پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد
دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

دوره ۱۶، شماره ۲، سال ۱۴۰۵ | شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳ | شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

دوفصلنامه علمی

۳۲

زبان‌مندی تکوینی و تربیت هرمنوتیکی در فلسفه هردر: نسبت تفکر و زبان و دلالت‌های تربیتی آن ۵
مسعود پیروتی اقدم، فاطمه نظری رودبالی

تجاری‌سازی تحقیقات علوم انسانی: نقدی معرفت‌شناختی بر منطق بازار و ارزش‌های دانشگاه ۳۷
اکبر امراهی، علی نوفرستی

سوژه‌شدگی در کلاس فلسفه دوره متوسطه: خوانشی فوکویی از تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان ۶۱
حجت صفارحیدری، فاطمه قریب

نقد حلقه کند و کاو در برنامه «فلسفه برای کودکان» براساس فلسفه صدرایی با تأکید بر جایگاه قوه خیال ۸۸
محمد مالدار، داوود حسین پور صباغ، سید علی رضا دخانچی

هستی‌شناسی کودکی و مسئلهٔ پایداری اجتماعی: از نگاهی پسینی به امکانی پیشینی ۱۰۷
احمد بنی اسدی

بازخوانی حکمت سینوی در پرتو مسائل معاصر آموزش و پرورش ۱۳۲
مرتضی کردرستمی

معناداری و بی‌معنایی در تعلیم و تربیت عصر فناوری‌های هوشمند: درس‌هایی از اندیشه آلبر کامو ۱۵۹
روح اله مظفری پور

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت
۳۲
دوره ۱۶، شماره ۲، 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 ۲، 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: حمید احمدی هدایت، مجتبی بذرافشان مقدم، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی، محمود سعیدی رضوانی، علی صبوری، علی صحبت لو، حجت صفار حیدری، مرضیه عالی، رضا محمدی چابکی، 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

زبان‌مندی تکوینی و تربیت هرمنوتیکی در فلسفه هردر: نسبت تفکر و زبان و دلالت‌های تربیتی آن ۵
مسعود پیروتی اقدم، فاطمه نظری رودبالی

تجاری‌سازی تحقیقات علوم انسانی: نقدی معرفت‌شناختی بر منطق بازار و ارزش‌های دانشگاه ۳۷
اکبر امراهی، علی نوفرستی

سوژه‌شدگی در کلاس فلسفه دوره متوسطه: خوانشی فوکویی از تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان ۶۱
حجت صفارحیدری، فاطمه قریب

نقد حلقه کند و کاو در برنامه «فلسفه برای کودکان» براساس فلسفه صدرایی با تأکید بر جایگاه قوه خیال ۸۸
محمد مالدار، داوود حسین پور صباغ، سید علی رضا دخانچی

هستی‌شناسی کودکی و مسئلهٔ پایداری اجتماعی: از نگاهی پسینی به امکانی پیشینی ۱۰۷
احمد بنی اسدی

بازخوانی حکمت سینوی در پرتو مسائل معاصر آموزش و پرورش ۱۳۲
مرتضی کردرستمی

معناداری و بی‌معنایی در تعلیم و تربیت عصر فناوری‌های هوشمند: درس‌هایی از اندیشه آلبر کامو ۱۵۹
روح اله مظفری پور

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

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

Formative Linguisticality and Hermeneutic Education in Herder's Philosophy: The Relationship Between Thought and Language and Its Educational Implications

Masoud Pirooti Aghdam
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author), Email: m.pirootiaghdam@cfu.ac.ir
Fatemeh Nazari Rudbali
Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran. Email: nazari.f1364@gmail.com

Received: 2026-07-11	Revised: 2026-10-05	Accepted: 2026-10-28	Published: 2026-11-09

Citation: Pirooti Aghdam, M. & Nazari Rudbali, F. (2026). Formative Linguisticality and Hermeneutic Education in Herder's Philosophy: The Relationship Between Thought and Language and Its Educational Implications, *Foundations of Education*, 16(2), 5-36. doi: 10.22067/fedu.2026.99629.1535

Abstract

The relationship between thought and language in Herder's philosophy is usually formulated either as a claim concerning the dependence of thought on language or presented as a preliminary stage in the history of linguistic relativity and modern hermeneutics. Despite their historical significance, both approaches fail to provide a precise account of the reciprocal mechanism that Herder establishes among the faculty of reflection, signification, memory, tradition, and cultivation, and they marginalize the educational implications of this mechanism. The main question is how the reciprocal relationship between thought and language in Herder's philosophy can be reconstructed as a formative model and what conception of learning, curriculum, and education this model provides. This study was conducted through conceptual-historical analysis and normative reconstruction, based on a reading of Herder's works.

The findings show that Herder neither maintains the complete priority of thought over language nor regards language as a prison of the mind. At the first level, the human reflective capacity, or "reflective awareness" (Besonnenheit), makes possible the recognition of a salient feature and the formation of the first sign; at the second level, established language recursively organizes the manner of attention, memory, and conceptualization; and at the third level, interaction among languages, texts, and traditions cultivates the capacity for translation and self-critique. This structure may be called "formative linguisticality," and its educational form may be formulated as "hermeneutic-formative education."

Accordingly, the aim of education is not merely the transmission of information or linguistic skills, but the development of learners' "semantic agency," a capacity that is formulated in this study in five components: naming, differentiation, reinterpretation, translation, and the critique of meaning. The theoretical and practical implications of this reconstruction include the design of a language-aware curriculum across all subjects, the planned use of learners' multilingual repertoires, linking concept teaching with embodied and historical experience, strengthening interpretive dialogue, reconsidering assessment in multilingual environments, and educating teachers who are sensitive to language ideologies and relations of power. The findings of the study show that Herder can provide a theoretical mediation between the two

poles of abstract cognitive universalism and linguistic determinism and offer contemporary philosophy of education a model of human development that is simultaneously contextual, dialogical, multilingual, and normative.
Keywords: Herder, Thought and Language, Philosophy of Education, Formative Linguisticality, Hermeneutics, Educational Implications

Synopsis

This study reconstructs the reciprocal relationship between thought and language in Johann Gottfried Herder's philosophy and examines its implications for curriculum, multilingual education, and teacher preparation. Existing interpretations often emphasize the dependence of thought on language or Herder's historical contribution to linguistic relativity and hermeneutics. They give less systematic attention to the formative mechanism connecting reflection, signs, memory, tradition, and human cultivation. The study asks how this mechanism can be reconstructed as a model of education that explains the development of understanding while clarifying its normative orientation.

The research combines conceptual and historical analysis, comparative hermeneutic reading, and normative reconstruction. Its primary source is the *Treatise on the Origin of Language* (1772), read alongside Herder's historical, anthropological, and aesthetic writings. Key concepts, including *Besonnenheit*, *Merkmal*, *Bildung*, and *Humanität*, are interpreted within their historical contexts. Contemporary scholarship on translanguaging, classroom dialogue, and linguistically responsive teaching informs the examination of educational implications. Throughout, historical interpretation is distinguished from the authors' constructive proposals. The terms 'formative linguisticality,' 'semantic agency,' and 'hermeneutic-formative education' designate concepts developed in this study and should not be attributed directly to Herder.

The analysis identifies a recursive formative relationship operating at three interconnected levels. First, *Besonnenheit*, understood as reflective awareness, enables human beings to distinguish a salient feature (*Merkmal*) within sensory experience, retain it, and recognize it as a sign. This elementary capacity for attention and discrimination makes linguistic articulation possible without presupposing an already developed system of conceptual thought. Second, historically established language reorganizes attention, memory, conceptualization, and judgment. Public signs preserve experience, enable comparison, and make accumulated knowledge available across generations. Third, interpretation, literary creation, translation, and encounters among languages keep inherited meanings open to revision. Language thus participates in the formation of thought while remaining susceptible to reflective transformation. The resulting model of formative linguisticality explains linguistic mediation without reducing cognition to linguistic determinism.

This account connects embodied perception with the historical and affective dimensions of understanding. Linguistic traditions transmit ways of attending to the world, narrating experience, and recognizing others. Poetry and narrative contribute to the cultivation of imagination and affective discrimination, while translation reveals the limits of familiar expressions and extends interpretive possibilities. *Bildung* is accordingly understood as the cultivation of human capacities through engagement with inherited meanings; *Humanität* provides the normative horizon within which that cultivation is evaluated in relation to human dignity and shared life.

On this basis, the study formulates hermeneutic-formative education as guided participation in worlds of meaning. Its central aim is semantic agency: the learner's capacity to participate consciously and with reasons in the formation, reconstruction, and evaluation of meaning. This capacity comprises five interconnected activities: naming experience, making conceptual distinctions, reinterpreting meanings, translating across languages or representational forms, and critically examining meanings and their presuppositions. Learning therefore requires opportunities to connect expressions with experience, justify conceptual distinctions, and revise interpretations. Teachers mediate access to disciplinary knowledge while enabling learners to question and reconstruct the language through which that knowledge becomes intelligible.

Conclusion

The reconstruction yields a language-aware conception of curriculum across subject areas. Teaching should make disciplinary vocabulary, genres, and forms of reasoning explicit and connect formal concepts with observation, comparison, and lived experience. Planned translanguaging allows learners to draw on their full linguistic repertoires while developing access to academic and publicly shared forms of discourse. Interpretive dialogue, comparison of translations, and movement among verbal, visual, and symbolic representations provide contexts for exercising semantic agency. Assessment should distinguish conceptual understanding and reasoning from proficiency in the dominant language, using varied forms of expression where appropriate and explicit linguistic criteria when language production is itself an educational objective.

The study's distinctive contribution is a philosophical criterion for evaluating language-sensitive educational practices. It distinguishes the opportunity to express a view, the ability to grasp a conceptual distinction, and the capacity to assess that distinction's validity. These dimensions clarify why linguistic inclusion must be accompanied by opportunities for reasoned conceptual inquiry. Linguistic access supports semantic agency when it enables learners to understand, justify, and reconsider the distinctions on which knowledge depends. Merely reproducing equivalent terms in several languages does not establish such agency. A learner's ability to test a definition against counterexamples, explain a translation choice, or revise an interpretation provides stronger evidence. This criterion connects recognition of linguistic diversity with access to shared knowledge and responsibility for the meanings through which learners participate in collective life.

Teacher education should consequently integrate analysis of disciplinary discourse, sustained engagement with multilingual learners, and reflection on language ideologies. Teachers need hermeneutic judgment to decide how familiar languages can support understanding, when explicit linguistic instruction is required, and how cultural recognition can be combined with criticism of exclusion and unequal power. Educational justice, on this account, includes equitable opportunities to articulate experience, be understood, and participate in evaluating shared meanings.

These implications require a critical appropriation of Herder. His defense of common humanity coexists with hierarchical civilizational judgments and ambiguities surrounding *Volk* that may obscure internal differences and individual autonomy. The reconstruction therefore treats equal dignity, the right to dissent within a community, and the revisability of inherited identities as contemporary normative commitments. Since the inquiry is theoretical, its proposals constitute a framework for educational interpretation and design rather than demonstrated effects of an intervention. Its principal conclusion is that education develops

human capacities by joining participation in linguistic traditions with the ability to translate, evaluate, and transform them.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

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

زبان‌مندی تکوینی و تربیت هرمنوتیکی در فلسفه هردر: نسبت تفکر و زبان و دلالت‌های تربیتی آن

مسعود پیروتی اقدم

استادیار، گروه آموزشی معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، m.pirootiaghdam@cfu.ac.ir

فاطمه نظری رودبالی

استادیار،گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه اراک، اراک، ایران. nazari.f1364@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: پیروتی اقدم، مسعود؛ نظری رودبالی، فاطمه. (۱۴۰۵). زبان‌مندی تکوینی و تربیت هرمنوتیکی در فلسفه هردر: نسبت تفکر و زبان و دلالت‌های تربیتی آن. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۳۶-۵. doi: 10.22067/fedu.2026.99629.1535

چکیده

رابطه اندیشه و زبان در فلسفه هردر معمولاً یا در قالب ادعایی درباره وابستگی تفکر به زبان صورت‌بندی می‌شود، یا به منزله مرحله‌ای مقدماتی در تاریخ نسبیت زبانی و هرمنوتیک مدرن گزارش می‌گردد. هردو رویکرد، با وجود اهمیت تاریخی، از توضیح دقیق سازوکار دوسویه‌ای که هردر میان قوهٔ تأمل، نشانه‌گذاری، حافظه، سنت و پرورش برقرار می‌کند بازمی‌مانند و پیامدهای آموزشی این سازوکار را به حاشیه می‌راند.پرسش اصلی این است که رابطهٔ متقابل تفکر و زبان در فلسفه هردر را چگونه می‌توان به‌صورت الگویی تکوینی بازسازی کرد و این الگو چه تصویری از یادگیری، برنامه درسی و تربیت بدست می‌دهد؟ این پژوهش با روش تحلیل مفهومی-تاریخی و بازسازی هنجاری، بر پایه خوانش آثارهردر انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد هردر نه قائل به تقدم کامل تفکر بر زبان است و نه زبان را زندانیِ ذهن می‌داند. در سطح نخست، توانایی بازاندیشانه انسان یا «تأمل سنجیده» امکان تشخیص ویژگی برجسته و تشکیل نخستین نشانه را فراهم می‌کند؛ درسطح دوم، زبان تثبیت‌شده به‌طور بازگشتی شیوهٔ توجه ، حافظه و مفهوم‌سازی را سازمان می‌دهد؛ و درسطح سوم، تعامل میان زبان‌ها، متون و سنت‌ها ظرفیت ترجمه و خودانتقادی را می‌پروراند که می‌توان این ساختار را «زبان‌مندیِ تکوینی» نامید و صورت تربیتی آن را به‌عنوان «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی» صورت‌بندی کرد. بر این اساس، هدف تربیت صرفاً انتقال اطلاعات یا مهارت زبانی نیست، بلکه گسترش «عاملیت معنایی» فراگیران است؛ ظرفیتی که در این پژوهش در پنج مؤلفه نام‌گذاری، تمایزگذاری، بازتفسیر، ترجمه و نقد معنا صورت‌بندی می‌شود. دلالت‌های نظری و عملی این بازسازی شامل طراحی برنامه درسیِ زبان‌آگاه در همه دروس، استفاده برنامه‌ریزی‌شده از ذخیره چندزبانه یادگیرندگان، پیوندِ آموزش مفهوم با تجربه بدن‌مند و تاریخی، تقویت گفت‌وگوی تفسیری، بازنگری سنجش در محیط‌های چندزبانه و تربیت معلمانی است که به ایدئولوژی‌های زبان و مناسبات قدرت حساس‌اند. نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که هردر می‌تواند میان دو قطب جهان‌شمولی شناختی انتزاعی و جبرگرایی زبانی

واسطه‌ای نظری فراهم سازد و برای فلسفه تربیتِ معاصر، الگویی از رشدِ انسانی عرضه کند که هم‌زمان زمینه‌مند، گفت‌وگویی، چندزبانه و هنجارمند است.

واژه‌های کلیدی: هردر، تفکر و زبان، فلسفه تربیت، زبان‌مندی تکوینی، هرمنوتیک، دلالت‌های تربیتی

مقدمه

در نظریه‌های تربیتی جدید، نقش زبان غالباً در یکی از دو نقش فروکاسته می‌شود: یا وسیله‌ای خنثی برای انتقال دانشی که پیشاپیش در ذهن شکل گرفته است، یا مهارتی موضوعی که باید در درس زبان و ادبیات آموخته شود. هر دو تلقی با تجربه واقعی تربیت ناسازگارند. یادگیری ریاضیات، تاریخ، علوم، هنر و اخلاق بدون تسلط بر شیوه‌های خاص نام‌گذاری، مقوله‌بندی، استدلال، روایت و تفسیر ممکن نیست؛ همچنین، زبان کلاس درس نه تنها دانسته‌ها را منتقل می‌کند، بلکه حدود مشارکت، منزلت صداها، امکان پرسش و شکل‌های به‌رسمیت‌شناسی را تعیین می‌سازد. از این رو، پرسش از نسبت اندیشه و زبان صرفاً مسئله‌ای در فلسفه زبان نیست، بلکه در مرکز فلسفه برنامه درسی، نظریه یادگیری، عدالت آموزشی و تربیت معلم قرار دارد.

هردر در نیمه دوم قرن هجدهم این مسئله را در پیوندی کم‌نظیر با انسان‌شناسی، تاریخ، شعر، دین و تربیت طرح کرد. وی در «رساله درباره منشأ زبان»، زبان را نه موهبتی آماده و بیرونی و نه قرارداد آگاهانه اشخاصی دانسته می‌شود که از پیش بدون زبان می‌اندیشند. زبان از نحوه خاص بودن انسان در جهان، از بدن، حواس، نیاز به تمایزگذاری و توان «تأمل سنجیده» پدید می‌آید؛ با این حال، پس از پیدایش، خود به محیط رشد ذهن، حافظه و زندگی جمعی بدل می‌شود(Herder, 2002). همین ساختار دوسویه، در نوشته‌های تاریخی و هرمنوتیکی او بسط می‌یابد: انسان تنها در زبانِ یک زمان و جامعه خود را می‌فهمد، اما می‌تواند از راه یادگیریِ زبان‌ها، شعر، تاریخ و ترجمه از محدودیتِ افقِ نخستینِ خویش آگاه شود و به فهمی گسترده‌تر از انسانیت دست یابد(Gjesdal, 2017; Herder, 2004).

هردر همچنین بر اهمیت زبان، فرهنگ و دین در تعیین هویت تاریخی جوامع تأکید می‌کند و گفتار انسانی را هنری می‌داند که انسان به‌وسیله آن خود را برای دیگری آشکار می‌سازد. زبان با روح قومی، حافظه تاریخی و امکان همدلی با اقوام پیوند می‌خورد و یکی از راه‌های اصلی ورود به جهانِ درونیِ فرهنگ‌ها تلقی می‌شود (Lameei, 2012). پژوهش پیش‌رو این مسیر فکری را از سطح فلسفهٔ تاریخ به مسئله‌ای متمرکزتر منتقل می‌کند: اگر زبان هم محصول قوهٔ انسانی و هم سازندهٔ صورت‌های تفکر است، تربیت در

این میان چه جایگاهی دارد؟ آیا تعلیم زبان تنها افزودن واژگان به ذهنی مستقل است، یا فرایند بازآرایی شیوه دیدن، شنیدن، داوری و بودن با دیگری؟

ادبیات معاصر درباره هردر اهمیت فلسفه زبان او را به‌طور جدی بازشناخته است. فورستر سه مدعای محوری را برجسته می‌کند: وابستگی اساسی تفکر به زبان، فهم معنا بر اساس کاربرد واژه و ریشه داشتن مفاهیم در احساس و ادراک(Forster, 2018). گیسدال نشان می‌دهد که نظریه زبان هردر از پروژه هرمنوتیکی و آموزشی او جدا نیست و تفسیر شعر و تاریخ برای پرورش قوای انسانی نقش دارد (Gjesdal, 2017). پیریمه نیز با قراردادن هردر در متن مناقشات روشنگری، او را نه یک ضدعقل‌گرای بیرون از روشنگری، بلکه منتقدی درونی می‌داند که اصلاح فرهنگی و سیاسی را از مسیر تربیت، مشارکت و احترام به تفاوت‌ها دنبال می‌کند(Piirimäe, 2023). با وجود این پیشرفت‌ها، پیوند نظام‌مند میان نظریه زبانِ هردر و فلسفهٔ تربیت بسیار کمتر از ظرفیت آن توسعه یافته است.

در سوی دیگر، نظریه‌های معاصر یادگیری و آموزش زبان به نتایجی رسیده‌اند که گفت‌وگو با هردر را ثمربخش می‌سازد. ویگوتسکی رابطه گفتار اجتماعی، گفتار درونی و رشد مفهومی را صورت‌بندی کرد و نشان داد که ابزارهای نشانه‌ای ساختار فعالیت ذهنی را دگرگون می‌کنند (Vygotsky, 1986). برونر فرهنگ و روایت را محیط‌های سازنده ذهن دانست(Bruner, 1996). رویکردهای گفت‌وگویی بر نقش زبان در ساخت مشترک دانش تأکید کرده‌اند (Alexander & J., 2020; Mercer, 2007). در آموزش چندزبانه، نظریه «ترازبانی[1]» مرزهای سخت میان زبان‌های نام‌گذاری‌شده را نقد کرده و استفاده از کل ذخیره زبانی یادگیرنده را برای معناپردازی و مشارکت پیشنهاد داده است (Cenoz & Gorter, 2022; Wei, 2018). بااین‌حال، این ادبیات گاه فاقد چارچوبی فلسفی برای توضیح هم‌زمان بدن‌مندی معنا[2]، تاریخ‌مندی زبان[3]، فردیت فرهنگی[4] و افق هنجاری رشد انسانی[5] است.

صورت‌بندی مسئلهٔ اساسی این نوشتار، مستقیماً برآمده از مواجهه با این دو کاستیِ بنیادین در ادبیات پژوهش است. از یک سو، خوانش‌های تاریخی هردر اغلب در سطح گزارش تأثیر او بر هومبولت، رمانتیسم، هرمنوتیک یا نسبیت زبانی باقی می‌مانند و دلالت‌های تربیتی نظریه او را به چند توصیه کلی درباره احترام به زبان مادری تقلیل می‌دهند. از سوی دیگر، نظریه‌های تربیتی معاصر گاهی رابطه زبان و تفکر را چنان با

[1]. Translanguaging
[2]. Embodiment of Meaning
[3]. Historicity of Language
[4]. Cultural Individuality
[5]. Normative Horizon of Human Formation

واژگان روان‌شناختی یا جامعه‌شناختی توضیح می‌دهند که مسئلهٔ هنجاری «برای چه نوع انسانی و چه نوع همزیستی آموزش می‌دهیم؟» کمرنگ می‌شود. هردر امکان پیوند این دو سطح را فراهم می‌سازد، چراکه در آثار او تکوین اندیشه در زبان با آرمان «انسانیت» و با نقد تحقیر، تقلید مکانیکی و سلطه فرهنگی مرتبط است.

مدعای مرکزی مقاله این است که رابطه تفکر و زبان در فلسفه هردر باید به منزله «زبان‌مندیِ تکوینی[1]» فهم شود. این اصطلاح به سه گزاره اشاره دارد: نخست، ظرفیت پیشازبانی انسان برای توجه بازاندیشانه و تشخیص نشانه، شرط پیدایش زبان است؛ دوم، زبانِ تاریخی پس از شکل‌گیری، قوای شناختی و عاطفی را به‌طور بازگشتی سازمان می‌دهد؛ سوم، زبان بسته‌ای ثابت نیست و از طریق کاربرد، ترجمه، برخورد سنت‌ها و آفرینش ادبی دگرگون می‌شود. بنابراین، رابطه اندیشه و زبان نه یک‌سویه و نه جبرگرایانه، بلکه دوریِ مولد و تاریخی است. صورت تربیتی این رابطه، «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی[2]» است: تربیتی که یادگیرنده را وارد میراث‌های معنایی می‌کند، اما او را به تکرار منفعل آنها محدود نمی‌سازد؛ بلکه توان بازتفسیر، مقایسه، ترجمه و نقد را پرورش می‌دهد.

این بازسازی، مفهوم «عاملیت معنایی[3]» را در مرکز فلسفه تربیت قرار می‌دهد. «عاملیت معنایی» به ظرفیت فراگیر جهت مشارکت آگاهانه و استدلال‌پذیر در تکوین، بازسازی و ارزیابی معنا در نسبت میان تجربه، زبان و افق تاریخی اطلاق می‌شود. این ظرفیت در پنج کنش به‌هم‌پیوسته تحقق می‌یابد: نام‌گذاری[4] تجربه یا مسئله؛ تمایزگذاری مفهومی[5] میان پدیده‌ها و کاربردهای زبانی؛ بازتفسیر معنا[6] در پرتو بافت، تجربه و شواهد تازه؛ ترجمه میان زبان‌ها، افق‌های تفسیری یا صورت‌های بازنمایی[7]؛ و نقد مفروضات، حدود و پیامدهای کاربرد مفاهیم. زین پس، هرجا در مقاله از «عاملیت معنایی» سخن گفته می‌شود، مراد همین ساختار پنج‌وجهی است. این مفهوم نه اصطلاحی منصوص در آثار هردر، بلکه حاصل بازسازی هنجاریِ نسبت میان تأمل سنجیده، زبان‌مندی تاریخی، ترجمه و امکان بازاندیشی در اندیشه اوست. اگر مبنای انسان‌شناختیِ هردر را، مبنی بر نسبتِ مقوّم میان زبان و فعلیت‌یافتن قوای شناختی انسان، بپذیریم و سپس آن را در قالب بازسازی‌ای هنجاری و متناسب با مسائل تربیتی معاصر بسط دهیم، آنگاه خودِ معنای یادگیری و، به‌تبع آن، معیارهای ارزیابی آن دستخوش تحولی اساسی خواهد شد. بر پایه این خوانش، یادگیری را نمی‌توان صرفاً

---

1. Formative Linguisticality
2. Hermeneutic-Formative Education
3. Semantic Agency
4. Naming
5. Conceptual Differentiation
6. Reinterpretation of Meaning
7. Forms of Representation

به تملک یا بازتولید پاسخ‌های ازپیش‌تثبیت‌شده فروکاست؛ چراکه شناخت، زمانی به معنای دقیق کلمه فعلیت می‌یابد که فراگیر بتواند مسئله را در افق زبانی و مفهومیِ خویش بازصورت‌بندی کند، میان تجربه و مفهوم نسبت برقرار سازد و در فرایند تکوینِ معنا سهمی فعال داشته باشد. ازاین‌رو، دانش‌آموزی که پاسخی علمی را به‌درستی به حافظه سپرده است، اما قادر نیست پرسش را از نو صورت‌بندی کند یا معنای پاسخ را در شبکه مفهومی خود بازسازی نماید، از منظر یک خوانش هردری هنوز به سطحی کامل از مشارکت در کنشِ شناختی دست نیافته است. همین حکم درباره فراگیری صادق است که تجربه زیسته او در زبانِ مسلط مدرسه مجالِ نام‌پذیری، بیان و فهم‌پذیری نمی‌یابد؛ زیرا در چنین وضعی، نه فقط امکانِ سخن گفتن، بلکه بخشی از امکانِ صورت‌بندیِ تجربه و حضور در فرایند مشترک معناپردازی محدود می‌شود. در نتیجه، در چارچوبی هردری و بازسازی‌شده، عدالت آموزشی دیگر صرفاً به توزیع برابر محتوا، منابع یا فرصت‌های صوری تقلیل نمی‌یابد، بلکه مستلزم فراهم‌آوردن عادلانهٔ شرایطی است که در آن هر فراگیر بتواند سخن بگوید، فهمیده شود و به‌مثابه کنشگری زبانی و شناختی در شکل‌دهی، بازفهم و بازتعریف معنا در فضای کلاس مشارکت کند.

تذکر این نکته از حیث روش‌شناختی ضروری است که در پژوهش حاضر میان پیوستار توصیفی–تاریخی اندیشهٔ هردر در قرن هجدهم و بازسازی هنجاری مؤلفان برای دلالت‌های تربیتی تمایز صریح برقرار شده است. مفاهیمی نظیر "زبان‌مندی تکوینی"، "عاملیت معنایی" و "تربیت هرمنوتیکی[1]"، حاصل امتدادِ بازسازنده‌ی دلالت‌های فلسفی هردر در افق فلسفهٔ تربیتی معاصر هستند و نباید مستقیماً به عنوان واژگان منصوص یا ادعاهای صریح هردر در متن تاریخی تلقی شوند. از این‌رو، مقاله حاضر می‌کوشد ضمن وفاداری به نصّ متون دست‌اول هردر، مرز تحلیلی میان "تحلیل متنی–تاریخی" و "تفسیر و بازسازی هنجاری" را در سراسر بحث شفاف نگاه دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای نظری در حوزه تاریخ اندیشه و فلسفهٔ تربیت است و از ترکیب سه روش بهره می‌گیرد: تحلیل مفهومی–تاریخی، خوانش هرمنوتیکی مقایسه‌ای و بازسازی هنجاری. تحلیل مفهومی–تاریخی برای روشن کردن معنای اصطلاحاتی مانند Besonnenheit، Merkmal، Sprache، Bildung و Humanität در بافت فکری هردر به کار رفته است. هدف، جداکردن یک گزاره از زمینه و تبدیل آن به

[1]. Hermeneutic Education

شعار معاصر نیست، بلکه بازسازی مسئله‌ای است که هردر در مناقشه با نظریه منشأ الهی یا قراردادی زبان، عقل‌گرایی انتزاعی و الگوهای همسان‌ساز تاریخ طرح می‌کند.

منابع دست‌اول این پژوهش بر خوانش مستقیم آثار فلسفی، انسان‌شناختی و هرمنوتیکیِ هردر استوار است. متنِ محوریِ مورد تحلیل، رساله «در باب منشأ زبان» (۱۷۷۲) است که بر اساس ویراست معتبر سوپان، مجلد پنجم، و نیز ویراست فورستر در مجموعه متون فلسفی کمبریج بررسی می‌شود. افزون بر این، برای تکمیل چارچوب تحلیلی و پرهیز از فروکاستن اندیشه هردر به خوانش‌های ثانویه، از دیگر آثار دست‌اول او، از جمله «فلسفه‌ای دیگر برای تاریخ» (۱۷۷۴)، «جنگل‌های انتقادی» در حوزه زیبایی‌شناسی (۱۷۶۹) و بخش‌هایی از «ایده‌هایی برای فلسفه تاریخ انسانیت» (۱۷۸۴–۱۷۹۱) نیز استفاده شده است.

برای کنترل تفسیر و قرار دادن متون در پژوهش بین‌المللی، آثار فورستر، گیسدال، لیفشیتس، سیکا، اسپنسر، زامیتو و پیریمه به‌عنوان منابع ثانویه اصلی انتخاب شده‌اند. معیار انتخاب، انتشار توسط ناشران دانشگاهی معتبر یا مجلات داوری‌شده، ارتباط مستقیم با فلسفه زبان، هرمنوتیک، سیاست فرهنگی یا انسان‌شناسی هردر و قابلیت ردیابی کتاب‌شناختی بوده است..

بازسازی هنجاری گام بعدی است. در این گام، از متن تاریخی اصولی استخراج می‌شود که بتوانند در مناقشات آموزشی معاصر به کار روند و بتوان دلالت‌های تربیتی را با ابتناء به ان استخراج کرد، اما سه شرط برای جلوگیری از زمان‌پریشی رعایت شده است. نخست، میان ادعای تاریخی درباره مقصود هردر و پیشنهاد معاصر مقاله تمایز صریح گذاشته می‌شود؛ اصطلاحاتی چون «عاملیت معنایی» و «تربیت هرمنوتیکی–تکوینی» مفاهیم بازسازنده مقاله‌اند، نه واژگان مستقیم هردر. دوم، هر کاربرد معاصر باید با ساختار اصلی نظریه، یعنی بدن‌مندیِ ادراک، اثر بازگشتیِ زبان[1]، تاریخ‌مندیِ معنا[2] و افقِ انسانیت[3]، سازگار باشد. سوم، عناصر محدودکنندهٔ متون قرن هجدهم، از جمله تصور یکپارچه از قوم یا کم‌توجهی به نابرابری‌های درون‌فرهنگی، با ادبیات معاصر چندزبانگی و عدالت آموزشی نقد و اصلاح می‌شوند.

برای تحلیل دلالت‌های تربیتی، ادبیات معتبر درباره ترازبانی، آموزشِ پاسخ‌گو به زبان، گفت‌وگوی کلاسی و تربیت معلم بیان‌آوری شده است. این منابع نه به عنوان شاهدی بر «صحت تجربی» مستقیم نظریه هردر، بلکه به منظور آزمون قدرت توضیحی و عملی مدل استفاده می‌شوند. هر دلالت تربیتی بر اساس چهار پرسش ارزیابی شده است: آیا با برداشت غیرابزاری از زبان سازگار است؟ آیا عاملیت یادگیرنده را افزایش

[1]. Recursive Effect of Language
[2]. Historicity of Meaning
[3]. Horizon of Humanität

می‌دهد؟ آیا تفاوت زبانی را بدون ذات‌گرایی به رسمیت می‌شناسد؟ و آیا دسترسی به زبان‌ها و گونه‌های قدرتمند دانش را نیز تضمین می‌کند؟

اصول اساسی دیدگاه هردر در باب زبان و تفکر

مسئله منشأ زبان: عبور از موهبتِ آماده و قراردادِ آگاهانه

نقطه آغازین هردر در «رسالهٔ درباره منشأ زبان» نقد دو جریان رقیب است. جریان نخست، زبان را مجموعه‌ای کامل از نام‌ها می‌داند که از بیرون به انسان داده شده است. جریان دوم، زبان را حاصل قرارداد میان انسان‌هایی تصور می‌کند که از پیش، توانِ اندیشیدن و توافق دارند. اشکال مشترک هر دو آن است که آنچه باید توضیح دهند، یعنی توان معناسازی و ارتباط، در مقدمات خود فرض می‌کنند. اگر انسان برای قراردادکردن باید مقصود خود را بفهماند، قرارداد نمی‌تواند منشأ نخستین زبان باشد؛ و اگر زبان آماده بدون فعالیت انسانی اعطا شود، نسبت درونی آن با حواس، نیازها و ساختار ذهن توضیح داده نمی‌شود (Herder, 2002; Lifschitz, 2012). هردر در رد این دو نظریه مستقیماً می‌نویسد: «اگر زبان موهبتی آماده و الهی از بیرون بود، انسان هرگز نمی‌توانست آن را مطابق با ساختار درونی حواس و نیازهای خود تصاحب کند؛ و اگر حاصل قراردادی آگاهانه بود، انسان می‌بایست پیش از پیدایش زبان، واجد عقل و زبانی دیگر می‌بود تا بر سر زبان توافق کند. انسان در همان لحظه‌ای که انسان است، زبان‌آفرین است[1]» (Herder, 2002).

پاسخ هردر طبیعی است، اما طبیعت‌گرایی او به تقلیل زبان به فریادهای غریزی نمی‌انجامد. صدای حیوان می‌تواند حالت درد یا لذت را آشکار کند، ولی واژه انسانی هنگامی پدید می‌آید که یک کیفیت از جریان تجربه جدا، بازشناسی و برای تکرار حفظ شود. هردر این لحظهٔ تکوینِ نخستین نشانهٔ مفهومی را در تمثیلِ معروفِ مواجهه انسان با حیوان چنین توصیف می‌کند: «انسان گوسفند را می‌بیند؛ نفس او در پی ویژگی متمایزکننده می‌گردد. گوسفند بع‌بع می‌کند؛ نفس نشانه را می‌یابد: "آها تو همان بع‌بع‌کننده‌ای! تو را بازشناختم![2]" (Herder, 1985, 2002). این صدای بازشناخته‌شده، نخستین واژهٔ انسانی و نخستین مفهوم تمایزیافته است»

---

[1]. Johann Gottfried Herder, “Treatise on the Origin of Language,” in *Philosophical Writings*, ed. and trans. Michael N. Forster (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), pp. 89, 91, 95, 98–100. .

[2] . Herder, Johann Gottfried. *Werke in zehn Bänden*, Bd. 1: *Frühe Schriften 1764–1772*, hrsg. von Ulrich Gaier. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1985.

نمونهٔ معروف تشخیص حیوان از روی صدای آن نشان می‌دهد که نخستین علامت، هم حسی و هم بازاندیشانه است: صدا به این دلیل واژه می‌شود که فاعل آن را به‌عنوان ویژگی متمایزکننده می‌گیرد. در اینجا زبان از بدن و محیط جدا نیست، اما به واکنش طبیعی نیز فروکاسته نمی‌شود.

این تحلیل برای فلسفهٔ تربیت دو پیام اولیه دارد. نخست، یادگیری مفهوم نباید به حفظ برچسب تقلیل یابد. واژه زمانی به ابزار اندیشه تبدیل می‌شود که یادگیرنده بتواند ویژگی یا رابطه‌ای را که واژه برجسته می‌کند تشخیص دهد. دانش‌آموز ممکن است واژه «چگالی»، «استعاره» یا «عدالت» را تکرار کند، اما تا زمانی که تمایزهای سازنده آن را در مثال‌ها، ضد مثال‌ها و موقعیت‌های تازه نبیند، مفهوم را تصاحب نکرده است. دوم، تجربه حسی و عاطفی مرحله‌ای پایین‌تر و قابل حذف نیست؛ مفاهیم حتی در صورت انتزاع، از فرایندهای تمایزگذاری تجربه‌شده نیرو می‌گیرند. این نتیجه با نظریه‌های شناخت بدن‌مند هم‌ساز است که زبان را در پیوند با ادراک و کنش می‌فهمند، بی‌آنکه همه محتوای مفهومی را به حس مستقیم فروبکاهند (Mondal, 2021).

تأمل سنجیده [۱]: حلقه واسط میان ادراک و واژه

تامل سنجیده مهم‌ترین مفهوم برای پرهیز از دوگانه تقدم فکر یا زبان است. هردر انسان را نه با افزوده شدن یک قوه جداگانه، بلکه با سازمان کلی متفاوت نیروهایش توضیح می‌دهد. انسان در مقایسه با حیوان به غرایز تخصص‌یافته کمتری وابسته است و در جهانی بازتر قرار دارد؛ همین گشودگی، نیاز و امکان تمرکز، مقایسه و انتخاب را ایجاد می‌کند. هردر در تعریف صریح این توانایی انسان‌شناختی تصریح می‌دارد: « انسان آنگاه تأمل می‌ورزد که نیروی نفسانی او بتواند با آزادی در میان انبوه احساساتی که از مجاری گوناگون حواس بر او جاری می‌شوند، یکی را ــ به تعبیر استعاری، همچون موجی از دل اقیانوس ــ از دیگران جدا کند، آن را درنگ دهد، توجه خویش را بر آن متمرکز سازد و خودِ این توجه را نیز به آگاهی درآورد (Herder, 2002). «هردر Besonnenheit را نه به‌منزلهٔ یکی از قوایِ منفرد نفس، بلکه به‌عنوان نحوه‌ای خاص از وحدت و سازمان‌یافتگی کل قوای انسانی می‌فهمد؛ نحوه‌ای که در آن حس، شناخت و اراده در فرایندی هماهنگ، امکان تمییز، تمرکز و خودآگاهی را فراهم می‌آورند» (Herder, 2002). تأمل سنجیده توان مکث در برابر تحریک، نگه داشتن ویژگی و بازگشت به آن است. از این رو، نه «عقل ناب» کانتی

---

[۱] - Besonnenheit : این واژه در فلسفه به ویژه سنت آلمانی معنای ژرفی دارد . در آثار هردر Besonnenheit ویژگی‌ای است که انسان را از حیوان متمایز می‌کند؛ یعنی نیرویی که انسان را قادر می سازد از واکنش صرف غریزی فاصله بگیرد و جهان را آگاهانه درک و نام گذاری کند . به معنای قوه تامل و خود آگاهی توانایی مکث، تامل ، تصمیم گیری آگاهانه (رساله درباره منشاء زبان، ۱۷۷۲).

است و نه احساس خام؛ هماهنگ‌سازی حس، توجه، حافظه و داوری است (Herder, 2002; Zammito, 2002).

در فرایند تربیتی، تأمل سنجیده را می‌توان توان تبدیل تجربه به موضوع پرسش دانست. نقش معلم صرفاً ارائه پاسخ نیست، بلکه ساختن شرایطی است که در آن ویژگی‌ها قابل مشاهده و تفاوت‌ها قابل بیان شوند. پرسش مقایسه‌ای، آزمایش، مشاهده دقیق، بازگویی تجربه و درخواست دلیل، همگی تمرین‌های تأمل سنجیده‌اند. این برداشت با آموزش اکتشافی ساده یکسان نیست؛ هردر نمی‌گوید یادگیرنده باید همه چیز را بدون هدایت کشف کند. زبان و سنت منابع انباشته نسل‌های پیشین‌اند. مسئله آن است که واژهٔ آماده باید دوباره به عمل تمایزگذاری و داوری پیوند بخورد تا از صورت صدای بیگانه خارج شود.

تأمل سنجیده همچنین مبنای اخلاقی تربیت است. کسی که می‌تواند از واکنش فوری فاصله بگیرد، نه فقط اشیا بلکه گفتار خود و دیگری را موضوعِ بازاندیشی قرار می‌دهد. یادگیری زبان از این منظر، یادگیری کنترل صدا و فرمان نیست؛ یادگیری مسئولیت در قبال معنایی است که تولید می‌شود. فراگیر باید بتواند بپرسد یک نام‌گذاری چه چیزی را آشکار و چه چیزی را پنهان می‌کند، چه کسی حق تعریف دارد و چه پیامدی از کاربرد یک واژه حاصل می‌شود؟ این بُعد انتقادی از پیوند تامل سنجیده[1] با عاملیت معنایی به دست می‌آید.

نشانه، حافظه و تشکیل مفهوم

علامت نخستین در هردر تنها وسیله یادآوری یک شیء نیست. با تثبیت نشانه، تجربه‌ای که در زمان می‌گذرد قابل احضار می‌شود؛ فرد می‌تواند غایب را حاضر کند، موارد را مقایسه نماید و بر اساس شباهت و تفاوت، طبقه‌ای انعطاف‌پذیر بسازد. بنابراین زبان حافظه را از انباشتنِ تصاویر فراتر می‌برد و آن را به حافظهٔ مفهومی و روایی تبدیل می‌کند. این تحول، امکان یادگیری تجمعی را نیز فراهم می‌سازد: تجربهٔ یک نسل به شکل واژه، حکایت، قاعده و متن برای نسل بعد قابل دسترسی می‌شود.

اما انتقال میان نسل‌ها دو چهره دارد. از یک سو، بدون آن هر فرد ناگزیر بود تجربه انسانی را از نو آغاز کند. از سوی دیگر، واژگان موروثی می‌توانند تمایزهای تاریخی را چنان طبیعی جلوه دهند که امکان پرسش از آنها از میان برود. فلسفهٔ تربیت مبتنی بر خوانش هردری باید هر دو چهره را ببیند. سنت زبانی «منبع» است، نه فرمان نهایی. معلم باید دانش‌آموز را به کاربرد دقیق اصطلاحات یک رشته وارد کند و

[1]. Besonnenheit

هم‌زمان تاریخ، استعاره‌ها و حدود همان اصطلاحات را آشکار سازد. برای نمونه، واژه‌های «نژاد»، «تمدن»، «هوش» یا «زبان معیار» بدون تاریخ مفهومی خود قابل تدریس انتقادی نیستند.

این دیدگاه با تز ویتگنشتاین درباره معنا به‌مثابه کاربرد شباهت دارد. واژه معنا را از اشاره خصوصی یا تعریف جوهری دریافت نمی‌کند، بلکه در قواعد و کنش‌های مشترک معنا می‌یابد (Wittgenstein, 2009). بااین‌حال، هردر به منشأ حسی، تحول تاریخی و تفاوت فرهنگیِ کاربردها توجه بیشتری دارد. از نگاه تربیتی، ترکیب این دو بصیرت نتیجه مهمی دارد: یادگیری واژه، یادگیری مشارکت در بازی زبانی است، اما این بازی دارای تاریخ و مناسبات قدرت است و می‌تواند دگرگون شود. آموزش مفهومی باید کاربرد را در موقعیت واقعی، تاریخ کاربرد و امکان بازتعریف را کنار هم قرار دهد.

بازگشت زبان بر توجه و تفکر

پس از تشکیل شبکه واژگان، زبان بر ادراک بعدی بازمی‌گردد. کودکی که نام‌های رنگ، روابط خویشاوندی، انواع گیاه یا حالت‌های عاطفی را می‌آموزد، تنها برچسب‌های بیشتری در اختیار ندارد؛ می‌تواند تفاوت‌هایی را به‌طور پایدارتر ببیند، به یاد بسپارد و درباره آنها استدلال کند. این اثر همان چیزی است که بعدها در بحث نسبیت زبانی به صورت تأثیر زبان بر عادت‌های توجه مطرح شد. تفسیر قوی که زبان را تعیین‌کننده کامل جهان‌بینی می‌داند، با هردر سازگار نیست، اما تفسیر ضعیف یا تعاملی، یعنی اینکه ساختارهای زبانی احتمال و سهولت برخی تمایزها را تغییر می‌دهند، با نظریه او هم‌خوانی دارد (Forster, 2018; Sapir, 1921; Whorf, 1956).

زبان بر تفکر فقط از راه واژگان منفرد اثر نمی‌گذارد. دستور، ژانر، روایت و شیوه‌های خطاب نیز مهم‌اند. یک متن علمی نوعی رابطه میان مدعا، شاهد و تردید می‌سازد؛ یک روایت تاریخی عاملیت و علیت را به شیوه‌ای خاص توزیع می‌کند؛ یک گفت‌وگوی کلاسی می‌تواند دانش‌آموز را پاسخ‌دهنده فرمان‌بردار یا شریک استدلال قرار دهد. بنابراین، برنامه درسی زبان‌آگاه باید از سؤال «دانش‌آموزان چه واژه‌هایی را نمی‌دانند؟» فراتر رود و بپرسد «برای اندیشیدن در این حوزه، چه نوع جمله، استدلال، روایت و موضع گفتاری باید بیاموزند؟»

اثر بازگشتی زبان می‌تواند نابرابری آموزشی ایجاد کند. زبان مدرسه اغلب بر گونه‌ای خاص از بیان، واژگان و قواعد ضمنی تکیه دارد که برای برخی کودکان از محیط خانواده آشنا و برای برخی دیگر بیگانه است. اگر این تفاوت به‌عنوان تفاوت هوش تعبیر شود، زبان از ابزار رشد به سازوکار طرد تبدیل می‌گردد. چارچوب هردری تأکید می‌کند که ناآشنایی با صورت مسلط گفتار به معنای فقدان تفکر نیست؛ فراگیر

ممکن است تمایزها و دانش پیچیده‌ای در ذخیره زبانی دیگر داشته باشد. وظیفه آموزش ایجاد پل میان ذخیره موجود و زبان جدید است، نه حذف اولی به امید شکل‌گیری دومی.

زبان، عاطفه و تخیل

یکی از تفاوت‌های هردر با عقل‌گرایی انتزاعی، پیوند دادن زبان با عاطفه و موسیقی گفتار است. نخستین زبان برای او از آهنگ، صدا و بیان حالات جدا نیست. حتی زبان مفهومی بالغ نیز کاملاً از لحن، استعاره و تصویر رها نمی‌شود. شعر به این دلیل برای شناخت انسان اهمیت دارد که کیفیت تجربه را در صورتی قابل انتقال آشکار می‌سازد و حساسیت خواننده را پرورش می‌دهد (Gjesdal, 2017; Herder, 2006). از این منظر، عاطفه مزاحم شناخت نیست؛ بخشی از نحوه برجسته‌شدن ارزش‌ها و معانی است.

دلالت تربیتی روشن است: تفکر دقیق تنها با حذف احساس به دست نمی‌آید، بلکه با صورت‌بندی و داوری درباره احساس رشد می‌کند. آموزش ادبیات، هنر و روایت در برنامه درسی نقش تزئینی ندارد. این حوزه‌ها واژگان عاطفی، توان تخیل موقعیت دیگری و حساسیت به لحن و ابهام را توسعه می‌دهند. در آموزش اخلاق و شهروندی، مواجهه با روایت‌های چندصدایی می‌تواند چیزی را فراهم کند که دستورالعمل انتزاعی نمی‌تواند: تجربه کردن تعارض ارزش‌ها از درون افق عاملان.

بااین‌حال، همدلی عاطفی کافی نیست. احساس نزدیکی ممکن است بر شباهت‌های دلخواه بنا شود و تفاوت واقعی را بپوشاند. تربیت هرمنوتیکی باید عاطفه را با دانش تاریخی، تحلیل زبان و توجه به قدرت ترکیب کند. خواننده نه فقط باید «خود را جای دیگری بگذارد»، بلکه باید بپرسد چرا دیگری این واژگان را به کار می‌برد، چه شرایطی امکان سخن گفتن او را محدود کرده و ترجمه چه بخش‌هایی از تجربه‌اش را از دست می‌دهد. این ترکیب همدلی و فاصله انتقادی، بُعد مهم آموزش میان‌فرهنگی هردری است.

زبان به‌عنوان حافظه تاریخی و صورت زندگی

هردر زبان را پدیده‌ای انفرادی نمی‌داند. واژه‌ها در روابط خانوادگی، کار، آیین، شعر، دین و سیاست شکل می‌گیرند و جهان مشترک یک جامعه را حمل می‌کنند. از این رو، شناخت زبان بدون شناخت «صورت زندگی» آن ناقص است؛ تعبیری که بعدها در ویتگنشتاین اهمیت یافت (Wittgenstein, 2009). معنای یک اصطلاح دینی، حقوقی یا اخلاقی را نمی‌توان از نقش آن در اعمال و نهادها جدا کرد. همین اصل، مبنای نقد هردر بر تاریخ‌نگاری‌ای است که همه دوره‌ها را با معیار واژگان و ارزش‌های حال می‌سنجد.

در آموزش تاریخ، این اصل مستلزم گذار از حفظ تاریخ‌ها به بازسازی زبان تاریخی است. دانش‌آموز باید بفهمد اصطلاحاتی مانند «ملت»، «آزادی»، «شهروند»، «علم» یا «کودکی» در دوره‌های مختلف چه میدان معنایی داشته‌اند. چنین آموزشی، گذشته را نه نسخه ناقص حال، بلکه جهانی دارای منطق و تنش‌های خاص می‌بیند. هدف، توجیه همه اعمال گذشته نیست؛ داوری معتبر زمانی شکل می‌گیرد که موضوع داوری ابتدا در معنای تاریخی‌اش فهمیده شود. این قاعده، از یک سو با نسبی‌گرایی ساده فاصله دارد و از سوی دیگر از حال‌گرایی اخلاقی و معرفتی می‌پرهیزد.

زبان تاریخی همچنین هویت یادگیرنده را می‌سازد. فرد داستان زندگی خود را با واژگان و قالب‌های روایی موجود بیان می‌کند. اگر برنامه درسی فقط روایت غالب را معتبر بداند، تجربه گروه‌های دیگر نه فقط کمتر دیده می‌شود، بلکه برای خود آنان نیز دشوارتر نام‌گذاری می‌شود. گنجاندن متون و زبان‌های متنوع در برنامه درسی، در این چارچوب، سیاست نمایندگی صرف نیست؛ گسترش منابعی است که همه فراگیران با آنها می‌توانند خود و جهان را روایت کنند.

ترجمه و امکان عبور از افق نخستین

اگر زبان افق فکر است، امکان فهم زبان دیگر چگونه توضیح داده می‌شود؟ هردر ترجمه را انتقال بی‌هزینه محتوایی ثابت نمی‌داند. هر زبان تمایزها، آهنگ و تاریخ خاصی دارد و مترجم ناگزیر است میان وفاداری به بیگانگی متن و قابل فهم کردن آن در زبان مقصد داوری کند. همین دشواری، ترجمه را به تمرین فلسفی تبدیل می‌کند: مترجم با محدودیت‌های زبان خود مواجه می‌شود و امکانات تازه‌ای برای بیان می‌آفریند (Forster, 2018; Gjesdal, 2017).

از نظر آموزشی، ترجمه نباید تنها فن تبدیل جمله به جمله باشد. ترجمه می‌تواند روش یادگیری در همه دروس باشد: ترجمه مفهوم علمی به زبان روزمره و بازگشت به زبان تخصصی؛ ترجمه یک روایت تاریخی از منظر گروهی دیگر؛ ترجمه میان نمودار، فرمول، تصویر و متن؛ و ترجمه میان زبان خانه و زبان مدرسه. هر بار، یادگیرنده باید تعیین کند چه چیزی ثابت می‌ماند، چه چیزی تغییر می‌کند و چه پیش‌فرضی در هر صورت بیان وجود دارد. این فعالیت، عاملیت معنایی را از راه مقایسه و بازاندیشی تقویت می‌کند.

یادگیری زبان دوم یا سوم نیز در منطق هردری صرفاً افزودن ابزار ارتباط نیست. هر زبان تازه امکان می‌دهد صورت‌های دیگر تمایزگذاری و ادب، استعاره‌ها، حافظه‌ها و شیوه‌های نسبت‌گرفتن با جهان تجربه شود. بااین‌حال، این اثر خودکار نیست. آموزش زبان اگر به تمرین‌های جدا از معنا، تقلید تلفظ یا انباشت

قواعد محدود شود، ظرفیت گسترش افق را از دست می‌دهد. زبان‌آموز باید با متون، موقعیت‌ها و صداهای واقعی روبه‌رو شود و فرصت مقایسه با ذخیره زبانی خود را داشته باشد.

از زبان به بیلدونگ Bildung و انسانیت Humanität

رابطه زبان و تفکر در هردر در نهایت به نظریه پرورش انسان پیوند می‌خورد. بیلدونگ[1] (Thomas, 2025) را نمی‌توان صرفاً «آموزش رسمی» ترجمه کرد؛ مفهوم شکل‌گیری و پرورش قوای انسان در رابطه با جهان، تاریخ و دیگران است.انسانیت[2] نیز ماهیتی انتزاعی و یکسان از انسان نیست، بلکه آرمان شکوفایی متوازن حس، عقل، تخیل، همدلی و آزادی است. زبان محل اصلی این پرورش است، زیرا از طریق آن فرد میراث را دریافت می‌کند، خود را بیان می‌نماید و با تفاوت مواجه می‌شود (Forster, 2018; Sikka, 2011).

در این چارچوب، تربیت نمی‌تواند به سازگاری با نظم موجود تقلیل یابد. اگر زبان موجود حامل پیش‌داوری و سلطه نیز هست، پرورش انسانی مستلزم توانِ نقد آن است. از سوی دیگر، خودآیینی به معنای آغاز از صفر نیست؛ فرد با تصاحب انتقادی منابعی که از دیگران دریافت کرده مستقل می‌شود. این رابطه میان وابستگی و آزادی، نکته‌ای است که بیستا (Biesta) در دفاع از «تدریس» در برابر تصور یادگیری کاملاً خودساخته برجسته می‌کند: معلم چیزی را وارد جهانِ یادگیرنده می‌کند که او خود انتخاب نکرده، اما این ورود باید امکانِ پاسخ آزاد را بگشاید (Biesta, 2017). هردر به این بحث بُعد زبانی و تاریخی می‌افزاید.

هدف تربیت مبتنی بر خوانش هردری را می‌توان «گسترش افق فهم با حفظ ریشه‌های زبانی و تاریخی» دانست. دانش‌آموز باید زبان و تاریخ خود را بشناسد، اما در آن محبوس نشود؛ باید زبان عمومی و علمی را بیاموزد، اما برای کسب آن ناگزیر به تحقیر زبان خانه نباشد؛ باید سنت را بفهمد، اما حق نقد و بازآفرینی آن را داشته باشد. انسانیت در این معنا نه همسانی، بلکه توان رابطه عادلانه میان تفاوت‌هاست.

یافته‌های ارتباط زبان و تفکر در فلسفه هردر

این پژوهش با تحلیل مفهوم و مقایسه ی تفکر و زبان به هفت یافته اصلی انجامید. نخست آن است که نظریه هردر نه تقدم مطلق اندیشه بر زبان را می‌پذیرد و نه تقدم مطلق زبان بر اندیشه را. پیش از زبان، توان

---

[1] - Bildung : واژ ه ی آلمانی در معنای ادب ، آموزش ، فرهنگ، انسانیت می‌باشد. در اندیشه هردر به معنای فرایند تکوین و شکوفایی همه جانبه انسان و انسانیت است. وی مفهوم بیلدونگ را از سطح رشدفردی فراتر برد و آن را به رشد تاریخی ، فرهنگ ها، ملت ها ، و کل نوع بشر تعمیم داد .Thomas, K (2025). Herder's Impact on Du Bois' Conception of Bildung. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, *107*(4), 731-760..

[2] - Humanitä

ادراک، توجه و تشخیص وجود دارد، اما تفکر مفهومی پایدار، حافظه روایی و خودآگاهی تاریخی بدون نشانه‌های عمومی شکل نمی‌گیرند. رابطه به صورت چرخه‌ای تکوینی عمل می‌کند: تأمل سنجیده نشانه را ممکن می‌سازد و نشانه، تأمل را به سطحی بالاتر بازمی‌گرداند.

دوم، نقش محوری خصیصه یا ویژگی برجسته[1] در تشکیل مفهوم است. مفهوم با الصاق نامی دلخواه به شیء کامل نمی‌شود؛ از تمرکز بر تفاوتی معنادار، تثبیت آن در علامت و آزمودن آن در موارد متنوع شکل می‌گیرد. بنابراین، یادگیری مفهومی فرایند تمایزگذاری هدایت‌شده است. این یافته توضیح می‌دهد چرا تدریس مبتنی بر تعریف و تکرار، بدون مشاهده، مقایسه، کاربرد و استدلال، غالباً دانشی شکننده تولید می‌کند.

سوم، اثر بازگشتی زبان بر توجه، حافظه و داوری است. زبان در مقام یک ساختار تاریخیِ معنا، بر نحوه سامان‌یافتن توجه، حافظه و داوری اثر می‌گذارد؛ بدین معنا که افق‌های خاصی از تجربه را برجسته و امکان‌های دیگری را به حاشیه می‌راند، بی‌آنکه آگاهی را به‌طور جبرگرایانه در خود محصور سازد. عادت‌های معنایی می‌توانند در مواجهه با آفرینش شاعرانه، مسئله‌های نو، ترجمه و تماس بین‌زبانی دگرگون شوند. ازاین‌رو، موضع هردر را باید نوعی زبان‌مندیِ گشوده و تعاملیِ فهم (نسخه‌ای تعاملی از نسبیت زبانی) دانست، نه نظریه‌ای که هر زبان را جهانی بسته و ترجمه‌ناپذیر تلقی می‌کند.

چهارم آن است که زبان در هردر هم میراث و هم کنش است. واژگان و ژانرها تجربه نسل‌ها را ذخیره می‌کنند و امکان یادگیری تجمعی را می‌سازند؛ در عین حال، هر کاربرد، به‌ویژه در شعر، تفسیر و ترجمه، می‌تواند میراث را بازآفرینی کند. آموزش بر همین تنش استوار است: ورود به قواعد و منابع مشترک، همراه با امکان پاسخ، تغییر و نقد. این نتیجه با برداشت صرفاً محافظه‌کارانه از انتقال فرهنگی و نیز با تصور یادگیری کاملاً خودساخته ناسازگار است.

پنجم، پیوند ساختاری میان زبان و انسانیت است. انسانیت در این چارچوب مجموعه‌ای از گزاره‌های انتزاعی نیست، بلکه کیفیتی از پرورش قوای ادراکی، عاطفی، تخیلی، ارتباطی و داوری است. زبان شرط این پرورش است، زیرا فرد با آن تجربه را نام‌گذاری می‌کند، صدای دیگری را می‌شنود و در ساخت جهان مشترک مشارکت می‌نماید. محرومیت زبانی، تحقیر لهجه یا حذف زبان خانه از مدرسه، بنابراین فقط مسئله‌ای ارتباطی نیست؛ کاستن از امکان عاملیت و به‌رسمیت‌شناسی است.

[1]. Merkmal

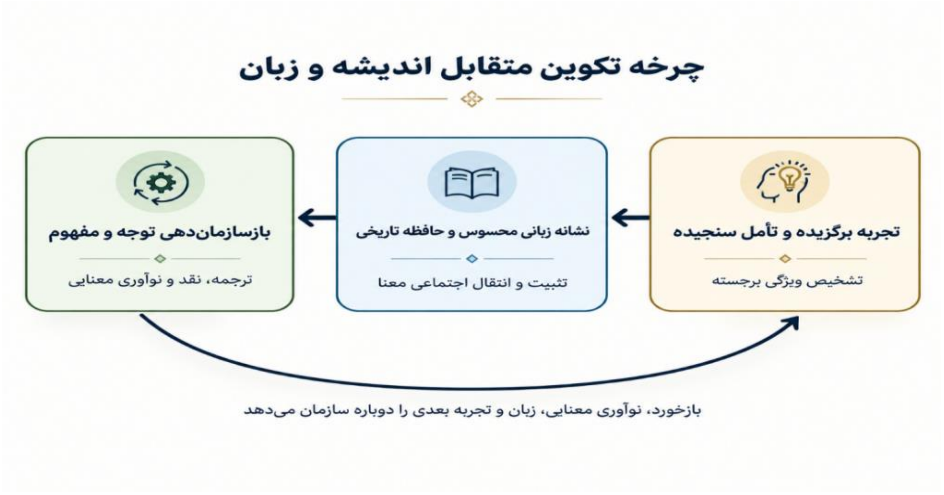
ششم، آن که نظریه هردر می‌تواند یک مدل تربیتی با عنوان «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی» پشتیبانی کند. در این مدل، آموزش از تجربه و ذخیره زبانی فراگیر آغاز می‌کند، او را به مفاهیم و زبان‌های جدید وارد می‌سازد، امکان مقایسه و ترجمه را فراهم می‌کند و در نهایت توان نقد واژگان و روایت‌ها را می‌پروراند. هدف نهایی، تسلط صرف بر کد زبانی یا موفقیت آزمونی نیست، بلکه رشد عاملیت معنایی و مشارکت مسئولانه در جهان مشترک است.

هفتم، ضرورت یک تصحیح انتقادی در کاربرد معاصر هردر است. کاربرد تربیتی اندیشهٔ هردر مستلزم مواجهه با محدودیت‌هایی است که به یکپارچه‌انگاری قوم منحصر نمی‌شوند. در این زمینه، باید میان دفاع او از وحدت نوع بشر و داوری‌های سلسله‌مراتبیِ تمدنی در برخی آثارش تمایز گذاشت. هردر در کتاب هفتم «ایده‌هایی برای فلسفهٔ تاریخ بشریت»، تقسیم انسان‌ها به نژادهای مجزا را نقد می‌کند و اشتراک در انسانیت را در برابر سرکوب مردمان قرار می‌دهد (Herder, 1965) نیز بنگرید به(Sikka, 2011). بااین‌حال، در توصیف چین، از مقولات ایستایی و کودک‌ماندگی بهره می‌گیرد و دربارهٔ تأثیر خط چینی بر اندیشه، داوریِ محدودکننده‌ای عرضه می‌کند (Herder, 1965). ازاین‌رو، مخالفت با تقسیم‌بندی نژادی، به‌تنهایی، رهایی تمام داوری‌های تاریخی او از ارزش‌گذاری سلسله‌مراتبی را اثبات نمی‌کند.

محدودیت دیگر به ابهام مفهوم Volk مربوط است. هردر در کتاب نهم «ایده‌ها»، قوم را با زبان، خصلت ملی و صورت طبیعیِ اجتماع پیوند می‌دهد و آن را به خانواده و گیاه تشبیه می‌کند؛ در همان موضع، گردآوردن اجباری مردمان زیر یک فرمانروایی را نیز نقد می‌کند(Herder, 1965).

بنابراین، نمی‌توان مفهوم قوم نزد او را بی‌واسطه معادل نژاد یا دولت ـ ملت جدید دانست. مسئلهٔ انتقادی آن است که در این صورت‌بندی، مرز میان توصیفِ اشتراک تاریخی و زبانی و تجویزِ وحدت طبیعی و سیاسی به‌روشنی تثبیت نمی‌شود. چنین ابهامی می‌تواند جایگاه اختلاف‌های درونی، تعلق‌های چندگانه و استقلال فرد در برابر سنت جمعی را نامعین باقی بگذارد.

پیامد این ملاحظات برای مقاله حاضر، تعیین حدودِ پذیرش اندیشهٔ هردر است. تاریخ‌مندی و زبان‌مندیِ فهم پذیرفته می‌شود، اما از آن برتری ذاتیِ زبان‌ها و فرهنگ‌ها یا الزام فراگیر به نمایندگیِ یک هویت ثابت نتیجه گرفته نمی‌شود. برابری شأن، حق مخالفت درونی و امکان بازنگری در میراث، شروط هنجاریِ بازسازی تربیتیِ حاضرند؛ نه اصولی که بتوان حضور صریح و یکسان آنها را در تمام آثار هردر مفروض گرفت. بدین‌ترتیب، عاملیت معنایی با توان مشارکت در میراث زبانی و داوری انتقادی پیوند می‌یابد.



شکل شماره ۱- رابطه متقابل اندیشه و زبان

دلالت‌های تربیتی:

بازتعریف هدف تربیت: از انتقال دانش به گسترش عاملیت معنایی

نخستین دلالت، بازتعریف هدف تربیت است. در مدل رایج انتقال، دانش، محتوایی آماده است که معلم آن را در قالب زبان به ذهن فراگیر منتقل می‌کند. در مدل هردری، دانش بدون صورت‌های زبانیِ تمایزگذاری و استدلال قابل دسترسی نیست. بنابراین، آموزش هر موضوع باید هم‌زمان آموزش شیوه‌های معناسازی همان موضوع باشد. هدف، آن است که فراگیر بتواند مفاهیم را در زبان‌های مختلف توضیح دهد، برای کاربرد آنها دلیل بیاورد، حدودشان را تشخیص دهد و در موقعیت تازه بازسازی‌شان کند.

عاملیت معنایی، مطابق تعریف عملیاتی پیش‌گفته، معیار مناسبی برای ارزیابی این هدف تربیتی است. پنج مؤلفه آن در موقعیت‌های تربیتی می‌توانند در کنش‌هایی عینی ظهور یابند: فراگیر مسئله را نام‌گذاری می‌کند، تمایزهای مفهومی و واژگانی را تشخیص می‌دهد، صورت‌بندی نخستین خود را در پرتو دلیل و شواهد بازتفسیر می‌کند، میان زبان روزمره، زبان تخصصی یا دیگر صورت‌های بازنمایی ترجمه انجام می‌دهد و در نهایت می‌تواند حدود یا مفروضات یک تعریف را به‌نحو مستدل نقد کند. بنابراین، این موارد تعریف تازه‌ای از عاملیت معنایی نیستند، بلکه صورت‌های تربیتی تحقق همان ساختار پنج‌وجهی‌اند که در فرایند تربیت، بسته به موقعیت و موضوع یادگیری، در کنش‌های متفاوتی فعلیت می‌یابد؛ مقایسه واژگان بدیل، دفاع استدلالی از پرسش، تشخیص ابهام و مقاومت مستدل در برابر تعریف تحمیلی از جمله صورت‌های تحقق

این فعلیت‌یابی‌اند. این ظرفیت در علوم انسانی بدیهی به نظر می‌رسد، اما در علوم و ریاضیات نیز بنیادی است. اصطلاحات تخصصی، نمودارها، نمادها و شیوه‌های اثبات، زبان‌های خاصی‌اند و تربیت باید رابطه آنها را با تجربه و استدلال روشن کند.

