

پژوهش‌نامه

مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فروردین مشهد
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دوره ۱۱، شماره ۲، سال ۱۴۰۰

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

دوفصلنامه علمی



انجمن ایران تعلیم و تربیت

- ۵ نقد و ارزیابی دیدگاه پی‌یر بوردیو در باب رابطه عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش از منظر رویکرد اسلامی عمل
حمیده فرحبخش، خسرو باقری نوع‌پرست، نرگس سادات سجادیه، مرتضی منادی
- ۳۱ بازتعریف ماهیت و نقش مبانی دینی در دانش مطالعات برنامه‌درسی: پیامد نگاهی نو به مناسبات میان دین و فلسفه
معصومه عیلامی رودمعجنی، مقصود امین خندقی، عباس جوارشکیان
- ۵۶ گفت و گومندسازی تعلیم و تربیت با محوریت معلم؛ نوسان بین مرکزگرایی و مرکز‌گریزی
امین ایزدپناه

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۱، شماره ۲، ۱۴۰۰

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 می‌شود
این مجله براساس ارزیابی کمیسیون نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی می‌باشد.

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

داوران این شماره: رحمت الله مرزوقی، حیدر جانعلیزاده چوب بستی، محسن نوغانی، محمود سعیدی رضوانی،

علیرضا هوشمند، ملیحه رجائی، مجتبی همتی فر، مقصود امین خندقی

مدیر اجرایی مجله: اعظم جنتی فر

ویراستار: پویا نجف زاده

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

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

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

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

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


فهرست مندرجات

- ۵ نقد و ارزیابی دیدگاه پی. بروردیو در باب رابطه عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش
از منظر رویکرد اسلامی عمل
حمیده فرحبخش، خسرو باقری نوع پرست، نرگس سادات سجادیه، مرتضی منادی
- ۳۱ باز تعریف ماهیت و نقش مبانی دینی در دانش مطالعات برنامه درسی: پیامد تگاهی نو به مناسبات
میان دین و فلسفه
معصومه عیلامی رودمجنی، مقصود امین خندقی، عباس جوارشکیان
- ۵۶ گفت و گومندسازی تعلیم و تربیت با محوریت معلم؛ نوسان بین مرکزگرایی و مرکزگریزی
امین ایزدپناه


A Critique of Pierre Bourdieu's View on the Relationship between Agency and Culture in the Area of Education Based on Islamic Theory of Action

Hamideh Farahbakhsh 


PhD in philosophy of education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: h.farahbakhsh@ut.ac.ir

Khosrow Bagheri Noaparast 

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

Narges Sadat Sajjadih 

Assistant Professor, University of Tehran, Tehran, Iran, Email: sajjadih@ut.ac.ir

Morteza Monadi 

Associate Professor, University of Alzahra, Tehran, Iran, Email: m.monadi@alzahra.ac.ir

Received: 2022-01-28	Revised: 2022-05-15	Accepted: 2022-05-17
Citation: Farahbakhsh, H., Bagheri Noaparast, K., Sajjadih, N. S., & Monadi, M. (0621). A critique of Pierre Bourdieu's view on the relationship between agency and culture in the area of education based on Islamic theory of action. <i>Foundations of Education</i> , 11(2), 5-30. doi: 10.22067/fedu.2022.74241.1117		



Abstract

The aim of this study is to examine and criticize Pierre Bourdieu's view about the relationship between agency and culture in the area of education based on Islamic theory of action. To this purpose, concept interpretation and external criticism methods are used. The results of this paper showed that based on the Islamic theory of action, individual agency in Pierre Bourdieu's view is weak. Absence of internal factors, underestimating the individual action, reducing different kinds of action to improvised actions, cultural relativism, and reducing the education function to cultural reproduction are among the criticisms. The implications of these criticisms in the area of education, lead to consider student agency in education process so it changes the education from the reproduction state to an interaction between teacher and students. This interaction take places in different dimensions asymmetrically.


Key words: Pierre Bourdieu, culture, education, agency, Islamic theory of action.




©2022 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.

 دسترسی آزاد	پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت https://fedu.um.ac.ir	 مقاله پژوهشی
--	--	---


نقد و ارزیابی دیدگاه پی‌یر بوردیو در باب رابطه عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش از منظر رویکرد اسلامی عمل

حمیده فرح‌بخش 


دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران، h.farahbakhsh@ut.ac.ir

خسرو باقری نوع‌پرست 

استاد، دانشگاه تهران، تهران، ایران، khbagheri@ut.ac.ir

نرگس سادات سجادیه 

استادیار دانشگاه تهران، تهران، ایران،

مرتضی منادی 

دانشیار دانشگاه الزهراء، تهران، ایران،

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۰۸	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۲/۲۵	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۷
استناد: فرح‌بخش، حمیده؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ سجادیه، نرگس سادات؛ منادی، مرتضی. (۲). نقد و ارزیابی دیدگاه پی‌یر بوردیو در باب رابطه عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش از منظر رویکرد اسلامی عمل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۱(۲)، ۳۰-۵. doi: 10.22067/fedu.2022.74241.1117		

چکیده

هدف اصلی این پژوهش نقد و ارزیابی دیدگاه پی‌یر بوردیو در باب رابطه عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش از منظر رویکرد اسلامی عمل است. برای دستیابی به این هدف از روش تفسیر مفهومی و نقد بیرونی استفاده شده است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که از منظر رویکرد اسلامی عمل، عاملیت فرد در دیدگاه بوردیو ضعیف است. نادیده گرفتن عوامل درونی در عامل، کم‌رنگ بودن بعد فردی عمل، تأکید عمده بر شأن جسمانی عمل، کاهش سبک‌های تبیین عمل به عمل از روی اضطراب و فی‌البداهه، نسبت‌گرایی فرهنگی و محدود کردن تربیت به بازتولید فرهنگی و اجتماعی از جمله نقدهایی است که از منظر رویکرد اسلامی عمل بر دیدگاه بوردیو وارد است. دلالت این نقدها در عرصه تعلیم و تربیت، ایجاب می‌کند که عاملیت دانش‌آموز در فرایند تربیت به رسمیت شناخته شود و تربیت از حالت انتقالی و بازتولیدی به حالت تعاملی بین معلم و شاگرد تبدیل شود. این تعامل در ابعاد مختلف به صورت ناهم‌تراز بین معلم و شاگرد رخ می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: پی‌یر بوردیو، فرهنگ، تربیت، عاملیت، رویکرد اسلامی عمل.

