار و گاهی در قالب سکوت، مکث و پاسخ‌های مبهم ابراز می‌شوند؛ این حالات نه صرفاً پدیده‌های گذرا بلکه بازتاب نسبت قدرت میان نسل‌ها و پیامد محرومیت‌های مادی و نمادین‌اند.

نخست، تجربه تحقیر و نادیده گرفته شدن که منجر به خشم نهان می شود در گزارش های کودکان قابل مشاهده است. نقل قول «بزرگترها کودکان رو مثل مورچه می بینن، فکر می کنن ما چون کودکیم نمی تونیم هیچ کار کنیم» (کد۲۱) تصویر قوی از کوچک شمرده شدن و کم ارزش دانسته شدن را منتقل می کند. این تصور از سوی بزرگترها نه تنها به احساس تلخی و خشم در کودک انجامیده بلکه زمینه سلب فرصت عمل را فراهم کرده است؛ وقتی کودک احساس کند بزرگترها او را فاقد صلاحیت می دانند، انگیزه و امکان ورود به عرصه های تجربه کاهش می یابد و خشم غالبا در سطحی نهان و تلویحی باقی می ماند.

دوم، محرومیت فضایی و مادی منبعی مستقیم برای عصبانیت و ناامیدی است. بیان «جا که زمین بازی باشه بزرگترها می گیرن و اجازه نمی دن بچه ها بازی کنن مثل زمین فوتبال» (کد۴۵) نشان می دهد فقدان دسترسی به فضاهای بازی تجربه روزمره کودک را تضعیف می کند و حس فقدان حق را تولید می نماید. از منظر کنشگری، این نوع محرومیت عرصه های عمل کودک را می بندد و امکان اعتراض به دلیل نابرابری قدرت مختل می شود؛ در نهایت خشم موجود غالبا به شکل شکایت جزئی یا نارضایتی موضعی می ماند.

سوم، سکوت و پاسخ های مبهم خود داده های معنادارند و باید به عنوان علائم آسیب تحلیل شوند. هنگام پرسش «کودک بودن چطوره؟» کد(۳۰) با حالتی نشان از نارضایتی پاسخی مبهم داد گفت « یه جورایی خوب و گاهی بد» و در پاسخ به همین پرسش (کد۲۵) پس از اندکی مکث و لحن ناراحت گفت «بد نیست». این گونه مکث ها و پاسخ های مبهم دلالت بر بار عاطفی سنگین دارد که بیان صریح آن برای کودک دشوار است. از منظر روش شناختی می توان سکوت، مکث و تغییر لحن را به مثابه شواهد غیرکلامیِ وجود خشم، اندوه یا اضطراب قلمداد کرد؛ چنین شواهدی نشان می دهند محدودیت گفتار خود نوعی تجربه آسیب است چون زمینه هایی از تجربه کودک ناگفتنی یا خطرناک برای بیان شناخته می شوند.

انکار صلاحیت کودک

این مضمون نشان می دهد که بزرگترها اغلب توانایی و صلاحیت کودک را پیشاپیش نفی یا کم ارزش می کنند ؛ باور بزرگترها مبنی بر ناتوانی کودک به صورت الگوی تکرارشونده در داده ها حضور دارد. کودک کد (۱) گزارش کرده «فکر می کنن ما کودکیم نمی تونیم هیچ کار کنیم؛ اما این فکر کاملاً اشتباهه» که این جمله نمایانگر قضاوت پیشینی است که صلاحیت کودک را پیش از هر تلاش او نفی می کند. در روایتی دیگرکد(۲) می گوید «بزرگترها اجازه نمی دن کم کم یاد بگیریم یا کارها را تجربه کنیم.» و این گفتار صریح دلالت دارد بر این که محرومیت از فرصت یادگیری تا اندازه زیادی محصول انتظارات بزرگسالانه است نه محدودیت توانایی واقعی کودک. شایان ذکر است که مطابق با دیدگاه رشد حلقه‌ای، هر دوره‌ی زندگی از جمله کودکی، جایگاهی منحصر به فرد دارد و نمی‌توان آن را پایین‌تر یا ناتوان‌تر از دوره‌های بعدی دانست(Shahi et al., 2023).کودکی عرصه‌ای سرشار از توانایی‌های شگفت‌انگیز، خلاقیت، کشف و ابداع است.

از منظر پدیدارشناسانه این فرایند دو پیامد دارد: نخست کاهش واقعی فرصت های تجربه و عمل برای کودک و در نتیجه یادگیری و شکل گیری شایستگی؛ دوم فرایند درونی شدن این قضاوت در کودک که می تواند به

کاهش خودباوری و پذیرش نقش کم توان منجر شود. بنابراین انکار صلاحیت کودک باید به عنوان یک ساختار نمادین و عملی دیده شود که پیوند میان انگاره های فرهنگی درباره کودک و محرومیت های عینی را واسطه می سازد.

با این حال، در فهم و پذیرش کودک به‌مثابه کنشگر اجتماعی، سخن از موجودی مستقل، فعال، شایسته و معناساز است که دارای صدای خود می‌باشد. کودک می‌تواند به‌عنوان یک سوژه فعال و نه یک ابژه، در کنش‌های اجتماعی مشارکت کند و نقشی مؤثر در شکل‌دهی به کودکی خود و زندگی اطرافیان و جامعه ایفا نماید (Houshyar et al., 2023) . این نگاه نظری نشان می‌دهد که محدودسازی‌ها و انکار صلاحیت‌ها برخلاف توانایی‌های واقعی کودک است و کودک همواره قادر به اثرگذاری و معناپردازی در محیط خود می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که کودکی نزد کودکان دبستانی نمونه این پژوهش در محدوده سنی ۷ تا ۱۰ سال، یک زیست‌جهان معنادار، یگانه و ارزشمند است. کودکان، کودکی را بیش از هر چیز در پیوند با بازی، زیستن در اکنون، روابط عاطفی، آزادی، شادی و تجربه «خودبودگی»[۴] معنا می‌کنند. در روایت‌های آنان، بازی و اسباب‌بازی صرفاً ابزار سرگرمی نیست، بلکه بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه کودکانه و بستری برای تخیل، یادگیری، کشف و معناپردازی جهان است. به عبارت دیگر، یادگیری به عنوان پیامد بازی و کاوش معنا می یابد(Nilsson et al., 2018). کودکان از خلال بازی، تجربه تعامل، خلاقیت و فهم جهان پیرامون را به دست می‌آورند و از این طریق احساس اصالت و «خود بودن» را تجربه می‌کنند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که کودکان، با وجود آگاهی نسبت به آینده و گذر زمان، کودکی را صرفاً مرحله‌ای گذرا برای ورود به بزرگسالی نمی‌دانند، بلکه آن را دوره‌ای مستقل، ارزشمند و شایسته زیستن در اکنون تلقی می‌کنند. این یافته با رویکردهای نوین مطالعات کودکی همسو است که کودک را کنشگری فعال، دارای صدا و حامل معنا می‌دانند. کودکان در روایت‌های خود خواهان دیده‌شدن، مشارکت در امور روزمره و به‌رسمیت‌شناخته‌شدن دیدگاه‌ها و خواسته‌هایشان در حد خود هستند. با این حال، یافته‌ها نشان داد که عاملیت کودکان در عمل اغلب تحت تأثیر ساختارهای نهادی، قواعد کلاس و نگاه بزرگسال‌محور محدود می‌شود و میان ادراک کودکان از خود به‌عنوان فاعل و میزان مشارکت واقعی آنان شکاف وجود دارد. با توجه به اینکه

[4] Selfhood

کودکان در محیط خانواده، مدرسه، جامعه و رسانه‌های آن در معرض گفتمان‌هایِ تحسین برانگیز بزرگسالان از یک سو و نوستالوژیک آنها از سوی دیگر نسبت به دوره کودکی، قرار دارند، از این رو ممکن‌است معنای کودکی روایت‌شده توسط آنها، تا اندازه‌ای بازتاب نگاه بزرگسالان به کودکی باشد نه به تمامه تجربه و معنای اصیل خود آنها. با این وجود، تکرار پرشمار فهم‌ها و برداشت‌های مشترک درباره کودکی و اهمیت آن، نیازمند بازنگری فهم و برداشت ما بزرگسالان از کودکی است.

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش مبنی بر این‌که گروهی از کودکان سال های دوره اول دبستان چه معنایی از کودکی دارند؟ می‌توان گفت کودکان، معنای کودکی را در قالب تجربه‌هایی چون بازی، آزادی، روابط عاطفی، احساس امنیت، زیستن در اکنون و رهایی نسبی از فشارها و مسئولیت‌های بزرگسالی درک می‌کنند. برای آنان، کودکی دوره‌ای یگانه و مستقل از بزرگسالی است که باید امکان تجربه شادی، کنجکاوی، تخیل و تعامل با دیگران در آن فراهم باشد. تجربه‌ای که در عین سادگی، سرشار از عمق و اهمیت تربیتی است. کودکان خود را صرفاً دریافت‌کننده تصمیم‌های بزرگسالان نمی‌دانند، بلکه دارای خواسته‌ها، ترجیحات و تجربه‌هایی معنادار هستند؛ هرچند میزان بروز این عاملیت به شرایط خانوادگی و اجتماعی وابسته است.

بر این اساس، پاسخ به پرسش دوم پژوهش نشان می‌دهد که این معنا از کودکی، اقتضائات مهمی برای تعلیم و تربیت به همراه دارد. نخست آنکه نظام آموزشی باید از رویکرد صرفاً انتقالی و بزرگسال‌محور فاصله گرفته و کودک را به‌مثابه فاعلی دارای توانمندی‌های متناسب با سن، تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود به رسمیت بشناسد. در این چارچوب، بازی باید جایگاه پررنگ‌تری در فرایند یاددهی ـ یادگیری داشته باشد و فرصت‌های کافی برای بازی آزاد، کاوش، خلاقیت و مشارکت فعال کودکان فراهم شود. همچنین برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی باید بیش از پیش بر علایق، روایت‌ها و نیازهای واقعی کودکان تکیه داشته باشند و امکان مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های متناسب با سنشان فراهم شود. در سطح سیاستگذاری کلان لازم است اسناد بالادستی بر حفظ و تقویت جایگاه و تجربه کودکانه تاکید کنند تا کودکان به عنوان حامل تجربه‌ها و خواست‌های مستقل شناخته شوند و برنامه‌ها تنها معطوف به آماده سازی برای بزرگسالی نباشند؛ بلکه کودکان را به عنوان کنشگرانی فعال و لایق احترام در زیست اکنون‌شان بشناسند. تعلیم و تربیت باید به صورت آگاهانه توانمندی‌های شناختی، عاطفی و خلاقانه‌ی کودکان را به رسمیت بشناسد و زمینه‌های واقعی برای بروز و تجربه‌ی آن‌ها فراهم آید؛ چرا که کودک انتظار دارد قابلیت‌هایش دیده شود و مورد احترام قرار گیرد. این امر مستلزم آن است که تعلیم و تربیت

به جای پیش‌داوری یا تقلیل توانایی‌ها، بر ایجاد فرصت‌های معنادار یادگیری و تقویت خودباوری و کنشگری کودک تمرکز داشته باشد.

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگر تعلیم و تربیت بخواهد کودکی را آنگونه که کودکان تجربه می‌کنند به رسمیت بشناسد؛ باید بنیادهای نظری و عملی نظام‌های آموزشی بازخوانی شود، از نگاه ابزاری به کودکی فاصله بگیرد و آن را دوره‌ای اصیل، ارزشمند و دارای معنا در خود بداند؛ دوره‌ای که در آن، کودک نه صرفاً «بزرگسال آینده»، بلکه انسانی دارای تجربه، صدا، توانمندی و حق زیستن در اکنون است. از این رو سیاست‌ها و اسناد بالادستی باید رسماً بر کودکی را به عنوان دوره‌ای ارزشمند و مستقل از بزرگسالی تأکید کنند و چارچوب‌هایی فراهم آورند که تصمیم‌گیری‌های تربیتی به‌جای رویکرد متمرکز بر بزرگ‌سال، مشارکتی و پاسخ‌گو به روایت‌ها و علایق کودکان باشد.

References

Alanen, L. (1990). Rethinking socialization, the family and childhood. *Sociological studies of child development*, *3*(1), 13-28.

Corsaro, W. A. (2014). *Sociology of childhood*. Nashr-e Sales.

Emami Sigaroudi, A., Dehghan Nayeri, N., Rahnavard, Z., & Nouri Saeed, A. (2012). Qualitative research methodology. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, *22*(68), 56-63. https://sid.ir/paper/108761/fa

Houshyar, Z., Shamshiri, B., & Izadpanah, A. (2023). Exploring the concept of "the child as a social agent" and identifying its constituent elements. *Quarterly Journal of Cultural Sociology*, *14*(3), 179-205. https://journals.ihcs.ac.ir/article_9131_5c9452254bccd24b8ad0bb1ab4408ad1.pdf

Izadpanah, A. (2020). Examining the role of children and their voices in improving and reforming educational programs and policies. *Biannual Journal of Philosophy of Education*, *5*(2), 109-135.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2014). *Sociology of childhood: Theorizing about childhood*. Nashr-e Sales.

Khosronejad, M. (2008). *Inevitable re-readings*. Center for the Intellectual Development of Children and Adolescents.

Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *19*(3), 231-245. https://doi.org/10.1177/1463949117710800

Sajjadieh, N., & Azadmanesh, S. (2016). The conceptual infrastructures of childhood in the course of history: Toward an Islamic conceptualization of childhood. *Biannual Journal of Philosophy of Education*, *1*(1), 115-140. https://sid.ir/paper/264982/fa

Shahi, B., Sattari, A., Banahan Ghomi, M., & Naraghizadeh, A. (2023). Exploring approaches to the philosophy of childhood to identify it in upstream educational documents in Iran. *The Journal of New Thoughts on Education*, *19*(1), 259-288. https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37975.3432

Sheikh, R., Safaei Moghaddam, M., Pakseresht, M. J., & Marashi, M. (2018). Explaining childhood in the social constructionism approach: A deconstructive analysis of childhood. *Biannual Journal of Philosophy of Education*, *3*(1), 25-56. https://sid.ir/paper/265002/fa

Zokaee, M. S. (2017). Childhood studies: Concepts, approaches, and core issues. *Quarterly Journal of Cultural Studies and Communication*, *13*(46), 13-35. https://www.jcsc.ir/article_25975_acaf74112ddf8ccdaa0811c7732cfabf.pdf

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 1, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

The Philosophy of Game through the Lens of Agency and Its Educational Insights: A Critical-Interpretive Approach to Nuen's Perspective

Narges Sadat Sajjadieh

Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: n.sajadieh@gmail.com

Received: 2026-07-26	Revised: 2026-09-12	Accepted: 2026-09-20	Published: 2026-09-22

Citation: Sajjadieh, N. (2026). The Philosophy of Game through the Lens of Agency and Its Educational Insights: A Critical-Interpretive Approach to Nuen's Perspective, *Foundations of Education*, 16(1), 53-73. doi: 10.22067/fedu.2026.99193.1542

Abstract

In this study, we examine games through the perspective of human agency. First, we explore the status of individual agency within games and investigate how this form of agency relates to agency in life beyond games. We then articulate the educational insights that follow from this account for educational theorists and practitioners. The first question is addressed through conceptual elaboration, while the second is developed through philosophical inference, particularly through the implicit derivation of educational implications. Drawing on Nguyen's account of game, we argue that entering a game involves entering another sphere of life in which an additional layer of agency emerges. On the one hand, this layer is relatively independent of a person's broader agency in everyday life, as a result of the gamer's immersion in the game and temporary distance from everyday concerns. On the other hand, it remains connected to and guided by this broader agency through its specific relations with the person's overall way of acting in the world. Furthermore, game can cultivate participatory agency, enhance flexibility in responding to media and rules, and strengthen agentic resilience. These capacities represent significant forms of agency that game may foster in gamers. In the final section, we derive educational implications for designing effective games, including establishing a meaningful connection between the game and the real world; maintaining a balance between effort and chance; aligning game structures with the gamer's capacities; designing balanced competitive and cooperative contexts; allowing flexibility in the processes and outcomes of games; and fostering resilience and agentic flexibility in confronting challenges.

Keywords: game, human agency, philosophy of game, narrative, education.

©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

From antiquity to the present, game has been a persistent feature of human life, although it has received limited theoretical attention. With the growing prominence of games in the twentieth century and their increasing use in educational settings, concepts such as the gamification of education gained currency. This study approaches game through the framework of human agency, or the Islamic approach to action. It seeks, first, to examine the nature of agency in games and its relationship to agency in real life and, second, to derive educational implications for theorists and practitioners. If we consider games from a human agency view, we can trace these components in them.

1. The Dual-Layered Nature of Agency in Game and Reality

Players move between the real world and Huizinga's "magic circle." In both spheres, they encounter constraints and exercise agency, although the rules, obstacles, and possibilities differ. Entering a game creates an additional layer of agency that is partly independent from real-life agency but remains connected to it through the player's continuing awareness, values, and overall direction.

a. The Necessity of Grounding Agency in the Individual's Real World

Regarding human agency, the player's agency must remain grounded in real life. Individuals should not become so immersed in games that they lose contact with their lived responsibilities, identity, and moral agency. Therefore, games should not be understood as a wholly separate and self-enclosed magic circle.

b. The Necessity of Engaging with the Imagined Agency Embedded in Game

At the same time, a game must succeed as an engaging imagined world. Players need to enter its fictional space and interact with it meaningfully. Coherent narratives, believable characters, and attractive game worlds—especially those connected to players' experiences while offering respite from real-life constraints—can support such engagement.

c. The Necessity of Movement Between These Two Layers of Agency

Educational games require an ongoing connection between real-life agency and in-game agency. If this link is lost, players may become excessively absorbed and lose their voluntary and moral center of control. This issue is particularly relevant to cheating: while some forms of deception may be permitted by game rules, deception outside those rules is unethical.

2. The Emergence of Participatory Agency in Games

Games can be understood as participatory and artistic processes in which players express and enact their agency. In multiplayer settings, this agency can take cooperative or competitive forms, creating social-participatory agency. Each enactment of a game produces a unique configuration and experience, bringing the game closer to the irreproducible character of real life.

3. The Resistance of the Game Medium and Players' Agential Flexibility

Games are realized through particular media, such as boards, cards, tokens, controllers, or digital interfaces. Each medium has its own affordances, techniques, and forms of resistance that players must learn to navigate. This resistance develops *agential flexibility*: the capacity to adapt, change direction, and respond effectively to changing conditions.

Game rules, tools, and obstacles also require flexibility and agility. Players must explore alternative paths and strategies to overcome challenges, thereby enriching their agency.

4. Game Obstacles and Rules as Means of Strengthening Agential Resilience

Games may also strengthen *agential resilience*, understood as the capacity to remain actively engaged despite difficulty, failure, or resistance. Resilient players do not abandon the game or become passive when challenged. The resilience developed by the in-game agent may contribute, in turn, to the strengthening of resilience in real life.

Conclusion

Based on these dimensions of game and human agency, several implications may be drawn for educational game design and use.

a. Designing Games with a Hinge-Like Connection to the Real World

Games should have a hinge-like connection to real life. They should provide more freedom than everyday life, allowing players to experience liberation, while remaining sufficiently connected to reality so that in-game agency is not detached from the player's whole agency.

Thus, games should be understood as a *semi-magic circle*, rather than a fully enclosed magic circle. Their time, events, narratives, and avatars should create both distance from and encounters with real life. This preserves engagement without producing excessive immersion or disconnection.

b. Designing Games with a Balanced Logic of Victory Based on Effort and Chance

Good games should not focus exclusively on winning. Players should enjoy the process of the game and avoid falling into repeated cycles of defeat. Chance-based mechanisms—such as dice, blind card draws, or randomly assigned characters—can prevent stronger players from winning all the time and give weaker players opportunities to succeed.

However, games should not depend entirely on chance, since this may make individual effort seem meaningless. Educational games should balance chance with effort, skill, and persistence.

c. Designing or Employing Rules, Structures, and Materials in Accordance with Players' Capacities

Rules, structures, and materials should be appropriate to players' developmental capacities. Age classifications should reflect the degree of difficulty, flexibility, and skill required by a game. If games are too difficult for younger players, repeated failure may undermine their confidence in their own agency.

d. Designing Balanced Opportunities for Cooperative and Competitive Agency

Games should include balanced opportunities for both competition and cooperation. Such opportunities strengthen social and participatory forms of agency and prevent games from becoming purely achievement-oriented.

e. Ensuring Flexibility and Openness in Game Processes and Endings

Games can strengthen players' sense of efficacy by allowing them to influence the course and outcome of the narrative. Individuals who experience limited agency in real life may feel capable of shaping events within a game.

To foster this experience, games should provide an appropriate degree of openness, allowing players to complete unfinished narratives and shape endings through their actions. However, the degree of flexibility should be adjusted to players' cognitive capacities, as younger players may require more guidance and structure.

f. Designing and Implementing Situations That Strengthen Agential Flexibility and Resilience

Game rules, obstacles, and materials should create meaningful challenges that require players to make sustained, coherent, and adaptive efforts. Such situations should demand both flexibility and agility, as well as persistence and determination.

In this way, games can strengthen agential flexibility—the ability to adapt to changing circumstances—and agential resilience—the ability to remain active and engaged in the face of difficulty.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم وتربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

فلسفه بازی در پرتو عاملیت و بینش‌های تربیتی برآمده از آن: رویکردی تبیینی-انتقادی به دیدگاه نوئن

نرگس سادات سجادیه

دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. n.sajadieh@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۰۴ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۹ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

استناد: سجادیه، نرگس سادات. (۱۴۰۵). فلسفه بازی در پرتو عاملیت و بینش‌های تربیتی برآمده از آن: رویکردی تبیینی-انتقادی به دیدگاه نوئن. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۱)، ۵۳-۷۳. doi: 10.22067/fedu.2026.99193.1542

چکیده

این پژوهش می‌کوشد تا از منظر عاملیت آدمی به بازی بپردازد. در مرحله نخست به وضعیت عاملیت فرد در بازی خواهیم پرداخت و نسبت این عاملیت را با عاملیت فرد در زندگی عادی ارزیابی می‌کنیم. پس از آن و بر مبنای تبیین صورت گرفته، بینش‌هایی تربیتی استنباط می‌کنیم و فراروی مربیان قرار می‌دهیم. پرسش نخست با رویکرد بسط مفهومی و پرسش دوم با رویکرد استنتاجی (از نوع اشتقاق ضمنی) پاسخ خواهد یافت. با نظر به تبیین نوئن از بازی، می‌توان گفت با ورود فرد به بازی، آدمی وارد عرصه ای دیگر از زیست می‌شود و لایه ای دیگر از عاملیت برای وی شکل خواهد گرفت. این لایه از یک سو به واسطه غرقگی فرد در بازی و فاصله گرفتن از روزمرگی، تا حدی مستقل از عاملیت تام وی در زندگی بیرون بازی است و از سوی دیگر، به واسطه ارتباط‌های نقطه ای با عاملیت تام و هدایت کلی توسط آن، بدان وابسته است. از سوی دیگر قابلیت بازی در شکل‌دهی به عاملیت مشارکتی بازیکن، انعطاف‌پذیری در برابر رسانه و قواعد، و تقویت تاب‌آوری عاملی نیز از جمله مواردی هستند که بازی می‌تواند در بازیکن ایجاد کند. در بخش پایانی، الهام‌بخشی‌هایی تربیتی برای طراحی بازی‌های مؤثر پیشنهاد می‌شود، از جمله: ایجاد اتصال لولایی بازی به دنیای واقعی، توازن میان تلاش و شانس، تناسب ساختارها با توان بازیکن، طراحی موقعیت‌های رقابتی و مشارکتی متعادل، امکان انعطاف‌پذیری در روند و پایان بازی، و تقویت تاب‌آوری و انعطاف عاملی در مواجهه با چالش‌ها.

واژگان کلیدی: بازی، عاملیت، روایت، تربیت.

مقدمه

دیرزمانی است که از دوره باستان تاکنون بازی، بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی آدمی بوده است. اما بخشی که کمتر به بررسی‌های نظری، تن سپرده است. البته در قرن بیستم و با ظهور جدی تر انواع بازی در زندگی بشر و با راه یافتن بازی به عرصه تربیت، بررسی‌های «بازی» وجهی جدی تر به خود گرفت و واژگانی چون بازی‌وار سازیِ تربیت، ابداع شد. در این میان، برخی چون کارلسون[1] (Carlson, 2010)، بازی را مفهومی می‌داند که بیشتر با دوره کودکی پیوند خورده و بنابراین اگر بزرگ‌سالان مشغول آن می‌شوند، به شکلی موردی بوده و گویی با فراموش کردن بزرگ‌سالی خود یادی از دوره کودکی می‌کنند. افراد در بازی از سه عنصر ضرورت، مسئولیت و عواقب که عناصری مهم در زندگی عادی و جدی ما هستند آزاد می‌شوند؛ گویی بازی فرجه‌ای است که در آن ما لحظاتی از زندگی ابزاری و کارکردی رها می‌شویم.

از همین منظر و با نگاهی به دنیای جدی بزرگسالان، بازی در مقابل «وظیفه» و «کار» قرار می‌گیرد. ازاین منظر، سرگرمی و رهایی موجود در بازی و تقابل آن با کار و وظیفه، باعث می‌شود تا اقبال افراد نسبت به آن افزون یابد. این رهایی، قدرت انتخاب و قدرت دوباره و چندباره بازی کردن و آزمون کردن‌های مکرر خویش در بازی، نوعی از سرگرمی و رهایی را در بازی ایجاد می‌کند.

بر همین اساس و با تاکید بر تمایز بازی و عرصه زندگی جدی و واقعی، هویزینگا[2] بازی را به دایره ای جادویی مانند می‌سازد که به شکلی آگاهانه در خارج از زندگی روزمره قرار داشته و بازیگر را به‌شدت به سمت خود جذب می‌کند (Huizinga, 1955). در این فعالیت، سودی برای بازیگر حاصل نمی‌شود. از نگاه وی، بازی مرزهای زمانی و مکانی خاص خود را داشته که بر مبنای قواعد و نظمی مشخص متعین می‌شوند.

از سویی دیگر، سوتس[3] و هورکا[4] با نگاهی از منظر ورزش و مسابقه معتقدند عناصر اصلی بازی عبارت‌اند از: ۱) هدف ۲) وسیله‌ای برای رسیدن به هدف ۳) قواعد ۴) نگرش بازی‌وار[5] (Suits & Hurka, 2005). به نظر سوتس، هر فعالیتی که به شکل مسابقه دوطرفه انجام می‌شود باید دارای هدف باشد. از سوی دیگر، همه بازی‌ها باید دارای وسیله‌ای برای رسیدن به هدف باشند. آنچه بازی را از دیگر فعالیت‌های هدفمند بشری متمایز می‌کند

---

1. C. R. Carlson
2. J. Huizinga
3. B. Suits
4. T. Hurka
5. lusory attitude

آن است که در بازی به‌واسطه وجود قواعد نمی‌توان از هر ابزاری برای رسیدن به هدف استفاده کرد و لذا می‌توان از ابزارهای مجاز و ابزارهای غیرمجاز سخن گفت. مولفه سوم مقوم بازی، قواعد یا قوانین هستند. قواعد بازی، تعریف کننده شکل بازی و اعمال مجاز و ممنوع در آنند. دو نوع قاعده در بازی قابل طرح است: قوانین سازنده و قواعد ناظر بر مهارت. قواعد سازنده بازی، چنان‌که از نامشان پیدا است، قوانینی هستند که بازی را ممکن می‌کنند و بازی را شکل می‌دهند؛ اما قوانین مهارتی، آن‌هایی هستند که ناظر به کیفیت انجام بازی بوده و در صورت رعایت شدن، بازی بهتر انجام می‌شود. در نهایت، از نگاه سوتس و هورکا، نگرش بازی‌وار باید به این مجموعه افزوده شود تا بازی، بازی شود. فقدان نگرش بازی‌وار، باعث خواهد شد تا رقابت در بازی، حالت مرگ و زندگی بیابد و بازی، وجه غیرجدی خود را از دست بدهد. در این حالت، بازی نمی‌تواند ملال را از آدمی بستاند و خود، عرصه ای جدی از زندگی خواهد شد که با قواعد و اهداف و ابزارهای قرارداری تکوین یافته است. این، نگرش بازی‌وار است که بازی را در دسته سرگرمی‌های آدمی قرار می‌دهد و باعث می‌شود آدمی نوعی فضای شوخی، غیرجدی و رها را در بازی تجربه کند و دمی از ملال زندگی روزمره بیاساید.

از منظری دیگر و با تاکید بر عنصر خیال و روایت در بازی، بازی به منزله روایت تعریف می‌شود. نخستین تلاش روایت‌شناسان درباره بررسی بازی‌های کامپیوتری بود. آنها بازی‌ها را نوعی متن/روایت در نظر گرفته و از چارچوب‌های نظری مطالعه‌ی روایت[۶]، تخیل[۷] و بلاغت[۸] برای بررسی محتوای نمادین بازی‌های کامپیوتری (و گاهی بازی‌ها به طور کلی) استفاده کرده‌اند (Nguyen, 2017). برای نمونه Aarseth (۱۹۹۷) در کتاب «*سایبرتکست*[۹]»، بازی‌های کامپیوتری را به عنوان متنی جدید و متمایز از متون رایج ادبی در نظر می‌گیرد و آنها را فرامتن می‌نامد. آنها متون ساده‌ی از پیش نوشته شده و یا کلمات از پیش تعیین شده نیستند. فرامتن‌ها در لحظه و در پاسخ به اقدام کاربر تولید می‌شوند. بنابراین می‌توان گفت بازی‌های کامپیوتری سیستم‌هایی خودتنظیم برای تولید متن هستند. به اعتقاد وی روایت‌های سنتی و بازی‌ها شامل جهان‌داستان‌ها، کنشگران و رویدادها هستند بنابراین با وجود این شباهت‌های بنیادین باید برای تحلیل بازی‌ها از ابزارهای روایت شناسی بهره برد (Aarseth, 2012).

[6] narrative
[7] fiction
[8] rhetoric
[9] Cybertext

در دیدگاهی دیگر،Carse (۲۰۱۱) با تعمیم بازی به زندگی، زندگی را به‌مثابه یک بازی و مردم را به‌عنوان بازیگران آن در نظر می‌گیرد. وی چون سوتس بر این عقیده است که جایگاه بازی در ذهن ما پایین‌ترین چیزی است که باید باشد. البته وسعت مفهومی که او برای بازی در نظر دارد، بیش از دیگران است. اگر سوتس و هویزینگا ادعا می‌کنند که بازی را خیلی جاها می‌توان یافت، کارس بر آن است که بازی در همه جا جریان دارد. وی امکان زندگی خوب را منوط به این می‌داند که مردم خود را چون بازیگرانی به شمار آورند که زندگی را به شکل بازی می‌بینند. کارس بازی‌ها را به دو نوع بازیهای محدود[۱۰] و بازیهای نامحدود[۱۱] تفکیک می‌کند. از نظر او، بازی محدود نوعی از بازی است که پایان معینی داشته و برای پیروزی انجام می‌شود و برای بازیگران نیز مشخص است که در پایان بازی چه کسی مسابقه را برده است. زندگی آدمی مملو از این نوع بازیها است: مدرسه، کار و روابط بین فردی ما از همین نوع است. در مقابل، بازی نامحدود پایان ندارد، تداوم می‌یابد و برای خودش انجام می‌شود. بازی نامحدود نیز مرزهایی دارد اما مرزهای آن به خاطر امکان ادامه بازی رعایت می‌شود. هدف این بازی رازآلود، کسب آزادی بیشتر است. بر این اساس، در این نوع بازی می‌توان گفت همه انسان‌ها در یک تیم قرار داشته و یک هدف نیز بیشتر ندارند.

در سالهای اخیر، نوئن [۱۲]با نگریستن از منظر عاملیت، بازی را کتابخانه عاملیت‌های آدمی به شمار می‌آورد (Nguyen, 2025) و معتقد است بازی، شرایطی برای ظهور عاملیت‌های متنوع را فراهم می‌آورد و سبب می‌شود تا آدمی در شرایطی جدید و فرضی، عاملیت‌هایی متفاوت از خویش بروز دهد. این نوع نگاه، ظرفیت مناسبی برای بازتعریف تربیتیِ بازی دارد. نگاهی که بازی را نه امری در تقابل با زندگی و نوعی انفعال و بیهودگی بلکه نوعی فعالیت ثمربخش و در امتداد زندگی معنا کند. این تعبیر از بازی می‌تواند بینش‌های تربیتی جدیدی را نیز درباره بازی و بازی‌وارسازی تربیتی پیش روی قرار دهد. بر این أساس در پی آنیم تا دراین پژوهش، نخست به این پرسش پاسخ دهیم که وضعیت عاملیت فرد در بازی چگونه است و رابطه این عاملیت با عاملیت در زیست واقعی، چگونه خواهد بود و در مرحله بعد، از این تبیین، بینش‌هایی تربیتی فراروی اندیشمندان و کنشگران تربیت قرار دهیم.

رویکرد روشی

[10]. finite games
[11]. infinite games
[12]. C. T. Nguyen

همانگونه که بیان شد، دو پرسش اساسی، مد نظر این پژوهش خواهد بود. پرسش نخست با رویکرد بسط مفهومی و پرسش دوم با رویکرد استنتاجی – اشتقاق ضمنی- پاسخ خواهد یافت.بسط مفهومی، رویکردی تحلیلی-مفهومی است که در قبال مفاهیم موجود در فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه درسی قابل بکارگیری است. در این رویکرد، هدف آن است تا مفهومی از پیش موجود با مفروضاتی خاص و در بستری جدید بسط یابد. در مقاله حاضر تلاش می‌شود تا بازی و مولفه‌های آن را در بستر عاملیت آدمی، بازتعریف کنیم و از این طریق، در آن بسطی مفهومی بیافرینیم.

در پرسش دوم که با رویکردی استنتاجی پاسخ می‌یابد، مفهوم بازی و مولفه‌های آن که در پرسش نخست احصا شده، مبنا قرار می‌گیرد و بینش‌ها و ملاحظاتی تربیتی از آنها اخذ خواهد شد.

عاملیت آدمی: بنیاد نظری

بنیاد نظری پژوهش حاضر و چارچوب کلی مفهومی آن عاملیت آدمی است. در این بخش تلاش می‌شود تا این چارچوب کلان، توضیح یابد. رویکرد عاملیت انسان یا رویکرد اسلامی عمل، رویکردی انسان‌شناختی است که از یک سو تفسیری فلسفی دارد و از سوی دیگر، از پایگاهی قرآنی برخاسته است. این رویکرد که طی سه دهه اخیر، توسط خسرو باقری طرح شده و توسط اندیشمندان دیگر بسط یافته است، آدمی را از منظر عمل وی می‌نگرد. در این دیدگاه (Bagheri, 2004)، انسان در میدان پرازدحامی قرار دارد که تحت اثر نیروها و عوامل مختلفی قرار دارد. نیروهایی چون فطرت، عقل، غرایز، وجدان و اقتضائاتی چون ژنتیک از درون و عوامل و نیروهایی چون ساختارهای اجتماعی-سیاسی و اقتصادی از بیرون، بر انسان نیرو وارد می‌آورند. در این میان، با قبول تأثیر این نیروها بر عمل آدمی، نمی‌توان انسان را تماما برایند این نیروها به شمار آورد. زیرا در میانه این نیروها، آدمی با برخورداری از اراده محدود، می‌تواند دست به انتخاب بزند و عمل خود را قوام بخشد. در نگاهی کلان، عمل انسان سازنده هویت و شخصیت وی خواهد بود و انسان مغلوب شرایط موجود نخواهد شد (Bagheri, 2007). با توجه به آن چه که در مورد عمل انسان بیان شد، انسان موجودی است که خود منشأ عمل خویش است و می‌توان وی را به منزله عامل در نظر گرفت. این عاملیت، مفهومی توصیفی خواهد بود و نه تجویزی؛ لذا انسان نمی‌تواند عامل نباشد (Bagheri, 2022).

باقری عمل آدمی را مبتنی بر سه مبنا و ریشه اصلی می‌داند: عمل دست‌کم در سه نوع مبنای اساسی خلاصه می‌شود که می‌توان آن‌ها را مبانی شناختی، گرایشی و ارادی – اختیاری نامید. بر این اساس، برای آن که عملی

به انسان نسبت داده شود، لازم است وی تصویر و تصوری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی برای تحقق‌یافتن آن داشته باشد و اراده و اختیار وی، به تحقق‌بخشیدن به آن معطوف گردد (Bagheri, 2006).

بازی و عاملیت آدمی

در مقابل دیدگاهی که بازی کردن را نوعی سرگرمی بیهوده و بازیکن را فردی منفعل در جریان بازی تلقی می‌کند، می‌توان از عاملیت‌های چندگانه آدمی در بازی سخن گفت. از نظر نوئن، همانگونه که رمان‌ها ما را قادر می‌کنند تا زندگی‌های نزیسته مان را تجربه کنیم، بازی‌ها این امکان را به ما می‌دهند که عاملیت‌هایی را تجربه کنیم که تا کنون آنها را خودمان کشف نکرده‌ایم. در ادامه تلاش می‌کنیم، روابط مختلف بازی و عاملیت آدمی را مورد بحث قرار دهیم.

۱. دولایگی عاملیت در بازی و واقعیت

بازیکنی که در حال بازی است، در حال تردد میان دنیای واقعی و دایره جادویی هویزینگایی است. در دنیای واقعی، با حدودی احاطه شده و از درجه‌ای از آزادی و عاملیت برخوردار است و در دنیای بازی هم به دلیل وجود موانع، وسایل و قوانین، با حدودی دیگر احاطه شده و شبیه به دنیای زندگی واقعی، نوع دیگری از عاملیت را تجربه خواهد کرد.

با نظر به تبیین Nguyen (۲۰۲۵) از بازی، می‌توان گفت با ورود فرد به بازی، آدمی وارد عرصه‌ای دیگر از زیست خواهد شد و لایه‌ای دیگر از عاملیت برای وی شکل خواهد گرفت. این لایه جدید از عاملیت، از یک سو به واسطه غرقگی فرد در بازی و فراموشی دنیای واقعی، تا حدی مستقل از عاملیت وی در زندگی واقعی است و از سوی دیگر، به واسطه ارتباط‌های نقطه‌ای با عاملیت واقعی و هدایت کلی توسط آن، بدان وابسته است. بنابراین فرد نوعی از رفت و برگشت میان دو عاملیت واقعی و بازی را تجربه خواهد کرد.

از منظر Nguyen (۲۰۲۵)، ما از دو نوع بازی و به تبع آن از دو نوع بازیکن می‌توانیم سخن بگوییم: بازی و بازیکن دستاوردی[۱۳] و بازی و بازیکن تکاپویی.[۱۴] در حالی که بازی دستاوردی فقط برای دستیابی به برد انجام می‌شود و بازیکن در طول بازی همه دغدغه و تلاشش معطوف به برد است، بازیِ تکاپویی، ناظر به لذتی است که از تلاش و تکاپو در حین بازی حاصل می‌شود. به سخن دیگر، در حالی که بازیکن دستاوردی تنها از برد

13. Achievement player
14. Striving player

لذت می‌برد، بازیکن تکاپویی حتی اگر در بازی ببازد هم از آن لذت برده است. نوئن معتقد است ارزشهای افزوده نهفته در بازی، بیشتر در بازی از نوع تکاپویی به ظهور می‌رسند.

علاوه بر این، می‌توان گفت بازیکن دستاوردی به حدی در بازی غرق می‌شود که رفت و آمدی میان دو نوع عاملیت را از یاد خواهد برد و تنها در عاملیت ساخته شده در بازی غرق خواهد شد. حالت تفریطی، هم آن خواهد بود که فرد اساسا با روایت بازی، هم‌داستان و همراه نشود و نتواند عاملیت دنیای واقعی خویش را ولو موقت ترک کرده و تجربه‌ای از عامل در بازی بیابد.

بنابراین برای درک تجربه رفت وبرگشت میان عاملیت در دنیای واقعی و عاملیت در دنیای بازی، لازم است درجه‌ای از این غرقگی در عین لذت از تکاپو و حفظ عاملیت محقق در زندگی واقعی روی دهد. این حالت، در بازی تکاپویی به بهترین نحو، روی خواهد داد. بر این اساس می‌توان گفت ما با لایه‌مندی عاملیت مواجهیم. لایه‌ای از عاملیت در دنیای واقعی و زندگی جدی و لایه‌هایی از آن در بازی و در لباس جایگاهها و شخصیت‌ها به ظهور خواهند رسید.

جای این پرسش خالی است که چه زمانی بازی می‌تواند به عاملیت آدمی کمک کند و آن را از استحکام و تنوع بیشتر برخوردار سازد؟ اگر دیدگاه لایه مندی عاملیت را بپذیریم و بازی تکاپویی را دارای عمق تربیتی بیشتر به شمار آوریم، می‌توان پاسخ این پرسش را با الزامات زیر صورت‌بندی کرد.

الف- ضرورت استقرار عاملیت در دنیای واقعی و زندگی واقعی فرد:

نوئن با طرح دو سطح از عاملیت معتقد است از یک سو، افراد در زندگی واقعی، واجد عاملیتی تام هستند که هویت واقعی آنهاست و از سوی دیگر، با ورود به بازی، عاملیتی دیگر نیز پیدا می‌کنند که عاملیت درون بازی است (Nguyen, 2025). پرسش مهم دراینجا، نوع رابطه میان این دو سطح از عاملیت است. پذیرش برخی رویکردها، چون نگاه هویزینگا (Huizinga, 1955)، که بازی را یک دایره جادوییِ منفک از جهان واقعی می‌دانند، مستلزم قطع رابطه میان این دو نوع عاملیت خواهد بود. بر این اساس، آدمی با ورود به دنیای بازی، عاملیت دنیای واقعی خود را فراموش می‌کند و در دنیای خیالی، با عاملیتی دیگر به پیش می‌رود . عامل مهم این فراموشی و اتخاذ عاملیت درون بازی، غرقگی[15] در بازی است. این غرقگی، ناشی از باورپذیری فضای بازی و همراهی بازیکن با آن است(Nguyen, 2025).

15. Submerge

بر اساس رویکرد اسلامی عمل، حفظ عاملیت آدمی در زندگی واقعی، پیش شرط زیست مسئولانه است. از این رو، نخستین شرط تربیتی شدن بازی، آن است که بازی در ذیل زندگی واقعی و در پرتوی نور آن نگریسته شود. در این حالت، هدف آن است که فرد با ورود به دایره جادویی بازی، از زندگی واقعی منقطع نشود و دچار غرقگی افراطی در دنیای بازی نگردد. به سخن دیگر، عاملیت تام فرد باید در دنیای واقعی و زیست واقعی وی استقرار یابد و این عاملیت در مقام ستون خیمه شخصیت و هویت وی مغفول نباشد. از این منظر، در نظر داشتن بازی به معنای دایره جادویی هویزینگایی، نمی‌تواند مورد قبول باشد.

ب- ضرورت باور عاملیت خیالی مندرج در بازی و همراهی با آن:

دومین شرط تربیتی شدن بازی، تحقق آن و ورود فرد به دنیای جادویی و همراهی نسبی با آن است. این شرط بدان معناست که طراحی بازی باید به صورتی جذاب و درگیرکننده صورت پذیرد تا افراد به گونه‌ای طبیعی جذب بازی شوند. تحقق این شرط، خود مستلزم رعایت برخی موارد است. از جمله مهمترین این شرط‌ها، برخورداری بازی از روایتی منسجم، شخصیت‌هایی باورپذیر و جهان داستانی خواستنی است. پرداختن به جهان داستان‌هایی که از یک سو پایی در تجربه زیسته افراد داشته باشند و از سوی دیگر از ملال‌ها و جبرهای جهان‌های واقعی به دور باشند، می‌تواند بازی را برای افراد جذاب کند. همچنین برخورداری بازی از روایتی منسجم و شخصیت‌هایی باورپذیر، می‌تواند در پذیرفتن بازی توسط افراد کمک کننده باشد.

ج- لزوم رفت و برگشت میان این دو لایه از عاملیت:

یکی دیگر از الزامات بازی از نگاه تربیتی، ضرورت حفظ مسیر ارتباطی میان عاملیت واقعی و عاملیت در بازی است. اگر این مسیر ارتباطی گسیخته شود، فرد موقعیت واقعی خود را فراموش خواهد کرد و غرق در بازی خواهد شد. این فراموشی، به نوعی از دست رفتن مرکز فرماندهی ارادی-اخلاقی منجر خواهد شد. یکی از معضلات در بازی‌ها که در مسابقات نیز چالش برانگیز است،«جر زدن» در بازی است. «جرزدن» در بازی را می‌توان نوعی فریب ناپذیرفته در ساختار بازی به شمار آورد. در بازی‌ها، انواعی از فریب به رسمیت شناخته می‌شود اما انواعی دیگر از آن خارج از ساختار بازی است و غیراخلاقی به شمار می‌آید. فریب‌های ساختاری، شکل‌دهنده بازی و بخشی از آن‌اند و انجام آن‌ها را نباید امری غیراخلاقی دانست. نمونه‌ای از این نوع فریب‌ها، در جنگ روا شمرده‌شده است. حضرت علی (ع) دراین‌باره می‌فرماید: «الحرب خدعه: جنگ فریب است» (Al-Qummi, 1983). فریب دانستن جنگ، بدان معناست که عرصه جنگ، عرصه‌ای است که فریب به شکل

ساختاری بخشی از آن است و فریب‌هایی چون غافلگیری و کمین دشمن جزء ذات آن و امری قابل قبول شمرده می‌شود. تعریف جنگ با این نوع فریب‌ها آمیخته‌شده و انجام آن‌ها مورد اشکال نیست. فریب‌های ساختاری و مشروع در بازی و ورزش نیز از همین نوع فریبند و در محدوده بازی و ورزش روا و قابل‌قبول‌اند. در مقابل، فریب‌های غیر ساختاری چون دوپینگ در بازی و ورزش روا نیست و امری مجاز شمرده نمی‌شود، چون در بازی تعریف نشده است (Bagheri et al., 2025).

رفت و برگشت میان عاملیت بیرون بازی و درون بازی است که می‌تواند فرد را در حالت هوشیاری نگاه دارد و او را از ارتکاب به جرزدن‌های غیراخلاقی باز دارد.

د- تدبیر عاملیت در بازی به وسیله عاملیت در واقعیت:

یکی دیگر از ضرورت‌های بازی از منظر تربیتی، حضور فعال عاملیت واقعی فرد در تدبیر عامل حاضر در بازی است. برخی افراد چون Bourdieu (۲۰۲۴) تلاش کرده اند تا رابطه میان بازیکن و خویشتنِ او را خدشه دار کنند. بوردیو با طرح مفهوم فراست، معتقد است آنچه بازیکن در طول بازی انجام می‌دهد حاصل انباشته عادتهای وی و به نوعی ناخودآگاه و از پیش طراحی نشده است. از این رو، وی معتقد است بازیکن، در بازی، عاملیت تدبیرگر ویژه‌ای در درون خویش ندارد و آنچه از خود به نمایش می‌گذارد، بروز نیمه آگاه قابلیت‌های تمرین شده قبلی است.

در مقابل، اگر بخواهیم از عاملیت آدمی دفاع کنیم و وی را در مقابل همه کنش‌هایش از جمله کنش‌های درون بازی، مسئول و قابل مواخذه بدانیم، نمی‌توانیم رابطه میان عامل درون بازی و عامل آگاه و مرید خارج از بازی را گسیخته ببینیم. بنابراین با وجود تکوین دولایه از عاملیت در هنگام بازی، لایه مستقر و تدبیرگر، همان لایه عاملیت مستقر در زندگی واقعی فرد است. برای این منظور، لازم است از غرقگی افراطی در بازی، به گونه‌ای که فرد را از آگاهی و اراده ورزی باز دارد، جلوگیری کرد و با تحریک‌هایی وی را به دنیای واقعی هم متوجه ساخت.

علاوه بر توجه همزمان فرد به دنیای واقعی و دنیای بازی، لازم است عاملیت واقعی به تدبیرگری عامل بازیکن بپردازد و آن را از دور، به گونه‌ای اخلاقی تدبیر کند. زیرا در میان این دولایه عاملیت، لایه واقعی و دائم، همین لایه است و لایه دوم، فقط در دایره جادویی بازی معنادار است.

۲. ظهور عاملیت مشارکتی در بازی

نگریستن به بازی از منظر هنر و خیال، آن را به مثابه روایتی به تصویر می‌کشد که داستانی از زندگی است. Nguyen (۲۰۲۵) با پررنگ کردن رابطه بازی و هنر مشارکتی، معتقد است بازی‌ها باید امکان هنرآفرینی بازیکن‌ها را در درون خود فراهم آورند و اجازه دهند بازیکنان عاملیت خود را به ظهور رسانند. همچنین لوپز با تمرکز بر بازی و ویژگی آن برای تعریف به عنوان اثر هنری تعاملی، معتقد است «یک اثر هنری تنها در صورتی تعاملی است که بپذیرد کنش‌های کاربرانش به تولید نمایش آن کمک کند» (Lopes, 2010, p. 36).

به سخن دیگر، اگر بازی را روایت بدانیم و روایت را نوعی اثر هنری به شمار آوریم، در نظر گرفتن آدمی – و به تبع آن بازیکن – به منزله عامل، ایجاب می‌کند تا وی را در فرایند تکوین این روایت مشارکت دهیم و بازی را در مقام روایتی ناتمام بنگریم که بازیکن قادر باشد آن را به صورتهای مختلف تمام کند. وجود گزینه‌های مختلف در بازی و در نظر گرفته شدن پایان‌های متعدد در آن و چه بسا پایان‌های احتمالی – و نه قطعی–، ویژگی دیگری است که بازی را به عاملیت آدمی گره می‌زند. هر چه بازی‌ها، در مقام روایت‌های ناتمام، قابلیت بیشتری برای ظهور عاملیت بازیکنان داشته باشند، با عاملیت سازگارتر خواهند بود و از این منظر از کیفیت بالاتری برخوردارند.

هنگامی که بازی‌ها، فرایندی مشارکتی شوند و بازیکن‌های مختلف را در خویش جا دهند، این عاملیت، شکل‌های مختلف همراهانه یا رقابتی به خود خواهد گرفت و نوعی از عاملیت اجتماعی–مشارکتی به ظهور خواهد رسید. این عاملیت مشارکتی، بازی را به اثر هنری یکتایی تبدیل خواهد کرد که در هر بار اجرا، نقشی تکینه از خویش خلق خواهد کرد که همراه با تجربه‌های تکینه برای تک تک مشارکت کنندگان در آن است. امری که بازی را به زندگی و تکرارناپذیری آن نزدیک خواهد ساخت و ارتباط عاملان با آن را تعمیق خواهد بخشید.