چنین هدفی نسبت میان آموزش دانش و پرورش شخص را نیز بازتعریف می‌کند. شخصیت مستقل نه بیرون از زبان، بلکه از راه توان تصاحب و نقد زبان‌های موجود شکل می‌گیرد. بنابراین، پرورش خودآیینی با انکار اقتدار معلم یا میراث یکسان نیست. معلم و متن چیزی را عرضه می‌کنند که فراگیر از پیش در اختیار ندارد؛ اما عرضه موفق زمانی است که یادگیرنده بتواند آن را بفهمد، پاسخ دهد و در نهایت به زبان خود بازسازی کند. این برداشت میان آموزش اقتدارگرا و یادگیری رهاشده از هدایت، راه سومی می‌گشاید (Biesta, 2017).

برنامه درسی زبان‌آگاه[1] در همه حوزه‌های دانش

دومین دلالت، لزوم طراحی برنامه درسی زبان‌آگاه است. زبان‌آگاهی نباید به درس زبان محدود شود. هر رشته دارای واژگان، ژانرها، الگوهای استدلال و قواعد شواهد خاص خود است. در علوم تجربی، تفاوت میان مشاهده، استنباط و ادعا؛ در تاریخ، تفاوت میان منبع، روایت و تبیین؛ در ریاضیات، رابطه زبان روزمره با نماد و برهان؛ و در هنر، واژگان توصیف فرم و تجربه باید صریحاً تدریس شوند. پنهان گذاشتن این قواعد، دانش‌آموزانی را که از پیش با زبان مدرسه آشنا نیستند در موقعیت نابرابر قرار می‌دهد.

یک برنامه درسی هردری از توالی «تجربه-تمایز-نام‌گذاری-کاربرد-تفسیر» استفاده می‌کند. برای مثال، پیش از ارائه تعریف رسمی یک مفهوم علمی، موقعیتی طراحی می‌شود که تفاوت مورد نظر در آن قابل مشاهده باشد؛ دانش‌آموزان با زبان خود آن را توضیح می‌دهند؛ اصطلاح تخصصی معرفی و با صورت‌های پیشین مقایسه می‌شود؛ سپس مفهوم در نمونه‌های تازه، متن علمی و استدلال به کار می‌رود. هدف این نیست که زبان روزمره جایگزین زبان علمی شود، بلکه زبان علمی به صورت توسعه و بازسازمان‌دهی منابع موجود فهم شود.

تاریخ مفاهیم نیز باید بخشی از برنامه درسی باشد. فهم اینکه معنای واژه‌هایی مانند «طبیعت»، «فرهنگ»، «کودک»، «پیشرفت» یا «نژاد» در طول زمان تغییر کرده است، دو ظرفیت ایجاد می‌کند: از یک سو، دانش‌آموز از طبیعی‌انگاری مفاهیم حال فاصله می‌گیرد؛ از سوی دیگر، می‌آموزد تغییر واژگان می‌تواند

[1]. Language-Aware Curriculum

تغییر در امکان اندیشیدن و عمل کردن ایجاد کند. این تربیت، پیوند تاریخ اندیشه و سواد انتقادی را برقرار می‌سازد.

برنامه درسی همچنین باید متون را به‌عنوان جهان‌های زبانی عرضه کند، نه حاملان اطلاعات قابل خلاصه‌سازی. شعر، روایت، متن دینی، سند تاریخی و گفتار علمی هرکدام شیوه خاصی از توجه و رابطه با مخاطب دارند. خواندن مقایسه‌ای ترجمه‌ها، بازنویسی یک متن در ژانری دیگر و بررسی حذف‌ها و افزوده‌های هر روایت، تمرین‌هایی برای پرورش آگاهی هرمنوتیکی‌اند. در این رویکرد، ادبیات و هنر حاشیه برنامه درسی نیستند؛ آزمایشگاه حساسیت زبانی و تخیل بین‌فرهنگی‌اند.

آموزش زبان و چندزبانگی: از ممنوعیت زبان خانه تا طراحی ترازبانی

سومین دلالت به آموزش زبان مربوط است. اگر تفکر در ذخیره زبانی[1] شکل می‌گیرد، ممنوع کردن زبان خانه در کلاس می‌تواند پل میان دانش پیشین و مفهوم جدید را قطع کند. فراگیر چندزبانه ممکن است مسئله را در یک زبان بفهمد، روابط را در زبانی دیگر توضیح دهد و پاسخ رسمی را در زبان آموزش بنویسد. استفاده از کل ذخیره زبانی در مراحل پردازش، با نظریه ترازبانی سازگار است و می‌تواند فهم و مشارکت را افزایش دهد (Cenoz & Gorter, 2022; Wei, 2018)

اما مدل هردری از ترازبانی بی‌برنامه دفاع نمی‌کند. زبان‌ها و گونه‌های گفتار دارای تاریخ و کارکردهای نهادی‌اند؛ دسترسی به زبان علمی و عمومی مشترک برای مشارکت اجتماعی ضروری است. بنابراین، معلم باید مسیرهای برنامه‌ریزی‌شده‌ای طراحی کند: بحث اولیه در زبان یا زبان‌های آشنا، ثبت واژگان کلیدی در چند زبان، مقایسه ساخت‌های مفهومی، تولید پیش‌نویس چندزبانه و سپس بازنویسی هدفمند در زبان مورد انتظار. این فرایند، هم منابع موجود را به رسمیت می‌شناسد و هم گسترش ذخیره زبانی را دنبال می‌کند.

در آموزش زبان دوم، تمرکز صرف بر صحت دستوری کافی نیست. یادگیرنده باید با موقعیت‌های کاربرد، ژانرها، ادب گفتاری، استعاره‌ها و تاریخ واژگان روبه‌رو شود. مقایسه میان زبان‌ها باید به تفاوت‌های ظریف در نحوه خطاب، زمان، عاملیت و عاطفه توجه کند. چنین مقایسه‌ای نه برای اثبات برتری یک زبان، بلکه برای ایجاد آگاهی از انتخاب‌های معنایی است. دانش‌آموز درمی‌یابد که هیچ ترجمه‌ای کاملاً خنثی نیست و می‌آموزد برای انتخاب خود دلیل بیاورد.

---

[1]. Linguistic Repertoire

حمایت از زبان مادری نیز باید از تصور خلوص زبانی فاصله بگیرد. زبان فراگیر ممکن است آمیزه‌ای از گویش، زبان ملی، زبان مهاجرت و منابع دیجیتال باشد. احترام هردری به تاریخ زبان زمانی با عدالت معاصر سازگار است که این پویایی به رسمیت شناخته شود. مدرسه می‌تواند ادبیات و تاریخ زبان‌های محلی را حفظ کند، اما نباید از آن برای تحمیل هویت ثابت یا طرد کسانی که گونه متفاوتی سخن می‌گویند استفاده نماید.

رشد انسانی: پیوند شناخت، عاطفه، روایت و تخیل

چهارمین دلالت، نفی جدایی سخت میان رشد شناختی و عاطفی است. زبان عاطفه را فقط گزارش نمی‌کند؛ به فرد امکان می‌دهد حالات مبهم را تشخیص، تفکیک و تنظیم کند. گسترش واژگان عاطفی، خواندن روایت‌های پیچیده و گفت‌وگو درباره تعارض ارزش‌ها می‌تواند خودفهمی و داوری اخلاقی را پرورش دهد. از این رو، آموزش ادبیات، هنر و فلسفه بخش ضروری رشد عقلانی است، نه فعالیتی فرعی پس از آموزش «دانش واقعی».

روایت در شکل‌گیری هویت اهمیت ویژه دارد. فراگیر با داستان‌هایی که خانواده، رسانه، تاریخ ملی و مدرسه عرضه می‌کنند، جایگاه خود و دیگران را می‌فهمد. تربیت هرمنوتیکی باید امکان مقایسه روایت‌ها، تشخیص زاویه دید و بازنویسی تاریخ از منظر صداهای حذف‌شده را فراهم سازد. این کار همدلی را با نقد ترکیب می‌کند: دانش‌آموز نه فقط با شخصیت‌ها احساس نزدیکی می‌کند، بلکه ساخت زبانی‌ای را می‌بیند که برخی عاملان را فعال و برخی را خاموش نشان می‌دهد.

در سطح فردی، عاملیت معنایی با سلامت روانی و احساس تعلق نیز ارتباط دارد، هرچند مقاله حاضر ادعای تجربی مستقیم نمی‌کند. فردی که برای تجربه خود واژه و مخاطب ندارد، ممکن است آن را نامعتبر یا نامفهوم تلقی کند. مدرسه‌ای که زبان و روایت گروه‌های مختلف را به رسمیت می‌شناسد، امکان خودبیانگری و مشارکت را افزایش می‌دهد. بااین‌حال، این به‌رسمیت‌شناسی نباید یادگیرنده را نماینده ثابت «فرهنگ خود» سازد؛ هر فرد حق دارد تعلقات خود را ترکیب، نقد یا ترک کند.

تربیت میان‌فرهنگی: فهم فربه[1]، ترجمه و نقد قدرت

پنجمین دلالت به تربیت میان‌فرهنگی مربوط است: در برابر رویکردی که فرهنگ‌ها را به مجموعه‌ای از نمودهای ظاهری چون غذا، پوشاک و آیین‌ها فرو می‌کاهد، رویکرد هردری مستلزم فهمی فربه، تاریخی

[1]. Thick Understanding

و زمینه‌مند است؛ فهمی که دیگری را در نسبتِ با زبان، تاریخ، ادبیات و تنش‌های درونیِ صورت زندگی او می‌فهمد. هدف آن نیست که همه اعمال فرهنگی توجیه شوند، بلکه داوری پیش از فهم به تعویق افتد و معیارهای خودِ داور نیز موضوع پرسش قرار گیرند.

ترجمه روش اصلی این تربیت است: دانش‌آموزان می‌توانند یک مفهوم اخلاقی یا سیاسی را در زبان‌ها و سنت‌های مختلف بررسی کنند، تفاوت معادل‌ها را توضیح دهند و ببینند هر ترجمه چه پیش‌فرضی دارد. چنین فعالیتی نشان می‌دهد که جهان‌شمولی معتبر از حذف تفاوت به دست نمی‌آید؛ از گفت‌وگوی مستدل میان صورت‌های متفاوت بیان ساخته می‌شود. مفهوم انسانیت در هردر افقی برای این گفت‌وگوست: هیچ فرهنگ خاصی مالک کامل آن نیست، اما همه اعمال را می‌توان از منظر آثارشان بر شکوفایی، شأن و امکان رابطه نقد کرد.

با این حال، تربیت میان‌فرهنگی باید از رمانتیزه کردن تفاوت پرهیز کند. زبان و فرهنگ در میدان قدرت شکل می‌گیرند. برخی زبان‌ها در آزمون، دانشگاه و بازار ارزش بالاتری دارند و برخی لهجه‌ها با بی‌سوادی یا کم‌هوشی پیوند داده می‌شوند. آگاهی هرمنوتیکی بدون آگاهی انتقادی ممکن است نابرابری را به «تفاوت طبیعی فرهنگ‌ها» تبدیل کند. بنابراین، تحلیل سیاست زبان، تاریخ استعمار، استانداردسازی و دسترسی نابرابر باید در کنار مطالعه ادبیات و سنت قرار گیرد (Cinaglia & De Costa, 2022; Paris, 2017).

نقش معلم: میانجی، مترجم و طراح موقعیت‌های معنا

در تربیت هرمنوتیکی-تکوینی، معلم نه تنها ارائه‌دهنده محتوا و نه صرفاً تسهیل‌گر بی‌طرف است. او میانجی ورود به زبان‌های دانش، مترجم میان ذخایر زبانی و طراح موقعیت‌هایی است که در آنها معنا ساخته و آزموده می‌شود. این نقش نیازمند دانش محتوایی، شناخت ژانرهای رشته، حساسیت به زبان‌های فراگیران و توان اداره گفت‌وگوی اختلافی است.

معلم باید بتواند تفاوت میان خطای مفهومی و محدودیت زبانی را تشخیص دهد. پاسخ کوتاه یا دستوریِ نادرست ممکن است پشت خود فهمی پیچیده داشته باشد؛ برعکس، بیان روان ممکن است فقدان استدلال را پنهان کند. ابزارهایی مانند درخواست بازگویی در زبان آشنا، نقاشی یا نمودار، گفت‌وگوی دونفره، مثال‌سازی و بازنویسی می‌توانند شواهد متنوع‌تری از تفکر فراهم کنند. این شیوه‌ها استاندارد علمی را کاهش نمی‌دهند؛ مسیر دسترسی عادلانه‌تری به آن می‌سازند.

معلم در این چارچوب نیازمند «داوری هرمنوتیکی» است؛ یعنی توان سنجش اقتضای هر موقعیت تربیتی در نسبت با افق زبانی، تاریخی و زیستهٔ فراگیر. از آنجا که معنای کنش تربیتی در کاربرد موقعیت‌مند آن شکل می‌گیرد، هیچ دستورالعمل عامی نمی‌تواند پیشاپیش تعیین کند چه زمانی زبان نخست باید به‌مثابه منبع فهم به کار گرفته شود و چه زمانی تمرین در زبان دوم اولویت یابد؛ چه هنگام تعبیر دانش‌آموز باید مجال بسط و بازتفسیر پیدا کند و چه هنگام اصلاح صریح ضروری است؛ یا چگونه می‌توان میان احترام به تفاوت فرهنگی و نقد تبعیض مرزگذاری کرد. داوری هرمنوتیکی دقیقاً در همین فاصله میان قاعده و موقعیت شکل می‌گیرد و از خلال مواجهه با موارد واقعی، بازاندیشی مشترک، شناخت بافت اجتماعی و گفت‌وگوی مستمر با فراگیران پرورش می‌یابد.

تربیت معلم و آگاهی انتقادی زبانی

برنامه‌های تربیت معلم باید رابطه زبان و تفکر را به مسئله‌ای مشترک در همه رشته‌ها تبدیل کنند. بسیاری از معلمان غیرزبان تصور می‌کنند وظیفه آنان آموزش محتواست و مشکلات زبانی باید به معلم زبان واگذار شود. مدل هردری نشان می‌دهد که محتوا همیشه در ژانر و زبان خاصی تحقق می‌یابد. بنابراین، هر معلم باید بتواند خواسته‌های زبانی تکلیف، اصطلاحات کلیدی، ساختار استدلال و موانع مشارکت را تحلیل کند.

پژوهش‌های تربیت معلم بر نیاز به انسجام برنامه‌ای، تجربه کار با فراگیران چندزبانه و نقد ایدئولوژی تک‌زبان‌گرایی تأکید کرده‌اند (Solano-Campos et al., 2020). رویکردهای انتقادی جدید نیز از معلمان می‌خواهند نه فقط فنون ترازبانی، بلکه موضعی نسبت به منزلت زبان‌ها و روابط قدرت توسعه دهند (Cinaglia & De Costa, 2022; Seltzer, 2022). در چارچوب حاضر، این آموزش می‌تواند پنج مؤلفه داشته باشد: شناخت فلسفی زبان؛ تحلیل گفتمان کلاس و کتاب درسی؛ یادگیری طراحی چندزبانه؛ مطالعه تاریخ و سیاست زبان؛ و تمرین بازاندیشی درباره زندگی زبانی خود معلم.

کارورزی معلم باید فرصت مشاهده و تحلیل تعامل واقعی را فراهم کند. دانشجومعلم می‌تواند ثبت کند چه کسانی بیشتر سخن می‌گویند، چه پاسخ‌هایی به رسمیت شناخته می‌شوند، معلم چگونه واژه‌های دانش‌آموز را بازصورت‌بندی می‌کند و چه زمانی زبان خانه امکان یا مانع تلقی می‌شود. بحث جمعی درباره این داده‌ها، مفهوم عاملیت معنایی را از سطح انتزاعی به داوری حرفه‌ای تبدیل می‌کند. مطالعات مداخله‌ای نشان داده‌اند که آماده‌سازی معلمان برای استفاده از ترازبانی و منابع چندزبانه نیازمند همکاری بلندمدت، نه کارگاه کوتاه‌مدت، است (Tian & Zhang-Wu, 2022).

بازاندیشی در سنجش: تمایز فهم مفهومی از صورت زبانیِ غالب آن

هشتمین دلالت، بازاندیشی در منطق سنجش است. آزمون‌های زبانیِ سنگین ممکن است به جای دانش موضوعی، میزان آشنایی با زبان مسلط مدرسه را اندازه بگیرند. این مسئله به‌ویژه برای فراگیران چندزبانه جدی است. سنجش هردری باید راه‌های متنوعی برای آشکار شدن تمایزگذاری و استدلال فراهم کند: توضیح شفاهی، نمودار، نمونه‌سازی، پاسخ چندزبانه در مرحله تکوینی و فرصت بازنویسی در زبان هدف.

این رویکرد به معنای کنار گذاشتن معیار زبان علمی نیست. در ارزیابی نهاییِ برخی اهداف، توانایی تولید متن دانشگاهی یا حرفه‌ای بخشی از خود شایستگی است. مسئله، شفاف‌کردن این هدف و آموزش فرصت‌های لازم است. باید مشخص شود کدام بخش نمره به مفهوم، کدام به ساخت استدلال و کدام به دقت زبانی مربوط است. بازخورد نیز بهتر است میان این سطوح تمایز بگذارد تا خطای زبانی کل توان فکری فراگیر را نامعتبر نکند.

سنجش تکوینی در این مدل اهمیت بیشتری می‌یابد، زیرا رابطه واژه و مفهوم در فرایند آشکار می‌شود. نقشه مفهومی چندزبانه، دفترچه واژگان با مثال و ضد مثال، ترجمه توضیح به مخاطب‌های مختلف و گفت‌وگوی بازاندیشانه، اطلاعاتی درباره مسیر تکوین معنا فراهم می‌کنند. این ابزارها به معلم امکان می‌دهند داربست مناسب را طراحی کند و به فراگیر اجازه می‌دهند رشد خود را ببینند.

برای تبدیل مدل به زبان طراحی تربیتی، اصول زیر پیشنهاد می‌شود:

جدول ۱- اصول اجرایی مدل: از مبانی نظری تا اقدام و ملاحظهٔ انتقادی

اصل هردری	بازسازی تربیتی	نمونه اقدام	ملاحظهٔ انتقادی
مفهوم از تمایز تجربه‌شده شکل می‌گیرد	آغاز آموزش از مسئله، مشاهده و مقایسه	مثال و ضد مثال پیش از تعریف رسمی	تجربه بدون هدایت ممکن است به تعمیم نادرست بینجامد
زبان بر توجه و حافظه بازمی‌گردد	آموزش صریح واژگان، ژانر و استدلال رشته	تحلیل نحوه کاربرد اصطلاح در چند متن	حفظ واژه بدون کاربرد، توهم یادگیری ایجاد می‌کند
زبان میراث تاریخی است	آموزش تاریخ مفهوم و چندصدایی متن	مقایسه معنای یک واژه در دوره‌های مختلف	سنت نباید به هویت ثابت و غیرقابل نقد تبدیل شود
ترجمه افق را گسترش می‌دهد	استفاده از زبان‌ها و صورت‌های بازنمایی متعدد	توضیح مفهوم در زبان خانه، نمودار و زبان علمی	ترازبانی نیازمند هدف و داربست است

انسانیت غایت پرورش است	پیوند دانش با شأن، مشارکت و خودنقدی	گفت‌وگوی اخلاقی درباره پیامد نام‌گذاری‌ها	جهان‌شمولی نباید زبان گروه مسلط را طبیعی کند
فهم دیگری نیازمند همدلی و فاصله است	ترکیب روایت، دانش تاریخی و تحلیل قدرت	خواندن متن از چند منظر و نقد حذف صداها	همدلی سطحی می‌تواند تفاوت و نابرابری را بپوشاند

بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با این پرسش آغاز شد که رابطه اندیشه و زبان در فلسفه هردر چگونه می‌تواند بدون افتادن در دوگانه ی تقدم ذهن یا جبر زبان بازسازی شود و این بازسازی چه معنایی برای آموزش دارد. پاسخ اصلی در مفهوم «زبان‌مندی تکوینی» صورت‌بندی شد. بر اساس این مدل، قوه بازاندیشانه و بدن‌مند انسان امکان می‌دهد ویژگی‌ای از تجربه برجسته و به نشانه تبدیل شود؛ شبکه نشانه‌های عمومی سپس به‌طور بازگشتی توجه، حافظه، مفهوم‌سازی و خودفهمی را سازمان می‌دهد؛ و کاربرد خلاق، ترجمه و گفت‌وگوی تاریخی این شبکه را قابل تغییر نگه می‌دارند. نتیجه، رابطه‌ای دوری و مولد است: اندیشه ، زبان را پدید می‌آورد، زبان صورت‌های اندیشه را گسترش می‌دهد و اندیشه بازاندیشانه می‌تواند زبان را نقد و بازآفرینی کند.

این تفسیر با تأکید بر وابستگی فکر به زبان، معنای کاربردی و ریشه حسی مفاهیم هم‌سوست، اما یک تفکیک تحلیلی به آن می‌افزاید. وابستگی در همه مراحل یکسان نیست: تمایزگذاری نوپا شرط پیدایش واژه است، در حالی که مفهوم‌سازی پیچیده، حافظه تاریخی و خودآگاهی به زبان عمومی وابستگی بسیار عمیق‌تری دارند. این تفکیک سبب می‌شود نظریه هردر نه به شناخت‌گرایی پیشازبانی فروکاسته شود و نه به زندان زبانی. همچنین، با پژوهش گیسدال هم‌خوان است که هرمنوتیک هردر را پروژه‌ای تاریخی و تربیتی می‌داند، اما نشان می‌دهد چرا آموزش تفسیر از نظریه منشأ زبان جدا نیست: هر دو بر حرکت از تجربه و نشانه به جهان مشترک معنا استوارند (Forster, 2018; Gjesdal, 2017). هردر صرفاً حلقه‌ای قدیمی در زنجیره «چرخش زبانی» نیست؛ او الگویی ترکیبی عرضه می‌کند که فلسفه ذهن، تاریخ فرهنگ، زیبایی‌شناسی و تربیت را به هم پیوند می‌دهد.

دستاورد مهم دیگردر این پژوهش، مفهوم «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی» است. این مفهوم تربیت را فرایند ورود هدایت‌شده به جهان‌های معنا می‌داند. «ورود» ضروری است، زیرا مفاهیم و ژانرهای دانش میراثی جمعی‌اند و فراگیر نمی‌تواند آن‌ها را به تنهایی اختراع کند. این مفاهیم«هدایت‌شده» اند، چراکه معلم

با طراحی موقعیت، برجسته‌کردن تفاوت، معرفی واژه و بازخورد، مسیر یادگیری را شکل می‌دهد. اما این ورود تنها زمانی تربیتی است که به عاملیت معنایی منتهی شود: فراگیر باید بتواند زبان دریافت‌شده را به کار گیرد، زبان خودرا بازسازد، با زبان دیگر مقایسه کند و در صورت لزوم مفروضات آن را نقد نماید. این نتیجه، فاصله‌ای روشن از دو الگوی آموزش اقتدارگرای انتقالی و یادگیرنده‌محوریِ فاقد محتوای مشترک ایجاد می‌کند.

ازاین‌رو سهم تحلیلیِ این پژوهش، صورت‌بندیِ رابطهٔ میان دسترسی زبانی و عاملیت معنایی بر پایهٔ «زبان‌مندی تکوینی» است. ادبیات معاصرِ ترازبانی و آموزش پاسخ‌گو به زبان، اهمیت منابع زبانیِ فراگیر را برای معناپردازی، مشارکت و یادگیری نشان داده است (Cenoz & Gorter, 2022; Solano-Campos et al., 2020; Wei, 2018).

بازسازی حاضر، با اتکا به تحلیل پیشینِ نسبت تأمل و نشانه، میان سه وجهِ فعالیت تربیتی تمایز می‌گذارد: امکان بیان، فهمِ تمایز مفهومی و توان داوری دربارهٔ حدود اعتبار آن. پیوند این وجوه بر این اصل استوار است که انتقال دانش باید توانِ فراگیر را برای بررسیِ دلایل کاربرد مفاهیم گسترش دهد. بر این اساس، فراهم‌شدن فرصتِ بیان به زبان آشنا، هنگامی با پرورش عاملیت معنایی پیوند می‌یابد که فراگیر بتواند در صورت‌بندی و ارزیابیِ تمایزهایی مشارکت کند که فهمِ موضوع بر آنها استوار است.

کارکرد این تمایز را می‌توان در دو فعالیت چندزبانه دربارهٔ عدالت نشان داد: در یکی، فراگیر معادل‌های واژگانی و تعریفی آماده را بازگو می‌کند؛ در دیگری، همان تعریف را در موقعیت‌های متفاوت می‌آزماید، نسبتِ عدالت و رفتار یکسان را بررسی می‌کند و برای حفظ یا اصلاح تعریف دلیل می‌آورد. هر دو فعالیت از تنوع زبانی بهره می‌گیرند، اما شواهد متفاوتی دربارهٔ نسبت فراگیر با مفهوم فراهم می‌آورند. ملاکِ حاصل از بازسازی هردری، بررسیِ همین نسبت است: فعالیت آموزشی چه امکانی برای فهم، توجیه و بازنگریِ مفاهیم ایجاد می‌کند؟ این ملاک در طراحی تدریس، ضرورتِ فراهم‌کردن موقعیت‌های مقایسه و بررسیِ دلیل را آشکار می‌سازد؛ در سنجش نیز نحوهٔ مواجهه با مثال نقض و دلایل اصلاح یک توضیح را، در کنار درستی پاسخ، به شواهدِ رشد عاملیت معنایی تبدیل می‌کند.

دلالت‌های عملی این پژوهش در برنامه درسی این است که مسئولیت آموزش زبان میان همه دروس توزیع شود. این توصیه صرفاً افزودن فهرست واژگان به طرح درس نیست. هر درس باید موقعیت‌های تمایزگذاری، گفت‌وگو، بازگویی، ترجمه و نقد ژانر را دربر گیرد. برای نمونه، درس علوم باید نشان دهد زبان چگونه میان مشاهده و تبیین فرق می‌گذارد؛ تاریخ باید تغییر معنای مفاهیم را آشکار کند؛ ریاضیات باید گذار میان زبان روزمره، نمودار و نماد را آموزش دهد؛ و ادبیات باید حساسیت به لحن، استعاره و صدای

دیگری را پرورش دهد. چنین برنامه‌ای یکپارچگی شناخت، عاطفه و زبان را که در انسان‌شناسی هردر وجود دارد به طراحی آموزشی منتقل می‌کند.

برای تربیت معلم، یافته‌ها به ضرورت تحول برنامه‌ای اشاره دارند. یک درس منفرد درباره «تنوع فرهنگی» کافی نیست. دانشجومعلمان باید زبان رشته خود را تحلیل کنند، تعامل کلاس را مشاهده نمایند، با طراحی چندزبانه آزمایش کنند و ایدئولوژی‌های زبانی خود را بررسی نمایند. آنان همچنین باید توان داوری در تعارض‌ها را بیاموزند: چه زمانی حفظ زبان خانه به مشارکت کمک می‌کند؟ چه زمانی باید دانش‌آموز را برای تولید زبان هدف به چالش کشید؟ چگونه می‌توان لهجه را محترم شمرد و هم‌زمان گونه رسمی موردنیاز را آموزش داد؟ ادبیات جدید تربیت معلم نشان می‌دهد که چنین تغییری به انسجام کل برنامه و فرصت عمل بازاندیشانه نیاز دارد، نه مجموعه‌ای از فنون پراکنده (Cinaglia & De Costa, 2022; Seltzer, 2022; Tian & Zhang-Wu, 2022).

در تربیت میان‌فرهنگی، مدل مقاله میان همدلی و نقد قدرت تعادل برقرار می‌کند. خوانش‌های رمانتیک هردر ممکن است هر فرهنگ را کلی منسجم با «روح» ویژه تصور کنند. این برداشت برای جامعه‌های چندزبانه و متحرک امروز کافی نیست و می‌تواند اختلاف درونی یا صداهای حاشیه‌ای را پنهان سازد. بازسازی حاضر، فرهنگ را فرایند تاریخیِ تفسیر و منازعه می‌داند. فهم دیگری مستلزم یادگیری زبان و تاریخ اوست، اما هیچ فردی به نمایندگی اجباری رشد قوا، خروج، مخالفت و رابطه متقابل سنجیده شوند.

در جمع‌بندی نهایی، هردر رابطه اندیشه و زبان را نه رابطه ظرف و مظروف، بلکه فرایند تکوین متقابل می‌فهمد. انسان با توان تأمل سنجیده نشانه می‌سازد؛ نشانه جهان را برای توجه و حافظه سازمان می‌دهد؛ جامعه نشانه‌ها را به میراث تبدیل می‌کند؛ و فرد از طریق تفسیر و ترجمه می‌تواند آن میراث را بازآفریند. تربیت گره‌گاه این چرخه است. در فرایند تربیت، زبان تاریخی به نسل تازه می‌رسد و هم‌زمان امکان تغییر آیندهٔ آن زبان ساخته می‌شود. از این منظر، آموزشِ باکیفیت، آموزشی است که فاصله میان واژه و تجربه را کاهش دهد، اما آن‌ها را یکی نکند؛ زبان مشترک دانش را در دسترس قرار دهد، اما زبان‌های آغازین را تحقیر نکند؛ سنت را قابل فهم سازد، اما آن را از نقد مصون ندارد؛ و تفاوت فرهنگی را به رسمیت بشناسد، اما به جدایی و بی‌معیاری نینجامد. «تربیت هرمنوتیکی-تکوینی» نام این تعادل دشوار است. غایت آن انسانی نیست که صرفاً واژگان بیشتری می‌داند، بلکه فاعلی است که می‌تواند با دقت نام‌گذاری کند، با دلیل سخن بگوید، زبان دیگری را بشنود، میان افق‌ها ترجمه کند و در ساخت عادلانه‌تر جهان مشترک سهم بگیرد.



شکل شماره ۲- مدل سه سطحی تربیت هرمنوتیکی_ تکوینی

References

Alexander, R., & J. (2020). *A dialogic teaching companion* (1st Edition ed.). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781351040143

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard Universitsy Pres.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal*, *53*(2), 342-354. https://doi.org/10.1177/00336882221082751

Cinaglia, C., & De Costa, P. I. (2022). Cultivating Critical Translingual Awareness: Challenges and Possibilities for Teachers and Teacher Educators. *RELC Journal*, *53*(2), 452-459. https://doi.org/10.1177/00336882221113659

Forster, M. N. (2018). *Herder's philosophy*. Oxford University Press.

Gjesdal, K. (2017). *Herder's hermeneutics: History, poetry, enlightenment*. Cambridge University Press.

Herder, J. G. (1965). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (H. Stolpe, Ed.; Vols. 1-2)* (Vol. 1-2). Berlin & Weimar: Aufbau-Verlag.

Herder, J. G. (1985). *Werke in zehn Bänden: Band 1. Frühe Schriften 1764-1772 (U. Gaier, Ed.)*. Deutscher Klassiker Verlag.

Herder, J. G. (2002). *Philosophical writings* (E. T. (M. N. Forster, Ed.). Cambridge University Press.

Herder, J. G. (2004). *Another Philosophy of History and Selected Political Writings*. Hackett Publishing Company.

Herder, J. G. (2006). *Selected Writings on Aesthetics*. Princeton University Press.

Lameei, A. A., & Kalbasi Ashtari, H. . (2012). On Herder's view about philosophy of history. *Fundamental Western Studies*, *3*(1), 55-76. https://occidentstudy.ihcs.ac.ir/article_591_3493894fa4ea036cfc6433c3e2ee63b0.pdf

Lifschitz, A. (2012). *Language and Enlightenment: The Berlin Debates of the Eighteenth Century*. Oxford University Press.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach (1st ed.* (1st Edition ed.). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203946657

Mondal, P. (2021). The Limits of Language-Thought Influences Can Be Set by the Constraints of Embodiment [Opinion]. *Frontiers in Psychology*, *Volume 12 - 2021*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.593137

Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. Teachers College Press.

Piirimäe, E. (2023). *Herder and Enlightenment Politics*. Cambridge University Press. https://doi.org/DOI: 10.1017/9781009263825

Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace and Company.

Seltzer, K. (2022). Enacting a critical translingual approach in teacher preparation: Disrupting oppressive language ideologies and fostering the personal, political, and pedagogical stances of preservice teachers of English. *TESOL Journal*,, *13*(2). https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tesj.649

Sikka, S. (2011). *Herder on Humanity and Cultural Difference: Enlightened Relativism*. Cambridge University Press.

Solano-Campos, A., Hopkins, M., & Quaynor, L. (2020). Linguistically Responsive Teaching in Preservice Teacher Education: A Review of the Literature Through the Lens of Cultural-Historical Activity Theory. *Journal of Teacher Education*, *71*(2), 203-217. https://doi.org/10.1177/0022487118808785

Thomas, K. (2025). Herder's Impact on Du Bois' Conception of Bildung. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, *107*(4), 731-760.

Tian, Z., & Zhang-Wu, Q. (2022). Preparing Pre-Service Content Area Teachers Through Translanguaging. *Journal of Language, Identity & Education*, *21*(3), 144-159. https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2058512

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (E. T. A. Kozulin, Ed.). MA: MIT Press.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, *39*(1), 9-30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (E. J. B. Carroll, Ed.). MA: MIT Press.

Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical Investigations, 4th edition (trans. Hacker and Schulte)*. Wiley-Blackwell.

Zammito, J. (2002). *Kant, Herder, and the Birth of Anthropology*. University Of Chicago Press.

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

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

The Commercialization of Humanities Research: An Epistemological Critique of Market Logic and University Values

Akbar Amrahi

Assistant Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: amrahi@um.ac.ir

Ali Noferesty

Assistant Professor, Departmet of Islamic Education, Institute of Islamic Studies in the Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: noferesty@um.ac.ir

Received: 2025-12-25 Revised: 2026-08-26 Accepted: 2026-10-28 Published: 2026-11-09

Citation: Amrahi, A. & Noferesty, A. (2026). The Commercialization of Humanities Research: An Epistemological Critique of Market Logic and University Values, *Foundations of Education*, 16(2), 37-60. doi: 10.22067/fedu.2026.95750.1488

Abstract

The present study was conducted to critique the evaluation system and assist in decision-making in order to promote the disciplines of social sciences, in comparison to other branches of science, based on a research commercialization approach. The critical research method was used to achieve this goal. Examining the challenges of the neoliberal approach in Iran's higher education system - with the emergence of "wealth-creating universities" and "internationalization of universities" and its consequences for social sciences - reveals that increased competition and reduced space for collaboration, an instrumentalist view of humans, the transformation of knowledge into a commodity for profit, incompatibility of social sciences knowledge with social and cultural contexts, deviation from scientific identity, decreased motivation of social sciences students and professors, the neglect of ethics, and the perception of social sciences as useless are among these challenges. In additionthe emphasis on economic success and labor-market preparedness as major motivations for students has reduced their inclination to undertake theoretical and fundamental research, since students tend to perceive their future career prospects as lying in disciplines and research areas that are closer to the market**.** as concrete examples of the prevalence of market culture and commercialization in higher education, especially in social sciences, in Iran. particularly in the field of social sciences. Consequently, to overcome this crisis in the social sciences, a return to the university's fundamental mission of producing "meaning" and "truth," rather than "products" and "prices," is an epistemic necessity

Keywords: Commercialization, internationalization, neoliberalism, marketization, promoting social sciences.

©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

Within the knowledge-based economy paradigm, the production, dissemination, and utilization of knowledge have assumed fundamental importance, reshaping expectations of scientific and academic institutions. Alongside teaching and research, universities have taken on greater responsibility for economic growth, knowledge transfer, and wealth creation. Consequently, research commercialization and university internationalization have become integral to higher education development policies. By extending market mechanisms into educational institutions, neoliberalism has contributed to changes in universities' missions, values, and evaluation criteria. Knowledge is increasingly assessed in terms of its exchangeability, capacity to attract funding, and economic returns, placing disciplines capable of generating direct revenue and tangible products in a more favorable position.

Research commercialization has largely developed in fields closely connected to industry and technological production. However, the nature of research in the humanities, its problems, and the application of its findings differ from those fields. Much of its contribution lies in understanding the human condition, generating meaning, advancing social critique, and reconsidering cultural and ethical relations. These contributions do not necessarily yield products with immediate economic returns. Applying uniform evaluation criteria across disciplines may therefore undermine the humanities, particularly their fundamental research. This study critically examines research evaluation to inform decisions concerning the advancement of the humanities. It asks how commercialization within neoliberal ideology affects the nature and functions of fundamental research in these disciplines and what challenges arise when their legitimacy is grounded in market logic.

The study adopted a critical research approach. Drawing on theoretical discussions and research concerning higher education commercialization, neoliberalism, and the valuation of knowledge, it examined the assumptions and consequences of the dominance of market logic in universities. The analysis began with the foundations of higher education commercialization and proceeded to explore neoliberalism's internal contradictions and its incompatibilities with the nature and mission of the humanities. Within this framework, the study addressed the reification of knowledge, epistemic reductionism, paradoxes of university governance, and the crisis of valuation in the humanities. It also considered the conditions for strengthening academic autonomy and the emancipatory capacity of these disciplines.

The analysis indicates that commercialization extends beyond changes in university financing to encompass changes in the criteria by which knowledge is valued. When marketability, returns on investment, and quantifiable outputs become dominant criteria, the epistemic, ethical, cultural, and public value of knowledge risks being reduced to instrumental and economic value. The growing influence of customers and funding providers shapes research problems and priorities, marginalizing truth-seeking and critical understanding of the social world. In the humanities, this transformation restricts opportunities to investigate fundamental questions and problems that possess social and epistemic significance but lack short-term economic returns.

The findings also reveal contradictions within neoliberal university governance. While emphasizing freedom of choice and decentralization, this approach simultaneously directs universities toward uniform frameworks through standardization, rankings, and performance

indicators. Reduced direct intervention does not necessarily increase academic autonomy; it may instead introduce new forms of control through accountability and performance measurement. This contradiction is particularly consequential for the humanities, whose research problems and processes are embedded in social, historical, and cultural contexts. Uniform criteria can therefore weaken epistemic diversity and responsiveness to local concerns.

In research evaluation, excessive reliance on publication counts, citation metrics, and other quantitative indicators creates a divergence between producing valid knowledge and acquiring professional recognition. Researchers are encouraged to maximize measurable outputs, while the quality of argumentation, theoretical depth, and conceptual innovation receive less attention. Competitive pressures and dominant quantitative incentives create conditions conducive to declining research originality and increasingly formalistic practices in knowledge production and publication. Research, as an activity of truth-seeking and critical reflection, consequently risks becoming an exercise in the mass production of outputs.

At the human and educational levels, the challenges include intensified competition, diminished collaboration, instrumental treatment of academics and students, weakened moral agency, and the subordination of academic autonomy to economic interests. A preference for disciplines and research closely aligned with market demands reduces motivation for theoretical and fundamental inquiry and reinforces perceptions of the humanities as unproductive. These developments conflict with the humanities' mission to cultivate critical judgment, responsibility, and sensitivity to public concerns. They also challenge human dignity and morally grounded freedom as understood within Islamic conceptions of the human person.

Conclusion

Improving the contribution of the humanities and strengthening their societal role are defensible objectives. Nevertheless, the benefits and usefulness of knowledge cannot be confined to market profitability. Although the humanities share important characteristics with other fields of inquiry, differences in their subject matter, purposes, and applications require appropriate evaluation criteria. Their practical relevance and contribution to societal problems do not entail accepting the market as the authority determining their value and legitimacy. Practical effectiveness and truth-seeking can reinforce one another, provided that the value of knowledge is not reduced to its marketability.

Accordingly, research evaluation must recognize the quality of argumentation, theoretical depth, originality, and long-term social contributions. Financial and institutional support for fundamental research and the protection of academic autonomy against direct market pressures are also necessary. Interdisciplinary collaboration directed toward understanding the human and cultural dimensions of problems, alongside renewed attention to fundamental questions, can strengthen the emancipatory capacity of the humanities. Analytical engagement with Islamic foundations, emphasizing justice, human dignity, cooperation, and social responsibility, further provides grounds for reconsidering the relationship between knowledge and the common good. Ultimately, commercialization requires fundamental critique when it reconstructs the university's epistemological foundations around profit and price. Recognizing the university's responsibility for producing meaning and pursuing truth, together with the public value of knowledge, is essential to sustaining the critical and social role of the humanities.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

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

تجاری‌سازی تحقیقات علوم انسانی: نقدی معرفت‌شناختی بر منطق بازار و ارزش‌های دانشگاه

اکبر امراهی

استادیار، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، amrahi@um.ac.ir

علی نوفرستی

استادیار، گروه تعلیم و تربیت اسلامی، پژوهشکده علوم انسانی اسلامی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. noferesty@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۴ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: امراهی، اکبر؛ نوفرستی، علی. (۱۴۰۵). تجاری‌سازی تحقیقات علوم انسانی: نقدی معرفت‌شناختی بر منطق بازار و ارزش‌های دانشگاه. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۶۰-۳۷. doi: 10.22067/fedu.2026.95750.1488

چکیده

پژوهش حاضر با هدف نقد ارزشیابی و کمک به تصمیم‌گیری جهت اعتلای رشته‌های علوم انسانی مبتنی بر رویکرد تجاری‌سازی تحقیقات در مقایسه با سایر حوزه‌های علوم انجام شده است. برای دست‌یابی به این هدف از روش پژوهش انتقادی بهره گرفته شد. بررسی چالش‌های رویکرد نئولیبرال در نظام آموزش عالی کشور با ظهور« دانشگاه‌های ثروت‌آفرین» و «بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها» و پیامدهای ناشی از آن در حوزه علوم انسانی حاکی از آن است که افزایش رقابت و کاهش فضای مشارکتی، نگاه ابزاری به انسان، تبدیل دانش به کالایی برای سودآوری، عدم تطابق دانش علوم انسانی با متن و زمینه اجتماعی و فرهنگی، انحراف از هویت علمی، کاهش انگیزه دانشجویان و استادان علوم انسانی، نادیده گرفتن اخلاق، غیر مفید انگاشتن علوم انسانی از جمله این چالش‌ها به‌شمار می‌آیند. علاوه براین، تمایل داوطلبان تحصیل در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌ها کاهش یافته است. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهند تمرکز بر موفقیت اقتصادی و آمادگی برای بازار کار به عنوان انگیزه مهم برای دانشجویان موجب کاهش تمایل به انجام تحقیقات نظری و بنیادی شده چراکه دانشجویان آینده شغلی خود را در رشته و تحقیقاتی می‌دانند که به بازار نزدیک است که از مصادیق عینی رواج فرهنگ بازاری و تجاری‌سازی در تعلیم و تربیت و آموزش عالی به‌ویژه حوزه علوم انسانی در ایران می‌باشند. بنابراین لازم است زمینه‌های این افت انگیزه به‌خصوص با تأکید بر وظیفه اصلی دانشگاه در تولید «معنا» و «حقیقت»، به جای «محصول» به مثابه یک ضرورت معرفتی مورد بررسی قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تجاری‌سازی، بین‌المللی شدن، نئولیبرالیسم، بازاری شدن، اعتلای علوم انسانی

مقدمه

در پارادایم جدید که پارادایم فراصنعتی یا اقتصاد دانش‌بنیان، نامیده می‌شود، به‌لحاظ اقتصادی تولید دانش، انتشار، استفاده و بهره‌برداری از دانش از اهمیت اساسی برخوردار شده و به‌همین جهت نظام علمی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. نظام‌های علمی در سطح جهان از دیرباز و هماهنگ با تغییرات اجتماعی و اقتصادی کشورها درحال تغییر و تحول بوده؛ اما در دهه‌های اخیر با توجه به روند جهانی شدن اقتصاد، انتظارات از این نظام تغییر و افزایش یافته است (Aparicio et al. , 2023; FAKOUR, 2009; Olssen* & Peters, 2005).

توسعه‌گرایی، توده‌ای شدن، مشارکت بیشتر زنان، خصوصی‌سازی، تنوع[1] برنامه‌ها و اخیراً فرایندهای بین المللی و جهانی‌شدن، نظام‌های ملی آموزش عالی را به‌طور اساسی تغییر داده است (Dobbins & Kwiek, 2017). به‌طوری‌که امروزه مفهوم بین‌المللی شدن در کانون توجه متخصصان آموزش عالی قرار گرفته و یکی از اولویت‌های اصلی دانشگاه‌ها در سراسر جهان می‌باشد (Roga et al. , 2015; Salmi, 2009). هم‌چنین بین‌المللی شدن به‌عنوان یک اهرم مرکزی رقابت اقتصادی در اقتصاد دانش و به‌عنوان منبع درآمد برای مؤسسات جهانی استفاده می‌شود (Altbach & Knight, 2007; Knight, 2012).

به‌واقع سیاست بین‌المللی شدن در عمل «فرایند تجاری‌سازی آموزش عالی و بازاریابی تولیدات پژوهشی و رقابت برای جذب نخبگان (اعم از دانشجویان داخلی و پژوهشگران خارجی) و دانشجویان برخوردار از کشورهای در حال توسعه به‌منظور درآمدزایی و جبران کسری بودجه دانشگاه، افزایش پروفایل ملی دانشگاه و کسب اعتبار بین‌المللی برای دانشگاه و مدیریت آن» است.

در شناخت و تبیین تحولات ایجاد شده در نظام‌های علمی و روند این تحولات، دیدگاه‌های مختلفی از سوی صاحب‌نظران مطرح شده و هر کدام از عناوین مختلفی مانند تحقیق یا علم راهبردی، نظام‌های نوآوری، سرمایه‌گرایی دانشگاهی، علم پسادانشگاهی، مارپیچ سه‌گانه و دانشگاه کارآفرین استفاده کرده‌اند. این دیدگاه‌ها عموماً تبیین‌کننده تغییرات جاری در تولید علم و نیز تغییر نحوه ارتباط بین علم و جامعه هستند. در بررسی این دیدگاه‌ها، گسترش تعامل نظام علمی با محیط اجتماعی و اقتصادی ویژگی مشترک تمامی آن‌ها محسوب می‌شود (Hessels & Van Lente, 2008).

[1] diversification

حاصل این تحولات در محیط‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی باعث شده که نگرش سنتی به دانشگاه‌ها به‌عنوان تولیدکننده دانش مورد تجدید نظر قرار گرفته و نگرش جدیدی شکل گیرد. در این نگرش، دانشگاه‌ها در تبدیل دستاوردهای تحقیقاتی خود به عوامل فراهم‌کننده رشد اقتصادی، رفاه عمومی و ثروت جامعه مسئولیت بیشتری عهده‌دار شده و بایستی تلاش‌های زیادی جهت انتقال و به‌کارگیری دانش در بخش‌های اقتصادی، اجتماعی و صنعت انجام دهند که ازآن به‌عنوان تجاری‌سازی تعبیر می‌شود (Haj Taieb, 2024).

در ساده‌ترین تعریف، تجاری‌سازی به انتقال فناوری بسیار نزدیک است؛ به‌عبارت دیگر، فرایند تجاری‌سازی همان فرایند انتقال دانش و فناوری از دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی به صنایع موجود یا کسب و کارهای جدید است. تجاری‌سازی به بازار رسانیدن یک ایده یا یک نوآوری دانسته‌شده که باید با مطالعه دقیق بازار و استخراج نیازهای بازار، انجام تحقیقات و انجام آزمایش‌های لازم، تهیه نمونه اولیه، استانداردسازی فرایند توسعه محصول و هماهنگی‌های مدیریتی برای عرضه آن به متقاضی یا بازار توام باشد (Reamer, 2003).

در سال‌های اخیر یکی از مهم‌ترین ایدوئولوژی‌هایی که توانسته موضوع تجاری‌سازی در دانشگاه‌ها را حاکم کند نئولیبرالیسم[1] است . بر اساس این ایدئولوژی، نهادهای اجتماعی هم‌چون دانشگاه و نیز امر تعلیم و تربیت بایستی مبتنی بر سازوکارهای بازارهای اقتصادی، کارایی خود را افزایش دهند که در نتیجه آن بازاری شدن و تجاری‌سازی از پیامدهای این نوع نگاه بود. هم‌چنین، یکی از نتایج ضمنی تجاری‌سازی دانش در آموزش عالی، تسریع روند تضعیف اخلاق پژوهش، ترویج مدرک‌گرایی و نیز تمایل افراد به رشته‌های پردرآمد است (Gerado, del Cerro Santamaría, 2020). با این حال، جستار حاضر با تمرکز بر چالش‌های تجاری‌سازی بر ارزش‌گذاری و مشروعیت بخشی از جنس بازاری‌سازی در رشته‌های علوم انسانی صورت پذیرفته است.

علاوه‌براین، این جستار درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش است که تجاری‌سازی در ایدئولوژی نئولیبرالیسم چه تأثیری بر ماهیت و کارکرد تحقیقات بنیادین در رشته‌های علوم انسانی دارد؟ هم‌چنین نقش تجاری‌سازی در مشروعیت‌بخشی به رشته‌های علوم انسانی چه چالش‌هایی را برای تحقیقات بنیادین و از جمله تحقیقات علوم انسانی بوجود می‌آورد؟

[1] Neo-liberalism

مبانی تجاری‌سازی آموزش عالی

تجاری‌سازی دانش و فناوری دارای سابقه طولانی است. در گذشته هرچند به‌طور محدود، دانش و فناوری‌های حاصل از پژوهش‌های علمی به بازار عرضه و تجاری می‌شدند؛ ولی به نظر می‌رسد شروع تجاری‌سازی دانش و فناوری با بحث‌های همکاری بین دانشگاه و صنعت در سال ۱۸۶۲ اتفاق افتاده است (Pourezzat & Heidari, 2011). رویکرد تجاری‌سازی در دانشگاه، برگرفته از آموزه‌های سرمایه‌داری دانشگاهی بوده و ناظر بر کلیه فعالیت‌هایی است که به‌منظور جذب منابع خارجی از جانب دانشگاه صورت می‌پذیرد.

در طی دهه‌های اخیر، مأموریت، اهداف و برنامه‌های دانشگاه‌ها با تغییرات مهمی مواجه بوده است. در گذشته دانشگاه فقط نقش آموزش را عهده‌دار بود؛ به‌طوری‌که با اولین تحول در نظام دانشگاهی در اواخر قرن ۱۹، پژوهش نیز به کارکردهای آن اضافه شد (Guerrero & Menter, 2024). هم‌چنین اواخر دهه ۷۰ میلادی در آمریکا (در بحبوحه جنگ سرد) و به‌دنبال افزایش نگرانی در خصوص کاهش مزیت رقابتی ملی در فناوری‌های پیشرفته و افزایش انتقاد از دانشگاه‌ها به‌دلیل توجه صرف به توسعه فناوری‌های جدید و عدم توجه به کاربردی نمودن این فناوری‌ها، بازتعریف نقش نظام‌های پژوهشی عمومی مطرح گردید (Siegel et al. , 2003). به‌عبارتی انقلاب دوم دانشگاهی در اواخر قرن بیستم بر اساس ظهور نوآوری‌های مبتنی بر علم به وقوع پیوست؛ که طی آن دانشگاه‌ها عهده‌دار مأموریت سوم، یعنی مشارکت در توسعه اقتصادی گردیدند؛ در حقیقت با بروز بحران‌های اقتصادی و ضعف کینزگرایی، اقتصاد نئوکلاسیک مطرح شد که نه تنها در عرصه اقتصاد بلکه در سایر عرصه‌های اجتماعی مانند فرهنگ، سیاست و تربیت نیز سایه گسترد و به نئولیبرالیسم شهرت یافت (Mohammadi & Zibakalam, 2015). در همین اثنا، با کاهش بودجه های عمومی پژوهشی در آمریکا و به‌دنبال آن در کشورهای اروپایی، دانشگاه‌ها برای تأمین منابع مالی مورد نیاز، فعالیت‌هایی را در حوزه‌های تجاری و کسب وکار شروع کردند. شکل‌گیری انتظارات در خصوص مشارکت مستقیم دانشگاه‌ها در رشد اقتصادی، مجاز شدن دانشگاه‌ها به واگذاری «ثبت اختراع[1]» و ایجاد دفاتر انتقال فناوری نمونه‌هایی از اصلاحات در روند تجاری‌سازی می‌باشند (Baldini et al. , 2006). درنهایت، دانشگاه‌ها برای جبران کاهش بودجه خدمات اجتماعی به منابع خصوصی متصل شدند و درآمدزایی در صدر اولویت‌های دانشگاه قرار گرفت (Slaughter & Rhoades, 2004).

[1] Patent

این روند در شاخص‌های ارزش دانش تغییراتی ایجاد کرد؛ فراستخواه معتقد است تجاری شدن و بالا آمدن مفهوم صنعت–بازار دانش، برخاسته از فرهنگ و ارزش‌های متفاوتی است. وی صنعت–بازار دانش را دارای مؤلفه‌های کالایی شدن[۱]، تجاری شدن[۲]، شرکتی شدن[۳]، رقابتی شدن[۴]، فراگیر شدن[۵]، استاندارد شدن[۶] و جهانی شدن[۷] می‌داند. وی تجاری شدن را در ارتباط تنگاتنگ با کالایی شدن می‌داند و معتقد است با کالایی شدن، دانش دیگر صرفاً با ملاک‌های معرفت‌شناختی مورد سنجش قرار نمی‌گیرد و ملاک‌های بازار سنجی، و ارزش‌های تولیدی و مصرفی دانش ملاک هستند. نقش تعیین‌کننده مشتری از دیگر لوازم تجاری و کالایی شدن است، چرا که مشتری به تولید، تبدیل و انتقال دانش فرمان می‌دهد و ترجیحات او در تعیین ارزش دانش و اولویت سرمایه‌گذاری اثرگذار است. هم‌چنین وی مرکز ثقل دانش را در تجاری‌شدن، فهم نمی‌داند و معتقد است فهم و صدق در کنار نفع و سود و انتفاع باید مد نظر قرار گیرد.

با این نگاه، دانشگاه‌ها به‌منظور کسب مشروعیت و درآمدزایی بیشتر، پاسخ به انتظارهای بازار، تولید ارزش برای مشتریان را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند. از زمانی که موضوعاتی چون رضایت مشتریان و بازاریابی تولیدهای دانشگاهی به حوزه آکادمیک قدم نهاده‌اند علم نیز به‌عنوان یک خدمت یا محصول وارد منابع علمی بازاریابی شده است (Mohammadi, 2006). درحالی‌که کارکردهای غیر درآمدزایی یکی از پایه‌های اساسی دانشگاه‌های پژوهشی است و حمایت‌های نهادی مالی از این دانشگاه‌ها به عمل می‌آید، این دانشگاه‌ها نیز منابع و تخصیص‌های خود را تغییر داده‌اند و گروه‌هایی که بالقوه توانایی درآمدزایی برای دانشگاه دارند را گسترش می‌دهند (Saunders, 2010). هشدار تغییر جریان و مسیر رشته‌های دانشگاهی با توجه به میزان درآمدزایی و بدون توجه به اهمیت و جایگاه هر رشته علمی از نگرانی‌های اساسی در دانشگاه‌هاست. چنان‌که به خطر افتادن استانداردهای اخلاقی پژوهش، کاهش اعتماد عمومی به نتایج پژوهش، دخالت صنعت و تجارت در روش نمونه‌گیری، روش پژوهش، روش تحلیل و تفسیر یافته‌ها، کاهش استقبال از تحقیقات بنیادی(Abbassi et al. , 2023) از جمله هشدارهای منتقدین به روند تجاری‌سازی آموزش عالی است که در این بین رشته‌های علوم انسانی بیشترین زیان را می‌بینند (Bauwens et al. , 2023).

[1] commoditization
[2] commercialization
[3] corporatization
[4] competitiveness
[5] universalization
[6] standardization
[7] globalization

درحقیقت با رویکرد تجاری‌سازی در فضای آموزش عالی، فرآیندهای یاددهی-یادگیری و برنامه درسی دانشگاه‌ها نیز دستخوش تغییراتی شده و به سوی جذب سرمایه بیشتر و ارائه رشته‌های پرطرفدار کاربردی و با شأن اجتماعی بیشتر سوق یافته‌اند. تحقیقات نشان داده که این کاهش هزینه‌ها، چگونه بر علوم انسانی و هنرهای زیبا اثرگذاشته است، چرا که درآمدزا نبوده‌اند (Saunders, 2010). تحت یک تغییر موازی با این تغییرات، دانشجویان نیز به طور فزاینده‌ای به جای داشتن انگیزه‌های درونی، بر نتایج بیرونی آموزش عالی تمرکز کرده‌اند. به‌طور کلی تحصیلات دانشگاهی کالایی خصوصی است که دانشجو مشتری آن است و آن‌را خریداری می‌کند (Gerado,del Cerro Santamaría, 2020; Molesworth et al. , 2011). در این بین با تغییر انگیزه و هدف دانشجویان از ورود به دانشگاه و حرکت از «دست یافتن به فلسفه معناداری از زندگی» به «دست‌یابی به موفقیت مالی» بر شدت تغییر رویه دانشگاه به سمت کالایی و بازاری شدن افزوده است.

در ادامه روند تحولات با تغییر در سیاست‌های تخصیص منابع دولت‌ها به‌ویژه در جوامع توسعه‌یافته، دیگر صرف بودجه‌های کلان برای تحقیق بدون توجه به بازگشت سرمایه جایگاه خود را از دست داد و توجیه‌پذیر نبود. همین مسئله باعث تغییر در نگرش به تحقیق به عنوان فعالیتی صرفاً جهت گسترش مرزهای دانش گردید و در پی این تحولات این انتظار به‌وجود آمد که تحقیق باید حداقل سرمایه‌ای که برای آن به‌کار رفته‌است را جبران کند و در رشد و توسعه کشور نقش ایفا کند (Mahmoudpour et al. , 2012). نکته قابل تأمل در بحث عوامل رشد و توسعه رشته‌ها و نیز بقاء آن‌ها با توجه به سیاست‌گذاری‌ها و ملاک‌های غیرمنصفانه، مخصوصاً در حوزه رشته‌های علوم انسانی است. چرا که خاستگاه رویکرد تجاری‌سازی تحقیق در بخشی از تحقیقات علوم طبیعی که ماهیت نظری و محض ندارند متمرکز است. بنا بر ماهیت این علوم و ارتباط نزدیک‌تر آن‌ها با صنعت و نوع تحقیقاتی که در این رشته‌ها انجام می‌شود فرایند تجاری‌سازی و تبدیل دانش به فناوری در این رشته‌ها آسان‌تر و ملموس‌تر است، به‌همین سبب برای بقاء و رشد در رشته های علوم انسانی لاجرم تقاضا به سمت تحقیقات بازارمحور با پاسخ فوری نیز بیشتر می‌باشد بسیاری از پژوهش‌ها و راهکارهای ارائه شده در حوزه تجاری‌سازی تحقیق بر روی یافته‌های تحقیقات در این رشته‌ها متمرکز شده‌اند؛ به‌گونه‌ای که ازآن به‌عنوان شریان حیاتی جهت کسب درآمد برای دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی، مستقل شدن آن‌ها از بودجه دولت، انتقال تکنولوژی و دانش به جامعه و بهره‌مند شدن از فواید و آثار تحقیقات یاد می‌شود. اما برحسب تفاوت ماهیت در حوزه تحقیق و تولید دانش بین علوم انسانی و علوم طبیعی واضح است که ابداع فناوری، تولید محصول و دانش فنی به‌صورت کالا یا محصولی ملموس آن‌طور

که در علوم طبیعی وجود دارد، در علوم انسانی وجود ندارد. لاجرم بازار دانش این علوم هم‌پای سایر علوم چندان گسترش پیدا نکرده‌است و اساساً بازار فناوری‌های اجتماعی و انسانی واژگان غریبی به‌نظر می‌آیند (Mahmoudpour et al. , 2012).

همراستا با تحولات جهانی، مروری بر تاریخ شکل‌گیری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کشور نیز، کم توجهی به رشته‌های علوم انسانی را در داخل بهتر نمایان می‌کند. زرقابی (۲۰۱۵) روند ایجاد وزارت علوم را اینگونه شرح می‌دهد: «با شکل‌گیری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در ایران درابتدا، کلمه علوم در عنوان بر همه دانش‌ها اطلاق می‌شد و از این نام برتری یک شاخه از علوم بر دیگری استنباط نمی‌شد. با پیروزی انقلاب اسلامی و برجسته شدن نقش علوم انسانی، این وزارت به وزارت فرهنگ و آموزش عالی تغییر نام یافت. اما از سال ۱۳۶۴ دانش‌های پزشکی خودشان را از این عنوان بیرون کشیدند و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی را از وزارت فرهنگ و آموزش عالی جدا کردند. در سال ۱۳۷۹ بود که نام وزارت به علوم، تحقیقات و فناوری تغییر یافت. در نام اخیر یک‌بار کلمه علوم آمده که اطلاق عام دارد و دیگربار کلمه فناوری و خاص شدن فناوری در نام وزارت‌خانه بدون تدبیر و برنامه نبوده است. چراکه نام‌هایی که این گونه تحت‌تأثیر گفتمان‌های مسلط بر نهادها وضع می‌شوند، فقط در حد لفظ و کلمه نیستند بلکه تعیین‌کننده جهت‌گیری و سیاست‌گذاری‌های صاحب نام هستند» این تغییر رویه در عمل، موجب تضعیف علوم انسانی شده به گونه‌ای که از یک طرف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دانش مدیریت را در رده‌بندی علوم انسانی جای داده و از طرف دیگر، دانش‌آموختگان دانشکده‌های مدیریت در ساختارهای قدرت و بودجه بندی نقش بسیار ناچیزی داشته‌اند؛ و از طرف دیگر دانشکده‌های علوم تجربی و فنی به سبب تجاری‌سازی و کاربردی‌بودن بیشترین بودجه را به خود اختصاص داده و در فرایندهای تصمیم‌گیری نیز بیشتر مورد توجه بوده‌اند (Pishghadam, 2015).

تضادها و تناقض‌های درونی

رویکرد تجاری‌سازی مبتنی بر نئولیبرالیسم برخلاف شعار ظاهری مبنی بر افزایش انتخاب آزاد، تنوع فرهنگی را برنمی‌تابد و سعی در کنترل آن دارد (Mohammadi & Zibakalam, 2015). نئولیبرالیسم از یک سو فردگرایی و آزادی فردی را ترویج می‌کند، اما از سوی دیگر نگرانی‌هایی درباره مهاجران با مهارت‌های پایین دارد. نئولیبرالیسم به دلیل تلاش برای تحقق اهداف بازارهای آزاد، تنوع را به نحوی تعریف می‌کند که به نفع

خود باشد، در حالی که نابرابری‌ها و جنبه‌های منفی آن را نادیده می‌گیرد. نئولیبرالیسم تلاش دارد تنوع را به یک مفهوم ساده‌تر تبدیل کند که در خدمت اهداف بازار و مصرف‌گرایی باشد، اما تنوع واقعی همواره با عدالت اجتماعی و نابرابری‌ها پیوسته است (Mikelatou & Arvanitis, 2023).

نئولیبرالیسم از یک سو به تمرکززدایی تأکید می‌کند، به این معنا که قدرت و تصمیم‌گیری باید به مدارس، معلمان، و خانواده‌ها واگذار شود تا انعطاف‌پذیری بیشتری ایجاد شود و نیازهای محلی بهتر برآورده شود. این تمرکززدایی به معنای افزایش نقش بازیگران محلی، کاهش بوروکراسی، و افزایش مسئولیت‌پذیری محلی است؛ اما در عین حال، به تمرکزگرایی نیز تأکید دارد؛ به این معنا که استانداردهای ملی و بین‌المللی را اعمال می‌کند تا همه مدارس و نظام‌های آموزشی تحت یک چارچوب مشخص عمل کنند. این استانداردها شامل آزمون‌های استاندارد، ارزیابی‌های ملی، و سیاست‌های واحدی است که تمام سیستم‌های آموزشی باید از آن پیروی کنند (Ball, 2012; Harvey, 2007; Olssen* & Peters, 2005).

در تناقضی دیگر در حالی که نئولیبرالیسم بر اهمیت ارزش‌گذاری معلومات و مهارت‌ها تأکید دارد، اما در عمل این ارزش‌گذاری توسط نظام‌های ارزشیابی و سیاست‌های آموزشی به سمت نتیجه‌محوری و ارائه نتایج مطلوب جهت‌دهی می‌شود. این تضاد باعث می‌شود که به جای تمرکز بر توسعه واقعی مهارت‌ها و معلومات، تأکید بیشتری بر کسب نمرات و رتبه‌بندی‌ها صورت بگیرد. نئولیبرالیسم با تکیه بر نتایج ملموس و قابل اندازه‌گیری، نظام‌های آموزشی را به سمتی سوق می‌دهد که تنها بر نتایج قابل ارزیابی توجه کنند و این امر می‌تواند منجر به تضعیف فرآیند یادگیری و توسعه مهارت‌های واقعی شود (Apple, 2013; Ball, 2012; Harvey, 2007).

در واقع می‌توان اینگونه تحلیل کرد که رویکرد نئولیبرالیسم به علوم انسانی، به ضد خودش تبدیل شده که در واقع برآمده از تضاد ماهیتی علوم تجربی و فنی (نقطه هدف نئولیبرالیسم در دانشگاه و آموزش عالی) با علوم انسانی است. در علوم تجربی و فنی می‌توان همزمان هم به فرد آزادی عمل داد و هم او را در چارچوب‌های مشخص قرار داد؛ چرا که نوع فعالیت‌های تجربی و فنی چارچوب مشخصی داشته و افراد با هر فرهنگی خارج از آن قاعده عمل نخواهند کرد؛ اما فرایندهای علوم انسانی خارج از چارچوب‌های سلب و از پیش تعیین‌شده و متناسب با هر فرهنگی متفاوت خواهد بود و ایجاد آزادی برای فرد موجب خارج شدن از چارچوب‌های

نئولیبرالیسم است؛ فلذا آزادی فردی، تمرکززدایی و ارزشیابی‌ها در این علوم بر ضد نئولیبرالیسم خودنمایی خواهند کرد.