مقدمه

پی‌یر بوردیو^۱، از جمله جامعه‌شناسان قرن بیستم است که سنت ساختارگرایی و جامعه‌شناسی فرانسوی را با هم ترکیب کرد و با الهام از نگاه انتقادی مارکس^۲، توانست به عمق واقعیت‌های اجتماعی رخنه کند و آن‌ها را از یکدیگر تفکیک کند و آنچه را که بدیهی پنداشته می‌شد به چالش بکشد. دغدغه او همواره پرهیز از دوگانه‌های مرسوم در جامعه‌شناسی بود؛ از این رو با ارائه مفاهیم جدیدی در حوزه جامعه‌شناسی، راه را برای بازاندیشی و به چالش کشیدن مفاهیم مسلط این حوزه فراهم کرد (Bonnewitz, 1997).

به تعبیر ریچارد شوسترمن، نظریه‌پرداز فرانسوی معاصر، پی‌یر بوردیو در کنار میشل فوکو^۳ و ژاک دریدا^۴، یکی از مؤثرترین اندیشمندان فرانسوی است که کارش از محدوده ساختارگرایی فراتر رفت. در حوزه نظریه فرهنگی معاصر، کمتر جنبه‌ای پیدا می‌شود که بوردیو به آن نپرداخته باشد؛ مفاهیم عادت‌واره^۵، میدان^۶ و سرمایه^۷ او، مهم‌ترین و چشمگیرترین اقدام بوردیو برای معنا دادن به رابطه بین ساختارهای اجتماعی عینی (نهاده‌ها، گفتمان‌ها، میدان‌ها و ایدئولوژی‌ها) و اعمال روزمره است (Shusterman, 1991, p.1 cited in Webb, Schirato, & Danaher, 2002). بوردیو با توصیف جدیدی که از عمل انسان ارائه می‌دهد، سعی می‌کند بر دوگانگی ذهنیت‌گرایی و عینیت‌گرایی فائق آید، به طوری که نه ساختار اجتماعی را به بهای شبکه‌ای از اعمال تاریخی نادیده بگیرد و نه در ورطه ذهنیت‌گرایی بیفتد که زندگی اجتماعی و قوانین آن را نادیده می‌گیرد (Chandler, 2013). او با ارائه دیدگاه جدیدی در باب عاملیت انسان و فرهنگ، به تبیین نسبت عاملیت و نظام آموزشی و سرمایه فرهنگی^۸ پرداخته است. او که معتقد بود فرهنگ از بسیاری از ویژگی‌های سرمایه اقتصادی برخوردار است، فرهنگ را به صورت سرمایه در نظر گرفته و از آن به عنوان سرمایه فرهنگی یاد کرده است (Lareau & Weininger, 2003). او در طراحی فرمول عمل از این مفاهیم استفاده کرده است.

یکی از مزایای دیدگاه بوردیو نسبت به سایر اندیشمندانی که در باب رابطه عاملیت و فرهنگ سخن گفته‌اند این است که او این رابطه را در بستر نظام آموزش و پرورش بررسی کرده است. بوردیو در اثر معروف

1. Pierre Bourdieu
2. Marx
3. Michel Foucault
4. Jacques Derrida
5. habitus
6. field
7. capital
8. cultural capital

خود «تمایز»^۱ (Bourdieu, 1987) به بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و عاملیت پرداخته و در کتاب «بازتولید در آموزش و پرورش، جامعه و فرهنگ»^۲ (Bourdieu & Passeron, 1990)، به تبیین رابطه آموزش و پرورش، فرهنگ و عاملیت پرداخته است. هرچند قابلیت‌ها و نوآوری‌هایی در دیدگاه بوردیو وجود دارد اما پاره‌ای از انتقادات نیز به دیدگاه او وارد شده است. برخی از نظریه‌پردازان این حوزه، دیدگاه عاملیت بوردیو را به چالش کشیده‌اند و سویه عاملیت را در دوگانه عاملیت و ساختار ضعیف می‌دانند.

این پژوهش، بر آن است که دیدگاه بوردیو را بر اساس رویکرد اسلامی عمل، مورد نقد و بررسی قرار دهد. رویکرد اسلامی عمل، رویکردی انسان‌شناختی است که هم به مسئله عاملیت انسان توجه داشته و هم به تأثیر ساختارهای فرهنگی و اجتماعی در عمل انسان پرداخته است. همچنین در حوزه تربیت، الهام‌بخش پژوهش‌های تربیتی بسیاری شده است (Bagheri, 2021). این مقاله با مبنا قرار دادن این رویکرد، به نقد و بررسی دیدگاه بوردیو پرداخته است تا نقاط ضعف این دیدگاه را بررسی کند. این نقد و ارزیابی، در چهار بخش ارائه خواهد شد: تبیین مفاهیم اصلی دیدگاه بوردیو، شرح رویکرد اسلامی عمل، نقد و بررسی دیدگاه بوردیو بر مبنای رویکرد اسلامی عمل و در نهایت دلالت نقدهای ارائه‌شده نسبت به دیدگاه بوردیو در عرصه تعلیم و تربیت. از این رو، این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