۳. سرسختی رسانه بازی و انعطاف پذیری عاملی بازیکنان

یکی دیگر از ویژگیهای بازی، تحقق آن بر بستری رسانه‌ای است. بازی‌های رومیزی، بازی‌های کامپیوتری و موبایلی، هر یک با رسانه‌ای امکان ظهور می‌یابند و با آن رسانه، بازیکنان را به جهان داستان خود متصل می‌سازند. دسته‌های بازی، کارت‌ها، نشان‌ها و وسایلی که هر یک در بازی معنایی دارند، نمونه‌هایی از رسانه‌های بازی اند. در این میان، یکی از ویژگیهای مهم این رسانه، سرسختی است. سرسختی رسانه‌ای به این معناست که هر رسانه فوت و فن‌ها، دشواری‌ها و قابلیت‌های خاص خود را دارد که جز با کار با آن بدست نمی‌آید. نکته مهم اینجاست که این سرسختی پیش از عمل با رسانه و به اصطلاح وررفتن آن و با صرف مطالعه نظری آن به چنگ نمی‌آید.

از نگاه Nguyen (۲۰۲۵)، هنرمند باید با رسانه کار کند و ببیند چه اتفاقی می‌افتد. نقاشانی که با رنگ روغن کار می‌کنند، باید خود را در کندی رنگ روغن غرق کنند؛ نقاشانی که با آبرنگ کار می‌کنند، باید خود را در حرکت سیال و غیرقابل پیش‌بینی آب غرق کنند. و هر رسانه شکل خاصی از سرسختی خود را دارد.

این سرسختی رسانه، بازی کردن را به تحقق قابلیتی از آدمی گره می‌زند که می‌توان از آن با نام انعطاف‌پذیری عاملی یاد کرد. انعطاف‌پذیری عاملی را می‌توان به توانمندی تغییر و مانور برای مواجهه با سختی رسانه‌ای تعریف کرد. این مولفه که جزئی جدایی‌ناپذیر از بازی خواهد بود می‌تواند به قابلیت عاملیت آدمی کمک کند و آن را بارور سازد.

انعطاف‌پذیری عاملی، از سوی مولفه‌ای دیگر از بازی نیز تقویت می‌شود و آن موانعی است که در بازی وجود دارد. در تعریف سوتس از بازی، یکی از مولفه‌های تشکیل دهنده بازی، موانع و قواعدی است که پیشرفت در بازی، مستلزم غلبه بر آنها یا رعایت آنهاست. این سرسختی قاعده‌ای یا وسیله‌ای نیز نیازمند انعطاف بازیکن است. به سخن دیگر، بازیکن برای مواجهه با سرسختی‌های بازی (از نوع قاعده‌ای- وسیله‌ای یا رسانه‌ای)، باید از انعطاف و چابکی برخوردار باشد و با آزمون راههای مختلف و امتحان‌کردن شیوه‌های متنوع، از آنها عبور کند.

۴. موانع و قواعد بازی و تقویت تاب آوری عاملی

یکی دیگر از روابطی که میان بازی و عاملیت آدمی می‌توان دید، تأثیری است که بازی می‌تواند بر تاب‌آوری عاملی آدمی داشته باشد. تاب‌آوری عاملی در بازی، بدین معناست که بازیکن، عاملیت خود در بازی را حفظ کند، در بازی باقی بماند و آن را ترک نکند. بعد دیگر این تاب‌آوری، ناظر بر فعالیت فرد درون بازی و نیفتادن به ورطه انفعال است. تاب آوری عاملی در بازی به معنای حضور فعال در بازی در عین مواجهه با دشواری‌هاست. این تاب آوری می‌تواند درباره عامل درون بازی و عامل تام برون بازی معنادار باشد. به نظر می‌رسد تاب آوری عاملِ درونِ بازی، خود منجر به تکوین و تقویت تاب آوری در زندگی واقعی نیز خواهد شد.

از آنجا که بازی، با قواعد و موانعی آمیخته است و بازیکن برای برد و پیشرفت در بازی ناگزیر باید با این موانع کلنجار رود و در درون حدود و ساختارها و قواعد بازی، دست به عمل بزند، نوعی از تاب آوری عاملی در وی رشد می‌کند و نهادینه می‌شود. این تاب آوری، در زندگی واقعی یکی از شرط‌های اصلی عاملیت است. امری که باعث می‌شود انسان عامل بر کنشگری خود پای‌فشاری کند و در نهایت عملش را در محیط طبیعی و اجتماعی خویش تأثیرگذار سازد.

الهام‌بخشی‌های تربیتی

در این بخش، بر اساس الزامات بازی در هندسه عاملیت آدمی، می‌توان از الهام‌بخشی‌های تربیتی ناظر به حضور بازی در فرایند تربیت سخن گفت. از آنجا که در سالهای اخیر، ورود بازی به جغرافیای تربیت مورد توجه قرار گرفته و بازی‌وارسازی در میان راهکارهای افزایش انگیزه تربیتی، جایگاهی ویژه یافته است، پرداختن به این الهام بخشی‌ها از اهمیت خاص برخوردار است. در این بخش تلاش می‌کنیم تا بر اساس جهار مولفه بازی و عاملیت آدمی، الهام‌بخشی‌هایی تربیتی برای ورود بازی به عرصه تربیت بیان کنیم.

الف- طراحی بازی‌های دارای اتصال لولایی به دنیای واقعی

اگر بخواهیم دولایگی عاملیت در دنیای واقعی و دنیای بازی شکل بگیرد و رفت و برگشتی میان این دولایه رخ دهد، لازم است بازی‌ها به صورتی طراحی شوند که اتصالی لولایی به دنیای واقعی داشته باشند. اتصال لولایی بدین معناست که بازی از یک سو، باید درجه آزادی بیشتری نسبت به دنیای واقعی داشته باشد تا فرد بتواند رهایی را تجربه کند. از سوی دیگر، باید به دنیای واقعی متصل باشد تا عاملِ درون بازی، از عامل تام گسیخته نشود. بنابراین، بازی باید نیم دایره جادویی باشد نه دایره جادویی. تغییر اصطلاح دایره جادویی به نیم دایره جادویی نیز از همین روست. بنابراین زمان بازی، رویدادها، جهان داستان و شخصیت‌ها یا آواتارهای بازی، باید به گونه‌ای طراحی شوند که در عین فاصله به دنیای واقعی، با آن ملاقات‌هایی هم داشته باشند تا غرقگی به صورت نسبی رخ دهد. در این حالت، در عین برخورداری بازی از جذابیت، این جذابیت به اندازه‌ای نخواهد بود که بازیکن را از دنیای واقعی منقطع سازد.

یکی از الزامات دولایگی عاملیت، رفت و آمد میان دولایه عاملیت بود. برای تحقق این امر، وجود موقعیت-هایی در بازی برای بازگشت فرد به هویت واقعی خویش و بیان مولفه‌هایی از آن یا در نظر گرفتن آنها می‌تواند این رفت و آمد را تسهیل کند. مثلا در موقعیت‌های انتخاب می‌توان، انتخاب را بر اساس مولفه‌هایی از زندگی واقعی فرد چون حروف الفبای موجود در نام و نام خانوادگیش، سن یا ملیت، پایه تحصیلی، شهر یا محله زندگی، تعداد برادر و خواهر و مواردی از این دست استوار ساخت تا فرد این هویت را در نظر آورد و در بحبوحه بازی، آن را فراخواند.

ب- طراحی بازی با منطق متعادل پیروزی بر اساس تلاش و شانس

یکی دیگر از ویژگیهای بازی خوب، آن است که تنها برای دستاورد انجام نشود و بازیکن از روند بازی لذت ببرد و در چرخه خطرناک شکست دائمی هم نیفتد. این امر مستلزم دادن فرصت‌هایی به هر بازیکن برای برگرداندن ورق بازی است. اینجاست که شانس و قرعه می‌تواند منطق تکراری برد بازیکن قوی تر را بشکند و در نتیجه، گاهی هم برد نصیب بازیکن‌های ضعیف‌تر شود. وجود قواعدی مثل تاس، انتخاب کور کارت، تصادفی بودن شخصیتهای بازی که به هر بازیکن اختصاص می‌یابند، سازوکارهای وارد ساختن شانس در ساختار بازی است. این شانسی بودن برد، منطق بازی را از منطق دنیای جدی متمایز می‌سازد و درجه‌ای از رهایی و جدایی از ملال را به آن می‌افزاید. در عین حال، شانسی بودن مطلق بازی نیز می‌تواند عاملیت فرد را بی اثر جلوه دهد و وی را از تلاش در بازی دلسرد کند. به همین منظور لازم است به گونه‌ای متعادل، از منطق پیروزی مبتنی بر تلاش نیز حمایت کرد.

حفظ تعادل میان این دو نوع برد، توجه به ارزش هر یک از آنها و چگونگی تفسیر کودکان و نوجوانان از هر یک، مواردی است که لازم است مورد توجه قرار گیرد. برای نمونه، اگر فرد برد ناشی از شانس را نشانگر توانمندی خود بداند، دچار خطای محاسبه و توهم خودبزرگ بینی شده است. دراین موقعیت‌ها، مربی می‌تواند مداخلاتی داشته باشد و به تصحیح تفسیر بپردازد.

ج- طراحی یا بکارگیری قواعد، ساختارها و وسایل به گونه‌ای متناسب با توان بازیکن

از سوی دیگر، از آنجا که قواعد، ساختارها و وسایل حدودی را برای عمل بازیکن فراهم می‌سازند و بازی در محدوده آنها، نیازمند برخورداری از درجه‌ای از انعطاف‌پذیری عاملی است، لازم است برای بازی‌ها رده‌بندی سنی در نظر گرفت و این قواعد و ساختارها، متناسب با حدود قابلیت‌های سنی بازیکنان همان رده طراحی شوند. در غیراینصورت، انجام بازی برای سنین پایین تر، همراه با نوعی تجربه مداوم شکست خواهد شد و نوعی از بدبینی نسبت به قابلیت‌های عاملی آنها ایجاد خواهد کرد. گسترده‌سازی رده سنی برای نمونه از ۳ تا ۹۹ سال، با منطق تناسب موانع و قواعد سازگار نیست.

باید توجه داشت که ممکن است این تناسب، نه در طراحی بلکه در سطح اجرا مد نظر قرار گیرد. در واقع، بخشی از قواعد و ساختارها یا سطحی از آنها برای بازیکن‌های یک رده سنی خاص مد نظر قرار گیرد و بخشی

دیگر از قواعد برای رده‌های بالاتر. در عین حال، ممکن است توانمندی مورد نظر بازی، نوعی توانمندی عمومی باشد که همه افراد صرفنظر از سن خود آن را دارا هستند.

د- طراحی موقعیت‌هایی متعادل برای ظهور عاملیت‌های مشارکتی و رقابتی

یکی از ویژگیهای بازی، تقویت عاملیت‌های مشارکتی و اجتماعی و ایجاد فضاهایی برای تعامل‌های رقابت آمیز یا مشارکتی بود. از این رو، لازم است برای تحقق این ویژگی، بازی به صورتی طراحی شود که در آن به صورتی متعادل، موقعیت‌هایی برای رقابت و نیز موقعیت‌هایی برای مشارکت و همراهی وجود داشته باشد. این ویژگی را برای نمونه در بازی «جالیز» می‌توان دید. جایی که هر کشاورز هنگامی که به بازار می‌رود و بذری را می‌خرد که خود قادر به کاشت آن نیست می‌تواند در ازای دریافت بذری متناسب یا به صورت هدیه به بازیکنان دیگر واگذار کند.

وجود متعادل چنین موقعیت-هایی باعث می‌شوند تا بازی از حالت دستاوردیِ صرف خارج شود و بازیکنان تجربه بازی تکاپویی را نیز داشته باشند و از روند بازی لذت ببرند.

ه- انعطاف و خصیصه امکانی روند و پایان بازی

یکی دیگر از اثرات محتمل مثبت بازی بر عاملیت آدمی، ظهور عاملیت وی در تکوین روایت بازی است. در این حالت، فردی که ممکن است اثر عاملیت خویش را در زندگی واقعی خود نبیند، به ناگاه در بازی تأثیرگذار می‌شود و در آنجا به تأثیرگذاری می‌پردازد. در واقع، ممکن است موانع زیست واقعی (Aarseth, 2012)آنچنان سترگ و زیاد باشند که عاملیت تام فرد در قبض قرار گرفته باشد. در مقابل، این فرد در بازی احساس تأثیرگذاری کند و بتواند جریان بازی را به سمتی که می‌خواهد ببرد.

اما این احساس تأثیرگذاری به شرطی محقق می‌شود که بازی این درجه آزادی را به بازیکن بدهد، به او این اجازه را بدهد که روایت ناتمام بازی را تمام کند و پایانی بر اساس عملکرد خود برای آن رقم زند. البته میزان این انعطاف باید متناسب با سطح شناختی و قابلیت‌های فرد نیز باشد. چون ممکن است فرد در سنین پایین تر نیازمند ساختارهای بیشتر باشد.

و- طراحی و پیاده سازی موقعیت‌هایی برای تقویت انعطاف و تاب آوری عاملی

در نهایت لازم است در طراحی و بکارگیری قواعد، موانع و وسایل، به خلق موقعیت‌هایی برای مواجهه با قواعد و موانع و منظومه تلاش‌های پیچیده و منسجم برای عبور سلامت از آنها نیز اندیشید. این تلاشها باید همراه

با نوعی انعطاف و چابکی و نیز پای‌فشاری و اراده‌ورزی مداوم باشد تا همزمان انعطاف و تاب‌آوری عاملی را تقویت کند.

با هم نگری

در پژوهش حاضر، تلاش شد تا ماهیت بازی از منظر عاملیت آدمی نگریسته شود . دراین نگاه که از منظر انسان شناختی-تربیتی صورت گرفت، ابتدا امکان‌هایی که بازی برای تقویت عاملیت آدمی دارد مورد توجه قرار گرفت و سپس بر اساس آنها، الزاماتی تربیتی برای طراحی و اجرای بازی بیان شد. نگریستن به بازی از دریچه عاملیت، امکان‌های مهمی از بازی را پیش روی ما می‌آورد و باعث می‌شود تا به جای تلقی بازی به عنوان امری موهوم و لغو، بتوانیم آن را در هندسه کلی زندگی آدمی و در راستای تعالی عاملیت تام به شمار آوریم.

ادعای اساسی این پژوهش آن است که بازی، برخلاف تلقی تقلیل‌گرایانه‌ای که آن را صرفاً سرگرمی یا گریز از واقعیت می‌داند، می‌تواند عرصه‌ای برای تجربه، بسط و تربیت عاملیت آدمی باشد؛ مشروط بر آن‌که عاملیت درون‌بازی از عاملیت تام فرد در زندگی واقعی گسیخته نشود. بر پایه خوانش نوئن و در پرتو رویکرد عاملیت، بازی فضایی فراهم می‌آورد که فرد در آن ضمن تجربه لایه‌ای موقت از عاملیت، توان مشارکت با دیگران، انعطاف در مواجهه با رسانه‌ها و قواعد، و تاب‌آوری در برابر موانع و شکست‌ها را تمرین می‌کند. ازاین‌رو، ارزش تربیتی بازی نه صرفاً در انگیزش‌بخشی یا انتقال محتوا، بلکه در طراحی سنجیده موقعیت‌هایی نهفته است که میان آزادی و قاعده، تلاش و شانس، رقابت و همکاری، و غرقگی در جهان بازی و اتصال به زیست واقعی توازن برقرار سازند.

بااین‌حال، چارچوب مفهومی مقاله حاضر، چارچوبی اولیه است. برای تکمیل این چارچوب، پژوهش‌های آینده می‌توانند این مدعاها را در موقعیت‌های واقعی آموزشی و در گروه‌های سنی و فرهنگی متفاوت آزمون کنند؛ همچنین، بررسی تجربیِ میزان و شرایط انتقال انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری عاملی از بازی به زندگی روزمره، مطالعه نقش مربی در حفظ اتصال «لولایی» بازی و واقعیت، و تدوین معیارهایی برای ارزیابی اخلاقی و تربیتی بازی‌های دیجیتال و غیردیجیتال، از مسیرهای مهم ادامه این پژوهش به شمار می‌آید. علاوه بر این، تمایز میان بردهای ناشی از شانس و بردهای برآمده از تلاش و مواجهه مربیان با هر یک از آنها، از جمله مواردی است که نیازمند تامل بیشتر است. در نهایت، به نظر میرسد در گام‌های بعد، لازم است با اضافه کردن

مواردی چون بسترهای موضوعی، رده‌های سنی و نیازهای تربیتی به الزامات جزئی‌تر و روشی‌تر مواجهه‌های تربیتی نیز پرداخت.

References

Aarseth, E. (2012). *A narrative theory of games* Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games, Raleigh, North Carolina. https://doi.org/10.1145/2282338.2282365

Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Johns Hopkins University Press. https://books.google.com/books?id=qx_-zj0-TwoC

Al-Qummi, A. i. I. (1983). *Tafsir al-Qummi* (Vol. 5). Dar al-Kitab.

Bagheri, K. (2004). *Developing an Islamic anthropological foundation for the formulation of the human sciences*. M. o. E. o. Iran.

Bagheri, K. (2006). *A new look at Islamic education*. School Publications.

Bagheri, K. (2007). *An Introduction to the philosophy of education in the Islamic Republic of Iran: Objectives, principles, foundations, and methods* (Vol. 1). Elmi Farhangi Publications.

Bagheri, K. (2022). *Human Agency: A philosophical-religious approach*. Vakavosh Press.

Bagheri, K., Sajjadieh, N. S., & Madanifar, M. (2025). *Philosophy of sport : A perspective from human agency*. Sport Sciences Research Institute Press.

Bourdieu, P. (2024). *Theory of Action: Practical Reasons and Rational Choice* (M. Mardiha, Trans.). Naqsh-o Negar.

Carlson, C. R. (2010). *Play, Games and Philosophy: A Metaphysical and Axiological Study* [PhD Dissertation, The Pennsylvania State University]. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/1112?utm_source=chatgpt.com

Carse, J. (2011). *Finite and Infinite Games*. Free Press. https://books.google.com/books?id=ObLBJ_w2ZlcC

Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. (The Beacon Press)

Lopes, D. (2010). *A Philosophy of Computer Art*. Routledge. https://books.google.com/books?id=cCMwg_2EnlUC

Nguyen, C. T. (2017). Philosophy of games. *Philosophy Compass*, *12*(8), e12426. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/phc3.12426

Nguyen, C. T. (2025). *Games: Agency As Art*. Oxford University Press. https://books.google.com/books?id=-FdEEQAAQBAJ

Suits, B., & Hurka, T. (2005). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Broadview Press. https://books.google.com/books?id=G9z4wjVB_0wC

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 1, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

Mowlavi's Educated Person versus Transpersonal Curriculum: A Comparative Critique of Divine and Cosmic Spirituality and Implications for a Unitive Curriculum

Mahmoud Rezaei Otorabad
Ph.D. Candidate in Curriculum Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
Behrooz Mahram
Professor, Department of Curriculum Studies and Instruction, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: bmahram@um.ac.ir
Bakhtiar Shabani Varaki
Professor, Department of Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Received: 2026-07-22 Revised: 2026-08-22 Accepted: 2026-09-19 Published: 2026-09-22

Citation: Rezaei Otorabad, M., Mahram, B., Shabani Varaki, B. (2026). Mowlavi's Educated Person versus Transpersonal Curriculum: A Comparative Critique of Divine and Cosmic Spirituality and Implications for a Unitive Curriculum, *Foundations of Education*, 16(1), 74-106. doi: 10.22067/fedu.2026.99992.1540

Abstract

This study critically compares the transpersonal curriculum with Mawlana's educational anthropology to explore the implications for developing an alternative spiritual curriculum. The central problem concerns two contrasting conceptions of spirituality: the transpersonal perspective, which approaches spirituality primarily through inner experience and psychological processes without necessarily grounding them in a determinate conception of divine reality, and Mawlana's mystical perspective, which understands spirituality as an existential dimension rooted in the human relationship with divine truth and oriented toward proximity to God. Adopting a speculative and critical-comparative approach, the study examines the two frameworks along four dimensions: conceptions of spirituality, ontology, anthropology, and epistemology. The findings indicate that, within the transpersonal framework, the ideal person is conceived as a self-transcending subject with a fluid identity who participates in the construction and interpretation of spiritual reality. In contrast, Mawlana's educated person (ensān-e farhīkhte) is conceived as a monotheistic wayfarer (sālek) whose formation involves four interconnected existential dimensions: loving being, integral consciousness, ethical integration, and compassionate presence. The fundamental contrast between these two frameworks concerns not transpersonal experience as such, but the curricular assumptions and structures through which spirituality is educationally articulated. From Mawlana's perspective, a transpersonal curriculum that does not commit to a determinate monotheistic telos cannot adequately provide the conditions for cultivating the educated person as a monotheistic wayfarer. The study therefore proposes a Unitive Curriculum as an alternative spiritual curriculum, in which the overarching aim is spiritual wayfaring toward divine proximity. Its content, teaching and learning strategies, assessment, learning environment, and the roles of teacher and learner are derived from Mawlana's educational anthropology, particularly his conception of the wayfarer and the four dimensions of the educated person. This alternative curriculum is organized around a hermeneutical-spiritual arc, which serves as the integrating principle of the educational

©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.

process and connects its aims, content, pedagogical practices, and forms of evaluation.

Keywords: Mowlavi; educated person; transpersonal curriculum; unitive curriculum; spiritual education

Synopsis

Modern education, after a long period dominated by secularism and by classical models centered on cognitive and skill-based outcomes, faces an existential and semantic crisis. Holistic education and spiritual curricula have emerged in response, and the transpersonal curriculum is among the most influential; it seeks educational spaces oriented toward meaning, purpose, and existential transcendence (Esbjorn-Hargens et al., 2010; Miller, 2000). The foundational question is how spirituality is defined in this curriculum and on which ontological, anthropological, and epistemological foundations it rests. This study argues that the transpersonal approach reduces spirituality to inner experiences and psychological functions severed from divine foundations, whereas in Mowlavi's (Mawlana Rumi's) mysticism spirituality is an existential dimension rooted in the human relation to divine truth and oriented toward proximity to God (qurb). It asks what limitations the transpersonal foundations pose for educating the "educated person" (ensān-e farhīkhte) as Mowlavi conceives of it, and it draws on Mowlavi's epistemic resources to design an alternative spiritual curriculum. The closest earlier study built a religion-and-life curriculum on the transpersonal framework without critiquing its ontological compatibility with monotheistic anthropology; this study places that critique first. Following Peters (1966), the educated person is derived analytically from within a determinate tradition, without claiming a binding definition.

The research is speculative and comparative-critical, and proceeded in two steps. First, the two systems were conceptually formulated. Document analysis (Bowen, 2009) served as an independent stage for selecting and validating sources by Scott's criteria of authenticity, credibility, representativeness, and meaningfulness. For Mowlavi, the six books of the Masnavi in Nicholson's edition were the primary document, supplemented by Karim Zamani's commentary; for the transpersonal approach, foundational texts and the independent curriculum literature were used (Rowe & Braud, 2013; Ferrer, Romero, & Albareda, 2005; Kessler, 2000; Miller, 2000). Inductive conceptual content analysis (Krippendorff, 2018; Weber, 1990), through open coding, axial categorization, and abstraction (Elo & Kyngäs, 2008), extracted the ontological, anthropological, and epistemological foundations, while the Masnavi was read hermeneutically, with Gadamer and Ricoeur, to reconstruct a coherent character from dispersed anecdotes. Second, the systems were compared and critiqued along four axes—conception of spirituality, ontology, anthropology, and epistemology—and implications for an alternative curriculum were derived deductively. Validity rested on authentic texts and expert peer review. The authors declare an explicitly normative, monotheistic stance and acknowledge limits, such as the "Americanized Rumi" phenomenon.

The transpersonal curriculum draws on James's radical empiricism, Jungian and Assagiolian psychology, and the participatory turn. Its ontology is participatory holism: the subject–object divide dissolves, spiritual reality is co-created in the interaction of person and world, and God or the Absolute is identified with the totality of being. Its ideal person is a fluid, self-transcending consciousness who, through peak experiences, moves beyond individual

identity; the aim is self-transcendence, not self-actualization, and knowledge is validated by experiential depth and coherence.

Mowlavi's ontology is explicitly divine. Existential monotheism (tawhīd-e vojūdī) means not incarnation but the wayfarer's annihilation (fanā') in, and subsistence (baqā') through, God, within a hierarchy of being and a purposeful world. Partial reason, bound to carnal desires, cannot discern truth; universal reason connects the human being to perfect reason, and true knowledge comes from monotheistic intuition, inner purification, and the move from imitation to verification. The educated person is a monotheistic wayfarer (sālek) defined by four interconnected dimensions—loving being, integral consciousness, ethical integration, and compassionate presence—manifestations of one identity rather than scattered virtues.

The comparison shows opposition on all four axes: experience and function versus existential relation to sacred truth; participatory holism versus monotheistic ontology; an endless, self-transcending subject versus a directed wayfarer; and an immanent criterion of efficacy versus a transcendent criterion of correspondence with independent truth. The opposition concerns not transpersonal experience itself but the curricular apparatus built upon it. Given the mystical distinction between state (ḥāl) and station (maqām), such experience may at most be a bridge; a curriculum that refuses a determinate end mistakes the bridge for the destination and is therefore insufficient for educating Mowlavi's educated person.

Because the educated person is a being in becoming, the alternative is not linear and Tylerian but a path of wayfaring grounded in the hermeneutical-spiritual arc, with eight elements derived from Klein's classification. Aims: proximity to God, love-based motivation, existential sincerity, merciful justice. Content: servitude, contentment, submission, annihilation, subsistence, universal reason, self-purification. Competencies: persistent seeking, resilient contentment, sincerity in action, integrative insight. Strategies: guided philosophical dialogue, collective spiritual experience, monotheistically redefined mindfulness, teaching through action and metaphor, gardening. Assessment: seeking as the main indicator, growth "from crescent to full moon," continuous and mirror-like evaluation. Environment: garden-like, combining the fire of challenge and the water of care. Roles: the teacher as lover, physician, and mirror; the learner as seeker, patient, and self-accountable researcher.

Conclusion

Despite moving beyond purely cognitive and skill-based approaches, the transpersonal curriculum results from a rupture with ontological foundations and yields a functional spirituality and an anthropology without a transcendent end. Mowlavi's thought offers a coherent, operational alternative whose four dimensions support an integrated curriculum rather than separate courses in ethics, religion, and life skills. The model addresses a gap in Iran's Document of Fundamental Transformation of Education, whose aim of a monotheistic, truth-seeking person has largely remained at the level of ideals, and is proposed as a complement, not a replacement, in non-governmental schools, teacher education, and elective higher-education units. It is a theoretical framework rather than a prescription; implementation requires institutional mediations, such as redesigning teacher practicums around the teacher roles and pilot testing, followed by qualitative and experimental studies. No revision of content, strategy, or assessment succeeds without transforming the teacher's existential quality—from a source of knowledge to an exemplar of the educated person.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم وتربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

انسان فرهیخته مولوی در تقابل با برنامه درسی فراشخصی؛ نقد تطبیقی معنویت ربانی و کیهانی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی وحدانی[1]

محمود رضائی اترآباد

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

بهروز مهرام

استاد، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، bmahram@um.ac.ir

بختیار شعبانی ورکی

استاد، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۳۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۸ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

استناد: رضائی اترآباد، محمود؛ مهرام، بهروز؛ بختیار، شعبانی ورکی. (۱۴۰۵). انسان فرهیخته مولوی در تقابل با برنامه درسی فراشخصی؛ نقد تطبیقی معنویت ربانی و کیهانی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی وحدانی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۱)، ۷۴-۱۰۶. doi: 10.22067/fedu.2026.99992.1540

چکیده

این پژوهش باهدف واکاوی انتقادی انسان‌شناسی تربیتی مولوی و استخراج دلالت‌های آن برای طراحی برنامه درسی معنوی بدیل انجام شده است. مسئله اصلی پژوهش، تقابل دو تلقی از معنویت در حوزه برنامه درسی است: رویکرد فراشخصی که معنویت را عمدتاً به تجربه‌های درونی، کارکردهای روان‌شناختی و فرایندهای خود فراروی فرومی‌کاهد، و تلقی عرفانی مولوی که معنویت را ساحتی وجودی، مبتنی بر هستی‌شناسی توحیدی و معطوف به قرب الهی می‌داند. پژوهش با رویکردی نظرورزانه و تطبیقی – انتقادی، مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی هر دو رویکرد را استخراج و نسبت آن‌ها را با تصویر انسان مطلوب بررسی می‌کند. سپس این دو نظام در چهار محور تصور از معنویت، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی مقایسه و نقد می‌شوند. یافته‌ها نشان می‌دهد در رویکرد فراشخصی، انسان مطلوب سوژه‌ای خود فرارونده با هویتی سیال است که در ساخت واقعیت معنوی مشارکت دارد؛ درحالی‌که در اندیشه مولوی، انسان فرهیخته سالکی توحیدی است که با عبودیت، تزکیه و تعالی از عقل جزئی به عقل کلی، همه ابعاد وجودی خود را در نسبت با خداوند معنا می‌کند. براین‌اساس، این تقابل که ناظر به خود تجربه‌ی فراشخصی نیست، بلکه ناظر به دستگاه نظری برنامه درسی برساخته از آن است، نشان می‌دهد برنامه درسی فراشخصی به

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته برنامه ریزی درسی در دانشگاه فردوسی مشهد با عنوان «انسان فرهیخته از دیدگاه مولوی و دلالت های آن برای برنامه درسی معنوی» است.

دلیل امتناع از تعیّن غایتی توحیدی، ظرفیت کافی برای تربیت انسان فرهیخته ندارد. ازاین‌رو، پژوهش الگویی بدیل برای برنامه درسی معنوی ارائه می‌کند که اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، ارزشیابی، محیط یادگیری و نقش‌های معلم و یادگیرنده را بر پایه انسان‌شناسی تربیتی مولوی صورت‌بندی می‌کند.

واژگان کلیدی: انسان فرهیخته، برنامه درسی فراشخصی، مولوی، معنویت ربانی، برنامه درسی توحیدی، آموزش فراشخصی

مقدمه

تعلیم‌وتربیت مدرن در عصر حاضر، پس از یک دوره طولانی سلطه سکولاریسم و الگوهای کلاسیک آموزشی که عمدتاً بر ابعاد شناختی و مهارتی متمرکز بودند، با بحرانی وجودی و معنایی روبه‌روست. این بحران که ریشه در گسست انسان مدرن از بنیان‌های هستی‌شناختی و غایت‌های متعالی دارد، موجب شده است تا رویکردهای نوینی همچون آموزش کل‌نگر[1] و برنامه درسی معنوی پدید آیند که در صدد بازشناسی ساحت‌های فرامادی و وجودی انسان برآمده‌اند(Amimkhandaghi & Eslamiyan, 2018, p. 30) . یکی از جریان‌های صاحب‌نفوذ در این میان، برنامه درسی فراشخصی[2] است که باتکیه‌بر رویکردهای فراشخصی در آموزش و تربیت، در پی طراحی فضاهای آموزشی‌ای است که فراتر از نیازهای مادی و مهارتی، به جستجوی معنا، غایت و تعالی[3] وجودی بپردازند(Esbjörn-Hargens et al., 2010, p. 5) ؛ (Miller, 2000, p. 10). بااین‌حال، پرسش بنیادین آن است که معنویت در این برنامه درسی چگونه تعریف می‌شود و بر کدام مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی استوار است.

این ادعا را نباید امری بدیهی یا اثبات‌شده انگاشت، بلکه باید آن را در امتداد خط استدلالی مستندی در فلسفه‌ی تعلیم‌وتربیت معاصر دید: گرت بیستا[4] نشان داد تأکید بر سنجش‌پذیری برون‌دادهای آموزشی - پدیده‌ای که او «یادگیری زدگی» (learnification) می‌نامد - پرسش غایی تعلیم‌وتربیت برای چیست؟ را به حاشیه رانده و آن را عملاً به دو کارکرد صلاحیت‌بخشی و جامعه‌پذیری فروکاسته است؛ فروکاستنی که به بهای کارکرد سوم و کم‌توجه‌تر تعلیم‌وتربیت، یعنی شکل‌گیری فاعلیت اخلاقی یا ذهنیت‌بخشی، تمام می‌شود.(Biesta, 2015). اگرچه ابلاغ یک بحران معنوی مطلق و فراگیر ممکن است از منظر پژوهش‌های اثبات‌گرایانه دشوار بنماید، اما طیفی از نظریه‌پردازان معاصر آموزش و روان‌شناسی (Frankl, 1985; Taylor, 2007) ، بر نوعی بحران معنا و غلبه‌ی انسان‌شناسی فن‌سالارانه و ابزار انگار در نظام‌های آموزشی جدید تأکید کرده‌اند. این کاهش‌گرایی، انسان را به موجودی صرفاً اقتصادی یا کارکردی

1. Holistic education
2. Transpersonal Curriculum
3. Transcendence
4. Gert Biesta

تقلیل داده و ابعاد وجودی و معنوی او را مغفول گذاشته است .ازسوی‌دیگر، هر دستگاه برنامه درسی ناگزیر متکی بر یک الگوی هنجاری از انسان مطلوب یا فرهیخته است(Pinar, 2004).

برنامه درسی فراشخصی، به‌عنوان رهیافتی نوین در حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی، بر اصولی چون کاوش در دیدگاه‌های چندگانه، تلفیق روش‌های شناخت اول‌شخص، دوم‌شخص و سوم‌شخص، توجه هم‌زمان به ساحت‌های خود[1]، فرهنگ و طبیعت، و پرورش آگاهی تحولی استوار است (Esbjörn-Hargens et al., 2010, pp. 5-7) . بااین‌حال، آنچه این رویکرد را از سنت‌های عرفانی الهی (به‌ویژه در سنت اسلامی) متمایز می‌سازد، نگاه کارکردی و تجربه‌محور به معنویت است. در رویکرد فراشخصی، معنویت عمدتاً در سطح پدیده‌های روان‌شناختی و تجربه‌های درونی تعریف شده و با گسستن از بنیان‌های هستی‌شناختی و الهی، به امری کارکردی و انسان‌محور فروکاسته شده است (Helminiak, 2008, p. 161; Rowe & Braud, 2013, p. 669; Walach, 2013, p. 62). این فروکاستن هستی‌شناختی، در نهایت به طراحی برنامه‌های درسی‌ای می‌انجامد که فاقد عمق وجودی و جهت‌مندی الهی است و معنویت را به ابزاری برای آرامش روانی، کاهش اضطراب و ارتقای عملکرد فردی بدل می‌کند (Buckler, 2018, p. 28; Ferrer et al., 2005, p. 308). در مقابل، در سنت عرفانی اسلامی و به‌ویژه در اندیشه مولوی، معنویت یک ساحت وجودی است که ریشه در نسبت بنیادین انسان با حقیقت الهی دارد. پیش از هر توصیف تربیتی، این هستی‌شناسی توحیدی مولوی است که تعیین می‌کند انسان چه موجودی است: موجودی که با عقل کلی و فطرت توحیدی خویش به حقیقت متعالی پیوند خورده و سیر وجودی او، سیر ربانی و قوس صعود به‌سوی مبدأ خویش است (Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 82). از دل همین هستی‌شناسی و انسان‌شناسی برخاسته از آن است که شیوه معرفت اندوزی انسان نیز معنا می‌یابد؛ چراکه معرفت حقیقی نزد مولوی، فقط محصول تحصیل و کوشش صرف نیست، بلکه ثمره تهذیب نفس و اتصال وجودی همان انسانی است که هستی‌اش را در نسبت با خداوند تعریف کرده است. انسان فرهیخته در این نگرش، موجودی است که در چهار بُعد بنیادین قابل‌تعریف است: هستی عاشقانه، آگاهی یکپارچه، یکپارچگی اخلاقی، و حضور رحمانی. این ابعاد، کیفیت‌های وجودی یکپارچه‌ای هستند که هر یک به پرسشی اساسی درباره این انسان پاسخ می‌دهند و درعین‌حال در یک رابطه سلسله‌مراتبی و متکثر در وحدت با یکدیگر قرار دارند. نخستین و بنیادی‌ترین بُعد، هستی عاشقانه است که به این پرسش پاسخ می‌دهد که این انسان چه کسی است؟ در این نگاه، انسان فرهیخته موجودی نیست که صرفاً به دین به‌مثابه مجموعه‌ای از

1. Ego

قواعد بیرونی پایبند باشد؛ بلکه جوهر وجودش از عشق الهی سرشته شده است. از دل این هستی عاشقانه، بُعد دوم؛ یعنی آگاهی یکپارچه سر برمی‌آورد که مشخص می‌کند این انسان چگونه می‌داند. آن‌گاه که این آگاهی برخاسته از عشق در وجود آدمی رسوخ کند، به شکل طبیعی به بُعد سوم یعنی یکپارچگی اخلاقی می‌انجامد و در نهایت، این یکپارچگی درونی در بُعد چهارم یعنی حضور رحمانی تجلی بیرونی. مسئله اساسی آن است که در برنامه درسی فراشخصی، مفاهیم معنوی از ریشه‌های هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی خود گسسته و در چارچوبی عمدتاً سکولار بازتعریف شده‌اند. این بازتعریف، اگرچه به گسترش معنویت در فضای دانشگاهی و حرفه‌ای انجامیده، اما به بهایی صورت‌گرفته است که معنویت از جایگاه یک «غایت» و «جهت‌دهنده به حیات» به «ابزاری» برای «بهبود عملکرد» تنزل‌یافته است (Wilber, 2001, p. 45). فرر و همکاران(Ferrer et al., 2005) نیز با تمایز میان رویکردهای ذهن‌محور، تلفیقی و مشارکتی در آموزش یکپارچه، نشان می‌دهند که بسیاری از رویکردهای رایج، در عمل به‌نوعی کج‌نمایی دچار می‌شوند که در آن، توجه به ابعاد غیر ذهنی انسان، صرفاً جنبه‌ای تزیینی و فاقد کارکرد اصیل تربیتی پیدا می‌کند (p. 308). باوجود این غنای نظری در سنت عرفانی مولوی، الگوی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و تربیتی او کمتر به‌صورت انتقادی در نسبت با برنامه درسی فراشخصی معاصر مورد بررسی قرار گرفته است. به‌ویژه، مفهوم انسان فرهیخته که در سنت فلسفی فرهیختگی (Bildung) ریشه دارد و به فرایند خودسازی، خودفهمی و تحول وجودی انسان از طریق تربیت اشاره می‌کند (Hirst & White, 2006, p. 15; Sohbatlu et al., 2016, p. 45) ، در برنامه درسی فراشخصی به شکل‌های مختلفی از جمله شکوفایی همه‌جانبه انسانی، خودشکوفایی[1]، خود تحققی[2] و تعالی‌جویی[3] مطرح می‌شود. این همسان‌انگاری، خطر نادیده‌گرفتن تفاوت‌های بنیادین در مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی را در پی دارد و موجب می‌شود که معنویت قدسی و الهی با معنویت غیردینی و انسان‌محور یکی انگاشته شود(Buckler & Moore, 2025, p. 3; Cunningham, 2006, p. 64). براین‌اساس، مسئله محوری پژوهش حاضر آن است که برنامه درسی فراشخصی، بر پایه چه هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی‌ای استوار است و این مبانی، در تقابل با هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی توحیدی اندیشه مولوی، چه محدودیت‌هایی برای تربیت «انسان فرهیخته» دارند. این پژوهش می‌کوشد با واکاوی این تقابل، نشان دهد که چرا برنامه درسی فراشخصی رایج، به دلیل گسست از غایت توحیدی، برای تربیت انسان

1. Self-Actualization
2. Self-Actualization
3. Self-Transcendence

فرهیخته در معنایی که مطلوب مولوی است، کفایت نمی‌کند؛ همچنین از ظرفیت‌های معرفتی عرفان مولوی برای طراحی بدیلی بهره گیرد که در آن، برنامه درسی به تحول وجودی، قرب الهی و شکوفایی همه‌جانبه انسان در نسبت با حقیقت بینجامد.

لازم به تأکید است که این پژوهش مدعی ارائه‌ی تعریفی نهایی، اجماعی یا الزام‌آور از «انسان فرهیخته» برای هیچ نهاد آموزشی مشخصی نیست. پیترز نشان داد «انسان فرهیخته» مفهومی است که با تحلیل فلسفی معیارهای درونی آن یعنی تعهد به آنچه ذاتاً ارزشمند است، برخورداری از منظر شناختی گسترده، قابل صورت‌بندی است، نه با ارجاع به یک مرجع نهادی واحد که آن را تصویب کند(Peters, 1983). این پژوهش دقیقاً در همین سنت تحلیلی می‌نویسد: انسان فرهیخته را به‌عنوان مفهومی قابل استنتاج فلسفی از درون یک سنت فکری معین صورت‌بندی می‌کند.

پژوهش‌های پیشین در این حوزه در سه دسته قابل صورت‌بندی‌اند. دسته‌ی نخست به تحلیل انسان‌شناسی عرفان اسلامی و دلالت‌های تربیتی عام آن پرداخته‌اند: شمشیری (۲۰۰۶) تعلیم‌وتربیت را از منظر عشق و عرفان صورت‌بندی کرد؛ این خط پژوهشی در (Mir & Shamshiri, 2015; Shamshiri & Fereydouni, 2014) با تمرکز بر مؤلفه‌های انسان‌شناسی عرفان اسلامی و مفهوم خود ادامه یافت، و اخیراً (Dehghankhalili et al., 2025) با بررسی رویکرد سنت‌گرایانه‌ی شوان و دلالت‌های آن برای تربیت دینی، تداوم خود را نشان داده است. دسته‌ی دوم مستقیماً به تربیت عرفانی به‌عنوان موضوعی مستقل پرداخته‌اند: (Hamadni, 2016) اهداف و مراحل تربیت عرفانی را از دیدگاه آیت‌الله سعادت پرور استخراج کرد، و (Piri Zarnagh & Beheshti, 2016) باتکیه‌بر قصص انبیا از منظر علامه حسن‌زاده آملی، تربیت عرفانی روح را سیری وجودی و پیوسته صورت‌بندی کردند. بااین‌همه، نزدیک‌ترین اثر به مسئله‌ی حاضر را باید در دسته‌ی سوم جست: (Kalantari et al., 2022) در پژوهشی که دیدگاه فراشخصی را مستقیماً به برنامه درسی دین و زندگی پیوند زده است، عناصر و مؤلفه‌های این برنامه را بر پایه‌ی همان چارچوب فراشخصی طراحی کرده‌اند؛ بدون آنکه سازگاری هستی‌شناختی این چارچوب با انسان‌شناسی توحیدی را نقد کنند. پژوهش حاضر دقیقاً از همین نقطه آغاز می‌کند، اما مسیر معکوس می‌پیماید: البته نه پذیرش مبانی فراشخصی برای طراحی برنامه درسی دینی، بلکه نقد تطبیقی این مبانی در پرتو انسان‌شناسی عرفانی مولوی و استخراج نظام‌مند بدیلی توحیدی. این جای خالی یعنی نقد هستی‌شناختی پیشینی، پیش از طراحی برنامه درسی، همچنان بی‌پاسخ مانده و این پژوهش می‌کوشد به آن بپردازد.

پژوهش حاضر از نوع نظرورزانه (Speculative Inquiry) و با رویکرد تطبیقی – انتقادی انجام شده

است. باتوجه‌به ماهیت مسئله که مقایسه و نقد دو نظام برنامه درسی متفاوت (برنامه درسی فراشخصی و اندیشه عرفانی مولوی) در باب انسان فرهیخته و استنتاج دلالت‌های آن برای طراحی بدیلی توحیدی برای برنامه درسی معنوی است، این مطالعه در دو گام اصلی سامان یافت:

گام نخست: تحلیل و صورت‌بندی مفهومی دو نظام. در این گام، دو روش متمایز اما مکمل در دو سطح متفاوت به کار رفت. تحلیل اسنادی(Bowen, 2009) پیش از کدگذاری محتوا، به‌عنوان گامی مستقل برای گزینش و اعتبارسنجی منابع در سطح خود سند اجرا شد؛ به این معنا که پیش از ورود هر متن به فرایند تحلیل محتوا، اعتبار آن به‌عنوان نماینده‌ی معتبر هر یک از دو نظام فکری، بر پایه‌ی معیارهای چهارگانه‌ی اسکات، (Scott, 2014) اصالت، اعتبار، نمایندگی و معناداری، ارزیابی شد. به‌منظور بهره‌گیری از دیدگاه مولوی، شش دفتر مثنوی معنوی بر پایه‌ی تصحیح نیکلسون به‌عنوان سند اصلی برگزیده شد؛ تصحیحی که با استناد به کهن‌ترین نسخه‌ی موجود (نسخه‌ی قونیه، مورخ ۶۷۷ ه.ق) و مقابله‌ی آن با نسخ متعدد، معیار اصالت را برآورده می‌سازد و شماره‌گذاری آن به مرجع استاندارد پژوهش‌های مثنوی‌شناسی بدل شده است. برای اطمینان از اعتبار تفسیری ابیات دشوار یا چندپهلو، شرح جامع کریم زمانی (۱۳۸۸)، از معتبرترین و پرارجاع‌ترین شرح‌های معاصر مثنوی، به‌عنوان سند تکمیلی برای مقابله و اعتبارسنجی خوانش‌ها به کار رفت. به‌منظور شناسایی رویکرد فراشخصی نیز، متون بنیادین فراشخصی و ادبیات مستقل برنامه درسی فراشخصی (Ferrer et al., 2005; Kessler, 2000; Miller, 2000; Rowe & Braud, 2013) بر پایه‌ی دو معیار جایگاه مرجعیت این آثار در ادبیات حوزه (معیار نمایندگی)، و ارتباط مستقیم آن‌ها با محورهای نظری مورد مقایسه در این پژوهش، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و عناصر برنامه درسی (معیار معناداری)، انتخاب شدند. سپس تحلیل محتوای مفهومی استقرایی(Krippendorff, 2018; Weber, 1990) در سه‌گام کدگذاری باز، مقوله‌بندی محوری و انتزاع مقولات بر پایه‌ی رویه‌ی الو و کینگاس؛ (Elo & Kyngäs, 2008) اجرا شد تا مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی هر دو نظام، به ترتیب منطقی یادشده، از میان این اسناد استخراج و صورت‌بندی شود. در بخش تبیین دیدگاه مولوی با تحلیل هرمنوتیکی شش دفتر مثنوی، با جهت‌گیری هرمنوتیک فلسفی – هستی‌شناختی گادامر و بر پایه‌ی نظریه‌ی هویت روایی ری کور(Ricoeur, 1992) برای بازسازی شخصیتی منسجم از دل حکایات پراکنده، همراه شد. یافته‌های حاصل از این، ابعاد وجودی شخصیت انسان فرهیخته و دلالت‌های آن‌ها برای عناصر برنامه درسی در بخش مبانی نظری/یافته‌ها با استناد به شواهد متنی گزارش شده‌اند.

گام دوم: مقایسه تطبیقی و نقد انتقادی. در این گام، دو نظام در چهار محور بنیادین (تصور از معنویت،

هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی) با یکدیگر مقایسه و نقد شدند. در بخش نهایی، با بهره‌گیری از روش استنتاجی، دلالت‌های این نقد تطبیقی برای طراحی بدیلی از برنامه درسی معنوی استخراج گردید. برای اعتباربخشی به یافته‌ها، دو راهبرد استناد به متون اصیل و بازبینی همتایان توسط صاحب‌نظران حوزه فلسفه تعلیم‌وتربیت و برنامه درسی و عرفان اسلامی استفاده شد.

شایان‌ذکر است این پژوهش، برخلاف رویه‌ی رایج در پژوهش‌های توصیفی - تطبیقی صرف، از منظری آشکارا هنجاری و متعهد به معرفت‌شناسی توحیدی نگاشته شده است؛ نویسندگان، همسو با اصل شفافیت موضع پژوهشگر در پژوهش‌های تفسیری(Creswell & Poth, 2025) ، این موضع را از ابتدا آشکار می‌کنند. این تعهد اما به معنای نادیده‌گرفتن محدودیت‌های عملی کاربرد انسان‌شناسی مولوی نیست؛ شاهدی مستند بر این محدودیت، پدیده‌ی شناخته‌شده‌ی «مولوی آمریکایی شده» در ادبیات مولوی‌پژوهی است؛ آن‌چنان که فرانکلین لوئیس نشان داد کولمن بارکس[1]، پرفروش‌ترین مترجم اشعار مولوی، ارجاعات قرآنی و اسلامی را از ترجمه‌هایش حذف کرده و مولوی را به گورویی نیوایج بدل کرده است که گویا به شکلی پاناسه‌وار[2] همه‌ی دردهای هستی‌شناختی را حل می‌کند(Lewis, 2014) نمونه‌ای که نشان می‌دهد وقتی انسان‌شناسی مولوی از بستر توحیدی‌اش گسسته شود، به‌سادگی به همان الگوی فراشخصی بی غایتی بدل می‌شود که این پژوهش نقد می‌کند. این پژوهش عمدتاً از منظر قرائت علمی غالب (زرین‌کوب) یعنی زندگی‌نامه‌ای - تاریخی و ادبی بهره برده است و از قرائت‌های دیگر (همچون خوانش فلسفی - فنی چیتیک یا تاریخی - انتقادی لویس) کمتر بحث می‌کند؛ محدودیتی که باید در پژوهش‌های آتی موردتوجه قرار گیرد.

مبانی نظری

۱. برنامه درسی فراشخصی و مبانی نظری آن

برنامه درسی فراشخصی بر مبانی نظری چندرشته‌ای تکیه دارد که از سه منبع به‌هم‌پیوسته شکل گرفته‌اند: روان‌شناسی فراشخصی که ریشه‌های تاریخی این رویکرد را فراهم آورد؛ چرخش هستی‌شناختی مشارکتی که بنیان فلسفی آن را ساخت؛ و ادبیات مستقل تعلیم‌وتربیت فراشخصی که آن را به یک برنامه درسی عملی بدل کرد.

---

1. Coleman Bryan Barks

۲. ریشه این کلمه به واژه یونانی Panacea(پاناسه) برمی‌گردد که در اسطوره‌ها نام الهه‌ای بود که درمان همه بیماری‌ها را می‌دانست، و امروز در پزشکی و علوم به هر چیزی که ادعای درمان قطعی همه دردها را داشته باشد، «داروی پاناسه» (درمان‌گر مطلق) می‌گویند.