تضادها و تناقض‌ها با علوم انسانی

نئولیبرالیسم در پی آن است که از طریق شبه بازاری کردن نهادهای تعلیم و تربیت، آن‌ها را به نهادهای مولدی تبدیل کند که در مقابل هزینه‌هایشان سودآوری دارند تجاری‌سازی نهادهای آموزش عالی، فراتر از یک تغییر مدیریتی، در پی دگرگونی بنیادین در ماهیت «دانش» است. در این پارادایم، دانشگاه از یک نهاد تولید معرفت به مؤسسه‌ای تبدیل می‌شود که هدف اصلی آن، تبدیل دانش به کالایی سودآور و مولد است (Mohammadi & Zibakalam, 2015). این رویکرد که توسط داویس و بازل نیز تبیین شده، بر این پیش‌فرض استوار است که ارزش دانش نه در صدق و حقیقت‌جویی، بلکه در قابلیت خرید و فروش و بازده اقتصادی آن نهفته است. (Davies & Bansel, 2007). این گذار از «معرفت» به «کالا»، پیامدهای عمیقی برای ساختار قدرت در علوم انسانی به همراه دارد. با خصوصی‌سازی دانش و تفویض مسئولیت‌های نهادی به سطح فردی (استادان و دانشجویان)، رقابتی بقاء محور میان کنشگران دانشگاهی شکل می‌گیرد. در این فضای رقابتی، ارزش هر کنشگر (استاد یا دانشجو) نه بر اساس ظرفیت‌های فکری یا نقش اجتماعی‌اش، بلکه بر اساس میزان سرمایه اقتصادی و توانایی او در جذب منابع سنجیده می‌شود. این فرآیند، برخلاف ادعای آزادی‌بخشی، در واقع منجر به تحمیل تفکر بازاری بر ساختارهای ذهنی افراد شده و روابط قدرت نابرابری را بازتولید می‌کند که استقلال فکری را به شدت تضعیف می‌نماید (Olssen* & Peters, 2005). از این منظر، استفاده از خط‌کش اقتصادی برای ارزیابی، ابقاء یا حذف رشته‌های علوم انسانی، نه تنها با فلسفه وجودی این رشته‌ها در تضاد است، بلکه آینده معرفتی آن‌ها را با بحرانی وجودی مواجه می‌سازد.

نئولیبرالیسم با ابزارگرایی محض، حقیقت را با سودآوری معادل می‌گیرد و در این میان، جایگاه اصلی دانش یعنی «حقیقت‌جویی»، به جایگاه «کارآمدی اقتصادی» تقلیل می‌یابد (Bagheri, 2013). این فرایند که با کالایی‌سازی دانش (Alibašić et al. , 2024; del Cerro Santamaría, 2019) پیوند خورده است، منجر به بروز تناقض روش‌شناختی تحت عنوان کمی‌گرایی اجباری می‌شود. به‌طوری که نئولیبرالیسم در تلاش برای تبدیل سرمایه فکری به شاخص‌های ملموس و قابل اندازه گیری،به سمت کمی‌گرایی سوق می یابد (Apple, 2013) در این وضعیت که نئولیبرالیسم می‌کوشد هر پدیده را در قالب اعداد و رتبه‌بندی‌های تجاری بگنجاند، از یک واقعیت

بنیادین غافل می‌ماند: ماهیت «نرم» و کیفی علوم انسانی با این سنجه‌های خشک و ریاضی‌وار ناسازگاری ماهوی دارد. آن‌چنان‌که لیوتار[1] (۱۹۸۴) معتقد است که با ورود به جوامع به عصر پساصنعتی[2] و فرهنگ عصر پست‌مدرن، ماهیت دانش به سوی مفهومی کمی از اطلاعات سیر می‌کند و بخش‌هایی از دانش که قابلیت ترجمه به این اطلاعات کمی را نداشته باشند، در خطر حذف شدن می‌باشند. نتیجه، این عدم سنخیت میان «منطق بازار» و «ماهیت معرفت انسانی»، تحقیقات حوزه علوم انسانی را به سمت یک «کاهش‌گرایی»[3] سوق می‌دهد که در آن، غنای فکری و عمق تحلیلی قربانی شاخص‌های کمی و سطحیِ سودآوری می‌شوند. در ادامه گزاره‌هایی هم‌چون شیئت بخشی دانش و تقلیل‌گرایی معرفتی، پارادوکس‌هاس نئولیبرالیسم در مدیریت دانشگاهی، بحران ارزش‌گذاری در علوم انسانی را به اختصار شرح داده می‌شود.

شیئت بخشی[4] دانش و تقلیل گرایی معرفتی[5]

تجاری‌سازی در علوم انسانی را نمی‌توان صرفاً به فروش محصولات یا خدمات دانشی محدود کرد؛ این فرایند،

در سطحی عمیق‌تر، به تغییر معیارهای ارزش‌گذاری دانش نیز مربوط می‌شود. هنگامی که تولید دانش دانشگاهی

بیش از پیش تحت تأثیر منطق بازار، بازده اقتصادی، قابلیت مبادله و شاخص‌های کمی قرار می‌گیرد، ارزش

معرفتی، اخلاقی، فرهنگی و عمومی آن ممکن است به ارزش ابزاری و اقتصادی تقلیل یابد. در چنین شرایطی، دانش نه فقط به‌عنوان فرایندی برای فهم انتقادی جهان اجتماعی، بلکه به‌مثابه محصولی قابل‌اندازه‌گیری، قابل‌انتقال و قابل‌فروش تعریف می‌شود؛ روندی که در ادبیات آموزش عالی با مفاهیمی مانند کالایی‌شدن دانش، دانشگاه

کارآفرین، سرمایه‌داری دانشگاهی و عقلانیت ابزاری توضیح داده شده است (Mohammadi, 2024).

از این منظر، می‌توان گفت تجاری‌سازی افراطی زمینه نوعی شیءواره‌شدن یا کالایی‌شدن دانش را فراهم می‌کند؛ چرا که روابط انسانی، مسائل اجتماعی و پرسش‌های انتقادی، در معرض تقلیل به شاخص‌هایی مانند

[1]-Lyotard
[2]-Postindustrial
[3] - Reductionism
[4] - Objectification
[5]- Reification and Epistemic Reductionism

قابلیت فروش، تعداد استناد، تأثیر اقتصادی، تعداد قراردادها یا حجم تولیدات قابل‌شمارش قرار می‌گیرند. مطالعات معاصر درباره دانشگاه نشان می‌دهند که فشار برای پاسخ‌گویی به اهداف اقتصادی و ملی، در بسیاری از موارد، ارزش‌های غیرابزاری دانشگاه، از جمله ارزش عمومی، اخلاقی، اجتماعی و انسانی را به حاشیه می‌راند (Shumar et al., 2024).

همچنین، پژوهش‌های مرتبط با کالایی‌شدن تحقیقات دانشگاهی نشان داده‌اند که رابطه دانشگاه و صنعت و گفتمان «کارآفرینی دانشگاهی» می‌تواند از طریق ارتباطات عمومی علم، به‌صورت گزینشی و مشروعیت‌بخش بازنمایی شود؛ به‌گونه‌ای که منافع تجاری‌سازی برجسته و پیامدهای انتقادی آن کم‌رنگ شود.

بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که در دانشگاه بازارمحور، خطر آن وجود دارد که علوم انسانی از رسالت خود در تولید معنا، نقد اجتماعی و گسترش فهم تاریخی و فرهنگی فاصله بگیرد و بیشتر بر تولید خروجی‌هایی تمرکز کند که برای نظام‌های ارزیابی، سیاست‌گذاری یا بازار قابل‌اندازه‌گیری و مصرف باشند. در نهایت پرسش‌های بنیادین فلسفی و اجتماعی که لزوماً بازده اقتصادی فوری ندارند، از چرخه پژوهش حذف می‌شوند، زیرا بازار تنها «پاسخ‌های کاربردی» را می‌خرد و نه پرسش‌های رهایی بخشی را.

پارادوکس های نئولیبرالیسم در مدیریت دانشگاهی

تحلیل تجاری‌سازی بدون بررسی پارادوکس‌های ساختاری آن ناقص است. یکی از آشکارترین پارادوکس‌ها، «تضاد میان تمرکززدایی ادعایی و استانداردسازی اجباری» است. در حالی که اقتصاد نئولیبرال شعار آزادی انتخاب و تمرکززدایی از ساختارهای دولتی را می‌دهد، اما همزمان از طریق «شاخص‌های ارزیابی جهانی» (مانند رتبه‌بندی‌های بین‌المللی)، دانشگاه‌ها را مجبور به پیروی از یک الگوی واحد و تک‌بعدی می‌کند. با استقرار منطق بازار در ساحت تعلیم و تربیت، نهادهای آموزشی و دانشگاهی به‌مثابه بنگاه‌های اقتصادی و دانش به‌منزله کالایی قابل‌مبادله بازتعریف شده‌اند. این تحول ساختاری زمینه گسترش الگوی «مدیریت عمومی نوین» را فراهم آورده است (Mohammadi & Mirzamohammadi, 2020). رویکردی که روابط افقی و همکارانه سنتی در دانشگاه را به مناسبات سلسله‌مراتبی و نابرابر قدرت بدل می‌سازد و اولویت را به رقابت‌پذیری، سنجش کمّی و تنوع‌بخشی به منابع مالی می‌دهد(Shore & Wright, 2003 Olssen & Peters, 2005,). بر خلاف ادعای تقلیل مداخله دولت در نظام‌های نولیبرال، این دگرگونی نه مقررات‌زدایی، بلکه نوعی «تنظیم‌گری مجدد» و اِعمال

کنترل نامحسوس از راه دور از طریق سازوکارهای خودکنترلی و پاسخ‌گویی قهری شبیه به الگوی نظارت فراگیراست (Amit, 2000; Ball, 2003; Oplatka et al., 2002).

این بازاری‌سازی ساختاری، چالش‌های معرفت‌شناختی عمیقی به همراه داشته است. از یک‌سو، غلبه معیارهای کمّی ارزیابی موجب «همگونی اجباری» در پژوهش‌ها (به‌ویژه در علوم انسانی) و تضعیف تنوع معرفتی شده و از سوی دیگر، وابستگی دانشگاه به منابع مالی خصوصی، استقلال علمی پژوهشگران را قربانی منافع ذی‌نفعان اقتصادی کرده است. در این فرآیند، «کاربردپذیری» به‌معنای تجاری‌سازی علم به معیار بنیادین فعالیت‌های آکادمیک بدل می‌شود؛ امری که هویت استادان و معلمان را از نماد حکمت به عرضه‌کنندگان کالا در تعاملات سودمحور تنزل داده و به عملکردی غیراصیل در میان کارگزاران تربیتی می‌انجامد (Ball, 2003).

بحران ارزش‌گذاری در علوم انسانی

مطالعات جدید در حوزه نشر مقالات علمی نشان می‌دهند که نظام‌های ارزیابی دانشگاهی، هنگامی که ارتقا، استخدام و اعتبار علمی را عمدتاً بر تعداد مقالات، میزان استناد، ضریب تأثیر مجله و سایر شاخص‌های کمی مبتنی می‌کنند، ممکن است میان دو هدف مهم نشر علمی ــ یعنی انتشار دانش معتبر و کسب اعتبار حرفه‌ای ــ شکاف ایجاد کنند. در چنین شرایطی، پژوهشگران ممکن است به‌جای تمرکز بر عمق، اصالت و دامنه نظری پژوهش، به بیشینه‌سازی خروجی‌های قابل‌شمارش گرایش پیدا کنند (Trueblood et al., 2025).

در این وضعیت، بحران زمانی رخ می‌دهد که «ارزش» با «قیمت» جایگزین می‌شود. در مدل تجاری‌شده، ارزش یک تحقیق علوم انسانی با میزان استناد یا نرخ بازگشت سرمایه سنجیده می‌شود. این رویکرد، علوم انسانی را دچار نوعی انحراف معرفتی می‌کند. در ساحت انسان‌شناختی، پیامدهای این رویکرد در تعارض بنیادین با مبانی انسان‌شناسی اسلامی نظیر «کرامت» و «آزادی انسان» قرار می‌گیرد (Bagheri, 2008). نولیبرالیسم مفهوم آزادی را به آزادی سلبیِ برخاسته از منطق رقابت فرو می‌کاهد و ابعاد ایجابی و اخلاقی آن را نادیده می‌گیرد؛ در حالی‌که در دیدگاه انسان‌شناسی اسلامی و نظریه انسانِ عامل، آزادی واجد ذاتی اخلاقی و بالنده است. از این‌رو، سلب استقلال نهادهای تربیتی، کالایی‌سازی دانش و تقلیل عاملیت اخلاقیِ کنشگران دانشگاهی به متغیرهای بازار، چالش‌های بنیادین مدیریت عمومی نوین در مواجهه با رشد اصیل، فردیت و شأن والای انسانی به شمار می‌روند . پژوهش ریچاردسون و همکاران (Richardson et al. 2025) نشان داد، غلبه مشوق‌های کمّی و تجاری بر نظام

ارزیابی علمی، خطر کاهش اصالت، عمق و کیفیت پژوهش را افزایش می‌دهد. فشارهای رقابتی، اتکای فزاینده به شاخص‌های کمی وضعف کنترل‌های کیفی، زمینه گسترش پدیده‌هایی مانند کارخانه‌های مقاله، واسطه‌های انتشار و مجلات فاقد داوری مؤثر که در اثر آن پدیده کارخانه مقاله را شبکه‌ای برای تولید انبوه مقالات کم‌کیفیت یا جعلی معرفی می‌کند را فراهم کرده است.

از این منظر، تمرکز بر «تولید انبوه مقالات» برای رفع نیازهای بازار، منجر به کاهش عمق تحلیل و افزایش سطحی‌نگری شده است. وقتی معیار موفقیت، تعداد خروجات پژوهشی باشد، تحقیق از یک فعالیت «جست‌وجوی حقیقت» به یک فعالیت «تولید محتوا» تبدیل می‌شود. این تغییر ماهیت، هویت علوم انسانی را که بر پایه نقد و بازاندیشی استوار است، تضعیف کرده و آن را به ابزاری برای توجیه وضعیت موجود بدل می‌سازد.

رهایی بخشی

آن‌چنان که بحث شد، نئولیبرالیسم در فضای دانش، در عمل موجب نگرش سرمایه‌داری و کسب منفعت از دانش مبتنی بر سود محض جدای از ارزش‌های اجتماعی و مدنی شده است (Gerado, del Cerro Santamaría, 2019). در چنین زمینه‌ای، علوم انسانی بیش از هر حوزه‌ای متعهد است تا نسبت خود را با معنا، عدالت، تاریخ، فرهنگ و زیست جهان انسانی بازاندیشی کند. از این منظر، یکی از وظایف بنیادین علوم انسانی شناساندن مسائل، آشکار ساختن ماهیت، قلمرو، کارکرد و حدود دانش در جامعه و مقاومت در برابر فروکاست آن به منطق سود است. از این منظر، رهایی‌بخشی دانش، از یوغ سرمایه‌داری، مستلزم احیای تعلیم و تربیت به‌مثابه کنشی هم‌زمان سیاسی و اخلاقی است؛ کنشی که فراتر از انتقال مهارت، به پرورش داوری انتقادی، مسئولیت‌پذیری و حساسیت نسبت به امر عمومی می‌انجامد (Giroux, 2002) . احیای این افق سیاسی–اخلاقی در تعلیم و تربیت زمانی ممکن می‌شود که کارکرد علوم انسانی در فهم زیست جمعی، توسعه فرهنگی و تحکیم عدالت اجتماعی به رسمیت شناخته شود. دانشگاه در این چارچوب، صرفاً سازمانی برای تولید خروجی‌های قابل‌سنجش یا پاسخ‌گویی به نیازهای بازار نیست، بلکه نهادی است که باید به بازاندیشی انتقادی درباره مناسبات قدرت، نابرابری و معنا یاری رساند. از همین رو، هر سیاستی که دانشگاه را به کارایی صرف، بهره‌وری کمی و پاسخ‌گویی بازارمحور تقلیل دهد، دامنه استقلال علمی و آزادی دانشگاهی را محدود کرده و امکان شکل‌گیری معرفت انتقادی را کاهش می‌دهد . در همین‌راستا، در برابر هژمونی معرفت‌شناسی بازاری، چند مسیر برای

بازپس‌گیری استقلال علمی و تقویت ظرفیت رهایی‌بخش علوم انسانی قابل طرح است. نخست، باید از «دانش برای فروش» به «دانش برای فهم» گذر کرد. این گذار به معنای تقویت همکاری‌های میان‌رشته‌ای است، اما نه به قصد حل صرف مسائل فنیِ بازار یا تولید ارزش تجاری؛ بلکه برای واکاوی لایه‌های اجتماعی، فرهنگی و انسانی مسائل و بازگرداندن پرسش‌های بنیادی به مرکز تحقیقات علوم انسانی. در این معنا، بازشناسی دانش یعنی به‌رسمیت‌شناختن شیوه‌های متکثر دانستن و مقاومت در برابر یکسان‌سازی معیار ارزش علمی بر پایه سودمندی اقتصادی.

دوم، بازتعریف شاخص‌های ارزیابی پژوهش ضرورتی فوری دارد. اتکای افراطی به سنجه‌های صرفاً کمی، مانند تعداد مقالات، ضریب تأثیر یا شاخص‌های استنادی، غالباً به نادیده‌گرفتن کیفیت استدلال، عمق نظری، نوآوری مفهومی و اثرات اجتماعیِ بلندمدت پژوهش می‌انجامد. شواهد جدید نشان می‌دهند که نظام‌های ارزیابی کمی، اگر بدون ملاحظات انتقادی و کیفی به‌کار روند، پژوهشگران را به سمت بیشینه‌سازی خروجی‌های شمارشی سوق می‌دهند و خطر کاهش اصالت و عمق پژوهش را افزایش می‌دهند (Trueblood et al., 2025,Dora,2012, Hicks et al. 2015).

سوم، ایجاد حوزه‌های معرفتی است که آزادانه برای حمایت از پژوهش‌های اصیل، دیرپژوه و نقد بنیادین ضروری است. چنین حوزه‌هایی باید از فشارهای مستقیم بازار، صنایع و منطق بازگشت سرمایه مصون باشند تا تولید دانشی ممکن شود که شاید در کوتاه‌مدت سودآور نباشد، اما در بلندمدت زیرساخت‌های فکری آینده را شکل می‌دهد. پژوهش‌های انتقادی بنیادین، به‌ویژه در علوم انسانی، غالباً در منطق‌های کوتاه‌مدتِ بودجه‌محور و محصول‌محور کم‌ارزش‌گذاری می‌شوند؛ حال آنکه این پژوهش‌ها برای بازاندیشی در مبانی معرفتی و اخلاقی جامعه نقشی تعیین‌کننده دارند. از این منظر، استقلال مالی و نهادیِ بخشی از پژوهش‌های علوم انسانی، نه امتیازی حاشیه‌ای، بلکه شرط تداوم نقش انتقادی دانشگاه است.

در سطحی عمیق‌تر، رهایی‌بخشی علوم انسانی مستلزم بازتعریف خودِ مسئله‌های این حوزه است. این مسئله‌ها نباید صرفاً بر پایه نیازهای بازار یا الگوهای مدیریتی مسلط صورت‌بندی شوند، بلکه باید از ماهیت معرفتی، غایت اجتماعی و کارکرد فرهنگی علوم انسانی استخراج شوند. در اینجا، رجوع تحلیلی به منابع اسلامی نیز می‌تواند اهمیت داشته باشد؛ زیرا در این منابع، نسبت میان مالکیت خصوصی و خیر عمومی، و نیز میان آزادی فردی و مسئولیت اجتماعی، در چارچوبی اخلاقی و متعادل صورت‌بندی شده است. آیات «تعاون بر نیکی و تقوا» (مائده:

۲)، «امر به عدالت و نیکوکاری» (نحل: ۹۰) و «تکریم فرزندان آدم» (اسراء: ۷۰) بر این نکته دلالت دارند که انسان صرفاً ابزار تولید ارزش اقتصادی نیست، بلکه دارای کرامت ذاتی و مسئولیت اجتماعی است. از این رو، بهره‌گیری تحلیلی از مبانی اسلامی در بازتعریف مسئله‌های علوم انسانی می‌تواند به تقویت چشم‌اندازی کمک کند که در آن عدالت، کرامت انسانی و حقیقت‌جویی در مرکز قرار می‌گیرند.

بر این اساس، رهایی‌بخشی علوم انسانی نه به معنای گسست از جامعه، بلکه به معنای بازگشت انتقادی به جامعه و بازسازی نسبت دانش با عدالت، آزادی و خیر عمومی است. دانشگاه و علوم انسانی زمانی می‌توانند نقش تاریخی خود را ایفا کنند که از تقلیل به منطق بازار و سنجه‌های صوری فاصله بگیرند و دوباره به عرصه‌ای برای فهم، گفت‌وگو و نقد اجتماعی بدل شوند. این بازگشت مستلزم آن است که سیاست‌گذاران، مدیران دانشگاهی و پژوهشگران، ارزش دانش را نه فقط در قابلیت فروش یا شمارش، بلکه در توان آن برای گسترش افق‌های انسانی، کاهش نابرابری و تقویت عقلانیت عمومی بازشناسند (Trueblood et al., 2025;Dora,2012; Hicks et al., 2015; Slaughter & Rhoades, 2004)

بحث و نتیجه‌گیری

دغدغه بهبود بخشیدن به بازده علوم انسانی، دغدغه‌ای مشترک در میان همه دست‌اندرکاران و اصحاب این علوم در جهان مدرن است. نکته قابل توجه این است‌که تفاوت قائل شدن میان علوم مختلف و علوم انسانی را تافته‌ای به کلی جدا بافته از علوم زیستی و طبیعی تلقی کردن، یعنی اشتباهی که نویسندگانی که اصطلاحاً آنان را قائلان به علوم فرهنگی می‌نامند (که در بین آنها تأویل گرایان، معناگرایان، پدیدارشناسان، پسامدرنیست‌ها، پساساختارگرایان، دست اندرکاران مطالعات پسااستعماری و مانند آنان جای دارند) راه را برای نسبیت‌گرایی معرفتی هموار می‌کند. از طرفی دیگر اشتباه قائلان علوم فرهنگی معکوس، اشتباه پوزیتیویست‌هاست که می‌پنداشتند علوم انسانی را می‌توان یکسره با علوم فیزیکی تحویل کرد. در صورتی که علوم انسانی به اعتبار علم بودن با علوم زیستی و فیزیکی از جهات مهمی اشتراک دارند، اما قابل تحویل به آن‌ها و یا به یک‌دیگر نیستند به‌طوری که علوم فیزیکی در وظیفه واقع‌نمایی جنبه‌های فیزیکی واقعیت را بر عهده دارند و علوم انسانی وظیفه واقع‌نمایی جنبه‌هایی که با عنوان کلی وضع، حال و شرایط انسانی از آن‌ها یاد می‌شود.

دیدن این تفاوت‌ها در بحث توسعه و ارزش‌گذاری همه رشته‌ها مهم و رویکردی عقلایی است که متاسفانه در رویکرد تجاری‌سازی دانش مبتنی بر نئولیبرالیسم این تفاوت‌ها با ارزش‌گذاری غیرعقلایی و منطبق با مفهوم و منطق بازار ارزش‌یابی و تعریف می‌گردد. اسلاتر[1] و لسلی[2] (۱۹۹۷) شواهدی فراهم کرده‌اند که بسیاری از دانشگاهیان به نفع ارزش‌های بازار، فلسفه‌ای از نوع دوستی را به خدمت گرفته‌اند. این تغییر ناشی از وابستگی به منابعی است که توسط اولویت‌های حکومت کنترل می‌شود. مدیران دانشگاه هم به دنبال تغییر عامدانه ارزش‌های دانشگاهی بوده‌اند و این نیز از اثرات تغییر گفتمان است. فرکلالت[3] (۱۹۹۴) این گفتمان جدید در دانشگاه را تکنولوژی‌زده شدن گفتمان می‌داند: «فرآیند مداخله در قلمرو عمل، گفتمانی با هدف ایجاد یک هژمونی جدید در جهت گفتمان دغدغه‌های سازمان یا نهاد به عنوان یک مبارزه کلی‌تر به منظور تحمیل هژمونی تازه ساخته شده در فرهنگ و عمل نهادی».

از چالش‌های اساسی دیگر که ناشی از ورود نئولیبرالیسم بر فضای دانشگاهی و به خصوص حوزه علوم انسانی است موضوع حقیقت‌جویی و حقیقت‌گویی علم است که نئولیبرالیسم با روی آوردن به ابزارگرایی خام، حقیقت را معادل سودآوری می‌داند. بر این اساس، دانش که روزی مهم‌ترین وظیفه‌اش حقیقت جویی بود، به کالا تبدیل می‌شود و به جای حقیقت و صدق آن، میزان کارآمدی اقتصادی معیار می‌شود (Bagheri, 2013). دانش و تحقیقات کمّی با گرایش‌های اقتصادی اهمیت زیادی پیدا می‌کنند و معیار ارزشیابی آن‌ها به پیامدهای اقتصادی آن‌ها وابسته می‌شود، این امر بقاء علوم انسانی را به سمت بازاری شدن سوق می‌دهد. امروزه این سیاست‌های ناشی از نئولیبرالیسم محدود به کشورهای مثل آمریکا و انگلستان نمی‌شوند و اصلاحات تربیتی تحت حاکمیت شرکت‌های اقتصادی چند ملیتی و نهادهای بین المللی بانک جهانی و سازمان تجارت جهانی در کشورهای مختلف جهان و به‌خصوص در سطح آموزش عالی در حال اجراست. شیلی، برزیل و دیگر کشورهای آمریکای لاتین، کشورهای آفریقایی مانند بوتسوانا؛ استرالیا و نیوزلند، ترکیه و کشورهای آسیایی مانند پاکستان، مالزی، ژاپن، سنگاپور و چین از جمله کشورهایی هستند که الگوی نظام آموزشی نئولیبرالیسم در حال اجراست (Tabulawa et al. , 2013; Yonezawa, 2007). در ایران نیز تجاری شدن دانش به یکی از رسالت‌های عظیم دانشگاه‌ها تبدیل شده است و جای پای آن در سیاست‌های کلی کشور مانند برنامه چهارم و پنجم و ششم توسعه،

[1] Slaughter
[2] Leslie
[3] Foucault

چشم انداز بیست ساله و نقشه جامع علمی کشور قابل ردیابی است. مدافعان تجاری‌سازی دانش درکشور بیشتر با هدف تولید ثروت، به دفاع از پیوند بین دانشگاه و صنعت می‌پردازند (Hasangholipour et al. , 2011).

علوم انسانی داعیه‌ی کاربردی شدن، در جامعه را دارد ولی نه با سنجه‌ها و ارزش‌های مبتنی بر نئولیبرالیسم که متأسفانه هم‌اکنون فضای حاکم بر توسعه و رقابت بین رشته‌ها شده است. درصورتی می‌توان ارزشیابی مبتنی بر رویکرد نئولیبرالیسم در تجاری‌سازی را منطقی دانست که به سوالاتی هم‌چون این‌که رسالت علوم انسانی در عرصه اجتماع چیست؟ آیا ویژگی «نفع» و «سود» برای علم، صرفاً از جنس سود بازار است؟ آیا مشروعیت و کارآمدی علم، در تناقض هستند؟ آیا علوم انسانی نمی تواند همزمان جایگاه عقل عملی و عقل نظری در جامعه را به عهده بگیرد، یا مجبور به انتخاب یکی از این دو است؟

با این وصف نمی‌توان بازار را به عنوان معنابخش، ارزش‌بخش دانشگاه و علم در نظر گرفت و فتوای اقتدای دانشگاه و علم به بازار را داد. از سویی در علوم انسانی، ارزش علم تنها برای کشف حقیقت نیست و باید بتواند به پیشرفت منجر شود. در این نگاه کارآمد بودن علوم انسانی، ناقض مشروعیت نخواهد بود. هم‌چنان که در این نگاه، علم و عمل نمی تواند جدای از یکدیگر به رشد برسند.

با نظر به‌این‌که ماهیت متفاوت علوم انسانی از سایر علوم بشری باعث تمایز تحقیقات آن شده است که بخشی دیگری از چالش‌های تجاری سازی تحقیقات علوم انسانی ناشی از همین تفاوت می‌باشد. مشکلات و پیچیدگی‌های تحقیق، کیفیت اجرا، تغییر پذیری نتایج تحقیق، میزان اجرایی شدن تحقیق از جمله موانع عمده تحقیق در علوم انسانی هستند. از طرفی دیگر عدم اعتماد و باور به نتایج، فاصله بین تئوری و عمل در علوم انسانی، ماهیت متفاوت و نرم تکنولوژی انسانی موانع تکنولوژیک در علوم انسانی را شکل می‌دهند. به‌عبارتی این چالش‌ها نگاه‌های همراه با بدانگاری‌هایی نسبت به تجاری‌شدن علوم انسانی را بوجود می‌آورند و این علوم را مفید برای جامعه نمی‌دانند. نکته قابل تأمل این است که علوم انسانی نیز قابلیت تجاری‌شدن دارد ولیکن ماهیت متفاوت آن با ارزشگذاری‌های امروزی و بازاری علم قابل تطبیق نیست. از یک طرف علوم انسانی در پی پاسخ به نیازهای جامعه و حل مشکلات آن بوده و همواره در بطن جامعه فعال و پویاست و از طرف دیگر ارزشیابی و توسعه رشته‌ها تحت تجاری شدن که مبتنی بر رویکردی بازاری و کالایی شدن علم را دارد با فلسفه علوم انسانی ناسازگار است.

درنهایت برای فهم میزان سازگاری ارزش‌های علوم انسانی با پدیده تجاری‌سازی آموزش عالی، باید مفهوم بازار و مفهوم علوم انسانی را در تجاری‌سازی واکاوی کرد. فهم مسائل علوم انسانی برای تطبیق آن با سایر

رشته‌های علوم از حیث نحوه کاربست و نوع هدف‌گذاری مهم است. این پژوهش بیان می‌دارد که تا زمانی که فهم مسائل علوم انسانی را نداشته باشیم، نمی‌توان نسخه‌ای واحد برای ارزش‌گذاری و هدف‌گذاری آن تعیین نمود. تمرکز بر مبانی علوم انسانی اسلامی راه‌حل مناسبی برای پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌گردد، چراکه مبانی آن در پی علم لاینفع نیست و از آن طرف تأکید آن بر کاربردی بودن علوم انسانی در اجتماع است.

در نهایت این پژوهش نشان داد که تجاری‌سازی تحقیقات علوم انسانی، فراتر از یک تغییر در ساختار مالی، در حال بازسازی بنیادین معرفت‌شناسی دانشگاه است. فرآیند شیئیت‌بخشی و تقلیل‌گرایی ابزاری که در قالب پارادوکس‌های نئولیبرالیسم ظهور کرده‌اند، نه تنها هویت علوم انسانی را به چالش کشیده‌اند، بلکه ظرفیت تحقیقات بنیادین در این رشته برای ایفای نقش انتقادی در جامعه را نیز تهدید می‌کنند. اگر دانش به کالا تبدیل شود، دیگر قادر به نقدِ سازنده‌ی «بازار» نخواهد بود، زیرا خود بخشی از فرآیند تولید کالای بازار شده است. برای عبور از این بحران، بازگشت به وظیفه اصلی دانشگاه در تولید «معنا» و «حقیقت»، به جای «محصول» و «قیمت»، یک ضرورت معرفتی است.

References

Abbassi, B., Gholipour, A., & Pirannejad, A. (2023). Unanticipated consequences of customerism and commercialization in higher education.*Quarterly journal of research and planning in higher education, 13*(4), 155-182.

Alibašić, H., L.Atkinson, C., & Pelcher, J. (2024). The liminal state of academic freedom: Navigating corporatization in higher education.*Discover education, 3*(1), 7.

Altbach, P.G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities.*Journal of studies in international education, 11*(3-4), 290-305.

Amit, V. (2000). The university as panopticon: Moral claims and attacks on academic freedom. In M. Strathern (Ed.), Audit culture: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy, . Routledge Taylor and Francis Group. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/52394/1/32

Aparicio, G., Iturralde, T., & Rodríguez, A.V. (2023). Developments in the knowledge-based economy research field: a bibliometric literature review.*Management Review Quarterly, 73*(1), 317-352.

Apple, M.W. (2013). *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*.Routledge.

Bagheri, K. (2013). A reflection on the relationships of the culture of marketization of knowledge and the university.*Journal of educational sciences, 19(2), 7-22.*

Bagheri, K., Sajadieh, N., & Tavassoli, T. (2011). Research approaches and methods in philosophy of education.*Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).*

Baldini, N., Grimaldi, R., & Sobrero, M. (2006). Institutional changes and the commercialization of academic knowledge: A study of Italian universities' patenting activities between 1965 and 2002.*Research policy, 35*(4), 518-532.

Ball, S.J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university.*British journal of educational studies, 60*(1), 17-28.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 18(2), 215-228. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065

Bauwens, T., Reike, D., & Calisto-Friant, M. (2023). Science for sale? Why academic marketization is a problem and what sustainability research can do about it.*Environmental Innovation and Societal Transitions, 48*, 100749.

Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education.*International journal of qualitative studies in education, 20*(3), 247-259.

Dora. (2012). *San Francisco Declaration on Research Assessment*. https://sfdora.org/read/

Fakour, B. (2009). Entrepreneurial University; Concepts, Backgrounds and How to Achieve.

Farasatakhah, M.S.e.a. (2018). *Global Perspectives and Iranian Issues* (Vol.M.Navid, Ed).

Graafland, J., & Verbruggen, H. (2022). Free-market, perfect market and welfare state perspectives on "good" markets: An empirical test.*Applied Research in Quality of Life, 17*(2), 1113-1136.

Giroux, H. A. (2002). *Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education*. *Harvard Educational Review, 72*(4), 425–463.

Guerrero, M., & Menter, M. (2024). Driving change in higher education: the role of dynamic capabilities in strengthening universities' third mission.*Small Business Economics, 63*(3), 1321-1337.

Haj Taieb, S. (2024). Measuring the third mission of European Universities: A systematic literature review.*Society and Economy, 46*(2), 147-167.

Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*.Oxford university press.

Hasangholipour, H., Gholipour, A., Ghazimahaleh, M.M., & Roshandel Arbatani, T. (2011). Requirements, necessities and mechanisms of knowledge commercializing in Management Schools/Faculties.*Journal of Business Management,* (24).

Hessels, L.K., & Van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda.*Research policy, 37*(4), 740-760.

Lyotard, J. F. (1984). Postmodern condition: A report on knowledge (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Manchester University Press. https://monoskop.org/images/e/e0/Lyotard_Jean-Francois_The_Postmodern_Condition_A_Report_on_Knowledge

Mahmoudpour, B., Rahimian, H., Abbaspour, A., & Delavar, A. (2012). Recognition of challenges facing the commercialization research in humanities with present a grounded theory.

Mikelatou, A., & Arvanitis, E. (2023). Pluralistic and equitable education in the neoliberal era: paradoxes and contradictions.*International Journal of Inclusive Education, 27*(14), 1611-1626.

Mohammadi, H. (2024). A reflection on Marketisation of Education and Considering Student as Consumer. 14 (1), 99-124.

Mohammadi, H., & Zibakalam, F. (2015). Neoliberalism and commercialization of education: The challenges for moral education.*Foundations of Education, 4*(2), 95-116.

Mohammadi, M., Esmailzadeh, H., & Ebrahimipour, H. (2006). *Management of intellectual property in university-industry relations* Conference of university-industry relationship.

Mohammadi, H., & Mirzamohammadi, M. H. (2020). New public management (npm) in the iranian higher education; a moral analysis. Ethics and Education, 15(1), 113-133. https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700453

Molesworth, M., Nixon, E & ,.Scullion, R. (2011). *The marketisation of higher education and the student as consumer*.Routledge London.

Olssen*, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism.*Journal of education policy, 20*(3), 313-345.

Pishghadam, R. (2015). *Writings in Scientific, Cultural, Organizational Fields*.

Pourezzat, A.A., & Heidari, E. (2011). Studying and sorting the challenges and barriers of knowledge commercialization using Q-methodology.

Reamer, A. (2003). Technology transfer and commercialization: their role in economic development.*www.eda.gov/PDF/eda_ttc.pdf.*

Richardson, R. A. K., Hong, S. S., Byrne, J. A., Stoeger, T., & Nunes Amaral, L. A. (2025). The entities enabling scientific fraud at scale are large, resilient, and growing rapidly. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 122*(32), e2420092122. https://doi.org/10.1073/pnas.2420092122

Roga, R., Lapiņa, I., & Müürsepp, P. (2015). Internationalization of higher education: Analysis of factors influencing foreign students' choice of higher education institution.*Procedia-Social and Behavioral Sciences, 213*, 925-930.

Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities.*World Bank Publications.

Saunders, D.B. (2010). Neoliberal ideology and public higher education in the United States.*Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS), 8*(1).

Siegel, D.S., Waldman, D.A., Atwater, L.E., & Link, A.N. (2003). Commercial knowledge transfers from universities to firms: improving the effectiveness of university–industry collaboration.*The Journal of High Technology Management Research, 14*(1), 111-133.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*.Jhu press.

Tabulawa, R., Polelo, M., & Silas, O. (2013). The state, markets and higher education reform in Botswana.*Globalisation, Societies and Education, 11*(1), 108-135.

Trueblood, J. S., Allison, D. B., Field, S. M., Fishbach, A., Gaillard, S. D. M., Gigerenzer, G., Holmes, W.R., Lewandowsky, S., Matzke, D., Murphy, M. C., Musslick, S., Popov, V., Roskies, A. L., Schure, J. T& ,.Teodorescu, A. R. (2025). The misalignment of incentives in academic publishing and implications for ournal reform. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,122 (5), Article e2401231121. https://doi.org/10.1073/pnas.2401231121.

Yonezawa, A. (2007). Strategies for the emerging global higher education market in East Asia: A comparative study of Singapore, Malaysia and Japan.*Globalisation, Societies and Education, 5*(1), 125-136.

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

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

Subjectivation in the Secondary-School Philosophy Classroom: A Foucauldian Reading of Teachers' and Students' Experiences

Hojjat Saffarheidari
Associate Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, University of Mazandarn, Babolsar, Iran. (Corresponding Author), Email: h.saffar@umz.ac.ir
Fatemeh Gharib
Master's Degree in History and Philosophy of Education, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.
gharibfateme8@gmail.com

Received: 2026-08-24	Revised: 2026-09-25	Accepted: 2026-10-28	Published: 2026-11-09

Citation: Saffarheidari, H. & Gharib, F. (2026). Subjectivation in the Secondary-School Philosophy Classroom: A Foucauldian Reading of Teachers' and Students' Experiences, *Foundations of Education*, 16(2), 61-87. doi: 10.22067/fedu.2026.100382.1550

Abstract

Research on the teaching of philosophy has mostly focused on assessing the educational outcomes of this course, paying less attention to how the subject is constituted within the power relations of the philosophy classroom. This study was conducted to investigate the event of subjectification in high school philosophy education, based on a Foucauldian reading and focusing on the narratives of teachers and students. The study adopted a qualitative approach using directed content analysis. Participants included 9 available philosophy and logic teachers and 11 twelfth-grade humanities students from academic high schools in Neka, who were selected purposefully considering the diversity of their responses. After extracting semantic units, initial coding, and organizing them into sub-themes and main themes, the data were analyzed through the lens of Foucauldian concepts. The findings revealed that philosophy education was effective in shaping the philosophical subject across three domains: insight, attitude, and action. In the production of the philosophical subject, the emergence of features such as questioning and reasoning, acceptance of differing perspectives and ambiguity, increased self-confidence in expressing opinions, participation in dialogue, and reflection on personal decisions were observable. At the same time, these findings contain implicit guidelines for improving the philosophy classroom. These guidelines were presented at four levels: teaching methods practices, the teacher's role and relations with students, assessment practices, and the classroom and school level.

Keywords: Teaching of Philosophy, Subjectivation, Michel Foucault, Power

Synopsis

This study examines subjectivation in the secondary-school philosophy classroom from a Foucauldian perspective, focusing on the experiences of philosophy and logic teachers and twelfth-grade students. Previous research on philosophy education has largely emphasized educational outcomes, while paying less attention to how subjectivity is constituted within classroom relations. The study therefore approaches the philosophy classroom as a field of

©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.

power/knowledge relations in which students' ways of thinking, relating to themselves and others, and acting can be transformed.
A qualitative approach and directed content analysis were employed. Participants included nine accessible philosophy and logic teachers and eleven twelfth-grade humanities students in theoretical secondary schools in Neka. They were selected purposively with attention to variation in their responses. Data were collected through semi-structured interviews. After extracting semantic units and developing initial codes, the codes were organized into subthemes and main themes and interpreted through Foucauldian concepts, particularly power/knowledge, subjectivation, and technologies of the self. Insight, attitude, and action served as organizing empirical domains rather than as a linear causal sequence.
The findings indicate that philosophy education is associated with changes in the formation of a philosophical subject across these three domains. In the domain of insight, participants reported greater questioning, reasoning, consideration of multiple perspectives, and reconsideration of taken-for-granted assumptions. In the domain of attitude, accounts pointed to greater openness toward different viewpoints and ambiguity, increased confidence in expressing opinions, and willingness to engage in dialogue. In the domain of action, participation in discussion, giving reasons for judgments, and reflection on personal decisions were among the reported changes. These findings suggest that philosophy education can create conditions in which students develop particular relations to knowledge, truth, themselves, and others.
From a Foucauldian perspective, these changes are not simply educational gains detached from power. They emerge through classroom practices that encourage students to question, articulate, examine, and regulate themselves. The teacher also participates in the relations of power/knowledge through which classroom possibilities are organized. At the same time, the findings reveal constraints, including limited interest in philosophy among some students, restricted participation, persistence of previous patterns of thinking, curricular limitations, and assessment pressures. Subjectivation therefore appears neither uniform nor predetermined, but contingent upon the interaction of pedagogical practices, institutional conditions, and students' responses.

Conclusion

The findings suggest that the secondary-school philosophy classroom should not be understood merely as a setting for transmitting philosophical information. It is a field of power/knowledge relations in which particular ways of thinking, speaking, judging, and relating to oneself and others become possible. Across the three empirical domains of insight, attitude, and action, teachers' and students' accounts indicate the emergence of characteristics associated with a philosophical subject: questioning, reasoning, attention to multiple perspectives, openness to ambiguity, confidence in expressing views, participation in dialogue, and reflection on judgments and decisions.
These findings can be interpreted through Foucauldian subjectivation. When students question apparently self-evident claims, ask for reasons, compare interpretations, or reconsider previous beliefs, they are not merely acquiring skills; their relation to knowledge and to themselves is being reorganized. Technologies of the self become visible in practices through which students examine their assumptions, articulate their positions, and reconsider their judgments. Thus, the significance of philosophy education lies partly in the possibilities it creates for students to participate in their own formation as thinking and reflective subjects.

The findings also complicate the role of the teacher. The teacher is not outside relations of power as a purely liberating agent. Rather, teachers help organize the conditions under which students speak, question, justify, and evaluate claims, while their own professional action is shaped by curriculum, assessment, and institutional requirements. The classroom is therefore a relational field in which power operates through pedagogical practices rather than simply being imposed from above.

The study also identified constraints and divergent responses. Some students regarded philosophy as uninteresting or of limited usefulness, while limited participation and persistence of previous patterns of thinking were also reported. Teachers referred to constraints such as limited time, curricular pressures, and the dominance of assessment requirements. These findings indicate that subjectivation is not a uniform outcome. They also suggest caution in labeling every negative response as "resistance"; the evidence more securely supports interpreting such responses as tensions and constraints within the relations of power surrounding philosophy education.

The findings have practical implications at four levels identified in the study. At the level of teaching methods, greater use of questioning, dialogue, reason-giving, comparison of perspectives, and examination of taken-for-granted assumptions can create space for students' active participation. At the level of teacher–student relations, teachers can support students in expressing disagreement and developing their own positions while requiring reasons for those positions. At the level of assessment, greater attention can be given to reasoning, interpretation, questioning, and reflective judgment rather than reproduction of philosophical information alone. At the classroom and school level, sufficient time and institutional space are needed for sustained philosophical dialogue.

A Foucauldian approach, therefore, does not propose a fixed model of the ideal philosophical student. Its value lies in examining how desirable forms of subjectivity are produced through classroom practices and institutional arrangements. Philosophy teaching can contribute to subjectivation when it opens spaces for students to question, reason, reconsider themselves, and engage seriously with difference.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم وتربیت

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

سوژه‌شدگی در کلاس فلسفه دوره متوسطه: خوانشی فوکویی از تجربه معلمان و دانش‌آموزان

حجت صفارحیدری

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. (نویسنده مسئول)، H.saffar@umz.ac.ir

فاطمه قریب

کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. gharibfateme8@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۰۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۰۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۶	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: صفارحیدری، حجت؛ قریب، فاطمه. (۱۴۰۵). سوژه‌شدگی در کلاس فلسفه دوره متوسطه: خوانشی فوکویی از تجربه معلمان و دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۸۷-۶۱. doi: 10.22067/fedu.2026.100382.1550

چکیده

پژوهش‌های آموزش فلسفه عمدتاً بر سنجش پیامدهای آموزشی این درس متمرکز بوده‌اند و کمتر به چگونگی شکل‌گیری سوژه در میدان قدرت در کلاس فلسفه پرداخته‌اند. پژوهش حاضر با هدف بررسی رخداد سوژه‌شدگی در آموزش فلسفه دبیرستانی، بر اساس خوانش فوکویی و با تمرکز بر روایت‌های معلمان و دانش‌آموزان انجام شد. رویکرد پژوهش حاضر کیفی بوده و با استفاده از روش تحلیل محتوای جهت‌دار انجام گرفته است. مشارکت‌کنندگان شامل ۹ دبیر فلسفه و منطق در دسترس و ۱۱ دانش‌آموز پایه دوازدهم رشته علوم انسانی در مدارس متوسطه نظری شهر نکا هستند که به شیوه هدفمند و با در نظر گرفتن تنوع در پاسخ آنها انتخاب شدند. داده‌ها پس از استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری اولیه و سازمان‌دهی در مضامین فرعی و اصلی، در پرتو مفاهیم فوکویی مورد خوانش قرارگرفته‌اند. یافته‌های بدست آمده نشان داد که آموزش فلسفه در شکل‌گیری سوژه فلسفی در سه عرصه بینش، نگرش و کنش موثر بوده است. در تولید سوژه فلسفی، رخداد ویژگی‌هایی چون، پرسشگری و استدلال‌ورزی، پذیرش دیدگاه‌های متفاوت و ابهام، افزایش اعتمادبه‌نفس در بیان نظر، مشارکت در گفت‌وگو و بازنگری در تصمیم‌های شخصی قابل مشاهده‌اند. در عین حال این یافته ها حاوی رهنمودهای ضمنی برای بهبود کلاس آموزش فلسفه نیز هستند. این رهنمودها در چهارسطح کاربست‌های روش تدریس، نقش معلم و مناسبات او با دانش‌آموزان، سطح ارزشیابی‌ها، و سطح کلاس و مدرسه ارائه گردید.

واژه‌های کلیدی: آموزش فلسفه، سوژه شدگی، فوکو، روابط قدرت

مقدمه

برخلاف این تصور رایج که کلاس درس مکانی خنثی برای انتقال دانش، معلومات و مهارت‌ها است، فوکو تصویری متفاوت از آنچه در کلاس می‌گذرد ترسیم می‌کند. در نگاه او کلاس درس یک میدان نیرو یا قدرت است که در آن نسبت‌های نیرو به اثرگذاری و اثرپذیری مشغول‌اند. در تصویر او نیروی واحد و تکی وجود ندارد. در نتیجه قدرت چون امری سیال به تملک کسی در نمی‌آید. قدرت نسبت نیروهاست، نسبت اثرپذیری و اثرگذاری. فوکو چنین وضعیتی را با عنوان «مناسبات قدرت» توصیف می کند. «نسبت قدرت فقط جایی برقرار است که قدرت اعمال می شود.» (Mashayekhi, 2022). ازا ین منظر است که می‌توان گفت هر آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد، در دایره مناسبات قدرت است که معلمان و دانش‌آموزان، در کنار دیگر عناصر چون برنامه‌های درسی – که بازتاب هنجارهاست –، و ارزشیابی‌ها – که تأثیر اعمال تکنیک‌های قدرت را می‌سنجد- نسبت‌های محوری آن هستند. این سخن درباره کلاس آموزش فلسفه که می‌کوشد تا سوژه‌ای خاص را در سطح بینش، نگرش و کنش دانش‌آموزان تولید کند، وضوح بیشتری دارد. معمولا پژوهش‌های گوناگون درباره آموزش فلسفه، صرفاً میزان اثرگذاری این نوع از آموزش‌ها را گزارش می‌کنند. این در حالی است که مسئله تنها ارزیابی اثرگذاری آموزش فلسفه نیست، تا بر اساس آن بتوان گسترش این نوع از برنامه‌ها را تبلیغ نمود. دستگاه نظری فوکو نگاه از زاویه دیگری را ممکن می‌سازد؛ زاویه‌ای که اثرگذاری آموزش فلسفه و یا شکست آن، اهمیت ثانوی دارد. آنچه اهمیت دارد تولید سوژه‌ای است که حاصل حضور در کلاس درس فلسفه است. بنابراین در این پژوهش، برخلاف مطالعات انجام شده رایج، مسئله این نیست،که آموزش فلسفه تا چه اندازه، به پرسشگری، به تقویت قوت داوری، خوداندیشی، چندجانبه نگری و .... دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه پیامدی است که از طریق آن سوژه شدن دانش‌آموزان به نمایش در می‌آید.

چنانکه که گفته شد هدف پژوهش حاضر مطالعه رویداد «سوژه‌شدگی» دانش‌آموزان کلاس فلسفه است؛ پژوهشی که این فرایند را از خلال روایت‌ها، ادراکات و تجارب دانش‌آموزان و معلمان مطالعه می‌کند. «سوژه‌شدگی» دانش‌آموزان را می‌توان از طریق شکل‌گیری توانایی مسئله‌مند کردن بدیهیات، بازاندیشی در باورهای خود، اعمال فناوری‌های خود، کنش تأملی آنها مطالعه کرد. به نظر نویسندگان این مقاله، مطالعه این وجه از نقش آموزش فلسفه، حائز اهمیت بسیار است.

فوکو «سوژه» را هویتی پسینی می‌داند که در چارچوب گفتمان و بر بستر مناسبات دانش/ قدرت و فناوری‌های خود بصورتی مداوم ساخته می‌شوند (Foucault, 1988). بر همین اساس، تحولاتی را که از طریق آموزش در عرصه‌های بینش، نگرش و کنش دانش‌آموزان رخ می‌دهد، می‌توان به کمک مفهوم‌هایی

چون فناورهای خود، یعنی، شیوه‌های تأمل، مراقبت از خود، خودآزمایی و بازاندیشی، تفسیر نمود . به سخن دیگر، ما در این روند می توانیم شاهد پدید آمدن سوژه‌هایی باشیم که محصول نسبت میان نیروها در کلاس درس فلسفه است، یعنی سوژه‌هایی که نسبت جدیدی را با خود و جهان برقرار می‌کنند (Foucault, 1977)؛گرچه انتظار نمی‌رود همه دانش‌آموزان به یکسان در این فرایند مشارکت کنند. در دستگاه نظری فوکو، مفاهیمی مانند «تکنولوژی‌های قدرت»، «تکنولوژی‌های خود»(Foucault, 1988) و «مقاومت» (Foucault, 1978; Foucault, 1980)، ابزارهای تحلیلی قدرتمندی را برای درک پویایی‌های کلاس درس و نسبت معلم-دانش‌آموز فراهم می‌آورد (Bagger et al., 2018; Ball, 2017).

در یک دهه اخیر تأثیر آموزش‌های فلسفی، موضوع پژوهش‌های گوناگون بوده است. اما عمده این پژوهش‌ها، تأثیر آموزش فلسفه بر رشد و پرورش توانایی‌های شناختی و اخلاقی فراگیران را گزارش کرده‌اند. به عنوان نمونه، این پژوهش‌ها نشان داده‌اندکه آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی (Mirzaei & Golizade, 2024)، کسب شایستگی‌های فکری (Farmahini farahani & Fathi Jahanshahi, 2024)، کسب توانایی‌ها و مهارت‌های فکری عمیق‌تر و انعطاف پذیری روان‌شناختی و نیز رشد اخلاقی دانش‌آموزان (Navidian et al., 2019) مؤثر بوده است. گرچه این پژوهش‌ها واجد اطلاعات با اهمیتی‌اند و از این جهت با پژوهش‌های صاحب‌نظرانی چون لیپمن (Lipman, 2003) و اسپلیتر و شارپ (Splitter & Sharp, 1995) درباره تأثیر آموزش فلسفه بر ساحت‌هایی چون تفکر انتقادی، خلاقیت، استدلال‌ورزی، حل مسئله یا رشد اخلاقی هم‌سو هستند ،اما به بررسی این نکته مهم نپرداخته‌اند که چگونه آموزش‌های مدرسه‌ای (Martin, 2022) و بویژه آموزش فلسفه در دبیرستان به تولید «سوژه‌هایی فلسفی» می‌انجامد و چگونه در برابر این جریان مقاومت پدید می‌آید.

در پژوهش‌های بین‌المللی کاربرد اندیشه‌های میشل فوکو در حوزه آموزش و پرورش، پیشینه‌ای غنی و گسترده دارد. از جدیدترین این پژوهش‌ها می‌توان به کار «کاردوسو ونکان» (Cardoso Vançan, 2026) اشاره کردکه به مطالعه تأثیر هوش مصنوعی بر آموزش فلسفه با رویکرد فوکویی و مفهوم حکومت‌مندی الگوریتمی پرداخته است. او نشان می‌دهد که چگونه فناوری‌های نوین گفتمان‌های جدیدی از قدرت/ دانش را در کلاس فلسفه تولید می‌کنند. مقاله بال و اولمدو(Ball & Olmedo, 2023). با عنوان « مراقبت از خود، مقاومت و سوژه‌شدگی در حکومت‌مندی‌های نولیبرال» به بررسی نسبت میان مراقبت از خود، مقاومت و سوژه‌شدگی در نظام‌های آموزشی نولیبرال اختصاص دارد. آنها نشان می‌دهند که چگونه معلمان و دانش‌آموزان با استفاده از تکنولوژی‌های خود، در برابر گفتمان‌های مسلط مقاومت می‌کنند. لوپز و وگانیتو

(Lopes & da Veiga-Neto, 2022) در مقاله «درهم تنیدگی‌ها: میان هرمنوتیک سوژه و تعلیم و تربیت» به بررسی چشم‌اندازهای تحلیلی غیرمتافیزکی فوکو و مقایسه آن با گفتمان تفسیری مسلط در تعلیم و تربیت معاصر می‌پردازند و از خلال آن به دلالت‌های تربیتی بعضی از اندیشه فوکو برای آموزش و پرورش کنونی اشاره می‌کنند. مقاله با تمایز نهادن میان «پداگوژی» (pedagogy) به‌عنوان مجموعه‌ای از کنش‌ها و شیوه‌های آموزشی، و «پداگوژی»(Pedagogy) به‌عنوان یک دستگاه نظری و گفتمانی، بر کارکرد سوژه‌ساز[1] شیوه‌های تربیتی در آموزش مدرسه‌ای تأکید می‌کند. بال(Ball, 2019) در مقاله‌ای با عنوان «افقی از آزادی: بهره‌گیری از اندیشه فوکو برای اندیشیدن متفاوت به آموزش و یادگیری» با تکیه بر پژوهش‌های گذشته، به امکان‌های شکل‌گیری آموزش فوکویی برای تقویت و پرروش روحیه نقادی و کنجکاوی می‌پردازد. به نظر او رویکرد فوکو در سه عرصه ایجاد محیط یادگیری برای تجربه آموزی، آزمون‌گری و ایجاد خودآگاهی در دانش‌آموزان، و پرروش نگرش انتقادی در آنها، قابلیت اجرا دارد. در مجموع مطالعه او، پرسش‌های مهمی را درباره نقش و جایگاه معلم مطرح می‌سازد . ریتزلر (Rytzler, 2019) در مقاله « برگرداندن نگاه به سوی خود و فراتر از خود: فوکو و سیمون وی درباره آموزش به مثابه پرورش توجه » با مقایسه اندیشه این دو متفکر، مفهوم آموزش به مثابه فرایند پرورش سوژه‌ای برخوردار از توجه و مراقبت را، مورد بررسی قرار می دهد. به نظر او هر دو متفکر، به مسئله مراقبت از خویش توجه جدی دارند.

با مرور پیشینه‌های داخلی و بین‌المللی، پژوهش حاضر درصدد است که به صورتی عینی داده‌های میدانی مربوط به کلاس آموزش فلسفه در دبیرستان را با اندیشه فوکو پیوند زند. به عبارت دیگر، این پژوهش درصدد است داده‌های میدانی، یعنی روایت دانش‌آموزان و ادارک معلمان فلسفه را در چارچوب رویکرد فوکویی فرایند شکل‌گیری سوژه تفسیر کند. بر این اساس تحلیل محتوای جهت‌دار مبتنی بر چارچوب نظری فوکو مورد استفاده قرار گرفته است. در این چارچوب پرسش پژوهش را می‌توان به این صورت بیان کرد : *درس فلسفه به‌عنوان یک گفتمان چه نوع سوژه‌ای تولید می‌کند؟*

رویکرد پژوهش حاضر کیفی بوده و هدف آن فهم چگونگی شکل‌گیری سوژه‌شدگی در آموزش فلسفه دبیرستانی است. داده‌ها از طریق مصاحبه و به شیوه‌ای نیمه ساختاریافته با معلمانی که به آموزش فلسفه و منطق اشتغال داشته‌اند و دانش‌آموزان پایه دوازدهم جمع‌آوری شده است. نمونه آماری مورد مطالعه را ۹ دبیر فلسفه با حداقل پنج سال سابقه تدریس و ۱۱ دانش‌آموز پایه دوازدهم رشته علوم انسانی در مدارس متوسطه نظری شهر نکا تشکیل می‌دهند. این مشارکت‌کنندگان به صورتی هدفمند انتخاب شده‌اند و

[1] subjectivizing

حتی‌الامکان کوشش گردید روایت‌های دریافت شده متنوع باشد. با توجه به تعداد محدود معلمان فلسفه در شهر نکا امکان مصاحبه با تعداد بیشتری فراهم نشد. انتخاب تعداد دانش‌آموزان نیز تحت تاثیر شباهت و یکسانی پاسخ‌های آنها قرار گرفت. با وارسی پاسخ‌ها نوعی یکسانی در پاسخ‌ها مشاهده گردید. بنابراین به همین تعداد ۱۱ نفر دانش‌آموز اکتفا گردید. داده‌ها در چند مرحله تحلیل گردیدند. نخست، متن مصاحبه پیاده‌سازی و چندین بار مطالعه شد. واحدهای معنایی با پرسش پژوهش استخراج، کدهای اولیه تعیین گردید. سپس کدهای اولیه بر حسب شباهت مفهومی و ارتباط معنایی در قالب مقوله‌های فرعی سازماندهی شدند. و در نهایت این مقوله‌ها در سه مقوله اصلی بینش، نگرش و کنش، سازمان یافتند.

لازم به ذکر است که این سه مقوله نه به مثابه نوعی توالی خطی و علّی بلکه به عنوان چارجوبی سامان‌بخش در نظر گرفته شدند. بنابراین سه حوزه بینش، نگرش و کنش، سه حوزه تجربی متفاوت‌اند که امکان مشاهده تجربی تغییرات در مشارکت کنندگان را فراهم می‌کنند. این پژوهش در پی نشان دادن تأثیر آموزش فلسفه بر بینش، سپس نگرش و کنش به طریقی خطی نیست، بلکه می‌کوشد نشان دهد چگونه سوژه‌شدگی در کلاس درس در روابط میان شیوه‌های فهم، و نسبتی که فرد با خود و دیگران برقرار می‌کند، به شیوه‌ای چندوجهی، رخ می‌دهد. این روی‌داد در پرتو مفاهیم فوکویی، به ویژه قدرت/ دانش، سوژه شدگی، فناورهای خود مورد خوانش قرار گرفته است. بطور کلی، راهبرد تحلیلی پژوهش را می‌توان در دو سطح متمایز توضیح داد: در سطح نخست، داده‌های مصاحبه به شیوه تحلیل محتوای جهت‌دار سازمان‌دهی شدند و در سطح دوم، یافته‌های تجربی در پرتو مفاهیم فوکویی مورد تفسیر قرار گرفتند (Assarroudi et al., 2018; Hsieh & Shannon, 2005). برای افزایش اعتبار یافته‌ها از معیارهای پیشنهادی لینکلن و گوبا شامل باورپذیری، قابلیت انتقال، قابلیت اطمینان و قابلیت تأیید استفاده شد. در این راستا، فرایند تحلیل و سازمان‌دهی داده‌ها به صورت مستند ثبت شد و یافته‌ها و تفسیرهای پژوهش مورد بازبینی قرار گرفتند (Lincoln & Guba, 1985).

چارچوب نظری: سوژه شدگی

فهم چگونگی شکل‌گیری سوژه فلسفی در کلاس‌های فلسفه را می‌توان در چارچوب مفاهیم فوکویی چون سوژه‌شدگی، قدرت/ دانش، فناوری‌های خود و مقاومت شرح داد. سوژه‌شدگی در اندیشه فوکو نه بر یک هویت ثابت ، بلکه بر وضعیتی برآمده از مناسبات گفتمانی و قدرت دلالت می‌کند (Allen, 2018; Foucault, 1998). شکل‌گیری هویت را نیز باید در نسبت‌ها، پیشامدها، گسست‌ها و کشاکش مطالعه نمود (Foucault, 1998; Wilkins & Courtney, 2024). از نظر فوکو سوژه در مناسبات میان قدرت و دانش، در شبکه‌ای از روابط، گفتمان‌ها، هنجارها و شیوه‌های ارتباط با خود و دیگران شکل می‌گیرد

(Coloma, 2011; Foucault, 1982). در این معنا کلاس درس به مثابه شبکه‌ای از روابط است که امر دانستنی، معتبر، عقلانی و پذیرفتنی را تعیین می‌بخشد و دانش‌آموز را در معرض آن قرار می‌دهد (Foucault, 1980). برنامه درسی، کتاب درسی، شیوه تدریس، قواعد گفت‌وگو، نظام ارزشیابی و مرجعیت معرفتی معلم می‌توانند در این تحقق این چگونگی نقش داشته باشند. همچنین کلاس درس صرفاً مکانی برای اعمال قدرت بر دانش‌آموزان نیست، بلکه در آن شیوه‌های خاصی از دانستن، سخن گفتن و نسبت برقرار کردن با خود و دیگران امکان‌پذیر می‌شود.

همانگونه که گفته شد فوکو مدرسه را نهادی خنثی که در پی انتقال صرف دانش است نمی‌بیند، بلکه آن را شبکه‌ای می‌داند که در آن حقیقت تولید می‌شود (Foucault, 1980). برنامه‌ی درسی مدارس نیز، با تعیین اینکه چه دانشی «معتبر» و چه دانشی «نامعتبر» است، مرزهای «عقلانی/غیرعقلانی» و «درست/نادرست» را ترسیم می‌کند (Coloma, 2011). در کلاس فلسفه این رابطه‌ی قدرت/دانش به خوبی قابل مشاهده است. دانش فلسفی (به‌عنوان یک گفتمان مسلط) تعیین می‌کند که «تفکر انتقادی» چیست، «سوژه‌ی خودآیین» چه ویژگی‌هایی دارد و «پرسش‌گری» چگونه باید باشد. این دانش به معلمان قدرت می‌دهد تا دانش‌آموزان را بر اساس آن هدایت، ارزشیابی و به‌سوی «سوژه‌ای فلسفی» سوق دهند (Ball, 2013) . با این حال نباید خود معلمان را بیرون از شبکه قدرت پنداشت. زیرا آنها در حالی که می‌کوشند دانش‌آموزان را به سوی پرسش‌گری و تفکر مستقل فرابخوانند، خود نیز در چارچوب هنجارهای مدرسه‌ای، برنامه‌های درسی و نظام ارزشیابی عمل می‌کند. در واقع، معلمان خود چون سوژه‌ای در درون میدان قدرت هستند. از این‌رو آنها نقش رهایی بخش دانش‌آموزان را ایفاء نمی‌کنند.

می‌توان آموزش فلسفه را متأثر از گفتمانی دانست که معلمان در کلاس تولید می‌کنند: *فلسفه روش تمرین تفکر، عمیق دیدن مسایل، پرهیز از شتابزدگی در داوری و بطور کلی روشن‌گر راه زندگی است.* این گفتمان را می‌توان از پاسخ‌هایی استنتاج کرد که دانش‌آموزان به پرسش «معلمان فلسفه چه انتظاری از شما دارند؟» داده‌اند. گر چه، بر اساس رویکرد فوکو، باید شاهد شکل‌گیری گفتمان رقیبی باشیم که دانش‌آموزان آن را می‌پرورانند (Ball, 2013; Ball & Olmedo, 2023) اما در این پژوهش به شواهدی از این رویداد دست نیافتیم. وضعیتی که در آن، دانش‌آموز گفتمان غالب را به‌عنوان هویت خود می‌پذیرد، همان چیزی است که فوکو «سوژه‌شدگی» می‌نامد. این وضعیت، همواره با کشمکش‌ها و گسست‌ها همراه است (Foucault, 1982; Leask, 2012). فوکو در مقاله‌ی «سوژه و قدرت» با طرح این نکته که هدف او نه بررسی قدرت بلکه چگونگی شکل‌گیری سوژه است، نشان می‌دهد که سوژه شدن، دو سویه دارد: سوژه‌ای

که مطیع است و در برابر گفتمان‌ها و نهادهای قدرت منفعل است؛ و سوژه‌ای که بازاندیش است و به کمک تکنولوژی‌های خود به موقعیت عاملیتی خودآیین دست می‌یابد(Foucault, 1982, p. 777). در واقع، فوکو نشان می‌دهد که این دوسویه‌گی، پدیده‌ای است که در بستر زمانی خاص شکل می‌گیرد (Lin, 2007). در کلاس فلسفه، دانش‌آموزان می‌توانند از «سوژه‌ی مطیع» به «سوژه‌ی بازاندیش» گذر کنند، اما این گذار شکل‌های گوناگونی از مقاومت‌هایی را نیز پدید می‌آورد(Susser, 2016).