- ۱) مفاهیم اصلی دیدگاه بوردیو در زمینه رابطه عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش چیست؟
- ۲) رویکرد اسلامی عمل چه تبیینی از عاملیت و نسبت آن با فرهنگ ارائه می‌دهد؟
- ۳) بر اساس رویکرد اسلامی عمل، چه نقدهایی بر نسبت عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش در دیدگاه بوردیو وارد است؟
- ۴) با نظر به نقدهای وارد بر دیدگاه بوردیو، چه دلالت‌هایی در حوزه تعلیم و تربیت قابل طرح است؟

روش

در این پژوهش از روش تحلیل مفهومی^۳ از نوع «تفسیر مفهومی»^۴ و روش «نقد بیرونی» استفاده شده است. از طریق روش تحلیل مفهومی، می‌توان تبیین صحیح و روشنی از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم به دست داد (Coombs & Daniels, 2009). از این رو، با کمک این روش، تلاش شده است مفاهیم اصلی دیدگاه بوردیو توضیح داده شود. در نقد بیرونی، کفایت تبیینی و همسویی

1. distinction
 2. Reproduction in Education, Society and Culture
 3. conceptual Analysis
 4. concept interpretation

مفاهیم و مؤلفه‌ها با یافته‌های پژوهش‌های دیگر ارزیابی می‌شود. در بخش دوم، با روش نقد بیرونی، با مبنا قرار دادن رویکرد اسلامی عمل، دیدگاه بوردیو مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است.

تبیین مفاهیم اصلی دیدگاه عاملیت بوردیو

تبیین مسئله کنش، مهم‌ترین مسئله در حوزه جامعه‌شناسی است و نوع برخورد جامعه‌شناسان با این مسئله، منجر به پدید آمدن دو سنت فکری عینیت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی شده است (Jamshidiha & Parastesh, 2007). تا دهه ۱۹۷۰، حوزه جامعه‌شناسی با دو نوع نظریه در سطوح خرد (کنش متقابل نمادین و مبادله) و کلان (کارکردگرایی ساختی و ساخت‌گرایی) روبه‌رو بوده است. اما از اوایل دهه ۱۹۷۰، رقابت این دو سنت متقابل، زمینه را برای ظهور نظریه‌های ترکیبی جدیدی فراهم کرد که به ترکیب و تلفیق سطوح عاملیت و ساختار، خرد و کلان، فرد و جامعه و عینیت و ذهنیت پرداخته‌اند (Golabi, Boudaghi, & Alipour, 2015). در این رویکرد جدید که به رویکرد تلفیقی معروف است، ادعای فراتر رفتن از این دو گانگی‌ها مطرح است. نقطه تمرکز این رویکرد، مفهوم رابطه است. به طوری که به جای تمرکز بر وجوه عینی و ذهنی واقعیت، بر دیالکتیک سوژه و ابژه تأکید می‌کند. آنتونی گیدنز^۱، مارگارت آرچر^۲ و پی‌یر بوردیو، جامعه‌شناسانی با این رویکرد هستند. پیروان این رویکرد، ساختارگرایان را برای نادیده گرفتن کنش افراد و ذهنیت‌گرایان را به خاطر بی‌توجهی به ساختارها، تقلیل‌گرا خوانده‌اند و خود به تبیین رویکردهای تلفیقی با رابطه دیالکتیکی می‌پردازند (Jamshidiha & Parastesh, 2007).

در این سنت فکری، پی‌یر بوردیو نیز تلاش می‌کند با ارائه دیدگاه جدیدی درباره عاملیت فرد، موضع میانه‌ای بین عاملیت و ساختار اتخاذ کند. بوردیو با نفی ضرورت‌گرایی از یک سوی و اراده‌گرایی از سوی دیگر، نظریه عمل خود را مبتنی بر نوعی رویکرد رابطه‌ای فراهم آورد (Bourdieu, 1993). او دیدگاه خود را «ساختارگرایی زایشی» نامید. منظور بوردیو از این اصطلاح، این است که تحلیل ساختارهای اجتماعی، به تحلیل چگونگی تکوین ساختارهای ذهنی وابسته است و در تحلیل ساختارهای اجتماعی، نگاه تاریخی ضرورت دارد (Bagheri, 2021). او در توضیح این ساختارگرایی زایشی می‌گوید: «تحلیل ساختارهای عینی (ساختارهای میدان‌های گوناگون) از تحلیل چگونگی تکوین ساختارهای ذهنی افراد زنده، جدایی‌ناپذیر است. نحوه تکوین این ساختارهای ذهنی از سویی حاصل درونی‌سازی ساختارهای اجتماعی و از سوی دیگر، نتیجه‌ی تحلیل نحوه‌ی تکوین خود این ساختارهای اجتماعی است» (Bonnewitz, 1997, p. 24).

^۱Anthony Giddens

^۲Margaret Archer

منظور بوردیو این است که ساختارهای ذهنی از درونی سازی ساختارهای بیرونی و اجتماعی شکل می‌گیرد و تحلیل ساختارهای اجتماعی به طرح‌واره‌های ذهنی بستگی دارد. بوردیو برای تبیین این مفهوم از عمل، به مفاهیم نوبنیادی نیاز داشت تا بتواند مفهوم رابطه‌ای عمل را نشان دهد. او در دیدگاه خود از مفهوم عادت‌واره و میدان استفاده کرد. از منظر بوردیو، کنش ما نتیجه تعامل عادت‌واره و میدان است و با ترکیب آنها، نظریه عمل خود را بدین شکل صورت‌بندی می‌کند: «عمل = {عادت‌واره} (سرمايه) + میدان» (Bourdieu, 1987, p. 101). در ادامه به توضیح و تشریح مفاهیم اصلی این دیدگاه می‌پردازیم.