از منظر تاریخی، ریشه‌ی این رویکرد به تجربه‌گرایی رادیکال ویلیام جیمز بازمی‌گردد که برای نخستین‌بار اصطلاح «فراشخصی» را در سال ۱۹۰۵ برای بررسی پدیده‌های مذهبی به کار برد. روان‌شناسی تحلیلی یونگ نیز با تأکید بر ناخودآگاه جمعی و کهن‌الگوها، و روان تألیف آساگیولی که ابعاد معنوی را در ساختار روان ادغام می‌کند، از ارکان اصلی شکل‌گیری این پشتوانه‌ی نظری چندرشته‌ای‌اند (Daniels, 2013, pp. 57-58). بااین‌حال، آنچه در تحلیل بنیان‌های برنامه درسی فراشخصی حائز اهمیت است، صرفاً این تحولات روان‌شناختی نیست، بلکه هستی‌شناسی‌ای است که در پس آن‌ها قرار دارد و انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی متعاقب آن را شکل می‌دهد – و نیز ادبیات مستقلی که این مبانی روان‌شناختی و فلسفی را به طرح‌های عملی برنامه درسی بدل کرده است(Ferrer et al., 2005; Kessler, 2000; Rowe & Braud, 2013). در پارادایم مشارکتی که دیدگاه غالب در رویکردهای فراشخصی معاصر را شکل می‌دهد، واقعیت به‌عنوان پدیده‌ای مشارکتی تعریف می‌شود(Hartelius & Ferrer, 2013, p. 190). این بازتعریف، هستی‌شناسی زیربنایی برنامه درسی فراشخصی را رقم می‌زند؛ هستی‌شناسی‌ای که در آن تمایز قاطع میان سوژه و ابژه از میان برداشته می‌شود و واقعیت، محصول تعامل پویا میان فرد و جهان تلقی می‌گردد(Ferrer et al., 2005, p. 311). از منظر برنامه‌ریزی درسی، رویکرد فراشخصی دارای ویژگی‌های مشخصی است که در آثار اندیشمندانی چون اسبیورن – هارگنز، ریمز و گانلاگسون (Esbjörn-Hargens et al., 2010) به‌تفصیل تبیین شده است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: (۱) کاوش در دیدگاه‌های چندگانه و پرهیز از تقلیل مسائل پیچیده به دوگانه‌های ساده؛ (۲) تلفیق روش‌های شناخت اول‌شخص، دوم‌شخص و سوم‌شخص در فرایند یاددهی – یادگیری؛ (۳) پیونددادن ساحت‌های خود، فرهنگ و طبیعت؛ (۴) ترکیب تفکر انتقادی با احساس تجربی؛ (۵) بهره‌گیری از بینش‌های روان‌شناسی تحولی – ساختاری؛ (۶) درگیرشدن در تمرین‌های منظم تحول‌آفرین شخصی؛ (۷) گنجاندن شیوه‌های چندگانه شناخت (شناختی، عاطفی، اخلاقی، حرکتی، فراشخصی)؛ (۸) شناسایی انواع مختلف یادگیرندگان و معلمان؛ (۹) تشویق به «کار بر روی سایه» در یادگیرندگان و معلمان؛ و (۱۰) ارج‌نهادن به رویکردهای دیگر آموزشی (همان، صص ۵–۷). فرر، رومرو و آلباردا(Ferrer et al., 2005) نیز سه رویکرد اصلی را در آموزش یکپارچه (که برنامه درسی فراشخصی یکی از مصادیق آن محسوب می‌شود) از هم متمایز می‌سازند: رویکرد ذهن‌محور/عقل‌گرا که صرفاً به مطالعه فکری و تدوین بینش‌های یکپارچه می‌پردازد و از حیث روش‌شناختی، سنتی و انتقالی است؛ رویکرد تلفیقی/انتخابی که لحظات یا تمرین‌های تجربی (مانند حرکت، مراقبه، آیین) را به آموزش اساساً ذهن‌محور اضافه می‌کند، اما این عناصر غیر ذهنی به‌ندرت بخشی از جوهر

فرایند آموزشی می‌شوند؛ و رویکرد مشارکتی که در آن همه ابعاد انسانی (بدن، حیات، قلب، ذهن و آگاهی) به‌عنوان شرکای برابر در کاوش و تولید معرفت در نظر گرفته می‌شوند (همان، صص ۳۰۸-۳۱۰). نکته مهم آنکه رویکرد مشارکتی که فرر و همکاران از آن دفاع می‌کنند، در عین تأکید بر مشارکت همه ابعاد انسانی، همچنان در چارچوبی انسان‌محور و فاقد التزام به‌غایت توحیدی تعریف می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، حتی عمیق‌ترین رویکردهای برنامه درسی فراشخصی نیز معنویت را در افق «تجربه» و «کارکرد» تعریف می‌کنند، نه در افق «نسبت وجودی با حقیقتی مستقل و الهی». این همان نقطه‌ای است که برنامه درسی فراشخصی را از رویکرد توحیدی مولوی جدا می‌سازد.

۲. هستی‌شناسی: کل‌نگری مشارکتی در برابر توحید وجودی

آنچه در تحلیل بنیان‌های برنامه درسی فراشخصی حائز اهمیت است، هستی‌شناسی‌ای است که در پس این رویکردها قرار دارد. در پارادایم مشارکتی، هستی‌شناسی به سمت نوعی متافیزیک[1] یکپارچه‌نگر سوق پیدا می‌کند که در آن تمایز قاطع میان سوژه و ابژه از میان برداشته می‌شود، بدون آنکه لزوماً گرفتار پیش‌فرض‌های متافیزیکی خاصی شود(Hartelius & Ferrer, 2013, p. 190). از نظر ویلبر[2] ، همه هستی یک واقعیت واحد است و خدا یا مطلق، همان کل هستی است، نه موجودی مشخص و جدا از جهان. این دیدگاه، بیش از آنکه به توحید الهی به معنای ادیان ابراهیمی نزدیک باشد، متأثر از سنت‌های عرفانی شرقی، به‌ویژه ودانتای هندی و ذن بودیسم است که در آن‌ها «وحدت» بیشتر به معنای یکپارچگی هستی است، نه توحید قدسی در معنای الهیاتی آن (Wilber, 1993, p. 45).

در مقابل، هستی‌شناسی مولوی آشکارا الهی و توحیدی است: توحید وجودی در اندیشه او هرگز به معنای «حلول» خدا در جهان یا یکی‌شدن خالق و مخلوق نیست، بلکه به معنای فنای سالک در حقیقت الهی و بقای او به حق است. همان‌گونه که مرحوم زرین‌کوب بیان کرده است، در آثار مولوی نباید یک نظام هماهنگ و واحد را آن‌گونه که نزد فلاسفه است جستجو کرد(Zarrinkoob, 1990, p. 45). بااین‌حال، می‌توان بنیان‌های هستی‌شناختی اندیشه او را از خلال ابیات و حکایات مثنوی استخراج کرد (Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 82).

نخستین و مهم‌ترین اصل در هستی‌شناسی مولوی، توحید وجودی است. از نگاه او، هستی یک حقیقت واحد بیش نیست و کثرات، مظاهر و تجلیات آن حقیقت واحدند. دومین اصل، سلسله‌مراتب هستی و قوس نزول و صعود است. انسان در نگاه مولوی، از جمادی به نبات، از نبات به حیوان، و از حیوان به انسان ارتقایافته

1. Metaphysic
2. Wilber, K

و اکنون می‌تواند با سلوک آگاهانه، از مرتبه بشری به مرتبه ملکی و حتی فراتر از آن صعود کند:

از جمادی مُردم و آدم شدم وز نما مُردم به حیوان بر زدم

(۳/۳۹۰۱)

سومین اصل، نظام احسن و غایت‌مندی جهان است. از منظر مولوی، جهان بیهوده و عبث آفریده نشده و هر پدیده‌ای در این نظام، دارای ارزش ذاتی و جایگاه مشخصی است (Bahrami Qasr Chami, 2016, p. 38). چهارمین اصل، پیوستگی دنیا و آخرت و تجسم اعمال است. مولوی به تحقق مکافات اعمال در همین دنیا باور دارد:

فعل توست این غصه‌های دم‌به‌دم این بود معنیّ قد جف القلم

(۵/۳۱۸۲)

۳. انسان‌شناسی: سوژه خود فراونده[1] در برابر سالک موحد

هستی‌شناسی کل‌نگر و مشارکتی برنامه درسی فراشخصی، مستقیماً تصویر انسان مطلوب آن را رقم می‌زند. در این رویکرد، انسان به‌عنوان آگاهی سیال و خود فراونده تعریف می‌شود که با مشارکت در تجربیات معنوی، به‌تدریج از هویت فردی خود فراتر رفته و خود را بخشی از یک کل بزرگ‌تر (کیهان، هستی، یا آگاهی جهانی) تجربه می‌کند(Hartelius & Ferrer, 2013, p. 190). این نگاه، ریشه در سنت‌های عرفانی شرقی به‌ویژه بودیسم، هندوئیسم و دائوئیسم دارد که در آن‌ها «خود» امری سیال، وابسته، و در نهایت تهی تلقی می‌شود(Walsh & Vaughan, 1993, p. 199). یکی از مفاهیم کلیدی در این انسان‌شناسی، تجربه‌های اوج[2] است که مزلو آن را لحظاتی می‌داند که فرد احساس وحدت با جهان، فراموشی خود و شادی عمیق را تجربه می‌کند(Maslow, 1969). برخلاف خودشکوفایی مزلوی کلاسیک که فردمحور بود، در این انسان‌شناسی هدف نهایی خود فراروی است، نه تحقق خود(Vaughan, 1982, p. 41). تفاوت بنیادین میان این انسان‌شناسی و انسان‌شناسی عرفانی الهی (مانند مولوی) در این است که در انسان‌شناسی فراشخصی، «خود فراروی» عمدتاً یک فرایند روان‌شناختی و تجربی است که در چارچوبی سکولار و غیرالهیاتی تعریف می‌شود. انسان مطلوب در این انسان‌شناسی، سوژه‌ای خود فراونده است که با مشارکت در «واقعیت مشارکتی»، به‌تدریج از مرزهای خود عبور می‌کند و با کل هستی هم‌آوا می‌شود(Ferrer, 2008, p. 145).این انسان، فاقد «غایت» و «جهت‌گیری» متعالی قدسی است و تعالی او صرفاً به معنای گسترش آگاهی و تجربه‌های عمیق‌تر است، نه تقرب به حقیقتی مستقل و الهی(Wilber, 2001, p. 68).

1. Self-transcendent
2. Peak experience

در مقابل، هستی‌شناسی توحیدی مولوی، انسانی می‌سازد که مظهر حقیقت الهی است (Bahrami Qasr Chami, 2016, p. 35). بر اساس تحلیل جدید از مفهوم انسان فرهیخته در مثنوی، می‌توان ویژگی‌های او را در چهار بُعد اصلی صورت‌بندی کرد:

بُعد نخست یعنی هستی عاشقانه به این اشاره دارد که انسان فرهیخته از عشق سرشته شده است؛ عشق به‌مثابه اصل سازنده وجود، نه رفتار. او دارای وجود طالب، اشتیاق دائمی، رضای آزادانه، هستی ابزارمند، و در نهایت فنا در معشوق است. مولوی در بیت ۱۷۳۴ و ۲۰۱۵ دفتر پنجم می‌گوید:

لیک از لیلی وجود من پُر است کاین این صدف پُر از صفات آن دُر است
طلب در تو گروگان خداست زان که هر طالب به مطلوبی سزاست

این تمایز میان عاشق بودن و عاشقانه رفتارکردن محور اصلی این بُعد است. هجران در این بعد حالی است که انسان فرهیخته آن را انگیزه‌ی حرکت می‌سازد:

تلخ‌تر از فرقت تو هیچ نیست بی‌پناهت غیر پیچاپیچ نیست
(۱/۳۹۰۲)

این عشق، در بلوغ خود، به رضا و تسلیم آزادانه می‌رسد، تسلیم اراده به اراده‌ی معشوق، چنان‌که در اقتباس مولوی از آیه‌ی سوره‌ی حدید می‌آید:

شاه لا تَأسَوا عَلی مَا فَاتَکُم کی شود از قدرتش مطلوب گُم
(۶/۵۵۶)

اوج این هستی عاشقانه، فناست: محوشدن من کاذب در معشوق، آن‌گونه که در حکایت کودک طبلک‌زن آمده:

عاشقم من، کشته‌ی قربان لا جان من نوبتگه طبل بلا
(۳/۴۰۹۸)

بُعد دوم آگاهی یکپارچه است و بدان معناست که این انسان آگاهی‌اش از چه طریق و چگونه است؟ در شخصیت فرهیخته، دانستن و بودن دو روی یک سکه‌اند. معرفت او انباشت اطلاعات ذهنی نیست، بلکه حاصل شهود قلبی است:

علم چون بر دل زند، یاری شود علم چون بر تن زند، باری شود
(۱/۳۴۴۷)

و آگاهی راستین، لاجرم به تحول وجودی می‌انجامد، اگر تحولی در پی نیاید، آن آگاهی حقیقی نبوده

است:

روح را تأثیر آگاهی بود هرکه را از بیش، اللّهی بود
(۶/۱۵۰)

خودشناسی در این آگاهی، با خداشناسی یکی می‌شود:

بهر آن پیغمبر این را شرح ساخت هرکه خود بشناخت، یزدان را شناخت
(۵/۲۱۱۴)

اما این طلب معرفت، شرطی اساسی دارد: باید از سر صدق باشد، نه برای نمایش و جلب مرید:

چون پی دانه نه بهر روشنی است همچو طالب علم دنیای دنی است
(۲/۲۴۴۰)

و بصیرت حاصل از این آگاهی، انسان را از فریب ظاهر و غمازی دیگران مصون می‌دارد:

گفت غمازی که بد گوید تو را ضایع آرد خدمتت را سال‌ها
(۵/۳۱۴۷)

بُعد سوم موسوم به یکپارچگی اخلاقی با این هدف که این انسان چگونه اندیشه‌اش در عمل دیده می‌شود؟ اینجا با کیفیتی شخصیتی به نام اصالت مواجهیم: هماهنگی کامل گفتار، پندار و کردار که از یک منشأ درونی واحد می‌جوشند:

پس بزرگان این نگفتند از گزاف جسم پاکان عین جان افتاد صاف
(۱/۲۰۰۰)

این هویت اخلاقی، در زندگی زیسته‌شده گواهی می‌دهد:

گفت حق که کژمجنبان گوش و دم یَنفعنّ الصّادقینَ صدقُهم
(۳/۷۱۰)

راستان تنها از راستی خودشان سود می‌برند، نه از ادعای آن. مولوی این رسوایی ادعای دروغین را در تصویری دیگر نیز تکرار می‌کند:

تو ملاف از مشک کان بوی پیاز از دم تو می‌کند مکشوف راز
(۴/۱۷۷۵)

یکپارچگی اخلاقی همچنین مستلزم خودارزیابی بی‌رحمانه است، نه کوری نسبت به عیوب خویش درحالی‌که عیب دیگران را می‌بینیم:

عیب خلقان و بگوید کوبه‌کو عیب خود یک‌ذره، چشم کور او
(۳/۲۶۳۰)

و آخرین بُعد یعنی حضور رحمانی در مقام این است که بگوید این انسان چگونه با جهان هستی ارتباط برقرار می‌کند. این بُعد، تجلی بیرونی آن یکپارچگی درونی است: نگریستن به جهان از دریچه‌ی چشمی که خدا را در همه‌ی انسان‌ها می‌بیند. او هیچ ویرانه‌ای را خالی از گنج نمی‌داند:

چون‌که گنجی هست در عالم مرنج هیچ ویران را مدان خالی ز گنج
(۲/۲۱۵۳)

این نگاه رحمانی، در خوش‌خویی متجلی می‌شود، کیفیتی که مولوی آن را برترین اهلیت وجودی می‌داند:

من ندیدم در جهان جست‌وجو هیچ اهلیّت به از خوی نکو
(۲/۸۱۰)

و همین خوش‌خویی است که به انسان فرهیخته توان بردباری در برابر بدخویان می‌دهد بی‌آنکه از مسیر خود منحرف شود:

زآن که خوش‌خو آن‌بودکو در خُمول باشد از بدخو و بدطبعان حمول
(۴/۷۷۴)

حضور رحمانی همچنین در پرهیز از پیش‌داوری شتاب‌زده ظاهر می‌شود:

گفت: آری، موی ابرو شد کمان سوی تو افکند تیری از گمان
(۲/۱۱۸)

و در اوج خود، حتی در برابر دشمنی، پاسخی رحمانی و آرام می‌دهد که از کمال احتیاط برمی‌خیزد، نه از ضعف: به نقل از حدیث نبوی،

از کمال حزم و سوء الظن خویش نه ز نقص و بددلی و ضعف کیش
(۳/۴۵۷۲)

حضورش، همچون باران، زمین خشک اطرافیانش را سبز می‌کند:

خوی شاهان در رعیت جا کند چرخ اخضر خاک را خضرا کند
(۱/۲۸۲۲)

۴.معرفت‌شناسی: مشارکت تجربی در برابر شهود توحیدی

از منظر معرفت‌شناسی، برنامه درسی فراشخصی بر پایه‌ی تجربه‌گرایی درونی و روش‌های تفسیری بنا شده است؛ چراکه انسان خودفراروندهای که پیش‌تر توصیف شد، معرفت را از طریق مشارکت فعال در تجربه به دست می‌آورد. برخلاف رویکردهای اثبات‌گرایانه، در این رویکرد دانش معتبر از طریق مشارکت فعال در تجربه و درون‌نگری انتقادی حاصل می‌شود(MacDonald, 2013, p. 65). معرفت معنوی بر تجربه‌گرایی درونی، درون‌نگری انتقادی و روش‌های تفسیری بنا می‌شود و معیار اعتبار آن، عمق، تحول‌آفرینی و انسجام تجربی/تفسیری است، نه انطباق با حقیقتی پیشینی و قدسی. این رویکرد، به‌صراحت از وابستگی به باورهای الهیاتی یا متافیزیکی خاص فاصله می‌گیرد و می‌کوشد معنویت را در چارچوبی علمی و فراگیر تعریف کند(Helminiak, 2008, p. 161; Rowe & Braud, 2013, p. 671). مولوی از تربیت مبتنی بر مکتب اسلام پیروی می‌کند و شناخت خالق هستی را بالاترین ارزش معرفتی می‌داند؛ معرفت‌شناسی‌ای که مستقیماً از انسان‌شناسی سالک توحیدی برمی‌خیزد. سیر معرفتی او توحیدی است و تهذیب نفس را لازمه این سیروسلوک می‌داند(Mohammadi et al., 2021, p. 249). محور اصلی معرفت‌شناسی مولوی، تفکیک سه‌گانه عقل است: عقل جزئی، عقل کلی و عقل کامل. عقل جزئی، عقل معمول آدمی است که در خدمت نفس و معاش است:

عقل جزوی آفتش وهم است و ظنّ زان که در ظلمات شد او را وطن

(۳/۱۵۵۸)

عقل کلی، عقلی است که باطن‌بین و برخاسته از ساحت الهی است:

عقل کل را گفت ما زاغ البصر عقل جزوی می‌کند هر سو نظر

(۴/۱۳۰۹)

نکته کلیدی در معرفت‌شناسی مولوی آن است که تقوا، عقل را از تعلقات حسی می‌رهاند:

چون که تقوا بست دو دست هوا حق گشاید هر دو دست عقل را

(۳/۱۸۳۱)

مولوی همچنین بر ضرورت گذار از تقلید به تحقیق تأکید دارد و علم تقلیدی را «وبال جان» می‌داند:

علم تقلیدی وبال جان ماست عاریه است و ما نشسته کان ماست

(۲/۲۱۲۷)

معرفت حقیقی در نگاه مولوی، کشف و شهود حقیقتی مستقل در پرتو عبودیت و عقل کلی است.

پیش از ورود به مقایسه، ذکر یک نکته‌ی تاریخی - روش‌شناختی ضروری است. عرفان نظری مولوی در بستر متافیزیک سنتی عصر خود شکل گرفته، درحالی‌که برنامه درسی فراشخصی، پس از نقد تاریخی همان متافیزیک پدید آمده‌اند. ریچارد رورتی[1] در چهار گونه تاریخ‌نگاری فلسفه، میان تاریخ‌نگاری زمینه‌محور و بازسازی عقلانی، بررسی استدلال‌های متفکران گذشته در گفت‌وگو با دستگاه‌های معاصر، تمایز می‌گذارد و هر دو را مشروع می‌داند(Rorty, 1984). این پژوهش در سبک دوم نگارش‌یافته است. افزون بر این، توالی تاریخی به‌خودی‌خود برتری معرفتی نمی‌سازد: چارلز تیلور[2] نشان می‌دهد سکولاریزاسیون را نباید صرفاً پیشرفت عقلانی دانست، بلکه باید آن را دگرگونی مشروط افق تخیل اجتماعی دید(Taylor, 2007) ؛ و مک‌اینتایر[3] نشان می‌دهد ادعای روشنگری برای بنیاد عقلانی مستقل از سنت، خود شکست‌خورده است (MacIntyre, 2007). ازاین‌رو، مقایسه‌ی هنجاری این پژوهش، با آگاهی کامل از این فاصله‌ی تاریخی، همچنان مشروع باقی می‌ماند.

نقد تطبیقی انسان فرهیخته در برنامه درسی فراشخصی و اندیشه مولوی

پس از تبیین مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی هر دو نظام، اکنون این مبانی را در چهار محور، به شیوه‌ای هرمنوتیکی و در سه‌گام توصیف مستقل، مقایسه هم‌عرض، و نقد؛ در کنار یکدیگر می‌نهیم.

۱.تصور از معنویت: تجربه کیهانی در برابر سلوک ربانی

در برنامه درسی فراشخصی، معنویت عمدتاً به سطح تجربه‌های درونی، کارکردهای روان‌شناختی و بهزیستی فردی تقلیل می‌یابد. این رویکرد با عبور از پارادایم پایدارگرایی[4] که همه سنت‌های معنوی را به یک حقیقت واحد ارجاع می‌داد، به چرخش مشارکتی[5] رسیده که در آن، واقعیت معنوی محصول تعامل پویا میان فرد و جهان است، نه کشف یک حقیقت از پیش موجود(Ferrer, 2008, p. 145). در مقابل، در اندیشه مولوی، معنویت حقیقتی قدسی با بنیان هستی‌شناختی است و نسبت انسان با آن، نسبتی وجودی و نه صرفاً تجربی. مفاهیمی چون رضا، تسلیم، فنا و بقا، نشانه عاملیت آگاهانه و قدسی انسان‌اند و او را در مسیر تحقق توحید و تعالی وجودی هدایت می‌کنند(Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 82).

در هر دو نظام، معنویت جایگاهی محوری در تربیت انسان دارد و هر دو از تقلیل معنویت به‌صرف آموزه‌های نظری یا مناسک بیرونی فاصله می‌گیرند. اما در برنامه درسی فراشخصی، معیار اصالت یک تجربه

1. Richard Rorty
2. Charles Taylor
3. MacIntyre
4. Perennial Philosophy
5. Participatory Turn

معنوی، عمق و تحول‌آفرینی درونی آن است؛ درحالی‌که برای مولوی، معیار اصالت، هم‌سویی آن تجربه با غایت توحیدی و قرب الهی است. برنامه درسی فراشخصی با فروکاهش معنویت به تجربه و کارکرد، از عمق وجودی و هستی‌شناختی تهی است و نمی‌تواند پاسخگوی نیاز انسان به‌غایت و جهت‌گیری متعالی باشد(Cunningham, 2006, p. 64; Walach, 2013, p. 62). این رویکرد، معنویت را به ابزاری برای آرامش روانی و بهبود عملکرد تبدیل می‌کند، درحالی‌که در سنت عرفانی مولوی، معنویت خود غایت است و همه ابعاد حیات انسانی در نسبت با آن تعریف می‌شود.

باید تصریح شود این تقابل متوجه تجربه‌ی فراشخصی فی‌نفسه نیست، بلکه متوجه دستگاه نظری برنامه درسی برساخته از آن است. عرفان نظری اسلامی میان حال و مقام تمایز می‌گذارد(Sajadi, 2022). هجویری، در کهن‌ترین رساله‌ی مستقل فارسی تصوف، این تمایز را به‌روشنی صورت‌بندی می‌کند:

"مقام از جمله مکاسب است و تنها با طی پیش‌نیازهای متوالی (ابتدای مقامات توبه باشد، آنگاه انابت... و روا نباشد که بی توبه دعوی انابت کند) حاصل می‌شود؛ درحالی‌که حال از جمله مواهب است – فضلی که بی‌آنکه از خود آن را به کسب دفع توان کرد – به دل می‌پیوندد"(Hujwiri, 2004).

تجربه‌های فراشخصی که مستقل از هر پیش‌نیاز دینی القا می‌شوند، از حیث ساختاری با تعریف «مقام» نمی‌خوانند و در بهترین حالت با «حال» قرابت دارند؛ اما حتی این قرابت مشروط است، چراکه عرفان اسلامی مفهوم استدراج را نیز دارد. حالتی فریبنده که شبیه قرب است اما می‌تواند سالک را از مسیر حقیقی دورتر کند(Maybudi, 1992)[1] و معیار تشخیص آن، انطباق با شریعت و نظارت پیر است، نه کیفیت درونی تجربه. اگرچه ممکن است از منظر پدیدارشناسی تجربه، برخی تجربیات فراشخصی گامی مقدماتی در مسیر آگاهی وجودی تلقی شوند، اما در ساحت نظریه برنامه درسی، تقلیل‌دادن برنامه درسی فراشخصی به یک مرحله طولی از برنامه درسی توحیدی با دو مانع روبه‌روست: از یک‌سو، نظریه‌پردازان برنامه درسی فراشخصی (مانند فرر و میلر) خود به‌صراحت هرگونه قرارگیری در یک سلسله‌مراتب الهیاتی یا پذیرش غایت مطلق توحیدی را نفی می‌کنند (Ferrer, 2001; Miller, 2000) و ازسوی‌دیگر، در انسان‌شناسی عرفانی مولوی، سلوک توحیدی متکی بر مبانی ایجابی (عبودیت و تسلیم) است که در برنامه درسی فراشخصی غایب است .ازاین‌رو، این دو رویکرد در سطح برنامه‌ریزی درسی، دو پارادایم هم‌عرض با غایات متفاوت‌اند، نه دو مرتبه از یک حقیقت واحد.

---

۱. ذیل آیات ۱۸۲ سوره مبارکه اعراف و ۴۴ سوره مبارکه قلم

۲. هستی‌شناسی: کل‌نگری مشارکتی در برابر توحید قدسی

رویکرد فراشخصی، هستی را به‌عنوان یک کل متصل و درهم‌تنیده در نظر می‌گیرد که فراتر از ماده‌گرایی سنتی است؛ در پارادایم مشارکتی، تمایز قاطع میان سوژه و ابژه از میان برداشته می‌شود، بدون آنکه لزوماً گرفتار پیش‌فرض‌های متافیزیکی خاصی شود(Hartelius & Ferrer, 2013, p. 190). در مقابل، هستی‌شناسی مولوی آشکارا الهی و توحیدی است: توحید وجودی هرگز به معنای حلول خدا در جهان یا یکی‌شدن خالق و مخلوق نیست، بلکه به معنای فنای سالک در حقیقت الهی و بقای او به حق است. انسان در این نگاه، مظهر حقیقت الهی و سیر او، سیر ربانی ای در قوس صعود به‌سوی مبدأ خویش است (Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 85). هر دو نظام از تقلیل‌گرایی مادی فاصله می‌گیرند و به‌نوعی وحدت در هستی باور دارند. اما وحدت فراشخصی، وحدت یکپارچگی هستی است بدون التزام به خدایی متشخص و مستقل از جهان؛ درحالی‌که وحدت مولوی، وحدتی توحیدی است که خدا را حقیقتی مستقل می‌داند که هستی، تجلی اوست.

برنامه درسی فراشخصی با کل‌نگری مشارکتی خود، اگرچه از تقلیل‌گرایی مادی‌گرایانه فاصله می‌گیرد، اما به دلیل نپذیرفتن خداوند به‌عنوان حقیقتی مستقل و متعالی، در نهایت به‌نوعی یک‌پارچه گرایی غیرالهیاتی می‌انجامد که فاقد عمق توحیدی و غایت محوری است(Cunningham, 2006, p. 66; Walach, 2013, p. 65) و ازاین‌رو نمی‌تواند پاسخگوی نیاز انسان به قرب الهی و نسبت وجودی با خالق باشد.

۳.انسان‌شناسی: سوژه خود فراونده در برابر سالک توحیدی

در برنامه درسی فراشخصی، انسان مطلوب سوژه‌ای خود فراونده است که با مشارکت در تجربیات فراونده، گسترش آگاهی و ادغام لایه‌های مختلف خود، به‌نوعی تمامیت روانی می‌رسد؛ هدف نهایی او خود فراوی است، نه تحقق خود(Vaughan, 1982, p. 41). در مقابل، انسان فرهیخته در اندیشه مولوی سالکی توحیدی است که از مرتبه عقل جزئی به عقل کلی عروج می‌کند؛ کسی که پیش از هر چیز با نسبت وجودی با خداوند تعریف می‌شود، به رضای الهی راضی است و این رضا در هیئت تسلیم و فنا ظاهر می‌شود. او در جامعه حضور دارد؛ اما دل به آن نمی‌بندد؛ ساده‌زیستی را برمی‌گزیند و از جاه‌طلبی پرهیز می‌کند. او در چهار بُعد هستی عاشقانه، آگاهی یکپارچه، یکپارچگی اخلاقی و حضور رحمانی قابل‌تعریف است. هر دو انسان‌شناسی، «خود» را امری ثابت و بسته نمی‌دانند و از خودمحوری افراطی فاصله می‌گیرند؛ هر دو مسیری از تحول و گشودگی را برای انسان ترسیم می‌کنند. اما نقطه عزیمت این گشودگی متفاوت است: در برنامه درسی فراشخصی، «خود» به‌سوی کل هستی می‌گشاید و مقصدی مشخص و متشخص ندارد؛ در اندیشه مولوی، خود مشخصاً به‌سوی خداوند متشخص می‌گشاید و این گشودگی، در هیئت عبودیت و فنا

صورت می‌بندد. برنامه درسی فراشخصی با تأکید بر خود فراروی و گسترش آگاهی، اگرچه از خودمحوری افراطی فاصله می‌گیرد، اما به دلیل فقدان غایت متعالی قدسی، در نهایت به‌نوعی خودمحوری تصعید شده می‌انجامد که در آن، خود فرارونده همچنان محور و معیار سنجش است. در مقابل، در اندیشه مولوی، فنا و بقا به حق به معنای عبور کامل از خود و قرارگرفتن در نسبت وجودی با خداوند است. این تفاوت، تفاوتی بنیادین در نحوه بودن است که نمی‌توان آن را به تفاوت‌های سطحی رفتاری فروکاست (Buckler, 2018, p. 30; Cunningham, 2006). افزون بر این، آنچه در رویکرد فراشخصی به‌عنوان «ارتباط عمیق» و حضور با دیگری مطرح می‌شود، عمدتاً در سطحی روان‌شناختی و تجربی باقی می‌ماند و فاقد التزام به‌غایت توحیدی است(Kessler, 2000, p. 16) ؛ درحالی‌که در اندیشه مولوی، حضور رحمانی فقط یک روش تربیتی نیست، بلکه کیفیت وجودی سالک توحیدی است که از عشق و آگاهی و میل درونی سرچشمه می‌گیرد.

این نقد به معنای انکار امکان خوانشی طولی از رابطه‌ی این دو انسان‌شناسی در ساحت تجربه زیسته نیست: می‌توان تصور کرد خود فراروی فراشخصی، در غیاب تحدید نظری یادشده، بتواند گامی مقدماتی در مسیر سلوک باشد. بااین‌حال، آنچه در متون بنیادین این رویکرد و نظریات برنامه درسی معنوی سکولار مکرراً تأکید می‌شود به‌عنوان نمونه (Ferrer, 2001; Huebner, 1999)، امتناع آگاهانه از قراردادن چنین تجربه‌ای در مسیری با غایت متعین دینی یا توحیدی است؛ امتناعی که آن را به یک مقصدی مستقل و پارادایم قائم به ذات بدل می‌سازد. ازاین‌رو، تقابل مورد بحث در ساحت برنامه درسی، تقابل یک انسان‌شناسی جهت‌دار (سالک توحیدی) با یک انسان‌شناسی ساختاری بی‌جهت (سوژه‌ی خودفرارونده‌ی بدون مقصد متعین) است. این تمایز را می‌توان در مصداق‌های مشخصی از سنت فراشخصی/پسانوگرا نیز دید. مزلو، با افزودن «خود فراروی» به‌مثابه مرتبه‌ای فراتر از خودشکوفایی (Maslow, 1969) و هیوبنر، با صورت‌بندی معنویتی که هم دینی است و هم سکولار و معنا باوری فارغ از شریعت را روا می‌داند (Mirzakhan & AminKhandaqi, 2024) ، هر دو نمونه‌های صریحی از همین امتناع نظری‌اند: امتناع از التزام به غایتی متعین و وحیانی. نکته‌ی درخور توجه آن است که میرزا خان و امین خندقی (2024)، در نقد همین موضع هیوبنر، دقیقاً به تمایز علامه جوادی آملی میان دین بشری (مجموعه‌ی آموزه‌هایی که انسان برای خود تدوین می‌کند) و دین الهی (آموزه‌های وحیانی برای هدایت بشر) استناد می‌کنند و نشان می‌دهند هیوبنر، برخلاف این سنت، میان این دو تمایز نمی‌گذارد (Javadi-Amoli, 2020, pp. 24, 26, as cited in Mirzakhan & AminKhandaghi, 2024). همین یافته، هم‌عرض نهادن سنت فراشخصی/پسانوگرا با

انسان‌شناسی توحیدی مولوی را در این پژوهش موجه می‌سازد.

بااین‌همه باید افزود که رابطه‌ی این دو معنویت، به‌تمامی و در همه‌ی سطوح، عرضی نیست. همچنان که در سنت عرفانی، عشق مجازی می‌تواند پلی به‌سوی عشق حقیقی باشد، معنویت فراشخصی نیز می‌تواند، در فرایند سلوک فرد، نقش گامی مقدماتی ایفا کند. اما این طولیت، تنها در فرایند معنا می‌یابد، نه در نهایت: عشق مجازی وقتی پُل است که به عشق حقیقی ختم شود؛ اگر خود را غایت بینگارد، دیگر پُل نیست، توقفگاه است. دستگاه نظری برنامه درسی فراشخصی، دقیقاً با امتناع از تعیّن غایت، خود را از حرکت به‌سوی آن سر پُل بازمی‌دارد و در همان توقفگاه مجاز باقی می‌ماند.

۴.معرفت حقیقی: مشارکت تجربی در برابر شهود توحیدی

برنامه درسی فراشخصی، با عبور از اثبات‌گرایی، واقعیت معنوی را مشارکتی می‌فهمد؛ تجربیات معنوی محصول تعامل پویا میان فرد و جهان‌اند، نه کشف حقیقتی از پیش موجود(Ferrer, 2008, p. 150) و معیار اعتبار معرفت، عمق و تحول‌آفرینی تجربی/تفسیری است، نه انطباق با حقیقتی پیشینی (MacDonald, 2013, p. 65). در مقابل، معرفت‌شناسی مولوی بر مبنای تربیت توحیدی، شناخت خالق را والاترین ارزش معرفتی می‌داند. با تفکیک سه‌گانه عقل (جزئی، کلی، کامل)، عقل جزئی به سبب وابستگی به امیال نفسانی، در تشخیص حقیقت ناتوان است؛ عقل کلی، واسطه ارتباط انسان با عقل کامل (خالق هستی) است(Mohammadi et al., 2021, p. 249). معرفت حقیقی صرفاً محصول درون‌نگری یا تجربه فردی نیست، بلکه ثمره شهود توحیدی، طهارت باطن و اتصال به عقل کلی است(Kazemi & Mirbagherifard, 2023, p. 88). هر دو معرفت‌شناسی از اثبات‌گرایی صرفاً عقلی - استدلالی فاصله می‌گیرند و برای تجربه/شهود درونی نقشی محوری قائل‌اند؛ اما در برنامه درسی فراشخصی، معیار صدق معرفت، کارآمدی و انسجام تجربی است - معیاری درون ماندگار و متکی‌به‌خود تجربه‌کننده؛ درحالی‌که در معرفت‌شناسی مولوی، معیار صدق، انطباق با حقیقتی مستقل و قدسی است - معیاری برونی ماندگار که تجربه را در پرتوی آن می‌سنجد. برنامه درسی فراشخصی با تأکید بر تجربه‌گرایی درونی، معرفت را به امری ذهنی - تجربی تقلیل می‌دهد و از حقیقت مستقل و قدسی غافل می‌ماند؛ معیار صدق با معیار کارآمد جایگزین می‌شود، یعنی فروکاهش معرفت به آنچه برای من کارآمد است نه آنچه حقیقت دارد(Helminiak, 2008, p. 165; Walach, 2013, p. 68). در مقابل، در معرفت‌شناسی مولوی، معرفت حقیقی، کشف و شهود حقیقتی مستقل در پرتو عبودیت و عقل کلی است.

جدول ۱: مقایسه تطبیقی رویکرد فراشخصی و اندیشه مولوی در چهار محور بنیادین

محور مقایسه	برنامه‌درسی‌فراشخصی	اندیشه مولوی	مقایسه و نقد تطبیقی
تصور از معنا	فروکاهش به تجربه‌های درونی و کارکردهای روان‌شناختی/واقعیت معنوی محصول تعامل پویا میان فرد و جهان (چرخش مشارکتی) /امکان تحقق در چارچوب سکولار و انسان‌محور/معیار اصالت: عمق و تحول‌آفرینی درونی	حقیقت قدسی با بنیان هستی شناختی	هر دو از تقلیل به آموزه‌های نظری فاصله می‌گیرند/تفاوت بنیادین: یکی معنویت را در افق «تجربه» تعریف می‌کند، دیگری در افق حقیقت یا حقیقتی مستقل/نقد فراشخصی: فروکاهش به ابزار برای آرامش روانی
هستی‌شناسی	کل‌نگری مشارکتی با نفی تمایز قاطع سوژه و ابژه	نسبت انسان با آن، نسبتی وجودی و نه صرفاً تجربی	•هر دو از تقلیل‌گرایی مادی فاصله می‌گیرند • تفاوت بنیادین: وحدت فراشخصی = یکپارچگی هستی بدون خداوند متشخص؛ وحدت مولوی = توحید با خداوند متشخص • نقد فراشخصی: یکپارچه‌گرایی غیرالهیاتی فاقد عمق توحیدی
انسان‌شناسی	خدا = کل هستی (متأثر از ودانته و ذن بودیسم)	مفاهیم کلیدی: رضا، تسلیم، فنا	•هر دو از «خود» را امری ثابت نمی‌دانند و از خودمحوری فاصله می‌گیرند/تفاوت بنیادین: گشودگی فراشخصی به‌سوی «کل هستی» بدون مقصد مشخص؛ گشودگی مولوی به‌سوی «خداوند متشخص» در هویت عبودیت و فنا• نقد فراشخصی: خودمحوری تعمیم شده

محور مقایسه	برنامه‌درسی‌فراشخصی	اندیشه مولوی	مقایسه و نقد تطبیقی
معرفت‌شناسی	وحدت یکپارچگی غیر متشخص	معیار اصالت: هم‌سویی با قاب توحیدی و قرب الهی	هر دو از ابتنای‌گرایی صرف فاصله می‌گیرند و برای شهود/تجربه درونی نقش قائل‌اند/ تفاوت بنیادین: معیار صدق در فراشخصی برابر با «کارآمدی» (درون ماندگار)؛ در نگاه مولوی مساوی با «انطباق با حقیقت» (برون ماندگار) نقد فراشخصی: فروکاهش معرفت به آنچه کارآمد است

دلالت‌های برنامه درسی مولوی بدیلی برای برنامه درسی فراشخصی

نقد تطبیقی چهارگانه جدول (۱) نشان داد که برنامه درسی فراشخصی و اندیشه مولوی، در هر چهار محور (تصور از معنویت، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی) در مقابل هم قرار دارند: یکی معنویت را در افق تجربه و کارکرد تعریف می‌کند، دیگری در افق نسبت وجودی با حقیقتی متعالی. این تقابل بنیادین، ریشه در گسست برنامه درسی فراشخصی از یک هستی‌شناسی توحیدی متشخص دارد؛ گسستی که به‌تبع خود، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی آن را نیز از غایت قدسی تهی می‌کند. ازاین‌رو، برنامه درسی فراشخصی رایج حتی اگر محتوای آن با آموزه‌های سنت‌های شرقی غنا یابد، برای تربیت انسان فرهیخته به معنایی که مولوی از آن مراد می‌کند، کفایت نمی‌کند؛ زیرا فاقد غایتی است که آن معنا را ممکن می‌سازد. براین‌اساس، به‌جای تلاش برای تلفیق این دو نظام ناسازگار، این پژوهش بدیلی برای برنامه درسی معنوی پیشنهاد می‌دهد که مستقیماً از هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی مولوی استنتاج می‌شود. ازآنجاکه انسان فرهیخته مولوی سالک است - یعنی موجودی در حال شدن، نه در وضعیتی ثابت و از پیش تعریف‌شده - این بدیل را نمی‌توان در قالب خطی و تایلری صورت‌بندی کرد؛ چرا که چنینی الگو رفتارگرایی بر تفکیک قاطع میان یک هدف از پیش معین و ابزارهای دستیابی به آن استوار است، درحالی‌که در نگاه مولوی، مسیر و مقصد از هم جدا نیستند. به‌جای آن، بدیل پیشنهادی در قالب مسیر سلوک صورت‌بندی می‌شود که بر اساس ابعاد چهارگانه انسان فرهیخته و دلالت‌های آن برای عناصر برنامه درسی طراحی شده است:

۱. نقطه عزیمت (انسان‌شناسی سالک و اهداف): فراگیر در این بدیل، «سالک» است. ازاین‌رو، نقطه عزیمت هدف برنامه درسی، بهزیستی روان‌شناختی یا کاهش اضطراب نیست، بلکه بازشناسی جایگاه

وجودی فراگیر به‌عنوان موجودی در نسبت با حقیقت الهی است. غایت رشد، قرب الهی است، نه تعادل روانی(Andrade & Fernández, 2006, p. 93; Miller, 2000, p. 10). این غایت را خود انسان‌شناسی مولوی تعیین می‌کند. اهداف اختصاصی همچون: گذار از انگیزش مبتنی بر ترس به انگیزش مبتنی بر عشق، نهادینه‌کردن وجود طالب، خودشناسی به‌مثابه خداشناسی، یکپارچگی علم کوششی و جوششی، حفظ پویایی‌شناختی پایا، پرورش صداقت وجودی، حاکمیت بر اندیشه، پرورش همدلی عمیق و عدالت رحمانی.

۲.مسیر تحول (محتوا و شایستگی‌ها): محتوای این بدیل باید شامل مفاهیمی چون عبودیت، رضا، تسلیم، فنا، بقا، عقل کلی، تهذیب نفس و خودشناسی وجودی باشد که در مثنوی مولوی به‌وفور یافت می‌شوند و به نحوه چگونه بودن و چرا و چگونه شدن فراگیر می‌پردازند. محتوا باید آتش‌افروز باشد، نه بار؛ حبیبانه باشد، نه حافظانه؛ تحقیقی باشد، نه تقلیدی؛ زنده باشد، نه جامد؛ راه‌گشا باشد، نه مقصد پایانی. شایستگی‌های مطلوب شامل: طلب پایدار، تاب‌آوری رضامندانه، اخلاص عمل، عبور از تقلید به تحقیق، بصیرت یکپارچه، خود نظارتی شناختی، صداقت وجودی، خودارزیابی مداوم، تشخیص آوازهای درون، دیدن ارزش ذاتی در هر انسان، انصاف رحمانی، تأثیر از طریق حضور، و پذیرش نقد سازند.

۳.تجربه‌های سلوکی (راهبردهای یاددهی - یادگیری): تأمل درونی در چارچوب توحیدی، گفت‌وگوهای فلسفی و وجودی هدایت‌شده، تجربه‌های جمعی معنوی (کمک، خدمت، همدلی، ذکر) و تمرین ذهن‌آگاهی با بازتعریف توحیدی (حضور در لحظه همراه باتوجه‌به حضور الهی) باید به کار گرفته شوند(Andrade & Fernández, 2006, p. 95; Buckler & Moore, 2025, p. 10). راهبردهای اختصاصی شامل: برافروختن اشتیاق، طراحی رنج سازنده، تدریس از طریق عمل، تدریس از طریق استعاره، راهبرد پرسش گشاینده ذهن، درگیری عاطفی، تدریس از موضع تجربه، ایجاد فضای امن حقیقت، یادگیری مشارکتی، و راهبرد باغبانی (پرورش طبیعی هر یادگیرنده)

۴. محیط یادگیری و نقش‌های معلم و یادگیرنده: محیط یادگیری باید بوستانی باشد (ترکیب آتش‌چالش و آب مراقبت)، محیط شگفت‌انگیز و تجدیدشونده، محیط امن حقیقت، محیط اعتمادمحور و گنج بین. از طرفی نقش معلم شامل: معلم عاشق، آب‌وار، طبیب نبض‌گیر، زبان‌آور، آیینه، شاهد زنده، کامل شخصیت، باغبان حکیم، فضاآفرین‌حقیقت و بی‌غرض (نایب حق) است. از طرف دیگر نقش یادگیرنده شامل: طالب، صابر یعقوب‌وار، آماده و مستعد، تحقیق گر، پرسشگر پایدار، خودشناس،

متواضع، نقدپذیر، خود محاسب، مشارکتی و بالغ تعریف شود.

۵. بازشناسی مسیر (ارزشیابی): ازآنجاکه سالک در وضعیتی ثابت نیست، بازشناسی سیر او نیز نمی‌تواند آزمون محور یا متکی بر نشانه‌های بیرونی باشد. ارزشیابی باید شامل: سنجش طلب به‌عنوان شاخص اصلی یادگیری، ارزشیابی فرایند رشد (از هلال به بدر)، سنجش حبیب علم بودن بجای حافظ علم بودن، ارزشیابی مستمر و مارپیچی، ارزشیابی از راه‌گشایی، خودارزیابی مداوم، سنجش انطباق گفتار و کردار، بازخورد سازنده، ارزشیابی آینه‌وار، و ارزشیابی از کمال درونی.

چارچوب مفهومی هشت‌عنصری که در جدول (۲) گردآوری شده، بر پایه‌ی طبقه‌بندی نه‌گانه‌ی کلاین از عناصر برنامه درسی بنا شده است(Klein, 1991) ؛ اهداف، محتوا، راهبردها و ارزشیابی مستقیماً از این الگو اخذ شده‌اند؛ محیط یادگیری ادغام عناصر زمان، فضا و مواد کلاین است که تناسب بیشتری با نگاه کل‌نگر انسان‌شناسی مولوی دارد؛ شایستگی‌ها از ادبیات مستقل برنامه درسی شایستگی‌محور اخذ شده است(Rychen & Salganik, 2003)؛ نقش معلم و نقش یادگیرنده که در الگوی کلاین ذیل مقوله‌ی مدیریتی «گروه‌بندی» مستحیل شده بودند، در این پژوهش به عناصری مستقل ارتقا یافته‌اند، چراکه انسان‌شناسی مولوی، کیفیت وجودی معلم و یادگیرنده را تعیین‌کننده‌ی تحقق سایر عناصر برنامه درسی می‌داند.

جدول ۲: مقایسه عناصر برنامه درسی مبتنی بر برنامه درسی فراشخصی و دیدگاه توحیدی مولوی

عناصر برنامه درسی	برنامه درسی فراشخصی	بدیل توحیدی مبتنی بر دیدگاه مولوی
اهداف	خود فراروی، گسترش آگاهی، تعادل روانی، بهزیستی فردی، ایجاد انگیزه از طریق تجربه‌های اوج و خودشکوفایی، گسترش آگاهی از طریق مشارکت تجربی و روش‌های تفسیری، خودتنظیمی، خودآگاهی، یکپارچگی روانی، هم‌زیستی مسالمت‌آمیز، تنوع‌پذیری، مشارکت جمعی	تحول وجودی، قرب الهی، شکوفایی همه‌جانبه انسان در نسبت با حقیقت، گذار از انگیزش مبتنی بر ترس به انگیزش مبتنی بر عشق؛ نهادینه‌کردن وجود طالب، خودشناسی به‌مثابه خودشناسی؛ یکپارچگی علم کوششی و جوششی، پرورش صداقت وجودی؛ حاکمیت بر اندیشه؛ خودارزیابی مداوم، پرورش همدلی عشق (گنج‌بینی)؛ عدالت رحمانی و مسئولیت اجتماعی برآمده از بینش درونی

عناصر برنامه درسی	برنامه درسی فراشخصی	بدیل توحیدی مبتنی بر دیدگاه مولوی
محتوا	محتوای تلفیقی از سنت‌های شرقی و غربی، تمرین‌های تجربی، مهارت‌های فراشخصی	محتوای تحول‌آفرین، تحقیقی، زنده، زادگاه؛ مفاهیم: عبودیت، رضا، تسلیم، فنا، عقل، تهذیب نفس
شایستگی‌ها	خود فراروی، گسترش آگاهی، مهارت‌های فراشاخص، همدلی، تنوع‌پذیری	طلب پایدار، تاب‌آوری رضامندانه، اخلاص عمل، بصیرت یکپارچه، خودنظارتی شناختی، دیدن ارزش ذاتی در هر انسان، انصاف رحمانی، پذیرش نقد سازنده
راهبردهای یاددهی	تمرین‌های تجربی، مراقبه، گفت‌وگوی مشارکتی، هنر، حرکت	برافراختن اشتیاق، طرح سؤال سازنده، تدریس از طریق عمل و اسماء، پرسش گشاینده ذهن، درگیری عاطفی، تدریس از موضع تجربه، ایجاد فضای امن حقیقت، یادگیری مشارکتی، باغبانی
ارزشیابی	سنجش عمق تجربه، تحول‌آفرینی درونی، انسجام تجربی، تفسیری	سنجش طلب، ارزشیابی فرایند رشد (از هلال به بدر)، سنجش حبس علم بودن، ارزشیابی مستمر و میانجی، خودارزیابی مداوم، سنجش انطباق گفتار و کردار، بازخورد سازنده، ارزشیابی آینه‌وار
محیط یادگیری	محیط مشارکتی، امن، حمایت‌گر، ممنوع، تجربی	محیط بوستانی (ترکیب آتش چالش و آب مراقبت)، شگفتی‌انگیز، تجدیدشونده، امن حقیقت، اعتمادمحور، گنج‌بین
نقش معلم	تسهیل‌گر، همراه، مشارکت‌کننده در یادگیری، هدایت‌کننده تجربیات	عاشق، داور، طبیب، باغبان، معین، آینه، شاهد، زنده، کامل شخصیت، باغبان حکیم، فضاآفرین حقیقت، بی‌غرض (باغ حق)
نقش یادگیرنده	خودفرارونده، مشارکت‌کننده فعال، کاوشگر تجدد درونی	طالب، صابر، یعقوب‌وار، آماده و مستعد، تحقیق‌گر، پرسشگر پایدار، خودشناس، متواضع، نقدپذیر، خودمحاسب، مشارکتی، باغ

نتیجه‌گیری

تعلیم‌وتربیت رسمی در دوران معاصر، با چالشی بنیادین در تعریف جایگاه معنویت روبه‌روست: گفتمان غالب برنامه درسی معنوی، به طور فزاینده‌ای تحت‌تأثیر پارادایم‌های روان‌شناختی - سکولار

شکل‌گرفته که معنویت را، بدون ارجاع به بنیانی هستی‌شناختی، به تجربه‌ای درونی و کارکردی فرومی‌کاهند. این پژوهش نشان داد که برنامه درسی فراشخصی، به‌رغم غنای ظاهری‌اش، محصول دقیقاً همین گسست است: گسستی که سرچشمه‌های اصیل سنت‌های معنوی توحیدی، ازجمله عرفان مولوی را در ساحت نظریه‌ی برنامه درسی نادیده می‌گیرد و به‌جای آن، الگویی از تعالی انسانی عرضه می‌کند که فاقد غایتی متعالی و مستقل است. اهمیت این پژوهش را باید در همین نقطه دید: نه در ارائه‌ی توصیه‌ای برای یک گروه یا بافت اجتماعی خاص، بلکه در بازگشودن پرسشی بنیادین‌تر در فلسفه‌ی تعلیم‌وتربیت –که برنامه درسی معنوی بر کدام هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی باید استوار باشد – و در نشان‌دادن اینکه اندیشه‌ی مولوی، پاسخی مدون و درعین‌حال عملیاتی (در قالب هشت عنصر برنامه درسی) برای این پرسش فراهم می‌آورد.