از سخنان فوکو گاهی چنین برداشت می‌شود که فرد مقهور وضعیتی است که در آن گریز از سیطره سوژه‌شدگی ناممکن است. زیرا او خود را در میان مناسبات قدرت و تحت تأثیر تکنولوژی‌های آن می‌یابد. انسان خواه در مقام کارپذیر و یا کنش‌گری که خود به عاملیت خویش تعیین می‌بخشد، پیوسته یک سوژه باقی می‌ماند. اما فوکو با طرح مفهوم «مراقبت از خود» از چنین وضعیتی تا اندازه‌ای فاصله می‌گیرد. فوکو در کتاب «هرمنوتیک سوژه » مفهوم مراقبت از خود را مورد بررسی قرار می‌دهد. او با طرح این ادعا که برای یونانیان مراقبت از خود که تمرینی عملی و اخلاقی و بازتابی از تأمل درباه شیوه زیستن، ارزش‌ها و کنش‌های خود است و نه شناخت خود، فرد را به بازاندیشی و خودسازی و فاصله گرفتن از پذیرش گفتمان مسلط فرا می‌خواند (Foucault, 2005). همچنین وی پرورش توانایی نقد را امری ضروری در نظر می‌گیرد(Allen, 2018). به نظر فوکو نقد، توانایی به‌چالش کشیدنِ بدیهیات و گشودن فضایی برای اندیشیدن به‌گونه‌ای دیگر است (Foucault, 2024). اگر از این منظر به آموزش فلسفه نگاه کنیم آن را زمینه‌ای برای مسئله‌مند کردن بدیهیات، بازاندیشی در باورهای خود و اعمال تکنولوژی‌های خود، و کشاندن دانش‌آموزان به سوی آنچیزی که فوکو از مفهوم یونانی مراقبت مراد می‌کند، خواهیم یافت (Coloma, 2025; Fazeli, 2022).

جدول ۱. مفاهیم فوکویی مورد استفاده در خوانش داده‌های پژوهش

مفهوم فوکویی	تعریف مفهومی	محور تحلیل
دانش / قدرت	قدرت و دانش درهم‌تنیده‌اند و آنچه به‌عنوان دانش معتبر و حقیقت پذیرفته می‌شود، درون مناسبات قدرت شکل می‌گیرد و تثبیت می‌شود	چگونگی شکل‌گیری و اعتبار یافتن دانش، حقیقت و شیوه‌های مشروع سخن گفتن در کلاس فلسفه و نسبت آن با مناسبات قدرت
سوژه‌شدگی	سوژه در فرایندهای اجتماعی و گفتمانی و در نسبت با حقیقت، دیگران و خویشتن شکل می‌گیرد؛ ازاین‌رو سوژه امری ازپیش‌داده نیست	چگونگی شکل‌گیری نسبت دانش‌آموز با خود، دانش، حقیقت و دیگران در فرایند آموزش فلسفه
فناوری‌های خود	شیوه‌هایی که فرد از طریق آن‌ها بر افکار، نگرش‌ها، رفتار و شیوه زندگی خویش کار می‌کند و خود را تغییر می‌دهد	امکان‌های بازاندیشی، خودارزیابی و تغییر نسبت فرد با خویشتن که در تجربه آموزش فلسفه پدیدار می‌شوند

جدول ۱ مفاهیم فوکویی مورد استفاده در خوانش داده‌های پژوهش را مشخص می‌کند. این مفاهیم به‌عنوان مقوله‌های ازپیش‌تعیین‌شده برای کدگذاری داده‌های مصاحبه به کار نرفته‌اند، بلکه جهت‌گیری نظری پژوهش را برای تفسیر یافته‌های تجربی فراهم می‌کنند. بر این اساس، «قدرت/دانش» برای توجه به چگونگی شکل‌گیری و اعتبار یافتن دانش و حقیقت در مناسبات کلاس، «سوژه‌شدگی» برای بررسی فرایند شکل‌گیری نسبت دانش‌آموز با خود، حقیقت و دیگران، «فناوری‌های خود» برای فهم امکان‌های بازاندیشی و کار فرد بر خویشتن، مورد توجه قرار گرفته‌اند.

در این بخش ابتدا جدول‌های مربوط به کدگذاری و مقوله‌بندی داده‌های مصاحبه ، و سپس داده‌ها، جداول و نمونه‌های مربوط به سه مقوله اصلی بینش، نگرش و کنش ارائه می‌گردد.

جدول ۲، مسیر حرکت از داده‌های خام (کدهای اولیه) بدست آمده از مصاحبه‌های دانش آموزان تا مفاهیم نظری (کدهای نظری) برگرفته از مفاهیم فوکو را نمایش می‌دهد. همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد فرایند کدگذاری از متن مصاحبه‌ها آغاز گردیده و در نهایت تحت سه مقوله اصلی –بینش ، نگرش، کنش– و مقوله‌های فرعی، نمونه‌ها و شواهد تجربی دسته‌بندی شده‌اند. ستون نهایی نیز در نهایت به مفاهیم فوکویی متصل شده‌اند.

جدول ۲. مقوله‌بندی داده‌های مصاحبه‌های دانش‌آموزان و خوانش آنها در پرتو مفاهیم فوکویی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	کدهای اولیه (نمونه)	شواهد منتخب (خلاصه کد)	خوانش در پرتو فوکو (مفهوم نظری)
بینش	پرسشگری، استدلال‌ورزی، نگاه چندجانبه، تردید در بدیهیات	درخواست دلیل، بررسی منبع ه، دلیل‌آوری، غالطه‌یابی، نگاه به زوایای متعدد، شک در باورهای قبلی	پرسش از دلیل و توجه به منبع، نگاه از چند زاویه، شک در باورها	قدرت/دانش
نگرش	احترام به دیدگاه‌های، متفاوت، تحمل ابهام اعتمادبه‌نفس در بیان نظر، علاقه‌مندی به اندیشیدن، مسئولیت‌پذیری فکری	پذیرش نظر مخالف، پذیرش بی‌پاسخی، جرات اظهارنظر لذت از فکر کردن بررسی جوانب پیش از قضاوت	شنیدن نظر مخالف ، بی نیازی به جواب قطعی، اظهار نظر بدون ترس، از فکر کردن لذت بردن، تفکر پیش از قضاوت	سوژه‌شدگی

کنش	مشارکت فعال در گفت‌وگو استدلال‌گری، بازنگری در تصمیم‌های شخصی، مطالعه مستقل، گفت‌وگو با خانواده	حضور در مباحثات، استفاده از دلیل در خانواده، تامل قبل از تصمیم، جست و جوی منابع، انتقال مباحث به خانه	شرکت در بحث کلاس، استدالال در خانواده، اندیشه پیش از تصمیم، مطالعه کتاب غیردرسی، بحث و گفت وگو با دیگران	فناوری‌های خود

جدول ۳ چگونگی دسته‌بندی روایت‌های معلمان از تغییرات دانش‌آموزان را در قالب سه مقوله اصلی (بینش، نگرش، کنش)، مقوله‌های فرعی و کدهای محوری نشان می‌دهد مقولات اصلی، فرعی و کدهای اولیه در نهایت به مفاهیم نظری فوکو (قدرت/ دانش، سوژه‌شدگی و فناورهای خود) متصل شده است. در ادامه، برای هریک از این مقوله‌ها شواهد تجربی ارائه می‌شود

جدول ۳. مقوله‌بندی داده‌های مصاحبه‌های معلمان و خوانش آنها در پرتو مفاهیم فوکویی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	کدهای اولیه (نمونه)	شواهد منتخب (خلاصه کد)	خوانش در پرتو فوکو (مفهوم نظری)
بینش	تحول در شیوه فهم واقعیت؛ تحول در تفکر انتقادی	دیدن لایه‌های پنهان؛ نقد پیش‌فرض‌ها؛ استدلال در بحث‌ها	تغییر در شیوه فهم مسائل، توجه به ابعاد پنهان و فاصله گرفتن از پذیرش بدیهی امور	قدرت/ دانش
نگرش	تحول در رابطه با دیگری؛ تحول در رابطه با خود	احترام به نظر مخالف؛ جرئت اظهار نظر؛ خوداندیشی انتقادی؛ مدارا و حساسیت اخلاقی	احترام به نظر، جرات اظهارنظر کردن	سوژه‌شدگی فناوری‌های خود
کنش	کنش ارتباطی؛ خودپروری	مشارکت در گفت‌وگو؛ استدلال‌گری؛ روی‌آوردن به مطالعه فلسفه	گسترش مشارکت گفت‌وگویی و انتقال فعالیت فلسفی به فراتر از موقعیت صرفاً کلاسی	فناوری‌های خود

بینش

عرصه بینش، نخستین و برجسته‌ترین مقوله‌ای بود که از تحلیل مصاحبه‌های معلمان و دانش‌آموزان استخراج شد. مشارکت‌کنندگان بارها به تغییر در شیوه اندیشیدن، نحوه مواجهه با مسائل، ارزیابی باورهای پیشین و نگاه به پدیده‌های پیرامون اشاره کردند. این تحول صرفاً به افزایش اطلاعات فلسفی محدود نمی‌شود، بلکه بیشتر به تغییر در فرایند فهم، داوری و مسئله‌مند شدن امور بدیهی مربوط می‌شود. در تحلیل داده‌ها، این مقوله در قالب چند زیرمقوله از جمله پرسشگری، استدلال‌ورزی، نگاه چندجانبه، تردید در بدیهیات و تأمل انتقادی سازمان یافته است. جدول ۴ چگونگی توزیع این زیرمقوله‌ها و فراوانی آنها را در میان مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴. چگونگی توزیع مقوله‌های فرعی مربوط به بینش بر اساس تجربه دانش‌آموزان و معلمان

مقوله‌های فرعی	مضامین پاسخ دانش اموزان	مضامین پاسخ معلمان	تعداد موارد (دانش‌آموز/ معلم)	هم‌سویی
پرسشگری	بررسی منبع اخبار و دلایل رویدادها	جستجوی علل پدیده‌ها به‌جای پذیرش سریع	۹ از ۱۱- ۷ از ۹	بالا
استدلال‌ورزی	احساس روشنی ذهن با استدلال‌آوری	استفاده از دلیل به‌جای تعصب و مغالطه‌یابی	۷ از ۱۱ — ۶ از ۹	بالا
چندجانبه نگری تردید در بدیهیات	توجه به لایه‌های پنهان و جنبه‌های مختلف مسائل پی بردن به ابعاد چندوجهی مفاهیمی مانند آزادی، عدالت و جبر	تغییر از نگاه تک‌علتی به لایه‌دار و چندبعدی درک مفاهیم بدیهی‌شده به‌عنوان مسائل پیچیده	۸ از ۱۱ — ۶ از ۹ ۶ از ۱۱ — ۵ از ۹	بالا متوسط

جدول ۴ نشان می‌دهد که تغییر در بینش، بیش از هر چیز در قالب گسترش پرسشگری، استدلال‌ورزی و بازاندیشی در باورهای پیشین تجربه شده است. اگرچه شدت این تحول در میان مشارکت‌کنندگان یکسان نبود، اما بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان اظهار داشتند که پس از تجربه آموزش فلسفه، مسائل را از زوایای مختلف بررسی می‌کنند و پیش از پذیرش یک دیدگاه، در پی دلایل و استدلال‌های آن برمی‌آیند. معلمان نیز این تغییر را در افزایش مشارکت دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی، طرح پرسش‌های عمیق‌تر و کاهش پذیرش بی‌چون‌وچرای مطالب مشاهده کرده‌اند. در ادامه، نمونه‌هایی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان در هر زیر مقوله ارائه می‌شود تا چگونگی شکل‌گیری این تغییر روشن‌تر شود.

پرسش‌گری:

-معلم ش ۷: *«در تعاملات خانوادگی و دوستانه پرسشگر شدن. به جای پذیرش بی چون و چرای دیدگاه ها، محترمانه سوال می پرسند و تلاش می کنند گفت‌وگو رو به سطحی عقلانی تر ارتقا دهند.».*

همین نکته را در گزارش‌های دانش‌آموزان نیز قابل مشاهده است:

- دانش‌آموز ش ۱:« قبلا *وقتی یک خبر رو می‌شنیدم سریع قبول می‌کردم... اما الان بیشتر سعی می‌کنم بپرسم که منبعش چیه و چه کسی پشتش هست»*(دانش‌آموز ۱).

استدلال ورزی:

-« قبلاً وقتی نظر مخالف می‌شنیدند، تعصب داشتند. اما الان سعی می‌کنند اول استدلال طرف مقابل رو بشنوند و بعد پاسخ بدهند»(معلم ۱۰).

-« هر بار که نظرمو می‌گفتم و دلیل‌ها و استدلال‌ها رو بیان می‌کردم، حس می‌کردم ذهنم روشن‌تر شده»(دانش‌آموز ۳).

چندجانبه‌نگری:

- معلم ش ۱۰: « دانش‌آموزان یاد گرفتن که هر پدیده‌ای رو نباید فقط از یه زاویه دید. مثلاً توی بحث عدالت، دیگه فقط به برابری ظاهری توجه نمی‌کنند»

دانش آموزان نیز معلمان را تایید می‌کنند.

-دانش‌آموز ش ۵: «نگاه بنده به زندگی خیلی تغییر کرد... بیشتر در بطن موضوع فکر می‌کنم و از چند جهت بهش نگاه می‌کنم»

تردید در بدیهیات:

-«دانش‌آموزان قبلاً عدالت رو به معنی برابری کامل می‌دونستند، اما الان می‌دونند که عدالت می‌تونه معانی مختلفی داشته باشه»(معلم ۲).

-« من قبلا فکر می کردم حقیقت یه چیز ثابتیه ولی وقتی داشتیم در مورد دیدگاه های مختلف بحث می کردیم ناخودآگاه با خودم گفتم پس حقیقت یه چیز نسبیه». (دانش اموز ۳).

جمع‌بندی و تحلیل بر اساس جدول ۴ و تحلیل روایی ارائه‌شده، در عرصه‌ی بینش: همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد هم سویی بالایی میان دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان در مورد مقوله‌های پرسش‌گری، استدلال‌ورزی و چندجانبه نگری (فراوانی ۷ از ۹ برای معلمان و ۹ از ۱۱ برای دانش‌آموزان در مقوله پرسشگری، فراوانی ۶ از ۹ برای معلمان و ۷ از ۱۱ برای دانش‌آموزان در مقوله استدلال‌ورزی، و فراوانی ۶ از ۹ برای معلمان و ۸ از ۱۱ برای دانش‌اموزان) وجود دارد .هم سویی بالا در سه مقوله فوق *احتمال* شکل‌گیری نوعی «شکاکیت روشمند» و «شکستن گفتمان تک‌بعدی»، رشد «تکنولوژی‌های خود» و ساخت «سوژه‌ای عقلانی» ، در دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. هم سویی پایین‌تر میان روایت‌های معلمان و

دانش‌آموزان درباره بدیهیات (فراوانی ۵ از ۹ برای معلمان و ۶ از ۱۱ برای دانش‌آموزآن) نشان می‌دهد که به چالش کشیدن «نظام‌های حقیقت و بازتعریف گفتمانی، دیرترین و سخت‌ترین تغییر در میان زیرمقوله‌های عرصه بینش است. با این حال هم‌سویی نسبتا بالا بین روایت معلمان و دانش‌آموزان در هر چهار زیرمقوله، نشان‌دهنده‌ی اعتبار یافته‌ها است و تأیید می‌کند که شکل‌گیری هویت جدید دانش‌آموزان، توسط ناظران بیرونی (معلمان) نیز مشاهده و تأیید شده‌اند. در عین حال، با استناد به فقرات ارائه شده از مصاحبه‌ها، شکل‌گیری هویت جدید دانش‌آموزان را می‌توان پیامد حضور در میدان قدرت کلاس تفسیر نمود.

نگرش:

نگرش نیز از جمله مقوله‌هایی است که، بر اساس تحلیل مصاحبه‌های معلمان و دانش‌آموزان، تحت تأثیر حضور در کلاس فلسفه قرار گرفته است. به نظر دانش‌آموزان حضور در کلاس فلسفه در رشد عاطفی بویژه احترام به عقاید متفاوت دیگران، حس اعتماد به نفس آنها در بیان نظرات‌شان و همینطور سایر جنبه‌ها، مؤثر بوده است. این تحول نیز در پاسخ‌های معلمان کم و بیش بازتاب داشته است. در تحلیل داده‌ها، این مقوله در قالب چند مقوله فرعی از جمله احترام به دیدگاه‌های متفاوت ، تحمل ابهام، اعتماد به نفس در بیان نظر، و مسئولیت‌پذیر سازمان یافته است. جدول شماره ۵ چگونگی توزیع این زیرمقوله‌ها و فراوانی پاسخ مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول شماره۵. چگونگی توزیع مقوله‌های فرعی مربوط به نگرش بر اساس تجربه دانش‌آموزان و معلمان

مقوله‌های فرعی	مضامین پاسخ دانش اموزان	مضامین پاسخ معلمان	تعداد موارد (دانش‌آموز/ معلم)	هم‌سویی
احترام به دیدگاه‌های متفاوت	درک منطق دیگران به‌جای رد آن	پذیرش اختلاف نظر بدون تنش	۹ از ۱۱- ۷ از ۹	بالا
تحمل ابهام	پذیرش سؤال‌های بی‌پاسخ	کاهش نیاز به پاسخ قطعی	۹ از ۱۱ - ۵ از ۹	متوسط
اعتمادبه‌نفس در بیان نظر	راحتی بیشتر در ابراز عقیده در کلاس	بیان نظر بدون ترس از قضاوت	۹ از ۱۱ — ۸ از ۹	بالا
علاقه‌مندی به اندیشیدن	لذت از فکر کردن درباره موضوعات مختلف	اشتیاق به تأمل در مسائل روزمره	۹ از۱۱ - ۶ از ۹	نسبتا بالا
مسئولیت‌پذیری فکری	بررسی جوانب پیش از قضاوت	پرهیز از داوری عجولانه	۹ از ۱۱ - ۴ از ۹	نسبتا متوسط

بر اساس داده‌های جدول شماره ۵، روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که آموزش فلسفه در برخی دانش‌آموزان زمینه شکل‌گیری تغییر در نگرش آنها نسبت به خود، دیگران همراه بوده است. افزایش تحمل دیدگاه‌های متفاوت، پذیرش ابهام، علاقه بیشتر به گفت‌وگو و احساس مسئولیت در داوری، از مهم‌ترین نمودهای این شکل‌گیری است. در عین حال، داده‌ها نشان می‌دهد که این فرایند در همه دانش‌آموزان به یک اندازه رخ نداده است. در ادامه به نمونه‌هایی اشاره می‌شود.

احترام به دیدگاه‌های متفاوت:

-معلم ش ۲: « دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند که نظر مخالف به معنای دشمنی نیست و می‌توان بدون تنش اختلاف نظر داشت».

-دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند.

-دانش‌آموز ش ۶.: *« قبلاً فکر می‌کردم فقط یک نظر درست است، اما حالا سعی می‌کنم نظر دیگران را هم بفهمم»*

تحمل ابهام:

- معلم ش ۸: « درک کردن که مفاهیم دیگه قطعی و تک بعدی نیستن. بلکه مفاهیم نیازمند واکاوی مداوم اند».

دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند.

- دانش آموز ش ۲« توی بحث‌های کلاسی معمولاً با نظرای متفاوتی روبه‌رو می‌شدیم و همین باعث می‌شد متوجه بشیم که یک مسئله همیشه فقط یه جواب نداره».

اعتماد به نفس در بیان نظر:

- « دانش‌آموزان جرات پیدا کرده‌اند که بدون ترس از قضاوت، نظر خود را بیان کنند» (معلم ۱۰).

دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند

« ... نسبت به قبل بیشتر جرئت می‌کنم بپرسم چرا یا دلیل این حرفت چیه. »(دانش‌آموز ۸).

علاقه‌مندی به اندیشیدن:

-معلم ش ۹: « خب به نظر من درس فلسفه تاثیر چشمگیری روی چارچوب فکر دانش آموزان داشته و قطعاً داره در آینده. به نظرم فلسفه به بچه ها یاد میده که به جای پذیرش مستقیم پاسخ ها درباره هر مسئله ای فکر کنن ».

دانش‌آموزان نظر معلمان را تایید کردند:

- دانش‌آموز دیگری با اشاره به تمایل به فکر کردن گفت: «*کلاس فلسفه و منطق برای من بیشتر یک فضای فکری، جذاب و چالش برانگیز بود. بعضی موقع ها سخت و گیج کننده بود اما در کل باعث می شد بیشتر فکر کنم و ذهنم درگیر بحث ها بشه* » (دانش آموز ۶).

مسئولیت‌پذیری فکری::

-«*الان بچه ها دلیل رو می پرسن و هر نظری رو قبول نمی کنن و چرایی رو مطرح میکنن. احساس میکنم این تغییر کیفیت روابطشون رو بالا برده و اون ها رو پخته تر و مسئولیت پذیر تر کرده* » (معلم ۸).

دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند.

-« *قبلا خیلی زود مسائل آدما و خود اطرافیانم رو قضاوت می کردم. همه جوانب رو در نظر نمی گرفتم ... ولی فلسفه به من یاد داد که نباید قضاوت عجولانه و یه طرفه داشته باشم* »(دانش‌آموز ۷).

تفسیر کلی عرصه نگرش

بر اساس شواهد ارائه‌شده، عرصه‌ی نگرش میزان اثرگذاری و تأثیرپذیری بالایی را نشان می‌دهد. زیرمقوله‌های «اعتمادبه‌نفس در بیان نظر» (۸ از ۹ برای معلمان و ۹ از ۱۱ برای دانش‌آموزان) و «احترام به دیدگاه‌های متفاوت» (۷ از ۹ برای معلم و ۹ از ۱۱ برای دانش‌آموزان) با فراوانی بالا نشان می‌دهند که آموزش فلسفه توانسته است در شکل‌گیری لایه‌های عاطفی و ارزشی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. این دگرگونی را احتمالا می‌توان به شکل‌گیری نوعی سوژه‌ای «خودآیین» و «مداراگر» نسبت داد که با مقاومت در برابر «روایت واحد» «چندصدایی» را می‌پذیرد. در مقابل، زیرمقوله‌های «تحمل ابهام» و «مسئولیت‌پذیری فکری» با فراوانی متوسط، نشان می‌دهند که آموزش فلسفه در مقوله‌هایی چون پذیرش پیچیدگی و تعهد فردی، نتوانسته است بطور کامل هویت مورد نظر را شکل دهد. این وضعیت را شاید بتوان محصول مقاومت دانش‌آموزان یا عوامل زمینه‌ای چون تاثیر ماندگار عادت به شیوه‌های خطی آموزش که سبب منفعل شدن آنها می‌شود، تفسیر نمود.

کنش:

مقوله کنش از طریق مقوله‌های فرعی مشارکت فعال در گفت و گو، کاربرد استدلال در گفت‌وگوهای روزمره، بازنگری در تصمیم‌های شخصی، مطالعه مستقل و در نهایت گفت و گو با خانواده مورد سنجش قرار گرفته است.. جدول شماره ۶ چگونگی توزیع این مقوله‌های فرعی، فراوانی پاسخ مشارکت‌کنندگان و همچنین میزان هم‌سویی آنها را نشان می‌دهد.

جدول شماره۶. چگونگی توزیع مقوله‌های فرعی مربوط به کنش بر اساس تجربه دانش‌آموزان و معلمان

مقوله‌های فرعی	مضامین دانش آموزان	مضامین معلمان	تعداد موارد (معلم/دانش‌آموز)	هم‌سویی
مشارکت فعال در گفت‌وگو	حضور فعال‌تر در بحث‌های کلاس	افزایش مشارکت دانش‌آموزان در مباحثات کلاسی	۹ از ۱۱ - ۷ از ۹	بالا
استدلال در گفت‌وگوهای روزمره	تلاش برای استدلال در گفت‌وگو با دوستان و خانواده	استفاده از دلیل به‌جای احساس در بحث‌های روزمره	۹ از ۱۱- ۶ از ۹	نسبتا بالا
بازنگری در تصمیم‌های شخصی	فکر بیشتر پیش از تصمیم‌گیری	تأمل پیش از تصمیم‌گیری و کاهش شتاب‌زدگی	۹ از ۱۱- ۶ از ۹	نسبتا بالا
مطالعه مستقل	مطالعه‌ی کتاب‌های فلسفی و روان‌شناسی به‌صورت داوطلبانه	گرایش به مطالعه‌ی منابع فراتر از کتاب درسی	۹ از ۱۱ - ۶ از ۹	نسبتا بالا
گفت‌وگو با خانواده	گفت‌وگو درباره موضوعات فلسفی با خانواده	انتقال بحث‌های کلاسی به فضای خانواده	۹ از ۱۱ — ۴ از ۹	نسبتا متوسط

همانگونه که جدول ۶ نشان می‌دهد بین روایت معلمان و دانش‌آموزان درباره شکل‌گیری کنش‌های جدید نوعی هم سویی وجود دارد. هر دو گروه تأثیر حضور در کلاس فلسفه را در تحول در کنش تأیید کرده‌اند. با این حال در بعضی از مضامین به عنوان مثال، گفت و گو با خانواده، هم‌سویی کمتری میان نظر دانش‌آموزان و معلمان دیده می‌شود. در ادامه نمونه‌هایی از پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود.

مشارکت فعال در گفت‌وگو:

-«*خیلی از دانش آموزان با مسائل اجتماعی و شخصی برخوردی سطحی و واکنشی داشتند، اما بعد از شرکت در کلاس های فلسفه نحوه مواجهه شون تغییر کرد*» (معلم ۹).

-«خب حس خوبیه بتونی حرفت رو بزنی. منم همیشه بحث تو کلاس پیش میاد شرکت می کنم.» (دانش آموز ۱۱).

استدلال در گفت‌وگوهای روزمره:

-« *دانش‌آموزان یاد گرفتن که برای حرفاشون دلیل داشته باشن و جایی که بفهمن دیدگاهشون درست نیست اصلاح کنند.*»(معلم ۵). - «

...ولی وقتی کلاس فلسفه شروع شد، هر بار که نظرمو می گفتم و دلیل ها و استدلال ها رو بیان می کردم، حس می کردم ذهنم روشن تر شده و راحت تر می تونم فکرمو ارائه بدم » (دانش اموز ۴).

بازنگری در تصمیم‌های شخصی:

-« *دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند که قبل از تصمیم‌گیری، بیشتر فکر کنند* »(معلم ۴).

دانش‌آموزان نیز در این زمینه با معلمان هم‌نظر هستند:

- «*کمتر احساسی تصمیم می‌گیرم و بیشتر عقلانی و منطقی تصمیم می‌گیرم. احساس می‌کنم درکم بیشتر شده نسبت به مسائل و همه جوانب رو میسنجم.*»(دانش‌آموز ۵).

مطالعه مستقل:.

- معلم ش ۵ گفت: «*دانش‌آموزان به مطالعه‌ی کتاب‌های فلسفی غیردرسی علاقه نشان می‌دهند*».

دانش‌آموزان نیز همین نظر را ابراز کردند:

-« معلممون یه کتاب معرفی کرد دنیای سوفی اونو خوندم » (دانش‌آموز ۸).

گفت‌وگو با خانواده:

- « *دانش‌آموزان گاهی درباره موضوعات فلسفی با خانواده صحبت می‌کنند*»(معلم ۸).

-دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند.

-«*گاهی درباره موضوعات کلاس با خانواده صحبت می‌کنم*» (دانش‌آموز ۱۱).

تفسیر کلی عرصه کنش:

بر اساس شواهد ارائه‌شده، تقریباً ضعیف‌ترین امکان از آن شکل‌گیری هویت جدید در عرصه‌ی کنش بوده است. زیرمقوله‌های « مشارکت فعال در گفت‌وگو» (۷ از ۹ معلم و ۸ از ۱۱ دانش‌آموز) و «استدلال در گفت‌وگوهای روزمره» (۶ از ۹ معلم و ۷ از ۱۱ دانش‌آموز) با فراوانی نسبتا بالا نشان می‌دهند که فلسفه توانسته در سطح رفتارهای گفتاری و تعاملی دانش‌آموزان به تولید هویت جدید بیانجامد. این رخداد را احتمالا بتوان به کاربست «تکنولوژی‌های خود» در زیست‌جهان روزمره نسبت داد. در مقابل، آموزش فلسفه نتوانسته است در تحقق زیرمقوله‌هایی چون «مطالعه مستقل» و «گفت‌وگو با خانواده» (با فراوانی متوسط و پایین) و از این‌رو در تولید سوژه‌ای که قادر باشد کنش‌های فلسفی خود را به حوزه‌های غیررسمی (خارج

از کلاس) تعمیم دهد، کاملاً موفق عمل نماید. ظاهراً انجام چنین کاری نیاز به بسترهای اجتماعی و زمانی بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش درپی آن بود تا چگونگی شکل‌گیری سوژه را در کلاس درس فلسفه از طریق ارجاع به روایت‌ها و تجارب دانش‌آموزان و معلمان و خوانش و تفسیر آنها در چارچوب اندیشه فوکو، نشان دهد. روند مذکور تحت سه مقوله اصلی بینش، نگرش و کنش مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که آموزش فلسفه در تشکیل نوعی «سوژه فلسفی» اثرگذار بوده است. همچنین یافته‌های بدست آمده از مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان فلسفه، چارچوبی از تولید گفتمانی را نشان داد که تفکر کردن، دیدن و تجربه کردن، استقلال فکری و استدلال کردن، اعتماد به نفس در ابراز دیدگاه ها، پذیرش و تحمل عقاید مخالف و مسئولیت‌پذیری و... در کانون آن قرار دارد. به نظر می‌رسد که گفتمان مذکور در چارچوب مناسبات قدرت / دانش شکل گرفته و یا به گونه‌ای با آن همراه شده است. گفتمان آموزشی غالب نیز سوژه‌ای متناسب با خود را تولید کرده است. هنگامی که دانش‌آموزان پاسخ می دهند: « من سعی می کنم هر حرفی را با دلیل بپذیرم»، «علاقه من به مطالعه بیشتر شده است»، «دیگر از ابراز نظر خود دیگر بیمناک نیستم» و... نشان می دهد که در قالب آن گفتمان سوژه مورد نظر شکل گرفته است. اگرچه پاسخ‌هایی چون « **بی‌علاقگی به فلسفه»، «مطالعه صرف برای امتحان»، «احساس بی‌فایده بودن درس»، «سکوت در کلاس»، «عدم مشارکت در بحث»، «ترس از اشتباه»، «پرهیز از اظهار نظر و پافشاری بر باورهای قبلی» و...نیز از سوی دانش‌آموزان ابراز شده است، اما شواهد کافی‌ای وجود نداشت که پاسخ‌های مذکور را بتوان در چارچوب مفهوم مقاومت فرکویی تفسیر نمود. بنابراین این پاسخ‌ها صرفاً موانعی سر راه کامل شدن فرایند سوژه‌شدگی دانش‌آموزان تفسیر گردید. بطور کلی، در چارچوب رویکرد فوکو می‌توان گفت که درس فلسفه در دبیرستان، نه صرفاً** یک «درس تأثیرگذار» یا «انتقال‌دهنده‌ی اطلاعات»، بلکه یک تکنولوژی قدرت است که در پی تولید سوژه‌ای ویژه است. این سوژه، با ویژگی‌هایی چون «خودآیینی، پرسش‌گری، استدلال‌وری، حساسیت اخلاقی و مسئولیت‌پذیری» تعریف می‌شود و در تقابل با «سوژه‌ی حفظ‌کننده و منفعل» قرار می‌گیرد که گفتمان نظام آموزشی حفظ-محور تولید می‌کند. معلمان با بازتولید گفتمانی که بر «تفکر به‌جای حفظ» تأکید دارد، سعی می‌کنند دانش‌آموزان را به‌سوی این سوژه‌ی مطلوب هدایت کنند.

یافته‌های بدست آمده از روایت دانش‌آموزان و معلمان درباره تغییر در عرصه بیشن نشان داد که آموزش فلسفه در تبدیل دانش‌آموزان به سوژه‌ای پرسش‌گر و چندجانبه نگر موفق بوده است. این یافته‌ها با پژوهش بال و المدو (Ball & Olmedo, 2023) که شکل‌گیری چگونگی شکل‌گیری سوژه را مطالعه کرده‌اند، و بزلی و پیترز(Besley & Peters, 2007) که به شکل‌گیری هویت انتقادی از طریق مکانیسم‌های «مرافبت از خود» و «تکنولوژی خود» پرداخته‌اند، هم‌سو است. . با این حال فراوانی پایین‌تر مربوط به مقوله فرعی «تردید در بدیهیات« نشان می‌دهد که سوژه‌شدگی به شکلی کامل رخ نداده است.

روایت‌های دانش‌آموزان و معلمان فلسفه درباره تحول در نگرش نشان می‌دهد که آموزش فلسفه در تشکیل «سوژه فلسفی» موفق‌تر عمل کرده است. زیرا بالاترین هم سویی در فراوانی پاسخ‌های داده شده به مقوله‌های فرعی چون «اعتمادبه‌نفس در بیان نظر» و «احترام به دیدگاه‌های متفاوت» حاکی از تأثیرپذیری عمیق عاطفی و ارزشی دانش‌آموزان از حضور در کلاس فلسفه است. این دگرگونی را می‌توان بازتاب نوعی شکل‌گیری سوژه‌ی «خودآیین» که از طریق پذیرش چندصدایی در برابر حقیقت واحد مقاومت می‌کند» (Foucault, 1980) تفسیر نمود. همانگونه که لازارویو(Lăzăroiu, 2013) نشان می‌دهد گفتمان‌های آموزشی هرگز به‌طور کامل بر سوژه‌ها مسلط نمی‌شوند و همواره زمینه برای تأویل‌های خلاقانه وجود دارد. در مقابل، مقوله‌های فرعی «تحمل ابهام» و «مسئولیت‌پذیری فکری» با فراوانی متوسط، نشان می‌دهند که پذیرش پیچیدگی و تعهد فردی، دیرتر و سخت‌تر از سایر تغییرات نگرشی رخ می‌دهند و نیاز به تمرین و تأمل بیشتری دارند.

روایت دانش‌آموزان و معلمان درباره شکل‌گیری سوژه کنش‌گر تصویر دیگری را ترسیم می‌کند. در این عرصه، مقوله‌های فرعی چون، «مشارکت فعال در گفت‌وگو» و «استدلال در گفت‌وگوهای روزمره نشان می‌دهند که آموزش فلسفه نسبتا در سطح رفتارهای گفتاری و تعاملی دانش‌آموزان اثرگذار بوده است. این تغییرات را می‌توان به عنوان تاثیر کاربست «تکنولوژی‌های خود» در زیست‌جهان روزمره تفسیر نمود (Foucault, 1988), با این حال، زیرمقوله‌های «مطالعه مستقل» و «گفت‌وگو با خانواده» با فراوانی متوسط و پایین، نشان می‌دهند که گسترش کنش‌های فلسفی به حوزه‌های خارج از کلاس بطور کامل تحت حوزه نظارتی مدرسه قرار نمی‌گیرد (Gallagher, 2010).

روی‌هم‌رفته یافته‌های پژوهش حاضر پویایی‌های کلاس فلسفه در دبیرستان را نشان می‌دهد و درک آن را زمینه‌ای لازم برای فهم ظهور «سوژه‌شدگی» دانش‌آموزان قلمداد می‌کند. در این صورت چنین رویدادی را باید بخشی طبیعی حضور در هر کلاسی و از جمله حضور در کلاس فلسفه تلقی نمود. اگرچه

انتظار می‌رود که دانش‌آموزان از حضور در کلاس درس آن اثراتی را بپذیرند که مطلوب است، اما مطالعه این اثرات در چارچوب افقی که فوکو می‌گشاید، می‌تواند فهم ما را از تفسیر تأثیرپذیری‌ها مثبت و مطلوب که هر کلاس درسی برای ایجادآن‌ها برپا می شود، از یک سو، و از سوی دیگر، موانع و یا حتی مقاومت‌هایی که در این راه پدید می‌آید، متحول و عمیق‌تر سازد. به نظر می‌رسد در پرتو چنین خوانشی، فرصتی برای بازاندیشی در روش‌های تدریس، بازتعریف نسبت معلم-دانش‌آموز و در نهایت، غنی‌تر کردن تجارب همه کنش‌گران آموزشی، فراهم شود.

بر این اساس اگر بخواهیم رویکرد فوکو را فراراه ارائه رهنمودهایی برای بهبود کلاس درس فلسفه قرار دهیم، این رهنمودها را در چند سطح می‌توان بیان کرد: ۱. *در سطح کاربست روش‌های تدریس*: هر روش تدریس مناسبی باید به تقویت مسئله‌مندسازی، گفت‌وگوی فلسفی و موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان را به بازاندیشی در پیش‌فرض‌های خود وادار می‌کند، بپردازد؛ ۲. *در سطح نقش معلم و مناسبات او با دانش‌آموزان*: معلم تنها منبع و داور دانش «معتبر از نامعتبر»، پاسخ «درست از پاسخ نادرست»، نیست. بنابراین ایجاد فضای چندصدایی به جای تحمیل یک شیوه خاص اندیشیدن، در کلاس درس ضروری است؛ ۳. در *سطح ارزشیابی‌ها*: آزمون‌های کلاس درس فلسفه نمی‌تواند بازتولید پاسخ‌های از پیش تعیین شده، و یا پاسخ‌هایی باشد که در چارچوب کتاب درسی به مثابه هدف از یادگیری، معین شده است، بلکه توجه بیشتر به کیفیت استدلال، توانایی پرسشگری، مواجهه با دیدگاه مخالف و بازنگری در موضع خود ، از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ ۴. *در سطح کلاس و مدرسه*: برای گذار از شکل‌گیری سوژه منفعل، هر کلاس درس یا مدرسه‌ای باید زمان و فرصت کافی برای مشارکت در گفت وگوهای فلسفی را برای دانش‌آموزان فراهم کند و از تعارض میان اهداف تأملی درس فلسفه و فشارهای ناشی از فشردگی محتوا، امتحان و کنکور بکاهد.

References

Allen, A. (2018). The end of education? Nietzsche, Foucault, genealogy. *Philosophical Inquiry in Education*, *25*(1), 47-65. https://doi.org/10.7202/1070715ar

Assarroudi, A., Nabavi, F. H., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: The description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process

Journal of Research in Nursing, *23*(1), 42-55. https://doi.org/10.1177/1744987117741667

Bagger, A., Björklund Boistrup, L., & Norén, E. (2018). Bagger, A. Björklund L,. Norén E. (2018). The governing of three researchers' technologies of the self. The Mathematics Enthusiast 1(15), pp. 278-302. *15*, 278-302.

Ball, S. J. (2013). *Foucault, power and education*. Routledge.

Ball, S. J. (2017). *Foucault as Educator*. Spriinger cham. https://doi.org/org/10.1007/978-3-319-50302-8

Ball, S. J. (2019). *The impossibility of education. In Foucault and Education: Putting Theory to Work*. Routledge.

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2023). *Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. In Foucault and education*. Routledge. https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678

Besley, T. A. C., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity & truth: Foucault, education, and the culture of self*. Peter Lang.

Cardoso Vançan, A. C. S. h. d. o.-v. n. I. (2026). Ruminating against the machine: Governmentality, artificial intelligence, and the teaching of philosophy as a counterpoint to machine thinking. *Saberes, UFRN*, *26*(1), ? https://doi.org/10.21680/1984-3879.2026v26n1ID42397

Coloma, R. S. (2011). Who's afraid of Foucault? History, theory, and becoming subjects. *History of Education Quarterly*, *51*(2), 184-210. https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2011.00329.

Coloma, R. S. (2025). Becoming otherwise: Michel Foucault and educational research in the United States. *Educational Studies*, *61*(4), 454-472. https://doi.org/10.1080/00131946.2025.2550767

Farmahini farahani, F., & Fathi Jahanshahi, K. (2024). Investigating The Methods Of Teaching Philosophy To Teenagers (By Emphasizing Three Different Approaches In This Field). *Journal of Training & Learning Researches*, *20*(2), 92-107. [In Persian] https://doi.org/10.22070/tlr.2024.18549.1520.

Fazeli, N. (2022). Death of the school or the subject? *Iranian Journal of Curriculum Studies*, *17*(66), 55-74. [In Persian] https://doi.org/20.1001.1.17354986.1401.17.66.2.2

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality, Vol. 1: An Introduction*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, *8*(4), 777-795. https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/1343197

Foucault, M. (1988). *Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault (pp. 16-49)*. University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (1998). *Nietzsche, genealogy, history. In Essential works of Foucault, 1954-1984: Aesthetics, method, and epistemology* (R. H. a. others, Trans.; J. D. Faubion, Ed.). New Press.

Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject: Lectures at the Collège de France, 1981-1982.* . Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2024). *What is critique?: Lecture to the Société française de Philosophie, May 27, 1978. In H.-P. Fruchaud, D. Lorenzini, & A. I. Davidson (Eds.), What is critique? and the culture of the self* (C. O. Farell, Trans.). University of Chicago Press.

Gallagher, M. (2010). Are schools panoptic? *Surveillance & Society*, *7*(3/4), 262-272. https://doi.org/10.24908/ss.v7i3/4.4155

Hsieh , H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687.

Lăzăroiu, G. (2013). Besley on Foucault's discourse of education. *Educational Philosophy and Theory*, *45*(8), 821-832. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785092

Leask, I. (2012). Beyond subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, *44*(51), 57-73. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00774

Lin, C.-M. (2007). Resisting power: The problems of the subject in the early courses of Foucault. *Philosophy and Culture*, *34*(7), 127-144. https://doi.org/https://philpapers.org/rec/LINRPT

Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* Cambridge university press.

Lopes, M. C., & da Veiga-Neto, A. J. (2022). Tessituras: entre A Hermenêutica do Sujeito e a Educação. *36*(78), 1489-1517. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66274

Martin, J. S. (2022). *Schooling, Power and Subjectification: Combining the Ideas of Michel Foucault and Pierre*

Bourdieu University of British Columbia]. Vancouver.

Mashayekhi, A. (2022). *Genealogy is gray*. Ney. [In Persian]

Mirzaei, L., & Golizade, Z. (2024). Meta-analysis of the effectiveness of teaching philosophy to children on students' critical thinking. *Journal of Educational Psychology Studies*, *20*(51), 137-118. [In Persian] .https://doi.org/10.22111/jeps.2023.44532.5298

Navidian, A., Vahedi, S., Badri Gargary, R., & Fathi Azar, E. (2021). The Impact of Teaching Philosophy Children at Psychological Flexibility at Elementary Students with a Cultural Based Approach. *Applied Psychological Research*, *12*(2), 265-282. [In Persian] **https://doi.org/** 10.22059/japr.2021.297152.643523

Navidian, A., Vahedi, S., Badri Gargary, R., & Fathi Azar, E. (2019). The Impact of Teaching Philosophy to Children Using Native Stories in Elementary Students' Ethical Development. *Research in Teaching* *7*(3), 54-69. [In Persian]. https://doi.org/10.34785/J012.2019.252

Rytzler, J. (2019). Turning the gaze to the self and away from the self – Foucault and Weil on the matter of education as attention formation. *Ethics and Education*, *14*(3), 285-297. https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1617452

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Australian Council for Educational Research.

Susser, E. (2016). *Foucault and education: The punitive and disciplinary societies* Arizona State University].

Wilkins, A., & Courtney, S. J. (2024). *Genealogy. In Keywords in education policy research*. Bristol University Press.

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

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

A Ṣadrian Critique of the Community of Inquiry in P4C: The Status of Imagination

Mohammad Maldar
PhD Student, Department of Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: sm.maldar1368@gmail.com
Davvod Hosainpoor Sabagh
Assistant Professor, Department of Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: davood.hps@um.ac.ir
Seyed Alireza Dokhanchi
Researcher of the Jurisprudence and Education Circle, Aal-e-Muhammad (PBUH) High School of Jurisprudence, Mashhad, Iran. Email: alireza.farda.23@gmail.com

Received: 2026-08-25 Revised: 2026-10-28 Accepted: 2026-11-01 Published: 2026-11-09

Citation: Maldar, A., Hosainpoor Sabagh, D. & Dokhanchi, A. (2026). A Ṣadrian Critique of the Community of Inquiry in P4C: The Status of Imagination, *Foundations of Education*, 16(2), 88-106. doi: 10.22067/fedu.2026.100606.1555

Abstract
The present study, with a critical approach, analyzes and evaluates the "community of inquiry" as the methodological core of the Philosophy for Children program, based on the foundations of transcendental wisdom and with emphasis on the epistemological status of the faculty of imagination. To this end, it first explains the ontological and epistemological foundations of Sadra'i philosophy, including the substantial motion of the soul, the stages of sensory, imaginal, and intellectual perception, the mediating and foundational role of the faculty of imagination, and the genetic and epistemological relation between imagination and intellect. Then, the presuppositions and mechanisms of the community of inquiry are critiqued based on this framework. Findings indicate that the dominant emphasis of this method on dialogical rationality, argumentation, and linguistic-logical skills is not fully consistent with the Sadra'i conception of the genetic and perceptual stages of the soul and the foundational role of the faculty of imagination in the process of knowledge. From the perspective of transcendental wisdom, neglecting the mediating role of imagination can lead to reducing its function to a tool for facilitating learning, hastening the transition from sensory and imaginal stages to intellection, and creating discontinuity among the learner's perceptual stages. Accordingly, rethinking the Philosophy for Children program requires attention to the existential structure and perceptual capacities of the learner and a redefinition of the role of the faculty of imagination in relation to intellect.

Keywords: Philosophy and the child, P4C/FPEC, imagination, community of inquiry, Sadra'i philosophy.

Synopsis
The Philosophy for Children (P4C) program, developed by Matthew Lipman in the 1970s, regards philosophical inquiry as a collaborative and dialogical activity through which children are encouraged to ask questions, examine ideas, provide reasons, and develop

©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.

critical thinking skills (Lipman, 1991, 2003). One of the central methodological components of this program is the "Community of Inquiry," in which children engage in collective discussion of philosophical questions, often prompted by stories and narrative situations. Although this approach has contributed to the development of dialogical and argumentative skills, its underlying assumptions about the nature of the child, the process of knowing, and the relationship between imagination and reason require further philosophical examination.

The present study critically examines the Community of Inquiry from the perspective of Sadra'i philosophy, with particular emphasis on the epistemological status of the faculty of imagination. Its central concern is whether the dialogical and argument-oriented structure of this method adequately corresponds to the existential and cognitive development of the learner, as understood within Transcendent Philosophy. More specifically, the study investigates the relationship between the Community of Inquiry's emphasis on reasoning and verbal argumentation and the Sadra'i account of the gradual development of the human soul through the levels of sensory, imaginal, and intellectual perception.

This research is a fundamental theoretical study conducted through a descriptive-analytical approach and based on documentary and library research. Its materials are drawn from three groups of sources: the foundational writings of the Philosophy for Children program, particularly Lipman's works; primary and interpretive sources in Sadra'i philosophy; and contemporary studies addressing the relationship between Islamic philosophy and philosophical education for children. The analysis proceeds by examining the principal assumptions and mechanisms of the Community of Inquiry, identifying the relevant ontological and epistemological principles of Sadra'i philosophy, and critically comparing the two approaches. The comparison focuses particularly on their respective understandings of cognitive development, the role of narrative and imagination, and the nature of rational activity.

The theoretical framework of the study is grounded in several interconnected principles of Sadra'i philosophy. The first is the principle of the substantial motion of the soul, according to which the human soul is not a fixed entity but undergoes continuous existential development. Human growth, therefore, cannot be reduced to biological maturation or chronological age; it also involves the gradual actualization of perceptual capacities and the formation of intellectual and moral dispositions (Sadra, 1981; Motahhari, 2010). From this perspective, education is not merely the transmission of information or the acquisition of particular skills. Rather, it is a process that can contribute to the existential development of the learner. Consequently, educational activities, especially those involving abstract philosophical concepts, should take account of the learner's actual perceptual capacities while also providing opportunities for their gradual development.

The second principle concerns the three principal levels of human perception: sensory, imaginal, and intellectual perception. Sensory perception is associated with material objects and particular experiences. Imaginal perception, although no longer dependent on the immediate presence of material objects, retains particular forms and provides the soul with the capacity to preserve, reproduce, combine, and create images. Intellectual perception, in turn, concerns universal concepts and abstract meanings (Sadra, 1981). These levels are not merely separate cognitive techniques; they are related to the gradual development of the soul. Within this framework, imagination has a significant mediating position between sensory experience and intellectual understanding. Its development is therefore important for the formation of the capacities required for more abstract forms of thought.

The third principle concerns the epistemological and educational functions of imagination. In Sadra'i philosophy, imagination cannot be regarded merely as a temporary instrument for attracting attention or facilitating learning. It is an essential level of perception through which meanings can take imaginal forms and become accessible to the learner. Narratives, symbols, and imaginative representations can thus provide more than an initial stimulus for discussion: they can contribute to the learner's encounter with meanings at the imaginal level. In connection with the principle of the unity of the knower and the known, the study also emphasizes that knowing should not be reduced to the storage of information; it involves a relation between the soul and the object of knowledge (Sadra, 1981). From this perspective, imaginative experience can provide a basis for subsequent intellectual analysis.

A further aspect of the theoretical framework is the relationship between imagination and intellect. In Sadra'i philosophy, these faculties should not be understood as mutually exclusive. Although imagination has a prior and mediating role in the developmental movement toward intellectual perception, reason can subsequently guide and regulate imaginative activity. The educational issue, therefore, is neither the unrestricted encouragement of imagination nor its suppression in favor of abstract reasoning. Rather, it concerns the gradual cultivation of imagination and its appropriate relationship with intellect (Javadi Amoli, 2005; HosseinPoor, 2013).

On the basis of this framework, the study identifies several points of tension between Sadra'i philosophy and the dominant structure of the Community of Inquiry. First, the emphasis on dialogical reasoning, logical judgment, and argumentative participation may presuppose a degree of readiness for abstract intellectual activity without sufficiently considering the gradual development of the learner's perceptual capacities. From the perspective of Sadra'i philosophy, intellectual reasoning should not be treated as the immediate starting point of philosophical education, since the development of the soul involves interconnected perceptual levels. An insufficient consideration of these levels may result in a premature transition to abstract reasoning and a superficial or predominantly verbal understanding of philosophical concepts.

Second, the role assigned to stories and imaginative situations in the Community of Inquiry requires reconsideration. In the conventional structure of the program, narratives often function as stimuli for initiating philosophical discussion and providing material for subsequent questioning and argumentation (Lipman, 2003). However, from the Sadra'i perspective, the educational and epistemological significance of imagination cannot be exhausted by this introductory function. Narrative and imaginative forms may contribute directly to the learner's perception and internalization of meanings. Reducing them to motivational devices risks overlooking the distinctive role of imagination in the process of knowing.

Third, the transition from sensory and narrative experiences to abstract discussion may fail to preserve sufficient continuity among the levels of perception. If the imaginal dimension of experience is not adequately developed, philosophical concepts may become subjects of verbal discussion before they have acquired sufficient depth in the learner's perceptual experience. This concern is particularly significant when abstract concepts are discussed primarily through logical definitions and argumentative exchanges, without sufficient attention to the experiential and imaginal dimensions through which those concepts may become meaningful.

Fourth, the emphasis on verbal expression, logical argument, and the ability to criticize the views of others may privilege the linguistic form of participation over the depth of understanding. From the perspective of Sadra'i philosophy, genuine knowledge is connected with the development of the soul and cannot be identified solely with the ability to formulate arguments or manipulate concepts verbally. Accordingly, the study questions whether the predominance of linguistic and logical performance in the Community of Inquiry adequately reflects the broader dimensions of intellectual and existential development.

Finally, the study draws attention to the relationship between imagination and intellect. Although the Community of Inquiry makes use of stories and imaginative situations, its principal emphasis is placed on the external examination of ideas through dialogue and reasoning. The Sadra'i framework, by contrast, highlights the importance of the relationship between the cultivation of imagination and its subsequent guidance by intellect. Insufficient attention to this relationship may result either in the neglect of imagination or in imaginative activity that is not adequately integrated with rational judgment.

Conclusion

The findings indicate that the differences between the Community of Inquiry and Sadra'i philosophy extend beyond educational techniques and concern more fundamental assumptions about human nature, knowledge, and the process of cognitive development. While the Community of Inquiry places considerable emphasis on dialogue, argumentation, and the development of logical and critical thinking skills, Sadra'i philosophy understands education in relation to the gradual existential development of the soul and the interconnected levels of sensory, imaginal, and intellectual perception.

The central finding of this study is that the faculty of imagination occupies an essential epistemological position within the Sadra'i account of human knowing. It is not simply a preliminary or motivational instrument that can be set aside once verbal discussion begins. Rather, it constitutes an important mediating level through which sensory experiences and particular forms can contribute to the development of intellectual understanding. Consequently, insufficient attention to imagination may weaken the continuity between perceptual levels and encourage a premature emphasis on abstract reasoning.

The analysis also shows that the Community of Inquiry's emphasis on argumentative and linguistic performance raises questions about the relationship between verbal competence and deeper understanding. From the perspective of Sadra'i philosophy, the educational value of philosophical activity cannot be assessed exclusively through the learner's ability to express reasons, formulate judgments, or participate in logical discussion. It must also be considered in relation to the development of perceptual capacities and the learner's gradual engagement with meaning.

These criticisms do not amount to an outright rejection of dialogue, questioning, or collaborative inquiry. Rather, they indicate the need to examine the philosophical assumptions underlying these practices and to assess their suitability in relation to the learner's existential and perceptual capacities. The principal contribution of the present study is therefore to shift the critical examination of the Philosophy for Children program toward the epistemological status of imagination and its relationship with the developmental structure of the human soul.

In conclusion, Sadra'i philosophy provides a theoretical framework for identifying certain limitations in the dominant emphasis of the Community of Inquiry on dialogical rationality and argumentative skills. It highlights the importance of considering the continuity of

sensory, imaginal, and intellectual perception, recognizing the epistemological role of imagination, and examining its reciprocal relationship with intellect. Such considerations can contribute to a more philosophically grounded assessment of the foundations and educational implications of the Philosophy for Children program.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

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

نقد حلقه کند و کاو در برنامه «فلسفه برای کودکان» براساس فلسفه صدرایی با تأکید بر جایگاه قوه خیال

محمد مالدار

دانشجوی دکترا، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، sm.maldar1368@gmail.com

داوود حسین پور صباغ

استادیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. davood.hps@um.ac.ir

سید علی رضا دخانچی

پژوهشگر حلقه فقه تعلیم‌وتربیت، مدرسه عالی فقاهت عالم آل محمد (ص)، مشهد، ایران. alireza.farda.23@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۰۳ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۸/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۱۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: امراهی، اکبر؛ نوفرستی، علی. (۱۴۰۵). تجاری‌سازی تحقیقات علوم انسانی: نقدی معرفت‌شناختی بر منطق بازار و ارزش‌های دانشگاه. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۱۰۶-۸۸. doi: 10.22067/fedu.2026.95750.1488

چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی انتقادی، «حلقه کندوکاو» را به‌عنوان هسته روش‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان، بر اساس مبانی حکمت متعالیه و با تأکید بر جایگاه معرفت‌شناختی قوه خیال، تحلیل و ارزیابی می‌کند. بدین منظور، ابتدا مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فلسفه صدرایی، از جمله حرکت جوهری نفس، مراتب ادراک حسی، خیالی و عقلی، جایگاه واسطه‌ای و اصیل قوه خیال و نسبت تکوینی و معرفت‌شناختی خیال و عقل، تبیین شده و سپس پیش‌فرض‌ها و سازوکارهای حلقه کندوکاو بر اساس این چارچوب مورد نقد قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تأکید غالب این روش بر عقلانیت گفت‌وگویی، استدلال‌ورزی و مهارت‌های زبانی ـ منطقی، با تلقی صدرایی از مراتب تکوینی و ادراکی نفس و نقش بنیادین قوه خیال در فرایند معرفت، همخوانی کامل ندارد. از منظر حکمت متعالیه، نادیده‌گرفتن نقش واسطه‌ای خیال می‌تواند به تقلیل کارکرد آن به ابزاری برای تسهیل یادگیری، شتاب در گذار از مراتب حسی و خیالی به تعقل، و گسست میان مراتب ادراکی متربی بینجامد. بر این اساس، بازاندیشی برنامه فلسفه برای کودکان مستلزم توجه به ساختار وجودی و ظرفیت‌های ادراکی متربی و بازتعریف نقش قوه خیال در نسبت با عقل است.

کلمات کلیدی: فلسفه و کودک، فبک (فلسفه برای کودکان)، قوه خیال، حلقه کندوکاو، فلسفه صدرایی.

۱. مقدمه و بیان مسئله

آموزش فلسفه به کودکان[1] به عنوان یکی از برنامه‌های نوین در حوزه تعلیم و تربیت، مورد توجه گسترده قرار گرفته است. برنامه‌ای که نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ میلادی توسط لیپمن، با هدف پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاق و همدلانه در کودکان شکل گرفت(Lipman, 1991). این برنامه از منظر وی، فلسفه را نه به مثابه مجموعه‌ای از آموزه‌های انتزاعی، بلکه به عنوان فعالیتی زنده، مشارکتی و مبتنی بر گفت‌وگو در نظر می‌گیرد که می‌تواند کودکان را به پرسش‌گری و تأمل سوق دهد.

در ایران نیز این برنامه مورد توجه قرار گرفته و تلاش‌هایی برای بومی‌سازی آن صورت پذیرفته است. با این حال، یکی از چالش‌های جدی، غلبه رویکرد اقتباسی و ترجمه‌محور است که بدون بازاندیشی عمیق در مبانی معرفتی و تربیتی، آن را به فضای آموزشی ایران منتقل کرده است(Abdollahi, 2009). رویکردی که گاه برنامه را بیش از آن‌که به‌مثابه یک الگوی تربیتی نیازمند بازاندیشی تلقی کند، همچون مجموعه‌ای از محتوا و روش‌های قابل انتقال در نظر می‌گیرد. در این فرایند، مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و تربیتی برنامه، از جمله تلقی آن از کودک، تفکر، گفت‌وگو، نقش معلم و هدف تربیت، ممکن است بدون بررسی نسبت آن‌ها با زمینه فرهنگی و آموزشی ایران منتقل شوند. از این منظر، بومی‌سازی صرفاً به ترجمه متون یا جایگزینی مثال‌ها و مؤلفه‌های فرهنگی محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم بازخوانی و بازتفسیر مبانی برنامه متناسب با اقتضائات فرهنگی، اجتماعی و تربیتی جامعه ایران است. بنابراین، مسئله اصلی نه رد تجربه‌های بین‌المللی، بلکه گذار از «اقتباس منفعلانه» به «اقتباس انتقادی و بازسازنده» است؛ به‌گونه‌ای که عناصر برنامه در تعامل با زمینه ایرانی بازتعریف و متناسب‌سازی شوند. برای مثال، پذیرش الگوی گفت‌وگوی فلسفی و نقش تسهیلگرانه معلم، در صورتی که بدون تحلیل انتظارات فرهنگی از نقش معلم، مناسبات اقتدار در کلاس درس و تلقی‌های رایج از یادگیری و تربیت صورت گیرد، می‌تواند به اجرای صوری مؤلفه‌های برنامه، بدون بازاندیشی در مبانی و پیش‌فرض‌های آن، منجر شود.در همین راستا، ستاری(Sattari, 2016) در بررسی رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان در ایران، سه رویکرد «حذفی»، «انفعالی جذبی» و «بومی‌سازی» را از یکدیگر متمایز می‌کند. در این تقسیم‌بندی، رویکرد انفعالی جذبی بر پذیرش برنامه تأکید دارد، در حالی که بومی‌سازی مستلزم حفظ، اصلاح، پالایش و توسعه آن متناسب با زمینه ایران است. همچنین، عبداللهی(Abdollahi, 2009) با بررسی برنامه فبک در چارچوب حکمت متعالیه، امکان ارزیابی و بازنگری مبانی فلسفی و تربیتی این برنامه را مطرح می‌کنند. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مواجهه با فبک را نمی‌توان صرفاً به پذیرش یا رد آن فروکاست؛ بلکه لازم است افزون

[1] Philosophy for Children – P4C

بر روش‌های اجرایی، مبانی نظری برنامه نیز از نظر سازگاری و نسبت آنها با دیدگاه‌های فلسفی و تربیتی مورد نظر در جامعه ایران بررسی شوند.

یکی از ارکان اساسی این برنامه، «حلقه کندوکاو»[1] است؛ ساختاری آموزشی که در آن کودکان در قالب یک اجتماع مشارکتی، پیرامون مسائل فلسفی به گفت‌وگو می‌پردازند و مهارت‌های استدلالی خود را تقویت می‌کنند. در این چارچوب، داستان‌ها و موقعیت‌های روایی به عنوان محرک‌هایی برای آغاز گفت‌وگوی فلسفی به کار گرفته می‌شوند(Lipman, 2003). با این حال، پرسش اساسی آن است که آیا چنین ساختاری، با ویژگی‌های وجودی و معرفتی کودک، به ویژه در سنین پایین، همخوانی کامل دارد؟

از منظر فلسفه اسلامی، و به ویژه در چارچوب فلسفه صدرایی، تعلیم و تربیت فرآیندی وجودی و تدریجی است که باید با مراتب رشد نفس انسانی هماهنگ باشد. بر اساس اصل حرکت جوهری، نفس انسان از مرتبه حس آغاز می‌کند، سپس به مرتبه خیال وارد می‌شود و تنها پس از تکامل این مرتبه، آمادگی ورود به ساحت عقلانی را می‌یابد. در این سیر، قوه خیال نه مرحله‌ای فرعی، بلکه مرتبه‌ای اصیل و واسطه‌ای بنیادین در فرآیند ادراک و معرفت به شمار می‌آید(Sadra, 1981). از این رو ، آموزش فلسفه برای کودکان در اندیشه صدرایی، نه آموزش فلسفیدن محض، بلکه اتحاد نفس کودک با مرتبه خیالی حقائق فلسفی تعریف می‌شود بر این اساس، در نگاه صدرایی، فلسفه برای کودکان صرفاً به معنای تمرین فلسفیدن و پرورش مهارت‌های فکری نیست؛ بلکه فلسفیدن و فعالیت‌های تأملی و گفت‌وگویی، طریقی برای رشد نفس کودک و نزدیک‌شدن او به درک حقایق در مرتبه متناسب با قوه خیال به شمار می‌آید. از این منظر، غایت آموزش، صرفاً توانمندشدن کودک در «فلسفه‌ورزی» نیست، بلکه تحول و تعالی خودِ او از رهگذر مواجهه با حقایق است. بنابراین این تعریف ماهیتاً با رویکرد رایج که بر آموزش شیوه استدلال تأکید دارد، تفاوت اساسی دارد. با این وصف، تأکید پررنگ حلقه کندوکاو بر گفت‌وگوی عقلانی و استدلال انتزاعی، این پرسش را پیش می‌کشد که آیا چنین رویکردی، بدون توجه کافی به جایگاه قوه خیال، با ساختار وجودی کودک سازگار است؟ تاملات فلسفی در مبانی فلسفه صدرایی نشان می‌دهد که تأکید بیش از حد بر عقلانیت در روش کندکاو می‌تواند به نادیده گرفتن قوه خیال منجر شود.

این مقاله با رویکردی انتقادی به بررسی «حلقه کندوکاو» از منظر فلسفه صدرایی می‌پردازد و می‌کوشد با تأکید بر جایگاه قوه خیال، کاستی‌های تمرکز یک‌جانبه بر عقلانیت در این برنامه را نشان دهد. بدیهی است که نقد رویکرد رایج، مقدمه ای برای طرح الگوهای بومی جایگزین بر اساس فلسفه صدرایی است.

[1] Community of Inquiry

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف، در زمره مطالعات بنیادی ـ نظری قرار می‌گیرد و از نظر روش، با رویکرد توصیفی–تحلیلی انجام شده است. تمرکز اصلی این تحقیق بر تحلیل مبانی معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی برنامه «فلسفه برای کودکان»، به‌ویژه رکن محوری آن یعنی «حلقه کندوکاو»، و مقایسه آن با مبانی فلسفی فلسفه صدرایی است.

در این پژوهش، داده‌ها به شیوه اسنادی گردآوری شده و منابع مورد استفاده در سه دسته اصلی قابل تقسیم‌اند:

نخست، منابع مرتبط با برنامه فلسفه برای کودکان که شامل آثار اصلی بنیان‌گذار این برنامه و نیز پژوهش‌های انجام‌شده درباره ساختار، اهداف و مبانی نظری آن، به‌ویژه در زمینه حلقه کندوکاو است(Lipman, 1991, 2003) این منابع، مبنای تحلیل رویکرد رایج در آموزش فلسفه به کودکان و بررسی پیش‌فرض‌های معرفتی (اعم از مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ...) آن را فراهم کرده‌اند.

دوم، منابع فلسفی اسلامی با تمرکز ویژه بر حکمت متعالیه، شامل آثار ملاصدرا (Sadra, 1981)، علامه طباطبایی(Tabatabai, 1996) و شهید مطهری(M Motahhari, 2016) که به تبیین مراتب نفس، نقش قوه خیال و فرآیند تدریجی ادراک انسانی پرداخته‌اند. این آثار، چارچوب نظری پژوهش را در تحلیل جایگاه خیال و نسبت آن با عقل در تربیت کودک شکل داده‌اند.