عادت‌واره: عادت‌واره، یکی از کلیدواژه‌های اصلی معادله عمل بوردیو است و از پیشینه تاریخی طولانی برخوردار است و سابقه آن به یونان باستان و آموزه‌های ارسطو بازمی‌گردد (Fakouhi, 2005). بوردیو با ارائه تعریفی جدید از این مفهوم، سعی می‌کند بین دوگانه‌های فرد و اجتماع، گذشته و آینده، عینیت و ذهنیت و ساختار و عاملیت، پیوند برقرار کند. بوردیو عادت‌واره را به‌عنوان «مجموعه‌ای از قابلیت‌های^۱ پایدار و قابل انتقال و ساختارهای ساخت‌یافته^۲ و ساخت‌دهنده^۳» تعریف می‌کند (Bourdieu, 1990, p. 53). منظور از قابلیت‌های پایدار، تمایلات و خصلت‌هایی است که فرد در گذشته، در طول فرایند جامعه‌پذیری، از طریق درونی کردن، کسب کرده است و منظور از ساختارهای ساخت‌یافته، ساختارها، الزام‌ها، محدودیت‌ها و امکان‌هایی است که فرد با قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی مختلف، درونی کرده است؛ بر این اساس عادت‌واره را ساختار ساختاریافته می‌نامند.

از طرف دیگر، عادت‌واره از وجه ساخت‌دهنده نیز برخوردار است و می‌تواند مولد عمل باشد و حال و آینده فرد را تشکیل دهد. منظور از وجه ساخت‌دهنده عادت‌واره، این است که ساختارهای بیرونی که درونی شده‌اند، در موقع عمل، مبنای کنش فرد قرار می‌گیرند و فرصت‌ها و محدودیت‌هایی را برای عمل کردن، پیش روی عامل قرار می‌دهند. بنابراین یکی از کارکردهای مهم عادت‌واره این است که انتظارات افراد را بر اساس احتمالات عینی که پیش روی آنها قرار دارد تنظیم می‌کند. به عبارت دیگر، عادت‌واره تمایل دارد اعمال، ادراک و نگرش‌هایی را که با شرایط تولید آنها سازگار هستند، بازتولید کند (Bourdieu, 1986, p. 77).

بوردیو، تحت تأثیر مرلوپونتی^۴، در صورت‌بندی مفهوم عادت‌واره بر نقش بدن تأکید دارد و

1. dispositions
2. structured structures
3. structuring structures
4. Merleau-Ponty

عادت‌واره را «جامعه‌ای می‌داند که بر بدن حکم شده است» (Bourdieu, 1990, pp. 68-69) و رابطه بدن با عادت‌واره را، یک رابطه بنیادی می‌داند که قابل کاهش به تصویر بدن یا مفهوم بدن نیست (Bourdieu, 1990, p. 73) به عبارت دیگر، فرایند درونی سازی ساختارهای بیرونی، به صورت تنامندشده^۱ و ناآگاهانه رخ می‌دهد. او معتقد است بدن نقش زیادی در شکل‌گیری مفهوم قابلیت دارد و همین نقش است که قابلیت را از امری خودآگاه و ذهنی، تبدیل به امری عینی و ناخودآگاه می‌سازد (Bourdieu, 1991, pp. 11-12)، از همین رو «عادت‌واره زیر سطح آگاهی عمل می‌کند» (Bourdieu, 1990, p. 73)؛ یعنی فرد به صورت آگاهانه و انتخابی، ساختارهای بیرونی را جذب نمی‌کند، بلکه، این قابلیت‌ها به‌طور ضمنی و در جریان قرار گرفتن در محیط خانواده و از طریق تقلید و تکرار، در شخص درونی می‌شود و فرد در جریان این درونی سازی، منفعل است.

میدان: میدان، یکی دیگر از مفاهیم کلیدی نظریه بوردیو است که با مفهوم عادت‌واره یک زوج مفهومی را تشکیل می‌دهد. بوردیو جهان اجتماعی را به بخش‌های کوچک‌تری تقسیم می‌کند و آن‌ها را میدان می‌نامد (Chauviré & Fontaine, 2003). او از میدان‌های مختلف نام می‌برد، از جمله میدان سیاست، میدان آموزش و میدان هنر. میدان‌ها از نظر بوردیو، محل نزاع هستند و این نزاع بین عاملان بر سر سرمایه صورت می‌گیرد (Swartz, 1997). جایگاه عاملان در میدان، بر اساس حجم و نوع سرمایه‌ای که دارند، تعیین می‌شود (Bourdieu, 1998, p. 7). هر میدان، عبارت است از فضای ساختاربندی شده‌ای که از قوانین و اصول خاص خود برخوردار است و لازم است همه کسانی که در میدان شرکت می‌کنند به این قوانین باور داشته باشند و به آن‌ها پایبند باشند. این باور به قوانین میدان و پذیرش آن‌ها که در اندیشه بوردیو باور رایج^۲ نامیده می‌شود (Bourdieu, 2001, p. 13)، به صورت آگاهانه نیست. به عبارت دیگر عاملان شرکت‌کننده در میدان، تسلیم قوانین میدان می‌شوند و این تسلیم به صورت بدنی و ناآگاهانه رخ می‌دهد. عاملان به سمت میدان‌هایی جذب می‌شوند که با عادت‌واره آن‌ها مطابقت دارد. مطابقت و تناسب عادت‌واره و میدان باعث پذیرش قوانین میدان می‌شود و عاملان به میدان حس تعلق پیدا می‌کنند و همه قوانین میدان را بدیهی می‌پندارند.