جهت‌گیری برنامه درسی در جهان امروز را نمی‌توان با یک برچسب واحد «سکولار» توصیف کرد؛ دست‌کم سه گونه باید از هم بازشناخته شوند. معنویت سکولار به معنای عام، جست‌وجوی معنا را از نهاد دینی مستقل می‌کند بی‌آنکه لزوماً امر متعالی را نفی کند (Van Ness, 1996)، معنویت لائیک که ریشه در الگوی لائیسیته دارد و نمونه‌ی تاریخی آن در ایران، مدارس لائیک دوره‌ی رضاخانی است، فراتر از استقلال، به طرد فعالانه‌ی دین از حوزه‌ی عمومی و آموزشی می‌رسد و معنویت آتئیستی که با پیوند به مادی‌گرایی فلسفی، اساساً هرگونه امر ماورایی را نفی کرده و معنویت را صرفاً به تجربه‌ی زیبایی‌شناختی یا روان‌شناختی درون ماندگار فرومی‌کاهد. برنامه درسی فراشخصی، اگرچه در ظاهر به هیچ‌یک از این سه به طور کامل تعلق ندارد، اما با امتناع نظری‌اش از تعیّن غایت الهیاتی، در عمل به سمت همان معنویت سکولار (و گاه در دستگاه‌های آموزشی رسمی غربی، به سمت الگوی لائیک) میل می‌کند؛ و این امر، دقیقاً همان تشنگی معنوی جامعه‌ی امروز را که پیش‌تر بدان اشاره شد، بدون سیراب‌شدن از سرچشمه تنها با سرابی از تجربه پاسخ می‌دهد. در این میان، نقش دین را نباید صرفاً در حد یکی از منابع رقیب معنابخشی در کنار منابع سکولار دید. دین، در سنت حکمی اسلامی از فارابی تا ملاصدرا، چارچوبی را فراهم می‌کند که در آن هر کنش، معنایی فراتر از غایت بی‌واسطه‌اش می‌یابد و به سعادت قصوی (نهایی) پیوند می‌خورد. ازاین‌رو، سعادت حقیقی برای انسان فرهیخته، از منظر دین توحیدگرا، معنایی به‌کلی متفاوت از بهزیستی روان‌شناختی یا شکوفایی خود بنیاد رایج در ادبیات فراشخصی دارد: سعادت، در این نگاه، هم دنیوی است و هم در قرب او به مبدأ هستی تعریف می‌شود، سعادتی که زندگی دنیوی را در پرتو غایتی برتر، سیاق‌مند و معنادار می‌کند. غفلت از این تمایز، دقیقاً همان چیزی است که برنامه درسی فراشخصی را از تحقق انسان فرهیخته به معنای

موردنظر مولوی بازمی‌دارد

نقد تطبیقی برنامه درسی فراشخصی و انسان‌شناسی تربیتی مولوی نشان داد که این دو رویکرد، در چهار محور بنیادین (تصور از معنویت، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی) با یکدیگر در تقابل قرار دارند. برنامه درسی فراشخصی، اگرچه با گنجاندن ابعاد غیرشناختی و تجربه‌های فرارونده، گامی در جهت فراروی از رویکردهای صرفاً شناختی و مهارتی برداشته است، اما به دلیل گسست از بنیان‌های هستی‌شناختی توحیدی و غایت‌محوری الهی، در نهایت به‌نوعی معنویت کارکردی و انسان‌شناسی خودفرارونده‌ی بدون غایت می‌انجامد که نمی‌تواند پاسخگوی نیاز به تربیت انسان فرهیخته در معنای موردنظر مولوی باشد. در مقابل، اندیشه مولوی با ارائه‌ی تصویری از انسان فرهیخته در چهار بُعد وجودی درهم‌تنیده هستی عاشقانه، آگاهی یکپارچه، یکپارچگی اخلاقی و حضور رحمانی، چارچوبی جامع برای برنامه درسی توحیدی فراهم می‌آورد که در آن، تربیت به‌جای انتقال اطلاعات، ماهیتش سلوک به‌سوی قرب الهی است. نکته‌ی اینجاست که این چهار بُعد، برخلاف فهرست‌های پراکنده‌ی فضائل در رویکردهای اخلاق‌محور رایج، تجلیات یک هویت توحیدی واحدند و دقیقاً همین انسجام درونی است که آن‌ها را برای طراحی یک برنامه درسی یکپارچه (نه مجموعه‌ای گسسته از دروس اخلاق، دینی و مهارت‌های زندگی) مستعد می‌سازد.

این برنامه درسی بدیل، با هدف‌گذاری بر اساس ابعاد چهارگانه‌ی انسان فرهیخته، انتخاب محتوای تحول‌آفرین، به‌کارگیری راهبردهای عاشقانه و باغبانی، ارزشیابی فرایندی و آینه‌وار، و طراحی محیط یادگیری امن و گنج‌نگرانه، می‌تواند مسیری برای تحقق انسان‌شناسی توحیدی در عرصه‌ی تعلیم‌وتربیت بگشاید. اهمیت این مسیر را باید در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش دید که به‌صراحت «تربیت انسانی موحد و مؤمن... حقیقت‌جو و عاقل» را غایت نظام تعلیم‌وتربیت رسمی کشور اعلام کرده است (Supreme Council of Cultural Revolution, 2011). بااین‌حال، این هدف کلان، طی بیش از یک دهه از تصویب سند، عمدتاً در سطح آرمانی و شعاری باقی‌مانده و کمتر به یک الگوی برنامه درسی عملیاتی چون محتوا، شایستگی، راهبرد، ارزشیابی، محیط، و نقش‌های معلم و یادگیرنده‌ی مشخص بازگردانی شده است. بخش پایانی این نتیجه‌گیری، این ادعا را در قالب رهیافت‌های نهادی مشخص (تربیت‌معلم، سیاست‌گذاری برنامه درسی، ارزشیابی، تولید محتوا) عملیاتی می‌کند. الگوی پیشنهادی این پژوهش را می‌توان کوششی برای پر کردن دقیقاً همین شکاف میان آرمان «انسان موحد» در سند بالادستی، و غیاب یک چارچوب نظری عملیاتی برای تحقق آن در سطح برنامه‌ریزی درسی دانست. البته این ادعا نیازمند تدقیق است: ناسازگاری فقه و عرفان در ساحت آموزش، ممکن است ناشی از فروکاستن فقه به مناسک‌گرایی

صورت‌گرایانه و فروکاهش عرفان به ذهنیت‌گرایی انتزاعی باشد. در چارچوب حکمت متعالیه و مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، فقه نقش انضباط رفتاری و بستر قانونی و عرفان نقش قوام وجودی و معنابخشی درونی را قادر است ایفا کند. در نظام دانشی حکمت متعالیه، فقه، عرفان و حکمت از یکدیگر گسسته نیستند؛ بلکه لایه‌ها و مراتب دین‌اند و عرفان ملاصدرا از فقه او جدا نیست (Mirdamadi & Emame Jomee, 2024, p. 224). ملاصدرا، فقیهی که فلسفه، عرفان نظری ابن عربی، و برهان نقلی – فقهی را در یک نظام ادغام کرد(Rahman, 1975; Rizvi, 2019) ، این امر گویای آن است که فقه و عرفان در سنت فکری اسلامی – شیعی، سابقه‌ی هم‌نشینی دارند. این پژوهش مدعی نیست قرائت فقهی سند باید به قرائت عرفانی بدل شود؛ تنها نشان می‌دهد ارائه‌ی الگویی مکمل در کنار رویکرد فقهی سند، با پیشینه‌ی این هم‌نشینی، اقدامی نامعقول نیست؛ ازاین‌رو این پژوهش را باید به ارائه‌ی الگویی برای برنامه‌های معنوی مکمل (نه لزوماً جایگزین سند رسمی) در بافت‌هایی مانند مدارس غیردولتی، تربیت‌معلم، یا واحدهای اختیاری آموزش عالی محدود دانست.

با این ملاحظات، آنچه این پژوهش عرضه می‌کند، دستورالعملی برای اجرا تلقی نمی‌شود، بلکه چارچوبی نظری برای بازاندیشی در مبانی برنامه درسی معنوی است؛ چارچوبی که کاربست آن، به‌طور طبیعی، از سطح نظر به سطح عمل نیازمند میانجی‌هایی نهادی است. بازطراحی دوره‌های کارورزی تربیت‌معلم بر مبنای چهار نقشی که برای معلم صورت‌بندی شد، آزمون محدود و آزمایشی چارچوب هشت‌عنصری در بافت‌هایی که خود این پژوهش برای آن مناسب دانسته است؛ یعنی مدارس غیردولتی، واحدهای اختیاری، برنامه‌های تربیت‌معلم، نمونه‌هایی از این میانجی‌ها هستند؛ میانجی‌هایی که تحقق کاملشان را باید به پژوهش‌های آتی، به‌ویژه مطالعات کیفی و آزمایشی درباره‌ی اثر واقعی این الگو و امثال آن بر تحول وجودی یادگیرندگان، واگذاشت. آنچه در این میان تغییرناپذیر می‌ماند، همان نکته‌ای است که سراسر این پژوهش بر آن تأکید داشت: هیچ بازنگری در محتوا، راهبرد یا ارزشیابی، بدون تحول در کیفیت وجودی معلم – از منبع علم به نمونه‌ی عینی انسان فرهیخته – به مقصد نمی‌رسد. در نهایت، پرسشی که این پژوهش گشود، همچنان باز می‌ماند و شایسته‌ی پیگیری است: آیا نظام تعلیم‌وتربیت رسمی، در فاصله‌ای که میان آرمان انسان موحد سند تحول بنیادین و واقعیت مدرسه‌ی امروز نهفته است، ظرفیت بازگشت به سرچشمه‌های اصیل خود، از جمله حکمت مولوی، را دارد یا خیر؟

References

Amimkhandaghi, M., & Eslamiyan, Z. (2018). Against a Spiritual Humanity-Oriented Curriculum: a Review of Miller's Positions Based on Murteza Mutahhari's Views. *Journal of Islamic Education*, *13*(27), 59-29.

Andrade, A. A., & Fernández, N. M. (2006). Educación Transpersonal: Paradigma emergente en la educación e innovador en el currículo. *Encuentro Educacional*, *13*(1), 86-100.

Bahrami Qasr Chami, K. (2016). The Educated Person from the Perspective of Ibn Arabi and Rumi. *Journal of Mysticism*, *8*(15), 18-50.

Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, *9*(2), 27-40.

Buckler, S. (2018). Transpersonal education: An evaluation of the current context from an international perspective. *Transpersonal Psychology Review*, *20*(1).

Buckler, S., & Moore, H. (2025). Transpersonal Education: A Glimmer of Light to Compulsory Education? *International Journal of Transpersonal Studies*, *44*(1), 9.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2025). Qualitative lnquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches 5/E.

Cunningham, P. F. (2006). Transpersonal education: Problems, prospects and challenges. *International Journal of Transpersonal Studies*, *25*(1), 6.

Daniels, M. (2013). Traditional Roots, History, and Evolution of the Transpersonal Perspective. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology* (pp. 23-43). https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118591277.ch2

Dehghankhalili, N., Shamshiri, B., Karimi, M. H., & Izadpanah, A. (2025). Exploring Religion and Tradition in Frithjof Schuon's Traditionalist Approach and Its Implications for Religious Education. *Journal of Islamic Education*, *20*(53), 117-136. https://doi.org/10.30471/edu.2025.10707.2980

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, *62*(1), 107-115.

Esbjörn-Hargens, S., Reams, J., & Gunnlaugson, O. (2010). *Integral education: New directions for higher learning*. State University of New York Press.

Ferrer, J. N. (2001). *Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human spirituality*. State University of New York Press.

Ferrer, J. N. (2008). Spiritual Knowing as Participatory Enaction: An Answer to the Question of Religious Pluralism. In J. N. Ferrer & J. H. Sherman (Eds.), *The Participatory Turn: Spirituality, Mysticism, Religious Studies* (pp. 135-169). State University of New York Press.

Ferrer, J. N., Romero, M. T., & Albareda, R. V. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *Journal of Transformative Education*, *3*(4), 306-330.

Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Simon and Schuster.

Hamadni, M. (2016). Aims and stages for mystical education from the perspective of ayatollah Saadat Parvar. *Journal of Islamic Education*, *11*(23), 21-43. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_1143_a7686421b6844dae00a9897587035f04.pdf

Hartelius, G., & Ferrer, J. N. (2013). Transpersonal philosophy: The participatory turn. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*, 187-202.

Helminiak, D. A. (2008). *Spirituality for our global community: Beyond traditional religion to a world at peace*. Bloomsbury Publishing USA.

Hirst, P., H, & White, P. (2006). *Philosophy of education: Main themes in the analytic tradition* (B. S. Varaki & M. R. S. Razavi, Trans.). Ferdowsi University of Mashhad Press.

Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Psychology Press.

Hujwiri, A. A. (2004). *Kashf al-Maḥjub*. Soroush.

Kalantari, M., Abedian Esfahani, M., & MakiAleAgha, B. (2022). Identifying the Elements and Components of the Curriculum of the Books Din va Zendegi (Religion and Life) Based on a Transpersonal View: A Qualitative Study. *Journal of Islamic Education*, *17*(42), 29-51. https://doi.org/10.30471/edu.2022.8359.2549

Kazemi, M., & Mirbagherifard, S. A. A. (2023). Analysis and Comparative Study of Anthropology in the Views of Molavi and Ibn Arabi. *Religions and Mysticism*, *56*(1), 75-94.

Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. AscD.

Klein, M. F. (1991). *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum*. Suny Press.

Krippendorff, K. (2018). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology, 4/E.

Lewis, F. D. (2014). *Rumi-past and present, east and west: The life, teachings, and poetry of Jalâl Al-Din Rumi*. Simon and Schuster.

MacDonald, D. A. (2013). Philosophical underpinnings of transpersonal psychology as a science. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*, 312-329.

MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory*. University of Notre Dame Pess.

Maslow, A. H. (1969). Various meanings of transcendence. *Journal of Transpersonal Psychology*, *1*(1), 56-66.

Maybudi, R. a.-D. (1992). *Kashf al-asrar wa 'uddat al-abrar*. Amir Kabir.

Miller, J. P. (2000). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. State University of New York Press.

Mir, M., & Shamshiri, B. (2015). The Study of Anthropology of Islamic mysticism and its implications in the citizenship education. . *Journal of New Thoughts on Education*, *11*(3), 135-154.

Mirdamadi, S. M. H., & Emame Jomee, M. (2024). Investigating the Impact of Transcendent Philosophy and Mullā Ṣadrā's Thoughts on Jurisprudence (tafaqquh). *Essays in Philosophy and Kalam*, *55*(2), 223-245. https://doi.org/10.22067/epk.2023.71809.1054

Mirzakhan, N., & AminKhandaqi, M. (2024). Spiritual Curriculum from the Perspective of Dwayne Huebner: From Thematic Shift to Pluralism. *Journal of Islamic Education*, *19*(49), 85-107. https://doi.org/10.30471/edu.2024.9380.2767

Mohammadi, M., Faqihi, A., Rezaei, M. H., & Sarvar Yaghobi, A. (2021). Analysis and Comparison of the Epistemological Style of Education from the Point of View of Mowlavi and Critical Theorists. *Islamic Lifestyle with a Focus on Health*, *5*(12), 243-251.

Peters, R. S. (1983). Philosophy of education. *Educational theory and its foundation disciplines*, 30-61.

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Routledge.

Piri Zarnagh, Z., & Beheshti, S. (2016). *The Mystical Education of the Human Spirit in the Stories of Divine Prophets from the Perspective of Allameh Hassanzadeh Amoli* The First International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management and Psychology, https://civilica.com/doc/628151

Rahman, F. (1975). *The Philosophy of Mullā Ṣadrā (Ṣadr al-Dīn al-Shirāzī)*. SUNY Press.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. University of Chicago press.

Rizvi, S. (2019). Mulla Sadra. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Rorty, R. (1984). The historiography of philosophy: four genres. *Philosophy in history: Essays on the historiography of philosophy*, 49-75.

Rowe, N., & Braud, W. (2013). Transpersonal education. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*, 666-686.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers.

Sajadi, S. J. (2022). *Farhang-e estelahat va ta'birat-e erfani* [Dictionary of mystical terms and expressions]. Tahouri.

Scott, J. (2014). *A matter of record: Documentary sources in social research*. John Wiley & Sons.

Shamshiri, B., & Fereydouni, Z. (2014). A comperative study on the concept of self from the humanistic psychology and Islamic mysticism perspectives. *Psychological Models and Methods*, *4*(16), 65-84. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_591_4f896de55fd946cb15076ecfbf06b2f2.pdf

Sohbatlu , A., Shabani Varaki, B., & Sadeghzadeh Ghamsari, A, Ahanghian, H. R., Shabani Varaki, B., & Sadeghzadeh Ghamsari, A. (2016). Critique of the philosophical foundations of Iran's education regarding the educated person based on Avicenna's viewpoint. *Journal of the Faculty of Educational Sciences and Psychology*.

Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). *Document of Fundamental Transformation of Education in the Islamic Republic of Iran*.

Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard university press.

Van Ness, P. H. (Ed.). (1996). *Spirituality and the Secular Quest* (Vol. 22). Crossroad.

Vaughan, F. (1982). The transpersonal perspective: A personal overview. *Journal of Transpersonal Psychology*, *14*(1), 37-45.

Walach, H. (2013). Criticisms of transpersonal psychology and beyond—the future of transpersonal psychology: A science and culture of consciousness. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*, 62-87.

Walsh, R., & Vaughan, F. (1993). On transpersonal definitions. *The Journal*, *25*(2), 199-207.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (Vol. 49). Sage.

Wilber, K. (1993). *The spectrum of consciousness*. Quest books.

Wilber, K. (2001). *A theory of everything: An integral vision for business, politics, science and spirituality*. Shambhala publications.

Zarrinkoob, A. (1990). *A Search in Iranian Sufism*. Amirkabir.

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 1, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

Argument in the Service of Education: A Study of Modes of Audience Persuasion in the Third Book of the *Masnavi*

Saeedeh Birjandi

Assistant Professor, Department of Persian Language Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: sabirjandi@cfu.ac.ir

Received: 2025-12-15	Revised: 2026-09-08	Accepted: 2026-09-21	Published: 2026-09-22

Citation: Birjandi, S. (2026). Argument in the Service of Education: A Study of Modes of Audience Persuasion in the Third Book of the Masnavi, *Foundations of Education*, 16(1), 107-129. doi: 10.22067/fedu.2026.96955.1484

Abstract

Persuasion in mystical literature is not limited to securing an audience's acceptance of a proposition; rather, it may function as part of a pedagogical process in which cognition, emotion, credibility, and readiness for action interact. This study examines Mowlavi's persuasive techniques in Book Three of the Masnavi in relation to ethical and spiritual education. Moving beyond a simple rational–emotional dichotomy, the analysis employs the interplay of logos, pathos, and ethos as its primary analytical framework. Religious references are examined separately as scriptural warrants rather than being automatically classified as forms of rational argument. The study adopts a qualitative directed content-analysis approach. The research population comprises the entirety of Book Three of the Masnavi, consisting of 4,810 couplets according to the Nicholson-based count. The couplet constitutes the primary unit of analysis, while the story or narrative section serves as the contextual unit. The analysis indicates that storytelling, allegory, simile, Qur'anic and hadith-based references, proverbs and maxims, advice, repetition, allusion, and indirect expression generally operate in combination rather than in isolation. Allegory becomes persuasive by rendering abstract propositions experientially accessible; storytelling facilitates identification and enables audiences to encounter the consequences of moral choices indirectly; and scriptural references reinforce normative legitimacy. The study thus contributes not merely by identifying persuasive devices, but by demonstrating how their combination can constitute a pedagogical process of persuasion through which audiences may move from understanding to evaluation, acceptance, and readiness for action.

Keywords: persuasion; pedagogical persuasion; Mowlavi; masnavi; ethical education

Synopsis
Persuasion is one of the important topics in the field of communication, and humans, as social beings, inevitably, willingly or unwillingly, use various methods to persuade their audience in their relationships with others. Mystics have also paid attention to persuading the audience in their works and speeches, because guiding people and solving their problems has been the concern of many mystics. For this purpose, they have used methods and techniques to better influence the mind and psyche of the audience. Among these mystics, Rumi can be mentioned in his famous mystical work, "The Spiritual Mathnavi". The present article examines the methods that Rumi used to influence his audience in terms of education using a qualitative (analytical-descriptive) method (Amirkaveh and Eslami, 2016: 175).
For this purpose, Rumi's moral and educational teachings in the third book of the spiritual Masnavi were examined, and then the persuasive methods he used in teaching issues that have an educational approach were examined.
The spiritual Masnavi is one of the masterpieces of Persian literature and one of the masterpieces of mystical works. This book is full of mystical and educational teachings that Rumi composed to guide and educate his audience (all humans). Throughout this work, Rumi has tried to influence his audience as much as possible, and for this purpose, he has used various methods such as allegory, storytelling, verses, and narrations.
The research method in this article is analytical-descriptive. To gather the evidence, examples, and required materials, the third book of the Masnavi was carefully studied.
To persuade and convince his audience and teach them educational issues and matters, Rumi used various methods, such as repetition, advice, storytelling, using verses from the Quran, allusion, parable, irony, simile, and reasoning, which are discussed in this article. But what is noteworthy is that he himself has mentioned that giving advice and conveying the message to the audience is his mission (Maulana, 1939: 10). In this way, he has introduced his goal and duty as informing people and their happiness; therefore, it is quite logical that he uses certain techniques to convince the audience and make his words effective.
Conclusion
In this article, after examining Rumi's persuasive methods in the third book of the spiritual Masnavi with an educational approach, the following results were obtained: Rumi used various literary and verbal methods to persuade his audience educationally. He used parables and storytelling the most. In this way, almost the entire Masnavi, and especially its third book, is full of stories and parables that the poet has used to consolidate his concepts in the minds of his audience. After the parables, he also has some advice and recommendations for his audience and has tried to instill them in the audience with a fatherly and teacher-like language. Also, in Rumi's verses, a large number of Quranic verses can be seen. Rumi sometimes used the exact verses and sometimes translated or explained their meaning. Rumi also made extensive use of Persian and Arabic proverbs and sayings in his poems. The poet paid great attention to the reasonableness of the concepts and meanings of his words; for this reason, after mentioning the concepts and meanings, he also provided arguments to strengthen them. The use of literary devices such as alliteration, simile, and irony were other methods used by Rumi in the third book of the spiritual Masnavi to convince his audience.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم وتربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

استدلال در خدمت آموزش؛ مطالعه‌ای بر شیوه‌های اقناع مخاطب در دفتر سوم مثنوی

سعیده بیرجندی

استادیار، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. sabirjandi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۴ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

استناد: بیرجندی، سعیده. (۱۴۰۵). استدلال در خدمت آموزش؛ مطالعه‌ای بر شیوه‌های اقناع مخاطب در دفتر سوم مثنوی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۱)، ۱۰۷-۱۲۹. doi: 10.22067/fedu.2026.96955.1484

چکیده

اقناع مخاطب از اهداف عمده هر نویسنده، ادیب و گوینده (پیام‌رسانی) است که پیامی را برای انتقال به دیگران دارد. به این معنا که گوینده/ادیب، تمام تلاش خود را برای تأثیرگذاری بر ذهن مخاطب به منظور پذیرش سریع‌تر و بهتر پیامش به کار می‌گیرد. اقناع در متون عرفانی صرفاً به معنی واداشتن مخاطب به پذیرش یک گزاره نیست، بلکه مرحله‌ای از فرایند تربیتی است که در آن شناخت، عاطفه و آمادگی برای عمل به یکدیگر پیوند می‌خورند. پژوهش حاضر با تمرکز بر دفتر سوم مثنوی معنوی، شگردهای اقناعی مولانا را در راستای اهداف تربیتی، اخلاقی و عرفانی بررسی می‌کند. روش پژوهش نیز، تحلیل محتوای کیفی است و جامعه پژوهش، کل دفتر سوم مثنوی مولانا است. یافته‌ها نشان می‌دهد که داستان، تمثیل، تشبیه، استناد قرآنی و حدیثی، مثل و حکمت، پند، تکرار، تلمیح و کنایه غالباً به صورت منفرد عمل نمی‌کنند و به تنهایی مؤثر نیستند، بلکه در شبکه‌ای از استدلال، اعتبار گوینده و برانگیختن عاطفه قرار می‌گیرند. تمثیل هنگامی اقناعی می‌شود که یک گزاره انتزاعی را به موقعیتی قابل مشاهده تبدیل کند، داستان با ایجاد هم‌ذات‌پنداری و پیامدهای روایی، امکان تجربه غیرمستقیمِ نتیجه اخلاقی را فراهم می‌آورد، استناد قرآنی نیز با ایجاد پشتوانه هنجاری و دینی، دامنه اعتبار گزاره را افزایش می‌دهد.

واژگان کلیدی: اقناع مخاطب، دفتر سوم مثنوی معنوی، مولانا، رویکرد تربیتی، تمثیل.

مقدمه

اقناع یکی از مباحث مهم در حوزه مطالعات ارتباطات، بلاغت و استدلال به شمار می‌آید و انسان به عنوان یک موجود اجتماعی در ارتباط خود با دیگران، ناگزیر، خواسته یا ناخواسته، روش‌های مختلفی را برای اقناع مخاطب به کار می‌بندد. در حقیقت، باید گفت که بشر همواره برای تأثیرگذاری و مجاب کردن افرادی که با آن‌ها ارتباط داشته از روش‌های متفاوتی، استفاده نموده است. این مسئله از اساسی‌ترین مفاهیم «نفوذ اجتماعی» به شمار می‌رود (Karampour et al, 2015. P.23). در تأکید بر همین معنا، برخی نیز، آن را بخش جدایی‌ناپذیر زندگی انسان توصیف کرده‌اند (Amirkaveh & Eslami, 2016, p.175). در سنت کلاسیک بلاغت، ارسطو سه مسیر اصلی اقناع را از رهگذر استدلال، وضعیت عاطفی مخاطب و اعتبار گوینده توضیح می‌دهد؛ بنابراین تحلیل یک متن تربیتی زمانی دقیق‌تر خواهد بود که نشان دهد یک شگرد چگونه با شگردهای دیگر برای تأثیرگذاری بیشتر همکاری می‌کند. در میان آثار ادبا و نویسندگان، تلاش‌هایی برای دستیابی به این نفوذ دیده می‌شود؛ زیرا هدایت مردم و حل مشکلات آن‌ها از مهم‌ترین دغدغه‌های بسیاری از عارفان بوده است. مولانا رومی نیز در مثنوی معنوی، از تکنیک‌های متعددی برای دستیابی به این هدف تربیتی بهره برده است.

مثنوی معنوی از نمونه‌های برجسته متنی است که در آن، روایت، تمثیل، استدلال، موعظه، نکات و اندرزهای دینی و صنایع بلاغی در کنار یکدیگر برای انتقال مفاهیم اخلاقی و عرفانی به کار می‌روند، با این حال صرف مشاهده یک داستان یا تمثیل در متن به خودی خود اثبات نمی‌کند که اقناع رخ داده است. برای نسبت دادن کارکرد اقناعی به یک شاهد، باید نشان داد که شگرد مورد نظر چه گزاره‌ای را پشتیبانی می‌کند، چگونه مقاومت یا ابهام مخاطب را کاهش می‌دهد و چه مسیری میان فهم، پذیرش و کنش تربیتی ایجاد می‌نماید.

ضرورت انجام پژوهش

مثنوی معنوی یکی از مفاخر ادبیات فارسی و آثار عرفانی و سرشار از آموزه‌های عرفانی و تربیتی است که مولانا برای هدایت و تربیت مخاطب خود؛ یعنی عموم انسان‌ها، آن‌ها را سروده است. مولوی در سراسر این اثر، کوشیده تا حد ممکن بر مخاطب خود تأثیر بگذارد و برای این منظور از روش‌های مختلفی بهره برده است. بررسی روش‌هایی که وی در مثنوی، برای اقناع مخاطب خود با هدف تربیت او استفاده کرده، افزون بر شناخت بیشتری که از این کتاب به دست ما می‌دهد و ما را هر چه بیشتر با جهان‌بینی شاعر آشنا می‌کند، باعث می‌شود که روش‌های مورد استفاده او، برای دیگر افرادی که دغدغه اصلاح و تربیت انسان‌ها را دارند نیز مفید واقع شود.

مسئله، پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش

سؤال اصلی:

مسئله اصلی پژوهش این است که مولانا در دفتر سوم مثنوی چگونه شگردهای بلاغی، روایی، استدلالی و شخصیتی را برای پیشبرد یک پیام تربیتی به کار می‌گیرد و این شگردها چگونه با هم تعامل می‌کنند.

سؤال فرعی:

چه نوع نگرشی از شگردهای اقناعی در شواهد بررسی‌شده دیده می‌شود؟ و هر شگرد چه کارکردی برای تغییر نگرش، فهم، ارزیابی یا آمادگی برای عمل دارد؟

تفاوت استناد قرآنی و حدیثی با استدلال عقلانی چیست؟

نقش اعتبار گوینده و جایگاه مرشد در کنار استدلال و عاطفه چیست؟

فرضیه

انتظار می‌رود غالب شواهد اقناعی دفتر سوم، تک‌بُعدی نباشند و در قالب یک آرایش ترکیبی عمل کنند؛ بنابراین کارکرد تربیتی آن‌ها بیش از آن‌که به یک صنعت ادبی منفرد وابسته باشد، به رابطه بین گزاره، شیوه ارائه، اعتبار گوینده و وضعیت مخاطب وابسته است.

روش تحقیق

روش تحقیق در این مقاله، کیفی با رویکرد تحلیلی-توصیفی است و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوا است؛ به این صورت که برای گردآوری شاهدمثال‌ها و مطالب مورد نیاز، دفتر سوم مثنوی به دقت مورد مطالعه قرار گرفت و روش‌های مولانا برای اقناع مخاطبش در یادآوری مسائل تربیتی و آموزشی بررسی شد. در تحلیل ابیات و نمونه‌های این پژوهش، «مخاطب» به عنوان یکی از مسائل مهم در نظر گرفته شده، بر همین اساس، هر شاهد با توجه به قرائن درون‌متنی از لحاظ نوع مخاطب نیز بررسی شد و مخاطب هر شاهد در یکی از سه دسته؛ مخاطب خاص عرفانی-تربیتی، مخاطب عمومی اخلاقی-دینی، مخاطب انسانی عام یا آرمانی قرار گرفته است.

پیشینه تحقیق

در زمینه اقناع مخاطب و مثنوی مولوی تا کنون پژوهش‌های بسیاری انجام شده است که در این قسمت به برخی از آن‌ها که به موضوع مقاله حاضر نزدیک است، اشاره می‌شود.

سعادتی و شجری (۱۳۸۹) در مقاله «رویکرد مولانا نسبت به استدلال» به بررسی رویکرد استدلالی مولانا پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که استدلال در مثنوی غالباً برای تفهیم مخاطب به کار می‌رود و مولانا در

استدلال‌های عقلی به تمثیل و تشبیه و در استدلال‌های نقلی به قرآن و حدیث تکیه دارد. این پژوهش از حیث توجه به پیوند استدلال با تمثیل و استناد دینی برای مطالعه حاضر بنیادی است.

مؤذنی و احمدی (۱۳۹۳) در مقاله «درآمدی بر جایگاه فرایند اقناع در فن خطابه و مطالعات ادبی» که با روش کیفی انجام شده، بیان کرده‌اند که پایه‌های نظری اقناع را ارسطو نخستین‌بار پی ریخت. این مباحث به تدریج مورد توجه نظریه‌پردازان بلاغت قرار گرفت و اندک اندک، نوع خاصی از بلاغت، تحت عنوان ریتوریک، مطرح شد که هدفش، توضیح و تبیین کلام اقناعی مخیّل بود. نویسندگان در این مقاله به جایگاه اقناع در خطابه و مطالعات ادبی پرداخته‌اند، در حالی که مقاله حاضر به شگردهای اقناعی در دفتر سوم مثنوی پرداخته است.

شاکر (۱۳۹۷) در مقاله «اقناع مخاطب در حدیقه سنایی با احتجاج به آیات و احادیث» به بررسی روش‌هایی که سنایی با استناد به قرآن و احادیث برای اقناع مخاطب خود در اثر مذکورش به کار گرفته پرداخته و نتیجه گرفته که سنایی در موضوعات مختلفی دینی و اخلاقی برای اثبات سخن خود و تأثیر بر مخاطب از قرآن و احادیث کمک گرفته است. تمرکز نویسنده در این مقاله فقط بر آیات و احادیث و محدود به حدیقه سنایی است؛ در حالی که مقاله حاضر جامع‌تر بوده و تمام شگردهای اقناعی را در دفتر سوم مثنوی بررسی می‌کند.

صیادی‌نژاد، امیری و ذکائی (۱۳۹۷) در مقاله «شگردهای زبانی متنبی در اقناع از منظر پراگماتیسم» که با روش کیفی و رویکرد تحلیلی- توصیفی انجام شده به این نتیجه رسیده‌اند که متنبی در انتقال انگیزه‌ها و عواطف به مخاطبان خود از ابزارهای زبانی اقناع، مثل: تکرار و روش‌های هارمونی شعری، مانند: توازن و تصریع، استفاده کرده است.

دولت‌دوست و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله «واکاوی دلالت‌های تربیتی قناعت در مثنوی معنوی» به بررسی مفهوم قناعت در مثنوی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که از نظر مولانا، قناعت به مثابه راهی برای نیل به حیات طیبه، عاملی بر حفظ اقتدار و عزت نفس، گنج استغنابخش و بی‌نیازی، عامل ممیزه با بخل، عامل آرامش روح در تقابل با حرص، زمینه ساز شادی و محور همبستگی مفاهیم توکل، رزق و رضایت درونی است. نویسندگان در مقاله خود به مسائل و آموزه‌های تربیتی در مثنوی پرداخته‌اند، اما مقاله حاضر تکنیک‌های اقناعی در حوزه تربیتی و آموزشی را در دفتر سوم مثنوی مورد بررسی قرار داده است.

افضل‌نیا و همکاران (۱۴۰۲) در مقاله «هنر استفاده از شگردهای اقناعی در مثنوی معنوی» در یک مطالعه موردی در دفتر ششم مثنوی به بررسی شگردهای اقناع عاطفی و عقلی پرداخته‌اند. این مطالعه از نظر نزدیک

بود ن موضوع و توجه به علوم تربیتی اهمیت ویژه‌ای دارد، اما محدوده آن دفتر ششم است و ساختار تحلیل آن بر دو بُعد عاطفی و عقلی استوار است، در حالی‌که تمرکز پژوهش حاضر بر دفتر سوم است و بر سه اصل؛ اعتبار گوینده، استدلال عقلانی و اقناع عاطفی و تعامل این سه اصل با هم، تکیه دارد.

تمایز اساسی پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین در سه سطح است؛ نخست: تمرکز بر دفتر سوم به عنوان یک پیکره مشخص، دوم: تفکیک نوع منبع اقناع از کارکرد اقناعی، سوم: تحلیل تعامل شگردها. با توجه به پیشینه تحقیق تا کنون پژوهشی به بررسی روش‌ها و تکنینک‌های اقناع مخاطب با رویکرد تربیتی در دفتر سوم مثنوی مولوی، نپرداخته است.

مبانی نظری

اقناع

اقناع یا همان مجاب کردن مخاطب، تلاشی آگاهانه به منظور تغییر در نگرش و رفتار و کردار آدمی است (Halimi-Julodar & Patyar, 2016. P.8). برای اقناع، نام‌های دیگری، مانند: متقاعدسازی و تغییر نگرش نیز ذکر کرده‌اند. محققان معتقدند که اقناع، یکی از پدیده‌هایی است که زندگی اجتماعی بشر بر اساس آن پایه‌گذاری شده است (Eliasi et al, 2008, p.417). اقناع در هر نوع گفت‌وگویی وجود دارد (Muezzin & Ahmadi. P.95). این اصطلاح در علوم ارتباطات، روانشناسی اجتماعی، جامعه‌شناسی و تبلیغات، دارای کاربرد بسیار بالایی است. در حقیقت، اقناع نوعی فرایند ارتباطی است که هدفش نفوذ در گیرنده پیغام است؛ به این معنی که پیغامی به شخصی داده می‌شود و انتظار می‌رود که آن پیغام در گیرنده، مؤثر واقع شود (Moradi, 2005, p.21). متولی آن را شیوه‌ای برای تأثیرگذاری بر مخاطب و نفوذ بر ذهن آن‌ها و راضی نمودن آنان، معرفی کرده است (Motawali, 2005, p.149). یکی از ویژگی‌های مهم اقناع، تکرار پیغام مورد نظر است؛ زیرا مفاهیم زودگذر در ذهن تثبیت نمی‌شوند و خیلی زود فراموش می‌شوند (Muezzin & Ahmadi, 2014, p.98)؛ بنابراین اقناع‌کننده، باید پیغام خود را تا حدی که ملال‌آور نباشد، تکرار کند (Eliasi, 2009, p.49). خوش اخلاقی شخص اقناع‌کننده، یکی دیگر از ویژگی‌های اقناع است. هر قدر فرد اقناع‌کننده، خوش‌خلقی بیشتری داشت باشد، فاصله روانی میان وی و مخاطب، کمتر می‌شود و در نتیجه، مخاطب راحت‌تر و سریع‌تر پیغام مورد نظر را دریافت می‌کند (Halimi-Julodar & Patyar, 2016. P.10).

در این پژوهش، اقناع به فرایندی ارتباطی گفته می‌شود که در آن گوینده با استفاده از دلایل، شیوه‌های عرضه پیام، اعتبار خود و تنظیم وضعیت عاطفی مخاطب تلاش می‌کند که پذیرش یک گزاره یا آمادگی برای یک نگرش و کنش را افزایش دهد. در مقاله حاضر، اقناع با اثر قطعی یکی گرفته نمی‌شود. متن می‌تواند

ظرفیت اقناعی داشته باشد بدون آن‌که بتوان از روی متن به تنهایی اثبات کرد که هر مخاطب واقعاً متقاعد شده است؛ بنابراین تعبیرهایی مانند «فراهم کردن زمینه پذیرش»، «افزایش قابلیت اقناع» و «کاهش فاصله بین گزاره و تجربه» از نظر روش‌شناختی دقیق‌تر از ادعای قطعی تغییر رفتار مخاطب‌اند.

اقناع آموزشی- تربیتی

اقناع آموزشی-تربیتی در این مقاله عبارت است از سازمان‌دهی اقناعی پیام به نحوی که مخاطب نه فقط گزاره‌ای را بفهمد، بلکه بتواند نسبت آن را با تجربه اخلاقی خود ارزیابی نماید و برای پذیرش یا عمل به آن آمادگی پیدا کند. در این تعریف، «تغییر پایدار» نتیجه مطلوب تربیت است نه متغیری که صرفاً با خواندن یک بیت بتوان آن را اندازه‌گیری کرد، از این‌رو شواهد متنی برای اقناع باید دست کم یکی از سه کارکرد را نشان دهند: توضیح و اثبات، درگیرسازی عاطفی و تجربی یا هدایت مستقیم به ارزیابی و عمل.

مخاطب و نقش او در فرآیند اقناع تربیتی

در تحلیل اقناع، مخاطب را نمی‌توان عنصری ثابت و یکدست فرض کرد؛ زیرا میزان و چگونگی اثرگذاری یک پیام علاوه بر ویژگی‌های خود پیام و اقناع‌کننده به ویژگی‌های مخاطب و موقعیت ارتباطی نیز وابسته است. از این منظر مخاطب مولانا در مثنوی معنوی مفهومی یکپارچه نیست و باید با توجه به قراین موجود در هر حکایت و گفتار به صورت درون‌بافتی بررسی شود. منظور از مخاطب در این پژوهش نه یک مخاطب تاریخی واحد، بلکه مخاطبی است که از طریق خطاب مستقیم، شخصیت‌های حکایت، موضوع پیام، سطح مفاهیم و موقعیت گفتاری متن قابل بازسازی است.

با توجه به توضیحات فوق، در پژوهش حاضر با سه مخاطب مواجه هستیم: نخست مخاطب خاص عرفانی-تربیتی مانند سالک، مرید یا مخاطبی که در مسیر سلوک و تزکیه نفس قرار دارد، دوم، مخاطب عمومی اخلاقی-دینی که آموزه‌های اخلاقی و رفتاری مثنوی برای اوست و سوم، مخاطب انسانی عام یا آرمانی که در برخی آموزه‌های کلی مثنوی، بدون اشاره به گروه اجتماعی یا موقعیت مشخص، مورد خطاب قرار می‌گیرد. این تقسیم‌بندی ابزاری تحلیلی برای نشان دادن تفات موقعیت‌های ارتباطی و شیوه‌های اقناع در متن است؛ در نتیجه نوع مخاطب در این پژوهش بر اساس شواهد و قرائن درون متن مشخص می‌شود و برای هر شاهد، رابطه بین نوع مخاطب، شگرد و کارکرد اقناعی و موضوع تربیتی بررسی می‌شود. برای مثال، در خطاب مستقیم به حسام‌الدین یا در گفتارهای مرتبط با سلوک، مخاطب خاص عرفانی برجسته‌تر است و در آموزه‌هایی مربوط به اصلاح رفتار و علم‌آموزی، مخاطب عمومی اخلاقی-تربیتی بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد؛ بنابراین ممکن است یک شگرد در مخاطبان متفاوت، کارکرد اقناعی مختلفی پیدا کند.

تعریف تربیت از دیدگاه مولانا

تربیت در منظومه فکری- عرفانی و از دیدگاه مولانا، صرفاً محدود به انتقال اطلاعات و دانش نیست، بلکه فرآیندی جامع و غایی برای هدایت نفس و تصفیه روح است. هدف نهایی این فرآیند، انتقال انسان از نقص به کمال، رسیدن به حیات طیبه و رهایی از بند تعصبات و اوهام دنیوی است. همان‌طور که مولانا خود رسالت خویش را «تبلیغ» و «رهاندن انسان‌ها از نَدَم» (Jalaluddin Rumi, 1929. P.10) معرفی می‌کند، تربیت در این بستر با مفاهیمی چون «تزکیه»، «سلوک» و «وصول به حق» گره خورده است. از این رو، هرگونه اقناع در مثنوی، نه هدفی مستقل، بلکه ابزاری در خدمت این مقصد والای تربیتی محسوب می‌شود.

تمثیل و تشبیه

تمثیل و تشبیه در این مقاله دو مفهوم جدا هستند. تشبیه رابطه‌ای تصویری میان دو چیز است و معمولاً در سطح یک یا چند عبارت و بیت قابل شناسایی است، اما تمثیل، ساختاری روایی و تصویری است که یک مفهوم یا رابطه انتزاعی را در قالب موقعیتی عینی بازنمایی می‌کند و می‌تواند چند بیت یا یک حکایت را در برگیرد، بنابراین هر تشبیهی، تمثیل نیست و هر تمثیل نیز به یک تشبیه منفرد فروکاستنی نیست.

هم‌افزایی روش‌ها

هم‌افزایی روش‌ها در این پژوهش به معنی کنار هم قرار گرفتن چند شگرد نیست، بلکه به حالتی گفته می‌شود که کارکرد یک شگرد، اثر شگرد دیگر را تقویت کند، مثلاً اگر یک تمثیل ابتدا گزاره‌ای عرفانی را عینی کند، سپس با استدلال آن را توضیح دهد و در پایان پند مرشدانه، مخاطب را به عمل دعوت کند، بین این سه سطح، هم‌افزایی محسوب می‌شود؛ بنابراین واحد تحلیل هم‌افزایی، آرایش شگردها در یک بافت است، نه شمارش ساده صنایع ادبی.

استدلال نقلی و استدلال عقلانی

استناد به قرآن و حدیث در این پژوهش ذیل استدلال نقلی/هنجاری طبقه‌بندی می‌شود، نه استدلال عقلانی. استدلال عقلانی هنگامی است که متن با رابطه علت و معلول، قیاس، مثال، تعمیم تجربی یا دیگر صورت‌های استدلالی، نتیجه‌ای را از مقدمات به دست می‌دهد. در مقابل، استناد قرآنی یا حدیثی از اقتدار و اعتبار منبع دینی برای تقویت مشروعیت گزاره استفاده می‌کند. این دو می‌توانند در یک شاهد در کنار هم باشند، اما از نظر تحلیلی یکی نیستند.

روش پژوهش

روش پژوهش در این مقاله، کیفی با رویکرد تحلیل محتوا است. جامعه پژوهش نیز کل دفتر سوم مثنوی معنوی به شمار می‌رود. واحد اصلی تحلیل، بیت است، اما باید توجه داشت که بیت، بدون بافت

روایی می‌تواند معنای اقناعی ناقصی داشته باشد؛ بنابراین حکایت/ بخش روایی واحد زمینه‌ای به حساب می‌آید.

یک بیت زمانی به عنوان شاهد اقناعی ثبت می‌شود که حداقل یکی از معیارهای ذیل را داشته باشد:

طرح یا تقویت یک گزاره هنجاری/ آموزشی

استفاده از دلیل یا شاهد برای پشتیبانی از گزاره

برانگیختن عاطفه یا هم‌ذات‌پنداری در جهت پیام

استفاده از اعتبار گوینده یا جایگاه مرشد برای تسهیل پذیرش

استفاده از شگرد زبانی برای غیرمستقیم‌سازی یا ماندگار کردن پیام

جدول۱: فراوانی شواهد گزارش‌شده

مبنای شمارش	تعداد شواهد گزارش‌شده	دسته/شگرد
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله(داستان مرد مارگیر)	۱	داستان‌گویی
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله: -این چراغ شمس کو روشن بود -گر گدایان طامع‌اند و زشت‌خو	۲	تمثیل
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله: -تشبیه آدمی به کوه -تشبیه آدمی به پارچه‌ای اطلاس که خود را ارزان فروخت -تشبیه جهان به درخت -تشبیه انسان به میوه‌های درخت	۴	تشبیه
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله: - قُتِلَ الإنسَانُ مَا أَكْفَرَهُ -لَم يَلِد لَم يولَد -انا إليه راجعون -استعينوا بِالصَّبرِ وَالصَّلاة -وآتوا البيوتَ مِن اَبوابِها	۵	استناد قرآنی
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله: - إتَّقِ مِن شرِّ مَن أحسنتَ اليه	۴	مثل و حکمت

-اذا جاء القضا ضاق الفضا -حزم سوء الظن -إن المرءَ مخبوءٌ تحتَ لسانه		
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله -چون در آید نام حق اندر دهان -هست بی حزمی پشیمانی یقین -حرف حکمت خور که شد نور ستیر -تا پذیرا گردی ای جان نور را -سخت‌گیری و تعصب خامی است	۵	پند و اندرز
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله درباره مفهوم علم و گمان	۲	تکرار
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله: -داستان حضرت ابراهیم -داستان هاروت و ماروت	۲	تلمیح
شاهدهای بررسی‌شده در مقاله: -رقص آنجا کن که خود را بشکنی -گوش را اکنون ز غفلت پاک کن -زانک در صحرای گل نبود گشاد - تا نگویی سرِّ سلطان را به کس	۴	کنایه

بحث

مولانا از روش‌های مختلفی، برای مجاب کردن و اقناع مخاطب خود و آموزش مسائل و امور تربیتی به او بهره برده است که در چهار دسته احساسی و عینی، عقلی و استدلالی، روش‌های اقناعی شخصیتی و معلمانه و شگردهای زبانی قابل بررسی است.

داستان‌گویی؛ از انتقال گزاره به تجربه روایی

دفتر سوم مثنوی معنوی نیز مانند دیگر بخش‌های این اثر عظیم، حاوی داستان‌هایی است که شاعر از آن‌ها برای آموزش مسائل مورد نظر خود به مخاطب، استفاده کرده است. مولانا در این دفتر بیش از ۱۰۰ داستان را ذکر کرده که داستان‌های «اختلاف کردن در چگونگی و شکل پیل، ایمن بودن بلعم باعور، افتادن شغال در خم رنگ، هاروت و ماروت و چرب کردن مرد لافی لب و سبلت خود را» بخشی از آن‌ها است.