سوم، پژوهش‌های معاصر مرتبط با تعلیم و تربیت اسلامی و امکان‌سنجی بومی‌سازی برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه که در آن‌ها به نقد یا بازخوانی این برنامه از منظر فلسفه اسلامی پرداخته شده است(Abdollahi, 2009). با وجود اهمیت این تلاش‌ها، تمرکز غالب آن‌ها بر مباحث کلی و مبنایی و بررسی میزان سازگاری اصول برنامه با مبانی فلسفه اسلامی بوده است و قوه خیال و جایگاه معرفت‌شناختی آن در نظام فلسفی صدرالمتألهین، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تعیین‌کننده در تحلیل فرایند تربیت، کمتر به‌صورت مستقل و نظام‌مند مورد توجه قرار گرفته است. ازاین‌رو، وجه تمایز و نوآوری پژوهش حاضر صرفاً در بازخوانی برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه نیست، بلکه در صورت‌بندی نقد برنامه بر اساس تحلیل معرفت‌شناختی قوه خیال در فلسفه صدرایی است. پژوهش حاضر می‌کوشد با قرار دادن قوه خیال در کانون تحلیل، نشان دهد که برخی پیش‌فرض‌ها و غایات معرفتی برنامه فلسفه برای کودکان تا چه اندازه با تلقی صدرایی از نحوه ادراک، مراتب معرفت و نقش خیال در سیر تکاملی نفس سازگار است و در کدام نقاط نیازمند بازتفسیر یا بازسازی است. بر این اساس، نوآوری پژوهش در انتقال سطح تحلیل از نقد

کلی مبانی برنامه به بررسی یکی از مؤلفه‌های مشخص و بنیادین فرایند معرفت و تربیت، یعنی قوه خیال، و بهره‌گیری از آن به‌عنوان مبنایی برای نقد و بازاندیشی برنامه قرار دارد.

روش تحلیل به‌کاررفته در این تحقیق، تحلیل تطبیقی محتوایی با رویکردی انتقادی است. این روش در چند مرحله به اجرا درآمده است:

الف) تحلیل درون‌مایه‌ای مبانی فبک: در این مرحله، با مطالعه عمیق متون اصلی برنامه فلسفه برای کودکان(Lipman, 2003) ، مؤلفه‌های کلیدی رویکرد «حلقه کندوکاو» شامل: پیش‌فرض‌های مربوط به ظرفیت شناختی کودک، نقش گفت‌وگو، جایگاه داستان و روایت، و غایت تربیتی (تقویت تفکر انتقادی) استخراج شد. تأکید اصلی بر شناسایی انگاره‌های مسلط معرفت‌شناختیِ نهفته در این روش بود.

ب) تحلیل مبانی حکمت متعالیه: با استناد به متون اصلی حکمت صدرایی و شارحان معاصر آن، نظام مفهومی مرتبط با سیر تکاملی نفس، مراتب ادراک (حس، خیال، عقل)، جایگاه هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی «قوه خیال»، و اصل «اتحاد عالم و معلوم» به صورت نظام‌مند صورتبندی گردید.

ج) تطبیق انتقادی و شناسایی شکاف‌ها: در این مرحله محوری، یافته‌های دو بخش پیشین در برابر هم قرار گرفتند. مقایسه نه بر اساس شباهت‌های ظاهری، بلکه معطوف به شناسایی شکاف‌های معرفتی و ناهم‌خوانی‌های هستی‌شناختی بود. برای مثال، «گفت‌وگوی استدلال‌محور» به عنوان روش محوری فبک، با «سیر تدریجی از خیال به عقل» در فلسفه صدرایی سنجیده شد. همچنین، کارکرد «داستان» در هر دو نظام (به عنوان محرک بحث در فبک و به عنوان بستر تجربه وجودی در حکمت متعالیه) مورد تحلیل انتقادی قرار گرفت. این مرحله با استناد به آثاری که مستقلاً به نقد فبک از منظر اسلامی پرداخته‌اند(Abdollahi, 2009) اعتبار و عمق بخشیده شد.

لازم به ذکر است که در سراسر این فرآیند، از روش استنتاج منطقی برای رسیدن از مبانی فلسفی به دلالت‌های تربیتی، و از روش تحلیل اسنادی انتقادی برای نقد درونی متون مرتبط با فبک استفاده شده است.

۳ .چارچوب نظری: مبانی فلسفه صدرایی در تربیت و آموزش فلسفه به کودک

چارچوب نظری این پژوهش بر بنیادهای هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فلسفه صدرایی استوار گشته است. در این منظومه فکری، تعلیم و تربیت و به تبع آن آموزش فلسفه، امری صرفاً انتقالی، مهارت‌محور یا گفتگومحور نبوده، بلکه فرآیندی وجودی و تکوینی است که باید با سیر جوهری و طولی نفس انسانی هم‌آهنگ و منطبق باشد ؛ بدین معنا که می‌تواند در نحوه ادراک، شکل‌گیری ملکات و جهت‌گیری نفس متربی اثر گذاشته و زمینه استکمال تدریجی آن را فراهم آورد. در این چارچوب، قوه خیال نیز صرفاً ابزاری برای تسهیل

یادگیری نیست، بلکه یکی از مراتب ادراکی نفس است که در نحوه دریافت و صورت‌بندی معانی و حقایق نقش دارد. بنابراین، پژوهش حاضر با تمرکز بر جایگاه معرفت‌شناختی قوه خیال در فلسفه صدرایی، برنامه فلسفه برای کودکان را از حیث ظرفیت آن برای تأثیرگذاری بر فرایند ادراکی و استکمال نفس، مورد نقد و بازاندیشی قرار می‌دهد.

این چارچوب را می‌توان در چند محور کلیدی تفصیل داد:

۱.۳ .انسان‌شناسی تکاملی و اصل حرکت جوهری: بنیان هستی‌شناختی تربیت

در هستی‌شناسی صدرایی، نفس انسان نه جوهری ثابت، بلکه حادث شونده و در حال صیرورت است. اصل «حرکت جوهری»که از نوآوری‌های بنیادین ملاصدراست، بیان می‌دارد که حرکت، ذاتی وجود اشیا از جمله نفس انسانی است و این حرکت، در ذات و جوهر نفس رخ می‌دهد، نه فقط در اعراض آن(Sadra, 1981) . بر این اساس، مفهوم «کودک» را می‌توان نه صرفاً بر مبنای سن تقویمی، بلکه با توجه به فرایند رشد و شکل‌گیری ظرفیت‌های ادراکی، شخصیت و ملکات او تبیین کرد؛ هرچند ملاصدرا در آثار خود تعریف مستقلی از کودکی به معنای متعارف امروزی ارائه نکرده است. (Mogharrabi, 2015)؛ از این منظر، سن تقویمی یکی از شاخص‌های تشخیص دوره کودکی است، اما برای فهم وضعیت تربیتی کودک کفایت نمی‌کند. همچنین، نباید مفهوم کودکی را با «مرتبه وجودی» نفس یکسان انگاشت؛ بلکه می‌توان میان دوره سنی کودکی و وضعیت وجودی و ادراکی فرد تمایز گذاشت. بر مبنای فلسفه صدرایی، نفس در مسیر حرکت و استکمال خود، از طریق تحول وجودی و فعلیت‌یافتن تدریجی ظرفیت‌هایش به مراتب بالاتری از کمال دست می‌یابد. بااین‌حال، این فرایند را نباید حرکتی کاملاً خودکار و مستقل از کنش فرد تلقی کرد؛ زیرا در بافت تربیتی، باید میان تحول وجودی نفس و نقش اراده، اختیار و فعالیت آگاهانه متربی در رشد خود تمایز گذاشت. بنابراین، رشد را نمی‌توان صرفاً به رسش زیستی یا گذار خطی از یک مرحله سنی به مرحله دیگر فروکاست؛ بلکه باید آن را در پیوند با تحول ادراکی و وجودی انسان و نقش او در فرایند تربیت فهمید. در این معنا، (M Motahhari, 2010) دلالت تربیتی این اصل آن است که آموزش، به‌ویژه آموزش مفاهیم انتزاعی فلسفی، باید با وضعیت وجودی و ظرفیت‌های ادراکی کودک تناسب داشته باشد؛ زیرا فرایند تربیت زمانی می‌تواند مؤثر واقع شود که از مرتبه وجودی و امکان‌های فعلی متربی آغاز کند. البته این تناسب به معنای تثبیت متعلم در وضعیت موجود نیست؛ بلکه آموزش، ضمن تناسب با مرتبه فعلی او، می‌تواند زمینه فعلیت‌یافتن ظرفیت‌های نهفته و ارتقای تدریجی مرتبه وجودی وی را فراهم سازد.

۳ .۲ .مراتب سه‌گانه ادراک: حس، خیال و عقل- ساختار معرفت‌شناختی رشد

بر پایه حرکت جوهری نفس، ادراک انسانی نیز دارای مراتب طولی و متعاقب است. ملاصدرا برای ادراک، سه مرتبه اصلی قائل است:

۱. مرتبه حس: که نخستین و نازل‌ترین مرتبه ادراک است. ادراک در این مرحله، مقید به ماده، مکان، زمان و ابزارهای حسی است و تنها صور محسوس و جزئی را درک می‌کند.

۲. مرتبه خیال: این مرتبه، نقش محوری و واسطه‌ای بی‌بدیل در چارچوب این پژوهش دارد. نفس در این مرحله، از قید ماده آزاد شده و به «تجرد مثالی» دست می‌یابد. قوه خیال، توانایی حفظ، بازتولید، ترکیب و حتی ابداع «صور خیالی» را دارد. این صور، گرچه جزئی‌اند، اما بدون حضور مادی شیء حاضر می‌شوند(Sadra, 1981). خیال، عالمی مستقل (عالم مثال یا خیال منفصل) دارد که هم‌سنخ با نفس در این مرتبه است. از نظر معرفت‌شناختی، خیال صرفاً گذرگاه منفعل نیست، بلکه ابزار ادراک فعال و بستر تجسم معانی است.

۳. مرتبه عقل: این مرتبه، اوج تجرد نفس است که در آن، ادراک کلیات و معانی انتزاعی محقق می‌شود. نکته حیاتی در این سیر، تقدم وجودی و معرفتی مرتبه خیال بر مرتبه عقل است. تکوین و تقویت قوه خیال، شرط ضروری برای شکوفایی استعدادهای عقلی است(Sadra, 1981) کودک باید پیش از آن‌که بتواند با مفاهیم کلی و انتزاعی فلسفی (مانند عدالت، علت، وجود) ارتباط عقلی برقرار کند، امکان «ارتباط وجودی» با این معانی را در سطح خیال و از طریق صور خیالی متناسب (مانند حکایات، تمثیل‌ها، نمادها) تجربه کند. آموزش مستقیم عقلانی، بدون غنا بخشیدن به این مرتبه میانی، همچون بنایی بر شالوده‌ای سست است.

۳ .۳ .قوه خیال: کارکردها و ظرفیت‌های تربیتی

قوه خیال در حکمت متعالیه، دارای چند کارکرد کلیدی است که آن را به محوری برای آموزش فلسفه به کودک تبدیل می‌کند:

تبدیل و صورت‌بندی مفاهیم معقول در قالب صور خیالی و محسوس : خیال می‌تواند مفاهیم عقلی و معانی کلی را در قالب صور حسی، روایت‌های داستانی و نمادهای ملموس جای دهد و آن‌ها را برای ذهن کودک قابل دریافت کند(Yousefi, 2022).

ایجاد اتحاد وجودی با معنا: بر اساس اصل«اتحاد عالم و معلوم»، هنگامی که کودک معنایی را در مرتبه خیال خود درک می‌کند، صورت خیالی آن معنا با نفس او متحد می‌شود. این اتحاد، سبب می‌گردد که آن معنا، جزئی از وجود او شود(Sadra, 1981) نه صرفاً اطلاعاتی ذخیره‌شده در حافظه. داستان‌های

فلسفی در این دیدگاه، صرفاً محرک گفت‌وگو نیستند، بلکه با فراهم‌کردن صور و معانی متناسب با مرتبه ادراکی کودک، به فعلیت‌یافتن و پرورش قوه خیال و شکل‌گیری محتوای ادراکی آن کمک می‌کنند .

زمینه‌سازی برای ادراک عقلی: تجربه مکرر و غنی معانی در سطح خیال، زمینه و ماده اولیه را برای فعالیت عقل فراهم می‌سازد. عقل سپس می‌تواند این صورت‌های خیالی را تحلیل کرده و به مفاهیم کلی برسد.

۳ .۴ .نسبت دیالکتیکی عقل و خیال: تعدیل به جای تعطیل

بر اساس فلسفه صدرایی ، رابطه عقل و خیال، رابطه‌ای دیالکتیکی، تعاملی و طولی است، نه تقابلی یا حذفی. از یک سو در سیر تکوینی«خیال مقدم بر عقل است» و از سوی دیگر، پس از شکل‌گیری نسبی عقل، این عقل است که باید«هدایت‌گر و نظام‌بخش» قوه خیال باشد و خیال تحت ولایت آن به فعالیت بپردازد(Javadi Amoli, 2005). بر این اساس، آموزش فلسفه باید با توجه به این نسبت تکوینی، از ظرفیت‌های خیالی کودک آغاز شود و به‌تدریج زمینه پیوند و هماهنگی خیال و عقل را فراهم سازد. بنابراین، خیال در تربیت فلسفی نه صرفاً مرتبه‌ای مقدم بر عقل، بلکه ظرفیتی است که باید در فرایند تربیت، پرورش یافته و در ادامه تحت هدایت عقل قرار گیرد.

هدف «تعطیل‌کردن» خیال نیست، بلکه «تعدیل و طهارت»آن است تا از انحراف، افراط و خیال‌پردازی‌های بی‌ضابطه مصون بماند(HosseinPoor, 2013). بنابراین، آموزش فلسفه به کودک، نه رهاسازی مطلق تخیل است و نه سرکوب آن به نفع استدلال خشک؛ بلکه پرورش خیالی است که تحت هدایت عقلانیِ متناسب با سن، بارور می‌شود. بدین‌ترتیب، خیال از یک سو مجال بروز و فعلیت‌یافتن می‌یابد و از سوی دیگر، به‌تدریج از طریق فعالیت عقلانی از پراکندگی و بی‌ضابطگی فاصله می‌گیرد. مقصود از «طهارت و تعدیل خیال» در این معنا، حذف تخیل یا محدودکردن آن نیست، بلکه تبدیل آن به ظرفیتی منسجم و هدایت‌پذیر در فرایند آموزش فلسفه است.

۳ .۵ .دلالت‌های تربیتی چارچوب نظری

از مجموع این مبانی، می‌توان دلالت‌های کلیدی برای آموزش فلسفه به کودکان استخراج کرد:

۱. **تقدم «تربیت خیال» بر «تعلیم استدلال»:** مرحله اول آموزش فلسفی به کودک، باید معطوف به غنابخشی، تقویت و جهت‌دهی به قوه خیال او باشد.

۲. **ابزارهای خیال‌پرور:** استفاده هدفمند از داستان‌های حکمی، تمثیل‌های قرآنی و روایی و نمادها و فعالیت‌های هنری که بتوانند مفاهیم فلسفی را در قالبی خیالی و جذاب و قابل فهم ارائه دهند(Tabatabai, 1996).

۳. **نقش مربی به مثابه «مرشد سیر وجودی»:** مربی نه یک تسهیل‌گر بی‌طرف گفت‌وگو، بلکه راهنمایی آگاه به مراتب نفس است که مسیر حرکت کودک را از حس، به خیال و سپس به عقل، هدایت می‌کند. ایفای چنین نقشی مستلزم آن است که مربی خود به سطح متناسبی از رشد عقلی و خیال رسیده باشد و شناخت کافی نسبت به مراتب ادراک و اقتضائات تربیتی هر یک برخوردار باشد تا بتواند متناسب با وضعیت متربی، میان هدایت و فراهم‌آوردن فرصت برای تفکر مستقل او تعادل برقرار کند.

۴. **معیار هماهنگی:** هر روش یا محتوای آموزشی، باید با مرتبه جوهری و ادراکی غالب در نفس کودک سنجیده شود. اگر روشی (مانند حلقه کندوکاو) مستلزم فعالیتی عقلی‌محور است، باید بررسی کرد که آیا نفس کودک از مراحل حس و خیال به حد کافی گذر کرده و به آمادگی وجودی لازم رسیده است یا خیر.

۴ .نقد حلقه کندوکاو در برنامه فلسفه برای کودکان بر اساس چارچوب صدرایی

با تکیه بر چارچوب نظری پژوهش و با بهره‌گیری از مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فلسفه صدرایی، به‌ویژه در باب مراتب وجودی نفس و جایگاه قوه خیال، می‌توان «حلقه کندوکاو» را به‌عنوان هسته برنامه فلسفه برای کودکان از حیث مبانی، ساختار و روش مورد نقد و بازاندیشی قرار داد. این نقد به معنای نفی مطلق دستاوردهای این روش در پرورش گفت‌وگو و پرسشگری نیست، بلکه ناظر به بررسی میزان تناسب مبانی و سازوکارهای آن با ساختار وجودی و ظرفیت‌های ادراکی کودک از منظر فلسفه صدرایی و آشکار ساختن برخی تفاوت‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی میان این دو رویکرد است. این نقد در چند محور اساسی قابل طرح است:

۴ .۱ .مغالطه‌ی «عقلانی‌انگاری کودک» و غفلت از مراحل تکوینی نفس

روش حلقه‌ی کندوکاو، با الهام از الگوی جامعه‌ی پژوهشی بزرگسالان، بر این پیش‌فرض استوار است که کودک، از آمادگی ذهنی و وجودی لازم برای ورود به فرآیندی مبتنی بر «گفت‌وگوی استدلالی»، «نقد منطقی دیدگاه‌ها» و «داوری مبتنی بر دلیل» برخوردار است(Lipman, 2003). این پیش‌فرض، مستلزم آن است که نفس کودک، یا در مرتبه‌ی عقلانی قرار دارد یا دست‌کم به سرعت و بدون نیاز به گذر از مراحل واسطه، قابل ارتقا به این مرتبه است.

از منظر حکمت متعالیه، این پیش‌فرض دچار «مغالطه‌ی تعجیل در تعقل» است. نفس کودک، بر اساس اصل حرکت جوهری، در مراحل اولیه‌ی رشد، عمدتاً در مراتب «حس» و در آغاز تکوین مرتبه‌ی «خیال» است(Sadra, 1981). تعقل به معنای ادراک کلیات و رابطه‌ی منطقی بین مفاهیم، غایت این حرکت است، نه نقطه‌ی آغاز آن. همچنین مسئله صرفاً تقدم یا تأخر عقل و خیال نیست، بلکه تفاوت در مبنای تعریف

عقلانیت و معنای تعقل در دو رویکرد است؛ تفاوتی که می‌تواند نقد برنامه را از سطح روش‌شناختی به سطحی بنیادی‌تر، یعنی مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی آن، منتقل کند. در برنامه فلسفه برای کودکان، عقلانیت عمدتاً در قالب توانایی‌هایی مانند استدلال، داوری، کشف روابط میان مفاهیم و گفت‌وگوی منطقی صورت‌بندی می‌شود؛ درحالی‌که در حکمت متعالیه، تعقل ناظر به مرتبه‌ای از ادراک و کمال نفس و دستیابی به معقولات است.

بنابراین، واداشتن کودک به ایفای نقش در حلقه‌ای که محور آن استدلال و نقد عقلانی است، نوعی تحمیل مرتبه‌ی وجودی بالاتر بر نفس ناقص محسوب می‌شود. این تعجیل، به جای تسریع رشد، می‌تواند منجر به«فشار شناختی»، «شکل‌گیری فهمی سطحی و لفظی از مفاهیم عمیق» و در نهایت، «بیگانگی یا بی‌علاقگی» نسبت به فعالیت فلسفی شود.

۴ .۲ .تقلیل قوه‌ی خیال به «ابزار انگیزشی» و نادیده گرفتن شأن هستی‌شناختی آن

در برنامه‌ی متداول آموزش فلسفه برای کودکان، از داستان، تصویر و موقعیت‌های روایی استفاده می‌شود. اما کارکرد این عناصر در بهترین حالت «ایجاد انگیزه»، «ایجاد موقعیت مسئله‌ساز» و «فراهم آوردن محتوای اولیه برای بحث» تعریف شده است(Lipman, 2003). داستان مقدمه گفت‌وگوست و به محض آغاز بحث، کنار گذاشته می‌شود. در این نگاه، خیال آغازگری مفید اما گذرا است.

در مقابل، از منظر صدرایی، قوه‌ی خیال «مقام مستقل ادراک» و «عالم وجودی واسط» است. داستان یا تصویر مناسب، صرفاً محرک نیست، بلکه غذای وجودی خیال و ماده‌ی اولیه‌ی اتحاد نفس با معنا است. هنگامی که کودک داستانی حاوی مفهوم «عدالت» را می‌شنود، نفس او در مرتبه‌ی خیال، با صور خیالی عدالت متحد می‌شود . این اتحاد، یک تحول درونی و وجودی ایجاد می‌کند که مقدمه‌ی ضروری هرگونه تحلیل عقلی بعدی است.

۴ .۳ .ایجاد «گسست» در پیوستگی طولی مراتب معرفت

فلسفه صدرایی بر پیوستگی طولی و تدریجی مراحل حس، خیال و عقل تأکید دارد. معرفت عمیق، حاصل طی کامل این مدارج و استقرار در هر مرحله است. روش حلقه‌ی کندوکاو، اما ساختاری جهشی دارد. این روش از دریافت حسی-روایی (شنیدن داستان)، مستقیماً به فعالیت عقلی-زبانی» (بحث و استدلال) پرش می‌کند و مرحله‌ی میانی تثبیت خیالی و درونی‌سازی وجودی معنا را نادیده می‌گیرد یا بسیار ضعیف می‌انگارد(Abdollahi, 2009).

این گسست، دو آسیب عمده به دنبال دارد:

آسیب معرفتی: مفاهیم فلسفی، پیش از آنکه در جان کودک نشست کنند و جزئی از ملکات وجودی او گردند، موضوع جدال لفظی و بازی ذهنی قرار می‌گیرند. در نتیجه، کودک ممکن است درباره‌ی فلسفه سخن بگوید، اما از موضع فلسفی برخوردار نباشد. ساختار حلقه کندوکاو، به‌سبب حرکت سریع از تجربه‌های روایی و شنیداری به مباحث انتزاعی، پیوستگی طبیعی مراتب معرفتی کودک را مخدوش می‌کند(Abdollahi, 2009). این اختلال، موجب می‌شود مفاهیم فلسفی پیش از آن‌که در مرتبه خیال تثبیت شوند، به سطح تعقل منتقل گردند و در نتیجه، عمق ادراکی لازم را پیدا نکنند(M Motahhari, 2006).

آسیب تربیتی: این روش، با تحریک قوه‌ی استدلال پیش از تکمیل قوه‌ی خیال، به نیرومندی بخشیدن به قوه‌ی جدل و مغالطه به جای تعمیق بینش و حکمت می‌انجامد.

۴ .۴ .غلبه‌ی «ساحت زبان و منطق» بر «ساحت ادراک و وجود»

در حلقه‌ی کندوکاو، معیار پیشرفت و مشارکت، عمدتاً در توانایی بیان استدلال، طرح پرسش منطقی و نقد کلامی دیدگاه دیگران خلاصه می‌شود(Lipman, 2003). این تأکید، باعث می‌شود صورت گفتار بر مایه‌ی ادراک پیشی گیرد. کودک می‌آموزد که چگونه نقش یک فیلسوف کوچک را در گفت‌وگو ایفا کند، بی‌آنکه لزوماً سیر تحول وجودی یک طالب حکمت را طی کرده باشد.

در فلسفه‌ی صدرایی، معرفت حقیقی، اتحاد وجودی عالم و معلوم است نه تراکم اطلاعات و مهارت‌های زبانی. تربیت فلسفی باید به تحول در نفس بینجامد، نه صرفاً به افزایش دایره‌ی واژگان و قدرت مناظره. تمرکز افراطی بر بعد زبانی–منطقی، در حالی که بنیان‌های ادراک خیالی تقویت نشده‌اند، ممکن است فیلسوفی فضل‌فروش پرورش دهد، نه حکیمی جویای حق.

۴ .۵ .نادیده گرفتن «دیالکتیک عقل و خیال» و ضرورت تعدیل خیال

روش حلقه‌ی کندوکاو، بر خیال به عنوان منبع الهام تکیه می‌کند، اما فاقد مکانیسمی برای هدایت و تعدیل این قوه توسط عقل است. در این روش، عقل بیشتر در خدمت نقد بیرونی گفت‌وگو و استدلال‌هاست، نه نظم‌بخشی درونی به قوه‌ی خیال.

این در حالی است که در حکمت متعالیه، عقل باید «امام» قوای نفس باشد و خیال را از افراط، انحراف بازدارد(Javadi Amoli, 2005) . فقدان این نگاه جامع، ممکن است به رشد تخیل بی‌قاعده یا تقویت عقلانیتی خشک و بی‌ریشه در خیال منجر شود، در حالی که هدف، پرورش خیال اما منضبط تحت ولایت عقل است(HosseinPoor, 2013).

جمع‌بندی نقد: براساس چارچوب صدرایی، حلقه‌ی کندوکاو به دلیل« شتابزدگی در عبور از مراحل طبیعی رشد نفس»، «تقلیل مقام خیال به ابزار»،«ایجاد گسست در سیر معرفت» و «تأکید یک‌سویه بر ساحت

زبان و استدلال»، با ساختار وجودی و ادراکی کودک ناهماهنگ است. این ناهماهنگی، نه یک اشکال اجرایی، بلکه ریشه در «تفاوت در مبانی انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی» دارد. از این رو، اقتباس صرف و بومی‌سازی صوری این روش کافی نیست و بازاندیشی بنیادین و طراحی الگویی بدیل که نقطه‌ی عزیمت آن «تربیت خیال» باشد، ضروری می‌نماید.

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش، ضمن همسویی با مطالعاتی که بر ضرورت بازاندیشی برنامه فلسفه برای کودکان بر اساس مبانی تعلیم و تربیت اسلامی تأکید کرده‌اند، از حیث کانون تحلیل با آن‌ها تفاوت دارد. برای نمونه، عبداللهی (۲۰۰۹) با رویکردی مبنایی، امکان و الزامات بازخوانی برنامه فلسفه برای کودکان در چارچوب فلسفه اسلامی را بررسی کرده است؛ درحالی‌که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تحلیل این برنامه را می‌توان در سطحی مشخص‌تر و عمیق‌تر، یعنی از منظر جایگاه معرفت‌شناختی قوه خیال و نسبت آن با مراتب ادراک و تعقل، پی گرفت. از این منظر، مسئله صرفاً میزان سازگاری کلی برنامه با مبانی فلسفه اسلامی نیست، بلکه نحوه صورت‌بندی فرایند معرفت و عقلانیت در برنامه و نسبت آن با ساختار ادراکی نفس کودک نیز اهمیت می‌یابد. بنابراین، یافته‌های حاضر ضمن تأیید اهمیت جهت‌گیری مطالعات پیشین، نشان می‌دهد که قرار دادن قوه خیال در کانون تحلیل می‌تواند ابعاد دیگری از نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان و حکمت متعالیه را آشکار سازد. پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی–تحلیلی و بر پایه مبانی فلسفه صدرایی، به نقد «حلقه کندوکاو» به عنوان رکن اصلی برنامه فلسفه برای کودکان پرداخت. نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که تفاوت‌های بنیادین میان این برنامه و حکمت متعالیه، ریشه در پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی آن‌ها دارد. از منظر حکمت متعالیه، تعلیم و تربیت فرآیندی وجودی و تدریجی است که با حرکت جوهری نفس از مرتبه حس آغاز می‌شود، در مرتبه خیال تعمیق می‌یابد و در نهایت در اوج خودش به مرتبه عقل می‌رسد.در این چارچوب، قوه خیال نه مرحله‌ای گذرا، بلکه مرتبه‌ای اصیل و واسطه‌ای بنیادین در تحقق معرفت انسانی به‌شمار می‌آید(Sadra, 1981).

تحلیل ساختار حلقه کندوکاو نشان داد که این برنامه، علی‌رغم بهره‌گیری از ابزارهایی چون داستان، در عمل بر عقلانیت گفت‌وگویی و مهارت‌های استدلالی تأکید یک‌جانبه دارد و نقش معرفت‌شناختی قوه خیال را به‌طور کامل به رسمیت نمی‌شناسد(Lipman, 2003).

این رویکرد، به ناهماهنگی میان سطح فعالیت‌های فلسفی و ظرفیت ادراکی کودک منجر شده و موجب می‌شود مفاهیم فلسفی به‌جای آن‌که به تجربه‌ای وجودی و ماندگار تبدیل شوند، در سطحی زبانی و ناپایدار

باقی بمانند(M Motahhari, 2006). همچنین، پرش از تجربه‌های حسی و روایی به مباحث انتزاعی، بدون تثبیت معانی در مرتبه خیال، موجب گسست در پیوستگی مراتب معرفتی کودک می‌شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر نشان داد که امکان بازطراحی برنامه‌ای بومی برای آموزش فلسفه به کودکان، مبتنی بر مبانی حکمت متعالیه، وجود دارد. در الگوی بدیل که می‌تواند مورد پژوهش های بعدی قرار بگیرد، تربیت فلسفی از غنابخشی و هدایت قوه خیال آغاز شده و سپس، در بستری تدریجی و هدایت‌شده، به تعقل می‌انجامد. در این چارچوب، نقش مربی از یک تسهیل‌گر گفت‌وگو به راهنمای سیر وجودی کودک ارتقا می‌یابد و ابزارهایی چون روایت‌های دینی، نمادهای مثالی و فعالیت‌های هنری، جایگاهی بنیادی در فرآیند آموزش پیدا می‌کنند(Tabatabai, 1996).

در نهایت، اگر آموزش فلسفه به کودکان در بستر فرهنگ اسلامی و با بهره‌گیری از ظرفیت‌های فلسفه صدرایی دنبال شود، لازم است از رویکردهای صرفاً اقتباسی فاصله گرفته و برنامه‌هایی طراحی شوند که با ساختار وجودی نفس کودک هماهنگ باشند. چنین رویکردی، فلسفه برای کودکان را از قالبی ترجمه‌شده و مهارت‌محور، به حرکتی تربیتی، وجودی و معناگرا تبدیل می‌کند.

References

Abdollahi, A. (2009). A Reformative Look at the Philosophy for Children Program in the Context of Transcendental Wisdom. *Research in Issues of Islamic Education, 34*, 153–183 .

HosseinPoor. (2013). *Explaining the Concept of "Imagination-Based Education" by Egan and Its Reconstruction Considering the Views of Ṣadr al-Muta'allihin (Mulla Sadra).* Tarbiat Modares University ,

Javadi Amoli, A. (2005). *Shenakht Shenasi dar Qur'an (Epistemology in the Quran*

Lipman, M. (1991). Thinking in education Cambridge University Press. *Cambridge UK* .

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*: Cambridge university press.

Mogharrabi, N. (2015). The Philosophy of Childhood from the Perspective of Sadr al-Muta'allihin *Philosophy and Child, 20*(9), 29–48 .

Motahhari, M. (2006). *Majmoo'eh Asar* (Sadra Publications. ed. Vol. 10).

Motahhari, M. (2010). *Majmoo'eh Asar* (Sadra Publications ed. Vol. 6).

Motahhari, M. (2016). *Majmoo'eh Asar* (Sadra Publications ed. Vol. 8).

Sadra, M. (1981). *Al-Hikmah al-Muta'āliyah fī al-Asfār al-'Aqliyyah al-Arba'ah* (Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi ed. Vol. 3 & 8).

Sattari, A. (2016). Approaches to Dealing with the Philosophy for Children Curriculum and Introducing a Suitable Strategy for Its Application in Iran. *Nowavariha-ye Amuzeshi 58*, 50–70 .

Tabatabai, S. M. H. (1996). *Al-Mīzān fī Tafsīr al-Qur'ān* (J. a. M. H. I. Q. Publications Ed. Vol. 6).

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

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

The Ontology of Childhood and the Question of Social Sustainability: From an A Posteriori View to an A Priori Possibility

Ahmad Banyasady

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran. Email: a.banyasady@malayeru.ac.ir

Received: 2026-09-11 Revised: 2026-10-18 Accepted: 2026-11-01 Published: 2026-11-09

Citation: Banyasady, A. (2026). The Ontology of Childhood and the Question of Social Sustainability: From an A Posteriori View to an A Priori Possibility, *Foundations of Education*, 16(2), 107-131. doi: 10.22067/fedu.2026.100224.1567

Abstract

Prevailing discourses on understanding and educating the child tend to view the child mainly through psychological-developmental, legal, or skills-based approaches; approaches that regard the child as a "deficient" and "still developing" being and define the aim of education as bringing the child to a desirable state in adulthood. Examining the relationship between childhood and social sustainability, this article revisits the common "a posteriori" view of social sustainability, which treats it as an external, future-oriented state to be attained, and explores the possibility of an "a priori" view: one that understands sustainability as an ontological matter rooted in human beings' mode of being in the world. The central argument is that the ontology of childhood is not a marginal topic but a gateway to thinking about social sustainability; not in the sense that children should be educated for a future sustainability, but in the sense that the child's mode of being, as a being who simultaneously "is" and "becomes," already lives a form of sustainability here and now. Drawing on the contested literature on "being" and "becoming" in childhood studies, and critiquing the prevailing educational discourse that views the child largely through deficiency, the article shows that the relationship between childhood and social sustainability is not merely instrumental and temporal. The educational implications of this rethinking are formulated not as new prescriptions but as a shift in the quality of the educator's presence alongside the child, from "compensating for a deficiency" to "making room for the child's emergence," and as a distinct understanding of childhood among parents. The study adopts critical reflection as its method and does not seek to advance a definitive claim; rather, it seeks to open a theoretical possibility for rethinking the relationship between the ontology of childhood and social sustainability.

Keywords: Ontology of Childhood; Social Sustainability; Being and Becoming; A Priori View; Child 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

This article examines the relationship between childhood and social sustainability by asking where sustainability originates. In Iran, as elsewhere, social sustainability has become a major concern for policymakers and researchers, yet studies in Tehran, Zahedan, Ilam Province, and other settings continue to report low sustainability and persistent educational inequality. Most of these studies, and the major conceptual frameworks in the field (Eizenberg and Jabareen, 2017; Vallance, Perkins, and Dixon, 2011; Åhman, 2013), treat sustainability as an external state, measured by indicators and attained in the future. The article calls this the "a posteriori" view. Even the studies closest to this claim, such as Lecusay and colleagues' view of sustainability as an ecology of caring practices, reach their conclusions by analyzing practice, and systematic reviews show the field is organized around policies and programs, not theoretical foundations explaining why childhood should be a site of reflection. Its central question is whether the limited yield of the a posteriori view points to a deeper, ontological layer: an "a priori" possibility in which sustainability is rooted in the human mode of being in the world.

Methodologically, the study is a theoretical inquiry based on critical reflection (Fook,2025; Morley, 2008). Texts from the literature on childhood studies and social sustainability were purposively selected for their link to the tension between "being" and "becoming" or to an ontological redefinition of sustainability. They were analyzed in three steps following the DEAL model (Describe, Examine, Articulate Learning). Each text was read on its own terms; the texts were compared in light of the guiding question, and an ontological formulation and its educational implications were drawn out. Validity rests on the transparency and coherence of the interpretive reasoning, the fair representation of alternative views, and the researcher's explicit reflection on their assumptions, not on statistical tests. The study makes no definitive claim; it aims to open a theoretical possibility.

The first finding concerns the dominant discourses on childhood: the psychological-developmental, the sociological-legal (e.g., Lundy's participation model,2007), and the skills-based (e.g., the OECD Learning Compass 2030). Despite their differences, all define the child as "deficient" and "still developing," whether psychologically, legally, or in terms of competence, and thus define the child only in relation to adulthood (James and Prout,1990). A limited review of Iranian upstream documents suggests that the same logic prevails there, although this judgment is preliminary. Such approaches reproduce the a posteriori logic: qualities such as cooperation and responsibility are transmitted as external skills, not lived by the child.

The second finding is that the child can be understood as simultaneously "being" and "becoming" (Uprichard,2008). Taking the child's present seriously is the condition for a desirable future, not a means to it. This leads to rethinking being as both necessary and dynamic. Drawing on a general insight from Heidegger's being-in-the-world, and on resonances with Takkinen, Pulkki, and Vadén, the article suggests that human existence is relational from the outset. If sustainability is the quality of this relation, it cannot be imposed from outside. The third finding follows: childhood is not an instrument for achieving sustainability, but the place where sustainability is already lived, and it cannot be postponed to adulthood.

Conclusion

The educational implications are formulated not as new prescriptions but as a change in the quality of the educator's presence. Drawing on Arendt's notion of natality and Biesta's

critique of “learnification,” the educator’s task shifts from “compensating for a deficiency” to “making room for the child’s emergence,” recognizing the child as someone who appears and not as something to be shaped. This resembles a Socratic, midwife-like role. The teacher accompanies the child’s own questions, for example about a leaf’s shape or a plant’s need for water, deepening and orienting them without imposing values. The same logic extends from the child’s encounter with a phenomenon, to a dispute over sharing, to collective decisions about a shared space. Sustainability grows from “I and the other,” then “I and others,” not from external rules. Planting, cooperative games, and environmental storytelling can serve as settings for this ontological dialogue. Parents’ views of childhood, largely shaped by market-driven and competence-oriented pressures, need reconsideration in the same way: from preparing the child for adulthood to understanding childhood as both being and becoming.

The article concludes that persistent unsustainability may stem partly not from weak implementation or policy but from the a posteriori view itself, which seeks sustainability in indicators and programs and not in the mode of being of those who must sustain it. Its principal contribution is an ontological argument for why childhood should be a site of reflection on sustainability, whereas most existing studies ask how to work with children for it. Because the study is theoretical, it offers an opening, not a definitive claim. Future research should examine it through empirical study of educational practice, closer analysis of Iranian educational documents and field experience, and engagement with alternative theoretical traditions. The view should be tested alongside existing approaches, not as their replacement, to deepen understanding of where social sustainability begins.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

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

هستی‌شناسی کودکی و مسئلهٔ پایداری اجتماعی: از نگاهی پسینی به امکانی پیشینی

احمد بنی‌اسدی

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران. a.banyasady@malayeru.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۱۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: بنی‌اسدی، احمد. (۱۴۰۵). هستی‌شناسی کودکی و مسئلهٔ پایداری اجتماعی: از نگاهی پسینی به امکانی پیشینی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۱۳۱-۱۰۷. doi: 10.22067/fedu.2026.100224.1567

چکیده

گفتمان‌های رایج در فهم و تربیت کودک، بیشتر کودک را از منظر رویکردهای روان‌شناختی، حقوقی یا مهارت‌محور می‌نگرند؛ رویکردهایی که کودک را موجودی «ناقص» و «در حال تکامل» می‌دانند و هدف تربیت را رساندن او به وضعیت مطلوب در بزرگسالی تعریف می‌کنند. این مقاله در نسبت میان کودکی و پایداری اجتماعی، با بازخوانی نگاه رایج و «پسینی» که پایداری اجتماعی را وضعیتی بیرونی و آینده‌محور برای دستیابی می‌داند، امکان نگاهی «پیشینی» را بررسی می‌کند؛ نگاهی که پایداری را امری هستی‌شناختی و ریشه‌دار در نحوهٔ بودن انسان با جهان می‌داند. استدلال اصلی این است که هستی‌شناسی کودکی نه موضوعی فرعی، بلکه دروازه‌ای برای اندیشیدن به مسئلهٔ پایداری اجتماعی است؛ نه بدین معنا که کودک باید برای پایداری آینده تربیت شود، بلکه بدین معنا که نحوهٔ بودن کودک، به‌مثابهٔ موجودی که هم‌زمان «هست» و «می‌شود»، خود صورتی از پایداری را همین‌اکنون زندگی می‌کند. با تکیه بر ادبیات بحث‌برانگیز «بودن» و «شدن» در مطالعات کودکی و نقد گفتمان تربیتی رایج، نشان داده می‌شود که رابطهٔ کودکی و پایداری اجتماعی صرفاً ابزاری-زمانی نیست. پیامدهای تربیتی این بازاندیشی نه در قالب دستورالعملی تازه، بلکه در تغییر کیفیت حضور مربی در کنار کودک، از «جبران کمبود» به «جا بازکردن برای ظهور او»، و در درک متمایز والدین از کودکی صورت‌بندی می‌شود. این پژوهش با روش تأمل انتقادی انجام شده و در پی ادعایی قطعی نیست، بلکه می‌کوشد امکانی نظری برای بازاندیشی در نسبت هستی‌شناسی کودکی و پایداری اجتماعی بگشاید.

واژه‌های کلیدی: هستی‌شناسی کودکی، پایداری اجتماعی، بودن و شدن، نگاه پیشینی، تربیت کودکی

مقدمه

در ایران، پایداری اجتماعی[1] طی سال‌های اخیر به یکی از دغدغه‌های اصلی سیاست‌گذاران، پژوهشگران و نهادهای اجرایی تبدیل شده است. باوجوداین، ناپایداری‌های اجتماعی ادامه یافته است و پژوهش‌های داخلی نیز به آن پرداخته‌اند. برای نمونه (Babaei Banaei et al., 2024) با نظرخواهی از ۱۳۶ مدیر ارشد شهرداری‌های تهران و زاهدان نشان داده‌اند که وضعیت پایداری اجتماعی در این دو شهر «چندان قابل‌قبول نیست» و بیشترین شکاف میان آن‌ها در شاخص آموزش است. همچنین مطالعهٔ (Salaavarzi zadeh et al., 2024) در بررسی ۲۱ نقطهٔ شهری استان ایلام نشان داد که تنها یک شهر در سطح «پایدار» قرار دارد، ۱۶ شهر در سطح «نیمه‌ناپایدار» یا «ناپایدار» جای گرفته‌اند و میان جمعیت و پایداری شهرها رابطه‌ای قوی و معکوس برقرار است. به طور نمونه (Sheikhi et al., 2018) در محلهٔ چیذر تهران پایداری اجتماعی را پایین گزارش کرده‌اند و کمترین رضایت را در شاخص مشارکت اجتماعی یافته‌اند. (Nastaran et al., 2013) در پژوهشی ابعاد و شاخص‌های پایداری اجتماعی را ارزیابی می‌کند و بر گستردگی، پیچیدگی و تنوع این شاخص‌ها و جایگاه آن‌ها به‌عنوان ابزار برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری شهری تأکید دارد. این پژوهش‌ها، با همهٔ تفاوت در روش و مقیاس، پایداری اجتماعی را از راه شاخص‌های بیرونی و قابل‌اندازه‌گیری می‌فهمند؛ این همان نگاهی است که در این مقاله «پسینی» نامیده می‌شود. از این‌رو این پرسش پیش می‌آید که آیا تنها تأکید بر پایداری اجتماعی و تدوین سیاست‌های مرتبط، همان ثمری را داشته که انتظارش می‌رفت.

در این مقاله، پایداری اجتماعی بر پایهٔ چارچوب مفهومی (Eizenberg & Jabareen, 2017) فهم می‌شود؛ چارچوبی که با روش تحلیل مفهومی و با هدف رفع خلأ موجود در مطالعات نظری و تجربی پایداری اجتماعی ارائه شده است. نقطهٔ عزیمت این چارچوب مفهوم «ریسک[2]» است. نویسندگان ریسک را مفهومی سازنده در فهم پایداری می‌دانند و بر این باورند که شرایط معاصر، به‌ویژه تهدیدهای ناشی از تغییرات اقلیمی و عدم‌قطعیت‌های مرتبط با آن، تهدیدهایی اجتماعی، فضایی، ساختاری و کالبدی را برای جوامع انسانی و فضاهای زیست آن‌ها پدید می‌آورد. از این منظر، پایداری اجتماعی فقط به حفظ شرایط اجتماعی موجود محدود نمی‌شود، بلکه به معنای تلاش برای مواجهه با این تهدیدها و در عین حال، پاسخ‌گویی به دغدغه‌های اجتماعی است. بر همین اساس، نویسندگان پایداری اجتماعی را در قالب چهار مفهوم به‌هم‌پیوسته صورت‌بندی می‌کنند که هر یک وجهی متمایز از اقدامات اجتماعیِ لازم برای رویارویی

[1] - Social Sustainability
[2] - Risk

با ریسک و تهدید را پوشش می‌دهد: عدالت[۳]، ایمنی[۴]، تولید-مصرف پایدار و مسئولانه[۵] و اشکال شهری پایدار[۶].

در این چارچوب، عدالت با سه مؤلفهٔ به‌رسمیت‌شناسی، بازتوزیع و مشارکت صورت‌بندی می‌شود و بر مقابله با بی‌عدالتی و فراهم‌کردن امکان مشارکت واقعی همهٔ مردم در امور تأکید دارد؛ از این‌رو می‌تواند ازخودبیگانگی را کاهش دهد و احساس اجتماع و دلبستگی به مکان را تقویت کند. ایمنی نیز یکی از بنیان‌های هستی‌شناختی پایداری اجتماعی است و بر حق افراد برای برخورداری از حفاظت و امنیت، و نیز اتخاذ تدابیر سازگاری برای پیشگیری از تلفات و آسیب‌های آینده دلالت دارد.

تولید-مصرف پایدار و مسئولانه هم به بازسازمان‌دهی شیوه‌های تولید، مصرف و کسب ارزش در جهت مسئولیت‌پذیری اجتماعی و زیست‌محیطی مربوط می‌شود؛ به‌گونه‌ای که علاوه بر خطرهای زیست‌محیطی، خطرهای اجتماعی چون بهره‌کشی، ازخودبیگانگی و کمیابی نیز کاهش یابند. اشکال شهری پایدار نیز به ابعاد کالبدیِ صورت‌های مطلوب شهری و اجتماعی اشاره دارد؛ این صورت‌ها باید از طریق ویژگی‌هایی مانند فشردگی[۷]، تنوع کاربری[۸]، سبزینگی[۹]، انرژی پاک و حمل‌ونقل پایدار، به شکل‌گیریِ احساس اجتماع، ایمنی، سلامت و دلبستگی به مکان کمک کنند. بدین‌سان، پایداری اجتماعی حاصل تحقق جداگانه و مستقل این چهار مؤلفه نیست، بلکه برآیند پیوند و هم‌افزایی آن‌هاست در رویارویی با تهدید ها و در جهت تقویت تاب‌آوری اجتماعی و زیست‌محیطی جوامع.

البته دربارهٔ این مفهوم گفتنی‌های دیگری نیز وجود دارد که حاکی از پیچیدگی و دشواری های تعریف آن به شمار می رود؛ همچنانکه(Littig & Griessler, 2005) آن را «واژه‌ای جدلی در میانهٔ پراگماتیسم سیاسی و نظریهٔ اجتماعی» می‌خوانند. کولانتونیو هم (Colantonio, 2009) در مرور خود نشان می‌دهد که رویکردهای سنتی و نوظهور به این مفهوم، بر سر مؤلفه‌های بنیادین آن توافق ندارند. والانس و همکارانش (Vallance et al., 2011) برای روشن‌کردن این چندگانگی، سه گونه‌شناسی پیشنهاد کرده‌اند که در ادبیات این حوزه بسیار مرجع است: «پایداری توسعه‌ای[۱۰]» که ناظر به تأمین نیازهای اساسی است؛ «پایداری

[3] - Equity
[4] - Safety
[5] - Eco-prosumption
[6] - Sustainable Urban Forms
[7] - Compactness
[8] - Mixed land uses
[9] - Greening
[10] - development sustainability

پیوندی[11]» که به تغییر رفتارهای انسانی در جهت اهداف زیست‌محیطی می‌پردازد؛ و « پایداریِ نگه‌دارنده[12]» که بر حفظ هنجارها و سرمایه‌های اجتماعی–فرهنگی در برابر تغییر تأکید دارد.

آهمن (Åhman, 2013) نیز پایداری اجتماعی را دقیقاً در همین نقطهٔ تلاقی میان «توسعه» و «نگه‌داری» صورت‌بندی می‌کند. با تمام این پیچیدگی و گستردگی، توجه این طیف، نکته‌ای مهم برای مقالهٔ حاضر در خود دارد؛ اگر برخی از این خوانش‌ها، مانند پایداری تداوم بخش، پایداری را نه فقط هدفی برای دستیابی، بلکه چیزی برای حفظ‌کردن در نظر می‌گیرند، آنگاه پرسش از ریشهٔ این امرِ پایدار ، در ساختارهای بیرونی یا در نحوهٔ بودنِ انسان‌ها، همچنان بی‌پاسخ می‌ماند. به سخن دقیق‌تر تداوم پایداری آیا تنها به ساختارها و نحوهٔ همکاری و در هم‌تندگی آنهاست یا به مسائل بنیادی تری چون نحوهٔ بودن انسان نیز مرتبط و بلکه وابسته است.

اهمیت پایداری اجتماعی، با وجود این دشواری‌های مفهومی، هم در سطح جهانی و هم در سطح پژوهش‌های داخلی مورد تأکید قرار گرفته است. در اسناد بین‌المللی، آموزش باکیفیت و انسجام اجتماعی از مؤلفه‌های اصلی توسعهٔ پایدار شمرده شده است(United Nations Department of & Social, 2025). این اهمیت را نباید تنها در سطح نظری یا اسناد بالادستی جست‌وجو کرد؛ پژوهش‌های تجربی نیز نمودهای مشخص آن را در بافت زندگی اجتماعی آشکار می‌کنند. برای نمونه، روستایی و همکاران(Rostaei et al., 2016) در تحلیل فضایی نابرابری‌های آموزشی در شهر سقز نشان می‌دهند که میان نابرابری آموزشی و پایداری اجتماعی شهری رابطه‌ای معنادار و معکوس وجود دارد: هرجا نابرابری آموزشی بیشتر بوده، پایداری اجتماعی پایین‌تر بوده است. چنین یافته‌ای نشان می‌دهد پایداری اجتماعی مفهومی صرفاً انتزاعی یا آرمانی نیست، بلکه با توزیع واقعی فرصت‌های آموزشی پیوندی ملموس دارد. باید خاطرنشان کرد که این نمونه ناپایداری اجتماعی را در سطح پدیداری نشان می‌دهد؛ این درحالی است که پرسش مقالهٔ حاضرناظر به ریشهٔ آن است؛ توجه به بُعد هستی‌شناختی به‌معنای کنارنهادن بُعد اجتماعی–فضایی نیست، بلکه کوششی برای پرسیدن از بنیان این ناپایداری‌هاست. همچنانکه تردیدی نیست نابرابری‌های آموزشی علت‌های ساختاری متعددی دارند؛ با این‌همه، اگر بخشی از آن‌ها به نگاهی به کودک بازگردد که او را تنها در نسبت با آینده می‌سنجد، بازاندیشی در هستی‌شناسی کودکی می‌تواند یکی از زمینه‌های تحقق‌پذیرتر شدن پایداری اجتماعی باشد. از همین‌روست که آموزش، به‌عنوان یکی از حوزه‌هایی که نابرابری در آن با پایداری اجتماعی پیوند دارد، شایسته‌ی توجه بیشتر سیاست‌گذاران تربیتی است.

---

[11] - Bridge sustainability
[12] - Maintenance sustainability

با این‌همه، به نظر می رسد تمامی چارچوب‌های یادشده –از آیزنبرگ و جبارین تا والانس و آهمن– در اساس، پایداری را وضعیتی بیرونی می‌انگارند.که باید با شاخص‌ها سنجیده و اصلاح شود؛ نگاهی که می‌توان آن را «پسینی» نامید. اما شاید بتوان از دل همان پرسش آغازین، دربارهٔ ثمرهٔ نگاه پسینی، امکان نگاهی دیگر را نیز گشود. همان‌گونه که برخی فیلسوفان تعلیم‌وتربیت، در مواجهه با بحران‌های زیست‌محیطی، خواستار بازاندیشی در مفاهیم بنیادینی چون «توسعه» و «آموزش» شده‌اند (Bonnett, 2020; Holma et al., 2026; Orr, 1992). از اینرو، می‌توان این پرسش را نیز مطرح کرد که آیا مسئلهٔ پایداری اجتماعی هم در نهایت به لایه‌ای ژرف‌تر و هستی‌شناختی بازنمی‌گردد؛ نگاهی «پیشینی» که پایداری را نه وضعیتی برای دستیابی، بلکه امری درونی بداند که در نحوهٔ بودن انسان با جهان ریشه داشته باشد.

و حال که سخن بر سر نحوهٔ بودن انسان است، چرا بهتر نباشد که به‌جای جست‌وجوی این نحوه‌بودن در جایی دیگر، به تربیت کودک بازگردیم و هستی‌شناسی کودکی را نه یک موضوع فرعی، بلکه دروازه‌ای برای اندیشیدن به همین مسئلهٔ پایداری اجتماعی قرار دهیم؟

در این رابطه، در پژوهش‌ها از مسیرهای گوناگون به نسبت کودکی و پایداری اجتماعی پرداخته‌شده است. مسیر نخست، پداگوژی‌های مبتنی بر مراقبت و تعلق در آموزش پیش‌دبستانی است؛ برای نمونه (Johansson & Rosell, 2021) پایداری اجتماعی را حول عمل‌های مراقبتی روزمره در تعامل کودک–بزرگسال سازمان می‌دهند. مسیر دوم، چارچوب‌های سیاست‌گذارانه و کاربردی است که تربیت کودکی را ابزاری برای تحقق اهداف از پیش‌تعیین‌شدهٔ پایداری می‌دانند؛ چنان‌که در آموزش پایداری اجتماعی در سال‌های اولیهٔ کودکی (Garcia Manas, 2024) یا در پیوند آموزشی رابطهٔ انسان–طبیعت (Dreamson & Kim, 2022) دیده می‌شود.

نزدیک‌ترین نمونه‌ها به مدعای این مقاله را نیز می‌توان در پژوهش‌هایی یافت که پایداری اجتماعی را نه وضعیتی نهایی، بلکه فرآیندی مستمر می‌دانند: پژوهش لکوسای و همکاران (Lecusay et al., 2022) در تحلیل بازی مشترک کودک–بزرگسال نتیجه می‌گیرد که پایداری اجتماعی، همچون خود مراقبت، باید «اکولوژی[13]ای از عمل‌های مراقبتی» تلقی شود؛ یعنی چیزی که در شبکه‌ای از روابط مراقبتیِ دوسویه میان کودکان، مربیان و پژوهشگران ساخته و نگه‌داشته می‌شود. بر پایهٔ این خوانش، پایداری بیش از آن‌که وضعیتی نهایی باشد، جریانی از کنش‌های مراقبتی است. این نگاه از آن رو به مدعای مقالهٔ حاضر نزدیک است که، پایداری را به نحوهٔ زیستن و با هم‌بودن پیوند می‌دهد، نه به پیامدی بیرونی. با این حال میان دو

[13] - ecology

رویکرد این پژوهش و مدعای مقاله حاضر تفاوتی هست: آنان مراقبت را در روابط میان کنشگران یک موقعیت بررسی می‌کنند، در حالی که پرسش این مقاله ناظر به نحوهٔ بودن خود کودک است که چنین روابطی را ممکن می‌سازد.

با این‌همه، نتیجه‌گیری برآمده از پژوهش گفته شده از دل تحلیل عملی یک نوع بازی خاص بیرون کشیده می‌شود، نه از استدلالی که از بنیادهای هستی‌شناختی خود کودکی آغاز شده باشد. به‌همین‌ترتیب، (Boldermo & Ødegaard, 2019) در مرور نظام‌مند خود بر پژوهش‌های پایداری اجتماعی در آموزش پیش‌دبستانی، نشان می‌دهند که این حوزهٔ پژوهشی، با وجود گستردگی، در بیشتر موارد، حول سیاست‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های عمل شکل گرفته، نه حول پرسش از مبانی نظری که توجیه کند چرا کودکی باید محل این تأمل باشد.

این پژوهش‌ها در کنار هم، مرز ادبیات موجود را روشن می‌کنند: در پژوهش‌های بررسی‌شده، حتی نزدیک‌ترین نمونه به تز این مقاله از مسیر تحلیل عمل به نتایج خود می‌رسد و بُعد اجتماعی از راه موضوعاتی چون عدالت و شهروندی فهمیده می‌شود. به‌بیان دیگر، این پژوهش‌ها بیشتر به این پرسش می‌پردازند که چگونه باید با کودک برای پایداری کار کرد، اما پرسش مقدم‌تر، یعنی چرا اساساً کودکی، در معنای هستی‌شناختی آن، باید محل اندیشه‌ورزی دربارهٔ پایداری باشد، کمتر صورت‌بندی شده است.

مقالهٔ حاضر می‌کوشد از دل همین خلأ، طرحی اولیه برای چنین استدلالی پیشنهاد دهد: نه با افزودن برنامه یا رویکرد پداگوژیک تازه‌ای، بلکه با گشودن سطحی از استدلال که پایداری اجتماعی و کودکی را نه در سطح عمل، بلکه در سطح هستی‌شناسی به هم پیوند می‌زند. بدین منظور، نخست نشان داده می‌شود که چرا کودکی، نه به‌عنوان مرحله‌ای برای آماده‌سازی بزرگسال پایدار، بلکه به‌مثابه مدخلی برای فهم نحوهٔ بودن انسان، می‌تواند نقطهٔ عزیمت این بازاندیشی باشد.

در ادامه، با تکیه بر ادبیات مربوط به تنش میان «بودن» و «شدن» در کودکی صورت‌بندی‌ای از کودک به‌مثابه موجودی رابطه‌ای پیشنهاد می‌شود که پایداری را نه در آینده‌ای که برایش آماده می‌شود، بلکه در همان نحوهٔ زیستن کنونی‌اش، هم‌اکنون تجربه می‌کند. پژوهش حاضر با روش تأمل انتقادی صورت گرفته و در پی آن نیست که ادعایی قطعی دربارهٔ ماهیت کودکی یا پایداری اجتماعی مطرح کند؛ بلکه می‌کوشد امکانی نظری را برای بازاندیشی در این نسبت بگشاید؛ امکانی که پژوهش‌های بعدی می‌توانند آن را بسط دهند یا نقد کنند.

در این پژوهش، از رویکرد «تأمل انتقادی» بهره گرفته شد؛ روشی که فراتر از یک مهارت فردی و آموزشی، بستری برای «دانستن به شیوه‌ای دیگر» فراهم می‌آورد (Fook, 2025; Morley, 2008). تأمل انتقادی، با تمرکز بر کاوش در مفروضات پنهان، به پرسش‌گری از بدیهیات پذیرفته‌شده *و آشکارسازی روابط قدرت در بازنمایی سنتی دانش می‌پردازد*؛ رویکردی که نه در پی بازتولید ساختارهای مسلط، بلکه در جهت گشودن افق‌های تازه عمل می‌کند. متون اصلی این پژوهش .با جست‌وجوی هدفمند در ادبیات مطالعات کودکی و پایداری اجتماعی گزینش شدند؛ معیار ورود، پیوند صریح یا ضمنی متن با تنش میان «بودن» و «شدن» در فهم کودکی، یا با بازتعریف هستی‌شناختی پایداری اجتماعی بود. از میان متون بازیابی‌شده، آن‌هایی برگزیده شدند که یا نمایندهٔ نگاه رایج و پسینی به پایداری‌اند و یا واجد ظرفیتی، هرچند ضمنی، برای صورت‌بندی نگاه پیشینی؛ و دیدگاه‌ها با تمرکز بر مفروضات پنهان هر یک دربارهٔ نسبت کودک با پایداری، در کنار هم مقایسه و به چالش کشیده شدند.

صرف گزینش درست متون کافی نیست؛ باید معیار اعتبار خود فرآیند تفسیر نیز روشن باشد. در پژوهش‌های مبتنی بر تأمل انتقادی، اعتبار نتایج معمولاً نه بر پایهٔ آزمون‌های آماری، بلکه بر اساس کیفیت، شفافیت و قابلیت ارزیابی فرآیند استدلال تفسیری سنجیده می‌شود. بر مبنای الگوی DEAL[۱۴]، پژوهشگر باید تجربه یا موقعیت مورد مطالعه را ابتدا به‌صورت نسبتاً عینی توصیف کند، سپس آن را در پرتو اهداف پژوهش، مفاهیم نظری و شواهد موجود بررسی نماید و در پایان، یادگیری یا تفسیر حاصل، مبنای آن، اهمیت آن و پیامدهای عملی آن را به‌صراحت بیان کند (Ash & Clayton, 2009).

در این پژوهش، این سه گام به‌ترتیب چنین به‌کار بسته شدند: نخست، هر متن مستقل از سایر متون، بر اساس مدعا و مفروضات درونی خودش بازخوانی شد (توصیف)؛ سپس متون در پرتو پرسش محوری پژوهش «چرا کودکی باید نقطهٔ عزیمت فهم پایداری اجتماعی باشد» و سپس در کنار یکدیگر بازخوانی شدند تا نقاط همگرایی و تنش میانشان آشکار شود (تحلیل)؛ و در پایان، از دل این مقایسه، صورت‌بندی هستی‌شناختی پیشنهادی مقاله استخراج و پیامدهای تربیتی آن روشن شد (تفسیر/یادگیری). معیارهای اصلی اعتبار در طی این سه گام عبارت بودند از: دقت و استنادپذیری ادعاها (با ارجاع مستقیم به متن منابع)، وضوح و جزئی‌بودن توصیف‌ها، انسجام منطقی میان شواهد و نتیجه‌گیری، ارتباط تحلیل با پرسش پژوهش، توجه به پیچیدگی موضوع، بررسی تفسیرها و دیدگاه‌های بدیل، و انصاف در بازنمایی مواضع دیگران

[۱۴] - DEAL (Describe, Examine, Articulate Learning)

(Ash & Clayton, 2009; Paul & Elder, 1990) برای نمونه، در رویارویی با ادبیات پداگوژیک مبتنی بر مراقبت (Johansson & Rosell, 2021; Lecusay et al., 2022)، تلاش شد به‌جای فروکاهش این آثار به شاهدی برای تأیید ادعای مقاله، محدودیت آن‌ها (توقف در سطح عمل) نیز به‌روشنی طرح و نقد شود؛ رویکردی که نشان‌دهندهٔ رعایت معیار انصاف و توجه به دیدگاه‌های بدیل است.

افزون بر این معیارها، اندیشه‌ورزی پژوهشگر؛ توانایی و تعهد او به آشکارکردن آگاهانهٔ جایگاه، پیش‌فرض‌ها و ارزش‌های خود در فرآیند پژوهش، اهمیتی محوری دارد؛ چنان‌که پژوهشگر باید نشان دهد تجربه‌ها یا شواهد چگونه برداشت‌های اولیهٔ او را تأیید، اصلاح یا به چالش کشیده‌اند. در همین راستا، لازم است تصریح شود که نگارنده، این پژوهش را با پیش‌فرض نقادانه نسبت به گفتمان رشدمحور و نقصان‌گرا در تربیت کودکی آغاز کرده است؛ پیش‌فرضی که در جریان مطالعهٔ متون، نه رها شد و نه بدون تعدیل باقی ماند، بلکه در مواجهه با ادبیات پداگوژیک مبتنی بر مراقبت، به‌سمت صورت‌بندی دقیق‌تری از نسبت میان «بودن» و «شدن»؛ به‌جای طرد کامل رشدمحوری؛ بازتعریف شد. استفاده از معیارهای ارزیابی صریح، و بازخوانی مکرر متون در فاصله‌های زمانی متفاوت برای بررسی ثبات تفسیر، نیز قابلیت اتکای داوری را در این پژوهش افزایش داد؛ رویه‌ای که با منطق روبریک تفکر انتقادی در (Brooks et al., 2010)؛ یعنی چارچوبی از معیارهای از پیش‌مشخص‌شده برای نمره‌دهی منسجم، که در آن‌جا از طریق نمره‌گذاری مستقل دو ارزیاب و رسیدن به توافق مستدل دربارهٔ موارد اختلاف، فرآیند ارزیابی بازاندیشی‌ها شفاف و قابل پیگیری شده بود- هم‌راستاست.

بر این اساس، در این پژوهش، تأمل انتقادی نه به‌عنوان ابزاری برای گردآوری صرف شواهد، بلکه به‌مثابهٔ فرآیندی چندمرحله‌ای از توصیف، تحلیل مقایسه‌ای و بازتفسیر آگاهانه به‌کار گرفته شد؛ فرآیندی که امکان بازاندیشی هستی‌شناسانه در باب کودکی را، فراتر از بازتولید صرف ادبیات موجود، فراهم آورد.

از وضعیت بیرونی به نحوهٔ بودن

این نگاه پیشینی، که پایداری را نه وضعیتی بیرونی بلکه امری ریشه‌دار در نحوهٔ بودن انسان می‌داند، بی‌سابقه نیست (Heidegger, 1962)، در توصیف انسان به‌مثابهٔ موجودی که همواره از پیش «در-جهان-بودن[15]» را تجربه می‌کند، نشان داد که هستی انسان، از همان آغاز، رابطه‌ای و درگیر با جهان است؛ نه چیزی که بعداً، از طریق کنشی ارادی، با جهان مرتبط شود. مقالهٔ حاضر، بی‌آن‌که بخواهد وارد دستگاه کامل هستی‌شناسی هایدگری شود، تنها همین بصیرت کلی را وام می‌گیرد: اگر نحوهٔ بودن انسان با جهان، از همان

[15]- being-in-the-world

ابتدا رابطه‌ای و درگیرانه است، آنگاه پایداری، که خود چیزی جز کیفیت همین رابطه نیست ، نمی‌تواند فقط وضعیتی باشد که از بیرون بر این رابطه تحمیل می‌شود؛ بلکه باید در همان نحوهٔ بودن رابطه‌ای انسان جست‌وجو شود.