عادت‌واره و میدان به تنهایی عمل نمی‌کنند بلکه هر دو از ذات رابطه‌ای برخوردارند. این دو مفهوم لازم و ملزوم یکدیگرند و استقلال وجودی ندارند چراکه هر دو، دو وجه از یک واقعیت اجتماعی به حساب

1. embodied
2. doxa

می‌آیند (Swartz, 1997). بوردیو در مورد رابطه این دو مفهوم تصریح می‌کند: «رابطه عادت‌واره و میدان به دو صورت محقق می‌شود. از یک طرف این رابطه از نوع رابطه شرطی است؛ میدان، عادت‌واره‌ای را می‌سازد که محصول تجسد ضرورت نهفته یک میدان یا مجموعه‌ای از میدان‌های متقاطع است، از طرف دیگر این رابطه از نوع رابطه دانشی یا سازه‌شناختی است. عادت‌واره به ساخت میدان به عنوان یک جهان معنا دار کمک می‌کند، جهانی که از معنا و ارزش برخوردار است و ارزش آن را دارد که فرد از انرژی خود در آن سرمایه‌گذاری کند. [...] رابطه دانشی به رابطه شرطی که بر آن مقدم است و ساختار عادت‌واره را می‌سازد بستگی دارد» (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 127). بنابراین از طرفی میدان شرط وجود عادت‌واره است و باعث شکل‌گیری عادت‌واره می‌شود و از طرف دیگر، همین عادت‌واره باعث معنادارسازی این میدان می‌شود.

سرمایه فرهنگی: بوردیو با بسط مفهوم سرمایه مارکس به حوزه فرهنگ، فرهنگ را به صورت سرمایه در نظر می‌گیرد و مفهوم سرمایه فرهنگی را ابداع و در دیدگاه عمل خود بکار می‌گیرد. این نوع سرمایه، مهم‌ترین نوع سرمایه در دیدگاه بوردیو است و نقش مهمی در معادله عمل بوردیو دارد. مفهوم سرمایه فرهنگی، تنوع وسیعی از منابع از جمله شیوایی بیان، آگاهی فرهنگی، ترجیحات زیباشناسی، اطلاعاتی در مورد نظام آموزش و پرورش و مدارک تحصیلی را در برمی‌گیرد. منظور بوردیو از سرمایه فرهنگی این است که فرهنگ در معنای وسیع آن می‌تواند منبع قدرت باشد (Swartz, 1997, p. 75). این نوع سرمایه، در سه شکل وجود دارد؛ سرمایه تنامندشده^۱، سرمایه عینیت یافته^۲ و سرمایه نهادینه‌شده^۳ (Bourdieu, 1986, p. 48).

سرمایه فرهنگی تنامندشده که مهم‌ترین نوع سرمایه فرهنگی محسوب می‌شود مجموعه‌ای از تمایلات پرورش یافته است که در دوره جامعه‌پذیری، توسط فرد درونی شده‌اند و طرح‌واره‌های ادراک و فهم را ساخته‌اند. انباشت این نوع سرمایه، از طریق فرآیند تنامند شدن و از آن خود کردن صورت می‌گیرد. بوردیو کسب این سرمایه را با رشد ماهیچه در فرد مقایسه می‌کند که هر دو مستلزم صرف زمان از جانب فرد است و هر دو، بخشی از وجود شخص می‌شوند و قابل انتقال نیستند (Bourdieu, 1986, p. 48). سرمایه فرهنگی تنامندشده، رابطه نزدیکی با عادت‌واره دارد. این نوع سرمایه نیز مانند عادت‌واره از اوایل دوران کودکی و در طی دوران جامعه‌پذیری، از طریق درونی‌سازی ساختارهای محیط، فراگرفته می‌شود و این درونی‌سازی نیز به صورت تنامند رخ می‌دهد. به تعبیر بوردیو «بیشتر ویژگی‌های سرمایه فرهنگی را می‌توان از این واقعیت

1. embodied cultural capital
2. objectified cultural capital
3. institutionalized cultural capital

استنتاج کرد که این سرمایه در وضعیت بنیادی خود، با بدن در ارتباط است و تنامندی را مفروض دارد» (Bourdieu, 1986, p. 48).

نوع دوم سرمایه فرهنگی یعنی «سرمایه فرهنگی عینیت یافته» با نوع اول سرمایه فرهنگی ارتباط نزدیکی دارد؛ زیرا سرمایه فرهنگی عینیت یافته تنها در رابطه با سرمایه فرهنگی تنامند شده قابل تعریف است. این نوع سرمایه فرهنگی در کالاهای فرهنگی از جمله آثار هنری، نوشته‌ها و ... عینیت می‌یابد. در واقع فرد باید از سرمایه فرهنگی تنامند شده برخوردار باشد تا بتواند این کالاهای فرهنگی را درک کند و رموز فرهنگی آن‌ها را کشف کند. این نوع سرمایه از آنجا که وجه مادی دارد قابل انتقال است (Bourdieu, 1986, p. 49).

سرمایه فرهنگی نهادینه شده نیز عبارت است از سرمایه فرهنگی ای که در قالب مدارک و صلاحیت‌های تحصیلی عینیت یافته است (Bourdieu, 1986, p. 254) و برای صاحب خود ارزش و منزلت به ارمغان می‌آورد. با توجه به نوع اول و دوم سرمایه فرهنگی می‌توان گفت بخش عمده‌ای از این سرمایه به صورت ناآگاهانه و تنها با قرار گرفتن فرد در محیط جذب می‌شود و به جزئی از وجود فرد تبدیل می‌شود. از این رو، بوردیو خانواده و محیط خانواده را مهم‌ترین منبع کسب این سرمایه فرهنگی می‌داند و مدعی است که والدین تنها در صورتی می‌توانند این امر را ممکن سازند که خود از سرمایه فرهنگی تنامند شده مناسبی برخوردار باشند (Bourdieu, 1986, p. 254). به عبارت دیگر، بوردیو از طرفی کسب این سرمایه را محدود به محیط خانواده کرده است و از طرف دیگر فرد در این فرایند جذب سرمایه، نقشی ندارد بلکه همان‌طور که در خصوص تکوین عادت‌واره توضیح داده شده، این سرمایه نیز از طریق قرار گرفتن فرد در محیط در مدت زمانی طولانی، درونی و جذب می‌شود.