او در بیان ارزش و اعتبار والای گوهر آدمی و آموزش این مسئله که انسان ارزش والایی دارد، اما قدر خود را نمی‌داند، داستان مرد مارگیر را تعریف کرده و در میانه داستان، این آموزه تربیتی خود را آورده است که: «خویشتن نشناخت مسکین آدمی/ از فزونی آمد و شد در کمی// صد هزاران مار و که حیران اوست/ او چرا حیران شدست و مار دوست» (Jalaluddin Rumi, 1929. P.57). مولانا در این داستان با روایت پیامدهای رفتار ناآگاهانه، آموزه تربیتی شناخت ارزش و جایگاه انسان را در قالب تجربه‌ای عینی عرضه می‌کند. در اینجا مخاطب را نمی‌توان صرفاً مخاطب مولانا دانست، بلکه با توجه به ماهیت آموزه و شیوه بیان، می‌توان آن را در دسته مخاطب عمومی اخلاقی-تربیتی در نظر گرفت؛ یعنی انسانی که ممکن است در اثر ناآگاهی از ارزش وجود خود، گرفتار رفتارها و انتخاب‌های زیان‌آور شود. مولانا با داستان‌گویی در مثنوی، به دنبال آن است که در مخاطب، هم‌ذات پنداری نسبت به شخصیت‌های داستان ایجاد کند تا به این صورت، مخاطب آموزه‌ها را بهتر و عمیق‌تر درک کند. البته کارکرد اقناعی داستان صرفاً «جذاب کردن پیام» نیست. داستان ابتدا یک موقعیت عینی می‌سازد: انسان در برابر اژدهای مرده دچار حیرت می‌شود؛ سپس مولانا از این وضعیت به نقد حیرانی انسان درباره خویشتن می‌رسد. در ابیات ۹۹۹ تا ۱۰۰۲ دفتر سوم، مقایسه انسان با کوه و سپس تصویر «اطلس» و «دلق» رابطه میان ارزش ذاتی و خودکم‌بینی را مجسم می‌کند؛ بنابراین داستان سه مرحله دارد: تجربه روایی، انتقال قیاس و استخراج حکم تربیتی. این ساختار، استدلال عقلانی و اقناع عاطفی را به هم متصل می‌کند.

با این حال، حضور داستان به معنای تحقق قطعی اقناع نیست. اگر مخاطب رابطه میان کنش شخصیت و پیام اخلاقی را نپذیرد، داستان می‌تواند صرفاً سرگرم‌کننده بماند؛ بنابراین ادعای دقیق‌تر این است که داستان ظرفیت هم‌ذات‌پنداری و تجربه غیرمستقیم پیام را افزایش می‌دهد.

تمثیل (Allegory)؛ عینی‌سازه گزاره تجربی

مولانا در سراسر مثنوی معنوی، خصوصاً به منظور تربیت انسان‌ها و اقناع آن‌ها از تمثیل[1] بهره برده است؛ به بیان دیگر «ذکر داستان‌های تمثیلی از برجسته‌ترین ابزارهای بیان مولوی است» (Mah-Nazari, 2019, p.138). به عنوان نمونه، مولانا خطاب به حسام‌الدین و برای تأکید بر این مسأله که او نیرویش را از خداوند و نه از جنبش رگ‌ها و عروق بدنش می‌گیرد (در واقع برای اشاره به منبع قدرت انسان‌های خاص)، تمثیلی می‌آورد: «این چراغ شمس کو روشن بود/ نه از فتیل و پنبه و روغن بود» (Jalaluddin Rumi, 1929. V.3 P.3). تمثیل‌های مولانا غالباً همراه با استدلال است. این تمثیل‌ها تا چند بیت بعدی نیز در تأکید و تأیید معنای مورد نظر او ادامه پیدا می‌کند. شاعر در بیت دیگری می‌گوید: «گر گدایان طامع‌اند و زشت‌خو/ در

شکم‌خواران تو صاحب‌دل بجو// در تگ دریا گهر با سنگ‌هاست/ فخرها اندر میان ننگ‌هاست» (Jalaluddin Rumi, 1929. P.49). در این ابیات، مولانا می‌خواهد به مخاطب خود بیاموزد که چه‌بسا انسان‌های صاحب‌دل و اهل دل که در میان طمع‌کاران و دنیادوستانِ زشت‌سیرت قرار گرفته‌اند و باید که آن‌ها را یافت و به آن‌ها کمک کرد؛ همانطور که در اعماق دریا، سنگ‌های بسیاری وجود دارد، اما در میان آن همه سنگ، گهر نیز یافت می‌شود. شاعر در این ابیات، به کمک تمثیل به اقناع مخاطب پرداخته و در ضمن آن، استدلال نیز آورده است. مخاطب در اینجا انسان آرمانی یا مخاطب خاص عرفانی-تربیتی است. در اینجا تمثیل، یک حکم اخلاقی را به تجربه مشاهده‌پذیر «گوهر در میان سنگ‌ها» تبدیل می‌کند؛ بنابراین کارکرد آن، صرفاً زیباسازی نیست؛ بلکه کاهش فاصله شناختی میان مفهوم انتزاعی و تجربه مخاطب است. این‌گونه تمثیل‌ها در اشعار مولانا، بسامد بسیار بالایی دارند. مثلاً در داستان «دعوت کردن باز بطان را از آب به صحرا»، شاعر به ترسیم وسوسه‌های شیطان در بین پاک‌دلان می‌پردازد (Jalaluddin Rumi, 1929. P.26-27). در این داستان، باز نماد ابلیس و مرغابی، نماد مؤمن است که در دریای دین، غوطه‌ور است. مولانا به واسطه تمثیل، مفاهیم انتزاعی را ملموس‌سازی نموده تا مخاطب درک بهتری از این‌گونه مفاهیم داشته باشد.

تشبیه (Simile)؛ تقویت تصویر ذهنی نه الزاماً تصویر مستقل

از روش‌های اقناعی مورد استفاده مولانا، تشبیه است. او از تشبیه برای برجسته کردن ناسازگاری میان عظمت انسان و حیرانی او در برابر امور کوچک‌تر استفاده می‌کند. مولانا در مواردی، برای تبیین هرچه بیشتر مطلب خود از این صنعت بلاغی استفاده کرده است: «آدمی کوهیست چون مفتون شود/ کوه اندر مار حیران چون شود// خویشن را آدمی ارزان فروخت / بود اطلس خویش بر دلقی بدوخت» (Jalaluddin Rumi, 1929. P.58). شاعر در بیت نخست، انسان را به کوهی تشبیه کرده و در بیت دوم، او را به پارچه‌ای از جنس اطلس که چون ارزش و بهای خود را نمی‌داند، خود را بر دلقی کم بها می‌دوزد. همچنین در مصرع آخر، کنایه نیز هست (کنایه از بی‌قدر کردن خود). تشبیه در اینجا به‌تنهایی برهان نیست؛ بلکه ماده تصویری لازم برای استدلال اخلاقی را فراهم می‌کند.

باز در جای دیگر در ترسیم اوضاع جهان و احوال انسان می‌گوید: «این جهان همچون درختست ای کرام / ما برون چون میوه‌های نیمه خام» (p.73). شاعر دنیا را به درخت و انسان‌ها را به میوه‌های آن، تشبیه کرده است. اضافات تشبیهی نیز در اشعار مولانا بسیار دیده می‌شود: «گام در صحرای دل باید نهاد» (p.22). عبارت صحرای دل، یک اضافه تشبیهی است. مخاطب در این اشعار، مخاطب خاص عرفانی یا انسان آرمانی است. شاعر همچنین در داستان مار و مارگیر در بیان حال انسان بی‌خرد و نادان، بیان می‌کند که نادان برای خود،

دردسر و رنج می‌آفریند: «مارگیر از ترس بر جا خشک گشت / که چه آوردم من از کهسار و دشت // گرگ را بیدار کرد آن کور میش / رفت نادان سوی عزرائیل خویش» (p.8). در این ابیات، مارگیر به میش و مار به گرگ و عزرائیل تشبیه شده است.

روش‌های اقناع عقلی و استدلالی در مثنوی، شامل استدلال نقلی و استفاده از مثَل و حکمت است.

استناد قرآنی؛ پشتوانه نقلی و مشروعیت هنجاری

یکی از روش‌های اقناعی مولانا در مثنوی، استناد به آیات قرآن است. مولانا گاهی عین آیه یا بخشی از آن را به کار برده و گاهی نیز مضمون یا ترجمه فارسی آیه را استفاده کرده است. برای نمونه، او در بیان ناسپاسی انسان، عین عبارت قرآن را به کار گرفته است: «قتل الإنسانُ ما اکفَرَه/کلَّما نالَ هدی أنکره» (p.23) (کشته باد انسان چقدر ناسپاس است/ هر زمان به هدایتی می‌رسد آن را انکار می‌کند). مصرع اول این بیت، آیه ۱۷ از سوره مبارکه عبس است. وقتی مولانا عبارت «قُتِلَ الإِنسَانُ مَا أَكْفَرَهُ» را در بحث ناسپاسی انسان می‌آورد، اعتبار گزاره از متن قرآن به عنوان منبع وحیانی تقویت می‌شود؛ بنابراین کارکرد اصلی این شاهد، ایجاد پشتوانه نقلی و هنجاری است. اگر مولانا پس از آن استدلالی مستقل برای توضیح ناسپاسی اقامه کند، آن بخش را می‌توان در بخش عقلانی نیز ثبت کرد. این تفکیک، مرز میان «منبع معتبر» و «فرایند استدلال» را حفظ می‌کند.

در ابیاتی دیگر، مولانا در توصیف خداوند، عبارتی قرآنی را به کارگرفته است: «لَم یَلِد لَم یولَد است او از قدم/ نی پدر دارد نه فرزند و نه عم» (p.74). مصرع اول این بیت، برگرفته از آیه قرآن است (Surah Ikhlas/3). او با استناد به آیه مذکور، خداوند را برای مخاطب توصیف کرده است.

مولانا در بیتی از اشعارش می‌گوید: «جمله اجزا در تحرک در سکون / ناطقان که انّا إلیه راجِعون» (Jalaluddin Rumi, 1929. P.20). بخش پایانی مصرع دوم در بیت مذکور، برگرفته از آیه قرآن است (Surah Al-Baqarah/156). شاعر در جای دیگر، می‌گوید: «جان بده از بهر این جام ای پسر / بی جهاد و صبر کی باشد ظفر» (Jalaluddin Rumi, 1929.p.17). مولانا در این بیت از مضمون آیه قرآن «استعینوا بِالصَّبرِ وَالصَّلاۀ» (از صبر و نمازخواندن، کمک بگیرید) (Surah Al-Baqarah//153) استفاده کرده است. در اینجا، مولانا برای اقناع مخاطب و مشروعیت بخشیدن به کلامش به این آیه از قرآن کریم، استناد نموده است. وی همچنین در بخشی دیگر از اشعارش چنین آورده است: «اُدخلُوا الأوطانَ مِن اَبوابِها» (Jalaluddin Rumi, 1929.p.84). این مصراع، برگرفته از آیه «وآتوا البیوتَ مِن اَبوابِها» (Surah Al-Baqarah/189) است. هدف مولانا از بیان این مضمون قرآنی، آن بوده تا بگوید که هر چیزی راهی دارد و برای رسیدن به هر

هدفی باید مسیر خاص آن هدف را پیمود. مولانا در اقناع مخاطب به آیات قرآن کریم استناد نموده تا از یک منبع دینی و آسمانی برای اقامه برهان یاری جوید.

مثل (proverb) و حکمت (Wisdom)؛ فعال‌سازی تجربه مشترک

مَثَل و حکمت از این جهت اقناعی‌اند که گوینده را از ارائه یک حکم شخصی فراتر می‌برند و گزاره را به تجربه جمعی، سنت گفتاری یا حکمت پذیرفته‌شده پیوند می‌دهند. مولانا برای آموزش تعالیم خود به مخاطبانش و اقناع آن‌ها در بسیاری از موارد از حکمت[۲] و ضرب‌المثل‌های[۳] فارسی و عربی نیز استفاده کرده است. برای نمونه در یکی از حکایت‌هایش در دفتر سوم مثنوی می‌گوید: «إتّقِّ مِن شرِّ مَن أحسنتَ الیه» (از شر کسی که به او خوبی کرد، برحذر باش) (Jalaluddin Rumi, 1929.p.17). این عبارت هم به عنوان مثل و هم به عنوان حدیثی از پیامبر(ص) یا حضرت علی(ع) نقل شده است. موسوی و میرزایی، پس از پژوهشی مفصل درباره این عبارت، بدین نتیجه رسیده‌اند که عبارت مذکور، ضرب‌المثل است و حدیث نیست؛ زیرا بنا به گفته آنان، این عبارت در کتب معتبر، به عنوان حدیث ذکر نشده است.

شاعر درباره قضا و قدر و تقدیر الهی انسان‌ها با استناد به مثلی می‌گوید: «چون قضا آید شود تنگ این جهان / از قضا حلوا شود رنج دهان // گفت اذا جاء القضا ضاق الفضا/ تحجب الابصارُ اذا جاء القضا». میدانی در مجمع‌الامثال خود، این ضرب‌المثل را بدین شکل ضبط کرده است: «إذا نزلَ القضاءُ ضاقَ الفضاءُ» (Maydani, 1989, v.1, p.97). همچنین شاعر در بسیاری از موارد از احادیث استفاده کرده است. باید دانست که احادیث در شمار حکمت‌ها محسوب می‌شوند: «حزم سوء الظن گفتست آن رسول» (Jalaluddin Rumi,1929, p.17). در این مصرع، شاعر با کمک حدیثی از پیامبر(ص)، کوشیده تا دوراندیشی را به مخاطب خود، آموزش دهد. مولانا در بخشی از اشعارش، کم‌گویی و گزیده‌گویی را به مخاطب، توصیه می‌کند و برای اینکه مخاطب، کلامش را بهتر بپذیرد به حدیثی استناد می‌کند: «زین قبل فرمود احمد در مقال/ در زبان پنهان بود حسن رجال» (p.144). مخاطب در این نمونه‌ها، مخاطب عمومی اخلاقی دینی تربیتی است. مضمون مورد استفاده مولانا در این بیت، از مضامین مشهور است که در این‌باره ضرب‌المثل‌ها و احادیث بسیاری نقل شده است، از جمله اینکه حضرت علی(ع) در نهج‌البلاغه فرمودند: «إنَّ المرءَ مخبوءٌ تحتَ لسانه» (Wisdom:140). کارکرد مَثَل و حکمت در اقناع مخاطب، استناد به خرد جمعی و بهره‌مند شدن از تجربه مشترک انسانی برای اثبات ادعاست.

(پند و اندرز) (advise)؛ اعتبار مرشدانه

مولانا معمولاً در حین حکایت‌هایش، نصیحت‌هایی نیز آورده است که گاهی در ارتباط به موضوع اصلی حکایت و گاه خارج از موضوع حکایت، اما متناسب با آن است: «چون در آید نام حق اندر دهان/ نه پلیدی ماند و نه اَندُهان» (Jalaluddin Rumi, 1929.p.13). شاعر با این بیت به مخاطب می‌آموزد که نام خداوند و ذکر او، دهان را از گناهان پاک می‌گرداند و موجب می‌شود که انسان به سمت گناه نرود. در جایی دیگر، انسان را به دوراندیشی توصیه می‌کند: «هست بی‌حزمی پشیمانی یقین» (p.15) و به این صورت به مخاطب خود، هشدار می‌دهد که اگر دوراندیش نباشد، پشیمان خواهد شد. او در قسمتی دیگر از اشعارش، مخاطبش را به پذیرش حکمت و شنیدن سخنان حکمت‌آمیز دعوت می‌کند و می‌گوید: «حرف حکمت خور که شد نور ستیر/ ای تو نور بی‌حجب را ناپذیر»، سپس کلامش را ادامه می‌دهد که شنیدن سخنان حکمت‌آمیز، موجب می‌شود تا جان و روح و روان تو، پذیرای نور خدایی شود و بدون حجاب‌های مادی بتوانی تجلی حق را به خوبی ببینی: «تا پذیرا گردی ای جان نور را / تا ببینی بی‌حجب مستور را » (p.74). مولانا، سخت‌گیری و تعصب را نشانه خامی و نادانی انسان‌ها می‌داند. از نظر او، این دو ویژگی، سبب به وجود آمدن جدال و بحث بین مردم می‌شود (Habibi, H.& Shahanganian, 2016, p.556)؛ بنابراین، او بشر را نسبت به عواقب سخت‌گیری و تعصب، هشدار می‌دهد: «سخت‌گیری و تعصب خامی است/ تا جنینی کار خون‌آشامی است» (Jalaluddin Rumi, 1929.p.73). شاعر در بخش دیگری از ابیات دفتر سوم، انسان را به علم‌آموزی دعوت کرده است. البته علمی که مد نظر اوست «علم اُخروی و مربوط به آخرت است که سبب حیات و بقای جان می‌شود و حقیقت انسان را به کمال و نجات می‌رساند» (حبیبی و شاهنگیان، ۱۳۹۵: ۵۴۹)؛ به همین دلیل هم، انسان را به علوم اخروی دعوت کرده و برای اقناع مخاطبش در این زمینه، او را پند داده است: «جان جمله علم‌ها این است این / که بدانی من کی‌ام در یوم دین// ای بسا عالم ز دانش بی‌نصیب / حافظ علم آن کس، نی حبیب» (بیت ۲۶۴۵). مخاطب در این ابیات، مخاطب عام دینی تربیتی است.

کارکرد روش پند و اندرز در اقناع مخاطب، استفاده از اقتدار و جایگاه مرشدی برای نفوذ مستقیم در جان و ذهن مخاطب و ایجاد اعتماد و تسهیل پذیرش است.

تکرار؛ تثبیت پیام و ساختن برجستگی

تکرار در متون آموزشی، از جمله مثنوی معنوی، کارکردی متفاوت از تکرار در گفتار عادی دارد. هنگامی که مولانا مضمون حزم و استدلال یا تفاوت علم و گمان را در چند بیت یا چند موقعیت بازمی‌گرداند، پیام به‌صورت یک «گره مفهومی» در ساختار متن تثبیت می‌شود. بااین‌حال، برای ادعای اینکه

تکرار حتماً به تغییر نگرش منجر شده، شواهد بیرون از متن لازم است. بنابراین در نسخه حاضر، نتیجه محدود به «افزایش برجستگی و قابلیت یادسپاری پیام» است.

جلال‌الدین محمد بلخی، معمولاً آموزه‌های خود را اعم از تربیتی را در تک تک ابیات مثنوی معنوی، بارها تکرار می‌کند. به نظر می‌رسد که مهم‌ترین دلیل این مسأله، آن است که هدف مولانا رومی از سرودن و تنظیم مثنوی معنوی، تربیت بشر بوده است (Foroughi, MH. & Ghasemi,2014, p.81) و لازمه تربیت انسان‌ها، آموزش نکات تربیتی و تکرار آن مطالب است به قدری که مطلب در ذهن و جان مخاطب، تثبیت شود. برای نمونه، شاعر درباره اهمیت به کارگرفتن حزم و استدلال، این مضمون را در چند بیت، تکرار می‌کند: «آن عصای حزم و استدلال را/ چون نداری دید می‌کن پیشوا// ور عصای حزم و استدلال نیست/ بی‌عصاکش بر سر هر رمه‌ایست» (Jalaluddin Rumi, 1929.p.17-18). تکرار مفاهیم، روش و سبک مولاناست که آن را می‌توان در سراسر اشعارش دید. وی در یکی از اشعار خود، در بیان تفاوت بین علم و گمان، این مضمون را در چندین بیت، تکرار می‌کند: «علم را دو پر گمان را یک پرست / ناقص آمد ظن به پرواز ابترست //مرغ یک‌پر زود افتد سرنگون/ باز بر پرد دو گامی یا فزون// افت خیزان می‌رود مرغ گمان/ با یکی پر بر امید آشیان// چون ز ظن وارست علمش رو نمود/ شد دو پر آن مرغ یک‌پر پر گشود» (p.100). هدف او از این تکرارها، تثبیت مطلب در ذهن مخاطب و در نهایت مجاب نمودن و تربیت اوست که این تکنیک؛ یعنی تکرار مطالب، کاملاً با رویکرد آموزشی و تربیتی منطبق است؛ زیرا تکرار، شگردی آموزشی برای تثبیت مفاهیم در ذهن و جان مخاطب است. مخاطب در این نمونه‌ها، مخاطب خاص عرفانی است.

تلمیح (Allusion) و کنایه (Metonymy)؛ اقناع غیرمستقیم

مولانا برای اقناع مخاطب و آموزش آموزه‌های تربیتی به او از تلمیحات قرآنی و تاریخی هم استفاده کرده است. تلمیح با فعال کردن دانش فرهنگی مخاطب، بخشی از استدلال را به حافظه مشترک او واگذار می‌کند. برای نمونه در دیباچه دفتر سوم، خطاب به حسام‌الدین می‌گوید: «چون‌که موصوفی به اوصاف جلیل/ ز آتش امراض بگذر چون خلیل» (Jalaluddin Rumi, 1929.p.3). در این بیت، مولانا به حسام الدین می‌گوید از آنجایی که تو موصوف به صفات خداوند جلّ و علی هستی، دچار بیماری و امراض نیز نمی‌شوی و مانند ابراهیم، خلیل‌الله(ع) از آتش بیماری‌ها رهایی می‌یابی و به این ترتیب او را تشویق می‌کند که متّصف به اوصاف خداوندی بشود. در اشاره به خلیل و آتش، مخاطب آشنا با داستان ابراهیم می‌تواند رابطه میان ابتلا، سلامت و ایمان را سریع‌تر بازسازی کند. وی در جایی دیگر در بحث قضا و قدر چنین سروده است: «تا پری و دیو در شیشه شود / بلک هاروتی به بابل در رود) (p.20). شاعر در این بیت، به داستان هاروت و

ماروت و سحر و جادوی آن‌ها اشاره کرده است. هاروت و ماروت در ادبیات فارسی و عربی به جادوگری و سحر و توطئه‌چینی شهره هستند (Zarei, M. & Rashidi, 2016, p.74). کارکرد تلمیح در مثنوی مولوی، غنی‌سازی معنا، ایجاز و استناد غیرمستقیم به تاریخ یا مذهب است که همه این مفاهیم در خدمت اقناع مخاطب قرار گرفته‌اند.

همچنین شاعر به منظور اقناع مخاطب و تعلیم و تربیت او، کنایات را نیز به کار گرفته که کارکرد آن‌ها، بیان غیرمستقیم حقایق و اسرار است. کنایه با غیرمستقیم کردن پیام، امکان پذیرش تدریجی‌تر را فراهم می‌کند؛ برای نمونه، «خود را شکستن» به جای بیان مستقیم ترک خودپرستی، مخاطب را به تفسیر و مشارکت معنایی وامی‌دارد. از این منظر، شگردهای زبانی صرفاً آرایه نیستند؛ آنها بخشی از طراحی شناختی پیام‌اند. برای نمونه، در جایی به مخاطب خود، سفارش می‌کند که انانیّت و خودپرستی را کنار بگذارد و برای این منظور، چنین کنایه‌ای به کار برده است: «رقص آنجا کن که خود را بشکنی/ پنبه را از ریش شهوت برکنی» (Jalaluddin Rumi, 1929.p.7). شکستن خود در مصرع اول، کنایه از ترک خودپرستی است و مصرع دوم نیز کنایه از رهایی از شهوت و به دنبال آسودگی نفس نبودن است. شاعر در جای دیگر، سالکان طریق حق را سفارش به رازداری می‌کند: «تا نگویی سرِّ سلطان را به کس/تا نریزی قند را پیش مگس» (Jalaluddin Rumi, 1929.p.3). مصرع دوم این بیت، کنایه از فاش کردن اسرار، نزد فرومایگان است. شاعر در مصرعی می‌سراید: «گوش را اکنون ز غفلت پاک کن» (p.21) پاک کردن گوش از غفلت، کنایه از آماده کردن آن برای شنیدن صدای حق و گناه نکردن است. این‌گونه کنایات در اشعار مولانا بسامد بالایی دارد: «زانک در صحرای گل نبود گشاد» (p.22). مخاطب در این ابیات، مخاطب خاص عرفانی است.

هم‌افزایی: چگونه شگردها با هم کار می‌کنند؟

تحلیل شواهد نشان می‌دهد که مفهوم هم‌افزایی زمانی معنا پیدا می‌کند که زنجیره کارکردی مشخص باشد. الگوی نخست «تمثیل ← توضیح استدلالی» است: تصویر محسوس، مسئله را قابل تصور می‌کند و توضیح بعدی نتیجه مورد نظر را تثبیت می‌کند. الگوی دوم «داستان ← هم‌ذات‌پنداری ← پند» است: مخاطب ابتدا پیامد یک انتخاب را در شخصیت داستانی می‌بیند و سپس با گزاره‌ای مستقیم، نتیجه اخلاقی دریافت می‌کند. الگوی سوم «استناد دینی ← مشروعیت ← دعوت به عمل» است: شاهد دینی دامنه اعتبار پیام را افزایش می‌دهد و پند مرشدانه آن را به رفتار نزدیک می‌کند.

زمینه فرهنگی و مخاطب

مخاطب متنی دفتر سوم یک گروه همگن نیست. در برخی مواضع، حسام‌الدین یا سالک خاص خطاب قرار می‌گیرد. در مواردی دیگر، خطاب به «ای آدمی» یا «ای جان» عام‌تر است؛ بنابراین مقاله حاضر از تعبیر

«مخاطب مولانا» به‌صورت یک واحد تاریخی یکپارچه پرهیز می‌کند. مخاطب در سه سطح قابل تحلیل است: مخاطب خاص درون متن، سالک/خواننده تربیتی و «انسان آرمانی» به‌عنوان مخاطب مفروض.
سنت عرفانی، فرهنگ دینی و زبان فارسی نیز بر قابلیت اقناعی شگردها اثر می‌گذارند. تلمیح قرآنی برای مخاطبی که با قصص و آیات آشناست، بخشی از استدلال را بدون توضیح طولانی منتقل می‌کند. مَثَل و حکمت از حافظه فرهنگی مشترک استفاده می‌کنند و زبان تمثیلی، مفاهیم عرفانی را به تجربه‌های روزمره پیوند می‌زند. با این‌حال، این عوامل را باید «شرایط امکان اقناع» دانست، نه تضمین وقوع آن.

امکان شکست اقناع

یک شگرد ممکن است به دلیل ناآشنایی مخاطب با رمز فرهنگی، پیچیدگی نماد، تعارض با باور پیشین، فاصله میان پیام و تجربه زیسته، یا فقدان اعتماد به گوینده اثر اقناعی مورد انتظار را ایجاد نکند؛ بنابراین، تحلیل متنی فقط می‌تواند «سازوکار بالقوه اقناع» را نشان دهد، نه موفقیت واقعی آن را در همه مخاطبان.
این محدودیت به ویژه برای ادعا درباره مخاطبان قرن هفتم اهمیت دارد؛ زیرا بدون شواهد تاریخی و دریافت‌شناختی مستقل نمی‌توان واکنش واقعی آنان را اندازه‌گیری کرد. در نتیجه، مقاله حاضر به‌جای ادعای اثر قطعی، از مفهوم «ظرفیت اقناعی متن» استفاده می‌کند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی شگردهای اقناعی مولانا در دفتر سوم مثنوی معنوی و تبیین کارکرد تربیتی آن‌ها انجام شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که اقناع را در این اثر نمی‌توان صرفاً به حضور صنایع ادبی یا مجموعه‌ای از فنون پراکنده فروکاست؛ بلکه شگردهای اقناعی مولانا در قالب شبکه‌ای از سازوکارهای استدلالی، عاطفی، شخصیتی و زبانی عمل می‌کنند؛ از این رو، الگوی اقناعی مثنوی را می‌توان با توجه به سه رکن اصلی اقناع، یعنی استدلال عقلانی، برانگیختن عواطف مخاطب و اعتبار و منش گوینده تحلیل کرد؛ با این توضیح که این سه مؤلفه در بافت تربیتی مثنوی از یکدیگر جدا و مستقل نیستند، بلکه در تعامل با یکدیگر زمینه پذیرش و درونی‌شدن پیام را فراهم می‌کنند.

در سطح استدلال عقلانی، مولانا از استدلال، مثال، حکمت و پیوندهای منطقی میان ادعا و نتیجه بهره می‌گیرد تا مخاطب را به تأمل وادارد. در کنار این شیوه، استناد به آیات قرآن و احادیث را باید نه ذیل «استدلال عقلی»، بلکه نوعی اقناع نقلی و مبتنی بر مرجعیت دینی دانست که اعتبار و مشروعیت پیام را در افق فرهنگی و اعتقادی مخاطبان افزایش می‌دهد؛ بنابراین، در ساختار اقناعی مثنوی، استدلال عقلانی و استناد

نقلی دو سازوکار متمایزند که هرچند ممکن است در یک بافت واحد با یکدیگر همراه شوند، کارکرد اقناعی یکسانی ندارند.

در سطح اقناع عاطفی، داستان، تمثیل و تصویرپردازی در تبدیل مفاهیم انتزاعی عرفانی و اخلاقی به تجربه‌های ملموس نقش دارند. کارکرد این عناصر صرفاً زیباسازی کلام نیست؛ داستان از طریق درگیر کردن ذهن و عاطفه مخاطب، امکان همذات‌پنداری با شخصیت‌ها و موقعیت‌ها را فراهم می‌کند و تمثیل با ایجاد پلی میان امر محسوس و امر معقول، فهم و پذیرش پیام را تسهیل می‌سازد؛ از این رو، تأثیر تربیتی این شگردها در آن است که مخاطب تنها با یک گزاره انتزاعی روبه‌رو نمی‌شود، بلکه آن گزاره را در قالب موقعیت، تصویر و تجربه‌ای قابل تصور دریافت می‌کند. بااین‌حال، نمی‌توان هر داستان یا تمثیلی را به‌طور خودکار مصداق اقناع موفق دانست؛ تحقق اقناع به تناسب شگرد با بافت، مخاطب و پیام بستگی دارد.

اعتبار گوینده نیز در مثنوی جایگاهی مهم دارد. حضور مولانا در مقام آموزگار، مرشد و گوینده‌ای برخوردار از اعتبار دینی و عرفانی، در پذیرش پیام مؤثر است. پند و اندرز، خطاب مستقیم و تکرار هدفمند آموزه‌ها را می‌توان در پیوند با این بُعد از اقناع بررسی کرد؛ زیرا این شیوه‌ها، افزون بر انتقال محتوا، رابطه‌ای ارتباطی میان گوینده و مخاطب ایجاد می‌کنند، البته «مخاطب مولانا» در سراسر مثنوی یکدست نیست و می‌تواند شامل سالکان و مریدان، مخاطبان آشنا با سنت دینی و عرفانی و مخاطبان عام‌تر باشد؛ بنابراین، میزان و شیوه اثرگذاری هر شگرد باید با توجه به نوع مخاطب و بافت حکایت تحلیل شود.

بر این اساس، هم‌افزایی روش‌ها در ساختار اقناعی مثنوی به معنای صرفِ کنار هم قرار گرفتن چند شگرد نیست، بلکه به تعامل کارکردی آن‌ها اشاره دارد. برای مثال، ممکن است داستان زمینه درگیری عاطفی مخاطب را فراهم کند، تمثیل فهم یک مفهوم انتزاعی را آسان سازد، استدلال عقلانی پذیرش شناختی آن را تقویت کند و مرجعیت گوینده یا استناد نقلی، مشروعیت و اعتماد لازم برای پذیرش پیام را افزایش دهد. حاصل این فرایند می‌تواند حرکت مخاطب از سطح دریافت و شناخت پیام به سطح پذیرش و در صورت تداوم و فراهم بودن شرایط، درونی‌سازی تربیتی آن باشد.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در رویکرد مولانا، عقل و عاطفه دو قطب متقابل نیستند؛ بلکه در فرایند تربیت، در کنار اعتبار گوینده و پشتوانه‌های دینی و فرهنگی، به‌صورت درهم‌تنیده عمل می‌کنند. همچنین شکل‌گیری این الگوی اقناعی را باید در نسبت با بافت تاریخی و فرهنگی مولانا، سنت عرفانی، زبان فارسی و جایگاه او در مقام مرشد و آموزگار درک کرد.

در مجموع، دفتر سوم مثنوی معنوی الگویی از اقناع تربیتی ارائه می‌کند که در آن استدلال، عاطفه، اعتبار گوینده و مرجعیت نقلی در تعامل با یکدیگر به کار گرفته می‌شوند. از این منظر، اثرگذاری کلام مولانا تنها ناشی از وجود تمثیل، داستان یا استدلال به‌تنهایی نیست، بلکه حاصل چگونگی پیوند این عناصر با یکدیگر و تناسب آن‌ها با پیام و مخاطب است.

پی‌نوشت‌ها

۱-تمثیل، به بیانی غیرمستقیم گفته می‌شود که بر پایه تشبیه بنا شده است؛ به این معنا که شخص برای بیان ذهنیت خود که غالبا یک مفهوم عقلی و نامحسوس است، عینیتی محسوس را انتخاب می‌کند تا ذهنیت خود را توسط آن، بیان کند (Zarkoub, M. & Abdollahi, 2010, p.109) .

۲- حکمت به عبارات و جملاتی گفته می‌شود که حاوی پند و اندرز، دانایی، دانش، معرفت و عرفان دانسته است (Dehkhoda, 1966)

۳- مثل، کلامی نغز و پر معنی است که در میان مردم گسترش یافته و مورد قبول توده مردم قرار گرفته است. مثل می‌تواند مبتنی بر قصه یا داستان باشد. همچنین مثل می‌تواند مورد و مضرب داشته یا نداشته باشد (Homaei, 2010, p.195).

References

The Holy Quran

Afzalnia, B., Etehadi, H., Salari, M. (1402), The art of using persuasive techniques in the spiritual Masnavi (sixth book), Theology of Art, No. 24, pp. 263-284. https://el.itaihe.ac.ir/article_712105.html

Amirkaveh, S. & Eslami, Sh. (2016), The method of persuading the audience in Nahjul-Balagha, Journal of Islamic Social Research, No. 110, pp. 175-214. https://iss.razavi.ac.ir/article_578.html

Dehkhoda, A.A. (1966), Dictionary, University of Tehran, Tehran.

Dowlatdoost, H.& Nasrabadi, Hassanali B.& Heydari, M.H. & Mohammadi Fasharaki, M. (2019), Analysis of the educational implications of contentment in the spiritual Masnavi, Modern Educational Thoughts, Vol. 15, No. 4, pp. 95-120. https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4450.html

Eliasi, M. H. & Ashayeri, H.& Chiraghi, G. (2008), The relationship between the use of persuasion techniques and the morale of the personnel of the Greater Tehran Special Unit for Intervention in Crisis, Law Enforcement Studies, Year 3, No. 4, pp. 416-436. https://www.sid.ir/paper/135348/fa

Eliasi, M. H. (2009), Theoretical and Practical Foundations of Persuasion and Persuasion, Basij Strategic Studies, Vol. 45, pp. 41-72. http://noo.rs/GdQcu

Fathollahi, I. & Kameli, I. (2015), The Process of Persuasion in the Holy Quran, Research in the Sciences of the Quran and Hadith, Vol. 25, pp. 75-99. https://journal.alzahra.ac.ir/article_948.html

Foroughi, M. H. & Ghasemi, Sh. (2014), The Role of the Teacher in Religious Education from the Perspective of Rumi in the Masnavi, National Conference of the Iranian Society for the Philosophy of Education, pp. 81-84. https://www.sid.ir/paper/850982/fa

Saadati, A., Shajari, R. (2010), Rumi's Approach to Reasoning, Mystical Literature, Volume 1, No. 2, pp. 125-150. https://www.ensani.ir/fa

Habibi, H.& Shahanganian, N. (2016), Study of the concept of salvation in Rumi's Masnavi, Studies in Literature, Mysticism and Philosophy, Vol. 1/2, pp. 545-559. https://civilica.com/doc/581600/

Hajveiri, A. (2014), The Discovery of the Obscured, edited by Fereydoun Asyabi Eshghi Zanjani, Tabyan, Qom.

Halimi-Julodar, H., & Patyar, E. (2015), The Purpose of Persuasion in Education with Emphasis on the Story of Prophet Abraham in the Holy Quran, Quranic Studies, Volume 5, https://rjqk.atu.ac.ir/article_1970.html

Homaei, J. (2010), The Techniques of Rhetoric and Literary Crafts, Scientific, Tehran.

Jalaluddin Rumi, Mathnawi Manavi, (1929), Third and Fourth Editions, edited by Nicholson, Reynold Lane, Berlin.

Karampour, Z. & Hassumi, V. & Khakpour, Hossein, (2015), Persuasion of the Audience in Nahj al-Balagha, Nahj al-Balagha Journal, Vol. 9, 2: 27-54. https://nab.basu.ac.ir/article_1109.html

Mah-Nazari (2019), The Role of Allegory in the Stories of the Spiritual Masnavi, Literary Arts, Vol. 6, Vol. 2, pp. 133-146. https://liar.ui.ac.ir/article_19727.html

Maydani, A. (1989), Majma' al-Mahja' al-Mahfa'l, Dar al-Muktabah al-Hayyah, Beirut.

Mayel-Heravi, N. & Vali-Mohammad, Akbarabadi, 2008, Explanation of Rumi's Masnavi, known as the Makhzan al-Asrar, Volume 3, Qatra Publishing House, Tehran.

Moradi, H. (2005), Persuasion and Social Communication, Vol. 2, Tehran, Saqi Publishing House.

Motawali, K. (2005), Public Opinion and Methods of Persuasion, Vol. 1, Bahjat Publishing House, Tehran.

Mousavi, S. & Mirzaei, M. (2018), Studying the sentence "Attaq shir man ahsanat aliyyah" in terms of its origin and its conceptual comparison with religious teachings, Hadith teachings, Vol. 14, pp. 27-44. https://journals.razavi.ac.ir/article_2.html

Muezzin, A. & Ahmadi. M. (2014), An Introduction to the Place of the Persuasion Process in the Art of Oratory and Literary Studies, Vol. 9, pp. 93-112. https://jlcr.ut.ac.ir/article_54198.html

Nahj al-Balagha (2003), Translated by Mohammad Dashti, Qom, Bakhshaysh Publications.

Nahvi, A. & Dehghani, N. (2010), A Study of the Structure of the Text in Kashf al-Mahjoob al-Hajweeri, Bostan Adab Magazine, Year 2, Vol. 6, pp. 147-171. https://jba.shirazu.ac.ir/article_302.html

Safa'inejad, Q. (2015), Persuasion theories and their application in the media, Media Management, Vol. 12, pp. 23-38. http://noo.rs/xFVLz

Sayadinejad, R. & Amiri, Sh. & Zakai, A. (2018), Mutanabi's Linguistic Techniques in Persuasion from the Perspective of Pragmatism, Vol. 18, pp. 119-147. https://jall.um.ac.ir/article_32069.html

Shaker, M. (2018), Persuading the audience in Hadiqa Sana'i by arguing with verses and hadiths, History and Literature Journal, No. 82, pp. 83-112.

Zarei, M. & Rashidi, F. (2016), A study of the myth of Harut and Marut in the spiritual Masnavi, Mysticism in Persian Literature, Vol. 27, pp. 73-89. https://erfaniyat.iauh.ac.ir/article-1-263-fa.html

Zarkoub, M. & Abdollahi, Z. (2010), Allegory in Persian and Arabic Proverbs, Gohar Goya, Year 4, No. 3, pp. 109-136. https://jpll.ui.ac.ir/article_16306.html

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 1, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

A Comparative Analysis of the Theoretical Foundations of Critical Thinking Education: Insights from Roy Bhaskar and Henry Giroux and a Proposed Theoretical Model

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

Received: 2025-11-02 Revised: 2026-02-20 Accepted: 2026-05-10 Published: 2026-09-22

Citation: Mohammadi, H. (2026). A Comparative Analysis of the Theoretical Foundations of Critical Thinking Education: Insights from Roy Bhaskar and Henry Giroux and a Proposed Theoretical Model, *Foundations of Education*, 16(1), 130-156. doi: 10.22067/fedu.2026.96294.1478

Abstract

This study examines the theoretical foundations of critical thinking through the perspectives of Roy Bhaskar and Henry Giroux and proposes a theoretical model for its educational development. To this end, George Bereday's comparative method, comprising description, interpretation, juxtaposition, and comparison, was employed to analyze and contrast the theoretical perspectives of these two thinkers. A deductive approach was subsequently used to derive the proposed model from the identified theoretical foundations, while a synthetic method was employed to ensure the coherence and internal consistency of the resulting framework. The findings indicate that Bhaskar's critical realism, grounded in a distinctive ontological and epistemological framework, provides a systematic philosophical foundation for conceptualizing critical thinking. Key dimensions of this perspective include ontological stratification, structurality, explanatory understanding, and emancipation. Giroux, while placing comparatively less emphasis on the deeper ontological and epistemological foundations of critical thinking, offers a pedagogically oriented framework that situates critical thinking within concrete social and educational contexts. By connecting critical thinking with social commitment, transformative action, and social justice, Giroux extends its significance from an individual cognitive capacity to a dimension of critical pedagogy and democratic education. The proposed theoretical model positions Bhaskar's ontological and epistemological framework as a metatheoretical foundation, within which Giroux's sociopolitical and cultural praxis is integrated at the levels of educational aims, principles, and pedagogical practices for fostering critical thinking. The model thus seeks to connect philosophical depth with pedagogical and sociopolitical engagement, providing an integrated framework for the education of critical thinking.

Keywords: critical thinking; critical realism; critical pedagogy; roy bhaskar; henry Giroux

©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

Critical thinking is widely recognized as an essential competency in contemporary education. However, prevailing psychological approaches often reduce it to a set of decontextualized cognitive skills, neglecting its philosophical underpinnings. This study aims to investigate the theoretical foundations of critical thinking based on the perspectives of Roy Bhaskar and Henry Giroux and to develop a theoretical model for its instruction. The primary objective is to move beyond formalistic and skill-based definitions of critical thinking and to propose an integrated framework that synthesizes Bhaskar's philosophical depth with Giroux's socio-political and pedagogical insights.

The study employs George Bereday's four-step comparative method, comprising description, interpretation, juxtaposition, and comparison, to systematically analyze and contrast the theories of Bhaskar and Giroux. Following the comparative analysis, a deductive approach is used to extract educational goals and principles from the theoretical foundations, and a synthetic method is applied to ensure internal consistency of the novel integration. Bhaskar's critical realism serves as the metatheoretical framework (metalanguage) for the synthesis, while Giroux's critical pedagogy provides the socio-political and curricular dimensions.

The findings indicate that Bhaskar, through his critical realism and its stratified ontology (empirical, actual, and real), provides a coherent conceptualization of critical thinking characterized by structurality, explanatory understanding, emancipation, and attention to causal mechanisms. Conversely, although Giroux pays less attention to deep philosophical foundations—making his theory susceptible to criticisms of over-politicization and sloganism—he offers a compelling pedagogical framework by linking critical thinking to social commitment, transformative action, and social justice. The comparative analysis reveals shared commitments, including a Marxist heritage, the integration of critique and emancipation, and the interaction between structure and agency. Key differences lie in Bhaskar's transcendental realism versus Giroux's context-bound political critique. Based on these findings, a theoretical model is proposed in which Bhaskar's ontological and epistemological frameworks serve as the metalanguage, and at the level of educational goals and principles, Bhaskar's philosophical stance is organically synthesized with Giroux's socio-political and cultural praxis.

Conclusion

The proposed model redefines critical thinking not merely as analytical reasoning but as a dialectical, emancipatory, and transformative activity embedded in social reality. It offers practical implications for curriculum development, teacher education, and instructional design. Specifically, the model suggests reorienting teacher roles from technicians to transformative intellectuals, fostering dialogic critical engagement in classrooms, cultivating "learned hope," and emphasizing structural and scientific methodologies in analyzing social issues. This integrated framework provides a robust theoretical foundation for critical pedagogy in higher education and schooling, addressing both philosophical rigor and practical relevance.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم وتربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

بررسی تطبیقی مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی با نظر به آرای روی باسکار و هنری ژیرو و ارائه الگوی نظری

حمداله محمدی

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

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

استناد: محمدی، حمداله. (۱۴۰۵). بررسی تطبیقی مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی با نظر به آرای روی باسکار و هنری ژیرو و ارائه الگوی نظری. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۱)، ۱۳۰-۱۵۶. doi: 10.22067/fedu.2026.96294.1478

چکیده

هدف این پژوهش بررسی مبانی نظری تفکر انتقادی با نظر به آرای روی باسکار و هنری ژیرو و ارائه الگویی نظری برای آن است. در این پژوهش به استفاده از روش مقایسه‌ای جورج بردی (توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه- ترکیب) به تطبیق نظریات این دو متفکر پرداخته شده است. در ادامه نیز از روش استنتاجی برای ارائه الگو بر اساس مبانی نظری بیان شده، استفاده شده است و سعی شده از روش ترکیبی برای ایجاد سازواری ترکیب نوین استفاده شود. بررسی‌های این پژوهش حاکی از آن است که روی باسکار در رئالیسم انتقادی خود با نظر به هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی، مفهومی سازوار از تفکر انتقادی را فراهم می‌سازد که ساختارمندی، توجه به فهم تبیینی، رهایی‌بخشی و توجه به هستی‌شناسی لایه‌مند از ویژگی‌های مهم این نوع تفکر به شمار می‌روند. از طرفی دیگر هنری ژیرو نیز گرچه مبانی نظری و فلسفی تفکر انتقادی توجه کمتری دارد و نظریات او دچار سیاست‌زدگی و شعارگونگی است، ولی از طریق پرداختن به مسائل عینی جامعه با دید انتقادی و ایجاد ارتباط بین تفکر انتقادی و تعهد اجتماعی نسبت به تغییر و سیر به سوی عدالت اجتماعی فهم قابل تاملی از تفکر انتقادی را در برنامه درسی و تدریس فراهم می‌آورد. در الگوی نظری این پژوهش نظریات معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی باسکار به عنوان فرازبان استفاده شده است و در سطح اهداف و اصول آموزش تفکر انتقادی موضع فلسفی باسکار با موضع سیاسی- فرهنگی ژیرو ترکیب شده است.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، روی باسکار، رئالیسم انتقادی، هنری ژیرو، تعلیم و تربیت انتقادی

بیان مسئله

آموزش تفکر انتقادی امروزه به یکی از مسائل پرتکرار در علوم مختلف تربیتی شده است و با توجه به پیچیدگی‌های زندگی در دنیای نوین، این نوع آموزش امروزه به نظر ضروری می‌رسد. در نگاه کلی دو رویکرد روانشناختی و فلسفی را در آموزش تفکر انتقادی می‌توان از هم جدا نمود (Lai, 2011). درحالیکه دیدگاه فلسفی ناظر بر مبانی تفکر انتقادی و ویژگی‌های اساسی آن است، دیدگاه روان‌شناختی در پی آموزش مهارت‌های و تکنیک‌های رفتاری و شناختی آن است (Karakoc, 2016). در این پژوهش رویکرد فلسفی به تفکر انتقادی مد نظر است و تعریف روانشناختی به لیل نقایص آن در فهم دقیق این نوع تفکر، مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. به تعبیر گرین و دیگران (Green, 2024) تفکر انتقادی آمیخته با شرایط فرهنگی و اجتماعی است و ریشه در باورهای بنیادین فلسفی دارد. ریتولا (Ritola, 2021) نیز معتقد است که هرگونه تلقی از تفکر انتقادی در بطن خود حاوی پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی است که بررسی آنها در حوزه فلسفه است. تفکر انتقادی مد نظر این پژوهش برگرفته از آرای باسکار (Bhaskar, 2011) و ژیرو (Giroux, 2005, 2024) است. هر دو متفکر تفکر انتقادی را دارای ماهیتی سیاسی- اجتماعی می‌دانند که با تعهد به تغییر اجتماعی به سوی عدالت همراه است.

نقش فلسفه در آموزش تفکر انتقادی از دو بعد قابل بررسی است: اول اینکه آموزش فلسفه می‌تواند منجر به رشد تفکر انتقادی شود. فیشرمن (Fisherman, 2010) براین باور است که اجتماع پژوهش محور که مبتنی بر گفت‌وگو و تقویت قضاوت است، مسیری مهم برای پرورش تفکر انتقادی است و فلسفه تسهیلگر چنین اجتماع پژوهش محور است. نقش دوم فلسفه در آموزش تفکر انتقادی، مربوط به بررسی مبانی نظری تفکر انتقادی و پیش‌فرض‌های بنیادین آن با نگاهی فلسفی است. کتاب‌های *نقد عقل محض*[1] و *نقد عملی*[2] امانوئل کانت را می‌توان از برجسته‌ترین مثال‌های بررسی فلسفی تفکر انتقادی نامید که به ترسیم حدود و توانایی‌های عقل و تفکر انسان می‌پردازد. با توجه به نقایص تلقی روانشناختی از تفکر انتقادی و کاهش آن به برخی مهارت‌های منفک از هم (Lai, 2011; Zibakalam, 2014)، بررسی فلسفی این نوع تفکر گامی مهم در جهت ارتقای آموزش آن به شمار می‌رود. لذا پژوهش حاضر در پی آن است تا به بررسی مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی بپردازد و برای رسیدن به این هدف به مطالعه تطبیقی آرای هنری ژیرو و روی باسکار به عنوان دو متفکر معروف حوزه فلسفه و اندیشه انتقادی مبادرت خواهد شد. این متفکران امروزه

[1] - *Critique of Pure Reason*
[2] - *Critique of Practical Reason*

تأثیر زیادی بر حوزه‌های مختلف تربیتی داشته‌اند. در سال‌های اخیر، هنری ژیرو و تعلیم و تربیت انتقادی[1] او به یکی از گرایش‌های مهم حوزه علوم تربیتی به خصوص مطالعات برنامه درسی و جامعه‌شناسی تربیتی تبدیل شده است و از طرف دیگر، آرای روی باسکار و رئالیسم انتقادی[2] نیز تاثیر زیادی بر حوزه فلسفه و فلسفه تربیت داشته است.