این نگاه پیشینی، با آنچه پژوهشگرانی چون (Takkinen et al. 2024) دربارهٔ نسبت سوژگی و پایداری مطرح کرده‌اند نیز هم‌خوانی‌هایی دارد. از نظر آنان، مسئلهٔ پایداری را نمی‌توان صرفاً با افزودن دانش و مهارت‌های زیست‌محیطی به برنامه درسی حل کرد؛ زیرا بحران‌های زیست‌محیطی نه فقط موضوع شناخت، بلکه مسئله‌ای مربوط به نحوهٔ بودن و زیستن انسان در جهان‌اند. در این وضعیت، فرد نمی‌تواند خود را همچون ناظری مستقل و بیرون از مسئله تصور کند؛ زیرا شیوهٔ زندگی، انتخاب‌ها و حتی احساس استقلال او درون همان روابط اجتماعی، اقتصادی و مادی‌ای شکل گرفته است که در پیدایش بحران‌های زیست‌محیطی نقش دارند. ازاین‌رو، تفکر انتقادی باید از تشخیص درستی یا نادرستی گزاره‌ها فراتر رود و به پرسش از خودِ فرد و نسبت او با جهان بینجامد؛ یعنی فرد از خود بپرسد که «من چگونه در این وضعیت سهیم هستم و این وضعیت چگونه شیوهٔ بودن مرا شکل داده است این نویسندگان برای توضیح این تمایز، میان «نقطهٔ آرشمیدسی» و «دایره‌های روی شن» تمایز می‌گذارند: در حالت نخست، سوژه، گویی از نقطه‌ای ثابت و بیرون از مسئله می‌تواند جهان را بشناسد و آن را اصلاح کند؛ اما در حالت دوم، سوژه خود درون همان جهانی قرار دارد که می‌کوشد آن را بفهمد و تغییر دهد. از همین منظر، آنان به تجربه جوانانی چون فعالان اعتصاب‌های اقلیمی اشاره می‌کنند که مسئله برایشان تنها دانستن واقعیت تغییرات اقلیمی نیست، بلکه شکاف میان دانستن این واقعیت و امکان زیستن بر اساس آن است؛ یعنی مدرسه می‌تواند دانش بحران را منتقل کند، بی‌آنکه الزاماً شرایط لازم برای زیستنی سازگار با این دانش را فراهم آورد. در مقابل، نمونه‌هایی همچون جنبش جلیقه‌زردها نشان می‌دهد که مقاومت در برابر سیاست‌های پایداری را نیز نمی‌توان صرفاً به ناآگاهی نسبت داد؛ زیرا مسائل معیشتی، احساس بی‌قدرتی و وابستگی افراد به زیرساخت‌های انرژی، نحوهٔ مواجهه آنان با مسئلهٔ پایداری را شکل می‌دهد. بنابراین، مسئلهٔ تربیتیِ پایداری پیش از آنکه فقط انتقال مجموعه‌ای از گزاره‌ها، ارزش‌ها یا الگوهای رفتاری از بزرگسال به کودک باشد، مستلزم فراهم آوردن شرایطی است که در آن کودک بتواند نسبت خود با دیگران، محیط و شرایط مادی زندگی خویش را تجربه، بازاندیشی و به‌تدریج بازتعریف کند.

بر این اساس، دلالت تربیتی این هم‌سویی را می‌توان دقیق‌تر چنین صورت‌بندی کرد: اگر پایداری، همچون سوژگی، امری از پیش شکل‌گرفته و در اختیار بزرگسالان برای انتقال به کودک نیست، بلکه در

فرآیند زیستن و تجربه‌کردن شکل می‌گیرد، آنگاه وظیفهٔ تربیت نیز نه انتقال دانشی از پیش‌تعیین‌شده دربارهٔ پایداری، بلکه فراهم‌کردن فضایی برای شکل‌گیری تجربهٔ زیستهٔ کودک از سوژگی و مسئولیت است. در چنین برداشتی، کودک نه «موضوعی» برای تربیت به‌منظور تحقق یک الگوی ازپیش‌تعیین‌شده از انسان پایدار، بلکه شخصی در حال شکل‌گیری است که در ارتباط با دیگران و جهان، امکان فهم و بازسازی نسبت خود با مسئولیت، وابستگی، محدودیت و آینده را می‌یابد. ازاین‌رو، تربیت برای پایداری اجتماعی بیش از آنکه به تولید فردی مستقل و برخوردار از مجموعه‌ای از شایستگی‌های پایدار معطوف باشد، باید امکان شکل‌گیری شخصی رابطه‌مند، حساس به پیامدهای کنش خود و گشوده به تغییر را فراهم آورد؛ شخصی که پایداری را نه صرفاً به‌عنوان دانشی درباره «جهان بیرون»، بلکه به‌مثابهٔ نحوهٔ بودن و زیستن در جهانی مشترک تجربه می‌کند.

به سخن دیگر، پرسش بنیادین این است که چه نوع انسانی می‌تواند چنین پایداری‌ای پدید آورد؟ در نگاه پسینی، انسان بیشتر به‌عنوان مصرف‌کنندهٔ منابع یا مطیع نظم پایدار تعریف می‌شود؛ سوژه‌ای که در خدمت شاخص‌هاست. ولی در نگاه پیشینی، انسانی که می‌تواند عامل خلق پایداری باشد، سوژه‌ای اخلاقی و کنشگر است که پایداری را نه به‌عنوان وظیفه‌ای بیرونی، بلکه به‌مثابه نحوی از زیستن درونی تجربه می‌کند؛ انسانی که در تعامل با جهان، نسبت خود با طبیعت، دیگری و آینده را به‌صورت اخلاقی بازتعریف می‌کند (d'Angelo et al., 2021). دستیابی به چنین سوژه‌ای، نیازمند آن است که خود کودکی و تربیت کودکی « پیش از هر ملاحظهٔ دیگری » از ژرف‌اندیشیِ نظریِ بیشتری در مبانیِ تربیت برخوردار شود؛ نگرشی که کودک را نه فقط موجودی در حال رشد، بلکه در افق هستی‌شناختی خود در نظر می‌گیرد. چنین ژرفایی، اگر در بنیادهای نظری تربیت جای گیرد، محدود به یک حوزهٔ خاص (مانند پایداری اجتماعی) نمی‌ماند، بلکه به تمامی ابعاد نظری و عملی تربیت تسری می‌یابد. از این منظر، نسبت کودکی با پایداری اجتماعی، نسبت ابزار به هدف نیست، بلکه نسبت ژرفای یک نگاه با گسترهٔ اثرگذاری آن است؛ به‌بیان دقیق‌تر، کودکی ابزاری نیست که با آن به پایداری اجتماعی برسیم، بلکه نحوهٔ زیستن کودک، نمونه‌ای زنده از همان نسبتی است که پایداری اجتماعی نیز در پی آن است؛ از این‌رو، هرقدر این نگاه ژرف‌تر و دقیق‌تر فهم شود، گسترهٔ اثرگذاریِ آن بر فهم ما از پایداری نیز بیشتر خواهد شد.

اگر انسان تربیت‌یافته عامل خلق پایداری پیشینی است، آنگاه بنیادی‌ترین جایی که این انسان ساخته می‌شود، دوران کودکی است منظور از «انسان تربیت‌یافته» در این‌جا، نه انسانی است که برای نقشی از پیش‌تعیین‌شده در آینده آماده شده، بلکه انسانی است که در کودکی، امکانِ زیستنِ نحوهٔ بودنِ پایدار را

به‌صورت تجربه‌شده دریافته است؛ از این‌رو، این صورت‌بندی با نقدِ پیشینِ مقاله بر الگویِ «ساخته‌شدن برای بزرگسالی» در تعارض نیست، چرا که در این‌جا سخن از آماده‌سازی برای هدفی بیرونی نیست، بلکه از شکل‌گیریِ تدریجیِ یک نحوهٔ بودن از دلِ خودِ کودکی است. تربیت کودکی، به‌مثابه دروازه پایداری اجتماعی، جایگاهی است که نحوهٔ بودن انسان با جهان برای نخستین بار شکل می‌گیرد. در اسناد بین‌المللی نیز، آموزش باکیفیت و فراگیر به‌مثابه یکی از مؤلفه‌های اصلی توسعهٔ پایدار مورد تأکید قرار گرفته است (United Nations Department of & Social, 2025). کودکی، در این معنا، جایگاهی است که سوژهٔ اخلاقی و کنشگر پایدار زاده می‌شود. اما پرسش بنیادین این است که آیا هر نگاه و هر نوع تربیتی می‌تواند چنین انسانی بسازد؟ به بیان دیگر، آیا تربیت رایج کودکی «که غالباً در چارچوب نگاه پسینی و روان‌شناختی–توسعه‌ای عمل می‌کند ظرفیت خلق سوژه‌ای پیشینی برای پایداری اجتماعی را دارد؟ پاسخ به این پرسش، ما را به‌سوی نقد گفتمان تربیتی رایج و ضرورت بازتعریف هستی‌شناختی تربیت کودکی سوق می‌دهد.

نقد رویکرد تربیتی رایج

در فهم تربیت کودکی، نگرش‌های مسلطی شکل گرفته‌اندکه شاید بتوان مهم ترین آن‌ها را در سه جریان اصلی دسته‌بندی کرد: رویکرد روان‌شناختی–توسعه‌ای، رویکرد جامعه‌شناختی–حقوقی، و رویکرد آموزش مهارت‌محور

رویکرد نخست، که در بالا بدان پرداختیم، کودک را موجودی «ناقص» و «در حال تکامل» می‌داند که هدف تربیت، رساندن او به وضعیت مطلوب بزرگسالی است. رویکرد دوم، با تکیه بر کنوانسیون حقوق کودک، کودک را بیشتر از منظر حق و مشارکت می‌نگرد؛ چنان‌که در مدل پراستناد (Lundy, 2007) برای مفهوم‌پردازی حق مشارکت کودک (فضا، صدا، مخاطب و تأثیر) دیده می‌شود. این رویکرد کودک را صاحب حقوقی می‌داند که باید به رسمیت شناخته و محقق شوند، رویکردی که هرچند گامی مهم در جهت به‌رسمیت‌شناختن کودک به‌عنوان سوژه‌ای اجتماعی برداشته، اما هم‌چنان کودک را بیشتر در قالب مقوله‌ای حقوقی–اداری صورت‌بندی می‌کند، نه در افق هستی‌شناختی بودن او در جهان. رویکرد سوم نیز، که در چارچوب‌های بین‌المللی آموزش مبتنی بر شایستگی صورت‌بندی شده، از جمله در چارچوب اخیر «قطب‌نمای یادگیری[16] ۲۰۳۰» سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (Oecd, 2019) تربیت را کسب دانش، نگرش و مهارت عملی برای رویارویی با چالش‌های آینده می‌داند. آنچه این سه جریان، با وجود تفاوت‌های آشکارشان، در نهایت به‌هم پیوند می‌زند، پیش‌فرض مشترکی است که کودک را به‌مثابه

[16]- Learning Compass

موجودی «ناقص» و «در حال تکامل» تعریف می‌کند: خواه این نقصان در سطح روانی-زیستی دیده شود، خواه در سطح حقوقی (کودکی که حقوقش هنوز باید محقق شود) خواه در سطح مهارتی (کودکی که هنوز شایستگی‌های لازم را کسب نکرده) (Prout, 2011) در نقد این جامعه‌شناسی مدرن کودکی نشان می‌دهد که چنین نگاهی، کودک را از هستی مستقل خود محروم ساخته و او را تنها در نسبت با بزرگسالی تعریف می‌کند؛ کودک فاقد «بودن» در زمان حال است و همیشه در انتظار «شدن» در آینده قرار می‌گیرد (James & Prout, 1990).

در سنت فعلی نگاه به کودک در ایران، دست‌کم در اسناد، مطالعات نظری و تجربهٔ میدانی، نگرش غالب وابسته به همان چارچوب روان‌شناختی-توسعه‌ای است که کودکی را مرحله‌ای از تحول زیستی انسان بالقوه قلمداد می‌کند. این غیبت را می‌توان در اسناد بالادستی نیز رهگیری کرد. بند پنجم از اهداف اساسنامهٔ سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، رسالت این سازمان را چنین تعریف می‌کند: «زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی هویت اسلامی-ایرانی و رشد همه‌جانبه در ابعاد شناختی، عاطفی، روانی-حرکتی، اجتماعی، معنوی و زیستی-بدنی» (National Organization for Child & Training, 2020). چه «تکوین و تعالی» و چه «رشد همه‌جانبه»، هیچ‌کدام از منظری که بتوان آن را به‌روشنی هستی‌شناختی خواند صورت‌بندی نشده‌اند. [1]

سند «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت» (Supreme Council of the Cultural, 2019) نیز اگرچه بخش مجزایی را به هستی‌شناسی اختصاص می‌دهد، این بخش را بیشتر در زبانی الهیاتی صورت‌بندی می‌کند و توجه به هستی انسان را بیشتر به بخش بعدی سند، یعنی «انسان‌شناسی»، وامی‌گذارد؛ جایی‌که، به‌ویژه در بند دوازدهم همین بخش «تحول و شدن» آدمی در پرتو انتخاب‌گری او مورد توجه است. این نکته، هرچند برای تحلیل حاضر ارزنده است، باز هم کودکی را آن‌چنان‌که باید در کانون توجه جدی قرار نمی‌دهد؛ به‌ویژه آن‌گاه که به عرصهٔ عمل روی می‌آوریم، فاصله میان آنچه اسناد می‌گویند و آنچه در تربیت کودکی جاری است، بیشتر نیز می‌شود.

پیامد این تربیت ابزاری و عملکردمحور برای پایداری اجتماعی، بازتولید همان نگاه پسینی است. وقتی تربیت به فرآیندی فنی بدل می‌شود که هدف آن تطابق کودک با ساختارهای موجود است، کودک به سوژه‌ای منفعل و قابل‌مدیریت فروکاهش می‌یابد؛ مفاهیم پایداری اجتماعی مانند همکاری و مسئولیت‌پذیری به‌صورت مهارت‌ها و شاخص‌های بیرونی به کودک منتقل می‌شود، نه آنکه در تجربهٔ زیسته‌اش نهادینه گردد. سئو و لی (Seo & Lee, 2023) در تأمل انتقادی خود بر مفهوم کودک نشان می‌دهند که چنین برداشتی نه‌تنها از تجربهٔ زیستهٔ کودک غافل است، بلکه مانع شکل‌گیری سوژگی اخلاقی و اجتماعی در او می‌شود.

اگر تربیتِ رایج نتواند زمینه‌ساز چنین نگاهی به کودکی باشد، آنگاه شاید ضروری باشد که نگاهی بنیادین‌تر در دستور کار قرار گیرد. بر اساس این نگاه، باید فراتر از نگرش های مبتنی بر اصول روانشناختی و توسعه‌ای .به کودکی نگریست. امری که به نظر از عهده نگاه هستی شناختی بر می‌آید. نگاهی که کودکی را نه مرحله‌ای برای رسیدن به بزرگسالی، بلکه نحوی از «بودن و شدن» در جهان می‌داند؛ تمایزی که در ادامهٔ مقاله به‌تفصیل به آن خواهیم پرداخت. کوتاه سخن آنکه، این تغییر نگاه، تربیت را از ابزار تطابق با نظم موجود، به بستری برای همان ژرفای نظری بدل می‌کند که پیش‌تر از آن سخن رفت؛ ژرفایی که، به‌جای آن‌که فقط کودک را برای نقشی در آینده آماده کند، در همان تجربهٔ زیستهٔ او از معنا، مسئولیت و پیوند، به تمامی ابعاد تربیت اخلاقی، اجتماعی و زیباشناختی تسری می‌یابد.

نه بودن[17] و نه شدن[18]؛ کودکی چونان هم‌بودگیِ بودن و شدن

مطالعات کودکی، در سنت روان‌شناختی-توسعه‌ای، کودک را عمدتاً در افق «شدن» قرار داده‌اند: موجودی که هنوز به فعلیت نرسیده و ارزش خود را از آینده‌ای می‌گیرد که قرار است به آن برسد (James & Prout, 1990; Prout, 2011) در نقد همین سنت، نشان دادند که چنین نگاهی، کودک را از هستی مستقل خود محروم می‌سازد. اما واکنش به این نقد نیز نباید به فروکاهش کودک به «بودن[19]» محض بینجامد؛ چراکه چنین تصویری، بُعد رشد و حرکت را که بخشی جدانشدنی تجربهٔ کودکی است، نادیده می‌گیرد. (Uprichard, 2008) دقیقاً در همین نقطه، به‌جای دوگانه‌سازی «بودن» در برابر «شدن»، پیشنهاد می‌دهد کودک را هم‌زمان «هست و می‌شود» بدانیم ؛ نه به‌عنوان دو حالت متعارض، بلکه به‌عنوان دو بُعد هم‌زمان یک تجربهٔ واحد. این صورت‌بندی، مبنایی است که مقالهٔ حاضر برای فهم کودکی به کار می‌گیرد.

پرهیز از هر دو صورت افراطی این تنش، ولی، به‌معنای بی‌طرفی کامل میان آن دو نیست. اگر بپذیریم که کودک امروز، به‌ناگزیر، بزرگسال فرداست، آینده همچنان اهمیت خود را حفظ می‌کند؛ اما پرسش اصلی این است که آن بزرگسالی مطلوب، از چه مسیری حاصل می‌شود. موضعی که این مقاله در پیش می‌گیرد این است که دقیقاً همان جدیتی که در قبال اهمیت دادن به بودن‌های اکنونی کودک به خرج داده می‌شود، شرط دستیابی به آن بزرگسالی مطلوب است ونه هدف‌گذاری مستقیم برای آینده. به‌بیان دیگر، اکنون کودک را نباید صرفاً وسیله‌ای برای رسیدن به آینده دانست، اما در عین حال، جدی‌گرفتن همین

[17] - Being
[18] - Becoming
[19] - Being

اکنون است که بدون آن‌که خود را به‌عنوان ابزاری برای آینده معرفی کند؛ آینده را نیز به‌گونه‌ای شایسته شکل می‌دهد. از همین‌روست که رویکرد حاضر، به‌جای هدف‌گیری مستقیم شایستگی‌های از پیش‌تعیین‌شده برای آینده (چنان‌که در رویکرد مهارت‌محور دیدیم)، به‌رسمیت‌شناختن جدی اکنون کودک را راه مؤثرتری برای تربیت کودکی می‌داند؛ راهی که، به‌طور غیرمستقیم اما پایدارتر، همان آینده را نیز در برمی‌گیرد.

اما تنها پذیرش این هم‌زمانی، به‌تنهایی کافی نیست؛ زیرا می‌توان حتی در دل رویکردهای آینده‌محور یا مبتنی بر شدن و به دست آوردن، شکل ملایم‌تری از همان منطق را نیز یافت. وقتی تربیت کودکی، حتی با نیت خیرخواهانه، شایستگی‌هایی مانند مراقبت از طبیعت یا مسئولیت اجتماعی را؛ چه در قالب دستور و چه در قالب دعوتی نرم؛ از بیرون به کودک عرضه می‌کند، ساختار زیرین این تربیت هم‌چنان ساختاری «شدن‌محور» باقی می‌ماند: ارزش‌هایی از پیش‌تعیین‌شده از بیرون به کودک منتقل می‌شود تا وی بر پایهٔ آن‌ها عمل کند. در برابر این تصویر، می‌توان صورت‌بندی دیگری را در نظر گرفت که در آن، کودک این ارزش‌ها را نه از بیرون دریافت، بلکه از پیش زندگی می‌کند، و کنشگری‌اش از دل همان زیستن بیرون می‌آید. این صورت‌بندی دوم، هرچند مرزی قاطع با نخستین ندارد، اما ارگانیک‌تر و هم‌سوتر با واقعیت زیستهٔ کودکی است؛ و از این جهت اهمیت دارد که، برخلاف صورت‌بندی نخست، الزاماً نیازمند نظارت یا شاخص بیرونی برای سنجش تحقق‌یافتنش نیست.

این فهم کودک، به‌مثابه موجودی که هم‌زمان هست و می‌شود و ارزش‌ها را زیسته نه دریافت‌شده تجربه می‌کند، طبیعتاً کودک را نیز موجودی رابطه‌ای می‌نمایاند: هستی او نه در انزوا، بلکه در پیوند با دیگری، با طبیعت، و با محیط زیسته‌اش صورت می‌بندد. ادبیات اخیر در حوزهٔ آموزش پیش‌دبستانی، با تکیه بر رویکردهای رابطه‌ای و پساانسان‌گرا، همین بُعد را برجسته کرده‌اند (Murris & Osgood, 2022). مقالهٔ حاضر این افق را، بی‌آن‌که بخواهد وارد مناقشات عمیق آن سنت نظری شود، تنها به‌عنوان تأییدی بر همان تصویر ارگانیک و پیوندی از کودکی می‌پذیرد که در بالا صورت‌بندی شد.

آنچه از این تنش نتیجه می‌شود، به فراسوی خود کودکی نیز راه می‌برد و مفهوم «هستی» را به‌طور کلی‌تر بازتعریف می‌کند. در سنت رایج متافیزیک، آنچه به یک موجود، هویت ضروری و جوهری آن را می‌بخشد، معمولاً ایستا و ثابت فرض می‌شود؛ گویی ضرورت و ایستایی لازم‌وملزوم یکدیگرند. اما آنچه از فهم کودک به‌مثابه «هم‌زمان بودن و شدن» برمی‌آید، صورت دیگری از هستی را پیش می‌کشد: هستی، عنصری است که هم‌زمان ضروری و پویا است؛ نه عنصری که ضرورتش را از ثباتش می‌گیرد. این

ضروری‌بودن، به این معناست که هستی کودک، شرط لازم انسانیت اوست: چیزی نیست که بتوان از آن صرف‌نظر کرد یا آن را به تعویق انداخت تا در آینده محقق شود. اما همین هستی ضروری، در عین حال، پویاست: ضرورتش نه در سکون، بلکه در حرکت مداوم خود متجلی می‌شود. این دوگانگی ظاهراً متناقض، ضروری‌بودن و پویابودن، هم‌زمان، دقیقاً همان چیزی است که تربیت مطلوب این مقاله را ممکن می‌سازد: تربیتی که نه کودک را، به‌بهانهٔ پویایی او، فاقد هستی جدی‌گرفتنی می‌داند، و نه، به‌بهانهٔ ضرورت هستی او، حرکت و رشدش را انکار می‌کند. از این منظر، بازخوانی هستی‌شناسی کودکی، در واقع، دعوتی است به بازخوانی خود مفهوم هستی: هستی‌ای که ضرورتش را نه از ایستایی، بلکه از همان پویایی درونی‌اش وام می‌گیرد.

کودکی محل زیستن پایداری

همان‌طور که هستی کودک را نمی‌توان به تعویق انداخت هر ارزشی نیز که در همین هستی ریشه داشته باشد، از جمله پایداری اجتماعی نیز نمی‌تواند به تعویق افتد؛ اگر به آینده حواله شود، دیگر از همان هستی ضروری برنخاسته، بلکه از انگاره‌ای بیرونی دربارهٔ آنچه باید در آینده محقق شود، بر می خیزد. به‌بیان دیگر، تنش بین «بودن» و «شدن» که در بخش پیش گشودیم، تنها توصیفی دربارهٔ ماهیت کودک نیست، بلکه پیامدی مستقیم برای هر مفهومی دارد که بخواهیم آن را در این هستی ریشه‌دار بدانیم و پایداری اجتماعی، دقیقاً یکی از همین مفاهیم است.

اگر پایداری اجتماعی، آن‌گونه که در ابتدای این مقاله صورت‌بندی شد، امری پیشینی و درونی باشد، آنگاه تربیت کودکی نیز، به همان منطق، دیگر نمی‌تواند صرفاً آماده‌سازی برای آینده‌ای پایدار باشد؛ بلکه خود جلوه‌گری پایداری در عمل تربیتی است. این جمله، که در نگاه نخست ممکن است تنها بازنویسی همان دوگانهٔ پسینی/پیشینی به‌نظر برسد، در واقع نشان‌دهندهٔ چیزی بیشتر است؛ همان تنشی که در سطح کلان پایداری اجتماعی میان «وضعیتی برای دستیابی» و «امری برای زیستن» طرح شد، در سطح خُرد خود تربیت کودک نیز تکرار می‌شود. تربیتی که شایستگی‌ها را از بیرون به کودک عرضه می‌کند «هرچند با نیت نیل به پایداری» هم‌چنان در منطق پسینی گرفتار است: به شاخصی بیرونی نیاز دارد تا معلوم کند آیا آن شایستگی محقق شده یا نه. اما تربیتی که کودک را در همان زیستن کنونی‌اش، دارای هستی رابطه‌ای و کنش‌گر می‌داند، پایداری را نه در نتیجه‌ای که باید سنجیده شود، بلکه در همان نحوهٔ بودن روزمرهٔ کودک با دیگری و با جهان، از پیش جلوه‌گر می‌بیند.

از این منظر، کودکی جای دیگری برای پایداری اجتماعی نیست، به این معنا که آن را برای زمانی دیگر (بزرگسالی) ذخیره کند، بلکه خود محل زیسته‌شدن آن است این صورت‌بندی، با آنچه پژوهشگرانی چون (d'Angelo et al., 2021; Duhn, 2025) دربارهٔ سوژگی اخلاقی و تجربهٔ زیستهٔ کودک در پیوند با پایداری مطرح کرده‌اند، هم‌سو است: پایداری، نه محصولی فنی که در پایان یک فرآیند تربیتی به دست می‌آید، بلکه نحوی از زیستن است که کودکی، از همین اکنون، آن را در کنش‌های روزمرهٔ خود تجربه می‌کند.

دلالت‌های تربیتی

اگر آنچه در بخش‌های پیشین گفته شد پذیرفتنی باشد، دلالت آن برای تربیت را نباید در قالب دستورالعملی تازه جست‌وجو کرد، بلکه باید آن را در تغییر نگاه خود مربی و والدین به کودک بازشناخت. هانا آرنت (Arendt, 1958, 1961)، در توصیف کودک به‌مثابه «آغازی تازه[۲۰]» تربیت را نه فرآیند شکل‌دادن به موادی خام، بلکه پاسداشت این واقعیت می‌داند که هر کودک، برای نخستین‌بار، جهانی مشترک را از سر می‌گیرد؛ از این منظر، وظیفهٔ مربی، جبران کمبود نیست، بلکه جا بازکردن است. گرت بیستا نیز، در نقد آنچه «یادگیری‌زدگی[۲۱]» تربیت رایج می‌نامد، نشان می‌دهد که تربیت، در کنار انتقال دانش و جامعه‌پذیرکردن، ساحتی سوم نیز دارد که بیشتر فراموش شده می‌ماند: لحظه‌ای که کودک نه به‌مثابهٔ «چیزی» که باید شکل بگیرد، بلکه به‌مثابهٔ «کسی» که ظاهر می‌شود، به رسمیت شناخته شود (Biesta, 2010). این دو دریچه، هردو، بر بستر زمانی متفاوتی استوارند: اگر تربیت رایج، اکنون کودک را پلکانی به‌سوی آینده می‌بیند، نگاه پیشینی، همین اکنون را « با همهٔ کامل‌بودنش » محل تحقّق معنا می‌داند.

این نحوهٔ حضور، در سنت فلسفهٔ تربیت، یادآور چیزی است که سقراط آن را «مامایی» می‌نامید: نه انتقال پاسخی از پیش‌آماده، بلکه یاری‌رساندن به تولد فهمی که از درون خود رویارویی بیرون می‌آید. وقتی معلم، به‌جای گفتن «طبیعت را باید این‌گونه دوست داشت»، با پرسشی «این برگ چرا این‌شکلی است؟»، «اگر این آب نبود، این گیاه چه می‌شد؟» کودک را در دل تجربه‌اش همراهی می‌کند، آنچه در پایان از این مواجهه بیرون می‌آید، دیگر شایستگی‌ای منتقل‌شده از بیرون نیست، بلکه فهمی است که خود کودک، در نسبتی که با جهان برقرار کرده، آن را زیسته و کشف کرده است ذکر این نکته ضروری است که رابطهٔ میان پرسش‌های تجربی و پرسش‌های هنجاری در این‌جا، رابطه‌ای از نوعِ انتقالِ مستقیم نیست، بلکه فرآیندی

[20] - natality
[21] - learnification

مارپیچی و تدریجی است: کودک، در دلِ همان پرسش‌های تجربیِ خود، کم‌وبیش به‌طورِ ضمنی پرسش‌های هنجاری را نیز پیش می‌کشد؛ نقشِ معلم نه تحمیلِ بیرونیِ ارزش‌ها، بلکه ژرفادادن و سمت‌وسودادن به همینِ پرسش‌های هنجاریِ کودک‌محور است. حاصلِ این فرآیند، نه انتقالِ مستقیمِ ارزش، بلکه بینش‌افزایی است: کودک، گام‌به‌گام و از دلِ تجربهٔ خود، به فهمِ عمیق‌تری از نسبتِ خود با جهانِ پیرامونش می‌رسد. این‌جاست که آن «جا بازکردن» آرنتی و آن «به‌رسمیت‌شناختن کودک به‌مثابهٔ کسی» نزد بیستا، از یک ایدهٔ انتزاعی به یک کیفیت ملموس در رابطهٔ روزمره بدل می‌شود: معلم، سکوت می‌کند تا کودک بپرسد؛ عقب می‌ایستد تا کودک مواجه شود؛ و تنها زمانی سخن می‌گوید که پرسش بعدی را برانگیزد، نه پاسخ نهایی را عرضه کند.

چنین رابطه‌ای، دیگر تربیت را ابزاری برای رسیدن به پایداری نمی‌داند، بلکه خود آن را، در کوچک‌ترین لحظه‌های مواجههٔ کودک با جهان، در حال رخ‌دادن می‌بیند.

این کیفیت حضور، اگرچه در سطح مواجههٔ فردی کودک با یک پدیده، مثلاً برگی که می‌پرسد چرا این‌شکلی است، آغاز می‌شود، به همین سطح محدود نمی‌ماند. وقتی دو کودک بر سر تقسیم چیزی با هم درگیر می‌شوند، همان کیفیت ایجاب می‌کند که معلم، به‌جای صدور قاعدهٔ «باید منصفانه تقسیم کرد»، با پرسش آنان را در دل خود تجربهٔ نزاع همراهی کند؛ در این‌جا، عدالت دیگر قاعده‌ای بیرونی نیست، بلکه چیزی است که از دل خود مواجهه با دیگری بیرون می‌آید. و این مواجهه، به‌مرور، دامنه‌اش را گسترش می‌دهد: کودک، در همنشینی مکرر با همسالان، نه‌فقط تجربهٔ خود، بلکه اهمیت حضور *دیگری* را نیز درمی‌یابد و او را به‌رسمیت می‌شناسد. همین به‌رسمیت‌شناختن و میدان‌دادن به دیگری است که زمینهٔ پایداری اجتماعی را می‌سازد؛ چراکه پایداری اجتماعی، در نهایت، بر پایهٔ «من» تنها ساخته نمی‌شود، بلکه از «من و دیگری» آغاز می‌شود و در ادامه، در قامت «من و دیگران» ، به عنوان نمونه در تصمیم جمعی گروهی از کودکان دربارهٔ نحوهٔ استفاده از یک فضای مشترک ، تحقق می‌یابد. در هر سه سطح، یک منطق واحد در کار است: کودک، پایداری را نه به‌عنوان قاعده‌ای که از بیرون دریافت می‌کند، بلکه به‌عنوان چیزی که در مواجههٔ روزافزونش با دیگری و دیگران زندگی می‌کند و می‌سازد، تجربه می‌کند.

در همین راستا، در چارچوب تربیت به‌مثابهٔ گفت‌وگوی هستی‌شناختی کنش تربیتی در دوران کودکی باید بر پایهٔ تجربهٔ زیسته، مشارکت فعال و معناپردازی مشترک با کودک بنا شود؛ رویکردی که در عمل می‌تواند با طراحی موقعیت‌هایی تحقق یابد که کودک را با پرسش‌های بنیادین دربارهٔ خود، دیگری و جهان درگیر کند. پرسش‌هایی که از دل تجربهٔ روزمره برمی‌خیزند و با زبان کودکانه قابل لمس‌اند. برای نمونه،

در فعالیت‌های گروهی مانند کاشت گیاه، بازی‌های مشارکتی یا روایت‌گری دربارهٔ محیط زیست، کودک نه‌تنها با مفاهیم پایداری اجتماعی مانند همکاری، مسئولیت‌پذیری و مراقبت از طبیعت آشنا می‌شود، بلکه این مفاهیم را در بستر همان گفت‌وگوی هستی‌شناختی زندگی می‌کند. در چنین تربیتی، کودک -به‌مثابهٔ موجودی که هم‌زمان هست و می‌شود- فرصت می‌یابد نسبت خود با جهان را از طریق تأمل، تعامل و کنش اخلاقی بازتعریف کند؛ فرآیندی که همان بنیان تربیت برای پایداری اجتماعی را از همان سال‌های کودکی پی می‌ریزد.

این تغییر نگاه، به مربی محدود نمی‌ماند. نگاه والدین به کودکی نیز، در وضع کنونی، کمتر محصول تأملی هستی‌شناختی است و بیشتر از همان اتمسفر فرهنگی رایج -فضای تبلیغاتی و رویکردهای بازارمحور تربیت کودک- شکل می‌گیرد؛ اتمسفری که والدین را نیز، هم‌سو با گفتمان تربیتی رایج، به‌سوی آماده‌سازی کودک برای آینده‌ای شایستگی‌محور سوق می‌دهد. اگر همین نگاه هستی‌شناختی به کودکی را بتوان به والدین نیز نزدیک کرد، آنگاه دغدغهٔ اصلی آنان دیگر صرفاً آماده‌سازی فرزند برای بزرگسالی مطلوب نخواهد بود، بلکه درک خود کودکی -هم‌زمان هست و می‌شود- و اهمیت همین بودن اکنونی برای شکل‌گیری یک انسان خواهد بود؛ تغییری در نگاه که، هم‌چون آنچه دربارهٔ مربی گفته شد، از جنس افزودن دستورالعملی تازه نیست، بلکه بازتعریف همان نسبتی است که والدین با کودکشان برقرار می‌کنند.

نتیجه‌گیری

این مقاله از همان پرسشی آغاز شد که مقدمه با آن باز شد: چرا با وجود سال‌ها تأکید بر پایداری اجتماعی و سیاست‌گذاری‌های مرتبط با آن، ناپایداری‌ها هم‌چنان تداوم و حتی گسترش می‌یابند؟ در طول این مقاله، نشان داده شد که شاید بخشی از پاسخ، نه در کاستی اجرا یا ضعف سیاست‌گذاری، بلکه در خود نگاه پسینی نهفته باشد؛ نگاهی که پایداری را وضعیتی بیرونی می‌انگارد و از همین رو، ناگزیر، آن را در سطح شاخص‌ها و برنامه‌ها جست‌وجو می‌کند، نه در نحوهٔ بودن انسان‌هایی که قرار است آن را بسازند. با گشودن امکان نگاهی پیشینی، و بازگرداندن توجه به کودکی، نه به‌مثابهٔ ابزاری برای ساختن بزرگسال پایدار، بلکه به‌مثابهٔ مدخلی برای فهم همین نحوهٔ بودن، نشان داده شد که کودک، هم‌زمان هست و می‌شود، و پایداری، در همین هست‌وشدن روزمره‌اش، از پیش در حال جلوه‌گری است، نه در انتظار تحقق در آینده‌ای دور.

با این‌همه، آنچه در این‌جا آمد، ادعایی قطعی دربارهٔ ماهیت کودکی یا پایداری اجتماعی نیست، بلکه گشایش امکانی است که همچنان در آغاز راه قرار دارد. اگر نگاه پسینی، با وجود دهه‌ها تلاش، ثمری کافی

نداده است، شاید ارزش آن را داشته باشد که این نگاه دیگر را نیز، در پژوهش‌ها و در عمل‌های تربیتی، به آزمون بگذاریم؛ نه به‌عنوان جایگزینی قطعی، بلکه به‌عنوان دریچه‌ای که می‌تواند، در کنار نگاه‌های موجود، فهم ما را از این‌که پایداری اجتماعی از کجا آغاز می‌شود، ژرف‌تر کند.

References

Åhman, H. (2013). Social sustainability – society at the intersection of development and maintenance. *Local Environment*, *18*(10), 1153–1166. https://doi.org/10.1080/13549839.2013.788480

Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press .

Arendt, H. (1961). The crisis in education. In *Between past and future: Eight exercises in political thought* (pp. 170–193). Viking Press .

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, *1*, 25–48. https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48

Babaei Banaei, M., Amir Ahmadi, R., & Mohseni, R. (2024). Designing a social sustainability model in urban environments: A comparative study of Tehran and Zahedan. *Social Sciences Quarterly of Ferdowsi University of Mashhad*, *21*(4), 199–245. https://doi.org/10.22067/social.2024.88942.1531

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers .

Boldermo, C., & Ødegaard, E. E. (2019). What about the migrant children? The state-of-the-art in research claiming social sustainability. *Sustainability*, *11*(2), 459. https://doi.org/10.3390/su11020459

Bonnett, M. (2020). *Environmental Consciousness, Nature and the Philosophy of Education: Ecologizing Education (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429353222

Brooks, E. L., Harris, C. R., & Clayton, P. H. (2010). Deepening applied learning: An enhanced case study approach using critical reflection. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, *2*, 55–76. https://doi.org/10.57186/jalhe_2010_v2a4p55-76

Colantonio, A. (2009). Social sustainability: a review and critique of traditional versus emerging themes and assessment methods. In M. Horner, A. Price, J. Bebbington, & R. Emmanuel (Eds.), *SUE-Mot Conference 2009: Second International Conference on Whole Life Urban Sustainability and Its Assessment: Conference Proceedings* (pp. 865–885). Loughborough University .

d'Angelo, M. J., Brunstein, J., & Telles, J. M. (2021). Becoming Family Farmers: The Contribution of the Existential Ontological Perspective to the Social Learning for Sustainability Theory. *Sustainability*, *13*(15), 8186. https://doi.org/10.3390/su13158186

Dreamson, N., & Kim, S. (2022). Human–nature relationships in early childhood education for sustainability: Metaphysical analysis and reshaping. *Australasian Journal of Early Childhood*, *47*(2), 121–134. https://doi.org/10.1177/18369391221089888

Duhn, I .(۲۰۲۵) .Rethinking children's rights in relation to planetary rights: A relational perspective in the era of climate change and other crises. *Global Studies of Childhood*, *15*(1), 72–83. https://doi.org/10.1177/20436106241241337

Eizenberg, E., & Jabareen ,Y. (2017). Social sustainability: A new conceptual framework. *Sustainability*, *9*(1), 68. https://doi.org/10.3390/su9010068

Fook, J. (2025). Critical reflection in research. In *Handbook of Research Methods in Social Work*. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035310173.00031

Garcia Manas, C. (2024). Education for social sustainability in early years: Towards an inclusive perspective – a literature review. *The Living Lab*, *1*(1), 108–121. https://doi.org/10.20933/40000105

Heidegger, M .(۱۹۶۲) .*Being and time*. Harper & Row .

Holma, K., Huhtala, H.-M., Kauppi, V.-M., Kekki, M.-K., & Pulkki, J. (2026). Education for sustainable development: Philosophical perspectives. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *29*, 267–285. https://doi.org/10.1007/s ۳-۰۱۲۹٤-۰۲٥-۱۱٦۱۸

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press .

Johansson, E., & Rosell, Y. (2021). Social sustainability through children's expressions of belonging in peer communities. *Sustainability*, *13*(7), 3839. https://doi.org/10.3390/su13073839

Lecusay, R., Rainio, A. P., & Ferholt, B. (2022). Caring about and with imaginary characters: Early childhood playworlds as sites for social sustainability. *Sustainability*, *14*(9), 5533. https://doi.org/10.3390/su14095533

Littig, B., & Griessler, E. (2005). Social sustainability: A catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development*, *8*(1-2), 65–79. https://doi.org/10.1504/IJSD.2005.007375

Lundy, L. (2007). 'Voice is not enough': Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/014119207 ۰۱٦٥۷۰۳۳

Morley, C. (2008). Critical reflection as a research methodology. In P. Liamputtong & J. Rumbold (Eds.), *Knowing Differently: Arts-Based and Collaborative Research Methods* (pp. 265–280). Nova Science Publishers .

Murris, K., & Osgood, J .(۲۰۲۲) .Risking erasure? Posthumanist research practices and figurations of (the) child. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *23*(3), 208–219. https://doi.org/10.1177/14639491221117761

Nastaran, M., Ghasemi, V., & Hadizadeh Zargar, S. (2013). Evaluation of social sustainability indicators using Analytic Network Process (ANP). *Applied Sociology*, *24*(3), 155–173. https://doi.org/20.1001.1.20085745.1392.24.3.9.3

National Organization for Child, E., & Training. (2020). Charter of the National Organization for Child Education and Training .

Oecd. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing .

Orr, D. W. (1992). The problem of education. *New Directions for Higher Education*(1992), 3–8. https://doi.org/10.1002/he.36919 ۹۲۷۷۰۳

Paul, R., & Elder, L. (1990). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking .

Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, *1*(1), 4–14. https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4

Rostaei, S., Naeimi, K., & Mahmoudi, S. (2016). A spatial analysis of educational inequalities and its role in urban social sustainability: The spatial statistical methods (a case study of Saqqez). *Social Development & Welfare Planning*, *7*(26), 61–92. https://doi.org/10.22054/qjsd.2016.4884

Salavarzadeh, M., Sheikhi, H., & Mohammadi, A. A. (2024). Evaluation of social indicators of small cities according to their population rank: A case study of the urban system of Ilam Province. *Human Geography Research*, *56*(3), 149–167. https://doi.org/10.22059/jhgr.2023.343755.1008495

Seo, M. J., & Lee, Y. S. (2023). Critical reflection on 'Child' and 'Childhood Studies': Towards teacher who think on/with child. *Korean Journal of Early Childhood Education*, *25*(4), 1–28. https://doi.org/10.15409/riece.2023.25.4.1

Sheikhi, M., Jomehpour, M., & Sajjadi, A. (2018). Assessing the relationship between citizens' satisfaction with environmental quality and social sustainability. *Danesh-e Shahrsazi (Urban Planning Knowledge)*, *2*(4), 19–31. https://doi.org/10.22124/upk.2019.10171.1090

Supreme Council of the Cultural, R. (2019). *Document on Fundamental Transformation of Education* .

Takkinen, P., Pulkki, J., & Vadén, T .(۲۰۲٤) .From the Archimedean point to circles in the sand—Post-sustainable curriculum and the critical subject. *Educational Philosophy and Theory*, *56*(8), 772–783. https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2274275

United Nations Department of, E., & Social, A .(۲۰۲٥) .*The Sustainable Development Goals Report 2025*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/

Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, *22*(4), 303–313. https://doi.org/10.1111/j.1-۰۹۹ .۰۸٦۰,۲۰۰۷,۰۰۱۱۰x

Vallance, S., Perkins, H. C., & Dixon, J. E. (2011). What is social sustainability? A clarification of concepts. *Geoforum*, *42*(3), 342–348. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.01.002

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

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

Revisiting Avicennian Philosophy in Light of Contemporary Issues in Education

Morteza Kordrostami
M.A. in Educational Psychology, School of Educational Science and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: mkrostami@gmail.com

Received: 2026-08-26	Revised: 2026-10-10	Accepted: 2026-10-29	Published: 2026-11-09
Citation: Kordrostami, M. (2026). Revisiting Avicennian Philosophy in Light of Contemporary Issues in Education, *Foundations of Education*, 16(2), 132-158. doi: 10.22067/fedu.2026.95110.1451			

Abstract

The contemporary formal education system in Iran faces extensive structural and epistemological challenges, including extreme rote memorization, learner objectification, one-dimensional learning, and an existential crisis of meaning—deficiencies explicitly acknowledged in the diagnostic preamble of the Fundamental Transformation Document of Education as neglect of the multiple domains of education and alienation from human existential ends. Employing a philosophical inquiry approach (conceptual analysis and Frankena's deductive-inferential model), this study aims to derive and articulate the educational implications of Avicennian wisdom for addressing contemporary issues in education, moving from the prevailing transmission-oriented, mechanistic structure toward an agency-centered, balanced, and flourishing system. To this end, moving beyond an exclusive focus on The Book of Healing (Al-Shifa), the inquiry synthesizes Avicenna's broader corpus—including Household Management (Tadabir al-Manazil), The Canon of Medicine (Al-Qanun fi al-Tibb), Remarks and Admonitions (Al-Isharat wa al-Tanbihat), and his allegorical treatises (Hayy ibn Yaqzan, Salaman and Absal, and the Qasida Ayniyya)—as an integrated system. The findings reveal that Avicenna, acting uniquely as both "physician of bodies" and "physician of souls," articulates an organic, two-tiered educational progression: an ethical-somatic preparatory stage (tamhid) during childhood (focused on humoral balance, emotional habituation, and peer engagement); followed by an intellectual actualization stage (istikmal) during adolescence and youth (centered on demonstrative logic, intellectual autonomy, and conjunction with the Active Intellect). Based on this synthesis, four fundamental principles—demonstrative understanding, somatic-rational equilibrium, agentic-peer dialogue, and symbolic meaning-making—were derived, providing concrete strategies to resolve persistent crises in curriculum reform, assessment systems, and teacher education.

Keywords: Avicennian Wisdom, Educational Implications, Contemporary Issues in Education, Educational Pathology, Philosophy of Education

Synopsis

Over the past four decades, the formal education system in Iran has undergone continuous legislative and curricular interventions aimed at cultivating an authentic cultural identity and balanced human development. Despite extensive resource allocations, the system remains trapped in a technocratic, transmission-oriented paradigm characterized by severe rote memorization, high-stakes examination pressures (the *Konkur* [national university entrance examination] syndrome), the objectification of learners, and cognitive-emotional exhaustion (Farahbakhsh et al., 2020; Hajidehabadi, 2020; Hakimzadeh, 2019). This structural impasse is formally acknowledged in the diagnostic preamble of Iran's overarching policy charter, the *Fundamental Transformation Document of Education* (Supreme Council of the Cultural Revolution [SCCR], 2011), which critiques the prevailing educational architecture for adopting fragmented, positivist assumptions that reduce human flourishing to one-dimensional cognitive-behavioral measures. While this reform charter mandates a historic paradigm shift toward nurturing human agency across six balanced educational domains, practical reform remains paralyzed by the absence of an indigenous, systemic philosophical framework capable of translating normative prescriptions into classroom reality (Bayat & Ghaffari, 2020; SCCR, 2011).

The present study resolves this systemic dilemma by conducting a comprehensive re-reading of the philosophical and medical corpus of Avicenna (Ibn Sina, 980–1037 CE). Unlike purely speculative philosophers, Avicenna's authority stems from the dialectical unity between his demonstrative metaphysics in *The Book of Healing* (*Al-Shifa*) and his empirical clinical methodology in *The Canon of Medicine* (*Al-Qanun fi al-Tibb*) (Avicenna, 1983, 1988b, 1999). Moving beyond conventional scholarship that confines Avicennian education to *Tadabir al-Manazil*, this inquiry synthesizes his philosophical psychology (*Kitab al-Nafs*), logic (*Al-Burhan*), medical pediatrics (*Al-Qanun*), and allegorical treatises (*Hayy ibn Yaqzan*, *Salaman and Absal*, and *Qasida Ayniyya*) into an integrated system (Avicenna, 1908, 1987, 1988a, 1996; Gutas, 2014; Nasr, 2006). Methodologically, the study integrates conceptual analysis (Coombs & Daniels, 2015) with William Frankena's deductive-inferential model (Bagheri et al., 2010; Frankena, 1965) to construct a rigorous bridge between descriptive metaphysical premises and concrete educational practices. The implementation of this inferential framework yields three core developmental and paradigmatic findings, followed by concrete policy imperatives:

1. The Conceptual Reconfiguration of Education: Bridging Somatic and Spiritual Medicine

In the Avicennian paradigm, education is not a mechanical transmission of static information, but a dynamic nexus and organic mediator bridging the "medicine of bodies" (*tibb al-abdan*) and the "medicine of souls" (*tibb al-nufus*). Education is formally defined as a gradual, harmonious, and teleological process aimed at balancing the somatic temperament (*mizaj*), disciplining lower appetitive and irascible drives, cultivating demonstrative reasoning in the theoretical intellect, and establishing prudent agency in the practical intellect. Through this trajectory, the learner (*mutarabbi*) transcends material passivity to achieve intellectual autonomy, moral virtue, and proximity to the First Principle.

2. The Two-Tiered Developmental Continuum: Tamhid and Istikmal

Avicennian educational psychology establishes an organic progression structured across two sequential developmental phases:

a. The Ethical-Somatic Preparatory Stage (*Tamhid*): In childhood, before intellectual maturity (*tamyiz*), education prioritizes the primacy of affective habituation and bodily

equilibrium (Avicenna, 1908, 1988b). By regulating sleep, nutrition, and rhythmic physical movement, the somatic substrate and "respiratory spirit" (*al-ruh al-bukhari*) are purified. Moral virtues are internalized through peer-mediated socialization (*al-ta'dib bi-al-qurana'*), where cooperative interaction among cohort peers prevents egotism and cultivates civic empathy without imposing premature abstract reasoning.

b. The Intellectual Actualization Stage (*Istikmal*): Following puberty, as discerning intellect awakens, educational focus shifts to the cultivation of the rational soul. The practical intellect establishes ethical self-governance, while the theoretical intellect masters demonstrative logic (*al-burhan*), progresses organically through the ladder of sciences (from logic and natural philosophy to mathematics and metaphysics), discovers middle terms in syllogistic inquiry, and achieves conjunction with the Active Intellect (Avicenna, 1983, 1996; Davidson, 1972).

3. Four Transformative Paradigm Shifts for Educational Reform

Applying Frankena's inferential schema reveals that Avicenna's framework demands four fundamental paradigm shifts:

a. Epistemological Shift: Moving from passive, rote memorization to active demonstrative inquiry (*burhan*) and the autonomous discovery of causes.

b. Somatic-Ontological Shift: Overcoming Cartesian dualism through an organic synthesis of body and mind, recognizing humoral balance and physical vitality as epistemological prerequisites for cognitive function.

c. Relational-Civic Shift: Transitioning from hyper-individualistic academic competition to cooperative, peer-mediated character development (*al-ta'dib bi-al-qurana'*).

d. Teleological Shift: Transcending credentialist, technocratic utilitarianism toward existential meaning-making and spiritual healing (*shifa al-nafs*).

Conclusion

Based on the inferential synthesis of Avicennian philosophy, five actionable policy packages are derived to restructure contemporary schooling:

a. Reform of Assessment Systems: Phasing out standardized, rote-oriented multiple-choice testing in favor of authentic, performance-based assessments (open-ended dialectical problem-solving, portfolios, and oral defense).

b. Curricular Inclusion of Applied Logic: Introducing applied informal logic and argumentation into lower secondary curricula to equip learners with analytical defenses against sophistry and dogmatism.

c. Somatic School Design: Restructuring school environments and daily schedules based on *Al-Qanun*, ensuring natural ventilation, circadian-aligned rhythms, and mandatory movement pauses between cognitive tasks to preserve neuro-respiratory vitality.

d. Peer-Inquiry Dialogical Learning: Reorganizing classrooms from rows of isolated desks into collaborative peer circles (*halaqat al-aqran*) to promote interactive inquiry, civic solidarity, and mutual character cultivation.

e. Reconceptualizing Teacher (*Murabbi*) Identity: Transforming teacher training from mechanical classroom management toward the educator's authentic role as a "physician of the soul" (*tabib al-nafs*) and intellectual awakener who guides learners toward existential wisdom.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

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

بازخوانی حکمت سینوی در پرتو مسائل معاصر آموزش و پرورش

مرتضی کردرستمی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. mkrostami@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۴ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۷ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: کردرستمی، مرتضی. (۱۴۰۵). بازخوانی حکمت سینوی در پرتو مسائل معاصر آموزش و پرورش. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۱۵۸-۱۳۲. doi: 10.22067/fedu.2026.95110.1451

چکیده

نظام آموزش و پرورش معاصر ایران با چالش‌های ساختاری و معرفتی دامنه‌داری نظیر حافظه‌محوری افراطی، ابژه‌انگاری متربی، تک‌ساحتی‌شدن یادگیری و بحران معنا روبه‌رو است؛ آسیب‌هایی که در مقدمه آسیب‌شناختی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز ذیل غفلت از ساحت‌های چندگانه تربیت و بیگانگی از غایات وجودی انسان، تصریح شده‌اند. پژوهش حاضر با اتخاذ روش پژوهش فلسفی (تحلیل مفهومی و الگوی استنتاج قیاسی فرانکنا)، در پی استخراج و تبیین تلویحات تربیتی حکمت سینوی برای حل مسائل امروزین آموزش و پرورش و حرکت از ساختار مکانیکی-انتقالی کنونی به سوی نظامی عاملیت‌محور، متوازن و سعادت‌گرا است. بدین منظور، این جستار با فرا رفتن از انحصار در کتاب الشفاء، کلیت آثار سینوی شامل تدابیر المنازل، القانون فی الطب، الاشارات والتنبیهات و تمثیل‌های رمزی وی (حی بن یقظان، سلامان و ابسال و قصیده عینیه) را به مثابه منظومه‌ای یکپارچه، بازخوانی می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان داد که ابن‌سینا با ایفای توأمان نقش «طبیب ابدان» و «طبیب نفوس»، رویکردی دومرحله‌ای و اندام‌وار به تربیت دارد؛ مرحله تمهید اخلاقی-زیستی در کودکی (متمرکز بر اعتدال مزاج، مهار امیال و تأدیب در حلقه اقران)؛ و مرحله استکمال عقلانی در نوجوانی و جوانی (مبتنی بر منطق برهانی، استقلال فکری و پیوند با عقل فعال). بر پایه این سنتز، چهار اصل بنیادینِ فهم برهانی، تعادل زیستی-عقلانی، عاملیت گفتگویی-همتا، و معنابخشی نمادین، استخراج شد که راهکارهایی انضمامی را برای برون‌رفت از معضلات جاری در ساحت‌های تحول برنامه‌های درسی، اصلاح نظام سنجش و بازآرایی «تربیت معلم» فراهم می‌آورد.

واژه‌های کلیدی: حکمت سینوی، تلویحات تربیتی، مسائل امروزین آموزش و پرورش، آسیب‌شناسی تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت رسمی هر جامعه، کانون بازتولید حیات فکری، اخلاقی و فرهنگی آن جامعه است. در ایران معاصر، این نهادِ سرنوشت‌ساز با بحران‌های انباشته و ساختاری دست‌به‌گریبان است که حیات فکری، استقلال وجودی و نشاط روحی نسل نوپا را تهدید می‌کند. علیرغم چهار دهه تلاش‌های تقنینی، اسنادی و ساختاری، شواهد پژوهشی و آسیب‌شناسانه متعدد، گویای آن است که ساختار آموزش عمومی کشور در چنبره «حافظه‌محوری صوری[۱]»، «کنکورزدگی افراطی»، «ابژه‌انگاری متربی[۲]» و «تک‌بعدی‌نگری[۳] مفرط» گرفتار آمده است (Hajidehabadi, 2020; Moradi & Sajadieh, 2026). پدیده‌هایی چون کنکورزدگی و مدرک‌گرایی، نظام آموزشی را از رسالت اصلی خود یعنی پرورش انسان‌های خردورز، خلاق و فضیلت‌مند دور ساخته است (Hakimzadeh, 2019). آموزش و پرورش مدرنِ ایران، به‌شدت «شناخت‌زده» است؛ تا آن حد که ابعاد عاطفی، اخلاقی، هنری و بدنی را به حاشیه رانده و به پرورش انسانی تک‌بعدی انجامیده است (Ghorchian, 2021). محتوای آموزشی و برنامه درسی، به مجموعه‌ای از واقعیت‌های خشک تقلیل یافته‌اند که متربی را از یافتنِ ارتباطی میان آنها و زندگی پیرامون خود، عاجز ساخته است؛ امری که منجر به «بحران معنا[۴]» و بیگانگی از هویت فرهنگی شده است (Fathi Vajargah, 2020, pp. 45–48). متربیان به مثابه ظروف خالی یا ماده‌ای بی‌شکل فرض می‌شوند که باید با حجم انبوهی از اطلاعات مجرد انباشته شوند؛ فرآیندی که نه تنها به تفکر انتقادی نیانجامیده، بلکه موجب افت فاعلیت یا عاملیت انسانی[۵] و بحران معناداری شده است (Farahbakhsh et al., 2020).

این آسیب‌ها صرفاً داده‌هایی برخاسته از گزارش‌های توصیفی نیستند، بلکه عالی‌ترین مراجع سیاست‌گذاری آموزشی کشور نیز رسماً بر وقوع آن، مهر تأیید زده‌اند. در بخش آسیب‌شناسی و کلیات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011) به صراحت تبیین شده است که نظام آموزشی کنونی، برآمده از یک ساختار وارداتی، تقلیدی و متأثر از عقلانیت ابزاری[۶] غرب است که کارکرد خود را به «انتقال صوری محفوظات» و «آماده‌سازی تک‌بعدی برای رقابت‌های شغلی» فروکاسته، و از تربیت متوازن متربیان در ساحت‌های شش‌گانه وجودی (عبادی–اخلاقی، علمی–فناورانه، زیستی–بدنی، زیبایی‌شناختی–هنری، اجتماعی–سیاسی، و حرفه‌ای) ناکام مانده است (Bayat &

---

[1]. Rote memorization
[2]. Objectification of the learner
[3]. One-dimensionalism
[4]. Crisis of meaning
[5]. Human agency
[6]. Instrumental rationality

(Ghaffari, 2020, pp. 14–17). سند تحول بنیادین، ضرورت یک گذار عمیق پارادایمی را مطرح کرده است؛ گذار از «آموزش حافظه‌محورِ مصرف‌کننده» به «محیطی تحول‌آفرین برای تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان و نیل به مراتبی از حیات طیبه[1]». با این حال، مسأله اساسی و گرهِ ناگشوده بیش از یک دهه پس از ابلاغ این سند، فقدان مدل‌های مفهومی–عملیاتیِ درون‌زا و بومی است که بتواند فاصله میان آرمان‌های تجویزیِ سند و واقعیت کالبدیِ کلاس درس را پر کند.

رویکردهای اصلاحی پیشین عمدتاً یا به نظریه‌های ترجمه‌ایِ غربی پناه برده‌اند که به سبب ناسازگاری پارادایمی با بافت فرهنگی و هستی‌شناختی جامعه ما، زمین‌گیر شده‌اند، یا مفاهیم اسلامی را صرفاً در حد کلی‌گویی‌های موعظه‌وار و توصیه‌های اخلاقیِ انتزاعی متوقف ساخته‌اند، که دست مربی و برنامه‌ریز درسی را در عمل، خالی می‌گذارد. خلاء بنیادین این است که چگونه می‌توان یک دستگاه حکمیِ نظام‌مند، آزموده و چندساحتی را بازخوانی کرد که بتواند به مثابه تکیه‌گاه نظریِ تحول، هم جامعیت وجودی انسان را به رسمیت بشناسد و هم سازوکار عملیاتی پیوندِ میان فلسفه، روش تدریس و تنظیم رفتار را به دست دهد؟

دلایل انتخاب ابن‌سینا به مثابه «طبیب نظام تربیتی» و توجیه عقلانی آن

در مواجهه با این خلأ پارادایمی، بازخوانی میراث حکیم هزاره، ابوعلی سینا (۴۲۸–۳۷۰ ق)، واجد ضرورت‌های فلسفی و کاربردی ممتازی به این قرار است:

۱. وحدتِ طبیب ابدان و طبیب نفوس[2]: ابن‌سینا یگانه متفکری است که در نقطه اوج عقلانیت برهانی (در مقامِ مؤلف «الشفاء») و تجربیات بالینی طب تجربی (در جایگاه مؤلف «القانون فی الطب») ایستاده است (Avicenna, 1988b, pp. 158–162). در حکمت سینوی، رابطه نفس و روان با کالبد مادی، رابطه‌ای گسسته یا ماشینی نیست؛ بلکه این دو در پیوندی وجودی، پیوسته بر یکدیگر اثر متقابل می‌گذارند (Avicenna, 1988b, p. 160; 1999, pp. 58–63)؛ به گونه‌ای که دگرگونی‌های مزاجی و جسمانی، مستقیماً بر کارآیی ذهن و ادراک اثر می‌گذارد و حالات روانی نیز در سلامت تن بازتاب می‌یابد[3] (Adamson, 2013, pp. 198–202; Avicenna, 1988b, p. 165). ابن‌سینا در «القانون فی الطب» نشان می‌دهد که سلامت و اعتدال مزاج[4]، بستر مادی فعالیت قوای ادراکی است و پدیده‌هایی چون سوءمزاج، اختلال در خواب، تغذیه نامتعادل

---

[1]. The pure life

[2]. Physician of bodies and physician of souls

[3]. اشاره به قاعده مشهور شیخ‌الرئیس در طبیعیات و طب: «النفسُ و البدنُ یتعاکسانِ فی الأثر» (برای بسط این پیوستگی رجوع شود به Avicenna, 1988b, Discourse 3; 1999, Tractate 4).

[4]. Humoral balance/Temperament equilibrium

و بی‌تحرکی طولانی‌مدت، به واسطه تیره‌ساختن روح بخاری[۱]، کارآمدی عقل نظری[۲] را در دریافت معقولات مختل می‌سازند[۳] (Avicenna, 1988b, pp. 158–170). این در حالی است که نظام آموزشی معاصر با تحمیل نشستن‌های ممتد کلاسی، کاهش تحرک جسمانی و تفکیک آموزش شناختی از نشاط زیستی، عملاً مغز متربی را از بدن، و ساحت عاطفه را از ساحت عقل او بیگانه ساخته است (Moradi & Sajadieh, 2026). از این رو، بازخوانیِ رویکرد کل‌نگر سینوی می‌تواند مبنایی نظری برای متوازن‌سازی ابعاد زیستی و عقلانی و برون‌رفت از این دوگانگی آسیب‌زا در مدارس امروز ایران فراهم آورد.

۲. جامعیت منظومه آثار (از انتزاع تا عینیت کاربردی و نمادپردازی کشفی): منظومه آثار ابن‌سینا تمامی ابعاد و مراتب فرآیند تربیت را به شکلی نظام‌مند پوشش می‌دهد و برای هر ساحتِ تربیتی نقطه مرجعی فراهم می‌سازد:

الف) برای مبانی نظری، نفس‌شناسی و برنامه‌ریزی جامع درسی: بخش‌های منطق، طبیعیات (فن النفس)، ریاضیات و الهیات کتاب «الشفاء» (Avicenna, 1983, pp. 12–25; 1992, pp. 10–18; 1999, pp. 45–52)؛ ب) برای تربیت انضمامی کودک، ارتباطات اجتماعی و مدیریت رفتاری: رساله «تدابیر المنازل» موسوم به «السیاسات الأهلیه» (Avicenna, 1908, pp. 74–78)؛ ج) برای مراقبت‌های زیستیِ متناسب با سنین رشد: جلد اول کتاب «القانون فی الطب»، فصل سوم («فی تدبیر الصبیان») (Avicenna, 1988b, pp. 158–168)؛ د) برای انگیزش درونی و سلوک عقلانی-قلبی: نمط‌های هشتم تا دهم الاشارات والتنبیهات (Avicenna, 1988a, pp. 360–410)؛ ه) برای رمزگشایی از حقایق روحی و رهایی از بیگانگی وجودی: آثار ادبی-تمثیلی نظیر «قصیده عینیه»، قصه «حی بن یقظان» و تمثیل «سلامان و ابسال» (Gutas, 2014, pp. 132–136; Nasr, 2006, pp. 178–184).

از این رو، بازخوانی میراث فلسفی-تربیتی ابن‌سینا در مواجهه با چالش‌های کنونیِ نظام آموزش و پرورش، بیش از آن‌که در پی احیای تاریخی یک اندیشه کهن باشد، برآمده از این ضرورت است که فهم علل ایستایی آموزش، بدون بازاندیشی در بنیادهای انسان‌شناختی و معرفت‌شناختیِ آن میسر نمی‌شود.

---

[۱]. در پزشکی و نفس‌شناسی سینوی، «روح بخاری» (Pneuma/Vaporous spirit) واسطه پیوند میان نفس مجرد و کالبد مادی است؛ جسمی بس لطیف که از صفای اخلاط و تصفیه خون در قلب پدید می‌آید و با جریان در شریان‌ها و رسیدن به مغز، به مثابه مَرکبِ انتقال قوای حسی، حرکتی و ادراکی عمل می‌کند (Avicenna, 1988b, pp. 65–68; 1999, pp. 248–254).

[2]. Theoretical intellect

[۳]. جایی که او رابطه دوسویه و اثرگذار میان حرکت بدنی، توازن مزاجی و حدت ذهن (تیزی ادراک عقلانی) را تحلیل می‌کند (Avicenna, 1988b, pp. 158–168 [Discourse 3: Fi Tadbir al-Sibyan]).

بازگشت به حکمت سینوی، امکانی درخور تأمل، برای واسازی دوگانگی‌های ریشه‌داری پیش رو می‌نهد که میان ذهن و عین، انتزاع و عمل، و کالبد مادی و حیات روحی مدرسه، فاصله انداخته‌اند. نقطه کانونی این امکان، حضور توأمان ابن‌سینا در ساحت حکمت برهانی و طبابت تجربی است؛ موقعیتی ممتاز که به وی اجازه می‌دهد تکوین قوای عالی ادراکی را در پیوند وثیق با سلامت تن، اعتدال مزاج و انضباط عاطفی تحلیل کند.

با این همه، کارآمدی چنین بازخوانی‌ای منوط به خروج از قالب‌های پژوهشی رایجی است که یا شیخ‌الرئیس را فیلسوفی یکسره غرق در مابعدالطبیعه انتزاعی پنداشته و از دلالت‌های عملی آرای او غفلت ورزیده‌اند، یا گستره دیدگاه‌های تربیتی وی را به توصیه‌های اخلاقی و رفتاریِ رساله تدابیر المنازل فروکاسته‌اند. تمایز بنیادین پژوهش حاضر نسبت به مطالعات گذشته، در مواجهه کل‌نگر با آثار سینوی به مثابه ساختاری اندام‌وار و به‌هم‌پیوسته است؛ تلاشی در جهت پیوند زدن منطق برهانی و نفس‌شناسی نظری در «الشفاء» (Avicenna, 1983, pp. 20–25; 1996, pp. 65–72) با نظام مراقبت‌های کالبدی–زیستی در «القانون فی الطب» (Avicenna, 1988b, pp. 158–160)، اصول تربیت مدنی و یادگیری در حلقه همتایان (همسالان) در «تدابیر المنازل» (Avicenna, 1908, pp. 75–80)، و سرانجام افق‌های سلوکی و معنابخش در متون نمادین و رمزی همچون حی بن یقظان، سلامان و ابسال و قصیده عینیه (Gutas, 2014, pp. 135–140; Nasr, 2006, pp. 182–185). بازشناسی این پیوستگی میان طب ابدان و طب نفوس، زمینه‌ای استوار برای پشتیبانی مفهومی از اسناد تحولی، و گذار از انفعال آموزشی به عاملیت خردورزانه فراهم می‌آورد.