شرح رویکرد اسلامی عمل

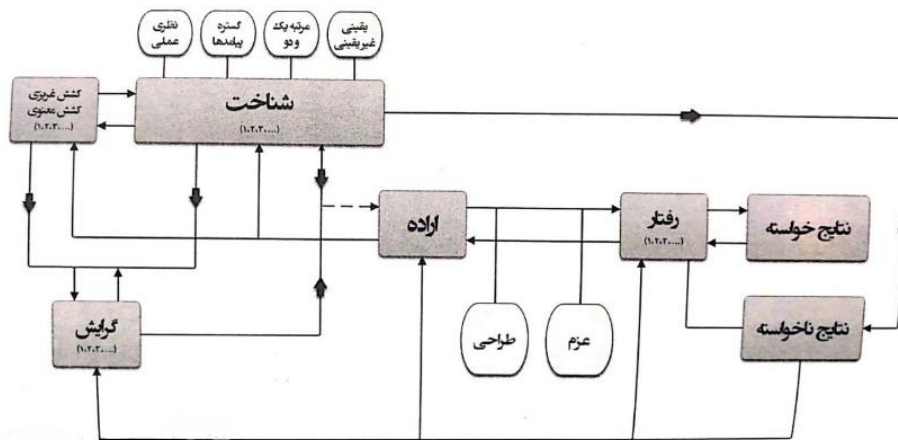
رویکرد اسلامی عمل، رویکردی انسان‌شناختی است که به بحث پیرامون عاملیت انسان در بستر معارف اسلامی می‌پردازد. باقری به عنوان مؤلف این رویکرد، معتقد است مفهوم عاملیت انسان، کلیدی‌ترین مفهوم قرآن است و تصویر انسانی که در قرآن ارائه شده است، انسان عاملی است که خود منشأ عمل‌های خود است و با عمل‌های خود، هویت خود را می‌سازد (Bagheri, 1995, p. 261). در این رویکرد، بحث عاملیت فراتر از رابطه فرد و جامعه است که به صورت تقابل در جامعه‌شناسی مطرح شده است. در رویکرد اسلامی عمل، بحث عاملیت انسان، در رابطه با ماهیت انسان مطرح شده است که بر بحث رابطه فرد و جامعه تقدم دارد. از این رو، انسان موجودی عامل است و با عمل خویش سرنوشت خود را می‌سازد. تقابل فرد و جامعه در این رویکرد، در بستر عاملیت مطرح می‌شود؛ زیرا عاملیت و فردیت باهم مترادف نیستند. در این رویکرد، از عمل فردی، عمل جمعی و عمل اجتماعی صحبت می‌شود. منظور از عمل در این رویکرد، «رفتاری بیرونی یا حالتی درونی که با

نیروی ناشی از دادوستد میان غرایز زیستی یا کشش‌های درونی و شناخت، در محدوده‌ای از توانایی‌ها و امکانات، برانگیخته می‌شود و مورد اراده و انتخاب فرد قرار می‌گیرد و به پیامدهای خواسته نزدیک-دور و فردی-اجتماعی-محیطی منجر می‌شود» (Bagheri, 2021, p. 231) است.

نقطه شروع فرایند عمل در این رویکرد، کشش‌های درونی است که منشأ آن‌ها ناخودآگاه است و این نیروها در دادوستد با دستگاه شناختی، به صورت مفهومی در آمده و سمت‌وسوی مشخصی پیدا می‌کنند و از برآیند دو عنصر کشش‌ها و شناخت، عنصر میل یا گرایش ظهور می‌کند که فرد را به سمت غایت مشخصی سوق می‌دهد. از برآیند دو عنصر میل و شناخت، عنصر اراده ظهور می‌کند که با کمک عنصر شناخت، به ارزیابی امیال و نتایج و پیامدهایی که مترتب بر آن‌هاست می‌پردازد و فرد را در مرحله انتخاب قرار می‌دهد. بعد از اینکه اراده فرد به عمل تعلق بگیرد، عنصر رفتار که وجه بیرونی عمل است بروز می‌کند. البته نقطه شروع فرایند عمل می‌تواند متفاوت باشد. عناصر شناخت، گرایش و رفتار هم می‌توانند نقطه شروع عمل باشند (Bagheri, 2021, pp. 231-234).

باقری به عوامل بیرونی مؤثر بر عمل نیز توجه کرده است. این عوامل عبارت‌اند از: ۱- نیروهای مؤثر اجتماعی (خانوادگی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی) که زمینه را برای شکل‌گیری جنبه‌های اجتماعی در هویت فرد فراهم می‌آورند (مناسبات فرد و امت) ۲- محدودیت‌ها و ضعف‌های بالفعل و بالقوه که حاصل قرار گرفتن فرد در موقعیت‌های معینی همچون دشواری، فقر و غنا است (مفاهیمی چون «هلوع» بودن انسان) (Bagheri, 1995, pp. 259-260). در نهایت می‌توان از منظر این رویکرد مدعی شد که عمل انسان نتیجه برآیند تأثیر و تأثر این نیروها است. به عبارت دیگر، انسان را نمی‌توان به صورت موجودی فرض کرد که تحت تأثیر این نیروها به این سو و آن سو سوق داده شود، بلکه در نهایت کشمکش بین این نیروها، عمل انسان محقق می‌شود که مسیر او را مشخص می‌کند (Bagheri, 1995, p. 260).