برخی از پژوهش‌های به بررسی فلسفی تفکر انتقادی و آثار آن در حوزه تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. زیباکلام و محمدی (Zibakalam, 2014) به مطالعه تفکر انتقادی در منظر رابرت انیس[3] و هنری ژیرو پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند درحالی که انیس تفکر انتقادی را در حوزه انتزاعی و صوری محدود می‌کند، ژیرو بین تفکر انتقادی و تعهد اجتماعی و رهایی‌بخشی[4] ارتباط ایجاد کرده و به بررسی تفکر انتقادی در بطن ارتباطات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی می‌پردازد. لی و لویی (Li, 2023) از موضع فوکویی به بررسی تفکر انتقادی می‌پردازند و معتقدند که تفکر انتقادی باید پا را از مهارت‌های فنی فراتر گذارد و به ابزاری برای تحلیل و مقاومت در برابر سلطه و ساختارهای نابرابر قدرت بدل شود. ریتولا (Ritola, 2021) نیز به بررسی مسائل فلسفی تفکر انتقادی می‌پردازد و بر این باور است که تفکر انتقادی با بررسی عقلی دلایل و رابطه آنها با عقاید می‌پردازد و این زمینه ارتباط عمیق آن با فلسفه را رقم می‌زند. لو و سواتوچاکل (Lu, 2020) نیز معتقدند که درک همه جانبه تفکر انتقادی نیازمند اخذ دیدگاه فلسفی است و این امر به آموزش بهتر تفکر انتقادی منجر خواهد شد. پژوهش حاضر نیز در راستای پژوهش‌های بیان شده به بررسی تفکر انتقادی از منظر فلسفی و مبتنی بر مطالعه تطبیقی آرای روی باسکار و هنری ژیرو می‌پردازد.

باسکار و ژیرو هر دو سنت انتقادی را با خود به یدک می‌کشند و نظریات آنها حاوی نکات مهمی برای تحول در آموزش تفکر انتقادی است. این دو متفکر از دو موضع متفاوت به تفکر انتقادی توجه دارد. درحالی که باسکار موضعی فلسفی دارد و با دید هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی به تفکر می‌نگرد و رئالیسم انتقادی او یکی از فلسفه‌های تاثیرگذار قرن بیست و یک است، ژیرو با موضعی تربیتی به تفکر انتقادی می‌نگرد و ابعاد سیاسی و جامعه‌شناختی تفکر او بارزتر است. البته دیدگاه این دو متفکر به خصوص در سطح هستی‌شناختی تفاوت‌های بارزی دارند. باسکار (Bhaskar, 2008) مدافع نوعی «هستی‌شناسی لایه‌مند» است و نظریات ژیرو صراحت هستی‌شناختی نداشته و تکیه بر نوعی هستی‌شناسی تک‌ساحتی دارد و نمودهای سیاسی و اجتماعی نظر دارد. این تفاوت می‌تواند فرصتی برای تکمیل نیز فراهم سازد به این معنا که نظریات

[1] - Critical Pedagogy
[2] - Critical Realism
[3] - Ennis
[4] - Emancipation

هستی‌شناختی باسکار به عنوان «فرانظریه» یا سخت هسته انتخاب شوند و نظریات ژیرو برای غنای نظری در سطح لایه‌های بیرونی و ابعاد سیاسی- اجتماعی آن مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین پرداختن به آزادی این دو متفکر می‌تواند فرصتی برای مطالعه چند جانبه تفکر انتقادی فراهم سازد. ان دو متفکر هر دو زمینه موضعی سیاسی- اجتماعی به تفکر انتقادی دارند و هدف آن را رهایی‌بخشی می‌دانند. نظریات باسکار با اتکا به فلسفه علم، می‌تواند تأمین کننده مبانی فلسفی برای طراحی الگوی آموزشی باشد و نظریات ژیرو نیز مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند روشنگر عمل تربیتی و واقعیات سیاسی- تربیتی برنامه درسی و تعلیم و تربیت باشد.

در این پژوهش از روش مقایسه‌ای چهار مرحله‌ای جرج بردی[1] برای مقایسه نظر باسکار و ژیرو در باب مبانی تفکر انتقادی استفاده می‌شود. ادیک (Adick, 2018) مراحل این روش را این صورت می‌داند: توصیف[2]، تفسیر[3]، همجواری[4] و مقایسه- تلفیق[5]. بنابراین ابتدا نظریات دو متفکر در مورد مبانی نظری تفکر انتقادی توصیف و تفسیر خواهد شد و سپس این دو نظریه در کنار هم قرار گرفته و به مقایسه آنها پرداخته خواهد شد و در مرحله آخر سعی بر آن است تا با ترکیب این دو نظریه، الگویی برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شود. باقری و دیگران (Bagheri, 2010) گام‌های یک ترکیب سازوار را چنین برمی‌شمارد: فراهم ساختن یک فرازبان برای نظریه‌ها، مشخص کردن نظریه‌های قابل ترکیب، مشخص کردن نوع و سطح ترکیب، تعدیل نظریه‌های گزیده شده و بازبینی/ آزمون ترکیب جدید. در این پژوهش رئالیسم انتقادی به عنوان فرازبان ترکیب مورد استفاده قرار گرفته است و ترکیب صورت گرفته نیز عمودی نوع دوم است که در آن رشته‌های مختلف علوم انسانی هر یک در سطح معینی به بررسی مسئله می‌پردازند. در سطح ترکیب و ارائه الگوی نوین نیز از روش استنتاجی بهره گرفته می‌شود. به تعبیر باقری و دیگران (Bagheri, 2010) در این روش بر اساس مبانی نظری، به استخراج اهداف و اصول تربیتی پرداخته می‌شود. روش استنتاجی بهره گرفته شده در این پژوهش از نوع پیش رونده[6] (الگوی بازسازی شده فرانکنا) است و سعی خواهد شد تا بر اساس مبانی نظری تفکر انتقادی در منظر باسکار و ژیرو، اهداف و اصول آموزش تفکر انتقادی ارائه استخراج شوند.

[1] - George Bereday
[2] - Description
[3] - Interpretation
[4] - Juxtaposition
[5] - Comparison- Synthesis
[6] - Progressive

مبانی نظری؛ ترسیم ابعاد تفکر انتقادی

در این مرحله سعی بر آن است تا همسو با مراحل توصیف و تفسیر روش بردی، نظریات باسکار و ژیرو در مورد تفکر انتقادی شرح داده شده و به تفسیر آنها پرداخته شود. هدف این بخش ایجاد بستری برای فهم تفکر انتقادی در منظر این دو متفکر قبل از همجواری و مقایسه است.

۱. تفکر انتقادی در منظر باسکار

محور اصلی تفکر باسکار، بازگرداندن هستی‌شناسی به مرکز پژوهش فلسفی و جلوگیری از *مغالطه معرفت‌شناختی*[1] است. مغالطه معرفت‌شناختی به معنای کاستن جهان به دانش ما از آن است و کاستن وجود به معرفت است (Bhaskar, 2011). نگاه ساختارمند باسکار به جهان و تفکیک سه لایه تجربی[2]، سطح رخدادی[3] و سطح واقعی[4] مبنایی برای فهم تبیینی[5] (گذر از سطح تجربی و رخدادی به سطح واقعیت) از واقعیت پیچیده و پویا و در «نظام باز جهان» بپردازد (Bhaskar, 2008). بر اساس مفهوم «ظهور[6]»، اسکات و باسکار (Baskhar, 2015) فرایند ایجاد پدیده‌های جدید و همچنین فهم آنها را بسیار پیچیده و بدیع می‌دانند که قابل کاهش به عناصر تشکیل دهنده آن پدیده نیست، برای مثال سیر (Sayer, 2000) معتقد است که گرچه رفتارهای انسان از عناصر عصب‌شناختی و فیزیکی نشئت می‌گیرد، ولی قابل کاهش به این عناصر نیست. تفکر انتقادی در منظر باسکار (Bhaskar, 2011) باید به *عقلانیت ژرف* منتهی شود. این نوع عقلانیت به صورتی استعلایی[7] امکان *ظهور* یک پدیده را در بطن ارتباط پیچیده‌ای از روابط شبکه‌ای ساختارهای اجتماعی مورد بررسی قرار می‌دهد. توجه به ساختارهای اجتماعی- تاریخی و «بعدگذرا» در معرفت از ویژگی‌های مهم این نوع تفکر است.

تفکر انتقادی در منظر باسکار را به تعبیر شیپ وی (Shipway, 2004) می‌توان فرایندی دیالکتیک دانست که در پی «حذف غیبت[8]»است. باسکار در سه دوره فکری خود؛ رئالیسم انتقادی اولیه (Bhaskar, 1998, 2008)، رئالیسم انتقادی دیالکتیک[9] (Bhaskar, 2011). و فراواقعیت[10] (Bhaskar, 2012) تلقی متفاوتی از مفاهیمی مثل غیبت و رهایی‌بخشی ارائه می‌دهد. او در دوره رئالیسم انتقادی، تصوری سیاسی-

---

1- Epistemic Fallacy
2 - Empirical
3 - Actual
4 - Real
5- Explanatory Understanding
6- Emergence
7 - Transcendental
8 - Absenting Absence
9 - Dialectic Critical Realism (DCR)
10 - Met-Reality

اجتماعی از غیبت و رهایی‌بخشی ارائه می‌دهد و در فراواقعیت، با چرخشی معنوی و توجه به بنیادهای هستی همانند عشق، خلاقیت و یگانگی مفهومی معنوی از غیبت ارائه می‌دهد که در این معنی، رهایی‌بخشی بسیار فراتر از عمل سیاسی و اجتماعی رفته و به معنای رسیدن به سطح بنیادین یگانگی و عشق است (Bhaskar, 2012). در این پژوهش بنا به هدف پژوهشی و ناظر بر مقایسه با نظریات هنری ژیرو، در تحلیل غیبت و رهایی‌بخشی بیشتر از موضع رئالیسم انتقادی دیالکتیک باسکار در آثاری مثل «دیالکتیک؛ نبض آزادی» استفاده خواهد شد (Bhaskar, 2011). او غیبت را به معنای «نفی نفی» به کار می‌برد. دیالکتیک در منظر باسکار یک توالی است که از آن به MELD[1] (لحظه، لبه، سطح، بعد)تعبیر می‌کند. «لحظه» اولین مرحله توالی دیالکتیک و شامل ناهویت[2]است که اشاره به یکسان نبودن نمود با واقعیت دارد. در مرحله «لبه» نویت به نفی[3] می‌رسد که در آن باید دنبال غیبت‌ها (آنچه نیست ولی می‌تواند باشد) بگردیم. در مرحله سوم یا «سطح» باید دنبال کلیت بود که با دید کل‌نگر، درک جامعی از پدیده‌ها را فراهم می‌سازد. مرحله «بعد» نیز شامل «عمل تحول‌آفرین» و پرکسیس است که در آن به سوی تغیر ساختار و عاملیت اجتماعی حرکت می‌کنیم. بنابراین دیلاکتیک را می‌توان عملی پویا و انتقادی در جهت شناخت و حذف غیبت دانست که ابتدا بر اساس تشخیص ناهویت و و غیبت‌های موجود به کلیت‌زدایی[4] شده و با ایجاد دگرگونی و عمل تحول آفرین موجب بروز کلیت و یکپارچگی جدید می‌شود. باسکار به معنای ایجابی انتقاد و دیالکتیک توجه دارد و معتقد است که «دیالکتیک به معنای حذف محدودیت‌ها یا حذف غیبت و بیماری‌های اجتماعی است(که ممکن است به عنوان محدودیت عمل کنند)» (Bhaskar, 2011).

در این معنا، فرایند دیالکتیک انتقاد با رهایی‌بخشی درهم تنیده است. البته رهایی‌بخشی از منظر باسکار بسیار عمیق‌تر از معنای صرف سیاسی است، بلکه شامل شناسایی و حذف هر نوع پیش فرض شناختی و قالب‌های فکری است که مانع رسیدن ما به واقعیت است یا حتی ممکن است آن را وارونه جلوه دهد (Bhaskar, 1998). شناخت حقیقت در کنار تلاش برای تحول منجر به رهایی‌بخشی خواهد شد. باسکار در «دیالکتیک: تپش آزادی» معتقد است که «حقیقت پیش‌شرط رهایی‌بخشی است ولی کافی نیست. رهایی‌بخشی نیازمند عمل تحول‌آفرین است (Bhaskar, 2011). در نگاه او (Bhaskar, 1998) سه شکل از انتقاد را باید از هم تفکیک نمود: انتقاد درونی[5] یا انتقاد پاشنه آشیل[6] که شامل انتقاد درونی از یک نظام

[1] - Moment- Edge- Level- Dimension
[2] - Non- Identity
[3] - Negativity
[4] - De-totalization
[5] - Immanent Critique
[6] - Achilles heel critique

فکری یا عملی و کشف تناقض‌های درونی است. انتقاد حذفی[1] که شامل کشف غیبت‌های موجود در یک نظام فکری یا عملی است. مفهوم غیبت اشاره به عناصری است که در کلیت یک موقعیت عمل یا در یک نظام فکری نادیده گرفته شده یا به حاشیه رانده شده‌اند (Bhaskar, 2009). کولیر (Baskhar, 1998) وظیفه نقد را کشف بیماری‌های شناختی[2]، عملی و ارتباطی می‌داند که در جامعه مانع تحقق عدالت در معنای کامل آن هستند. بنابراین در این دیدگاه، تفکر انتقادی با عدالت اجتماعی و رهایی‌بخشی درهم تنیده می‌شود و نقد بسیار فراتر از بررسی شکل صوری تفکر رفته و رسالتی اجتماعی و تاریخی به خود می‌گیرد. کریستودولو (Christodoulou, 2024) نیز بر این باور است که تفکر انتقادی محدود به تدریس خود نیست، بلکه با آزادی، عدالت اجتماعی و اصلاح ساختارهای نامناسب اجتماعی درهم تنیده است. تفکر انتقادی با فرایند دیالکتیک پیش رونده گامی مهم در جهت رفع غیبت‌ها و اصلاح ساختارهای اجتماعی به شمار می‌رود.

۲. تفکر انتقادی در منظر ژیرو

هنری ژیرو یکی از پیشروان مکتب تعلیم و تربیت انتقادی[3] و متاثر از آنتونیو گرامشی[4] است. میراث مهم گرامشی برای ژیرو، اعتقاد به ارتباط عمیق شرایط سیاسی- اجتماعی با تفکر انتقادی است. در منظر گرامشی، روشنفکر منتقد در جامعه «نمی‌تواند روشنفکر (و نه یک فضل فروش) باشد، اگر متمایز و جدا از ملت باشد، بدون اینکه احساسات مردم را لمس کرده باشد... کسی بدون درک این احساسات و ایجاد رابطهٔ عاطفی با مردم، قادر به ارائهٔ تاریخ سیاسی [و فهم یک ملت] نیست» (Gramsci, 1987). بنابراین تفکر انتقادی همواره باید درهم تنیده با تعهد اجتماعی باشد. تعهدی برای رهایی‌بخشی از اشکال مختلف سلطه که در روابط اجتماعی قرار دارند و مهم‌تر از همه سلطه فرهنگی و «هژمونی». ژیرو (Giroux, 2021) معتقد است که در عصری که دموکراسی در آسیب جدی است، تعلیم و تربیت باید با دموکراسی و یادگیری با تغییر اجتماعی مرتبط شود. از دیگر عناصر فکری مهم گرامشی که در ژیرو موثر بوده است، اعتقاد به تعامل ساختار و عاملیت در جامعه است. ایده «روشنفکر اندام‌وار[5]» گرامشی اشاره به این دارد که روشنفکران در جامعه در حالی که بر اساس عاملیت خود به نقد از ساختارهای اجتماعی سلطه‌گر می‌پردازند، ارتباط شبکه‌ای و ساختارمند آنها می‌تواند ضمانت کننده فعالیت‌های آنها باشد (Jones, 1982). یکی دیگر از نتایج تعامل

[1] - Omissive critique
[2]- cognitive ills
[3] - Critical Pedagogy
[4]- Anthonio Gramsci
[5] - Organic Intellectual

ساختار/عاملیت، انکار اندیشه تمامیت سلطه و طرح اندیشه مقاومت[1] توسط ژیرو و برخی دیگر از متفکران پست مدرنیسم است که معتقد به وجود پتانسیل‌های مقاومت در فعالیت‌های اجتماعی می‌باشند.

ژیرو (Giroux, 2005) به دفاع از مفهوم «زبان احتمال[2]» می‌پردازد که به نقد کلیت‌گرایی پرداخته و از چندگانگی فرهنگی و تفاوت دفاع می‌کند. او با طرح نظریهٔ «تعلیم و تربیت مرزی[3]» طرح گذر از مرزها و دفاع از سیاست مبتنی بر تفاوت در تعلیم و تربیت پرداخت(Giroux, 2005). او (Giroux, 2005) با طرح «تعلیم و تربیت صدا[4]» به نوعی واسازی در تعلیم و تربیت روی می‌آورد که هدف آن در هم شکستن مرزهای محرومیت‌زا در تعلیم و تربیت برای شنیده شدن صدای فرهنگ‌های حاشیه است. زنان، گروه‌های سیاه پوست و گروه‌های دیگر مهاجر که تحت فرهنگ سفید پوست آنگولاساکسونی قرار گرفته‌اند، نمونه‌ای از این گروههای حاشیه‌ای هستند. به تعبیر ژیرو (Giroux, 2005) تفکر انتقادی فعالیتی «مرزگذر[5]» است و رسالت آن در شناخت و تغییر مرزهایی است که موجب به حاشیه راندن برخی فرهنگ‌ها و سلطه برخی دیگر شده است. دانش برنامه درسی عرصه‌ای است که قدرت در دانش و فعالیت‌های برنامه درسی در هم تنیده می‌شود تا نوع خاصی از عاملیت و کنش‌های اجتماعی را مشروعیت بخشد و مسیرهای خاصی را برای آینده ترسیم کند (Giroux, 1982).

معلمان به عنوان *روشنفکران تحول آفرین*[6] به شمار می‌روند و فرایند تفکر انتقادی در عمل آنها یا آموزش تفکر انتقادی در کلاس درس بخشی از فرایند توانمندسازی اجتماعی و ایجاد آگاهی برای مبارزه بر علیه نظام سلطه در ابعاد مختلف آن است. بنابراین تفکر انتقادی همراه به تعهدی اجتماعی نسبت به ایجاد تغییر و تلاش برای تحقق عدالت اجتماعی است. فرهمندپور (Farahmandpour, 2010) از این مسئله به عنوان «کشاندن نظریات به خیابان‌ها» و ایجاد شبکه ارتباطی برای مبارزات جهانی با فرایند سلطه‌گری تعبیر می‌کند. با نظر به آنچه بیان شد، تفکر انتقادی در منظر ژیرو بر مبنایی از عقاید سیاسی مدافع چندگرایی فرهنگی و سیاسی قرار دارد و هدف آن نقد ساختارهای اجتماعی محرومیت‌زا و نابرابر موجود و تلاش برای ایجاد تغییر و تحول در این ساختارها است. طرح امید به تغییر و پرورش شهامت مدنی[7] بخش‌هایی مهم از آموزش تفکر انتقادی است که در تربیت شهروندی مورد توجه قرار گیرد (Zibakalam, 2014).

---

[1] - Resistance theory
[2]- Language of Possibility
[3]- Border Pedagogy
[4]-Voice Pedagogy
[5] - Border Crosser
[6] - Teachers as transformative intellectuals
[7] - Civic courage

بررسی و مقایسه

در این بخش همسو با مراحل سوم و چهارم روش بردی (همجواری و مقایسه- ترکیب) سعی بر آن است تا اشتراکات و تفاوت‌های این دو متفکر در زمینه تفکر انتقادی مورد بررسی قرار گیرد و بر اساس آن در بخش الگویی برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شود:

الف) اشتراکات

در وهله اول باید توجه داشت درحالی‌که باسکار بیشتر به عنوان یک فیلسوف به شمار می‌رود و به جز برخی آثار (Baskhar, 2015) به امر تعلیم و تربیت نپرداخته است، ژیرو متفکری است که عمده آثارش در زمینه تعلیم و تربیت است و به همین دلیل درگیری بیشتری با مسائل پیش روی آموزش تفکر انتقادی در مدارس و برنامه درسی داشته است. بنابراین در مورد افکار ژیرو نظریات او در باب آموزش تفکر انتقادی واضح‌تر است، ولی در باب تفکر باسکار بسیاری از ابعاد باید با مراجعه به مفسران تربیتی او (Shipway, 2004) مورد بررسی قرار گیرد و این امر باعث ایجاد برخی موانع در مسیر مقایسه آرای این دو متفکر می‌شود.

در باب مقایسه دیدگاه این دو متفکر در وهله اول باید به زمینه مارکسیستی هر دو توجه داشت. ژیرو را می‌توان متعلق به گرایش نومارکسیسم و پیرو مکتب فرانکفورت دانست. گرچه او با گرایش به پساساختارگرایی به نقد از ساختارگرایی در آرای متفکرانی چون آلتوسر می‌پردازد، ولی هنوز به نقد سیاسی- فرهنگی نومارکسیستی تعلق خاطر داشته و میراث امثال گرامشی در آرای او واضح است و از این دیدگاه ژیرو را می‌توان متفکری در سنت نومارکسیسم فرهنگی دانست که برخی دغدغه‌های پست مدرنیسم همانند نقد نژاد پرستی، مسائل جنسیتی، مسائل قدرت و سایر عناصر مطالعات فرهنگی را نیز همراه خود دارد.

باسکار نیز در باب نقد دیالکتیک از منظر هگل، از نظریات مارکس بهره برده و همانند او معتقد است که دیالکتیک فرایندی انتزاعی نیست و تضادهای دیالکتیک در جهان عینی در حال وقوع هستند. کریون (Creaven, 2002) بر این باور است که مفاهیمی مثل وحدت در حین کثرت، نظام باز جهان و «کلیت باز» که باسکار مطرح ساخته قبلا در آثار مارکسیست‌های بزرگ مثل لنین مطرح شده بود. باسکار به نقد از جبرگرایی تاریخی مارکسیسم سنتی پرداخته و آن را برای تبیین پدیده‌های اجتماعی بسیار مکانیستی و ساده‌انگارانه می‌داند. او با طرح اندیشه لایه‌مند از واقعیت و بحث از غیبت به عنوان موتور پیشران دیالکتیک، نسبت به مارکسیسم پیشروی قابل تاملی داشته است و در طرح اندیشه حذف غیبت و نقش آن در توسعه عدالت اجتماعی به عنوان یکی از اهداف رهایی‌بخشی، همچنان به برخی از آرمان‌های مارکسیسم متعهد

است، ولی در ساحت هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی نقدهای اساسی به مارکسیسم سنتی و حتی برخی گرایش‌های نومارکسیسم دارد.

یکی از نقاط مهم اشتراک باسکار و ژیرو در باب تفکر انتقادی که در سطح اهداف مورد بررسی است و به نوعی میراث تفکر مارکسیسم است، ایجاد ارتباط پویا بین نقد و تعهد اجتماعی نسبت به رهایی‌بخشی است(Giroux, 1982; Bhaskar, 2011). آموزش تفکر انتقادی نباید به تلقی روانشناختی و آموزش مهارت‌های صوری و منطقی برای بررسی و تحلیل عناصر تفکر منتهی شود، بلکه این نوع تفکر باید آمیخته با ارزش‌هایی مانند عدالت اجتماعی و رهایی از سلطه باشد. از این منظر، تفکر انتقادی امری اخلاقی- سیاسی است (Giroux, 1982) و باید فعالیتی «مرزگذر» باشد و نسبت به شناخت و تغییر ساختارهای محرومیت‌زا در جامعه حساس باشد(Giroux, 2005). نقد باید همراه با توانمندسازی، امید تغییر و بازسازی باشد و گرنه در رسالت سلبی خود گرفتار شده و ماهیت خود را از دست خواهد داد (Giroux, 1982). در منظر ژیرو و باسکار تفکر انتقادی و رهایی‌بخشی حاصل از آن، فعالیت فردی نیست و نیاز به همگرایی اجتماعی دارد. برای تحقق هدف عدالت اجتماعی، معلمان به عنوان *روشنفکران تحول آفرین* باید در کنار اقشار دیگر به رسالت رهایی‌بخشی خود بپردازند.

البته در باب رهایی‌بخشی، اندیشه باسکار و ژیرو تفاوت‌هایی دارد که بیشتر ناشی از منظری است که به این مسئله می‌نگرند. باسکار (Bhaskar, 2008) با طرح اندیشه «بازپس خواستن واقعیت[1]» معتقد است که باید واقعیت را خطاها، پیش داوری‌ها و هر نوع فعالیت اجتماعی، فرهنگی و سیاسی که آن را از ما مخفی می‌کنند، رها ساخت. موضع باسکار به رهایی‌بخشی مبتنی بر مبنای هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی است و او در ابتدا بیشتر در پی رفع خطای *مغالطه معرفتی* است تا وجود واقعیت را ورای ذهن انسان به اثبات برساند. بنابراین رهایی‌بخشی و دانش ارتباط نزدیک با هم دارند و برای رهایی‌بخشی، عامل انسانی باید شناخت درستی از فرایند فعالیت‌ها و ساختارهای اجتماعی داشته باشد (White, 2006). البته گرچه دانش مبنای ضروری رهایی‌بخشی است، ولی مبنای کافی نیست و همانطور که قبلا نیز بیان شد برای رهایی‌بخشی و توانمندسازی به عامل نگرشی و عامل توانایی هم نیاز است و عمل تحول آفرین بخشی مهمی از دیالکتیک و رهایی‌بخشی است: «دیالکتیک در ذات خود به معنای حذف غیبت است» و «عمل تحول‌آفرین حذف غیبت و ایجاد آگاهانه ساختن تاریخ است» (Bhaskar, 2011). سوالی که در اینجا متفکران تعلیم و تربیت انتقادی مثل پائولو فریره[2] و ژیرو مطرح می‌کنند این است که کدام دانش منجر به رهایی‌بخشی خواهد شد.

[1] -Reclaiming reality
[2] - Paulo Freire

فریره (Freire, 2012) در کتاب *آموزش ستمدیدگان*[1] به رابطه بین دانش و عمل رهایی‌بخش می‌پردازد. او معتقد است که دانش، یک فعالیت اجتماعی است که انسان را قادر می‌سازد تا به خوانش انتقادی جهان اجتماعی پیرامون خود بپردازد. این نوع دانش می‌تواند منجر به توانمندسازی شده و رهایی‌بخش باشد. در مقابل، انتقال دانش بدون ارتباط آن با کاربرد، که فریره از آن به تربیت بانکی[2] تعبیر می‌کند، منجر به جدایی دانش از عمل و تربیت فراگیرانی منفعل می‌شود که مسیری برای گسترش سلطه است. دانش باید امکان گفت‌وگوی انتقادی فرد با جهان اجتماعی را فراهم سازد و با طرح دقیق ارتباط علایق با تولید دانش، به *افسانه‌زدایی* از جهان و ساختارهای اجتماعی بپردازد.

ژیرو نیز با تاثیرپذیری از فریره و اندیشه قدرت/ دانش فوکو، معتقد است که دانش برنامه درسی سلطه‌گر حاوی علایق سیاسی است که در پی مشروعیت بخشیدن به تجارب و ارزش‌های خاص و به حاشیه راندن برخی دیگر از ارزش‌ها و فرهنگ‌ها است. در برنامه درسی، دانش باید متنوع باشد و امکان طرح *صداهای* مختلف را فراهم سازد. متون درسی مقدس نیستند و وقتی رهایی‌بخش هستند که بتوانند امکان گفت‌وگو، چندگانگی را فراهم سازند و محلی برای مشروعیت بخشی و طرح تجارب و صداهای فرهنگی مختلف باشند. برای این هدف، در کنار کتاب‌های درسی، باید به منابع متنوع چاپی و الکترونیک متنوع مراجعه نمود تا این چندگانگی حفظ شود (Zibakalam, 2014). بنابراین ژیرو در باب رهایی‌بخشی بیشتر نگاه سیاسی دارد و جهان سرمایه‌داری و نولیبرالیسم را به عنوان خطر بزرگ سر راه آزادی و مشارکت اجتماعی می‌داند که دموکراسی را با خطری بزرگ و بی‌سابقه مواجه ساخته است. رهایی‌بخشی در منظر ژیرو به معنای نقد نظری و فعالیت عملی در عرصه اجتماع برای ایجاد مقاومت در مقابل نظام سرمایه‌داری و طرح جایگزین‌های ممکن برای این نظام است.

همانطور که بیان شد، باسکار معتقد است که در *ظهور* یک پدیده اجتماعی یا عمل انسانی، ساختارهای اجتماعی و عاملیت انسان در تعامل با هم می‌باشند. انسان درحالی که متاثر از ساختارهای اجتماعی است، می‌تواند این ساختارها را تغییر دهد. باسکار (Bhaskar, 1998) مدافع الگوی تحولی از فعالیت اجتماعی[3] و ظهور عمل انسان را در گرو ترکیب پیچیده‌ای از عاملیت و ساختار می‌داند. عمل انسان می‌تواند ساختارهای اجتماعی را بازتولید یا تغییر دهد. بنابراین گرچه ساختارهای اجتماعی در ظهور عمل انسان نقشی مهم دارند،

[1] - Pedagogy of Oppressed
[2] - Banking Concept of Schooling
[3]- Transformational Model of Social Activity (TMSA)

ولی نمی‌توان عمل را به آنها کاست (Archer, 1998). نتیجه مهم این باور، نقش مهم و فعال انسان در پدیده‌های اجتماعی در کنار تاکید بر فهم ساختارمند و شبکه‌ای اعمال انسانی است.

ژیرو نیز به پیروی از گرامشی اعتقاد به تعامل ساختار و عاملیت دارد و ضمن نقد جدی نظریات بازتولید سنتی و عقیده تمامیت یافتن سلطه، بر مقاومت فعال در مقابل سلطه تاکید دارد و آن را نه فقط مطلوب، بلکه ممکن می‌داند. او معتقد است که گرچه عناصر برنامه درسی و دانش به نوعی منجر به بازتولید اجتماعی یا فرهنگی ارزش‌های غالب در جامعه می‌شوند، ولی این به معنای خوانش منفعل دانش توسط دانش‌آموزان و معلمان نیست. برخی از نظریات بازتولید، با اعتقاد به تمامیت یافتن سلطه، هرگونه امید به مقاومت و تغییر را ناممکن می‌دانند. درحالی که از منظر ژیرو، افراد در خوانش کدهای فرهنگی و دانش نقش فعال داشته و امکان مقاومت و امید به تغییر همواره وجود دارد (Giroux, 1980 b).

بنابراین یکی از نقاط مشترک آرای باسکار و ژیرو، تعامل بین عاملیت و ساختار است و نتیجه مهم این باور، اعتقاد به نقش انتقادی، فعال و پویای افراد در فرایندهای اجتماعی است. ژیرو (Giroux, 2004) پرورش شهروند دموکراتیک و انتقادی را یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت می‌داند و معتقد است که دموکراسی فرایند پویا و ناتمام است که مبنای آن شهروند فعال، انتقادی و مشارکت‌جو است. نولیبرالیسم در سال‌های اخیر با ترویج فردگرایی انحصارطلب[1] و سیاست‌های بازارهای آزاد، زمینه را برای مشارکت افراد در فرایند دموکراسی تضعیف نموده است و راه احیای دموکراسی واقعی، ایجاد زمینه گفت‌وگو، مشارکت و تفکر انتقادی در جامعه از طریق تعلیم و تربیت است. پرورش شهامت مدنی، پرورش امید به تغییر و توسعه سواد انتقادی از عناصر مهم تربیت شهروندی هستند.

ب) تفاوت‌ها

در ادامه به تفاوت‌های نظریات باسکار و ژیرو پرداخته خواهد شد. باسکار در زمینه رهایی‌بخشی با رویکرد عمقی و تحلیل هستی‌شناختی تفکر تبیینی سروکار دارد و این باعث شده تا آرای او جنبه انتزاعی بیشتری داشته باشد و فاصله زیادی با وقایع عادی زندگی بگیرند. در حالیکه تلقی ژیرو از رهایی‌بخشی کمتر فلسفی و بیشتر عینی است و از این لحاظ شاید بر نظریات باسکار امتیاز داشته باشد. ژیرو رهایی بخشی را به معنای آزادی از سلطه در ابعاد مختلف آن و به خصوص در بعد فرهنگی و سیاسی می‌داند. نولیبرالیسم مظهر عینی سلطه در دنیای کنونی است که ژیرو در سال‌های اخیر در آثار، سخنرانی‌ها و مصاحبه‌های خود همواره به نقد آن می‌پردازد(Giroux, 1982, 2005). علاوه بر این، او به تحلیل ابعاد مختلف رویدادهای سیاسی و

[1] - Possessive individualism

فرهنگی به روز در جهان می‌پردازد و آنها را با نگاه تربیتی مورد بررسی قرار می‌دهد. برای مثال او در یکی از مقالات اخیر به بررسی تربیتی تروریسم و نسل‌کشی از غزه تا غرب می‌پردازد (Giroux, 2024). نظریات ژیرو و دیگر متفکران تعلیم و تربیت انتقادی امروزه در عرصه مطالعات برنامه درسی، منابعی غنی برای نقد و بازسازی فراهم ساخته و بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرد. با این وجود، نظریات ژیرو بیشتر ماهیت سیاسی دارد و با ایجاد دوقطبی سیاسی همراه است و از این لحاظ مورد انتقاد قرار گرفته است. یکی از نقدهای متقدم به ژیرو توسط سی ای باورز (Bowers, 1991) صورت گرفته است. او معتقد است که فضای سیاسی آرای ژیرو منجر شده تا او در استفاده مفاهیمی مثل آزادی بخشی، مقاومت، دگرگونی اجتماعی و... دچار چندگانگی و ابهام باشد. او به نقش مهم زبان و شفاف‌سازی زبانی در آثار خود کمتر توجه دارد و این موجب بروز تلقی‌های متفاوتی در باب مفاهیم شده است و حالتی شعارگونه به خود گرفته است. لیستون و زایخنر (Liston, 1988) نیز با نظر به کارهای ابتدایی ژیرو معتقدند که او با تاکید مفرط بر نقش سیاسی معلم، نقش آموزشی و تربیتی او را نادیده گرفته است. گرچه نقش اجتماعی و انتقادی معلم قابل دفاع است، ولی اگر نقش آموزشی او را نادیده بگیریم، موجب افت آموزش در مدارس می‌شود که خود می‌تواند منجر به ناعدالتی اجتماعی شود.

یکی از تفاوت‌های مهم تفکر ژیرو و باسکار، در تلقی آنها در باب رهایی‌بخشی نهفته است. درحالیکه تلقی ژیرو از رهایی‌بخشی به معنای نوعی آزادی سیاسی و اجتماعی است، در منظر باسکار این فقط یک نتیجه رهایی‌بخشی است و رهایی‌بخشی بسیار عمیق‌تر بوده و شامل رهایی از موهومات فکری و سیر به سوی فهمی صحیح از ساختارها و سازوکارهای بنیادین و علّی است. فهم ضروریات علّی مبنایی عمل انسان محور رهایی‌بخشی است و این لزوما به معنای آزادی از این ضروریات نیست. البته همانطور که بیان شد، در منظر باسکار ساختار و عاملیت هر دو مهم هستند و ساختارهای اجتماعی با عاملیت انسان قابل تغییر هستند. بنابراین در حالی‌که آرای باسکار در باب رهایی‌بخشی مبتنی بر نظام هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی مستحکم است و آن را با تفکر تبیینی و پرورش عاملیت عقلانی مرتبط می‌سازد، ولی در مقابل آرای ژیرو گرچه درگیری بیشتری با مسائل عینی تعلیم و تربیت دارند، ولی انسجام و شفافیت کمتری دارد. آثار ژیرو سهم مهمی در تحلیل سیاست‌های مبنایی برنامه درسی دارند، ولی به تعبیر باورز (۲۰۰۱) زبان آثار او هنوز در بند دوگانگی سیاسی و تحلیل شعارگونه است و مفاهیم را به صورت انتزاعی به کار می‌برد. او رهایی‌بخشی را چنان انتزاعی به کار می‌برد که گویا مفهومی جهان‌شناختی است و توجهی به زمینه‌های فرهنگی آن به خصوص در جوامع

غیرغربی ندارد. برای مثال او در بحث از نولیبرالیسم (Giroux, 1982) آن را مدافع تنظیم‌زدایی[1] و مخالف دخالت دولت در بازار می‌داند. این درحالی است که به تعبیر فوکو (Foucault, 2015) نولیبرالیسم با گرایش به نوعی لیبرالیسم ایجابی[2] گرچه در ظاهر خود را مدافع آرمان‌های لیبرالیسم کلاسیک می‌داند، ولی در عمل به نوعی تنظیم‌گری سفت و سخت منجر می‌شود که از طریق سیاست‌های کنترل از راه دور و فرایندهایی مثل پاسخگویی[3] صورت می‌گیرد. دولت در تفکر نولیبرالیسم دولت هوشمند، فعال و مداخله‌گر است و به تفاوت عمده با عقاید لیبرالیسم کلاسیک دارد. ابهام در زبان، یکی از انتقادات مهم وارد شده بر نظریات ژیرو است (Bowers, 1991) که باعث ایجاد ابهام چندگانگی در نظریات او شده است. به عبارت دیگر می‌توان گفت درحالی‌که باسکار با نگاهی فلسفی، نگاهی عمیق به تحلیل پدیده‌های اجتماعی دارد، نگاه ژیرو فاقد ژرفای فلسفی است و یادآور نوعی نگاه جناحی علیه نظام سرمایه‌داری است که شاخصه برخی نویسندگان نومارکسیست دهه ۱۹۶۰ است.

به عبارت دیگر با در نظر گرفتن سه سطح تجربی، رخدادی و واقعی، می‌توان گفت که تحلیل‌های انتقادی ژیرو بیشتر ناظر بر سطح رخدادی بوده و کمتر در سطح واقعی نفوذ کرده است. گرچه ژیرو همواره به تحلیل ایدئولوژی زیربنایی نولیبرالیسم و نظام سرمایه‌داری پرداخته و نتایج آن در زمینه فرهنگ عمومی و تعلیم و تربیت را مورد بررسی قرار می‌دهد، ولی او تحلیل‌های او بیشتر در سطح رخدادهای سیاسی اتفاق افتاده و کمتر به سازوکارهای علّی و پویایی‌های فلسفی نولیبرالیسم توجه دارد. این چنین نگاه عمقی به نولیبرالیسم را می‌توان در آثار فوکو (Foucault, 2015) و برخی متفکران متاثر از او مشاهده کرد. از طرف دیگر بر اساس مفهوم *ظهور* باسکار، باید در تحلیل پدیده‌های تربیتی و مسائلی مثل نولیبرالیسم به شرایط موقعیتی زایش این پدیده‌ها توجه کرد. بنابراین مفهوم کلی نولیبرالیسم که ژیرو و متفکران هم فکر او از آن بهره می‌برند، مفهومی کلی و مبهم است که به شرایط موقعیتی جوامع مختلف جهان توجهی ندارد. برای مثال در تحلیل اصلاحات تربیتی نولیبرالیسم تأثیر فرهنگ جوامع و تلقی‌های مختلف از این اصلاحات مسائلی است که در ورای مفهوم کلی نولیبرالیسم نادیده گرفته می‌شود. در حالیکه از منظر باسکار، در تحلیل یک پدیده تربیتی، باید به شرایط منحصر به فرد و موقعیتی آن پدیده توجه کرد. تحلیل پدیده‌های تربیتی باید مبتنی بر نوعی نگاه علمی باشد. باسکار (Bhaskar, 1998) گرچه دیدگاه اثبات‌گرایانه در علم دارد، ولی با گرایش به نوعی طبیعت‌گرایی انتقادی[4] معتقد است که در حین پذیرش شرایط موقعیت در تحلیل پدیده‌های

[1]- De-regulation
[2] - Positive liberalism
[3] - Accountability
[4] - Critical Naturalism

اجتماعی (شرایط گذرا)، باید از طریق فرایندی علمی مسیر را برای فهم درستی از این پدیده‌ها فراهم ساخت. این مطالعه در مباحث تربیتی نیز نباید به سبک اثبات‌گرایی به بعد تجربی فروکاسته شود، بلکه به باید با گذر از لایه‌های مختلف، به سازوکارهای بنیادین دست یابد. فقدان این نگاه علمی در آثار ژیرو در برخی موارد موجب می‌شود تا نظریات او بیشتر از اینکه متکی بر تحلیل‌های تجربی و علمی باشد، شکلی سیاسی به خود بگیرد.

از طرف دیگر نظریات ژیرو به دلیل پرداختن به ابعاد عینی برخی مزایایی نیز در بردارند. برای مثال در باب رهایی‌بخشی، نظریات باسکار دارای ابهام بوده و کمتر به مصادیق سلطه در دنیای واقعی پرداخته است. ولی ژیرو با نظر به پدیده‌های سیاسی- تربیتی مثل نولیبرالیسم و اصلاحات تربیتی ناشی از آن، مصداق عینی سلطه را مورد بررسی قرار می‌دهد و رهایی‌بخشی را به فرایندی از عمل اجتماعی بدل می‌کند که هدفی مشخص و روشن دارد و در پی ایجاد تحرک اجتماعی در مقابله با فرایند ترویج سلطه از طریق نهادهای فرهنگی مثل مدرسه است. تجارب ژیرو به عنوان معلم در دبیرستان‌های آمریکا در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ نقشی مهم در فهم جنبش‌های اجتماعی و واقعیات عینی مقاومت در مقابل نظام سلطه دارد و خود او نیز بخشی از این مقاومت و مبارزه به شمار می‌رود که در اثر آن سال ۲۰۰۴ با خروج از دانشگاه بوستون مجبور به ترک آمریکا و مهاجرت به کانادا شد.

الگوی نظری آموزش تفکر انتقادی

در این بخش سعی بر آن است تا با ترکیب نظریات هنری ژیرو و روی باسکار، الگوی نظری برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شود. با توجه به اینکه باسکار با موضعی فلسفی به تفکر انتقادی می‌پردازد و از طرفی او از طریق مبانی مستحکمی برای رئالیسم انتقادی توانسته یکی از رویکردهای تاثیرگذار فلسفی سال‌های اخیر را پرورش دهد، لذا این نظریات به عنوان فرازبان مورد استفاده قرار می‌گیرند. ترکیب صورت گرفته نیز از نوع ترکیب عمومی نوع دوم است که سعی می‌شود رویکردهای مختلف علوم انسانی اعم از فلسفه، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و مطالعات فرهنگی که در آرای باسکار و ژیرو به آنها پرداخته شده، در ارائه الگوی نظری برای آموزش تفکر انتقادی گرد هم آیند. سخت هسته و فرازبان این الگو مبتنی بر رئالیسم انتقادی بوده و نظریات جامعه‌شناختی و تربیتی ژیرو در راستای آنها مورد استفاده قرار خواهند گرفت. برخی از عناصر مهم این فرازبان را می‌توان به شرح زیر بیان نمود:

- **هستی‌شناسی لایه‌مند:** براین اساس واقعیت فارغ از ذهن انسان وجود دارد و قابل شناخت است. این واقعیت ترکیبی از سه لایه (تجربی، رخدادی و واقعی) بوده و سطح واقعی متشکل از مکانیسم‌ها و روابط علی به عنوان گرایش‌های مبنایی تجارب و رخدادها هستند.
- **معرفت‌شناسی تبیینی:** معرفت انسان دارای دو بعد است: ناگذرا و گذرا (توجه به موقعیت‌مند بودن واقعیت و گریز از نسبی‌گرایی مطلق). بنابراین دانش باید با توجه به ابعاد مختلف آن سعی کند تا از توصیف به تبیین عبور کند و از تجارب و رخدادها گذر کند و به کشف سازوکارهای بنیادین نائل آید. مطالعه علوم اجتماعی هم باید مبتنی بر روش علمی و تجربه‌گرایانه (ولی غیراثبات‌گرایانه) باشد (طبیعت‌گرایی معرفت‌شناختی انتقادی). در فرایند علمی ارزش و واقعیت در هم تنیده هستند.
- **روش‌شناسی رهایی‌بخش:** فرایند تفکر انتقادی باید روشمند بوده و از طریق انتقاد حذفی، نسبت به شناسایی و رفع غیبت‌ها عناصر مغفول در ساختارهای اجتماعی اقدام کند. ژیرو از این فرایند به مرزگذری تعبیر می‌کند که هدف آن شکستن عناصر گفتمانی مسلط و طرح گفتمان‌های جایگزین ممکن است.
- **تربیت به مثابه عمل سیاسی:** تربیت در منظر ژیرو عملی سیاسی است و باید نسبت به سیاسی کردن تربیت و تربیتی کردن سیاسی اقدام نمود (Giroux, 1982). تربیت در پی ارائه چشم‌اندازی از آینده سیاسی و پرورش فاعل سیاسی است و دارای بار ارزشی و سیاسی است.
- **تعامل ساختار و عاملیت:** هر دو متفکر معتقدند که در سطح واقعیات اجتماعی ساختار و عاملیت در هم تنیده‌اند. افراد می‌توانند از طریق توسعه آگاهی اجتماعی- سیاسی، نگرش مناسب و توانایی به کاربردن قدرت، ساختارهای نابرابر و محرومیت‌زا را مورد چالش قرار دهند و تغییر دهند.

بر اساس مبانی رئالیسم انتقادی که در بالا اشاره شد، در این بخش سعی بر آن است تا با بهره‌گیری از الگوی استنتاجی فرانکنا، اهداف و اصول آموزش تفکر انتقادی مورد بررسی قرار گیرند:

الف) اهداف آموزش تفکر انتقادی

اولین محور مهم برای هم الگوی نظری برای آموزش تفکر انتقادی اهداف این نوع آموزش است. در ادامه به بررسی برخی اهداف مهم آموزش تفکر انتقادی با تکیه بر آرای باسکار و ژیرو پرداخته می‌شود:

۱. پرورش عامل تحول آفرین

یکی از اهداف مهم آموزش تفکر انتقادی، پرورش عامل تحول آفرین است. ژیرو و باسکار هر دو بر عالیمت فرد در مقابل ساختارهای اجتماعی تأکید دارند، ولی لازمه تحقق این عاملیت، پرورش فرد به عنوان عامل تحول آفرین است. باسکار (Bhaskar, 2011) عمل تحول آفرین را بخشی مهم از تفکر انتقادی و دیالکتیک می‌داند. ژیرو (Giroux, 2015) نیز براین باور است که یکی از خطرات مهمی که نظام نولیبرالیسم در پی دارد، تهدید زندگی عمومی و دموکراسی است و برای مقابله با این خطر، تعلیم و تربیت رسالتی مهم در احیای دموکراسی و پرورش شهروند دموکراتیک دارد. در این منظر، شهروند دموکراتیک شهروندی دارای تفکر انتقادی است که در راستای تحقق اهدافی مانند عدالت اجتماعی و آزادی، در جامعه به صورتی فعال مشارکت می کند. در این معنا، تعلیم و تربیت نقشی سیاسی برعهده دارد که حاصل آن تغییر نگرش افراد در مورد باورها، علایق و رویاهایشان در جامعه است.

۲ . رهایی‌بخشی در سطح فردی و اجتماعی

در منظر ژیرو و باسکار، تفکر انتقادی باید فرایندی رهایی‌بخش باشد که از طریق ایجاد آگاهی عمومی و روشن ساختن پیش‌فرض‌ها و مرزهای فکری محرومیت‌زا و سلطه‌گر، زمینه را برای مقابله با آنها فراهم سازد. ژیرو (Giroux, 2003) با طرح مفهوم زبان احتمال[1] معتقد است که یکی از وظایف معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین، طرح جایگزین‌های موجود است، چون نظام سرمایه‌داری در پی آن است تا از طریق شعار «راه جایگزین وجود ندارد[2]» خود را به صورت تنها نظام فکری ممکن و «پایان تاریخ» قلمداد کند. در مقابل زبان احتمال از طریق شکستن این افسانه، راه‌های جایگزین را مطرح می‌سازد و رسیدن به آنها را ممکن می‌داند و از این طریق مسیر را برای رهایی‌بخشی مهیا می‌سازد. از منظر باسکار نیز رهایی‌بخشی هدفی مهم برای تفکر و به تبع آن تفکر انتقادی است که حاصل آن «بازپس خواستن واقعیت» و پرورش انسان‌هایی است که برای رسیدن به واقعیت و رهایی از ساختارهای محرومیت‌زا تلاش می کنند (Wilson, 2004). در منظر ژیرو و باسکار، رهایی‌بخشی به معنای به چالش کشیدن مرزها و ساختارهای اجتماعی موجود است که در خدمت نابرابری هستند. باسکار (۲۰۱۱) معتقد است که فرایند دیالکتیک و حذف غیبت‌ها، فرایندی ذهنی نیست، بلکه «تغییر ارادی و مؤثر علّی» است که در نهایت منجر به «ارزش‌آفرینی برای آزادی» و حذف محدودیت‌های سر راه آن می‌شود (Bhaskar, 2011). بنابراین رهایی‌بخشی یکی از اهداف مهم تفکر انتقادی است(Bhaskar, 2009). فرایند تفکر انتقادی به خصوص در شکل «انتقادی حذفی» مبتنی بر

[1] - language of possibility
[2]- There is no alternative (TINA)

کشف غیبت‌ها و تلاش برای رفع آنها است. کشف غیبت‌ها در عرصه اجتماعی به معنای شناخت و رفع شرایط محرومیت‌زا و تلاش برای تحقق عدالت اجتماعی و رفع ساختارهای محرومیت‌زا است. این غیبت‌ها به نوعی «آگاهی کاذب» و باورهای ناصحیح منجر می‌شود و واقعیت را منحرف می‌سازد، در مقابل در عرصه تعلیم و تربیت معلم باید سعی کند تا از طریق ایجاد آگاهی زمینه را برای حذف این غیبت‌ها فراهم سازد. ژیرو (Giroux, 2005) نیز با طرح مفهوم «معلم مرزگذر[1]» معتقد است که عمل تربیتی معلم باید رهایی‌بخش و مرزگذر باشد و هرگونه مرزهای فرهنگی و معنایی محرومیت‌زا را در هم شکند و فرصت‌هایی برای معنادار ساختن یادگیری و آموزش با تجارب همه دانش‌آموزان و توانمند ساختن آنها فراهم سازد.