در پرتو این رویکرد، نوشتار حاضر سامان‌دهی دلالت‌های تربیتی حکمت سینوی را در پاسخ به پرسش‌های بنیادین زیر پی می‌گیرد:

۱. در امتداد پیوستگی طب و حکمت سینوی، مبانی هستی‌شناختی، نفس‌شناختی و معرفت‌شناختی تربیت چگونه مفصل‌بندی می‌شوند؟

۲. اهداف غایی و میانی تعلیم و تربیت در تمایز میان مرحله تمهید زیستی–اخلاقی (در کودکی) و مرحله استکمال عقلانی (در نوجوانی و جوانی) چه آرایشی به خود می‌گیرند؟

۳. این دستگاه حکمی، چه اصول و روش‌های راهبردی و کاربست‌پذیری را برای برون‌رفت از بحران‌های موجود و تحقق گذار پارادایمی[1] در آموزش و پرورش معاصر ایجاب می‌کند؟

[1]. Paradigmatic transition

پژوهش حاضر در زمره مطالعات بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت جای می‌گیرد و ماهیتی عقلانی-استنتاجی دارد. برای پرهیز از مغالطه گذر ناموجه از توصیف‌های مابعدالطبیعی به احکام تجویزی (مغالطه گذر از «هست» به «باید»[1]) و برقراری پیوند عینی میان حکمت سینوی و میدان آموزش، از تلفیق دو روش مکملِ «تحلیل مفهومی متون[2]» (Coombs & Daniels, 2015, pp. 45–52) و «الگوی استنتاج قیاسی-عملیاتی فرانکنا» (Bagheri et al., 2010, pp. 62–70; Frankena, 1965, pp. 6–11) استفاده شده است.

در گام نخست، با کاربست تحلیل مفهومی، اصطلاحات کلیدی اندیشه سینوی نظیر نفس ناطقه[3]، روح بخاری، اعتدال مزاج، حد اوسط[4]، تأدیب بالقرناء[5] و دوگانه تمهید و استکمال[6]، از متون اصیل استخراج و تحدید معنایی شدند (Coombs & Daniels, 2015, pp. 48–51) تا از کاربست ذوقی مفاهیم احتراز شود. در گام دوم، بر پایه الگوی فرانکنا (Frankena, 1965, pp. 8–10)، فرآیند استنتاجِ اصول و روش‌ها در قالب یک ساختار قیاسی، صورت‌بندی شد (Bagheri et al., 2010, pp. 65–68; Frankena, 1965, pp. 12–15): الف) مقدمه نخست (صغری/واقع‌نگر[7]): گزاره‌های توصیفیِ برآمده از هستی‌شناسی، نفس‌شناسی و طب ابدان ابن‌سینا؛ ب) مقدمه دوم (کبری/هنجاری[8]): گزاره‌های غایت‌شناسانه و ارزشی ناظر بر شکوفایی تمامیتِ وجودی انسان و حیات طیبه در اسناد تحولی (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011)؛ و ج) نتیجه قیاس: استنتاج الزامات عملیاتی، اصول راهبردی و روش‌های اصلاحی برای سامان‌دهی یادگیری و حل مسائل نظام آموزشی.

این پژوهش، حاصل کاربست روش‌شناسی استنتاجی فرانکنا بر متون دست‌اول شیخ‌الرئیس و مواجهه انتقادی آن با بن‌بست‌های انضمامی آموزش و پرورش معاصر است. از آنجا که هر نظام تربیتی اصیل، ناگزیر بر خوانشی ویژه از هستی، سرشت آدمی و سازوکار آگاهی استوار می‌شود، سامان‌دهی یافته‌ها در قالب یک هندسه چهارمرحله‌ای و پیوسته صورت پذیرفته است؛ نخست، «مبانی سه‌گانه و افق‌های نمادین سینوی» استخراج و تدقیق مفهومی شده‌اند؛ سپس، «اهداف غایی و میانی» در دو مرحله رشد یا تحول، صورت‌بندی یافته‌اند؛ در گام سوم، «ماتریس استنتاج اصول و روش‌ها» در قالب جدولی تحلیلی به همراه مدل مفهومی

---

1. Is–ought fallacy
2. Conceptual Analysis
3. Rational soul
4. Middle term (al-hadd al-awsat)
5. Peer-based habituation/Peer socialization
6. Preparation and actualization
7. Factual premise (minor premise)
8. Normative premise (major premise)

گذار، تدوین شده است؛ و سرانجام، دلالت‌های تحول‌آفرین این دستگاه در قالب چهار چرخش پارادایمی، به تصویر کشیده شده‌اند.

۱. مبانی فلسفی-تربیتی در منظومه آثار ابن‌سینا

هرگونه استنتاج هنجاری در ساحت تعلیم و تربیت، ناگزیر بر شالوده‌های نظری پیشینی درباره جهان، سرشت آگاهی و مراتب وجودی انسان استوار است. در اندیشه سینوی، این مبانی در پیوندی اندام‌وار میان مابعدالطبیعه و طبابت تجربی پیکربندی می‌شوند؛ پیوندی که اجازه می‌دهد تا قوانین حاکم بر ماده و روان، مستقیماً به اصول راهنمای عمل تربیتی تبدیل شوند. بر این اساس، در این بخش، چهار رکن بنیادین، شامل مبانی هستی‌شناختی، نفس‌شناختی، معرفت‌شناختی و افق‌های تمثیلی-رمزی، استخراج و واکاوی شده‌اند تا زیرساخت نظری لازم را برای تدوین اهداف و اصول تحول فراهم آورند.

۱.۱- مبانی هستی‌شناختی و غایت‌انگاری

هستی‌شناسی ابن‌سینا در «الهیات الشفاء» بر اصولی استوار است که هرگونه نگرش مکانیکی، تصادفی یا تقلیل‌گرایانه به جهان را ناممکن می‌سازد (Avicenna, 1983, pp. 363–370). در این چشم‌انداز، جهان نه مجموعه‌ای از ذرات پراکنده و بی‌هدف، بلکه نظامی برآمده از فیض ذات واجب‌الوجود است که بر پایه خیر محض، عنایت ازلی و قاعده‌ی «نظام احسن[1]» استقرار یافته است (Avicenna, 1983, pp. 414–422; Nasr, 2006, pp. 185–188). این ساختار مشکک و سلسله‌مراتبی، پیوستاری هماهنگ از عقول مجرد و نفوس فلکی تا هیولای اولی و مراتب جمادی، نباتی و حیوانی را در بر می‌گیرد که در آن، هر مرتبه مادون، در اشتیاق وجودی (عشق غریزی و سریانی[2]) برای نیل به کمالِ مرتبه مافوق و تقرب به خیر مطلق در تکاپوست (Avicenna, 1983, pp. 394–398).

از این نگرش بنیادین به هستی، دو دلالت محوری برای ساحت تربیت استنتاج می‌شود؛

الف) «اصل غایتمندی وجود و نفی ابزارانگاری آموزش»: از آنجا که هیچ پدیده‌ای در پهنه تکوین، گزاف و رهاشده نیست و هر موجودی غایتی کمالی را در تاروپود خویش حمل می‌کند، جریان تعلیم و تربیت نیز نمی‌تواند سازوکاری خنثی، بی‌هدف یا صرفاً ابزاری برای انطباق صوری با نیازهای مقطعی بازار کار و بوروکراسی مدرن تلقی شود. در افق سینوی، تربیت، امتداد همان شوق تکوینیِ حاکم بر جهان است؛ فرآیندی که طی آن، استعدادهای مادی متربی در جهت فعلیت‌یافتنِ قوای ادراکی و نیل به غایت قصوای

[1]. The best of all possible worlds
[2]. All-pervading existential love

انسانی، یعنی تشبّه به مبدأ اول از طریق کمال عقلانی و اخلاقی، به جریان می‌افتد. از این رو، هرگونه سازمان‌دهی آموزشی که یادگیری را به انباشت داده‌های بی‌معنا یا مهارت‌های فاقد جهت‌گیری وجودی فروکاهد، گسستی آشکار از نظم غایتمند جهان پدید می‌آورد.

ب) الگوی نردبانی صعود از محسوس به معقول بر پایه هندسه «الشفاء»: تناظر عمیقی میان ساختار مراتب هستی و ترتیب علوم در حکمت سینوی برقرار است. ابن‌سینا اثر دایرةالمعارفی خویش، الشفاء، را بر پایه‌ی یک سیر پیوسته و چهار بخش بنیادین سامان می‌دهد: اول، منطق به مثابه ابزار و معیار صیانت فکر از لغزش؛ دوم، طبیعیات با هدف شناخت جهان ماده، حرکت و قوانین محسوس؛ سوم، ریاضیات (تعلیمیات) برای ورزیدگی ذهن در تجرید مقادیر و هندسه، به عنوان پل واسط میان ماده و مجردات؛ و چهارم، الهیات به منزله غایت و اوج استکمال عقل در پیوند با مبادی وجود و تبیین واجب‌تعالی (Adamson, 2013, pp. 204–207; Avicenna, 1983, pp. 3–15; Gutas, 2014, pp. 105–112).

این چینش چهارگانه، تنها یک طبقه‌بندی انتزاعی در حوزه فلسفه علم نیست، بلکه منطق راهنمای یک برنامه درسیِ اندام‌وار را پیش رو می‌نهد. این ساختار نشان می‌دهد که ارتقای ادراکی متربی نباید با مفاهیم یکسره انتزاعی یا قواعد گسسته آغاز شود؛ بلکه ذهن باید ابتدا با فراگیری منطق به انضباط فکری مجهز شود؛ سپس از طریق مواجهه حسی با جهان طبیعی و تجربه مادی قوام یابد؛ در گام بعد به واسطه ریاضیات، توان تجرید پیدا کند؛ و در نهایت به ادراک معقولات کلی و حقایق الهیاتی نائل شود. بدین‌سان، هستی‌شناسی سینوی، شالوده‌ای استوار برای طراحی سیر تحول برنامه درسی از تجارب عینی و کالبدی به سوی تفکر فلسفی و استکمال عقلانی فراهم می‌سازد.

۲.۱- مبانی نفس‌شناختی؛ مراتب قوا و تفکیک اندام‌وارِ دوران تمهید از استکمال

در روان‌شناسی فلسفی ابن‌سینا که در «فن النفس الشفاء» صورتبندی شده است، نفس آدمی دارای مراتبی مشکک و قوایی سلسله‌مراتبی است که در سه سطح نباتی، حیوانی و ناطقه انتظام یافته‌اند (Adamson, 2013, pp. 202–206; Avicenna, 1999, pp. 35–42). مرتبه نباتی متکفل تغذیه، نمو و تولیدمثل است؛ مرتبه حیوانی قوای محرکه (شهوت و غضب) و قوای مدرکه ظاهری (حواس پنج‌گانه) و باطنی[1] (حس مشترک[2]، خیال[3]، واهمه[4]، متصرفه[5] و حافظه) را در بر می‌گیرد؛ و مرتبه ناطقه که فصل ممیز انسان به شمار

[1]. Internal faculties of perception
[2]. Common sense
[3]. Retentive imagination
[4]. Estimative faculty
[5]. Compositive imagination

می‌رود، دارای دو شعبه اصلی است؛ یکی، عقل عملی[1] که تدبیر کالبد، تنظیم رفتارهای فردی و روابط مدنی را بر عهده دارد؛ و دیگری، عقل نظری که غایت نهایی آن، ادراک صُور کلی مجرد و شناخت حقایق هستی است (Avicenna, 1999, pp. 58–64).

پیامد سرنوشت‌ساز این نفس‌شناسی مشکک برای جریان تربیت، ضرورت انطباق مداخله‌های آموزشی با ساختار درونی رشد، و تمایز بنیادین میان دو دوره رشدی است:

الف) دوران تمهید اخلاقی-زیستی (از خردسالی تا آستانه بلوغ و تمییز): در این برهه، عقل نظریِ کودک هنوز در مرتبه هیولانی[2] است و استعداد ادراک استدلال‌های مجرد و براهین پیچیده را ندارد. از این رو، ثقل فرآیند تربیت بر پایه راهبردهای مدون در «القانون فی الطب» و «تدابیر المنازل» استوار می‌شود (Avicenna, 1908, pp. 74–77; 1988b, pp. 158–164). کانون توجه در این سنین، تعدیل اخلاط و اعتدال مزاج بدنی از طریق خواب منظم، تغذیه طبیعی و ورزش‌های متناسب با سن کودک، مهار تکانه‌های شهوی و غضبی، تثبیت ملکات و عادات نیکو از رهگذر انضباط عاطفی، و جامعه‌پذیری در حلقه همتایان (تأدیب بالقرناء) است. تحمیل زودهنگام محفوظات خشک، گزاره‌های کلامی پیچیده و استدلال‌های یکسره انتزاعی در این دوره، ساختار طبیعی رشد را مختل می‌سازد و به فرسایش توان زیستی و تیرگی روح بخاری کودک می‌انجامد.

ب) دوران استکمال عقلانی-برهانی (پس از تمییز، بلوغ و تثبیت اعتدال خُلقی): با فرا رسیدن بلوغ و پدیدار شدن توان تمییز فکری، متربی آماده گام نهادن در ساحت عقلانیت مستقل می‌شود. در این مرحله، عقل عملی با مهار کامل امیال، بستر آرامش باطنی را برای فعالیت عقل نظری هموار می‌سازد؛ و عقل نظری با تکیه بر انضباط منطقی، مطالعه نظام‌مند علوم برهانی (طبیعیات، ریاضیات و الهیات) و کشف حدود وسط، از تقلید رها می‌شود و در نردبان ادراک به سوی مرتبه عقل بالفعل[3] و اتصال به عقل فعال[4] صعود می‌کند (Avicenna, 1996, pp. 75–82; Davidson, 1972, pp. 134–145; Gutas, 2014, pp. 159–165). نادیده گرفتن این تفکیک اندام‌وار در نظام‌های آموزشی معاصر، سبب شده است تا پیش از تثبیت سلامت زیستی و تعادل خُلقی در دوران تمهید، بار سنگین رقابت‌های شناختیِ انتزاعی بر دوش کودکان نهاده شود.

---

[1]. Practical intellect
[2]. Material intellect
[3]. Actual intellect
[4]. Active intellect

۳.۱- مبانی معرفت‌شناختی: پویایی استعلایی، از ادراک حسی تا شهود عقلانی

معرفت‌شناسی سینوی در «برهان الشفاء»، شناخت را نه انباشت منفعلانه داده‌ها، بلکه سفری پویا، تدریجی و استعلایی معرفی می‌کند که از ماده آغاز می‌شود و به تجرید تام، خاتمه می‌یابد (Avicenna, 1983, pp. 18–24; 1996, pp. 68–74). جریان ادراک از گذرگاه حواس ظاهری آغاز می‌شود؛ سپس صُور جزئی ادراک‌شده در مخزن حس مشترک و خیال، گِرد می‌آیند، معانی جزئی به واسطه قوه واهمه استخراج می‌شوند، و سرانجام قوه عاقله با پیراستن زوائد مادی و زمانی، صور کلی معقول را انتزاع می‌کند (Avicenna, 1999, pp. 115–122).

این تبیین معرفت‌شناختی، دو دلالت قاطع را برای سازمان‌دهی یادگیری ایجاب می‌کند:

الف) جایگاه فروتر حافظه صوری: در ساختار ادراکی سینوی، «حافظه» صرفاً خزانه‌دار صور و معانی جزئی حیوانی است و به‌خودی‌خود واجد خردورزی نیست. توقف فرآیند آموزش در مرز آزمون‌های حافظه‌محور و تکرار مکانیکی محفوظات، به معنای زمین‌گیر ساختن متربی در مراتب ادراک حیوانی و محروم ساختن او از شکوفایی ساحت انسانیِ عقل است.

ب) منطق به مثابه ابزار عاملیت و کشف: علم حقیقی، حاصلِ کشف برهانیِ «حد وسط» و فهم پیوند علّی میان پدیده‌هاست، نه حفظ تعاریف دیگران. منطق در جایگاه «خادم العلوم» و میزان سنجش فکر عمل می‌کند، تا ذهن متربی از آسیب مغالطات، تقلید کورکورانه و سفسطه‌های زمانه مصون بماند و توان استدلال‌ورزیِ مستقل را به دست آورد (Avicenna, 1992, pp. 15–20; 1996, pp. 88–95).

۴.۱- مبانی تمثیلی-رمزی: بصیرت‌های سلوکی و معنابخشی به رنج یادگیری

شاید ژرف‌ترین لایه حکمت سینوی که می‌تواند به فقر معنایی و روزمرگی کسالت‌بار کلاس‌های درس معاصر پاسخ دهد، در رسائل تمثیلی و اشعار رمزی او متجلی شده باشد؛ آثاری که ابن‌سینا در آنها از زبان استدلال خشک فراتر رفته، و تجربه وجودی انسان در مسیر آگاهی را به تصویر کشیده است (Nasr, 2006, pp. 180–186):

الف) حی بن یقظان (تمثیل بیداری عقلانی): در این سفرنامه تمثیلی (Avicenna, 1987, pp. 3–18)، راوی (روح انسان) از مغربِ ماده و تعلقات حیوانی به سوی مشرقِ نور و آگاهی، سلوک می‌کند و در مسیر خود با پیری نورانی و فرزانه روبه‌رو می‌شود که نماد «عقل فعال» است (Davidson, 1972, pp. 140–148). این تمثیل، الگوی مربی‌بودن را دگرگون می‌سازد؛ مربی در سنت سینوی، نه توزیع‌کننده مکانیکی بسته‌های اطلاعاتی، بلکه هادی و بیدارکننده‌ای باطنی است که متربی را از خواب غفلت برمی‌انگیزد و راه سفر شناختی را به او می‌نمایاند.

ب) سلامان و ابسال (تمثیل تزکیه و طهارت خِرد): سلامان، نماد نفس ناطقه مدنی و ابسال، رمز عقل نظری و طهارت معنوی است (Avicenna, 1988a, pp. 370–378). این حکایت تمثیلی نشان می‌دهد که استکمال عقلانی و نیل به حقیقت، بدون سوزاندن و پیراستن شهواتِ فرساینده و وابستگی‌های مادی، میسر نمی‌شود؛ امری که مؤید لزوم همراهی تربیت عقلانی با پرهیزکاری اخلاقی و وارستگی درونی است.

ج) قصیده عینیه (معنابخشی به هبوط و غربت روان): شاهکار منظوم ابن‌سینا که با مطلع مشهور «هَبَطَتْ إِلَيْكَ مِنَ المَحَلِّ الأَرْفَعِ» (فرود آمد به سویت زان مقام بس بلند و برین) آغاز می‌شود (Avicenna, 1999, pp. 385–390)، روایت هبوط روحی شریف به قفس تنگ ماده و رنج ناشی از فراموشی موطن اصلی است. این نگرش، معنایی غایی به «رنج یادگیری» و انضباط تحصیلی می‌بخشد؛ این‌که آموختن، تلاشی عبث یا باری تحمیلی نیست، بلکه هزینه استخلاص روح از اسارت تیرگیِ ماده، بازیابی تبار عُلوی و پرواز دوباره به کمال مبدأ اول به شمار می‌آید.

۵.۱- صورت‌بندی مفهوم تربیت در افق حکمت سینوی

اگرچه شیخ‌الرئیس در آثار خود فصلی مجزا را به ارائه تعریفی واژه‌شناختی از «تربیت» اختصاص نداده است، اما از تلاقی آراء وی در «طبیعیات الشفاء» (علم‌النفس)، «القانون فی‌الطب» و رساله «تدابیر المنازل» می‌توان تعریفی جامع، منسجم و وجودی از تربیت استخراج کرد. در افق سینوی، تربیت عبارت است از فرآیند تدریجی، هماهنگ و غایتمندِ به اعتدال رساندن مزاج کالبدی، مهار و انضباط‌بخشی به تکانه‌های حیوانی (شهوت و غضب)، و شکوفاسازی توان تفکر برهانی در عقل نظری، و استقرار تدبیر خردمندانه در عقل عملی؛ به‌گونه‌ای که متربی در پرتو تفکر برهانی، فضیلت اخلاقی، و حیات اجتماعی در حلقه اقران، از اسارت ماده رها شود و به مثابه عالمی عقلانی، به سعادت و تقرب به مبدأ اول نائل آید.

بر این اساس، تربیت در حکمت سینوی ماهیتی تک‌بعدی یا صرفاً ذهنی ندارد؛ بلکه حلقه وصلی پویا میان «طب ابدان» و «طب نفوس» است که با صیانت از توازن زیستی در مرحله تمهید آغاز می‌شود و با شکوفایی عقلانی و آزادی معنوی در مرحله استکمال به غایت می‌رسد.

۲. اهداف تربیت بر پایه حکمت سینوی

بر پایه مبانی چهارگانه مذکور، اهداف تعلیم و تربیت در حکمت سینوی ساختاری اندام‌وار و هرمی می‌یابند که در آن، مراتبِ فرودین، پیش‌نیاز ظهور مراتب فرازین تلقی می‌شوند؛ این سلسله‌مراتبِ اهداف، از صدر به ذیل، در سه رده، برشمرده می‌شوند.

۱.۲- هدف غایی؛ تحقق انسان کامل و سعادت حقیقی (شفای نفس)[1]

غایت قصوای تربیت، رهایی روان از تاریکی جهل و اسارتِ رذایلِ اخلاقی، نیل به آرامش وجودی، و استقرار در مرتبه «عقل مستفاد[2]» است؛ مقامی که در آن، نفس متربی، خود به «عالَمی عقلانی، متوازن و هم‌سنگ با جهان عینی» تبدیل می‌شود و شایستگی تجلی انوار الهی را می‌یابد (Avicenna, 1983, pp. 423–426).

۲.۲- اهداف مرحله تمهید (تربیت نفس نباتی و حیوانی)

تأمین سلامت همه‌جانبه، اعتدال مزاج بدنی و لطافت روح بخاری از طریق برنامه ورزشی و تغذیه‌ای منظم؛ مهار تکانه‌های مخرب خشم و طمع؛ شکل‌گیری عادات پسندیده؛ و کسب مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی از رهگذر زیست همدلانه در میان همتایان (اقران) از جمله این مرتبه از اهداف هستند (Avicenna, 1908, pp. 75–78; 1988b, pp. 160–165).

۳.۲- اهداف مرحله استکمال (تربیت نفس ناطقه)

در ساحت عقل نظری، هدف، پرورش تفکر برهانی، استقلال فکری، روحیه نقادی و پیوند با مبادی معرفت است؛ و در ساحت عقل عملی، استقرار ملکه عدالت، تدبیر خردمندانه امور خویشتن و پذیرش فعالانه مسئولیت‌های مدنی و اجتماعی در ساختار جامعه، هدف تلقی می‌شود (Avicenna, 1983, pp. 424–428; 1996, pp. 90–96).

۳. اصول و روش‌های تربیتی مستخرج از منظومه سینوی

پیوند ساختاری میان مبانی نظری (مقدمات واقع‌نگر/صغری) و اهداف هنجاری (مقدمات ارزشی/کبری)، با کاربست روش استنتاجی فرانکنا به بار می‌نشیند و به تدوین اصول راهبردی و روش‌های عملیاتی منتهی می‌شود (Bagheri et al., 2010; Frankena, 1965). این اصول و روش‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که به هر دو مرتبه وجودی متربی (کالبد و روان) و هر دو دوره رشد (تمهید و استکمال) پاسخ دهند و از سطح کلان سیاست‌گذاری، تا فضای خُرد آموزشگاه امتداد یابند. جدول ۱، ماتریس استنتاج جامع این پژوهش را به تصویر می‌کشد.

---

[1]. True felicity/Healing of the soul
[2]. Acquired intellect

جدول ۱: ماتریس استنتاج منطقی اصول و روش‌های تربیتی از منظومه سینوی در مواجهه با آسیب‌های آموزش

ساحت و مرحله رشد	آسیب‌شناسی نظام آموزشی معاصر	مقدمه فلسفی (صغری)	مقدمه ارزشی (کبری)	اصول تربیتی مستخرج (نتیجه)	روش‌های عملیاتی و مدرسه‌ای	استنادها و ارجاعات
زیستی - بدنی (مرحله تمهید)	تک‌بعدی‌نگری و فرسایش جسمانی: حبس فیزیکی متربیان در نیمکت‌ها، کم‌تحرکی مفرط و جداسازی کالبد از ذهن.	در طبیعیات سینوی، کارکرد و شکوفایی ادراک عقلانی (نفس ناطقه) وابسته به تعادل مزاج و سلامت روح بخاری است؛ سکون ممتدِ تن، موجب تیرگی ذهن می‌شود.	نظام تربیتی موظف به تأمین سلامت همه‌جانبه، نشاط و رشد متوازنِ تمامیت وجودی متربی است.	اصل اعتدال زیستی- کالبدی: ریتم متوازن فعالیت و استراحت، و هماهنگی بدن با روان.	تمرین‌های بدنی منظم، متناسب با سن، تهویه طبیعی، تغذیه معتدل، خواب کافی، و گنجاندن فواصل حرکتی برای پالایش روح بخاری.	Avicenna, 1988b, pp. 158–168; Gutas, 2014, pp. 160–163
اخلاقی - عاطفی (مرحله تمهید)	خشونت نمادین[1] و اضطراب مزمن: فشار انضباطی بیرونی، تنبیه‌ها و القای اضطراب تحصیلی به جای آرامش درونی.	در نفس‌شناسی، قوای شهوت و غضب در کودکی غالب‌اند؛ تثبیت رذیلت در این دوره مانع استکمال عقل عملی و نظری	تربیت باید زمینه‌ساز تسلط عقل بر تکانه‌های کور و نیل به اعتدال و فضیلت اخلاقی باشد.	اصل تقدم عادتمندی و حریت عاطفی: مهار گرایش‌های تخریبی و درونی‌سازی فضیلت.	پرهیز از توبیخ آشکار و تحقیر، بلکه تأدیب با القای غیرمستقیم، بهره‌گیری از هنر و ادبیات، و تشویق کنش‌های	Avicenna, 1908, pp. 74–77; Nasr, 2006, pp. 182–185

[1]. Symbolic violence

		در بزرگسالی است.			پسندیده در عمل.	
اجتماعی - مدنی (مرحله تمهید)	فردگرایی مفرط و انزوای اجتماعی: حاکمیت رقابت‌های فرساینده فردی، مقایسه مخرب و غفلت از یادگیری همیارانه.	طبق تدابیر المنازل، کودک در تعامل با اقران به خروج از خودمحوری، شبیه‌سازی اخلاقی و انس مدنی می‌رسد؛ امری که در انزوا رخ نمی‌دهد.	فرآیند تربیت باید انسان را برای حیات مدنی، هم‌زیستی مسئولانه، تعاون و پذیرش نقش‌های اجتماعی مهیا سازد.	اصل تأدیب بالقرناء (یادگیری در حلقه همتایان): تعامل اجتماعی سازنده و جمع‌گرایی اخلاقی.	حلقه‌های مباحثه کلاسی، یادگیری مشارکتی و پروژه‌محور، و بهره‌گیری از رقابت سازنده و هم‌افزاییِ همسالان.	Avicenna, 1908, pp. 77–80)
عقلانی - شناختی (مرحله استکمال)	حافظه‌محوری و سطحی‌نگری: اسارت کلاس‌ها در آزمون‌های چندگزینه‌ای، کنکورزدگی و حفظ طوطی‌وار فرمول‌ها.	علم حقیقی، ادراک معقولات کلی و کشف ربط علّی میان امور است؛ حافظه صرفاً خزانه‌دار صُور حیوانی است و یادسپاری تفکر نمی‌آفریند.	نظام آموزشی باید متربی را به عاملیت خردورزانه، استقلال شناختی و فهم عمیق برهانی نائل سازد.	اصل فهم برهانی و نفی حافظه‌محوری: گذار از یادسپاری صوری به استدلال‌ورزی مستقل.	مسائل بازپاسخ، آموزش پژوهش‌محور، هدایت به کشف حد وسط، جایگزینی آزمون‌های تستی با تکالیف استدلالی، و تدریس منطق.	Avicenna, 1983, pp. 20–25; 1996, pp. 68–75; Bagheri, 2020, pp. 90–98)
برنامه درسی	تکه‌تکه‌شدگی برنامه درسی:	جهان دارای نظامی احسن و	محتوای آموزشی باید	اصل یکپارچگی	توالی ارگانیک در دروس (از	Avicenna, 1983, pp. 10–18; Bayat &

(مرحله استکمال)	گسست میان دروس، انباشت داده‌های جزیره‌ای و فقدان ارتباط میان علم و جهان‌بینی.	سلسله‌مراتبی است و گذر از حس به تجرید عقلانی، نیازمند نظمی متناظر با ابواب حکمت (الشفاء) است.	تجلی‌بخش انسجام هستی، جهت‌گیری غایتمند جهان، و پیوستگی شاخه‌های علم باشد.	برنامه درسی نردبانی: صعود از محسوس به معقول و انسجام معرفتی.	منطق به طبیعت به ریاضی به حکمت)، و پیوند زدن یافته‌های تجربی به مبادی غایی.	Ghaffari, 2020, pp. 15–20)
وجودی - سلوکی (غایت قصوی)	پوچ‌انگاری و بحران معنا: تلقی تکنوکراتیک و ابزاری از آموزش به مثابه گذرنامه‌ای صوری برای ورود به بازار کار.	آدمی موجودی دوپایه با تباری عُلوی است؛ یادگیری، بستر نجات نفسِ ناطقه از اسارت در ورطه ماده و بازگشت به نور است.	غایت قصوای تربیت، تقرب به خیر مطلق، نیل به سعادت حقیقی و تبدیل شدن نفس به عالمی عقلانی است.	اصل هدایتگری اشراقی و احیای معنا: استعلای روان و شفای نفس از تاریکی جهل.	مربی در مقام بیدارگر باطنی (عقل فعال)، تبیین رنج یادگیری به منزله استخلاص روح، و کاربرد حکایات رمزی و تمثیلی.	Avicenna, 1983, pp. 420–428; Nasr, 2006, pp. 186–190)

تأمل بر روابط درونی جدول ۱ نشان می‌دهد که ماتریس استخراج‌شده، صرفاً سیاهه‌ای از توصیه‌های تربیتی پراکنده نیست؛ بلکه بیانگر پیوستگی دیالکتیکی میان ساحت‌های تکوینی و هنجاری در اندیشه ابن‌سینا است. در این ساختار، مقدمات واقع‌نگرِ ناظر بر طبیعت کالبدی و مراتب قوای نفس (صغری)، در تلاقی با غایات تعالی‌بخش حیات طیبه و عاملیت انسانی (کبری)، نقشی ایفا می‌کنند که طی آن، اصول راهبردی به مثابه نتایج منطقی و احکام رابطه‌ای متولد می‌شوند و بلافاصله امتداد انضمامی خود را در قالب روش‌ها و فنون کلاسی بازمی‌یابند. بدین‌سان، گذر از مبانی مابعدالطبیعی به صحنه عمل، از مسیری قیاسی و ضابطه‌مند عبور می‌کند. شکل ۱، هندسه این نظام استنتاجی و سیر پیوسته گذر از مقدمات واقع‌نگر تا روش‌ها و دلالت‌های مدرسه‌ای را بر پایه الگوی قیاسی فرانکنا به تصویر می‌کشد.



شکل ۱: مدل مفهومی پیوند منطقی مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تربیتی بر اساس الگوی استنتاجی فرانکنا

۴. بسط چهار چرخش پارادایمی تحول‌آفرین در آموزش و پرورش مبتنی بر منظومه حکمت سینوی

استنتاج اصول و روش‌های تربیتی از دستگاه فلسفی ابن‌سینا، صرفاً به افزودن چند تکنیک آموزشی به ساختار موجود مدارس خلاصه نمی‌شود؛ بلکه کلیت پارادایم حاکم بر آموزش و پرورش معاصر را به چالش می‌کشد. ساختار کنونی آموزش، برآمده از پیش‌فرض‌های دوره‌ی صنعتی‌سازی، تقلیل‌گرایی دکارتی و اصالت‌بخشی به کارکردهای ابزاری اقتصاد است. در مقابل، بازخوانی منظومه‌وار حکمت سینوی، گذار از

این پارادایم ایستای تکنوکراتیک به سوی یک الگوی پویا، وجودی و کل‌نگر را ایجاب می‌کند. این گذار بنیادین در قالب چهار چرخش پارادایمی قابل تبیین است:

۱.۴- چرخش معرفت‌شناختی؛ از حافظه‌محوری مکانیکی به فاعلیت برهانی و کشف معنا

نظام آموزشی مستقر، دانایی را معادل انباشت اطلاعات و سرعت در بازیافت پاسخ‌های ازپیش‌تعیین‌شده در قالب آزمون‌های چندگزینه‌ای فرض می‌کند؛ پدیده‌ای که در روان‌شناسی فلسفی ابن‌سینا، فرونشاندن انسان در افق ادراکات حیوانی تعبیر می‌شود (Avicenna, 1999, p. 118). در معرفت‌شناسی سینوی، «حافظه» (ذاکره) صرفاً خزانه‌دار صُور و معانی جزئی است و انباشت این صور، نه‌تنها نسبتی با تعقل ندارد، بلکه می‌تواند به حجابی برای تفکر اصیل بدل شود (Avicenna, 1996, p. 70). عقل انسانی زمانی متولد می‌شود که از مرحله ادراک حسی و صور خیالی فراتر رود، و به انتزاع معقولات کلی و کشف نسبت‌های علّی نائل آید.

در این چرخش، کانون توجه فرآیند یاددهی-یادگیری از «تحویل پاسخ‌های نهایی» به «فرآیند کشف حد وسط» دگرگون می‌شود. بر اساس منطق «البرهان» در کتاب «الشفاء»، معرفت یقینی، حاصل پیوند دادن صغری و کبری از طریق یافتن علت حقیقی (حد وسط) است (Avicenna, 1983, pp. 22–24; 1996, pp. 72–76). بدین‌ترتیب، کنش تدریس از حالت خطابه و انتقال بسته‌های صوری به «طراحی موقعیت‌های مسأله‌محور و کاوشگری عقلانی» تغییر ماهیت می‌دهد. متربی در این فضا، مصرف‌کننده خنثای دانش تولیدشده توسط دیگران نیست؛ بلکه عاملی فکور است که منطق را به مثابه ترازوی صیانت ذهن از مغالطات به کار می‌بندد و برای هر مدعایی برهان طلب می‌کند؛ امری که ذهن را از دنباله‌روی مقلدانه رها می‌سازد و استقلال شناختی به بار می‌آورد (Bagheri, 2020, pp. 112–116).

۲.۴- چرخش هستی‌شناختی و تن‌شناختی؛ از ثنویت تقلیل‌گرایانه به تمامیت‌نگری اندام‌وار (سنتز طب ابدان و طب نفوس)

مدارس مدرن بر پایه‌ی نوعی ثنویت دکارتی[1] نانوشته بنا شده‌اند که در آن، ذهن به عنوان عنصری شناختی، مخاطب آموزش قرار می‌گیرد، و کالبد مادی، به منزله ظرفی فیزیکی و فاقد شعور، به سکون و حبس چندساعته در نیمکت‌ها محکوم می‌شود. ابن‌سینا به مثابه حکیمی که جامعیت او در جمع میان «الشفاء» و «القانون فی الطب» تجلی یافته است، این گسست مکانیکی را با تکیه بر اصل پیوستگیِ وجودی نفس و

[1]. Cartesian dualism

تن، باطل می‌سازد (Adamson, 2013, pp. 205–208). سلامت و کارآمدی عقل نظری در ادراک حقایق، در گرو اعتدال اخلاط، توازن مزاج و لطافت «روح بخاری» است(Avicenna, 1988b, p. 162).

این چرخش پارادایمی، کالبد متربی را از حاشیه به متنِ فرآیندِ تربیت بازمی‌گرداند. بر این مبنا، اموری چون تنفس در هوای پاک، تغذیه معتدل، خواب منظم، و مهم‌تر از همه، تمرین‌های بدنی متناوب، دیگر فعالیت‌های فوق‌برنامه یا حاشیه‌ای تلقی نمی‌شوند؛ بلکه شرط امکان تحقق تفکر عقلانی به شمار می‌آیند (Avicenna, 1988b, pp. 163–166). مدرسه در این چشم‌انداز، از یک فضای کالبدی صلب و ملال‌آور به محیطی زیستی، سرزنده و هم‌نوا با ضرباهنگ‌های فیزیولوژیک متربی، تبدیل می‌شود که در خود، پویایی حرکتی، آیینگی[1] و شفافیت ذهن را تضمین می‌کند.

۳.۴- چرخش مدنی و رابطه‌ای؛ از فردگرایی رقابت‌محور به زیست‌بوم اخلاقی و یادگیری در حلقه همتایان

الگوی کنونی آموزش و پرورش با استقرار سازوکارهای رقابتی مفرط، رتبه‌بندی‌های کمّی و ارزشیابی‌های مقایسه‌ای، زمینه‌ساز تشدید خودمحوری، انزوای فردی و برانگیختن رذایل روانی چون حسادت و اضطراب مزمن میان همسالان است (Hajidehabadi, 2020; Hakimzadeh, 2019). در برابر این فردگراییِ آسیب‌زا، ابن‌سینا در رساله تدابیر المنازل (السیاسات الأهلیّه) ایده‌ای را مطرح می‌کند که می‌توان آن را جامعه‌پذیری اخلاقی از طریق «تأدیب بالقرناء» (تربیت به واسطه همتایان یا همسالان) نامید (Avicenna, 1908, pp. 78–79). از منظر وی، تربیت فردی در انزوای خانگی یا ساختارهای بسته، مانع شکوفایی فضایل مدنی است؛ زیرا سرشت آدمی تنها در آینه تعامل، الگوپذیریِ پسندیده (تأسی) و مشارکت با همسالان به اعتدال می‌رسد.

این چرخش، مناسبات کلاس درس را از رقابت‌های فرساینده به سوی هم‌افزایی و مسئولیت‌پذیریِ اجتماعی سوق می‌دهد. یادگیری در این پارادایم، رویدادی اجتماعی و جمعی است که در قالب حلقه‌های مباحثه، کارهای مشارکتی و پروژه‌های تیمی، محقق می‌شود. متربیان، خصال خلقی و توان فکری خود را در مواجهه با همتایان صیقل می‌دهند، مدارا و گفتگو را در عمل تجربه می‌کنند، و پیش از ورود به جامعه

---

[1] . «آیینگی» ناظر بر تمثیل کهن «مرآت‌بودگیِ نفس» در معرفت‌شناسی سینوی است؛ بدین معنا که عقل نظری تنها زمانی صور معقولات و فیض عقل فعال را بی‌تحریف درمی‌یابد که همانند آینه‌ای پیراسته و صیقلی، از غبار رذایل اخلاقی، تیرگی‌های جسمانی و سوءمزاج‌های حسی زدوده شده باشد (Avicenna, 1983; Gutas, 2014, pp. 159–165).

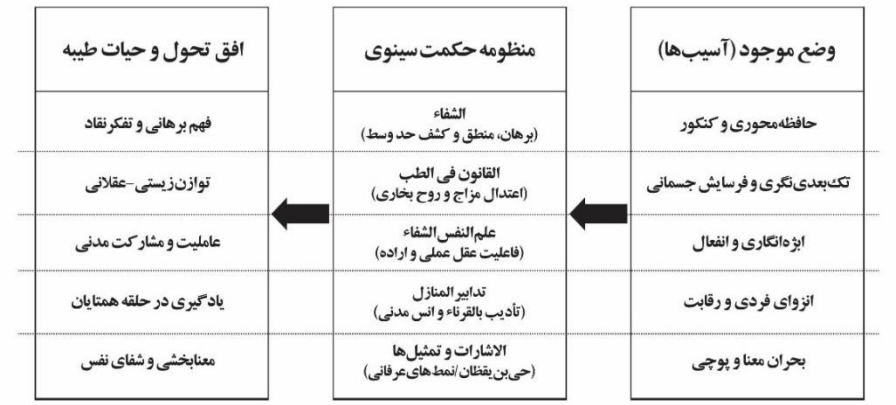
بزرگ‌تر، ممارست زیست مدنی و تعاون اجتماعی را در مقیاس خُرد مدرسه فرا می‌گیرند؛ حرکتی که عقل عملی را در بستری طبیعی، از انفعال به فاعلیت مدنی رهنمون می‌سازد (Bayat & Ghaffari, 2020, p. 19).

۴.۴- چرخش غایت‌شناختی؛ از مدرک‌گراییِ مصرفی و پوچ‌انگاری به صعود وجودی و شفای نفس

یکی از بحران‌های حاد آموزش معاصر، حاکمیت منطق ابزارانگاری و «اصالت سودمندی تجاری» است که رسالت مدرسه را به توزیع گذرنامه‌های کاذب برای ورود به بازار کار و بازتولید تمایزهای طبقاتی تقلیل داده است؛ وضعیتی که به بحران معنا و بی‌انگیزگی وجودی در میان مربیان و متربیان دامن زده است. اما در حکمت سینوی، آموزش، یک صنعت بروکراتیک یا کالای مصرفی نیست؛ بلکه استمرار جریان صعودی و غایتمند کائنات برای نیل به کمال و تشبه به مبدأ اول است (Avicenna, 1983, pp. 418–424).

بر پایه این چرخش، غایت قصوای تربیت، از تصاحب القاب اجتماعی و نمرات عددی، به «شفای نفس» (ارتقای وجودی و پیراستگی روان از بیماری‌های جهل و رذیلت) ارتقا می‌یابد. همان‌گونه که در رسائل رمزی «حی بن یقظان» و «قصیده عینیه» به تصویر کشیده شده است، جریان یادگیری، به سفر یا سیر و سلوکی برای رهایی عقل از ظلمات ماده و اتصال به نور معرفت بدل می‌شود (Gutas, 2014, pp. 136–138; Nasr, 2006, pp. 182–184). این چرخش نه تنها شأن و کرامت بنیادین انسان را بازمی‌گرداند، بلکه به رنج و دشواری فرآیند یادگیری، معنایی متعالی می‌بخشد؛ رنجی که دیگر، نشانه‌ی فرسایش در چرخ‌دنده‌های نظام سنجش نیست؛ بلکه بهای استخلاص روح شریف آدمی و دستیابی به سعادت و آرامش پایدار وجودی است.

مجموعه نسبت‌های میان مبانی، اهداف، اصول و چهار چرخش پارادایمیِ پیش‌گفته، در قالب یک الگوی مفهومیِ منسجم در شکل ۲ بازنمایی شده است. این نمودار، منطق گذار از پارادایم ایستای آموزش معاصر به پارادایم پویای حکمت سینوی را به تصویر می‌کشد. همان‌گونه که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، این گذار، تک‌عاملی نیست؛ بلکه در ساختاری سلسله‌مراتبی و اندام‌وار، با اصلاح پایه‌های زیستی و کالبدی در دوران تمهید، آغاز می‌شود، از گذرگاه جامعه‌پذیری در حلقه همتایان عبور می‌کند، با تفکر برهانی در دوران استکمال، شکوفا می‌شود، و در نهایت، به غایت قصوای شفا و استعلای وجودی، فرجام می‌یابد. بدین‌ترتیب، شکل ۲، هندسه نظری بازآفرینیِ سینویِ آموزش و پرورش را در یک کل به‌هم‌پیوسته پیش رو می‌نهد.



شکل ۲: چارچوب مفهومی تلویحات تربیتی حکمت سینوی برای حل مسائل امروزینِ آموزش و پرورش

بحث و نتیجه‌گیری

تأمل بر نتایج حاصل از پیکربندی منظومه سینوی با چالش‌های معاصر نشان می‌دهد که استنتاج اصول تربیتی از یک سنت فلسفی، فرآیندی فراتر از استخراج صوری چند قاعده رفتاری است؛ این مواجهه، در حقیقت، بازخوانی انتقادی بنیان‌هایی است که جهت‌گیری کلی نهاد آموزش را در تمدن بشری معین می‌سازند. هدف این بخش، بررسی انتقادی پیامدهای نظری و عملی یافته‌های پیش‌گفته در ترازوی مطالعات معاصر، شفاف‌سازی افق‌های گذار پارادایمی، و ترسیم راه‌های برون‌رفت از ایستایی کنونی در قالب رهنمودهای سیاستی و پژوهشی است تا نسبت میان حکمت کهن و میدان انضمامی آموزش و پرورش در یک پیوستارِ هماهنگ تثبیت شود.

الف) تبیین نظری یافته‌ها در ترازوی نقد و مقایسه با ادبیات پژوهش

دستاوردهای نظریِ این جستار مؤید آن است که بحران‌های کهنه و چندلایه در نظام آموزش و پرورش کشور، صرفاً عوارض ناشی از کمبود منابع، ضعف مدیریت اجرایی یا کاستی‌های فناورانه نیستند؛ بلکه ریشه در نوعی کژتابی بنیادین در تلقی از انسان، سازوکار ذهن و غایت دانایی دارند. نظام کنونی با حاکم ساختن رویکرد کارکردگرایانه و جدا ساختن کالبد از روان، فرآیند تربیت را به قالبی بوروکراتیک و مکانیکی بدل ساخته است. در نقطه مقابل، خوانش منظومه‌وار حکمت سینوی با پیوند زدن مابعدالطبیعه به پزشکی تجربی و اخلاق مدنی، چارچوبی چندبُعدی و زنده را برای بازیابی تمامیت وجودی متربی پی‌ریزی می‌کند.

بازخوانی این یافته‌ها در بستری تطبیقی با جریان‌های پژوهشی متأخر، وجوه هم‌پوشانی و تمایزات نظری این نوشتار را آشکار می‌سازد؛ نخست، این‌که در زمینه لزوم خروج از انفعال کلاسی، نتایج حاضر با مطالعه

Moradi and Sajadieh (2026)همگرایی نظری دارد؛ پژوهشگرانی که با نقد تقلیل‌گرایی در قالب «ابژه‌سازی متربی»، بر ضرورت گذار به فاعلیت عقلانی و دیالوگ خردورزانه تأکید ورزیده‌اند. با این حال، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این استقلال فکری، پیش و بیش از آن‌که محتاج فنون مکالمه باشد، در گرو تبیین دقیق سازوکار انتزاع عقلی در« برهان الشفاء» و جایگزینی روش‌مندِ کشف حد وسط، به جای اتکا به خزانه‌داری صُور در حافظه است؛

دوم، این‌که در ساحت معنابخشی و پیوند وجودی، دستاوردهای این پژوهش، دلالت‌های برآمده از مطالعه Mohammadi Chaboki (2026) مبنی بر ضرورت نیل به «معنویت رابطه‌ای[1]» میان هستی، انسان و آفریدگار را تعمیق می‌بخشد. رمزگشایی از متون تمثیلی ابن‌سینا آشکار می‌سازد که این پیوند معنوی، امری عارضی بر تعلیم نیست؛ بلکه جریان تعلیم، خود صعودی نمادین از مغرب ماده به مشرق نور و پاسخی به اشتیاق ذاتی روح در قفس خاک است؛ افقی که رنج آموختن را به منزله بهای استخلاص وجودی، موجه و معنادار می‌سازد.

سوم، این‌که در مقایسه با مطالعاتی مانند پژوهش Marashi et al. (2026) که تکیه‌گاه تحول را بر حکمت صدرایی استوار ساخته‌اند، تمایز بنیادین و رجحان کاربردی چارچوب سینوی در امکانِ پیوند زدن بالینی میان «القانون»، «تدابیر المنازل» و «الشفاء» متجلی می‌شود. در حالی که حرکت جوهری، تصویری عام و مابعدالطبیعی از اشتداد وجودی به دست می‌دهد، حکمت سینوی به واسطه سنّت طبی شیخ‌الرئیس، دستورکارهایی کاملاً انضمامی و ملموس برای تنظیم فیزیولوژی یادگیری، تعدیل کالبدی مدارس در دوره تمهید، و سازمان‌دهی یادگیری در حلقه همسالان، در اختیار برنامه‌ریزان آموزشی قرار می‌دهد.

سرانجام، این چارچوب، تعارضی آشتی‌ناپذیر با الگوهای رفتاری و پوزیتیویستی دارد که ذهن متربی را به مثابه دستگاه پردازش اطلاعات تلقی می‌کنند. چنان‌که Dezburd et al. (2026) در تحلیل ساختار مدیریت آموزشی کشور نشان داده‌اند، غلبه الگوهای وارداتی سبب شیوع نوعی ازخودبیگانگی مفهومی در سیاست‌گذاری‌های کلان شده است. حکمت سینوی نه از موضع انکار علم روز، بلکه با تکیه بر غایتمندی آفرینش و پیوستگی تن و روان، زیرساختی معرفتی برای استقرار یک پارادایم بومی، عقلانی و انتقادی را فراهم می‌آورد.

[1]. Relational spirituality

ب) دلالت‌های سیاستی و بسته‌های اجرایی

برای تحقق عینی اهداف تحولی، پنج محور راهبردی پیشنهاد می‌شود: ۱) تحول در پارادایم سنجش؛ به معنای جایگزینی تدریجی آزمون‌های تستی حافظه‌محور با سنجش‌های اصیل عملکردی[1] (تکالیف استدلالی بازپاسخ، کارپوشه[2] و دفاع شفاهی) برای سنجش توان برهان‌آوری و استقلال فکری؛ ۲) برنامه درسی منطق کاربردی؛ به معنای گنجاندن درس مستقل «منطق کاربردی[3] و سنجشگری فکر» در مقطع متوسطه اول، جهت توانمندسازی متربیان در کشف مغالطات و تحلیل انتقادی قضایا؛ ۳) سند سلامت کالبدی بر پایه کتاب «القانون» ابن‌سینا؛ به معنای بازطراحی محیط فیزیکی مدارس بر مبنای تهویه طبیعی، نور خورشید، تغذیه سالم و لحاظ نمودنِ وقفه‌های حرکتی[4] منظم در ساعات تدریس، جهت صیانت از نشاط زیستی و تعادل مزاج؛ ۴) سازمان‌دهی کلاس در قالب حلقه‌های اقران؛ به معنای گذر از چیدمان ردیفی به حلقه‌های گفتگوی مشارکتی برای تأکید بر اهمیت حلقه‌های اقران (همتایان یا همسالان) با تأسی از کتاب «تدابیر المنازل» ابن‌سینا و تحققِ اثرِ این مهم در صیقل عواطف و تقویت مسئولیت‌پذیری مدنی؛ ۵) بازتعریف هویت مربی در تراز طبیب روان؛ از طریقِ تحول «تربیت معلم» از تکنیک‌های مکانیکی مدیریت کلاس به سوی بینش‌های نفس‌شناختی، مدارای اخلاقی و احیای نقش بیدارگریِ عقلانی.

---

1. Authentic performance assessments
2. Portfolio
3. Applied logic
4. Movement breaks/Brain breaks

References

Adamson, P. (2013). Avicenna's soul. In P. Adamson (Ed.), *Interpreting Avicenna: Critical essays* (pp. 195–212). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511794582.011

Avicenna. (1908). *Kitab al-siyasah wa tadabir al-manazil [The book of politics and household management]* [In Arabic]. Matba'at al-Qadis Yusuf.

Avicenna. (1983). *Al-shifa: Al-ilahiyyat [The metaphysics of al-shifa]* [In Arabic]. Maktabat Ayatollah al-Mar'ashi al-Najafi.

Avicenna. (1987). *Hayy ibn Yaqzan [Living, son of the awake]* (3rd ed.) [In Persian]. Academic Publishing Center.

Avicenna. (1988a). *Al-isharat wa al-tanbihat [Remarks and admonitions]* (Vol. 3) [In Arabic]. Matba'at al-Haydari.

Avicenna. (1988b). *Al-qanun fi al-tibb [The canon of medicine]* (Vol. 1) [In Persian]. Ministry of Culture and Islamic Guidance Publications.

Avicenna. (1992). *Al-shifa: Al-mantiq (Al-madkhal) [The logic of al-shifa: Introduction]* [In Arabic]. Maktabat Ayatollah al-Mar'ashi al-Najafi.

Avicenna. (1996). *Al-shifa: Kitab al-burhan [The book of demonstration]* [In Arabic]. Bidar Publications.

Avicenna. (1999). *Ravanshenasi-ye shifa [The psychology of al-shifa]* [In Persian]. Amirkabir Publications.

Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach* [In Persian]. Vakavosh Publishing.

Bagheri, K., Sajjadieh, N. S., & Tavassoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in the philosophy of education* [In Persian]. Cultural and Social Studies Research Institute.

Bayat, M., & Ghaffari, A. H. (2020). *Barriers to the implementation of the fundamental transformation document in education* [In Persian]. https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1628362

Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (2015). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43–65). SAMT Publications.

Davidson, H. A. (1972). Alfarabi and Avicenna on the active intellect. *Viator*, *3*, 109–178. https://doi.org/10.1484/J.VIATOR.2.301642

Dezburd, M., Enayatizadeh, F., & Hoseingholizadeh, R. (2026). A journey into the world of educational administration: In search of a narrative beyond narratives [In Persian]. *Foundations of Education*, *15*(2), 108–147. https://doi.org/10.22067/fedu.2025.90475.1381

Farahbakhsh, H., Bagheri, K., & Sajjadieh, N. S. (2020). The relationship between culture and education from the perspective of individual agency in upstream policy documents [In Persian]. *Journal of Philosophy of Education*, *6*(2), 29–54.

Fathi Vajargah, K. (2020). *An introduction to school-based curriculum planning* [In Persian]. SAMT Publications.

Frankena, W. K. (1965). *Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey*. Scott, Foresman and Company.

Ghorchian, N. G. (2021). An inquiry into the policy-making process in Iran's education system [In Persian]. *Journal of Educational Planning Studies*, *10*(19), 7–30.

Gutas, D. (2014). *Avicenna and the Aristotelian tradition: Introduction to reading Avicenna's philosophical works* (2nd ed.). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004259706

Hajidehabadi, M. A. (2020). *Pathology of religious education* [In Persian]. Research Institute of the Seminary and University.

Hakimzadeh, R. (2019). An analysis of the challenges of Iran's education system [In Persian]. *Quarterly Journal of Education*, *35*(1), 25–48.

Marashi, S. M., Shams, S., Safaei Moghaddam, M., & Hashemi, S. J. (2026). A conceptual model of lifelong learning based on the Transcendent Philosophy of Mulla Sadra [In Persian]. *Foundations of Education*, *15*(2), 171–193. https://doi.org/10.22067/fedu.2026.94175.1437

Mohammadi Chaboki, R. (2026). The idea of the spiritual university [In Persian]. *Foundations of Education*, *15*(2), 5–23. https://doi.org/10.22067/fedu.2026.93636.1430

Moradi, M., & Sajadieh, N. S. (2026). Rethinking formal religious education in Iran: A philosophical approach to theoretical shifts and practical reform [In Persian]. *Foundations of Education*, *15*(2), 77–107. https://doi.org/10.22067/fedu.2026.93279.1420

Nasr, S. H. (2006). *Islamic philosophy from its origin to the present: Philosophy in the land of prophecy*. State University of New York Press.

Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). Fundamental transformation document of education [In Persian].

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

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

Meaningfulness and Meaninglessness in Education in the Age of Technology: Lessons from Albert Camus

Roohollah Mozaffaripour

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

Received: 2026-08-04	Revised: 2026-09-03	Accepted: 2026-09-23	Published: 2026-11-09

Citation: Mozaffaripour, R. (2026). Meaningfulness and Meaninglessness in Education in the Age of Technology: Lessons from Albert Camus, *Foundations of Education*, 16(2), 159-181. doi: 10.22067/fedu.2026.100274.1547

Abstract

The aim of this study is to examine instances of meaning and meaninglessness in education, with reference to the thoughts of Albert Camus in the technological age. A deductive method has been employed to extract the educational implications; in this approach, by adopting a specific philosophical stance, its consequences and implications for the field of education are derived. The findings indicate that the fundamental challenge of education in the age of artificial intelligence is not merely the transmission of knowledge, but rather the preservation of the capacity for meaning-making, human agency, and responsibility in the face of intelligent technologies. The instances of meaning and meaninglessness identified include: indirect versus direct education, human agency versus technological agency, ambiguity, uncertainty, and alienation versus certainty and definitive knowledge, solidarity versus isolation, and the creation of meaning versus the transmission of meaning. Drawing on Camus's teachings, meaningful education should prepare learners for a conscious encounter with meaninglessness and keep questioning alive. This study demonstrates that in the technological age, education must emphasize human agency, responsibility, solidarity, and the creation of meaning, rather than merely the transmission of knowledge.

Keywords: Albert Camus, Meaning and Meaninglessness, Education, Technology

Synopsis

The rapid expansion of intelligent technologies, particularly artificial intelligence, confronts contemporary education systems with a pressing question: do these technologies deepen the meaningfulness of education, or do they exacerbate its meaninglessness? Several philosophers of technology, including Heidegger, Borgmann, and Gertz, have warned against the erosive effects of technology on human values and have described modern technology as a force of alienation or even an expression of nihilism. Ihde, by contrast, has drawn attention to the simultaneously amplifying and reducing character of technological mediation. Against this backdrop, the present study turns to Albert Camus, whose philosophy locates the origin of meaninglessness not primarily in technology itself, but in the broader existential condition of a human being confronting a silent universe that offers no ultimate answers to fundamental questions. For Camus, this absurd confrontation need not lead to despair; rather, it can

©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.

become the starting point for rebellion, freedom, passionate engagement with life, and the creation of meaning. The choice of Camus over other philosophers of technology is deliberate: unlike Heidegger's emphasis on technology as Gestell (enframing), or posthumanist approaches that de-center human agency, Camus's existentialism foregrounds individual meaningful action in the face of any external system that threatens to render life meaningless—technological or otherwise. This focus on individual agency renders his thought distinctly well-suited to examining education under conditions of pervasive algorithmic mediation. It should also be noted that the critique advanced in this study targets primarily algorithm-driven, recommender-style artificial intelligence that produces fixed, predetermined answers; dialogic, generative forms of AI capable of Socratic prompting and open-ended scenario generation are not inherently opposed to Camus's philosophy and are discussed as potential allies of meaningful education.

Methodologically, the study employs a deductive (inferential) approach rooted in philosophical analysis rather than empirical data collection: by adopting Camus's philosophical stance as a starting point, the study derives its normative and practical consequences for the field of education. Following Bagheri's three-step inferential method, the foundational concepts of Camus's thought—absurdity, rebellion, agency, freedom, solidarity, and the creation of meaning—were first extracted primarily from his three major works (The Myth of Sisyphus, The Rebel, and The Plague). Each concept was then formulated as a normative principle, and these principles were subsequently matched against recurring concerns in the literature on artificial intelligence and education (loss of agency, algorithmic certainty, digital isolation) to yield five explicit dichotomies of meaningful versus meaningless education. The study explicitly acknowledges that this five-fold typology is selective rather than exhaustive, and that formulating Camus's inherently anti-systematic philosophy into explicit dichotomies and analytic tables carries an internal tension with the spirit of his thought; the dichotomies are therefore offered as interpretive and heuristic tools for reflection rather than a closed theoretical system. Complementary voices from the existentialist and pragmatist traditions of educational philosophy—John Dewey, Maxine Greene, and Gert Biesta—are drawn upon throughout, though Camus's thought remains the central theoretical framework.

The findings articulate five interrelated dichotomies through which meaning and meaninglessness manifest in technologically mediated education. First, indirect versus direct education: following Camus's own preference for conveying philosophical truths through narrative rather than direct exposition, the study argues that values—especially moral and religious ones—are better cultivated indirectly, through story, art, and lived experience, than through direct transmission, which tends to provoke resistance or superficial compliance; AI-generated interactive narratives are discussed as a potential vehicle for such indirect education. Second, human agency versus technological agency: drawing on Camus's insistence that freedom is meaningful only when individuals can act against external pressures, the study warns that over-reliance on AI risks eroding learners' independent judgment, critical thinking, and sense of authorship over their own learning, and calls for AI systems designed to preserve the learner's capacity to challenge or "rebel against" machine-generated answers. Third, ambiguity, uncertainty, and estrangement versus certainty and definitive knowledge: because Camus regards the world as fundamentally resistant to final interpretation, the study contends that meaningful education must cultivate the capacity to dwell in ambiguity rather than seek algorithmically generated certainty, drawing on Greene's

concept of "de-familiarization" as a pedagogical strategy for reintroducing productive ambiguity into the classroom. Fourth, solidarity versus isolation: extending Camus's claim that authentic rebellion and dialogue depend on human solidarity, the study cautions that hyper-personalized AI systems risk trapping learners in isolating "meaning bubbles," and recommends that AI be used to free teachers' time for deeper, dialogic engagement with students rather than substituting for human connection. Fifth, the creation of meaning versus the transmission of meaning: consonant with both Camus and Dewey, the study argues that education should not treat meaning as a pre-packaged content to be delivered, but as something learners actively create through experience, reflection, and intersubjective dialogue—a stance that stands in tension with data-driven, "banking" models of AI-assisted instruction.

Conclusion

The study concludes that the fundamental challenge facing education in the age of artificial intelligence is not the transmission of knowledge but the preservation of human beings' existential capacity for meaning-making, agency, and responsibility. Meaningful education, informed by Camus, should prepare learners for a conscious and courageous encounter with meaninglessness rather than shielding them from it, keeping inquiry alive rather than foreclosing it with definitive answers. Three concrete practical recommendations are offered: embedding "de-familiarization" exercises into curriculum design so that learners articulate their own assumptions before consulting AI-generated answers; designing AI tools with built-in "reflective pauses" that require learners to register their own position before receiving further output; and incorporating learners' documented process of choice, doubt, and revision—rather than only their final answers—into assessment. The study acknowledges its limitations as a purely theoretical-philosophical inquiry lacking empirical validation, and calls for future research to test these dichotomies against the lived experience of teachers and students navigating AI-mediated classrooms.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

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

معناداری و بی‌معنایی در تعلیم و تربیت عصر فناوری‌های هوشمند: درس‌هایی از اندیشه آلبر کامو

روح اله مظفری پور

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

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۱۳ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: مظفری پور، روح اله. (۱۴۰۵). معناداری و بی‌معنایی در تعلیم و تربیت عصر فناوری‌های هوشمند: درس‌هایی از اندیشه آلبر کامو. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۱۸۱-۱۵۹. doi: 10.22067/fedu.2026.100274.1547

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی موارد معنادار و بی معنی در تعلیم و تربیت با نظر به اندیشه های آلبر کامو در جهان فناورانه است؛ برای استخراج دلالت های تربیتی روش استنتاجی استفاده شده است؛ در این روش، با اتخاذ یک موضع فلسفی مشخص، پیامدها و استلزامات آن برای حوزه تعلیم و تربیت استخراج می‌شود.یافته ها نشان می‌دهد که چالش بنیادین تعلیم و تربیت در عصر هوش مصنوعی نه صرفاً انتقال دانش، بلکه حفظ ظرفیت معناسازی، عاملیت و مسئولیت‌پذیری انسانی در مواجهه با فناوری‌های هوشمند است. موارد معنادار و بی معنای به دست آمده عبارتند از آموزش غیرمستقیم در برابرآموزش مستقیم، عاملیت انسان در برابر عاملیت فناوری، ابهام، عدم قطعیت و بیگانه سازی در برابر اطمینان و دانش یقینی، همبستگی در برابر انزوا و خلق معنا در برابر انتقال معنا. بر اساس آموزه‌های کامو، آموزش معنادار باید فراگیران را به مواجهه آگاهانه با بی‌معنایی آماده کند و پرسش گری را زنده نگه دارد. این پژوهش نشان می‌دهد که در عصر فناوری، تربیت باید بر عاملیت انسانی، مسئولیت، همبستگی و خلق معنا تأکید کند، نه صرفاً انتقال دانش.