در این رویکرد، هر عملی که به منصفه ظهور می‌رسد، دارای آثار و نتایجی است که بخشی از آن خواسته و بخشی ناخواسته است. باقری به انواع مختلف عمل اشاره کرده است که عبارت‌اند از عمل فردی، جمعی و اجتماعی؛ نهان و آشکار؛ ایجابی و سلبی؛ صالح و فاسد. با توجه به مباحث بالا می‌توان طرح‌واره این رویکرد را به نقل از باقری به شکل زیر ترسیم کرد (Bagheri, 2021, p. 238).



شکل ۱: الگوی پیشنهادی در مورد روابط بین عناصر اساسی عمل

نقد و بررسی

در این قسمت با مبنا قرار دادن رویکرد اسلامی عمل، به نقد و بررسی دیدگاه بوردیو، در زمینه نسبت عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش پرداخته شده است. از جمله نقدهایی که از منظر رویکرد اسلامی عمل بر دیدگاه بوردیو وارد شده است عبارت‌اند از: نادیده گرفتن عوامل درونی عامل، کم‌رنگ بودن بعد فردی عمل، محدود کردن امیال عامل به میل منفعت‌جویی، کاهش سبک‌های تبیین عمل به عمل از روی اضطرار و فی‌البداهه، محدود کردن اعمال جدید و خلاقانه به شرایط بحرانی و مسئله برانگیز، نسبت‌گرایی ارزش‌شناختی.

نادیده گرفتن عناصر درونی عامل

از منظر رویکرد اسلامی عمل، در دیدگاه بوردیو، عناصر درونی مؤثر بر عمل نادیده گرفته شده و بیشتر بر وجه بیرونی عمل تأکید شده است. در دیدگاه عاملیت بوردیو، عمل در معنای practice به کاررفته است که عبارت است از مجموعه‌ای تصادفی از اعمال از پیش تحقق‌یافته و بیشتر ناظر بر جنبه‌های بیرونی عمل (Schatzki, 1997, p. 286). بوردیو در کتاب *تمايز بیشتر بر مجموعه‌ای از فعالیت‌ها به‌عنوان حوزه عمل‌ها اشاره کرده است. برای مثال، ورزش‌ها، بازی‌ها و سرگرمی‌ها* (Bourdieu, 1987, p. 173)، اعمال ورزشی (Bourdieu, 1987, p. 218) و تنیس (Bourdieu, 1987, p. 212) و کمتر بر مفهوم خود عمل که

بر مبادی درونی استوار باشد، پرداخته است.

بررسی مفهوم عادت‌واره که سخت‌هسته نظریه کنش بوردیو است نشان می‌دهد که عناصر درونی مؤثر بر عمل نادیده گرفته شده است. بوردیو، عادت‌واره را «ذهنیت اجتماعی و متجسد اجتماعی» می‌نامد (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 128). منظور او از این اصطلاح این است که ساختار بیرونی، درونی و ذهنی شده است. با توجه به مفهوم عادت‌واره، آنچه ماهیت عمل را شکل می‌دهد نیروهای بیرونی است که درونی شده‌اند و تضادها و کشمکش‌های درونی موجود بین عوامل مختلف در درون عامل یا جنگ فرد با خودش، در هنگام عمل جایگاهی ندارد. بوردیو بیشتر به مطالعه میدان‌ها و نحوه ارتباط عادت‌واره با آنها می‌پردازد؛ بنابراین عمل، معلول ساختارهای بیرونی است.

در رویکرد اسلامی عمل، عمل در معنای action به کار رفته است که این معنای عمل، متضمن در نظر گرفتن عناصر درونی است. این مفهوم مفهومی است که در ارجاع به نظریه‌های فلسفی از ارسطو گرفته تا فیلسوفان معاصر مانند دیویدسون^۱ و آنسکوم^۲ به کار رفته است (O'Connor & Sandis, 2011). همچنین نظریه‌های فردگرایانه که اولویت را به مفهوم عمل می‌دهند از این مفهوم استفاده می‌کنند؛ چراکه از طریق این مفهوم، ویژگی‌های عاملان (از جمله اهداف، نیت‌ها و سایر حالت‌های ذهنی)، بهتر نشان داده می‌شود (Schatzki, 1997). رویکرد اسلامی عمل، با مفروض گرفتن این مفهوم برای عمل، به بررسی نقش عناصر درونی عمل که در تکوین عمل مؤثر هستند پرداخته است. این عناصر عبارت‌اند از غرایز زیستی یا کشش‌های درونی، شناخت، میل یا گرایش، اراده و انتخاب (Bagheri, 2021, p. 231). وجود این عناصر به فرد این امکان را می‌دهد که بر محدودیت‌های ساختاری غلبه کند و در چنبره آنها نماند. همچنین در این رویکرد در کنار عناصر درونی، وجه بیرونی عمل نیز در نظر گرفته شده است و عنصر بروز یا رفتار از عناصر اساسی عمل است و حاکی از این است که عمل دارای بعد رفتاری است و به صورت بیرونی ظهور می‌کند (Bagheri, 2021, p. 233).