۳.توانمندسازی برای فهم تبیینی

در منظر باسکار (Bhaskar, 2008) تفکر نباید به امور جزئی و استقرا از آنها محدود شود، بلکه تفکر شامل قراردادن امور جزئی در نظام مفهومی و ساختارها و یا ابداع ساختاری نوین است. بنابراین یکی از اهداف آموزش تفکر انتقادی نیز فراهم ساختن فرصت برای فهم تبیینی و گذر از سطح تجربی و رویدادی به سطح واقع است. این نوع تفکر انتقادی با آرمان مارکسیسم و نومارکسیسم در راستای نقد ایدئولوژی بنیادین و علایق بنیادین سیاسی در سیاست‌های و برنامه‌های درسی همسو بوده و شرایط را برای آن مهیا می‌سازد. پیش‌فرض مهم تفکر انتقادی و فهم تبیینی در منظر باسکار، در هم شکستن مرزهای امور واقع و ارزش‌ها است. باسکار (Bhaskar, 2009) معتقد است که «واقعیات اجتماعی آبستن ارزش‌ها هستند» و بررسی و فهم این واقعیات باید با توجه به علایق سیاسی و فرهنگی مبنایی آنها صورت گیرد. ژیرو (Giroux, 2004) نیز با تلقی مشابه معتقد است که برنامه درسی و تعلیم و تربیت رسمی همواره وابسته به علایق سیاسی و ارزشی است و تلاش نولیبرالیسم برای غیرسیاسی جلوه دادن تربیت در حقیقت انحراف واقعیت است. یکی از رسالت‌های مربیان انتقادی، «سیاسی کردن تربیت و تربیتی کردن سیاست» است. بنابراین تفکر انتقادی باید از طریق ایجاد فرصتی برای فهم تبیینی، فرصتی برای فهمی عمیق از واقعیات اجتماعی به صورتی ساختارمند فراهم سازد تا از طریق گذر از تجربیات و رویدادها به سطح سازوکارهای علّی دست یابد و همانطور که بیان شد، این نوع از تفکر بنیاد رهایی‌بخشی به شمار می‌رود. البته باید توجه داشت که در منظر هر دو متفکر، رهایی‌بخشی فقط محدود به بعد شناختی و تفکر نمی‌شود و در برخی مواقع تلاش عملی برای تغییر ساختارهای مخرب اجتماعی را نیز شامل می‌شود. بنابراین فهم تبیینی یکی از مهم‌ترین مقدمات رهایی‌بخشی است که «نه تنها منجر به آشکار شدن باورهای ناصحیح می‌شود، بلکه باورهایی که باعث نهان ساختن و

[1] - Border Crosser

ادامه بی‌عدالتی و سرکوبگری می‌شود را نیز آشکار می‌سازد» (Bhaskar, 1998) و زمینه را برای تغییر آنها فراهم می‌سازد.

۴. توانمندسازی از طریق پرورش عاملیت عقلانی

توانمندسازی یکی از اهداف مهم تفکر انتقادی است که در راستای اهداف دیگر همانند رهایی‌بخشی و فهم تبیینی قرار دارد. پرورش عاملیت عقلانی و توانایی برای تعین خویشتن از محورها مهم توانمندسازی به شمار می‌روند و منظور از آن ایجاد زمینه‌ای برای استقلال فکری و عمل آگاهانه در افراد است. کولیر (Baskhar, 1998) معتقد است که نگرش، دانش و قدرت سه پایه مهم برای پرورش عاملیت عقلانی هستند. با نظر به این سه محور، عمل انسان به تعبیر آرکر (Archer, 1998) تبدیل به فعالیتی هدفمند، ابداعی و خلاق می‌شود که در حین تأثیرپذیری از ساختارهای اجتماعی موجود، قادر به تغییر آنها نیز هست. بنابراین توانمندسازی در منظر باسکار به پرورش عاملی منجر می‌شود که مبتنی بر آگاهی و نگرش صحیح با درک قدرت و پتانسیل خود، دست به انتخاب می‌زند و در عرصه‌های مختلف اجتماعی مشارکت دارد. ژیرو (Giroux, 2005) نیز معتقد است که تعلیم و تربیت باید از طریق ایجاد چندگانگی زمینه‌ای برای معنادار ساختن تجارب دانش‌آموزان و توانمند ساختن آنها برای عاملیت سیاسی و اجتماعی فراهم سازد. تعلیم و تربیت صدا[1] تعبیر مهم ژیرو در راستای این هدف است. در این معنا، تعلیم و تربیت باید مسیری برای به رسمیت شناختن و معنادار ساختن تجارب همه افراد و فرهنگ‌ها باشد و از این مسیر امکانی برای شنیده شدن صدای همه دانش‌آموزان و خرده فرهنگ‌ها باشد.

اصول آموزش تفکر انتقادی

اصول تعلیم و تربیت اشاره به رویکردهای نظری دارد که راهنمای عمل تربیتی به سوی اهداف بیان شده هستند. در این قسمت به بررسی اصول مهم آموزش تفکر انتقادی از منظر باسکار و ژیرو پرداخته خواهد شد:

۱. اصل ساختارمندی

در قسمت‌های پیشین اهمیت ساختارمندی در فهم تبیینی و تفکر انتقادی مورد بحث قرار گرفت. یکی از اصول مهم در هدایت عمل تربیتی در راستای آموزش تفکر انتقادی، درک ساختارمندی واقعیت است. باسکار با طرح ساختار لایه‌مند واقعیت (سطح تجربی، سطح رخدادی و سطح واقعی) فهمی ساختارمند از واقعیت را مطرح کرد که در آن تجارب و رخدادها تکیه بر سازوکارهای علّی بنیادین دارند. این سازوکارها

[1] - Pedagogy of Voice

و ساختارهای بنیادین گرچه پیچیده بوده و در برخی مواقع موقعیتی هستند، ولی فهم آنها در پرتوی فهم تبیینی و بررسی موقعیتی ممکن است. بنابراین ساختارمندی اصلی مهم برای هدایت آموزش تفکر انتقادی است و بنابراین اصل، تفکر انتقادی باید در پی فراتر رفتن از تجارب و رخدادها و کشف سازوکارهای بنیادین است و در این مفهوم عملی تبیینی است و نه توصیفی به سبک هرمنوتیک. به تعبیر باسکار (Bhaskar, 2008) ما در تفکر انتقادی با تجارب و رخدادهای ذره‌ای سروکار نداریم، بلکه با شبکه پیچیده و تعاملی مواجهیم که مبتنی بر سازوکارهای بنیادین ظهور یافته‌اند. در این معنا، تفکر انتقادی فعالیتی استعلایی خواهد بود که هدف آن کشف روابط بنیادین است. برای مثال در زمینه آموزش دروسی مثل تاریخ، محتوای درسی و معلم باید سعی کنند تا با گذر از سطح تجربی و رخدادی به دلایل بنیادین بروز جنگ بین کشورها مانند عوامل اقتصادی، عوامل جغرافیایی، عوامل انسانی و... برسند و دیدگاهی ساختارمند در مورد تعامل جوامع و تمدن‌ها ارائه دهند. نمونه دیگر ارتباط دادن مسئله فقر به مسائل ساختاری جامعه همانند فاصله طبقاتی در درس علوم اجتماعی است.

۲. اصل گذر از سطح به عمق

این اصل نیز در راستای اصل ساختارمندی است و هدف از آن طراحی فعالیت‌هایی برای آموزش تفکر انتقادی است که از تجارب و رخدادها شروع کنند و به سطح واقع منجر شوند. با توجه به این اصل، تجارب عادی روزانه و رخدادهای جامعه واقعی موضوعات مهمی برای تفکر انتقادی هستند، ولی تفکر انتقادی نباید در خود این تجارب و رخدادها گیر بیافتد، بلکه باید به عمق رفته و سازوکارهای علّی آنها را مورد بررسی قرار دهد. در منظر باسکار (Bhaskar, 2008) تفکر انتقادی فعالیتی دیالکتیک و پویا هست که به صورتی مستمر با کشف غیبت‌ها و تلاش برای رفع آنها همراه است. در این فرایند دیالکتیک باید به صورتی مستمر و تعاملی از ظاهر (تجارب و رخدادها) به عمق (سازوکارها علّی) گذر کرد و با کشف عناصر بنیادین واقعیت دوباره به ظاهر برگشت و آنها را مورد تحلیل و فهم مجدد قرار داد. البته همانطور که بیان شد، این فرایند دیالکتیک، فقط شناختی نیست و شامل فرایندی شناختی- نگرشی- عملی برای تأثیرگذاری بر ساختارهای اجتماعی نیز می‌باشد. برای مثال معلم در بحث از خشک شدن دریاچه ارومیه می‌تواند از سطح مسئله که خشک شدن دریاچه به عمق مسئله که مسائلی مانند مدیریت نادرست منابع آبی، تغییر اقلیم و الگوهای کشت نامناسب است عبور می‌کند و به دانش‌آموزان یاد می‌دهد چگونه از تجارب عادی گذر کنند و به ساختارهای بنیادین برسند.

۳.مرکزیت غیاب

این اصل مبتنی بر مرحله نفی در دیالکتیک باسکار (Bhaskar, 2011) بوده و به این مسئله اشاره دارد که تفکر انتقادی باید از موضوعات واقعی شروع شود و با نقد آنها به غیبت‌های مؤثر در آنها بپردازد. این همان مرز گذری است که ژیرو (Giroux, 2005) به آن اشاره کرده است. موضوعات و مباحث زندگی واقعی باید موضوع تحلیل و نقد در کلاس درس باشد و دانش‌آموزان باید بتوانند با بهره‌گیری از منابع مختلف یادگیری، تجارب خود در جامعه را با هم به اشتراک بگذارند و حول آنها گفت‌وگو کنند. در نظام فکری باسکار نیز تفکر انتقادی باید از تجارب و رخدادهای واقعیت زندگی شروع شود و موقعیت‌مدار باشد. همانطور که بیان شد، *نقد حذفی* یکی از مهم‌ترین انواع تفکر انتقادی است که در طی آن فرد *غیبت‌های* تأثیرگذار را تشخیص داده و برای زدودن آنها تلاش می‌کند. مسائل واقعی اجتماعی اعم از مسائل فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، تربیتی و... می‌تواند مبنعی مهم برای کشف غیبت‌هایی مانند نابرابری و تبعیض باشد و تفکر انتقادی باید از این نوع مسائل شروع شود و آنها را تحلیل کند و تعهدی برای مبارزه به سوی عدالت اجتماعی را پرورش دهد. برای مثال معلم در فرایند تدریس مفهوم بیکاری در علوم اجتماعی و اقتصاد می‌تواند آن را به مسائل واقعی زندگی ارتباط دهد و دغدغه تفکر بعد از تحصیل دانش‌آموزان را نقطه شروع تدریس قرار دهد و با فراتر رفتن از مسئله و بهره گیری از اصول قبلی آن را به ساختارهای اجتماعی و مسائلی مثل نابرابری آموزشی مرتبط سازد.

۴. اصل امید آموخته شده

اصل امید بسیار مورد تأکید ژیرو است (Giroux, 2003). او معتقد است که نظام سرمایه‌داری در پی ترویج نوعی ناامیدی در پی تغییر و نشان دادن خود به عنوان *پایان تاریخ* است. در مقابل تعلیم و تربیت انتقادی باید امید به تغییر و آینده بهتر را در دانش‌آموزان پرورش دهد که ژیرو از آن به امید آموخته شده تعبیر می‌کند و معتقد است که این نوع امید زبانی فراهم می‌سازد تا از طریق آن این پیش‌فرض را که هیچ جایگزینی برای نظم اجتماعی موجود نیست، به چالش بکشیم و بر بعد پویا و ناتمام دموکراسی تأکید کنیم» (Giroux, 2003). امید باعث ترویج دیدگاه آرمانشهری می‌شود که مبنای ایجاد حرکت و مبارزه جمعی به سوی عدالت و آزادی را فراهم می‌آورد. معلم در زمینه مسائل اجتماعی همانند آلودگی زیست محیطی می‌تواند پروژه‌های کوچک همانند پاک‌سازی یک محیط طبیعی را مطرح کند و از این طریق به دانش‌آموزان کمک کند تا امید به تغییر و قدرت تغییر ساختار را در خود تجربه کنند و کم کم آن را به اجتماع ببرند.

۵. اصل گفت‌وگوی انتقادی

تفکر انتقادی ماهیتی دیالکتیک داردکه به صورتی مستمر بین کشف غیبت‌ها- کلیت‌زدایی- یافتن کلیت جدید در تعامل است. گفت‌وگوی انتقادی یکی از اصول مهم است آموزش تفکر انتقادی است. گرچه آموزش تفکر انتقادی باید مبتنی بر تجارب فرهنگی و بومی دانش‌آموزان باشد، ولی آنها باید در تعامل با هم بتوانند این تجارب را به بوته نقد بگذارند و در مورد آنها به گفت‌وگوی انتقادی بپردازند. گفت‌وگوی انتقادی در مدرسه فرصتی را برای تمرین عملی مهارت‌های تفکر انتقادی و مهارت‌های شهروندی مانند احترام، تسامح، پذیرش چندگانگی و... فراهم می‌آورد. البته گفت‌وگو فقط شامل این بعد نیست، بلکه گفت‌وگوی انتقادی با محتوای برنامه درسی نیز یکی از ابعاد مهم آن است. به تعبیر رابرت شولز [1] خواندن متون برنامه درسی باید شامل سه فعالیت باشد: خواندن از درون [2]، خواندن از فراز [3] و خواندن از مقابل [4]. این سه فعالیت باعث می‌شود تا مواجهه دانش‌آموزان با کتب درسی مواجهه‌ای انتقادی باشد و آنها با بهره‌گیری از تجارب خود به بازآفرینی دانش برنامه درسی پرداخته و مفهومی متفاوت از آن را پرورش دهند (Giroux, 1997).

۶. اصل روش‌مندی علمی

باسکار (Bhaskar, 2008) با طرح طبیعت‌گرایی انتقادی، در کنار نقد اثبات‌گرایی و علم‌گرایی افراطی، منتقد هرمنوتیک و تفسیرگرایی نیز هست. وی معتقد است که گرچه روش علمی باید با مطالعات بین‌رشته‌ای و مبانی گذرای معرفت مثل فرهنگ و بافت اجتماعی توجه داشته باشد، ولی هنوز روش علمی روش قابل اعتماد برای دستیابی به واقعیت است. در آموزش تفکر انتقادی نیز یکی از اصول مهم، توجه به یافته‌های علمی و بهره‌گیری از روش علمی در تحلیل پدیده‌های اجتماعی است. توجه به روش علمی مسیری مهم برای نیل به فهم تبیینی است و از طرف دیگر از افتادن تفکر انتقادی در دام سیاست‌گرایی و دوقطبی اجتماعی به سبک مارکسیسم جلوگیری می‌کند. البته بهره‌گیری از روش علمی در علوم انسانی متفاوت با علوم تجربی است. این تفاوت ناشی از تفاوت در ساختارهای طبیعی و اجتماعی است. ساختارهای اجتماعی برخلاف ساختارهای طبیعی متکی بر عاملیت انسان نیز هستند. بنابراین روش علمی در مسائل اجتماعی و علوم انسانی باید با توجه به این نوع عاملیت به کار گرفته شود. ماهیت تبیینی و کشف سازوکارهای علّی محور مهم کاربرد روش علمی در مسائل اجتماعی و تفکر انتقادی هستند.

---

[1] - Robert Scholes
[2]- Reading within
[3]- Reading upon
[4] - Reading against

نتیجه‌گیری

در این پژوهش با ترکیب نظریات باسکار و ژیرو الگوی نظری برای آموزش تفکر انتقادی ارائه شد. در این الگو، مبانی فلسفی تضمن کننده عمیق فلسفی الگو سخت هسته و فرانظریه مبتنی بر رئالیسم انتقادی است و نظریات تربیتی ژیرو نیز می‌توانند تأمین کننده نگاه تربیتی- سیاسی پویا به مسائل واقعی و به‌روز باشد. در این الگو، تفکر انتقادی از فعالیت تحلیلی صوری دور شده و با واقعیات اجتماعی و تعهد به دگرگونی اجتماعی به سوی عدالت همراه است. این الگو در سطح آموزش و پرورش می‌تواند باعث تحول در نقش معلم، محتوای درسی، دانش‌آموز و سایر عناصر تربیتی شود که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌کنیم:

- **تغییر نقش معلم از تکنسین به روشنفکر تحول‌آفرین**: در این الگو معلم سعی دارد تا با فهم تبیینی از مسائل اجتماعی و ایجاد ارتباط ساختارمند بین آنها، به آگاهی بخشی پرداخته و مکانیسم‌های علّی مسائل اجتماعی را برای دانش‌آموزان روشن سازد.
- **ایجاد ارتباط پویا بین تربیت و عدالت اجتماعی:** تعلیم و تربیت رسمی رابطه تنگاتنگ با عدالت اجتماعی دارد و از طریق توانمندسازی دانش‌آموزان گام‌های عملی به سوی آن برمی‌دارد. لازمه چنین تعلیم و تربیت، توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی در عرصه برنامه درسی و ایجاد فرصتی برای شنیده شده و اهمیت به صداهای مختلف است. بر این اساس، برنامه درسی باید عرصه متنوعی از فرهنگ‌ها و تجارب باشد.
- **اهمیت دادن به نسل جوان به عنوان امید تغییر:** در الگوی نوین نسل جوان به عنوان پتانسیل تغییر سازنده در نظر گرفته می‌شوند و نه تهدید بالقوه. تعلیم و تربیت باید عرصه را برای عاملیت این نسل مهیا سازد و حس عاملیت را در آنها تقویت کند.
- **لزوم تغییر فرایند تربیت معلم:** لازمه تربیت معلم ایجاد فرصتی برای اندیشه ورزی است که از طریق اهمیت دادن به دروسی مانند فلسفه آموزش و پرورش و جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، عرصه را برای تربیت معلمان روشنفکر مهیا می‌سازد. ایجاد فرصت‌هایی برای گفت‌وگوی فعال و تمرین عاملیت از دیگر نیازهای فرایند تربیت معلم است.
- **تحول در محتواهای آموزشی:** بر اساس الگوی تفکر انتقادی ارائه شده، محتواهای آموزشی باید عرصه تنوع فرهنگی و شنیده شدن صداهای مختلف باشد و مبتنی بر مسئله‌محوری بومی تدوین شده باشد. در این صورت است که این محتواها می‌توانند برای دانش‌آموز معنادار بوده و به عرصه عمل واقعی مرتبط شوند.

References

Adick, C. (2018). Bereday and Hilker: origins of the ‘four steps of comparison’model. *Comparative Education*, *54*(1), 35-48. https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396088

Archer, M. (1998). Introduction: Realism in the social sciences. In: Archer, M.; Baskhar, R.; Collier, M.; Lawson, T.; Norrie, A. (Eds). In *Critical realism: Essential readings. Critical realism interventions* (pp. 189-205). London: Routledge

Bagheri, K., & Sajjadie, N., & Tavassoli, T. (2010). Approaches and Methods in Philosophy of Education. *Elmi & Farhangi Publication. (In Persian)*.

Baskhar, R. C., A. (1998). Introduction: explanatory critique. In: Archer, M.; Baskhar, R.; Collier, M.; Lawson, T.; Norrie, A. (Eds). . In *Critical realism: Essential readings. Critical realism interventions* (pp. 385-394). London: Routledge

Baskhar, S. (2015). Baskhar; A theory of education. *London: Springer*.

Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*. London: Routledge.

Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Bhaskar, R. (2009). *Scientific realism and human emancipation*. Routledge.

Bhaskar, R. (2011). *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Verso.

Bhaskar, R. (2012). *The philosophy of metareality: Creativity, love and freedom*. Routledge.

Bowers, C. (1991). Some questions about the anachronistic elements in the Giroux-McLaren theory of a critical pedagogy. In (Vol. 21, pp. 239-252): Curriculum Inquiry.

Christodoulou, M. (2024). A Critical Realist Perspective on Teacher Education Research. In: Symeonidis, V. (Ed.). *Enhancing the Value of Teacher Education Research. Boston: Brill*, 42-62.

Creaven, S. (2002). The pulse of freedom? Bhaskar's dialectic and Marxism. *Historical materialism*, *10*(2), 77-141.

Farahmandpour, R. (2010). Teaching against consumer capitalism in the age of commercialization and corporatization of public education. In: Sandlin, Jenifer & McLaren, Peter. (Ghaedamini Harouni & Sadeghi De Cheshmeh) Critical Pedagogies of Consumption. *New York& London: Routledge*, 58-66.

Fisherman, D. (2010). THINKING AS TWO-PHILOSOPHY, CRITICAL THINKING AN D COMMUNITY OF INQUIRY. *Childhood & Philosophy*, *12*(6), 211-229.

Foucault, M. (2015). The birth of the biopolitics. *Nashre Ney Press. (In Persian)*.

Freire, P. (2012). Pedagogy of the oppressed. In. New York and London: Continuum

Giroux, A. (1997). Postmodern Education (Politics, culture, & social Criticism). *London: University of Minnesota Press*.

Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum inquiry*, *10*(4), 329-366.

Giroux, H. (1982). Teachers as intellectuals. Abc-Clio, Incorporated.

Giroux, H. (2003)Youth, Higher Education, and the Crisis of Public Time: Educated Hope and the Possibility of a Democratic Future, *Social Identities*, 9: 2, 141 - 168

Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and critical/cultural studies*, *1*(1), 59-79.

Giroux, H. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education. Second Edition*. New York: Routledge.

Giroux, H. (2015). Democracy in crisis, the specter of authoritarianism, and the future of higher education. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, *1*(1), 101-116.

Giroux, H. (2024). Critical Pedagogy Against the Neoliberal Agenda in Education: The Stance of Critical Educators. Journal of Underrepresented and Minority Progress. *8*(2), 1-9.

Giroux, H. B., E. . (2021). Critical Pedagogy and Global Citizenship Education. In Emiliano Bosio (Ed.). *Conversations on Global Citizenship Education: Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education* 1-10. Routledge: New York

Gramsci, A. (1987). *Prison notebooks volume 1* (T. i. E. b. A. Callari, Trans.). Columbia University Press.

Green, M. S., L.; Cope, S. (2024). A qualitative study and future research agenda for cultivating critical thinking in culturally diverse postgraduate students. *Journal of Marketing Education*. https://doi.org/10.1177/02734753241295996

Jones, P. (1982). 'Organic'Intellectuals and the Generation of English Cultural Studies. *Thesis eleven*, *5*(1), 85-124.

Karakoc, M. (2016). The significance of critical thinking ability in terms of education. *International Journal of Humanities and Social Science*, *6*(7), 80-84.

Lai, E. (2011). Critical thinking: A literature review.

Li, X. L., J. (2023). Validating a critical thinking ability questionnaire for EFL learners. *Thinking Skills and Creativity*, *51*(1). 10.1016/j.tsc.2023.101442

Liston, D. Z., K. (1988). Critical Pedagogy and Teacher Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-8)*.

Lu, C. S., R. (2020). An Analysis of Critical Thinking from the Philosophical, Reflective, Cognitive and Cultural Perspective. *English Language and Literature Studies*, *10*(4), 70-78.

Ritola, J. (2021). "Philosophical Issues in Critical Thinking.". *In: Oxford Research Encyclopedia of Education. New York: Oxford University Press*.

Sayer, A. (2000). Realism and social science. *London: Sage Publication*

Shipway, B. (2004). The Educational Limits of Critical Realism? Emancipation and Rational Agency in the Compulsory Years of Schooling. *IACR Conference (Cambridge, UK)*.

White, C. (2006). Realism, Science and Emancipation. In: Dean, K.; Joseph, J.; Robert, J.; White, C. (Eds.). Realism, Philosophy and Social Science, McMillan: Palgrave.

Wilson, M., Greenhill, A. (2004). Theory and Action for Emancipation: Elements of a Critical Realist Approach. In: Kaplan, B., Truex, D.P., Wastell, D., Wood-Harper, A.T., DeGross, J.I. (eds) Information Systems Research. IFIP International Federation for Information Processing, vol 143. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/1-4020-8095-6_42

Zibakalam, F. M., H. (2014). A Comparative Study of Critical Thinking from the Viewpoint of Robert Ennis and Henry Giroux Considering Its Application for the Modification of Teacher Training System. *Applied Psychological Research Quarterly*, *5*(3), 19-38.

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 1, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

Reconceptualizing Early Childhood Curriculum through Imam Khomeini's Theory of *Fitrah (innate human nature)*

Fatemeh Sadr

Assistant Professor, Institute for Educational Studies and Research, Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran, Tehran. Iran. Email: f.sadr@oerp.ir

Received: 2026-03-30 Revised: 2026-05-23 Accepted: 2026-07-11 Published: 2026-09-22

Citation: Sadr, F. (2026). Reconceptualizing Early Childhood Curriculum through Imam Khomeini's Theory of Fitrah (innate human nature), *Foundations of Education*, 16(1), 157-181. doi: 10.22067/fedu.2026.98199.1505

Abstract

The concept of Fitrah (innate human nature) is one of the most significant and contested concepts in the philosophy of education, particularly within Islamic educational thought. It refers to the divinely entrusted and shared nature of human beings, characterized by inherent inclinations and forms of awareness concerning power, love, self-sufficiency, and knowledge. This study aims to derive the educational implications of Fitrah based on the anthropological foundations of Imam Khomeini's theory of Fitrah and to explore their significance for early childhood curriculum. Employing a philosophical approach and an analytical-inferential method based on library research, this study examines the educational implications of Fitrah theory. The findings indicate that the child, as a being endowed with a monotheistic Fitrah, possesses an inherent orientation toward perfection and the development and transcendence of existential capacities through the manifestation of divine names and attributes. This orientation can be understood through four fundamental goods: ability, possession, knowledge, and beauty. In early childhood, the pursuit of these goods is expressed through characteristics such as self-love and self-awareness, the search for dignity and honor, rationality and the pursuit of truth, and the capacity for choice and willing. Reconceptualizing early childhood curriculum through the lens of Fitrah suggests that children's inclinations, understandings, and actions should be oriented toward the pursuit of higher goods. Accordingly, the educational responsibility of those entrusted with children's upbringing is to cultivate an orientation toward transcendent goods, facilitate their knowledge and appreciation, and support action consistent with them.

Keywords: fitrah (innate human nature), Imam Khomeini's educational thought, early childhood curriculum, Islamic philosophy of education

©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

The realization of any educational philosophy requires its foundations and principles to flow into the fabric of the educational system and curriculum. One of these foundations in Islamic education is the belief in the existence of Fitrah (innate nature) in human beings. This research seeks to answer the question: based on Imam Khomeini's theory of Fitrah, what educational implications follow for compiling the elements of the early childhood curriculum? To derive these implications, library-based studies were used. To move toward producing Islamic educational knowledge, the researcher employed an implication-based analytical and inferential method, seeking to borrow guidelines or implications from the theory of Fitrah in Imam Khomeini's philosophical anthropology — as the source knowledge — for application in the knowledge of the Islamic early-childhood curriculum, as the target knowledge.

Fitrah refers to an authentic Knowledge and inclination with a monotheistic orientation, which God has instituted as the basis of human creation in a formative (takwini) sense and as a divine trust; it is an existential quality and an inherent attribute of the human being. In Imam Khomeini's view, Fitrah has two aspects: a main aspect and a secondary aspect. The main Fitrah is love for absolute perfection, and no one can be found who does not seek perfection and love goodness and felicity. The secondary aspect of Fitrah is the innate aversion to and avoidance of imperfection, ignorance, injustice, baseness, ugliness, limitation, and revulsion toward evil and wretchedness (Mousavi Khomeini, 2010d and 2012).

According to Imam Khomeini, even those who pursue material infinitude and mistaken manifestations of absolute power, absolute life, absolute will, absolute knowledge, and so on (Mousavi Khomeini, 1993 and 2012) are, in fact, seeking God — though they themselves are unaware of this divine inclination (Mousavi Khomeini, 2010c). This divine nature, from a cognitive standpoint, encompasses the human being's direct (huduri) knowledge of God, though it is not merely belief in God's oneness (Jafari Horestani, 2015). Rather, in its inclinational dimension, it gives rise to a desire for all absolute perfections — in short, the goods classifiable under the four general attributes of wisdom, possession, beauty, and ability, manifested through such things as knowledge, self-sufficiency, love, and power. Fitrah has the capacity to give a monotheistic direction to all of a person's inclinations, insights, attributes, and actions, guiding their life toward felicity.

Although all human beings possess a monotheistic Fitrah that — absent obstacles diverting them from the path of guidance — largely enables them to move toward seeking God without needing others' help, human beings nonetheless require education (tarbiyat); for "one's Fitrah flourishes through tarbiyat" (Mousavi Khomeini, 2010c). Fitrah is embedded by God in a potential form, capable of being actualized — or, conversely, due to external and internal obstacles, it may become exposed to misidentifying instances of perfection, gradually becoming obscured and forgotten — though it can never be eliminated.

According to Imam Khomeini, the human being's innate infinitude-seeking nature, if not properly guided through education, leads a person toward actualizing their animalistic aspect and satisfying carnal desires without limit (Mousavi Khomeini, 2010a). Whereas the essential foundation of Islamic education is to guide the human being to the straight path by creating awareness and bringing them to absolute perfection and Divine oneness through their own choice and will — since awareness is a prerequisite for movement and determination (Mousavi Khomeini, 1993).

The child's Fitrah during early childhood is more untouched and more receptive to flourishing, and since it is a divine trust inherent to human dignity (Supreme Council of Education, 2012; Nejat Raizan, Alah, Mansori and Bedashti, 2015), educational sensitivity regarding the child is extremely high. Another point is that the child has particular developmental needs. Furthermore, based on Islamic jurisprudential and educational foundations, religious obligation (taklif) is lifted from the child, meaning the child possesses a form of Siyadah and is granted the freedom to act as they see fit — to the fullest extent possible — except in cases where it would harm their own or others' safety and security (Mousavi, 2023). The sum of these characteristics leads curriculum planners to the conclusion that, in all domains of education — particularly in curriculum planning — special attention should be given to preparing a suitable environment for the flourishing of the child's Fitrah in all its dimensions.

The elements of the curriculum, according to the "National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran," consist of: the learner, the educator, content, teaching–learning processes, assessment, environment, and tools/equipment. Belief in the human being's monotheistic Fitrah has implications for these elements in education, making it necessary for them, collectively, to aim at strengthening the child's innate inclinations and their movement toward transcendent goods. The interaction of these implications with the child's characteristics will affect the early-childhood curriculum elements, as discussed below:

1. Belief in the inherent dignity derived from Fitrah and the child's sovereignty during early childhood requires that parents and educators view the child positively and as a divine trust, treating them with respect and dignity. They should trust the child's pure Fitrah and take its capacity into account at every stage of upbringing. In other words, the child's growth, upbringing, and learning should be directed toward monotheistic Fitrah. Parents and educators should safeguard the child's sovereignty and facilitate conditions for play, activity, and experiential engagement, expanding the child's freedom. Content should, as much as possible, be context-sensitive — suited to the child's particular time, place, and unique characteristics (Alamulhuda, 2006), compatible with the child's ecological and cultural diversity — and should be delivered indirectly, not through compulsion, coercion, punishment, or indoctrination.

Siyadah, together with the child's inclination toward choice and exercising will, requires that strict, instruction-centered, book-centered, and memory-centered teaching–learning processes be removed or minimized from the child's curriculum. Instead, processes should be motivating, play-centered, activity-centered, flexible, and context-sensitive; they should allow room for the child's movement and play while simultaneously strengthening their knowledge and skills. This is because, firstly, in this period, play is one of the primary developmental needs, essential to real life, rooted in the child's nature, and their principal occupation — not merely a teaching method or form of entertainment, but, more importantly, a source and substance of education itself. Secondly, excessive or overly rigid and dry content gradually dries up the child's spirit of exploration and discovery, weakens their capacity for choice, and reduces their interest and motivation for learning in later periods. Thirdly, in some cases, it violates the child's Siyadah.

It is likewise essential that the child's educational environment uphold their Siyadah and dignity. Assessment, too, should not be conducted with a negative, punitive, undignified approach stemming from suspicion or fault-finding, nor with one-dimensional, humiliating, or overly strict criteria that place the child under pressure. Assessment criteria should take

into account each child's unique situation, comparing the child's own conditions and progress before and after, rather than comparing children to one another; they should be geared toward the child's natural life situations, allow the child's natural self to emerge in play and activities, and must not undermine the child's self-confidence or hinder capacity-building.

2. Since a child's self-knowledge begins with themselves, and their rational faculty has not yet blossomed, their awareness has not yet taken shape, and they cannot discern genuine instances of perfection beyond themselves or know how to attain them — within the bounds of their own understanding, the child is perfection-seeking. They therefore seek all goods and perfections within themselves, defining and willing them for themselves, exhibiting particular inclinations such as self-love and wanting more, and displaying a self-centered characteristic (Mousavi, 2023), pursuing self-interested wants and desiring to possess whatever they perceive as good. Parents and educators must therefore respond to the child's need for self-expression and special attention, treating them with abundant affection, and strengthen their emotional bond with the child by devoting sufficient time and engaging in play together (Mousavi, 2023). This lays the groundwork for the child's cooperation with the educational programs of those responsible for their upbringing. It is likewise essential that the child's educational environment be designed to be filled with affection, to strengthen family bonds, and to be safe, trust-building, and protective of the child's spiritual well-being.

3. Although monotheistic Fitrah has a background cognitive and perceptual dimension, its value dimension — that is, inclination and desire— is stronger. Hence, from early childhood, Fitrah carries an inclination and requirement for both outward and inward purity. Furthermore, compared with other developmental periods, the child is more impressionable and more receptive to upbringing, and possesses a strong capacity for modeling and imitation drawn from their educational milieu — including all human environmental factors and non-human factors such as toys, space, and media (Altınok, Over, and Carpenter, 2023). It is therefore essential that parents and educators pay special attention to the purity and enrichment of the environment, context, and factors influencing the child's upbringing, strengthening the child's will by creating educational situations and opportunities within a context rich in values geared toward choosing goods, and by familiarizing the child with moral virtues (Beheshti and Okhovvat, 2016), laying the groundwork for raising the child's awareness and strengthening their insight regarding them. Since the child's capacity for moral action is weak — owing to the underdeveloped state of the foundations of moral action, such as knowledge and will — parents and educators should not expect the child to independently generate moral action, and the role of external guidance/molding becomes more prominent (Movahediparsa et al., 2018). It is likewise necessary that content, teaching–learning processes, environment, and educational tools gradually prioritize an inclination-oriented approach — cultivating in the child a longing for true perfections (goods) and laying the groundwork for interest in and knowledge of wholesome things. In this same vein, none of these elements should run contrary to the flourishing of Fitrah, obscure it, shape negative inclinations, or transmit un-Islamic and harmful values to the child; nor is it acceptable for a sense of competition, jealousy, discrimination, or other moral vices.

4. The innate drive for perfection lays the groundwork for a loving, passionate movement toward attaining perfection and felicity (Mousavi Khomeini, 1993 and 2013; Tabatabaee, 2001) and enables an infinite, boundless seeking across all dimensions of existence. On the other hand, the flourishing of Fitrah requires a voluntary movement on the part of the individual to choose perfections for themselves (Mousavi Khomeini, 1993). It is therefore

necessary that parents, educators, content, teaching–learning processes, and the educational environment gradually cultivate the child's spirit of choice in wanting more and better of possessions, abilities, beauties, and wisdoms, with a monotheistic orientation, keeping the child's striving active. That is, not only should they avoid diminishing the child's capacity to seek perfection or hindering their power of choice, but they should also give the child the opportunity to expand their choice-making and exercise their will, so that in the future they become strong in inner self-management and willpower, and the trait of determination (azm) emerges in them (Mousavi Khomeini, 1993). Assessment, too, should assign specific merit to expressions of this spirit in the child.

5. The perfection-seeking requirement of Fitrah entails truth-seeking and the pursuit of what is right (Mousavi Khomeini, 2010a). On the perceptual level, this characteristic makes the child curious, inquisitive, and interested in finding meaning and understanding various matters; on the behavioral level, it produces notable exploratory and experiential engagement in the child. It is therefore essential that all curriculum elements preserve these dispositions in the child, stimulate a spirit of inquiry, and be planned to activate the child's sensory attention toward the surrounding environment and the elements and phenomena of creation. Each child's unique characteristics in learning, thinking, and acting should also be considered individually, so that — alongside respecting the child's Siyadah — their affective and eager engagement in these three domains is strengthened. Content, teaching–learning processes, and the educational environment should be rich with opportunities for experiential engagement, providing grounds for the child to gain experience and make ample use of their senses to discover and examine things. By creating diverse and multiple life and learning situations, these elements can assist the child's inclinations in the path of discovering and understanding truths, and — by drawing on the reinforcers of reason ("Jonoude Aghl/ the soldiers of the intellect"), such as courage, generosity, good opinion and optimism, affirmation of truth, hope, justice, gratitude, trust in God, knowledge, loyalty, tenderness of heart, and gentleness (Mousavi Khomeini, 2012) — can help the child's rational faculty flourish in a manner suited to their developmental characteristics (Beheshti, 2016), so that in the future, in their evaluations, they turn to what is right and align their judgments with truth (Mirzaei, 2013). These gradual measures do not imply that the child can attain all truths at this age, or that their judgments will be fully aligned with truth; but instilling insight and creating momentum and grounds for the child's movement and effort toward discovering and seeking truths is part of the educational duty during early childhood.

6. Monotheistic Fitrah has an integrated, coherent structure; therefore, the content and processes meant to help Fitrah flourish must not be fragmented or disjointed (Maleki, 2020). Likewise, there should be no incoherence, contradiction, or inconsistency in foundation, goal, and approach between one element and the others. Attention to the principle of integration, as well as to the characteristics of the child in early childhood — particularly Siyadah— requires that educational content be presented to the child in an integrated (tal'fiqi) manner (Alamulhuda, 2006): a form of integration that entails unity of content and meaningful connection among all its components. For this reason, Assessment, too, must be holistic, maximally coherent with the content, and oriented toward the integrated cultivation and strengthening of all the child's developmental capacities and unique characteristics, in both its design and implementation.

7. Monotheistic Fitrah gives rise to a love of beauty in human beings, which requires that content, the educational environment, and teaching–learning processes be beautiful,

motivating, hope-inspiring, joyful, and vibrant, and — as much as possible — free of anti-values, tedium, despair, and feelings of insufficiency or deficiency; and, in accordance with the principle of Siyadah, that they lay the groundwork for perceiving and becoming familiar with order as a path toward the value of beauty for the child.

Conclusion

One of the most fundamental principles in monotheistic education is that the components of education, including the curriculum, should be designed in such a way that the learner's innate (Fitrah-based) capacities are not only protected from deviation but actively flourish. During early childhood, because emotion dominates over the still-weak faculties of cognition and perception, the child mostly progresses toward identity formation through inclinations; thus, the child lacks a genuine understanding of true felicity and their own real interests, and — being perfection-seeking and infinitude-seeking by nature — perceives and seeks all perfections and goods with themselves at the center.

The child's innate perfection-seeking implies that all curriculum elements, collectively and synergistically, in an integrated manner, should aim at the flourishing of Fitrah and the development of the child's existential capacities, to the extent appropriate for their developmental stage. That is, they should protect the child's dignity and Siyadah, expand the child's perfection-seeking by attending to their desire for more and better in the goods of ability, possession, wisdom, and beauty; while facilitating the child's eager movement toward attaining perfections, familiarize the child with correct instances of absolute perfections, and strengthen their inclinations — and subsequently their knowledge — toward transcendent goods, in pursuit of true felicity.

Curriculum elements need to cultivate traits related to ability, the power of choice, and willpower in the child, and to provide grounds for diverse and varied skill-building and activity, especially play. They should develop the traits associated with the general attribute of possession by providing grounds for the child's experiential engagement with, and familiarity and acquaintance with, transcendent, interpersonal, and shared possessions. To respond to the child's thirst for knowledge and truth-seeking, they should keep the child's sensory attention active and cultivate their spirit of experiential engagement, exploration, curiosity, and inquiry, alongside cultivating traits that assist reason, so that their rational capacity is strengthened. They should provide grounds for discovering and understanding meaning, on one hand, and for insight and meaning-finding aligned with the realm of meaning, on the other. They should cultivate the child's love of beauty by creating an environment rich in emotion and tenderness of heart, familiarity with moral virtues, true beauties, and wholesome things within a context rich in values.

Attention to each of these considerations in the curriculum elements will transform the curriculum framework, as well as the early-childhood curriculum itself, and will influence the determination of the program's emotional, cognitive, and behavioral goals, performance expectations of the child, and the design of basic and specialized indicators and competencies for this period — matters that should necessarily be pursued in further research.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم وتربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

بازاندیشی برنامه درسی اوان کودکی در پرتو نظریه فطرت امام خمینی(ره)

فاطمه صدر

استادیار، پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران. f.sadr@oerp.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۱۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

استناد: صدر، فاطمه. (۱۴۰۵). بازاندیشی برنامه درسی اوان کودکی در پرتو نظریه فطرت امام خمینی(ره). *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۱)، ۱۵۷-۱۸۱. doi: 10.22067/fedu.2026.98199.1505

چکیده

مفهوم فطرت از مهم‌ترین و بحث‌برانگیزترین مفاهیم در فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و به‌ویژه نظریه‌های اسلامی تعلیم و تربیت است. این مفهوم، اصلی زیربنایی در انسان‌شناسی اسلامی است که به ودیعه الهی و سرشت خدایی مشترک در تمام انسان‌ها با گرایش‌ها و معرفت‌هایی در زمینه قدرت، عشق، غنا و علم تأکید دارد و طلبِ تمام صفات و اسماء الهی را در بر می‌گیرد. هدف از این پژوهش، استخراج دلالت‌های تربیتی مفهوم فطرت با استناد به مبانی انسان‌شناسانه امام خمینی(ره)، برگرفته از نظریه فطرت آیت الله شاه‌آبادی، در عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی است. یافته‌های پژوهش که با رویکردی بنیادی و با روش تحلیلی-استنتاجی و متکی بر داده‌های کتابخانه‌ای به دلالت‌پژوهی نظریه فطرت می‌پردازد، بیانگر آن است که کودک با برخورداری از کمال‌طلبی ناشی از فطرت توحیدی برای توسعه و تعالی ظرفیت‌های وجودی خود به همه اسماء و صفات الهی، خلاصه شده در چهار خیر: توانایی، دارایی، دانایی و زیبایی، گرایش دارد و این طلب کمال را در دوره اوان کودکی در ویژگی‌های خوددوستی و خودمیان‌بینی، کرامت‌خواهی و عزت‌طلبی، تعقل و حقیقت‌جویی و انتخاب‌گری و اراده‌ورزی بروز می‌دهد. ابتنای بر نظریه فطرت برای عناصر اصلی برنامه درسی، شامل: محتوا؛ فرایندهای یاددهی-یادگیری؛ محیط، ابزار و تجهیزات؛ والدین و مربی و ارزشیابی، دلالت‌هایی دارد که خود را در گرایش‌ها، بینش‌ها و کنش‌های کودک به صورت بیشتر و بهتر خواستنِ همه خیرها، نشان می‌دهد. وظیفه متولیان تعلیم و تربیت کودک در این راستا، تربیت کودک در جهت گرایش‌مندی به خیرهای متعالی، معرفت و درک آنها و رفتار براساس آنها است.

واژگان کلیدی: فطرت، گرایش به خیر، کمال‌طلبی، دوره اوان کودکی، امام خمینی، عناصر برنامه درسی، دلالت‌پژوهی

مقدمه و بیان مسأله

دوره اوان کودکی زمینه‌ساز رشد و تربیت متوازن، یکپارچه، منسجم و همه‌جانبه انسان در مراحل بعدی زندگی است. این دوره مهم رشدی، سن کودک از بدو تولد تا شش سالگی را دربرمی‌گیرد. پرداختن به دوره اوان کودکی به‌عنوان بنیادی‌ترین و اصلی‌ترین دوره شاکله‌سازی و شکل‌گیری هویت انسان، مورد توجه منابع و پژوهش‌های داخلی و خارجی بسیاری بوده است. پژوهش‌های متأخر و تحولی، تجربه‌های جهانی، مستندات و شواهد روان‌شناختی و زیست‌شناختی مانند یافته‌های پژوهشی حوزه‌های یادگیری یا عصب‌شناختی و مغز، دلایل اجتماعی مانند نحوه رشد منش‌ها و کنش‌های اجتماعی، تحول در ساختارها و شرایط زیست انسانی در ابعاد مختلف و الگوهای زندگی خانوادگی در مقایسه با گذشته (American et al., 2024; Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success; Board on Children, 2015; Petrovich, 2025) شاهدی بر این مدعاست. همچنین تأکید و عنایت ویژه اسلام به تربیت در دوره کودکی همراه با محبت و احترام (Aarafi, 2021) و پرورش جسمی و عقلی و رفع نیازهای او (Hojjati, 2023) که با تعابیر متفاوت در آیات قرآن و احادیث بیان شده است، اثبات کننده اهمیت و تأثیر تربیت در اوان کودکی بر تکوین شخصیت انسان و ضرورت توجه به این دوره، از لحاظ نقش تعیین کننده آن در زمینه‌سازی تربیتی و شکل‌گیری بسیاری از صفات شخصیتی و خصوصیات جسمی، عقلی، اجتماعی و روان‌شناختی انسان در سایر دوره‌های رشد و زندگی است (Khamenei, 1987; Khamenei, 1992). ازاین‌رو می‌توان نتیجه گرفت که عدم توجه به این دوره مهم، فرصت ارزشمند تربیتی در سال‌های اوان کودکی را زایل و پیامدهای جبران‌ناپذیری در پی خواهد داشت.

از سوی دیگر تحقق هر فلسفه تربیتی مستلزم جریان یافتن مبانی و اصول آن در متن نظام آموزشی و برنامه درسی است (Alamulhuda, 2006). یکی از مهم‌ترین مباحث در مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی، مبحث فطرت‌مندی انسان/کودک است. فطرت کودک در دوره اوان کودکی نسبت به سایر دوره‌های رشدی، بیدارتر و دست نخورده‌تر است؛ لذا شکل‌گیری منظم و جهت‌دهی صحیحِ گرایش‌های کودک در جهت فطرت، بجای گرایش‌محوریِ بدون جهت‌گیری، ضروری است محور تربیت قرار گیرد (Haerishirazi, 2017).

در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به ویژگی‌های برنامه‌های درسی و تربیتی آموزش و پرورش در بخش چشم‌انداز، اشاره شده که از میان آنها، دو ویژگی «ناظر به ویژگی‌ها، نیازها و فطرت الهی دانش‌آموزان» و «برخوردار از رویکردی نوآورانه، آینده‌پژوهانه، واقع‌بینانه، متناسب با فطرت الهی انسان» به

لزوم هماهنگی برنامه‌های درسی با فطرت الهی انسان تصریح کرده است. بند چهار همین سند نیز «فطرت‌گرایی توحیدی» را به‌عنوان رویکرد و جهت‌گیری کلی تدوین برنامه درسی، تعیین کرده و هدف‌گیری محتوای آموزشی و تربیتی و اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری را زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت الهی بیان کرده است (Supreme et al., 2012). با این حال بین آنچه درباره برنامه درسی دوران اوان کودکی از نظرگاه‌های مختلف می‌دانیم با آنچه باید بدانیم و نیز با نحوه انتخاب ما برای دانستن این برنامه درسی، شکاف‌هایی وجود دارد (File, 2012).

باتوجه به محوریت پرداختن به مسأله فطرت در تعلیم و تربیت اسلامی، این نوشتار درصدد پاسخ به این پرسش است که دلالت‌های تربیتی نظریه فطرت را در عناصر اصلی برنامه درسی براساس مبانی انسان‌شناسانه امام خمینی‌ره استنتاج کند.

پژوهش حاضر به منظور استخراج دلالت‌های تربیتی نظریه فطرت در عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی از مطالعات کتابخانه‌ای و اسنادی بهره برده و با روش دلالت‌پژوهی به تحلیل و استنتاج یافته‌ها پرداخته است. در روش دلالت‌پژوهی به منظور بسط، تدقیق، بهبود، غنابخشی و حرکت در مرزهای دانش بشری در حوزه‌های علوم انسانی، پژوهشگر درصدد است تا از یک فلسفه، چارچوب، رشته، نظریه، الگو یا ایده‌های مطرح در سایر رشته‌ها به‌عنوان دانش مبداء، رهنمودهایی برای کاربرد در دانش تخصصی خود به‌عنوان دانش مقصد، استقراض کند (Danaeefard, 2016). در این پژوهش، نظریه فطرت امام خمینی‌ره به‌عنوان مبداء دلالت‌پژوهی در نظر گرفته شده و سپس دلالت‌های آن برای عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی به‌عنوان مقصد استنتاج شده است. نخست با بررسی داده‌های کتابخانه‌ای مانند مقالات و پژوهش‌های علمی و کتاب‌ها، مقصود از فطرت به معنای عام و فطرت توحیدی به معنای خاص از نظر این اندیشمند اسلامی، توضیح داده شده و سپس اقتضائات دوره اوان کودکی باتوجه به منابع اسنادی و کتابخانه‌ای بدست آمد. در مرحله دوم با روش دلالت‌پژوهی و بهره‌گیری از شیوه تحلیلی-استنتاجی، تبیین شد نظریه فطرت امام‌ره، چه رهنمودها یا دلالت‌هایی برای جهت‌دهی، متمایزسازی و موجه‌سازی عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی دارد.

چیستی و معنای فطرت

فطرت بر وزن «فِعلَه» بر نوع ویژه، یعنی سرشت خاص و آفرینش ویژهٔ انسان و کیفیت وجودی او دلالت دارد و «لوازم وجود مُدرِک» یا صفات لازمهٔ وجود او در نظر گرفته می‌شود (Shahabadi, 2002) که دارای سه بعد شناختی، گرایشی و توانشی است (Tarkhan, 2019). دیدگاه مشترک اندیشمندان اسلامی درباره فطرت آن است که این کیفیت وجودی و ایجادی انسان (Ghafoori Nezhad, 2017) ودیعه‌ای الهی

است که به صورت تکوینی در وجود انسان از بدو تولد تعبیه شده است (Mirzaei, 2013) و جهتی الهی و توحیدی دارد. بنابراین کودک نیز با این که در مراتب پایین حیات خود قرار دارد، صاحب فطرت است.

برای امور فطری از آن رو که مقتضای آفرینش انسان هستند، می‌توان چند ویژگی در نظر گرفت: ۱. اکتسابی نیستند؛ ۲. شمولیت و عمومیت دارند و همه انسان‌ها از آنها برخوردارند؛ ۳. باوجودآن که شدت و ضعف می‌پذیرند، ثابت و پایدارند و تبدیل یا تحویل‌پذیر نیستند (Tarkhan, 2019)؛ ۴. از جنس گرایش‌ها هستند و گرایش‌های انسان از نقش و جایگاه هدایت‌گری در شکل‌گیری شاکله، دست‌یابی به آگاهی و مبداء عمل او در مسیر آینده زندگی برخوردارند (Haerishirazi, 2017).