واژگان کلیدی: کامو، تعلیم و تربیت، فناوری، معنا، بی معنایی

مقدمه و طرح مساله

گسترش فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی می تواند نظام‌های آموزشی را با این پرسش مواجه کند که آیا این فناوری‌ها به معنادارتر شدن تعلیم و تربیت کمک می‌کنند یا بر بی‌معنایی آن می‌افزایند؟ برخی فیلسوفان فناوری مانند هایدگر (Heidegger, 1954)، آیدی(lhde, 1990)، بورگمن(Borgmann, 1999) و گرتز(Gertz, 2024) نسبت به پیامدهای منفی فناوری، از جمله تضعیف ارزش‌ها و بیگانگی انسان

هشدار داده‌اند. در این میان، بورگمن (Borgmann, 1999) فناوری اطلاعات را عامل دوری انسان از واقعیت می‌داند و گرتز (Gertz, 2024) فناوری مدرن را جلوه‌ای از اراده به نیستی تلقی می‌کند. در مقابل، آیدی (Ihde, 1990) همزمان به جنبه‌های مثبت و منفی فناوری توجه دارد. در برابر این دیدگاه‌ها، آلبر کامو منشأ بی‌معنایی را نه فناوری، بلکه وضعیت وجودی انسان در جهانی خاموش و فاقد پاسخ نهایی به پرسش‌های بنیادین می‌داند (Camus, 2018). از نظر او، انسان در مواجهه با این وضعیت پوچ، از طریق عصیان، اختیار و خلق معنا می‌تواند به زندگی معنا ببخشد از این رو، می توان گفت اندیشه های کامو ظرفیت خوبی برای فهم مسئله معنا در جهان فناورانه و به ویژه عرصه تعلیم و تربیت دارد. هدف این نوشتار نشان دادن آن نیست که فناوری لزوماً موجب تعمیق بی‌معنایی می‌شود، بلکه بر اهمیت نقش فناوری با همه ظرفیت‌ها و محدودیت‌هایش در مسئله معنا، به‌ویژه در تعلیم و تربیت، تأکید دارد. این رویکرد با توجه به پیوند عمیق فناوری با زندگی انسان معاصر و با نظر به اینکه به قول استیگلر(Stiegler, 1998) انسان ذات فناورانه دارد اهمیت بیشتری می‌یابد. به هر حال مساله معنا در جهان معاصر همواره مورد توجه بوده است؛ پژوهشگرانی چون عبدالکریمی(Abdolkarimi, 2021)، استیون لیچ(Leach & Tartaglia, 2018) و تروسدله (Truesdale, 2024) به بحران معنا و چگونگی خلق ارزش در جهان معاصر پرداخته‌اند، همچنین شارپ(Sharpe, 2025) کامو را یکی از مهم‌ترین منتقدان نیهیلیسم معرفی می‌کند. اگرچه پژوهش‌های متعددی به دلالت‌های تربیتی اندیشه کامو پرداخته‌اند؛ (Gibbons & Heraud, 2007)، (Roberts, 2008)، (Roberts, Gibbons, & Heraud, 2013)؛ (Curzon-Hobson, 2013)؛ (Curzon-Hobson, 2014). اما ارتباط میان بحران معنا، فناوری‌های نوین و تعلیم و تربیت در پرتو اندیشه کامو کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در واقع پژوهش‌های پیشین بیشتر بر فلسفه پوچی کامو متمرکز بوده‌اند، یا دلالت‌های تربیتی عام آثار او را بررسی کرده‌اند، اما نسبت میان بحران معنا، فناوری‌های نوین و تعلیم و تربیت را می توان موضوعی قابل تامل برای بررسی در نظر گرفت. در خصوص نقش و آثار هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت هم در سالهای اخیر پژوهش های متعددی انجام شده است (Peters & Green, 2024)، (Karpouzis, 2024)، (Sidorkin, 2025)، (Kruizinga, Zwart, & Frissen, 2026). این پژوهش ها هم از زوایای مختلف به نقد نقش هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت پرداخته اند، ولی بحث معنا چندان مورد توجه این پژوهش ها نبوده است. در حالی که با توجه بحران بی معنایی در عصر فناوری، فلسفه کامو می تواند دلالت های قابل تاملی در خصوص تعلیم و تربیت معنادار داشته باشد. انتخاب کامو از میان فیلسوفان دیگر، بیشتر به خاطر تمرکز او بر کنش معنادار در جهانی است که نه صرفاً فناوری، بلکه هرگونه نظام بیرونی ممکن است آن را بی‌معنا

جلوه دهد؛ همین تمرکز بر عاملیت فردی، کامو را برای بررسی این بحث متمایز می سازد. این در حالی است که هایدگر و پیروان او عمدتاً بر ماهیت فناوری به‌مثابه‌ی گشتل یا چارچوب‌گذاری تمرکز دارند و راهکار روشنی برای کنش فردی انسان ارائه نمی دهند؛ رویکردهای اخیر مانند رویکردهای پساانسان‌گرایانه نیز کمتر به پرسش معنا به‌مثابه‌ی امری وجودی می‌پردازند. مرور ادبیات فلسفه فناوری نشان می دهد فیلسوفان فناوری معمولا بر خطرات فناوری تاکید دارند مانند هایدگر یا بورگمن یا بر دوگانگی جنبه افزایشی – کاهشی، مانند آیدی. این نوشتار بیشتر به مساله بحران معنا در آموزش فناورانه امروز را مدنظر قرار می دهد؛ مساله ای که کمتر در موردآن پژوهش شده است به ویژه بررسی مساله معنا از منظر اگزیستانسی و در مواجهه با فناوری مورد نظر این پژوهش می باشد. پژوهش حاضر در پی آن است که با بازخوانی اندیشه‌های کامو، روشن سازد که چه عواملی موجب معناداری یا بی‌معنایی تعلیم و تربیت می‌شوند و آموزش چگونه می‌تواند در عصر فناوری برای فراگیران معنادارتر شود؟ نوآوری اصلی این پژوهش می تواند در بازسازی رابطه میان معنا، عاملیت و فناوری در آموزش معاصر باشد. برخلاف رویکردهای رایج که فناوری را عمدتاً از منظر کارآمدی، عدالت آموزشی، سواد دیجیتال یا اخلاق فناوری بررسی می‌کنند، این پژوهش مهم‌ترین چالش عصر هوش مصنوعی را در سطحی وجودی‌تر، یعنی توانایی انسان برای خلق معنا، جست‌وجو می‌کند. پژوهش حاضر با الهام از کامو بر این نکته تأکید می‌کند که مسئولیت نهایی تصمیم‌ها و پیامدهای آن‌ها همچنان بر عهده انسان است. بنابراین، ضمن پذیرش ظرفیت‌های مثبت فناوری، می توان از نوعی انسان‌گرایی انتقادی دفاع کرد که در آن فناوری ابزاری برای توسعه قابلیت‌های انسانی باشد، نه اینکه جایگزینی برای سوژگی، مسئولیت‌پذیری و معناسازی برای انسان قلمداد شود. لازم به ذکر است تصویر ارائه‌شده از فناوری در این نوشتار، بیشتر بر کارکردهای هوش مصنوعی الگوریتم محور می باشد که پاسخ های از پیش آماده شده و قطعی تولید می کند. اما نسل جدید هوش مصنوعی، ممکن است بر گفت‌وگو استوار باشند، و امکان پرامپت‌نویسی سقراطی را فراهم کنند و می‌توانند سناریوهای پرابهام و چندپاسخی تولید کنند. بنابراین تقابل میان اندیشه‌ی کامو و فناوری، تقابلی ذاتی و مطلق با هوش مصنوعی به‌طور کلی نیست؛ آنچه در این نوشتار بیشتر مورد نقد قرار می گیرد، کاربرد هوش مصنوعی در نقش ارائه دهنده پاسخ های قطعی است.

روش پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از روش استنتاجی به بررسی دلالت‌های تربیتی اندیشه آلبر کامو پرداخته است. در این روش، با اتخاذ یک موضع فلسفی مشخص، پیامدها و استلزامات آن برای حوزه تعلیم و تربیت استخراج می‌شود (Bagheri, 2010). این روش به‌جای جمع‌آوری داده‌های تجربی، از طریق تحلیل مفهومی و استدلال فلسفی، به صورتبندی دلالت‌های هنجاری و عملی می‌پردازد، این روش به «تحلیل استنتاجی

فلسفی» نزدیک‌تر است . بر این اساس، پس از تبیین مفهوم بی‌معنایی در اندیشه کامو، دلالت‌های تربیتی آن بررسی و معیارهای معنادار یا بی‌معنا بودن فرایندهای آموزشی استنتاج شده است؛ نخست، مفاهیم بنیادین اندیشه کامو شامل پوچی، عصیان، عاملیت، آزادی، همبستگی و خلق معنا از آثار وی استخراج و تحلیل شد؛ در ادامه چالش های اصلی تعلیم و تربیت در عصر فناوری و هوش مصنوعی از ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت و فلسفه فناوری شناسایی شد؛ و در نهایت، با استفاده از استدلال فلسفی، دلالت‌های تربیتی اندیشه کامو برای مواجهه با این چالش‌ها استنتاج گردید. اعتبار نتایج پژوهش بر سه معیار استوار است: سازگاری با نظام فکری کامو، انسجام منطقی میان مبانی فلسفی و نتایج تربیتی، و توانایی تبیین مسائل معاصر آموزش در بستر فناوری‌های نوین. پژوهش پنج مبنای هنجاری یا مفاهیم بنیادین را به‌عنوان شرایط تحقق زندگی اصیل در اندیشه کامو استخراج کرده است. سپس با بهره‌گیری از یافته‌های فلسفه فناوری (Ihde, 1990)، (Latour, 2005) ، (Verbeek, 2005) و پژوهش‌های جدید(Darvishi, Khosravi, Sadiq, Gašević, & Siemens, 2024)،(Mouta, Pinto-Llorente, & Torrecilla-Sánchez, 2025) بررسی شده است که فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی، چگونه می‌توانند این مبانی را تقویت یا تضعیف کنند. انتخاب پنج دوگانه (آموزش مستقیم–غیرمستقیم، عاملیت انسانی–فناورانه، قطعیت–بهام، انزوا–همبستگی، انتقال–خلق معنا) بر اساس مرکزیت این مفاهیم در آثار کامو و هم‌پوشانی مستقیم آن‌ها با دغدغه‌های رایج ادبیات هوش مصنوعی در آموزش (عاملیت، قطعیت الگوریتمی، انزوای دیجیتال) صورت گرفته است؛ این فهرست را باید فهرستی گزینشی و نه جامع دانست. برای نمونه، مضمون کار سیزیف‌وار تکرار بی‌پایان و امکان یافتن معنا در دلِ همان تکرار که کاموی افسانه‌ی سیزیف حول آن شکل گرفته، می‌تواند در پژوهش‌های آتی به دوگانه‌ی مستقلی درباره‌ی آموزش استاندارد و تکراری در برابر معناجویی در دل تکرار بدل شود؛ که پژوهشگر این محدودیت را می‌پذیرد. نکته‌ی روش‌شناختی دیگری که باید صریحاً بیان شود این است که صورت‌بندی اندیشه‌ی کامو در قالب دوگانه‌های صریح و جدول تحلیلی، خود می‌تواند در تنش با روح ضدنظام‌مند فلسفه‌ی او قرار گیرد؛ کامو همواره نسبت به هر فلسفه‌ای که مدعی نظام و برنامه‌ی از پیش‌تعیین‌شده بود بدگمان بود و بر پذیرش ابهام، نه فروکاستن آن به فرمول، تأکید می‌کرد. توجیه این پژوهش برای چنین صورت‌بندی‌ای این است که هدف، ارائه‌ی یک نظام بسته و قطعی نیست، بلکه فراهم آوردن ابزاری تفسیری و اکتشافی برای تأمل معلمان و پژوهشگران است.

گزینش پنج دوگانه، مطابق سه گام روش استنتاجی صورت گرفته است؛ به این ترتیب که در گام نخست، از میان مفاهیم بنیادین کامو، آن مفاهیمی که در سه اثر اصلی او (افسانه‌ی سیزیف، انسانِ طاغی،

طاعون) بیشتر مورد توجه بودند به‌عنوان مبانی استخراج شدند. در گام دوم، هر یک از این مبانی به صورت یک اصل هنجاری صورت‌بندی شد. در گام سوم، این اصول هنجاری با دغدغه‌های مشخصاً موجود در ادبیات هوش مصنوعی و آموزش تطبیق داده شدند تا دوگانه‌های نهایی شکل گیرند. پیش از ورود به تحلیل، به اندیشه های چند متفکرتعلیم و تربیت به غیر از کامو که در ادامه‌ی مقاله به‌عنوان صداهای مکمل به کار می‌روند، اشاره شده است؛ اندیشه های جان دیویی، ماکسین گرین و بیستا در سنت فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اگزیستانسی و پراگماتیستی قرار دارند که می تواند با فلسفه‌ی پوچی کامو هم‌آوایی داشته باشند. در این پژوهش، این متفکران نه به‌عنوان چارچوب نظری اصلی، بلکه به‌عنوان صداهای مکمل و مؤید استدلال‌های برگرفته از کامو به کار گرفته می‌شوند. چارچوب نظری محوری همچنان اندیشه‌ی آلبر کامو باقی می‌ماند.

کامو و بی‌معنایی

فلسفه کامو بر اساس یک مفهوم کلیدی شکل گرفته و آن مفهوم پوچی یا بی‌معنایی[1] جهان می باشد. از دیدگاه کامو جهان در برابر سوالات اساسی انسان پاسخی ندارد، به عنوان مثال اینکه زندگی چه هدفی دارد؟ چرا اصولا باید زندگی کرد و... . سوالاتی هستند که ممکن است هر فردی که به طور عمیق به زندگی خود بینیدیشد، با آنها روبرو خواهد شد که این می تواند آغازی برای خودآگاهی انسان باشد. کامو در این خصوص می نویسد:

«از خواب برخاستن، تراموای سوار شدن، چهار ساعت کار در دفتر یا کارخانه،غذا، خواب، دوشنبه، سه شنبه، چهارشنبه، پنجشنبه، جمعه، شنبه. زندگی همواره به همین گونه می گذرد وتنها یک روز است که «چرا» خود می نمایاند وهمه چیز در خستگی آغشته به حیرت آغاز می شود، و «آغاز» که واژه ای مهم است. خستگی در پایان فعالیت های زندگی ماشینی قرار دارد و مقدمه ای است بر خودآگاهی انسان(Camus, 2025, p. 27)

به اعتقاد کامو(Camus, 2025, pp. 34-36) دنیا به خودی خود توجیه‌پذیر نیست و انسان در سودای توجیه وجود خود و زندگی در دنیا دچار ناکامی است، و همواره شکافی میان اطمینان انسان از وجود خود و محتوای آنچه از این اطمینان ارایه می دهد وجود دارد و انسان همواره با خویشتن خویش بیگانه است. در واقع بین تجربه‌ی زندگی کردن و فهم زندگی همیشه یک فاصله وجود دارد. انسان در این فاصله سرگردان است و حتی با خودش هم احساس بیگانگی می‌کند؛ یعنی زندگی می‌کند، اما نمی‌تواند کاملاً خودش را بفهمد. از نظر کامو، بی‌معنایی زندگی فقط به خود انسان و یا فقط جهان مربوط نمی شود، بلکه این بی‌معنایی در رابطه این دو به وجود می آید؛ «پوچ نه در انسان وجود دارد و نه در دنیا و تنها با حضور مشترک آنهاست

[1] absurd

که قابل درک می گردد»(Camus, 2025, p. 46). گویا بی‌معنایی حاصل و فرزند پیوند انسان و جهان است. فلسفه‌ی پوچی که توسط آلبر کامو بسط داده شد، از آگاهی به یک تعارض بنیادین سرچشمه می‌گیرد: از یک‌سو میل انسان به معنا، وضوح و نظم، و از سوی دیگر جهانی خاموش و بی‌تفاوت که هیچ تضمینی از این دست ارائه نمی‌دهد(Mammadova, 2024, p. 112). کامو می گوید: «من نمی‌دانم آیا دنیا مفهومی فراوی خود دارد یا نه؟ اما می‌دانم اگر هم داشته باشد من مفهوم آن را در نمی‌یابم و در حال حاضر امکان شناخت نسبت به آن را ندارم. آنچه خارج از قلمروی من است آیا می‌تواند برایم معنا و مفهوم داشته باشد؟»(Camus, 2025, p. 69). به نظر می‌رسد از دیدگاه کامو عدم درک کامل جهان و فلسفه آفرینش، منجر به احساس بی‌معنایی در انسان می شود. کامو با قطعیت اعلام می‌کند که این جهان به خودی خود منطقی نیست، و همین تمام چیزی است که می‌توان گفت. نتیجه حاصل از حس بی‌معنایی منجر به بیگانگی انسان در جهان می‌شود؛ مساله‌ای که کامو در رمانی به نام بیگانه به تشریح آن می‌پردازد. احساس بیگانگی انسان نسبت به جهان باعث می‌شود او نسبت به امور جهان و زندگی و قراردادهای اجتماعی بی‌تفاوت شود و این بی‌تفاوتی در داستان بیگانه و در شخصیت مورسو در صحنه های مختلف به تصویر کشیده شده است: «بازپرسی شروع شد. ابتدا به من گفت این طور که پیداست شما آدم کم حرف و سر به تو هستید. جواب دادم علتش این است که هیچ وقت چیز مهمی ندارم که بگویم در این صورت خاموش می‌مانم»(Camus, 2018, p. 72). بی‌تفاوتی و گسست عاطفی مورسو، پذیرش او نسبت به پوچی را برجسته می‌سازد. او به‌گونه‌ای اصیل زندگی می‌کند، فارغ از اخلاقیات قراردادی یا داوری‌های جامعه، و با صداقتی بی‌پرده با بی‌معنایی زندگی روبرو می‌شود. این رمان، تجسمی نیرومند از اندیشه‌های فلسفی کاموست و نشان می‌دهد که فرد چگونه می‌تواند مطابق با اصول پوچی زندگی کند. کامو آزادی حقیقی را در پذیرش بی‌معنایی می‌داند(Mammadova, 2024). اما کامو بی‌معنایی جهان و درک آن را نه نقطه پایان، بلکه نقطه شروع می داند و هرگز تسلیم شدن در این بی‌معنایی را توصیه نمی‌کند. کامو اساسا زندگی را دارای ابهام و مسائل لاینحل می داند و از این رو کنار آمدن و پذیرفتن ابهامات را هنر زندگی می‌داند. کامو معتقد است افرادی مثل کیرکگارد در پی درمان تناقض‌ها و ابهامات زندگی برآمده‌اند، همه این تلاش ها در نهایت ناکام می‌ماند(Camus, 2025, p. 55). کامو می‌گوید:

«من از پوچ سه نتیجه بیرون می‌کشم: عصیان، اختیار، اشتیاق. به یاری نقش خودآگاه، دعوت به مرگ را بدل به قانون زندگی کرده، خودکشی را رد می‌کنم. دل به شور عشق سپردن آسانترین و همزمان

دشوارترین راه است. چه خوب است که انسان با دشواری ها رویارو شود و گهگاه به داوری خود بنشیند. انسان به تنهایی یارای این کار را دارد«(Camus, 2025, p. 84).

بنابراین از دیدگاه، کامو دریافت و فهم بی‌معنایی می‌تواند آغازگر راه تازه ای در زندگی انسان باشد. کامو اصالت را در پذیرش بی‌معنایی و کنار آمدن با تناقضات جهان و چالش های آن می داند(Golomb, 2012). از نظر کامو انسان مدرن، حتی زمانی که خود را خیرخواه، عادل یا اخلاقی می‌پندارد، گرفتار خودفریبی و میل پنهان به ستایش خویش است؛ و اصالت تنها زمانی ممکن می‌شود که فرد به این تناقضات تن دهد(Camus, 1998). عصیان، سرکشی یا طغیان در برابر این بی‌معنایی، از مهم ترین توصیه‌های کامو می‌باشد و وجود آدمی را به عصیان او گره می‌زند؛ از نظر کامو، در سختی های روزانه مان طغیان همان نقشی را دارد که تفکر دکارتی(می اندیشم پس هستم) در تفکر. طغیان، بنیادی است مشترک که هر انسانی نخستین ارزشهای خود را بر آن بنا می‌کند. من طغیان می کنم پس ما وجود داریم(Camus, 1995, p. 22).

بنابراین کامو بر این باور است که واکنش درست در برابر بی‌معنایی، نه خودکشی و نه یأس، بلکه طغیان است. طغیان به معنای رویارویی مداوم و شجاعانه با بی‌معنایی است؛ یعنی نپذیرفتن نیهیلیسم، رد امیدهای موهوم و ادامه جست‌وجوی معنا. انسان از رهگذر این طغیان، وجود خویش را تأیید می‌کند و به نوعی آزادی و هویت فردی دست می‌یابد(Karpouzis, 2024). از دیدگاه کامو، طغیان با اختیار و اشتیاق به زیستن پیوند دارد و انسان را به کنشگری فعال در جهان فرا می‌خواند. معنا از پیش داده نشده است، بلکه در بستر کنش، انتخاب و مواجهه‌ی انسان با وضعیت وجودی‌اش پدیدار می‌شود. کامو زندگی را با تمام وجود دوست دارد و آن را زیبا می‌داند. او پذیرش و تأیید زندگی را حتی بدون معنای فراتر توصیه می‌کند؛ انسان بودن یعنی در راه بودن و لذت بردن از مسیر، نه رسیدن به مقصدی خاص. راه‌حل بی‌معنایی، فرار یا خودکشی نیست، بلکه پذیرش آن و آری‌گویی به جهان است. اگر جهان پاسخی نمی‌دهد، تنها جایگاه انسان، همین دنیا و زیبایی‌های آن است؛ خورشید، دریا و لحظه‌های شور زیستن. کامو هنر را نوعی طغیان و پاسخ خلاق به بی‌معنایی می‌داند که نه سرگرمی، بلکه کنش وجودی برای نجات از بی‌معنایی است. کامو زندگی متعادل و خلاقانه را راه‌حل واقعی می‌داند (Camus, 1995, p. 99). کامو همچنین بر همبستگی انسانی برای غلبه بر بی‌معنایی تأکید دارد. ممدوا (Mammadova, 2024, p. 112) معتقد است که رمان طاعون مفهوم بی‌معنایی را از سطح فردی به تجربه‌ای جمعی گسترش می‌دهد و واکنش جامعه‌ای را در برابر همه‌گیری به تصویر می‌کشد. شخصیت‌ها طیفی از واکنش‌ها را بروز می‌دهند: از انکار و تسلیم تا همبستگی و مقاومت. در نهایت، رمان القا می‌کند که حتی در میانه‌ی بی‌معنایی، اعمال اجتماعی می‌توانند معنا و پیوند انسانی بیافرینند و ارزش

مقاومت در برابر نیروهای بی‌تفاوت طبیعت را تأیید کنند. در طاعون، شخصیت‌ها علی‌رغم پذیرش پوچی، همبستگی و مقاومت جمعی را برمی‌گزینند. از این‌رو، دو نوع بیگانگی قابل پی‌گیری است: بیگانگی منفعل (مانند مورسو در بیگانه) و بیگانگی سازنده که شامل فاصله‌گیری از عادت‌ها، پرسش‌گری و آمادگی برای طغیان است. در کل باید گفت که کامو، بی‌معنایی را می‌پذیرد و آن را سرآغاز بیداری می‌داند. او انسان را فرا می‌خواند تا در برابر این وضعیت تسلیم نشود، بلکه آن را به فرصتی برای برساختن اصالت خویش، پذیرش مسئولیت و همبستگی تبدیل کند. می‌توان گفت آنچه کامو به‌عنوان بی‌معنایی توصیف می‌کند، بیش از آنکه بیانگر نفی مطلق معنا باشد، ناظر بر گسست میان انتظار انسان از وضوح کامل و واقعیت پیچیده و چندلایه جهان است. کامو تأیید و پذیرش زندگی را، حتی بدون معنایی متعالی و فراتر از آن، توصیه می‌کند؛ از دیدگاه او، اصالت انسانی نه در دستیابی به غایتی نهایی، بلکه در کیفیت مواجهه با فرایند زیستن نهفته است. بر این اساس، راه‌حل کامو در برابر بی‌معنایی نه فرار یا خودکشی، بلکه پذیرش آگاهانه‌ی آن و تأیید ایجابی جهان است؛ در نبود پاسخ نهایی از سوی جهان، تنها امکان انسان، تجربه‌ی زیسته در همین جهان محسوس است.

تعلیم وتربیت معنادار و بی معنا

حال با توجه به اندیشه های آلبر کامو می‌توان پرسید که تعلیم و تربیت چگونه ممکن است بی‌معنا و پوچ تلقی شود تعلیم و تربیت معنادار چگونه امکان پذیر است؟ به طور کلی می توان ادعا کرد که تعلیم و تربیت در جهان امروز با چالش‌هایی چون کالایی شدن آموزش، کاهش عمق تفکر در فضای دیجیتال و عدم توجه کافی به معنویت، جلوه هایی از تعلیم و تربیت بی‌معنا یا کم معنا را نشان می‌دهد. هابسون (Hobson, 2017, p. 17) اشاره می‌کند که عبارت «پداگوژی بی‌معنا[1]» توسط منتقدان سیاست‌های آموزشی به کار رفته است. از نظر هابسون اصولا آموزش با پوچی و بی‌معنایی عجین است زیرا با دنیای ناتمام آغاز می‌کند، زیرا آموزش با ابهام سروکار دارد. شباهت دیگر آموزش و بی‌معنایی، ضرورت غلبه بر وضعیت موجود است، که در هر دو زمینه، این مساله مورد توجه است. با نظر به این توضیحات، در این بخش از نوشتار، با نظر به اندیشه‌های آلبر کامو موارد بی معنا و معنادار متناظر در تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

آموزش غیرمستقیم در مقابل آموزش مستقیم

[1] pedagogy of the absurd

به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین درس‌های آلبر کامو، روش غیرمستقیم او در انتقال آموزه‌هاست. او تقریباً تمام دیدگاه‌های خود را در قالب رمان، داستان و استعاره بیان می‌کند، زیرا معتقد است حقیقت‌های بزرگ انسانی را نمی‌توان با سخنرانی مستقیم منتقل کرد؛ بلکه باید در بستر روایت و موقعیت‌های معنادار زندگی، به فرد نشان داده شوند. کامو در نقدی بر رمان تهوع سارتر تأکید می‌کند که رمان چیزی جز فلسفه‌ای به‌تصویردرآمده نیست و در یک رمان خوب، تمام فلسفه در قالب تصاویر جای می‌گیرد (Golomb, 2012, p. 120). او هشدار می‌دهد که انتقال مستقیم معنا اغلب به تحمیل آن منجر می‌شود؛ از این‌رو ترجیح می‌دهد مخاطب از طریق روایت و تجربه آگاه شود، نه اینکه متقاعد گردد.آموزش غیرمستقیم، به‌ویژه در مورد ارزش‌ها، مسائل دینی و اخلاقی، نتایج بهتری نسبت به روش مستقیم دارد. در تعلیم و تربیت، آموزش مستقیم ارزش‌ها (به ویژه ارزش‌های دینی و اخلاقی) اغلب به مقاومت یا پذیرش سطحی می‌انجامد. پژوهش‌ها(Mortazavi, 2022)،(Saeverot, 2022) نشان می‌دهند که انتقال مفاهیم دینی و اخلاقی به‌صورت غیرمستقیم مناسب‌تر است. این روش در قالب رمان، داستان و هنر، اهداف آموزشی را ملایم‌تر و ماندگارتر تحقق می‌بخشد، حالت تحمیل ندارد و مقاومت مخاطب را برنمی‌انگیزد. گلنچ و پوگاچ (Glesne & Pugach, 2018) معتقدند داستان یادگیری را عمیق‌تر و معنادارتر می‌کند، همدلی و فهم تفاوت‌های انسانی را افزایش می‌دهد و حس تعلق و اجتماع را در کلاس تقویت می‌کند. به‌زعم آنان، داستان نه‌تنها ابزار آموزشی، بلکه شکلی از کنش اخلاقی و کنشگری اجتماعی است. کودکان و نوجوانان معمولاً در برابر موعظه مستقیم مقاومت می‌کنند، اما روش غیرمستقیم آنان را در موقعیتی قرار می‌دهد که خود احساس کنند، تجربه نمایند و بیندیشند. با توجه به اندیشه‌ی کامو، برای تربیت واقعی و معنادار، به‌ویژه در مباحث دینی و اخلاقی، باید فضایی برای هنر، داستان‌گویی، استعاره و تجربه‌های وجودی گشود. در عصر حاضر، فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی می‌توانند در خدمت آموزش غیرمستقیم قرار گیرند؛ مثلاً با خلق داستان‌هایی که دانش‌آموز را درگیر موقعیت‌های اخلاقی کنند. روایت‌های دیجیتال تعاملی می‌توانند ارزش‌ها را بدون تحمیل، در دل تجربه‌ی زیسته وارد کنند و فرد را در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده قرار دهند تا تصمیم بگیرد و پیامدهای آن را ببیند. پژوهش‌ها(Smeda, Dakich, & Sharda, 2014)، (Yaseen et al., 2025) نشان می‌دهند که روایت‌های دیجیتال، محیط‌های یادگیری معنادار و مشارکتی ایجاد می‌کنند که در آن دانش‌آموزان از طریق تأمل بر محتوا، تعامل عمیق‌تری می‌یابند و فناوری فراتر از انتقال اطلاعات، یادگیری را به تجربه‌ای فعال و مشارکتی تبدیل می‌کند. از منظر کامو، جهان فاقد معنای ذاتی و ازپیش‌تثبیت‌شده است؛ معنا حاصل مواجهه‌ی آگاهانه‌ی انسان با وضعیت وجودی خویش است و نمی‌توان

آن را به‌صورت گزاره‌های آماده منتقل کرد، بلکه محصول کنش و تجربه‌ی زیسته‌ی فرد است که در تعلیم‌وتربیت اگزیستانسیال مورد توجه قرار می‌گیرد. انتقال مستقیم معانی ازپیش‌تعیین‌شده، با ماهیت وجودی معنا ناسازگار است. کامو آگاهی اصیل را نتیجه‌ی مواجهه‌ی وجودی با وضعیت‌های مبهم و مسئله‌دار می‌داند؛ از این‌رو، حقیقت‌های وجودی بیش از آنکه گفته شوند، باید تجربه شوند. انتقال مستقیم، یادگیرنده را به پذیرنده‌ای منفعل تبدیل کرده و مشارکت وجودی او را در معناسازی محدود می‌سازد و معنا را به امری تحمیلی بدل می‌کند؛ اما آموزش غیرمستقیم، مبتنی بر روایت، هنر، تجربه، گفت‌وگو و موقعیت‌های تفسیری، امکان مشارکت فعال یادگیرنده را در خلق معنا فراهم می‌آورد.

عاملیت یادگیرنده در برابر عاملیت فناوری

بر اساس دیدگاه کامو، انتخاب و عمل فردی و به اصطلاح عاملیت انسان به عنوان پاسخی به بی‌معنایی جهان می‌باشد. از این رو هر چه انسان دارای عاملیت یا حس عاملیت باشد می‌تواند حس معنا و تاثیرگذاری داشته باشد. در حالی که کاهش عاملیت و احساس عدم توانایی انتخاب و تاثیرگذاری می‌تواند باعث احساس پوچی و بی‌معنایی شود. اشاره شد یکی از نتایجی که کامو از بی‌معنایی جهان استخراج می‌کند این است که انسان عصیان، اختیار و اشتیاق(به عمل) را برگزیند، و خود را از بی‌معنایی و پوچی برهاند. امروزه اعتقاد بر این است که فناوری دارای عاملیت بوده و عمل انسانی را به طرق مختلف تحت تاثیر قرار می‌دهد به طوری که نمی‌توان از عاملیت منحصر به فرد آدمی سخن گفت(Ihde, 1990; Latour, 2005; Verbeek, 2005). به ویژه در زمان حاضر با توجه گسترش فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی، به نظر می رسد روز به روز از میزان عاملیت انسان کاسته می‌شود و حتی پیش‌بینی می‌شود هوش مصنوعی جایگزین بسیاری از کارها و مسوولیت‌های انسانی خواهد شد(Harari, 2018)) . مساله قابل تامل این است که انسان ممکن است عاملیت خود را از دست داده یا عاملیت او بسیار کمتر از آنچه هست باشد. این مساله خود می‌تواند تشدید کننده بی‌معنایی و پوچی برای انسان تلقی شود. در عرصه تعلیم و تربیت نیز اگر آموزش و یادگیری نیز با دخالت های بیش از اندازه هوش مصنوعی به جای کشف فعالانه جهان، به یک فرآیند منفعلانه و مدیریت‌شده تبدیل شود باعث خواهند شد تعلیم و تربیت همه‌جانبه و معنادار جایگاه خود را از دست بدهد. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد فراگیران تمایل دارند به کمک هوش مصنوعی متکی شوند تا این که از آن برای یادگیری عمیق و توسعه مهارت‌های خوداستقلالی استفاده کنند(Darvishi et al., 2024)،(Moosavand, Aeini, & Sabbar, 2020) همچنین این پژوهش ها، تضعیف مهارت‌های انسانی، وابستگی شناختی و از دست رفتن استقلال تصمیم‌گیری در ارتباط با هوش مصنوعی را مورد تاکید قرار می‌دهند. به باور آنان، اتکای بیش از حد به فناوری ممکن است عاملیت و مهارت‌های اساسی انسان را کاهش دهد و ارزش‌های فرهنگی را

تحت‌الشعاع قرار دهد. پژوهش موتا وهمکاران(Mouta et al., 2025) نیز در مورد اینکه این فناوری‌ها، عاملیت ذهنی (فردی)، روابط بین فردی و جمعی را تحت تأثیر قرار دهند، هشدار می‌دهد. از دیدگاه کامو، اختیار تنها زمانی معنا دارد که فرد در موقعیتی قرار گیرد که بتواند بر خلاف فشارهای بیرونی تصمیم بگیرد(Camus, 1995). از دیدگاه کوریزینگاه و همکاران، هوش مصنوعی جایگاه انسانی را در شبکهٔ عاملیت می‌گیرد و مسئلهٔ کلاسیک «دستانِ بسیار» را تشدید می‌کند. همچنین ناشفاف بودن فرایند تصمیم‌گیری در هوش مصنوعی (جعبه‌سیاه) و پیچیدگی فنی و مالکیت فکری، نسبت‌دادن مسئولیت را دشوار می‌سازد. بر اساس دیدگاه پساپدیدارشناسانهٔ فربیک، انسان و فناوری هم‌دیگر را بازتولید می‌کنند. خودرو نه فقط توانایی ما را افزایش می‌دهد، بلکه نحوهٔ نگاه اخلاقی ما به جهان را نیز تغییر می‌دهد. به همین ترتیب، هوش مصنوعی ممکن است درک ما از عاملیت اخلاقی را تضعیف کند(Kruizinga et al., 2026). اگر قرار باشد الگوریتم به انسان بگوید چه کار درستی است، عاملیت اخلاقی انسان به حداقل می‌رسد و پاسخگویی معنا ندارد. اینجا دیگر شکاف مسئولیت نیست، بلکه فروپاشی کامل نحوهٔ پاسخگویی است(Kruizinga et al., 2026).

بنابراین با توجه به دیدگاه آلبر کامو که اختیار و اشتیاق به عمل را تنها پاسخ‌های اصیل انسان در برابر بی‌معنایی هستی می‌داند، فناوری‌هایی چون هوش مصنوعی، می‌توانند عاملیت یادگیرنده را تهدید کنند؛ همان عاملیتی که از نظر کامو لازمه طغیان و خلق معناست. از این رو اگر در عرصه تعلیم و تربیت، هوش مصنوعی، بدون تامل و مطالعه گسترش یابد و عاملیت یادگیرنده تهدید و تحدید شود، یادگیرنده و تعلیم و تربیت دچار بی‌معنایی و پوچی می شود. بنابراین حفظ عاملیت یادگیرنده و درگیری فعال او در فرایند یادگیری از جمله استلزاماتی است که برای حفظ آموزش معنادار ضروری می‌باشد. بدیهی است که استفاده از هوش مصنوعی باید در خدمت آموزش و برای بهبود یادگیری استفاده شود نه اینکه عاملی برای کاهش خلاقیت و عاملیت یادگیرنده. چنانچه دون آیدی معتقد است هر فناوری برخی جنبه های کاهشی و برخی جنبه های افزایشی برای انسان فراهم می کند(Ihde, 1990). هوش مصنوعی پتانسیل ایجاد خودمختاری کاذب را دارد طوری که دانش‌آموزان چنان به توصیه‌های هوش مصنوعی وابسته می‌شوند که توانایی تصمیم‌گیری مستقل و تفکر انتقادی را از دست می‌دهند(Karpouzis, 2024). بنابراین تعلیم معنادار یعنی عامل یادگیرنده، توانایی عصیان داشته باشد؛ نقد کند، ارزیابی کند، خلاق باشد، در برابر مساله قرار گرفته و مسوولیت یادگیری را برعهده بگیرد. هموار شدن یادگیری با فناوری ها و وابستگی بیش از حد به فناوری های مختلف ممکن است این روند را به روندی منفعلانه تبدیل کند. بر اساس فلسفه کامو، ارزش یادگیری

نه صرفاً در دستیابی به پاسخ صحیح، بلکه در تجربه زیسته مواجهه با مسئله نهفته است. فرایند جست‌وجو، تردید، خطا، بازاندیشی و انتخاب، همان عرصه‌ای است که فرد در آن عاملیت خود را تجربه می‌کند. بنابراین، هرچند فناوری می‌تواند نقش حمایتی مهمی در یادگیری داشته باشد، اما نباید جایگزین فرایندهای انسانی تصمیم‌گیری، قضاوت و مسئولیت‌پذیری شود. بر این اساس، تعلیم و تربیت معنادار در عصر هوش مصنوعی مستلزم طراحی محیط‌های یادگیری است که در آنها فناوری در خدمت تقویت عاملیت قرار گیرد. به جای آنکه سامانه‌های هوشمند پاسخ نهایی را ارائه دهند، می‌توانند با طرح پرسش‌های تأمل‌برانگیز، ارائه دیدگاه‌های متعارض و ایجاد موقعیت‌های مسئله‌محور، یادگیرندگان را به مشارکت فعال در فرایند معناسازی ترغیب کنند. در چنین الگویی، فناوری نه رقیب انسان، بلکه ابزاری برای گسترش ظرفیت‌های تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری او خواهد بود. حفظ عاملیت یادگیرنده به معنای نفی ابزارهای هوشمند نیست، بلکه طراحی آن‌ها به گونه‌ای باشد که کاربر همواره امکان طغیان علیه پاسخ‌های ماشین را داشته باشد.

ابهام، عدم قطعیت و بیگانه سازی در برابر اطمینان و دانش یقینی

بخش مهمی از نظام‌های آموزشی مدرن بر انتقال پاسخ‌های قطعی و تثبیت‌شده استوار بوده‌اند. در حالی که جهان معاصر بیش از هر زمان دیگری با پیچیدگی، تغییرات سریع و عدم پیش‌بینی‌پذیری شناخته می‌شود. از این منظر، هدف آموزش نمی‌تواند صرفاً انتقال مجموعه‌ای از پاسخ‌های نهایی باشد، بلکه باید توسعه ظرفیت زیستن در شرایط عدم قطعیت را نیز در بر گیرد. ظهور هوش مصنوعی این مسئله را پیچیده‌تر کرده است. سامانه‌های هوشمند اغلب پاسخ‌هایی سریع، منسجم و ظاهراً قطعی تولید می‌کنند. این ویژگی می‌تواند این تصور را ایجاد کند که هر مسئله‌ای دارای پاسخی روشن و نهایی است. در حالی که بسیاری از مسائل انسانی، اخلاقی، اجتماعی و وجودی، ماهیتی تفسیری دارند و نمی‌توان آنها را به پاسخ‌های قطعی فروکاست. از دیدگاه آلبر کامو، جهان ماهیتی گنگ، مبهم و غیرقابل‌تقلیل به معانی قطعی دارد. انسانِ معناجو در جهانی زیست می‌کند که نسبت به پرسش‌های بنیادین او خاموش است و این تعارض، وضعیت بیگانگی را پدید می‌آورد. دستیابی به دانش یقینی در مسائل اساسی هستی ممکن نیست، اما این وضعیت به‌معنای نفی کنش نیست؛ بلکه مستلزم پذیرش آگاهانه‌ی محدودیت‌های معرفتی و وجودی انسان است. راه‌حل کامو، زیستن در دل ابهام و کنار آمدن با پیچیدگی‌های جهان است. هابسون در تحلیل شخصیت مورسو در بیگانه نشان می‌دهد که او ناگزیر در فضایی مملو از تناقض و عدم‌قطعیت زندگی می‌کند؛ این تناقض‌ها را انکار نمی‌کند و زندگی حاصل از آن را می‌پذیرد، این پذیرش به‌صورت تعهدی اخلاقی در کردار او متجلی می‌شود(Hobson, 2017, p. 46) . از این‌رو، آگاهی از بی‌معنایی و محدودیت‌ها، نه تهدید، بلکه زمینه‌ساز

رشد، انتخاب آگاهانه و مسئولیت‌پذیری اخلاقی است. هابسون بر اهمیت «بیگانه‌سازی» در آموزش تأکید دارد؛ تجربه‌ی ابهام و عدم‌تعادل، به‌قول دیویی، محرک کنجکاوی و یادگیری است(Hobson, 2017, p. 46). ماکسین گرین با طرح مفهوم «آشنایی‌زدایی[1]»، بر نگریستن به جهان از منظر یک بیگانه تأکید دارد و آن را برای مقابله با عادت‌زدگی و بی‌معنایی در کلاس ضروری می‌داند(Jeffers, 1998, p. 77) . از دیدگاه کامو، هر تلاش برای تفسیر قطعی رویدادها، خودفریبی است. در طاعون(Camus, 2007)، شیوع بیماری، تفسیرهای متضادی (نشانه‌ی الهی، حادثه، آزمون اخلاقی) برمی‌انگیزد، اما جهان پاسخی نمی‌دهد و این ابهام، انسان را در بلاتکلیفی دائمی نگه می‌دارد؛ حتی مرگ نیز ابهام‌ناپذیر نمی‌شود. بنابراین، تعلیم‌وتربیت معنادار در جهان معاصر نه بر انتقال پاسخ‌های قطعی، بلکه بر تقویت توان زیستن در ابهام استوار می تواند بنا شود. امروزه فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی، با ارائه‌ی داده‌های آماده، ابهام را کاهش می‌دهند و نوعی آسودگی کاذب ایجاد می‌کنند، درحالی‌که ممکن است داده‌ها نادرست باشند. شخصی‌سازی آموزش و بازخورد فوری از ویژگی‌های هوش مصنوعی است(Pedro, Subosa, Rivas, & Valverde, 2019)، اما این رویکرد، فرصت مواجهه با ابهام را از یادگیرنده سلب می‌کند و از دیدگاه اگزیستانسیال کامو، عصیان و خلاقیت را از بین می‌برد، زیرا خلق معنا در پرتو ابهام و سکوت جهان رخ می‌دهد. بااین‌حال، هوش مصنوعی می‌تواند به‌جای پاسخ‌های قطعی، با روش سقراطی، پرسش‌های تأمل‌برانگیز مطرح کند و یادگیرنده را به کشف پاسخ هدایت نماید. هابسون (Hobson, 2017) با الهام از ماکسین گرین، «آشنایی‌زدایی» را روشی برای بازگرداندن ابهام به کلاس درس پیشنهاد می‌کند. این همان بیگانگی سازنده است: تجربه‌ای که یادگیرنده را از نگاه عادی و روزمره به جهان بیرون می‌کشد و او را با پرسش‌هایی بی‌پاسخ مواجه می‌کند. هوش مصنوعی می‌تواند در خدمت این هدف به کار رود البته نه با حذف ابهام، بلکه با تولید موقعیت‌های مرزی؛ مثل شبیه‌سازی معضلات اخلاقی بدون پاسخ قطعی . در واقع باید گفت آنچه بی‌معناست، آموزش به مثابه انتقال مجموعه‌ای از پاسخ‌های بسته است، چه این انتقال توسط معلم انجام شود چه توسط الگوریتم انجام شود.

[1] Defamiliarization

همبستگی در برابر انزوا

اصولا یکی از کارکردهای نظام های تربیتی در جهان مدرن ایجاد وحدت و یکپارچگی و ایجاد حس همبستگی در بین اعضای جامعه می‌باشد. ولی در جهان فناورانه امروز، با افزایش روزافزون فناوری های مختلف مساله انزوای کودکان و نوجوانان و کاهش ارتباطات چهره به چهره نکته قابل تاملی می باشد. وابستگی انسان‌های امروز به فناوری‌های ارتباطی به ویژه تلفن‌های همراه بر کسی پوشیده نیست و ارتباط در جهان واقعی در بیشتر زمینه‌ها، جای خود را به ارتباط در جهان مجازی داده است. این در حالی است که کامو در آثارش(Camus, 1995, 2007)، بر همبستگی انسانی تاکید دارد. کامو نشان می‌دهد که چگونه گفت‌وگو به همبستگی وابسته است و همبستگی شرایط لازم برای گفت‌وگو را بازتولید می‌کند. در فلسفه‌ی کامو، عصیان فردی به تنهایی کافی نیست. او در انسان طاغی(Camus, 1995, p. 22) می‌نویسد: «من طغیان می‌کنم، پس ما وجود داریم.» همبستگی انسانی نه یک ارزش صوری، بلکه شرط تحقق معنا در جهان بی‌معنا است. رمان طاعون تصویری از این همبستگی است: در برابر بیماری‌ای که معنا ندارد، انسان‌ها با کنار هم ایستادن، معنایی موقت اما اصیل می‌آفرینند.در عصر فناوری، پارادوکس همبستگی به شدت خود را نشان می‌دهد: شبکه‌های اجتماعی ارتباط را افزایش می‌دهند اما اغلب به انزوای عاطفی و مقایسه‌های مخرب می‌انجامند. هوش مصنوعی شخصی‌ساز نیز ممکن است یادگیرنده را در حباب معنایی محبوس کند که در آن با دیدگاه‌های متضاد مواجه نمی‌شود. همان طور که در صفحات پیشین اشاره شد، کامو همبستگی را وسیله ای برای ایجاد معنا و همزیستی و دیالوگ می داند. از نظر کامو، گفتگو و درک متقابل و همبستگی می‌تواند به خلق معنا بینجامد. از دیدگاه هابسون و با نظر به اندیشه های کامو، گفت‌وگوی اصیل تنها در همبستگی ممکن می‌شود(Hobson, 2017).کروزن وهابسون(Curzon-Hobson, 2013) معتقدند بی‌معنایی از طریق گفت‌وگو حل می‌شود؛گفت‌وگوها، تفکر ما را فروتن می‌کنند و از طریق جامعه، مرزهای جدیدی را می‌سازند. همبستگی مورد تاکید کامو می تواند پاسخی به خطرات شخصی‌سازی افراطی توسط فناوری هایی مانند هوش مصنوعی باشد که ایجاد انزوا می‌کند. با گسترش فناوری هایی مانند هوش مصنوعی ممکن است دانش‌آموزان کمتر با ایده‌های مختلف و گاه متضاد روبرو شوند، بحث کمترکنند و از یکدیگر کمتر بیاموزند و گفتگو با همنوعان و یادگیری از همدیگر ممکن است جای خود را به گفتگو با فناوری و دستگاه بدهد. از دیدگاه پیترز و گرین، خرد در عصر هوش مصنوعی شامل استفاده از نقاط قوت هر دو، انسان و ماشین است. در حالی که هوش مصنوعی می‌تواند اطلاعات را به سرعت پردازش کند، انسان‌ها شهود، همدلی و درکی کل‌نگر از موقعیت‌های پیچیده را کمک می‌کنند(Peters & Green, 2024, p. 1183). در نتیجه استفاده از ظرفیت های انسان و هوش مصنوعی به طور همزمان می تواند برخی کاستی ها را پوشش

دهد. آموزش معنادار باید شرایط مشارکت فعال، گفتگو و تجربه مشترک انسانی را فراهم کند. بنابراین آموزش اگر تحت تاثیر فناوری های جدید در جهت شخصی سازی و کاهش ارتباطات بین فردی پیش برود می تواند بی‌معنایی را آن چنان که کامو معتقد بود افزایش دهد و در مقابل افزایش حس همبستگی در بین افراد از طریق گفتگوهای اصیل به ویژه در فضای مدرسه است که می تواند به خلق معنا و تعلیم و تربیت معنادار و افزایش حس همبستگی منجر شود. البته می‌توان از هوش مصنوعی در جهت همبستگی هم استفاده کرد؛ هوش مصنوعی می‌تواند برای آزاد کردن زمان معلم از وظایف اداری تکراری استفاده شود تا او بتواند بر چیزی متمرکز شود که هیچ ماشینی نمی‌تواند انجام دهد و آن ایجاد زمینه برای گفت‌وگوهای معنادار و پرورش فضای اعتماد و احترام متقابل است.

خلق معنا در برابر انتقال معنا

با الهام از اندیشه‌های آلبر کامو، می‌توان تعلیم و تربیت را نه فرآیندی برای انتقال معناهای ازپیش‌تعیین‌شده، بلکه عرصه‌ای برای خلق فعال معنا توسط سوژه‌ی انسانی تلقی کرد. در فلسفه‌ی کامو، جهان واجد معنای ذاتی و غایی نیست و انسان در مواجهه با پوچی و بی‌معنایی بنیادین، ناگزیر به آفرینش معنا از خلال کنش، انتخاب و حضور آگاهانه در جهان است (Camus, 2018). تعلیم و تربیت معنادار بر این پیش‌فرض می تواند استوار باشد که معنا امری قابل انتقال نیست، بلکه در بستر تجربه، تأمل و گفت‌وگوی بین‌الاذهانی شکل می‌گیرد. این دیدگاه مشابه آن چیزی است که جان دیویی نیز هم اشاره کرده است؛ دیویی تأکید می‌کند که یادگیری زمانی معنادار است که از دل تجربه‌ی زیسته و مواجهه‌ی مسئله‌مند با جهان برآید، نه از انباشت اطلاعات یا دریافت پاسخ‌های آماده(Dewey, 2007). بدین‌ترتیب، نقش آموزش نه تحویل معنا، بلکه فراهم‌سازی شرایطی است که در آن یادگیرنده بتواند معنا را در تعامل با دیگران و با جهان اجتماعی و طبیعی خلق کند. اهمیت این رویکرد در عصر فناوری‌های نوین و به‌ویژه هوش مصنوعی دوچندان می‌شود. گسترش نظام‌های یادگیری ماشینی و آموزش‌های مبتنی بر داده، خطر تقلیل آموزش به فرآیندی کارآمد اما تهی از بعد وجودی را به همراه دارد. برخی از متفکران تعلیم و تربیت هشدار می‌دهند که تمرکز افراطی بر اندازه‌گیری، استانداردسازی و انتقال دانش قابل سنجش، می‌تواند آموزش را از رسالت اصلی خود یعنی شکل‌دهی به سوژه‌هایی مسئول، پرسش‌گر و معناساز منحرف سازد(Biesta, 2009). در چنین شرایطی، هوش مصنوعی اگر صرفاً در خدمت انتقال سریع‌تر و دقیق‌تر معناهای تثبیت‌شده قرار گیرد، به بازتولید آموزش بانکی در قالبی فناورانه خواهد انجامید. با نظر به اندیشه های کامو، آموزش در عصر هوش مصنوعی باید به‌مثابه فضایی برای مقاومت آگاهانه در برابر ماشینی‌سازی تجربه‌ی انسانی طراحی شود. این مقاومت نه به معنای نفی فناوری، بلکه به معنای بازتعریف نقش آن است. فناوری و هوش مصنوعی

می‌توانند ابزارهایی برای تسهیل گفت‌وگو، گشودن افق‌های تفسیری جدید و مواجهه‌ی چندصدایی با مسائل پیچیده باشند، مشروط بر آن‌که در خدمت خلق معنا قرار گیرند، نه جایگزین آن. در این چارچوب، کلاس درس چه فیزیکی و چه دیجیتال باید به عرصه‌ای برای گفت‌وگو درباره‌ی ابهام، نااطمینانی و بحران‌های معنایی بدل شود. در دروس علوم انسانی و حتی حوزه‌های فنی و تخصصی، معلم می‌تواند با بهره‌گیری انتقادی از فناوری‌های نوین، دانش‌آموزان را به طرح پرسش‌های بی‌پاسخ، تردید در بدیهیات و تأمل در پیامدهای انسانی و اخلاقی دانش و فناوری دعوت کند. کامو بر اساس مفهوم عصیان اشاره می کند که معنا نه در انکار پوچی، بلکه در پذیرش آگاهانه‌ی آن و زیستن مسئولانه در دل تناقض‌ها پدید می‌آید (Camus, 1995). امروزه هوش مصنوعی می‌تواند نه پاسخ‌گوی نهایی، بلکه محرکی برای پرسش‌های عمیق‌تر درباره‌ی انسان، اختیار، مسئولیت و معنا باشد. بنابراین باید گفت که تعلیم و تربیت در عصر فناوری‌های نوین، اگر بخواهد وفادار به شأن انسانی خود باقی بماند، باید از منطق انتقال معنا فاصله گرفته و به سوی پرورش توانایی خلق معنا در شرایط ابهام، عدم قطعیت و پیچیدگی حرکت کند.

جدول ۱ –خلاصه‌ی استنتاجات تربیتی، مصادیق معنادار–بی‌معنا در تعلیم و تربیت

توصیه‌ی عملی	آموزش بی‌معنا	آموزش معنادار	نقش فناوری	مبنای فلسفی (کامو)	مؤلفه
طراحی سامانه‌های هوشمند به‌گونه‌ای که امکان طغیان علیه پاسخ ماشین را برای کاربر حفظ کنند	وابستگی فناورانه و انفعال در برابر پیشنهاد الگوریتم	عاملیت تصمیم‌گیری انسانی، طغیان و نقد فعال	هوش مصنوعی می‌تواند وابستگی شناختی و خودمختاری کاذب ایجاد کند	عصیان و اختیار، پاسخ اصیل به بی‌معنایی است	عاملیت
به‌کارگیری هوش مصنوعی به‌شیوه‌ی سقراطی (طرح پرسش) به‌جای ارائه‌ی پاسخ نهایی	جست‌وجوی قطعیت مطلق و اتکا به پاسخ‌های آماده	پذیرش عدم قطعیت و زیستن در ابهام	هوش مصنوعی پاسخ‌های قطعی و فوری ارائه می‌دهد و آسودگی کاذب می‌سازد	جهان مبهم است و پذیرش ابهام، شرط زیستن اصیل است	ابهام
استفاده از هوش مصنوعی برای آزادسازی زمان معلم جهت گفت‌وگوی عمیق‌تر با دانش‌آموزان، نه جایگزینی آن	انزوای دیجیتال و تعامل صرف با دستگاه	گفت‌وگوی انسانی و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت	شخصی‌سازی افراطی هوش مصنوعی می‌تواند انزوای دیجیتال و حباب معنایی ایجاد کند	«من طغیان می‌کنم، پس ما وجود داریم»	همبستگی

طراحی تکالیف و ارزیابی‌هایی که معناسازی فعال را می‌سنجند، نه صرفاً بازتولید پاسخ صحیح را	انتقال منفعلانه‌ی معناهای ازپیش‌تعیین‌شده (آموزش بانکی)	خلق فعال معنا در بستر تجربه و گفت‌وگوی بین‌الاذهانی	نظام‌های داده‌محور، معنا را به اطلاعات قابل‌سنجش فرومی‌کاهند	معنا ساخته می‌شود، منتقل نمی‌شود	خلق معنا

نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه بیان شد به نظر می‌رسد توجه به آموزه های کامو در خصوص معنا می‌تواند به راهکارهای عملی در خصوص شیوه‌ها و عمل تربیتی بینجامد. در حالی در جهان معاصر، عنصرمعنا دچار بحران شده است، توجه به آموزه‌های کامو می‌تواند آموزش را به آموزشی معنادار و معنابخش برای فراگیران تبدیل کند؛ آموزشی که به‌جای خاموش کردن پرسش‌ها، آن‌ها را زنده نگه دارد و به‌جای حذف بی‌معنایی، فراگیرنده را برای مواجهه آگاهانه با آن آماده سازد، و امکان آزادی، مسئولیت و معنا را فراهم کند. این پژوهش با تحلیل چند دوگانه تربیتی در عصر فناوری؛ آموزش مستقیم در برابر غیرمستقیم، عاملیت انسانی در برابر سلطه فناوری، ابهام در برابر یقین، همبستگی در برابر انزوا و خلق معنا در برابر انتقال معنا، نشان می‌دهد که چگونه رویکرد متاثر اندیشه‌های کامو می‌تواند راهنمای عمل تربیتی باشد. تربیت معنادار توانایی زیستن در شرایط نامطمئن را پرورش می‌دهد و یادگیرنده را از مصرف‌کننده‌ای منفعل به سوژه‌ای فعال و پرسشگر تبدیل می‌کند. در نهایت، تعلیم و تربیت در عصر فناوری برای رهایی از بی‌معنایی و مکانیکی‌شدن، باید بار دیگر بر اختیار، مسئولیت، همبستگی و شجاعت مواجهه با بی‌معنایی تأکید ورزد؛ زیرا به تعبیر کامو، معنا در دل زندگی و در گرو انتخاب آگاهانه و طغیان سازنده پدیدار می‌شود. مسئله بنیادین آموزش در عصر هوش مصنوعی نه صرفاً انتقال دانش، بلکه حفظ ظرفیت معناسازی انسانی است. هراندازه فناوری بتواند فرایندهای شناختی را تسهیل کند، همچنان نمی‌تواند جایگزین فرایند وجودی خلق معنا شود. از این منظر، آموزش معنادار هنگامی محقق می‌شود که فناوری در خدمت توسعه عاملیت، مسئولیت‌پذیری و گفت‌وگوی انسانی قرار گیرد. بر اساس یافته‌های پژوهش، مدارس و دانشگاه‌ها باید فراتر از آموزش مهارت‌های فنی مرتبط با هوش مصنوعی حرکت کنند و ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان برای قضاوت، مسئولیت‌پذیری، گفت‌وگو و معناسازی را نیز پرورش دهند. در غیر این صورت، ممکن است نظام‌های آموزشی از نظر فنی پیشرفته اما از منظر انسانی فقیر شوند. بر اساس تحلیل فوق، سه توصیه‌ی عملی مشخص برای مخاطبان مختلف قابل طرح است: نخست، در سطح طراحی برنامه‌درسی، مفهوم «آشنایی‌زدایی» را می‌توان به‌صورت عملیاتی

در قالب تکالیفی طراحی کرد که از دانش‌آموز می‌خواهند پیش از دریافت پاسخ هوش مصنوعی، مفروضات پنهان خودشان درباره‌ی مسئله را بنویسند و پس از دریافت پاسخ، آن را با شواهد مستقل به چالش بکشند. دوم، ابزارهای هوش مصنوعی آموزشی می‌توانند در نقاط کلیدی تعامل، توقف‌های اجباری تأمل و تفکر طراحی کنند که کاربر پیش از دریافت ادامه‌ی پاسخ، باید موضع خود را ثبت کند. سوم، در سطح ارزیابی، رد پای انتخاب‌ها و بازنگری‌های دانش‌آموز در فرایندکار با ابزارهای هوشمند (تاریخچه‌ی ویرایش، یادداشت‌های تأملی) می‌تواند بخشی از نمره‌ی نهایی باشد. در نهایت لازم است اشاره شود که پنج دوگانه‌ی ارائه‌شده در این پژوهش، نظامی بسته و قطعی برای طبقه‌بندی عمل تربیتی نیستند؛ بلکه، همان‌گونه که در بخش روش نیز اشاره شد، ابزارهایی تفسیری و اکتشافی‌اند که هدف‌شان برانگیختن تأمل معلمان و پژوهشگران است.

References

Abdolkarimi. (2021). *The End of Theology, Vol.* (Vol. 2). Tehran: Critique of Culture.

Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz, in: Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. *Frankfurt/Main 1973 (Suhrkamp Verlag), p. 88-104. This text originally was a radio lecture broadcasted by Hessischer Rundfunk the 18th of april 1966.*

Bagheri, Sajjadiyeh, Tavassoli. (2010). *Approaches and Methods of Research in the Philosophy of Education*. Tehran: Publishing of the Research Institute for Social and Cultural Studies.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21*(1), 33-46.

Borgmann, A. (1999). *Holding on to Reality: The Nature of Information at the Turn of the Millennium*: University of Chicago press.

Camus. (1995). *The Rebel* (M. I. Talab., Trans.). Tehran: Qatra Publishing House.

Camus. (1998). *The Fall* (S. Farrokh., Trans.). tehran: Niloufar.

Camus. (2007). *The Plague* (R. S. Hosseini, Trans.). Tehran: Niloufar.

Camus. (2018). *The Stranger*. Tehran: Melina.

Camus. (2025). *The Myth of Sisyphus*. Tehran: Cheshme.

Curzon-Hobson, A. (2013). Confronting the Absurd: An educational reading of Camus' The stranger. *Educational Philosophy and Theory, 45*(4), 461-474.

Curzon-Hobson, A. (2014). Extending the contribution of Albert Camus to educational thought: An analysis of The Rebel. *Educational Philosophy and Theory, 46*(10), 1098-1110.

Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education, 210*, 104967.

Dewey, J. (2007). *Experience and education*: Simon and Schuster.

Gertz, N. (2024). *Nihilism and technology*: Bloomsbury Publishing USA.

Gibbons, A., & Heraud, R. (2007). *Creativity, enterprise and the absurd: education and the Myth of Sisyphus–a challenge to an educator.* Paper presented at the Philosophy of Education Society of Australasia conference, Wellington.

Glesne, C. E., & Pugach, M. C. (2018). Story as Pedagogy: A Reflective Commentary. *LEARNing Landscapes, 11*(2), 31-38.

Golomb, J. (2012). *In search of authenticity: Existentialism from Kierkegaard to Camus*: Routledge.

Harari, Y. N. ((2018)). *omo Deus A Brief History of Tomorrow* (Z. Aali, Trans.). Tehran: Nashre Nov.

Heidegger, M. (1954). The question concerning technology. *Technology and values: Essential readings, 99*, 113.

Hobson, A. (2017). *Albert Camus and education*: Springer.

Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*: Indiana University Press.

Jeffers, C. S. (1998). From both sides of the looking glass: Visions of imagination, the arts, and possibility. *The passionate mind of Maxine Greene:"I am... not yet*, 76-81.

Karpouzis, K. (2024). *Artificial intelligence in education: Ethical considerations and insights from ancient Greek philosophy.* Paper presented at the Proceedings of the 13th Hellenic Conference on Artificial Intelligence.

Kruizinga, M. V., Zwart, H., & Frissen, V. (2026). An absurdist ethics of AI: applying Camus' concepts of rebellion and dignity to the challenges posed by disruptive technoscience. *AI & society*, *41*(1), 185-201.

Latour, B. (2005). An introduction to actor-network-theory. *Reassembling the social*.

Leach, S., & Tartaglia, J. (2018). *The meaning of life and the great philosophers*: Routledge.

Mammadova, I. (2024). The concept of the absurd: Camus' literary exploration of existential philosophy. *Global Spectrum of Research and Humanities*, *1*(1), 111-120.

Moosavand, M., Aeini, B., & Sabbar, S. (2020). Future of AI and human agency: A qualitative study. *Journal of Cyberspace Studies*, *4*(2), 189-210.

Mortazavi, Z. (2022). Investigating indirect methods of religious ritual education from the perspective of the narrations of the Infallibles (AS) with an emphasis on promoting prayer. *Ma'arif Ahl al-Bayt (AS)*, *1*(1), 77-96. doi:10.22034/mab.2022.150815

Mouta, A., Pinto-Llorente, A. M., & Torrecilla-Sánchez, E. M. (2025). "Where is agency moving to?": Exploring the interplay between AI technologies in education and human agency. *Digital Society*, *4*(2), 49.

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.

Peters, M. A., & Green, B. J. (2024). Wisdom in the Age of AI Education. *Postdigital Science and Education*, *6*(4), 1173-1195.

Roberts, P. (2008). Bridging literary and philosophical genres: Judgement, reflection and education in Camus' The Fall. *Educational Philosophy and Theory*, *40*(7), 873-887.

Roberts, P., Gibbons, A., & Heraud, R. (2013). Introduction: Camus and education. In (Vol. 45, pp. 1085-1091): Taylor & Francis.

Saeverot, H. (2022). *Indirect education: Exploring indirectness in teaching and research*: Taylor & Francis.

Sharpe, M. (2025). If nihilism is murder, what then? Camus' distinctive conception of nihilism & its overcoming. *Philosophy & Social Criticism*, 01914537251377672.

Sidorkin, A. M. (2025). Artificial intelligence: Why is it our problem? In (Vol. 57, pp. 1215-1220): Taylor & Francis.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, *1*(1), 6.

Stiegler, B. (1998). *Technics and time, 1: The fault of Epimetheus* (Vol. 1): Stanford University Press.

Truesdale, S. (2024). *Nihilism and Absolutes in the Thought of Albert Camus and Michel Onfray.* University of Georgia,

Verbeek, P.-P. (2005). *What things do: Philosophical reflections on technology, agency, and design*: Penn State Press.

Yaseen, H., Mohammad, A. S., Ashal, N., Abusaimeh, H., Ali, A., & Sharabati, A.-A. A. (2025). The impact of adaptive learning technologies, personalized feedback, and interactive AI tools on student engagement: The moderating role of digital literacy. *Sustainability*, *17*(3), 1133.

Table of Contents

Formative Linguisticality and Hermeneutic Education in Herder's Philosophy: The Relationship Between Thought and Language and Its Educational Implications I
Masoud Pirooti Aghdam, Fatemah Nazari Rudbali

The Commercialization of Humanities Research: An Epistemological Critique of Market Logic and University Values II
Akbar Amrahi, Ali Noferesty

Subjectivation in the Secondary-School Philosophy Classroom: A Foucauldian Reading of Teachers' and Students' Experiences III
Hojjat Saffarheidari, Fatemeh Gharib

A Ṣadrian Critique of the Community of Inquiry in P4C: The Status of Imagination IV
Mohammad Maldar, Davvod Hosainpoor Sabagh, Seyed Alireza Dokhanchi

The Ontology of Childhood and the Question of Social Sustainability: From an A Posteriori View to an A Priori Possibility V
Ahmad Banyasady

Revisiting Avicennian Philosophy in Light of Contemporary Issues in Education VI
Morteza Kordrostami

Meaningfulness and Meaninglessness in Education in the Age of Technology: Lessons from Albert Camus VII

Roohollah Mozaffaripour

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 2, 2026

ISSN: 2251-6360
ESSN: 2423-4273

Journal of Foundations of Education is indexed in
ISC, **Magiran, Noormags & SID**

Ferdowsi University of Mashhad
Faculty of Education & Psychology

Foundations of Education

Vol. 16, No. 2, 2026 ESSN: 2423-4273 ISSN: 2251-6360

32

Formative Linguisticality and Hermeneutic Education in Herder's Philosophy: The Relationship Between Thought and Language and Its Educational Implications I
Masoud Pirooti Aghdam, Fatemah Nazari Rudbali

The Commercialization of Humanities Research: An Epistemological Critique of Market Logic and University Values II
Akbar Amrahi, Ali Noferesty

Subjectivation in the Secondary-School Philosophy Classroom: A Foucauldian Reading of Teachers' and Students' Experiences III
Hojjat Saffarheidari, Fatemeh Gharib

A Ṣadrian Critique of the Community of Inquiry in P4C: The Status of Imagination IV
Mohammad Maldar, Davvod Hosainpoor Sabagh, Seyed Alireza Dokhanchi

The Ontology of Childhood and the Question of Social Sustainability: From an A Posteriori View to an A Priori Possibility V
Ahmad Banyasady

Revisiting Avicennian Philosophy in Light of Contemporary Issues in Education VI
Morteza Kordrostami

Meaningfulness and Meaninglessness in Education in the Age of Technology: Lessons from Albert Camus VII
Roohollah Mozaffaripour

https://fedu.um.ac.ir