فطرت ازآنجاکه از سوی خداوند به صورت بالقوه تعبیه شده است، قابلیت فعلیت یافتن دارد و می‌تواند توسعه پذیرد یا برعکس، به فراموشی سپرده شود؛ اما هرگز از بین نخواهد رفت. این سرشت الهی از جنبه معرفتی، معرفت حضوری انسان به خدا و در بُعد گرایشی، میل به بی‌نهایت‌ها و همه کمالات مطلق، از جمله گرایش به کمالِ پرستش، حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی و زیبایی‌دوستی را در برمی‌گیرد و این قابلیت را دارد که به همه گرایش‌ها، شناخت‌ها، صفات و اعمال انسان، جهتی الهی بخشیده و زندگی او را به سمت حیات طیبه و نیل به موجودیتی والا و هدفدار، هدایت کند (Ministry et al., 2011).

برخی پژوهش‌های متأخر غربی نیز با بهره‌گیری از شواهد تجربی به نحوی به مفهوم فطرت اشاره داشته‌اند. این پژوهش‌ها اثبات کرده‌اند ذهن کودکان در مواجهه با حوزه‌های مختلف یادگیری، همچون لوح سفید نیست؛ بلکه برعکس، برخی مفاهیم و گرایش‌های مرتبط به آن حوزه را از پیش در خود دارد. چنان‌که کودک در مسیر تحولی خود، بدون هرگونه آموزش یا خوراک مذهبی از سوی دیگران، برخی مفاهیم مذهبی را از پیش دارد و یادگیریش را بر این مفاهیم، به‌ویژه مفهوم خدا به عنوان یک عامل علّی، بنا می‌کند (Petrovich and Wellman and Gelman, as cited in Petrovich, 2025).

جدا از مفهوم فطرت در ادبیات فلسفه غرب که گاه با مفهوم طبیعت هم معنا گرفته می‌شود و موضوع بحث این پژوهش نیست، نظریه‌های مختلفی درباره فطرت الهی یا توحیدی در ادبیات علمی دینی، ارائه شده است که از منظرهای انسان‌شناختی دینی، انسان‌شناختی فلسفی-عرفانی و نظریه‌های روان‌شناختی و معرفت‌شناختی، بیان شده و در تعریف، اقسام و مصادیق فطرت، اندکی تفاوت دیدگاه با یکدیگر دارند (Beheshti, 2016). فلذا بایسته است پیش از آنکه دلالت‌های تربیتی فطرت توحیدی در عناصر برنامه درسیِ بسترسازِ شکوفاییِ فطرت مورد بررسی قرار گیرد، نظریه فطرت توحیدیِ مبنای این دلالت‌ها یعنی فطرت توحیدی از منظر امام خمینی[ره] توضیح داده شود.

چیستی فطرت از نظر امام خمینی[ره]

فطرت در اندیشه امام خمینی جایگاهی بنیادین، محوری و انسان‌ساز دارد. رویکرد حِکمی امام درباره فطرت با نظر به چهار منبع اسلامی: قرآن، فلسفه، عرفان و فقه، استنباط شده است و ایشان در این رویکرد، از نوآوری‌های نظریه فطرت استاد خود، آیت الله شاه‌آبادی، متأثر بوده است. استاد امام به فطرت به‌مثابه یک بحث مهم فلسفی و عرفانی می‌نگرد و از تمسک به مقتضیات فطرت انسانی برای اثبات برخی مباحث فلسفی و ازجمله اثبات مبداء با ۱۰ برهان بهره می‌جوید (Ghafoori Nezhad, 2017).

مقصود از فطرت توحیدی، معرفت و گرایشی اصیل به سمت کمال مطلق، یعنی خدای یگانه است که به صورت حالت و هیأتی تکوینی که خداوند، خَلق را بر آن قرار داده و از لوازم و خمیره وجود اوست، ظهور و بروز دارد (Mousavi Khomeini, 1993). از نظر امام خمینی «نفس [انسان] توجه به کمال مطلق دارد» و حتی آن کسانی که به دنبال دنیا و مظاهر قدرت مطلق، حیات مطلق، اراده مطلق، علم مطلق و... هستند (Mousavi Khomeini, 2012) نیز در پی یافتن خدا هستند، اما خودشان متوجه این گرایش الهی نیستند (Mousavi Khomeini, 2010c). ازاین‌رو می‌توان گفت فطرت صرفاً به معنای باور به یگانگی خدا نیست و میل و طلب تمام صفات و اسماء الهی را در برمی‌گیرد. تمام عالَم بر فطرت کمال‌طلب خلق شده است و این کمال مطلق، معشوق همه موجودات از جمله انسان است (Jafari Horestani, 2015).

در دیدگاه امام خمینی، فطرت از دو سویه برخوردار است. به این معنا که «خداوند در هنگام آفرینش طینت انسان، دو فطرت، که یکی سمت اصلی و دیگری سمت فرعی دارد، به او عطا فرمود: فطرت اصلی، عشق به کمال مطلق و خیر و سعادت است که همه انسان‌ها از آن برخوردارند و یک نفر را نمی‌توان پیدا کرد که به‌حسب اصل جبلت و فطرت، متوجه به کمال و عاشق خیر و سعادت نباشد و دیگری از آن دو فطرت، که سمت فرعیت و تابعیت دارد، فطرت تنفر از نقص و انزجار از شر و شقاوت است» (Mousavi Khomeini, 2012). علی‌رغم برخورداری همه انسان‌ها از فطرت توحیدی و کمال‌طلبی ذاتی که موجب می‌شود اگر مانعی آنها را از مسیر هدایت منحرف نکند، تاحدزیادی قادر باشند بدون نیاز به کمک دیگران در مسیر خداجویی حرکت کنند، به سه دلیل انسان نیازمند تربیت است:

۱. انسان علاوه بر هدایت تکوینی فطرت، نیازمند هدایت تشریعی و نیز تربیت براساس این دو هدایت است. زیرا «فطرت او با تربیت شکوفا می‌شود» (Mousavi Khomeini, 2010c).

۲. انسان در مسیر قرب الهی با موانع بیرونی و درونی مواجه است که فطرت او را در معرض تشخیص غلط از مصادیق کمال و گرفتار شدن در فطرت محجوبه قرار می‌دهد. خو گرفتن انسان به کمال‌های وهمی، تمتعات دنیوی و زندگی حیوانی، چه در مرتبه فردی و چه در مرتبه اجتماعی (Jafari Horestani, 2015) و

درگیرشدن او با لعب، لهو و زینت دنیا موجب پوشیده شدن تدریجی فطرت و در نهایت، غفلت و انحراف او یا دست‌کم باقی ماندن و در جا زدن در همان وضعیت بدوی انسانی می‌شود (Okhovvat, 2016).

۳. انسان به موجب فطرت، بی‌نهایت‌طلب است و اگر بواسطه تربیت اشتباه در مسیر الهی، هدایت نشود تا مصداق حقیقی کمال را تشخیص دهد، به دلیل گرایش به لذت‌ها و مراتب پایین حیات و تشخیص اشتباه در جهت کمال‌طلبیِ بی‌نهایت، در فعلیت یافتن حیوانی به کمال بی‌نهایت می‌رسد و نمی‌تواند به سعادت برسد (Jafari Horestani, 2015). امام خمینی در این زمینه می‌گوید: «انسان اگر به حال خودش باشد در شهوت، غیرمتناهی است، آمالش و در غضب هم غیرمتناهی است و در حس سلطه‌جویی هم غیرمتناهی است» (Mousavi Khomeini, 2010b) و اگر این نامحدودخواهی انسان در برآورده کردن تمایلات نفسانی و حیوانیت صرف شود، یک حیوان نامحدود می‌شود که فقط کمالات حیوانی را طلب می‌کند (Mousavi Khomeini, 2010a).

از نظر امام خمینی‌ره، اطمینان برای قلب انسان، هنگامی حاصل می‌شود که به خدا برسد و این غایت تربیت است؛ چراکه «هیچ چیز انسان را سیر نمی‌کند مگر این که تربیت بشود که با این تربیت به منتها سیری که در این سیر، آن منتها، تمام چیزهایی است که انسان می‌خواهد؛ و آن رسیدن به کمال مطلق است. به کمال مطلق اگر رسید این طمأنینه برایش حاصل می‌شود» (Mousavi Khomeini, 2010c). از این رو شکوفایی فطرت، نیازمند تربیت و برنامه‌ریزی از بیرون در طول حیات برای به فعلیت رساندن کمالیِ حیات جسمانی در مرحله کودکی و شاکله‌سازی و بسترسازی برای رسیدن به کمال حیات انسانی و الهی از طریق پرورش ظرفیت‌های وجودی و توانمندی‌های روحی است.

اقتضائات فطرت در تعلیم و تربیت

روشن شد که لازمه شکوفایی و فعلیت یافتن فطرت، تربیت است. از دیدگاه امام «تربیتْ هدایت طُرق نجات و ارائه راه‌های سعادت و انسانیت و تحذیر از منافیات آن [است] که به توسط انبیاء علیهم السلام اظهار فرموده. و اگر کسی با قدم اختیارْ خود را در تحت تربیت و تصرف رب العالمین واقع کرد و مربوب آن تربیت شد به طوری که تصرفات اعضا و قوای ظاهریه و باطنیه او تصرفات نفسانیه نشد بلکه تصرفات الهیه و ربوبیه گردید، به مرتبه کمال انسانیت که مختص به این نوع انسانی است، می‌رسد» (Mousavi Khomeini, 1990). بنابراین اصل و اساس تربیت، هدایت انسان به صراط مستقیم از طریق بیدار کردن (یقظه)، ایجاد آگاهی و رساندن او به کمال مطلق و توحید با اختیار و اراده خودش است؛ چراکه لازمه حرکت و عزم، آگاهی است (Mousavi Khomeini, 1993) که با تربیت بر مبنای فطرت حاصل می‌شود.

باور به فطرت توحیدی انسان در امر تربیت، اقتضائاتی برای تعلیم و تربیت به معنای عام و برنامه درسی به معنای یکی از زیرنظام‌های آن به دنبال می‌آورد. بنابراین باید در هر یک از عناصر برنامه درسی، متفاوت از برنامه درسی‌هایی که براساس مبانی متفاوت یا مغایر نوشته می‌شوند، به آنها توجه ویژه شود.

فطرت توحیدی:

۱. مقتضی توجه به انسان/کودک به‌عنوان امانتی الهی و صاحب کرامت ذاتی است (Nejat Raizan et al., 2015; Supreme et al., 2012).

۲. اگرچه بُعد معرفتی و بینشی هم دارد؛ اما از جنس گرایش، میل و رغبت است که در تعبیر عرفانی امام خمینی‌ره با لفظ عشق آمده است؛ ولذا بُعد ارزشی آن، قوی‌تر است و در انسان/کودک از درون، شوق به حرکت را موجب می‌شود.

۳. اقتضای طلب والا، توجه قلبی و حرکت حبّی و عاشقانه برای کسب کمالات مطلق و دستیابی به سعادت برای انسان/کودک به‌عنوان گرایشی جهت‌دار و هدفمند دارد (Mousavi Khomeini, 1993; Tabatabaee, 2001).

۴. زمینه سیر جوهری انسان/کودک رو به عالَم کمال و کمال‌خواهی (Mousavi Khomeini, 2013) و بی‌نهایت‌طلبی و نامحدودخواهی او در همه ابعاد وجودی را فراهم می‌کند (Mousavi Khomeini, 2010a).

۵. عشق به همه کمالات مطلق، گرایش به همه اسماء و اوصاف جمال و جلال ربوبی و به‌طور خلاصه، خیرها و خوبی‌ها (Tabatabaee, 2001) که در چهار صفت کلیِ دانایی، دارایی، زیبایی و توانایی قابل دسته‌بندی هستند و مظاهری مانند علم، غنا، عشق و قدرت (Jafari Horestani, 2015) دارند را موجب می‌شود.

۶. در مقابلِ طلب کمال مطلق و به دنبال آن، از نقص، جهل، شر، شقاوت، ظلم، پستی، زشتی، محدودیت و... تبرّی دارد و بیزاری می‌جوید (Mousavi Khomeini, 2010d; Mousavi Khomeini, 2012).

۷. حقیقت‌جو و حق‌طلب است (Mousavi Khomeini, 2010a).

۸. طلب پرستش‌گری و ثناگویی دارد (Mousavi Khomeini, 2012)؛ لذا هر انسان/کودک نیز همانند همه ذرات کائنات با درجات متفاوت در هر طلب و خواسته‌ای، خدا را طلب می‌کند (Mousavi Khomeini, 1990).

۹. با بهره‌گیری از جنود عقل همچون تصدیق حق، امید، عدل، خوش‌بینی، سپاسگزاری، توکل، علم، وفاداری، استغفار، نشاط، نرم‌دلی و... (Mousavi Khomeini, 2012)، به شکوفایی می‌رسد (Beheshti, 2016).

۱۰. برای شکوفا شدن و فعلیت یافتن نیازمند حرکت ارادی و بکارگیری اختیار است. چراکه باوجود برخورداری و نزدیکی انسان/کودک به فطرت اللّه، ممکن است فطرت در اثر غلبه جنبه طبیعت، شیطان و حبّ نفس انسان و خو گرفتن او با رذایل، پوشیده شود ولی انسان می‌تواند با مراقبت نفسانی، اراده نفس در بدن را نافذ گرداند و آن را از عصیان، سرکشی، انانیّت و خودسری در برابر خداوند بازدارد و حتی مظهر اراده خدا شود (Mousavi Khomeini, 1993).

۱۱. مقتضی طهارت ظاهری و باطنی است. چراکه عدم تطهیر ظاهر، مانع رسیدن انسان/کودک به فیض خداوند، مقام انسانیت، کمال مطلق و تطهیر باطن می‌شود. تطهیر باطن عبارت است از: طهارت از گناه و افعال ناپسند در مرتبه نخست و متصف شدن به فضایل و ملکات اخلاقی در مرتبه دوم و طهارت قلبی در مرتبه سوم (Tabatabaee, 2001).

۱۲. باتوجه به ویژگی کمال مطلق‌خواهیش در جهت خیرها لازم می‌آورد که فراگیری علم و دانش با صفای ذات و تهذیب نفس همراه باشد؛ زیرا صفای ذات باعث می‌شود فطرت اعوجاج پیدا نکند و برعکس، ضعف وجودی و کدورت ذات باعث می‌شود انسان نتواند کمالات را با هم ایجاد کند (Bakhtiar Nasrabadi et al., 2011).

۱۳. ساختار یکپارچه دارد؛ ولذا برنامه درسی و محتوایی که فطرت را شکوفا می‌کند نباید مشتت و چندپارچه باشد (Maleki, 2020).

بروزات فطرت در دوره اوان کودکی

۱. هر کودک از آغاز تولد برخوردار از فطرت با جهت‌گیری توحیدی، به‌عنوان بستر اولیه و بنیادین تربیت است[۱].

۲. ازآنجاکه شناخت کودک از خودش آغاز می‌شود و قوه تعقل و آگاهی او هنوز شکوفا نشده و قدرت تشخیص مصادیق کمالات حقیقی و بیرون از خود را ندارد و نمی‌داند چگونه باید به آنها دست یابد، همه خیرها و کمالات را در خود می‌جوید و برای خود می‌یابد و تعریف می‌کند و برخوردار از ویژگی خودمیان‌بینی (Mousavi, 2023) می‌شود. بنابراین فطرت در دوره اوان کودکی در محدوده و چارچوب شناخت کودک، موجب بروز گرایش‌های خاصی نظیر خوددوستی، منفعت‌طلبی و بیشترخواهی می‌شود که

[۱] رسولُ اللّه صلی الله علیه وآله: کُلُّ مَوْلودٍ یُولَدُ علی الفطرَةِ، یَعنی عَلی المَعْرِفَةِ بأنّ اللّه عزّوجلّ خالِقُهُ: پیامبر خدا صلی الله علیه وآله: هر نوزادی بر فطرت زاده می‌شود، یعنی می‌داند که خداوند عزّوجلّ آفریدگار اوست (میزان‌الحکمه، ج ۳، ص. ۳۳۱).

ریشه در کمال‌طلبی کودک دارد. وی همچنین محبت و توجه ویژه اطرافیان، به خصوص والدین و مربی را طالب است.

۳. کمال‌طلبی کودک در بُعد ادراکی موجب می‌شود علاقه‌مند به جستجوگری، کنجکاوی و پرسشگری مُدام و استفاده فراوان از حواس خود برای کشف و درک باشد.

۴. همین کمال‌خواهی در بُعد رفتاری، تجربه‌ورزی ویژه‌ای را در کودک شکل می‌دهد و موجب می‌شود او منفعت‌طلبانه خواهانِ وارسی و کشف، خواستن و داشتن هر آنچه خیر می‌پندارد، باشد.

۵. اقتضای کرامتِ الهی، ذاتی و غیراکتسابی کودک آن است که بخواهد با اختیار و انتخاب خود، کمال‌ها را بدست آورد. پاسداشت این کرامت و احترام به طلبِ انتخابگری، لازم می‌آورد زمینه گرایش کودک به خیرهای حقیقی، نه از روی اجبار، اکراه، تنبیه یا تلقین، بلکه از طریق ایجاد اُنس کودک با خیرها و سپس آگاهی‌بخشی و معرفت‌افزایی نسبت به آنها در بستری غنی از ارزش‌ها، فراهم شود.

۶. آموزش‌گری مستقیم، سخت‌گیرانه، انضباطی، کتاب‌محور و حافظه‌محور با طلب و گرایش فطری کودک به کنجکاوی، تجربه‌ورزی، انتخابگری و... همخوانی ندارد. چراکه اولاً محتوای زیاد یا بسیار چارچوب‌مند و موظفی، روحیه جستجوگری و اکتشاف کودک را به مرور می‌خشکاند و موجب کاهش علاقه و انگیزه یادگیری او در دوره‌های بعدی می‌شود و ثانیاً در مواردی، ناقض سیادت اوست.

نیازها و ویژگی‌های رشدی دوره اوان کودکی

۱. تکلیف از کودک برداشته شده که موجب می‌شود سیادت یا سروری داشته و عمل به‌گونه‌ای که خود او می‌پسندد به او واگذارده شود تا آزادی عملِ[۱] (Mousavi, 2023) حداکثری جز در پاره‌ای موارد که برای سلامت و امنیت او یا دیگران مضر است، داشته باشد.

۲. کودک بیش از بزرگسالان به محسوسات و جهان ملموس و عینی توجه می‌کند و پدیده‌ها را شگفت‌انگیز دانسته و با کنجکاوی، مشاهده، پیگیری، تجربه و بررسی می‌کند (Berk, 2016).

---

[۱] أبی عَبْدِ اَللَّهِ علیه‌السلام: «أَمْهِلْ صَبِیَّکَ حَتَّی یَأْتِیَ لَهُ سِتُّ سِنِینَ ثُمَّ ضُمَّهُ إِلَیْکَ سَبْعَ سِنِینَ فَأَدِّبْهُ بِأَدَبِکَ فَإِنْ قَبِلَ وَ صَلَحَ وَ إِلاَّ فَخَلِّ عَنْهُ»/ امام صادق علیه‌السلام: کودکت را تا شش سالگی آزاد بگذار، سپس هفت سال او را با خود داشته باش و به آداب خود تأدیب نما، اگر ظرفیت تربیت‌پذیری در وی بود و اصلاح شد که چه بهتر، در غیر این صورت خود را به زحمت نینداز (کلینی، ۱۴۰۷، ج۶، ص ۴۶ و حرّ عاملی،۱۴۱۶، ج ۲۱، ص ۴۷۳؛ به نقل از Mousavi, 2023).

۳. فعالیت و بازی[۱] یا به‌تعبیری، جنب‌وجوش و جست و خیز، شأن اصلی تربیتی در دوره اوان کودکی است (Mousavi, 2023). به‌تعبیر دیگر، بازی، کار کودک تلقی می‌شود و یکی از نیازهای اصلی رشدی و لازمه زیست واقعی و مبتنی بر طبیعت او است. بنابراین بازی در این دوره، روش یا راهبرد آموزشیِ صرف و سرگرمی نیست؛ بلکه مهم‌تر از روش، منبع و محتوای آموزشی و تربیتی است. بازی در سایر نظریه‌های مرتبط با کودکی نیز محوریت دارد (Wisneski & Reifel, 2012).

۴. کودک از ویژگی تقلیدگری از همه عوامل انسانی و غیرانسانی محیط و پیرامون برخوردار است (Altınok et al., 2023) و در دوره اوان کودکی، الگوگیری غیرارادی، تأثیرپذیری و تربیت‌پذیری فوق‌العاده‌ای در نسبت با سایر دوره‌های رشدی دارد و قلب و ذهن او همچون ضبط صوت در حال ذخیره‌سازی پیام‌هایی است که می‌بیند و می‌شنود (Okhovvat, 2016)؛ فلذا رسیدگی و توجه به بستر و عوامل تربیتی کودک در این دوره بسیار اهمیت دارد.

۱۱. به دلیل محور بودن گرایش‌ها در دوره اوان کودکی، نظام ارزشی کودک زودتر از نظام معرفتی او با تأثیرپذیری از بستر تربیتی مانند عوامل محیطی، رفتار بزرگسالان و امر و نهی‌ها، برجسته‌سازی‌ها و... در حال شکل‌گیری است و زمینه باورمندی او در سال‌های آتی را فراهم می‌کند.

۱۲. مراتب عمل اخلاقی کودک به دلیل تشکیکی و ضعیف بودن مراتب مبادی عمل اخلاقی (معرفت، میل و اراده) او پایین است، اما میزانی از آن را در این دوره می‌توان یافت؛ لذا جنبه خودسازی عمل اخلاقی، ضعیف بوده و جنبه دگرسازی و تأدیب پررنگ است (Movahediparsa et al., 2018).

دلالت‌های تربیتی فطرت در برنامه درسی دوره اوان کودکی

از آنجا که ۱. دوره اوان کودکی، نقشی اساسی در تکوین شاکله انسان بر عهده دارد و در میان دوره‌های تربیتی و رشدی انسان از مهم‌ترین جایگاه تربیتی برخوردار است؛ ۲. فطرت کودک در این دوره، دست‌نخورده‌تر و مهیاتر برای شکوفاسازی در جهت مقصود خداوند است؛ ۳. کودک، امانتی الهی است و ازاین‌رو حساسیت تربیتی در رابطه با حقوق و پاسداشت کرامت او بسیار بالاست و ۴. از ویژگی‌ها و نیازهای رشدی خاصی در این دوره برخوردار است؛ ضروری است در تمام فرایندهای تعلیم و تربیت به‌ویژه در سطح

---

[۱] أَبِی عَبْدِ اَللَّهِ ﷺ: «اَلْغُلاَمُ یَلْعَبُ سَبْعَ سِنِینَ وَ یَتَعَلَّمُ اَلْکِتَابَ سَبْعَ سِنِینَ وَ یَتَعَلَّمُ اَلْحَلاَلَ وَ اَلْحَرَامَ سَبْعَ سِنِین»/ امام صادق علیه السلام: کودک باید هفت سال بازی کند، هفت سال کتاب [خواندن و نوشتن] بیاموزد و هفت سال، حلال و حرام را یاد بگیرد (کلینی، ۱۴۰۷، ج۶، ص ۱۰۷ و حرّ عاملی، ۱۴۱۶، ج ۲۱، ص۴۷۴؛ به نقل از Mousavi, 2023).

برنامه‌ریزی درسی که تمام عناصر تربیتی او را در برمی‌گیرد، به صیانت و مهیا ساختن بستر مناسب برای شکوفایی فطرت کودک، عنایت ویژه شود.

عناصر برنامه درسی در «سند برنامه درسی ملی» عبارتند از: متربی، مربی، محتوا، فرایندهای یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، محیط، ابزار و تجهیزات (Supreme et al., 2012). در تربیت مبتنی بر فطرت، این عناصر در مجموع و با هم‌رسانی و هم‌افزایی یکدیگر، وظیفه تقویت و تکمیل اقتضائات فطری و درک و حرکت در مسیر خیرات متعالی را از طریق شکل‌دهی نظام ارزشی و زیرساخت عاطفی و زیبایی‌شناختی کودک، ساماندهی زیربنای ادراکی و پرورش تعقل و ایجاد الگوهای رفتاری او در راستای این سرشتِ انسانیِ اعطاشده از سوی خداوند برعهده دارند. لذا برنامه درسی ضروری است مسیر خیرخواهی و کمال‌طلبی را برای شکوفایی فطری کودک هموار کند و موانع را کنار زده و زمینه‌ها و عوامل مخمور و محجوب کردن فطرت را برطرف و دور سازد تا بنیان تربیتی کودک در این دوره که همچون زیرساختی برای سپری شدن بهینه سایر مراحل رشد است، به درستی بنا نهاده شود و توسعه ظرفیت‌های وجودی و حق‌جویی و حق‌طلبی انسان را در سال‌های آتی به دنبال داشته باشد.

از تلفیق دو دسته اقتضائات فطری و رشدی در دوره کودکی به دلالت‌های زیر در عناصر برنامه درسی این دوره می‌توان دست یافت:

جدول ۱: عناصر برنامه درسی دوره اوان کودکی (هفت سال اول) مبتنی بر نظریه فطرت

عناصر برنامه درسی	
محتوا (کلامی و غیرکلامی)	به صورت بسترمند و متناسب با موقعیت کودک از حیث زمان، مکان و خصایص کودک (Alamulhuda, 2006) و سازگار با زیست بوم و تنوع فرهنگی او ارائه شود.
	زمینه کمال‌طلبی کودک را در بهتر و بیشتر خواستن و داشتن دارایی‌ها، توانایی‌ها، زیبایی‌ها ودانایی‌های حقیقی به تدریج فراهم کند.
	بسترساز روی‌آوری و اُنس کودک با فضیلت‌های اخلاقی و ارزش‌ها (Beheshti, 2016) و رغبت او به طیبات (Okhovvat, 2016) باشد.
	زمینه آگاهی کودک از کمالات الهی (خیرهای متعالی) و تقویت بینش‌های کودک به سمت خیرها و خوبی‌های الهی را مهیا کند.
	موجب فعال شدن کودک و بروز روحیه کوشش‌گری و انتخابگری در او شده و در آینده بسترساز اراده‌ورزی انسان و پیدایش عزم او شود (Mousavi Khomeini, 1993).

	زمینه تعقل کودک را با بهره گرفتن از تقویت‌کننده‌های آن (جنود عقل) همچون: شجاعت، بخشش، حُسن ظن و خوش‌بینی، وفاداری، نشاط، رقت قلب و نرم‌دلی و... متناسب با ویژگی‌های رشدی کودک شکوفا کند.
	تعقل کودک را به منظور رمزگشایی از ذات واقعیت و حقیقت، تقویت و فعال کند تا در آینده در ارزیابی‌ها، به حق رجوع کند و داوری‌هایش را بر حق منطبق کند (Mirzaei, 2013). این معنای آن نیست که کودک می‌تواند باتوجه اقتضائات رشدی خود به حقایق در این دوره سنی دست پیدا کند یا قضاوت‌های او کاملا منطبق بر حق باشد؛ اما ایجاد سوق و زمینه در او برای حرکت و تلاش در جهت کشف حقایق و مطالبه آنها، بخشی از وظیفه محتوای تربیتی است.
	توجهات حسی کودک به عناصر و پدیده‌های جهان خلقت و روحیه جستجوگری و کنجکاوی را در مسیر آیه‌بینی و توجه به خالق هستی هدایت کرده و درک ابتدایی کودک از ظواهر و محسوسات را به عالم غیب و معنا نزدیک کند.
	منجر به اصلاح اندیشه‌ها، انتخاب‌ها و رفتارهای ناپسند و دوری از رذایل و صفات ناپسند شود (Beheshti, 2016).
فرایندهای یاددهی- یادگیری	تلفیقی (Alamulhuda, 2006) به معنای ترکیبی از نوع وحدت‌گرا باشد؛ یعنی نوعی از تلفیق که متضمن وحدت محتوا و ارتباط معنادار همه ارکان آن است.
	گرایش‌محوری و ایجاد شوق و رغبت در اولویت امور تربیتی قرار گرفته و آموزش در مرتبه بعدی با در نظر گرفتن لوازم سیادت مدنظر قرار گیرد.
	بازی‌محور و فعالیت‌محور باشد و بازی هم به‌عنوان روش مربی‌گیری و هم به‌عنوان برنامه درسی در نظر گرفته شود (Wisneski & Reifel, 2012).
	ویژگی‌های منحصر به فرد هر کودک را در یادگیری، تفکر و عمل به صورت مجزا در نظر بگیرد تا علاوه بر رعایت سیادت او، جنبه حبّی و اُنسی کودک در این سه عرصه تقویت شود.
	زمینه تجربه‌ورزی، تجربه‌اندوزی، مدیریت درونی و اراده‌ورزی قوی کودک را مهیا کند و به او، امکان انتخاب، تجربه و اعمال اراده بدهد.
	از روش آیه‌بینی در مواجهه با موقعیت‌های مختلف جهان خلقت بهره گیرد.
	متناسب با فطرت کودک، نشاط‌آور، امیدآفرین، لذت‌بخش، منعطف و انگیزه‌بخش باشد و ظرفیت مطالبه کمال و بی‌نهایت در او را از بین نبرد.
	زمینه‌ساز بروز و رشد و تقویت گرایش‌های فطری کودک بوده و حس رقابت، حسادت، تبعیض و دیگر رذایل اخلاقی را در میان کودکان، تحریک یا ایجاد نکند.
محیط، ابزار و تجهیزات	در تمام سطوح گرایشی، ادراکی و رفتاری، غنی از ارزش‌ها بوده و مضر برای تربیت کودک نباشد، بلکه موانع تربیت او را رفع کند (Movahediparsa et al., 2018) و شکل دهنده

	گرایش‌های منفی و انتقال دهنده ارزش‌های غیراسلامی نبوده و مبتنی بر ارزش‌های اسلامی- ایرانی جهت ایجاد گرایش به خیرهای حقیقی باشد.
	متنوع، متکثر، برانگیزاننده روحیه کندوکاو، جستجوگری و پرسش‌گری، سرشار از فرصت‌های تجربه‌ورزی و تجربه‌اندوزی، ایجادکننده موقعیت‌های زندگی و یادگیری و تمهیدکننده شرایط بازی و آزادی و فعالیت و مهارت‌آموزی کودک باشد.
	آکنده از محبت و احترام، تحکیم‌بخش فضای خانه و خانواده، امن، اعتمادساز، تقویت کننده تحرک و شادابی و ویژگی زیبایی‌دوستی و حافظ سلامت معنوی کودک، حمایت کننده و بسترساز شکوفایی و رشد فطری کودک در ابعاد معنوی، جسمی، عاطفی و شناختی او باشد.
	زمینه بسط آزادی کودک و بازی و فعالیت او را به نحو سالم فراهم کند.
	بسترساز ادراک نظم به‌عنوان راه رسیدن به خیر برای کودک باشد ولی پای‌بندی به نظم را از او مطالبه نکند.
والدین و مربی	احترام، عزت‌نفس و کرامت ذاتی کودک را پاس داشته (Okhovvat, 2016) و با او محترمانه و کریمانه برخورد کنند (Mousavi, 2023) و مانع اراده‌ورزی او نشده بلکه آن را در جهت خیرها تقویت کنند.
	به او به چشم امانت خداوند نگریسته و در خانواده و محیط تربیتیِ اجتماعی او از حقوق تربیتی و سیادت او صیانت کنند و به تعبیری، خدشه در امانت وارد نیاورند.
	پاسخ‌گوی نیاز کودک به محبت، ابراز وجود و توجه ویژه باشند و نسبت به او، رفتار پرمحبت داشته باشند(Aarafi, 2021). چراکه محبت سرشار اعضای خانواده بسترساز ارتباط عاطفی او و همراهیش با برنامه‌های تربیتی والدین و مربی خواهد بود.
	رفتار و فرایند تربیتی آنها پوشاننده فطرت نبوده؛ بلکه مبتنی بر فطرت باشد و کودک را از جهات مختلف بشناسند (Bakhtiar Nasrabadi et al., 2011).
	به کودک به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اقدامات تربیتی، اجازه بازی (Mousavi, 2023) و تجربه‌ورزی دهند و با مدیریت محیط بازی او، اختصاص وقت کافی و هم‌بازیگری با او، ارتباط عاطفی خود را با او افزایش دهند (Mousavi, 2023).
	گرایش‌های کودک را در جهت کشف و درک حقایق و طلب حق هدایت کنند.
ارزشیابی	یادگیری و ارزشیابی، مفاهیمی به هم وابسته‌اند، بنابراین ارزشیابی باید یادگیری را حمایت و پشتیبانی کند و فقط زمانی می‌توان گفت سودمند است که هدف از آن، رشد، تحول یا توانمندسازی کودک باشد (McLachlan et al., 2019). فلذا هدف از سنجش و ارزشیابی، رشد و تربیت و یادگیری کودک در جهت فطرت توحیدی و ناظر به تقویت و توسعه یکپارچه تمام ظرفیت‌های او باشد، نه ارزشیابی بی‌جهت، تک‌بُعدی یا خلاف مسیر فطرت.

	ناظر به موقعیت‌های طبیعی و نه مصنوعی زندگی کودک بوده و اجازه بروز خودِ طبیعی کودک را در بازی‌ها و فعالیت‌ها بدهد.
	یکپارچه و دارای انسجام حداکثری با برنامه آموزشی و محتوا و کل‌نگر ناظر به تمام ویژگی‌های رشدی و ویژگی‌های منحصربه‌فرد کودک باشد.
	ارزشیابی، کرامت ذاتی و عزت نفس کودک را پاس داشته و به فطرت پاک و شایستگی‌های او، اطمینان و اعتماد داشته باشد و با رویکردی منفی و تنبیهی، ناشی از سوءظن یا مچ‌گیری با او برخورد نکند.
	کودک را تحت فشار قرار نداده، ملاک‌های سخت‌گیرانه نداشته و ضمن در نظر گرفتن موقعیت و شرایط منحصر به فرد هر کودک، ناقض سیادت و خودباوری و مانع ظرفیت‌سازی و پرورش فطری او نباشد.

نتیجه این تلفیق را در هدف زیر می‌توان خلاصه کرد:

برنامه درسی دوره اوان کودکی بایسته و شایسته است به‌گونه‌ای طراحی و برنامه‌ریزی شود که مسیر کمال‌طلبی توحیدی کودک را تسهیل کرده و نه تنها، خود مانع شکوفایی فطرت و کمال‌طلبی او نشود؛ بلکه موانع این مسیر را از میان بردارد. این هدف (کمال‌طلبی توحیدی) در دوره اوان کودکی مستلزم: ۱. صیانت و پاسداشت کرامت و عزت نفس کودک؛ ۲. تربیت و تأمین زیرساخت عاطفیِ موردنیاز کودک؛ ۳. تقویت گرایش او به کمال و خیرهای توانایی، دارایی، دانایی و زیبایی؛ ۴. ارتقای ظرفیت‌های وجودی او همچون توانایی انتخابگری و اراده‌ورزی و تفکر و تعقل، است. آگاهی‌بخشی مستمر و گام به گام به کودک، توسعه مشارکت خود او و پرورش روحیه تلاش‌گری، نشاط و شادابی روحی او در فعالیت‌ها نیز از جمله شرایط تحقق این هدف است؛ چراکه این مسیر را کودک در ابتدا با کمک مربی و والدین و در ادامه و نهایت باید با اشتیاق، اراده و شناخت خود طی کند تا به سطح متعالی شکوفایی فطرت برسد.

نتیجه‌گیری

در دیدگاه امام خمینی[ره]، فطرت به‌عنوان ودیعه الهی و کیفیت وجودی و ایجادی انسان، جهتی الهی و توحیدی دارد و همان‌گونه که امکان پرورش و شکوفایی دارد؛ قابلیت به فراموشی سپرده شدن و در حجاب قرار گرفتن بر اثر تعلیم و تربیت اشتباه و خلاف جهت فطرت و غلبه هوای نفس را نیز دارد. این سرشت الهی به میزانی قدرتمند است که می‌تواند به همه گرایش‌ها، شناخت‌ها، صفات و اعمال انسان، جهتی الهی ببخشد و شوق و عشق او به دستیابی به بی‌نهایت‌ها و همه کمالات و خیرهای مطلق و درمقابل، بیزاری از نقص‌ها و شرها را موجب شود. ازاین‌رو حتی انسان‌هایی که به دنبال مطلق‌خواهی و بی‌نهایت‌طلبی در قدرت، زیبایی،

مال و ثروت، علم، حیات و... با گرایش دنیایی یا کمال‌های وهمی و تمتعات دنیوی هستند نیز در حقیقت، خداوند را به‌عنوان مظهر اتمّ کمال مطلق طلب می‌کنند؛ ولو آنکه به این طلب صفات و اسماء الهی، آگاهی نداشته باشند.

بنابراین یکی از بنیادی‌ترین اصول در تربیت توحیدی آن است که مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از جمله برنامه درسی به گونه‌ای طراحی شود و سامان یابد که ظرفیت‌های فطری متربی، نه‌تنها از انحراف مصون بماند؛ بلکه شکوفا شود. فطرت توحیدی در بطن خود به کرامت ذاتی کودک اشاره دارد. در دوره اوان کودکی، نظام ارزشی انسان و پایه‌های هویتی او در حال شکل‌گیری است و کودک به دلیل غلبه عاطفه و ضعف قوه شناخت و ادراک، بیشتر از طریق گرایش‌ها در مسیر هویت‌سازی و هویت‌یابی گام برمی‌دارد؛ تا بواسطه دانش‌ها و بینش‌ها. از سوی دیگر، کودک به دلیل همین ضعف شناختی، درکی از سعادت حقیقی و مصالح خود در این دوره ندارد و در عین اینکه کمال‌طلب و بی‌نهایت‌خواه است، همه کمالات و خیرها را با محوریت خود می‌فهمد و طلب می‌کند. بنابراین برنامه درسی وظیفه دارد ضمن بسط کمال‌خواهی کودک و تسهیل حرکت شوق‌انگیز او به سمت دستیابی به کمالات مطلق، او را با مصادیق درست صفات و کمالات مطلق، آشنا سازد و گرایش‌های او را نسبت به خیرهای متعالی و در راستای نیل به سعادت حقیقی تقویت کند.

حرکت کودک در مسیر فطرت و شکوفایی آن در دوره اوان کودکی در عناصر برنامه درسی، دلالت‌هایی را به دنبال دارد و آن اینکه همه این عناصر باید در مجموع و با هم‌افزایی یکدیگر، توسعه ظرفیت‌های وجودی کودک را در حد دوره رشدی او هدف قرار دهند. به بیان تفصیلی، از گرایش‌های فطری و طهارت معنوی کودک محافظت کنند. با در نظر گرفتن موقعیت کودک از حیث زمانی، مکانی و ویژگی‌های منحصر به فرد او، باور، اعتماد و خوش‌بینی به توانایی‌ها و ظرفیت‌های او، مراعات علایق و انتخاب‌های او و محبت بی‌دریغ نسبت به او، کرامت ذاتی کودک را پاس داشته، از عزت نفس و سیادت او صیانت کنند. از طریق توجه به بیشتر و بهتر خواستن‌های کودک، روحیه کمال‌طلبی او را حفظ کرده و در مسیر و جهت خیرهای توانایی، دارایی، دانایی و زیبایی، بسط دهند. به منظور پرورش صفات مرتبط با توانایی، قدرت انتخابگری و اراده‌ورزی کودک را تقویت کرده و زمینه مهارت‌آموزی و فعالیت متنوع و متکثر او به‌ویژه بازی را مهیا سازند. صفاتِ مندرج ذیل صفت کلی دارایی را بواسطه فراهم کردن زمینه تجربه‌اندوزی کودک و اُنس و شناخت او با دارایی‌های متعالی، برون‌فردی و مشترک با دیگران توسعه دهند. برای پاسخگویی به عطش دانایی و حقیقت‌جویی و حقیقت‌یابی کودک، توجهات حسی او را فعال

نگه داشته و روحیه جستجوگری، کنجکاوی و پرسشگری وی را در ضمن پرورش صفات یاریگر عقل (جنود عقل) پاس دارند. قدرت تعقل او را پرورش داده و زمینه کشف و درک معنا از یک سو و آیه‌بینی و معنایابی منطبق بر عالم معنا را از سوی دیگر برایش فراهم کنند. زیبایی‌دوستی کودک را از طریق ایجاد محیطی سرشار از عاطفه و رقت قلب، اُنس او با فضیلت‌های اخلاقی، زیبایی‌های حقیقی و طیبات در بستری غنی از ارزش‌ها، ایمن، نشاط‌آور، امیدآفرین، لذت‌بخش، انگیزه‌بخش و تاحدممکن، به‌دور از ضدارزش‌ها، ناامنی‌ها، خستگی‌ها، ملال‌ها، ناامیدی‌ها، کم‌خواهی‌ها و نقصان‌خواهی‌ها و... تعالی دهند.

توجه به هر یک از این ملاحظات در عناصر برنامه درسی، در تعیین انتظارات عملکرد از کودک در دوره اوان کودکی و طراحی نشانگرها و شایستگی‌های پایه و تخصصی این دوره تأثیر خواهد داشت که می‌تواند موضوع پژوهش‌های دیگر قرار گیرد.

References

Aarafi, A. (2021). *Educating Children with a Jurisprudential Approach. [Talime Farzand ba Roykarde Feqhi].* Eshraq va Erfan.

Alamulhuda, J. (2006). *The Foundations of Islamic Education and Curriculum Planning "Based on Sadra's Philosophy"*. Imam Sadeq University.

Altınok, N., Over, H., & Carpenter, M. (2023). Young Children Use Imitation Communicatively. *Experimental Child Psychology., Vol. 231.* https://doi.org/ https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105654

American, Public, & University. (2024). *What Is Early Childhood Education and Why Is It Essential?* https://www.apu.apus.edu/area-of-study/education/resources/what-is-early-childhood-education-and-why-is-it-essential/

Bakhtiar Nasrabadi, H., Ahl Sarmadi, N., & Ansari, M. (2011). Studying the Foundations of Knowledge and its Educational Implications in the Thought of Imam Khomeini (may Allah have mercy on him). *The Mirror of Knowledge, 11(3).* 151-166. https://jipt.sbu.ac.ir/article_95240.html

Beheshti, M. (2016). The Position of Human Nature (Fitrah) in the Education Perspective of Imam Khomeini. *Islamic Education, 11(22).* 7-23. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_1049.html

Berk, L. E. (2016). *Development through the Lifespan.* (Y. S. Mohammadi., Trans.; Vol. 1.). Arasbaran.

Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success; Board on Children, Y., and Families; Institute of Medicine; National Research Council. (2015). Transforming the Workforce for Children Birth through Age 8: A Unifying Foundation. In A. LR., and, & K. BB. (Eds.), *Child Development and Early Learning*. National Academies Press (US). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310550/

Danaeefard, H. (2016). Methodology of Denotational Studies in the Social Sciences and Humanities: Foundations, Definitions, Importance, Approaches, and Implementation Stages. *Methodology of Social Sciences and Humanities, 22(86).* 39-71. https://method.rihu.ac.ir/article_1148.html?lang=fa.

File, N. (2012). *Curriculum and Research: What Are the Gaps We Ought to Mind?*. Routledge.

Ghafoori Nezhad, M. (2017). The Function of Fitrah Theory (the Inborn Position of Human) in the Intellectual System of Hakim Shahabadi. *JIM., 9(17).* 153-168. http://erfanmag.ir/article-1-613-fa.html

Haerishirazi, M. S. (2017). *Taaloq [Belonging].* Maaref.

Hojjati, S. M. (2023). *Islam and Education.* Islamic Culture Broadcasting Institue.

Jafari Horestani, A. (2015). *Epistemological Foundations of Imam Khomeini's Thought :with Emphasis on Anthropology and the Theory of Nature).* Imam Sadegh University Student Mobilization Research Center.

Khamenei, S. A. (1987). *Meeting with the Children and Teenager Radio Group (22/05/1987).* (A. Bankipourfard., Ed.). Hadith of the Path of Love.

Khamenei, S. A. (1992). *Message to the Scientific and Educational Seminar for Children Under 6 (21/04/1992).* (A. Bankipourfard., Ed.). Hadith of the Path of Love.

Maleki, H. (2020). *The Theory of Monotheistic Naturalism (The Originality of Fitrah) in the Curriculum.* Madrese.

McLachlan, C., Flier, M., & Edward, S. (2019). *Early Childhood Curriculum Planning, Assessment, and Implementation.* (S. N. Ghasemtabar & M. H. Firouzjaei, Trans.). Roshde Farhang.

Ministry, of, Education, and, the, Supreme, Council, of, Cultural, & Revolution. (2011). *Theoretical Foundations of the Document of Fundamental Transformation in the Formal Public Education System of the Islamic Republic of Iran.*: Supreme Council of Education. Retrieved from https://sanadtahavol.ir/wp-content/uploads/2021/02/%D9%85%D8%A8%D8%A7%D9%86%D9%8A%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%B3%D9%86%D8%AF%D8%AA%D8%AD%D9%88%D9%84%D8%A8%D9%86%D9%8A%D8%A7%D8%AF%D9%8A%D9%86.pdf

Mirzaei, H. (2013). *Keys to Human Personality from the Islamic Perspective.* Ayande Negarn.

Mousavi Khomeini, S. R. (1990). *Sirr Al-salat [The Secret of Prayer].* The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.

Mousavi Khomeini, S. R. (1993). *Sharhe Arbaiin Hadith [Commentary of Forty Hadith].* The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.

Mousavi Khomeini, S. R. (2010a). *Sahifa Imam.* (Vol. 8.). The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.

Mousavi Khomeini, S. R. (2010b). *Sahifa Imam.* (Vol. 12.). The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.

Mousavi Khomeini, S. R. (2010c). *Sahifa Imam.* (Vol. 14.). The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.

Mousavi Khomeini, S. R. (2010d). *Sahifa Imam.* (Vol. 20.). The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.

Mousavi Khomeini, S. R. (2012). *Shrahe Hadithe Junud Aql wa Jahl [Commentary on the Hadith of Army of Intellect and Ignorance].* The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.

Mousavi Khomeini, S. R. (2013). *Taqrirate Falsafe (notes).* (Vol. 3.). The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.

Mousavi, S. N. (2023). Examining the Hadiths of "Three Seven Years" from the Point of View of Educational Jurisprudence. *Research in Islamic Education Issues*, *30(57).* 89-115. https://doi.org/doi: 20.1001.1.22516972.1401.30.57.3.4

Movahediparsa, F., Javidii Kalateh Javarabadi, T., Banari, A., & Shabanivaraki, B. (2018). The Possibility of Moral Education of Children under Seven Based on Islamic Teachings (Quranic Verses and Traditions). *Islamic Education, 13(26).* 7-24. https://doi.org/doi: 10.30471/edu.2018.1401

Nejat Raizan, A., Alah Bedashti, A., & Mansori, E. (2015). Princioals of Human Dignity in vies of Imam Khomeini. *Philosophy of Religion, 12(1).* 131-154. https://doi.org/doi: 10.22059/jpht.2015.53966

Okhovvat, A. (2016). *Principles and Skills of Raising Children (2 to 7 Years Old. With a Tayeb-choosing Approach).* Quran and Ahlul Bayt of the Prophethood.

Petrovich, O. (2025). *Psychology and Religious Education (Developmental Psychology and Young Children's Religious Education).* Tarjoman.

Shahabadi, M. (2002). *Shazarat al-Maaref. Correction and Research of the Islamic Sciences and Maaref Foundation.* Headquarters for Commemorating the Status of Mysticism and Martyrdom.

Supreme, Council, of, & Education. (2012). *National Curriculum.* Tehran:: Supreme Council of Education.

Tabatabaee. (2001). The Role of Love in the System of Existence from Imam Khomeini's Point of View. *Matin Research*, *3*(10), 167-208. https://matin.ri-khomeini.ac.ir/article_191148_b3e09d26e23028dcda579f40ed5fc295.pdf

Tarkhan, G. (2019). The Theory of Innate Nature as the Epistemological Foundation for Humanities. *Theosophia Practica.*, *11(40).* 7-30. https://doi.org/ doi: 10.22081/pwq.2019.67174

Wisneski, D. B., & Reifel, S. (2012). The Place of Play in Early Childhood Curriculum. In *Curriculum in Early Childhood Education: Re-examined, Rediscovered, Renewed.* (pp. 175–187.). Routledge. https://books.google.com/books?id=f8OoAgAAQBAJ

Table of Contents

Moral Education of Children as a Contextual Phenomenon: A Sociological-Critical Reconsideration I
Marzieh Aali

The Meaning of Childhood in Children's Lived Experiences and Its Implications for Education II
Masumeh Jalalifar, Morad Yari Dehnavi, Mohadeseh Borhani Nejad

The Philosophy of Game through the Lens of Agency and Its Educational Insights: A Critical-Interpretive Approach to Nuen's Perspective III
Narges Sadat Sajjadieh

Mowlavi's Educated Person versus Transpersonal Curriculum: A Comparative Critique of Divine and Cosmic Spirituality and Implications for a Unitive Curriculum IV
Mahmoud Rezaei Otorabad, Behrooz Mahram, Bakhtiar Shabani Varaki

Argument in the Service of Education: A Study of Modes of Audience Persuasion in the Third Book of the Masnavi V
Saeedeh Birjandi

A Comparative Analysis of the Theoretical Foundations of Critical Thinking Education: Insights from Roy Bhaskar and Henry Giroux and a Proposed Theoretical Model VI
Hamdollah Mohammadi

Reconceptualizing Early Childhood Curriculum through Imam Khomeini's Theory of Fitrah (innate human nature) VII
Fatemeh Sadr

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. 16, No 1, 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. 16, No. 1, 2026 ESSN: 2423-4273 ISSN: 2251-6360

31

Moral Education of Children as a Contextual Phenomenon: A Sociological-Critical Reconsideration I
Marzieh Aali

The Meaning of Childhood in Children's Lived Experiences and Its Implications for Education II
Masumeh Jalalifar, Morad Yari Dehnavi, Mohadeseh Borhani Nejad

The Philosophy of Game through the Lens of Agency and Its Educational Insights: A Critical-Interpretive Approach to Nuen's Perspective III
Narges Sadat Sajjadieh

Mowlavi's Educated Person versus Transpersonal Curriculum: A Comparative Critique of Divine and Cosmic Spirituality and Implications for a Unitive Curriculum IV
Mahmoud Rezaei Otorabad, Behrooz Mahram, Bakhtiar Shabani Varaki

Argument in the Service of Education: A Study of Modes of Audience Persuasion in the Third Book of the Masnavi V
Saeedeh Birjandi

A Comparative Analysis of the Theoretical Foundations of Critical Thinking Education: Insights from Roy Bhaskar and Henry Giroux and a Proposed Theoretical Model VI
Hamdollah Mohammadi

Reconceptualizing Early Childhood Curriculum through Imam Khomeini's Theory of Fitrah (innate human nature) VII
Fatemeh Sadr

https://fedu.um.ac.ir