از طرف دیگر، بوردیو اگرچه تأکید می‌کند عادت‌واره دارای قابلیت‌هایی پایدار و قابل انتقال است، اما این قابلیت‌ها را نتیجه درونی شدن ساختارهای بیرونی می‌داند. این ساختارهای بیرونی به موقعیت و شرایط اجتماعی هر فرد بستگی دارند و از فردی به فردی دیگر متفاوت‌اند. از منظر او ویژگی‌های آدمی به شرایط فرهنگی و اجتماعی که در آن متولد شده و زیست کرده، بستگی دارد. از این رو، می‌توان گفت بوردیو به

1. Davidson

2. Anscomb

امور فطری در انسان قائل نیست و فطرت را امری ساختاری و محتوایی نمی‌بیند. همین قائل نشدن محتوای فطری برای عادت‌واره، باعث می‌شود که عامل، امکان مقاومت در برابر ساختار، تغییر آن و فراتر رفتن از محدوده آن را نداشته باشد. این در حالی است که در رویکرد اسلامی عمل، محتوایی حداقلی، برای فطرت نیز در نظر گرفته شده است که عبارت است از معرفت و میل ربوبی در انسان. به عبارت دیگر، در قرآن علاوه بر انگیزه‌های غریزی و زیستی، به کشش‌های نهادی معنوی نیز اشاره شده است و از آن‌ها تحت عنوان «فطرت» یاد شده است. منظور از فطرت کشش نهادی است که انسان را به سمت خدا سوق می‌دهد (Bagheri, 2021, pp. 175-176). در این محتوای فطری، قابلیت برانگیختگی، بسط و گسترش وجود دارد و همین امر به عامل این امکان را می‌دهد تا ساختارها را در هم شکند و از آن‌ها فراتر رود (Bagheri, 2008, p. 151). گرایش انسان به سوی خدا یا امر مطلق موجب می‌شود که انسان از وضعیت‌های ناقص موقعیت خود ناراضی باشد و در تلاش برای برطرف کردن آن‌ها به نوعی کمال‌طلبی سوق پیدا کند. به عبارت دیگر همه انسان‌ها به‌طور فطری در جستجوی کمال هستند و این گرایش به سوی خدا، انگیزه فراتر رفتن از نقص‌ها و کمبودها را در عامل برمی‌انگیزاند و نیز موجب می‌شود در راستای رسیدن به کمال، بتواند به ساختار شکنی روی آورد.

ناقدان دیگری نیز از این منظر دیدگاه بوردیو را مورد نقد قرار داده‌اند. از جمله جنکینز با اشاره به تعریف عادت‌واره به‌عنوان «ساختار ساختاریافته و ساختار دهنده» و «جایگاه درونی شدن واقعیت و بیرونی شدن امر درونی»، بیان می‌کند که بوردیو زمانی که به عاملیت و ذهنیت در تعریف عادت‌واره به‌عنوان مولد اعمال عینی اشاره می‌کند، به نظر می‌رسد به عاملیت و ذهنیت پرداخته است اما زمانی که بلافاصله در ادامه این تعریف به ساختارهای ذهنی اشاره می‌کند که محصول شرایط عینی و بیرونی هستند، در را به روی عاملیت می‌بندد؛ بنابراین، از نظر جنکینز عادت‌واره، سرچشمه اعمال «عینی» است، اما خود، مجموعه‌ای از اصول مولد «ذهنی» است که توسط الگوهای «عینی» زندگی اجتماعی ایجاد شده است. چنین مدلی در وهله آخر یا روایت دیگری از تعیین‌گرایی است، یا شکل پیچیده‌ای از کارکردگرایی (Jenkins, 2006, pp. 126-133). بوردیو از طرفی عادت‌واره را نتیجه درونی کردن ساختارهای اجتماعی می‌داند که این فرایند زیر سطح آگاهی صورت می‌پذیرد. از طرف دیگر، عادت‌واره را منشأ ابتکاراتی می‌داند که منجر به بروز اعمالی می‌شوند که شرایط عینی تولید عادت‌واره را ایجاد می‌کنند. از این‌رو، عادت‌واره موجب بازتولید خود می‌شود. به سخن دیگر، عادت‌واره از سویی نظم‌های عینی درون فرد را منعکس می‌سازد و از سوی دیگر، این نظم‌ها را عینی می‌سازد. همین امر موجب می‌شود که عادت‌واره با دور معیوب روبرو باشد. برای خروج از

این دور، باید فرض کنیم که فرد در جریان شکل‌گیری عادت‌واره منفعل نیست و عادت‌واره را نیز، منعکس‌کننده کامل نظم‌های عینی تلقی نکنیم (Bagheri, 2021, p. 639).

کمرنگ بودن بعد فردی عمل

بعد فردی عمل در دیدگاه بوردیو کمرنگ است و بیش‌ترین تأکید بر وجه جمعی عمل است. بوردیو یکی از کارکردهای عادت‌واره را وحدت بخشیدن به اعمال افراد متعلق به یک طبقه معرفی کرده و در مورد این ویژگی می‌گوید: «عادت‌واره برای تأکید بر قاعده، وحدت، نظام‌مند بودن عمل، بدون نظم و ترتیب آگاهانه، تصویر یک رهبر ارکستر را به نمایش می‌گذارد» (Bourdieu, 1993, p. 5). او عادت‌واره را به رهبر ارکستری تشبیه کرده است که گروهی از افراد را هدایت می‌کند. به تعبیر دیگر عادت‌واره اعمال عاملان متعلق به یک طبقه را وحدت می‌بخشد. از نظر بوردیو، از آنجا که افراد متعلق به یک طبقه یا گروه، فرصت‌های یکسان و مشابهی برای زندگی دارند، از عادت‌واره‌های یکسانی نیز برخوردارند؛ چراکه این افراد شرایط ساختاری مشابهی را درونی کرده‌اند. از این رو، بوردیو بر جمعی بودن مبنای عادت‌واره تأکید کرده و عادت‌واره فردی را مشتق از عادت‌واره طبقه می‌داند و در این باره می‌گوید: «عادت‌واره به‌عنوان نظامی ذهنی، نه فردی، از ساختارهای درونی شده، طرح‌های ادراک، مفاهیم و اعمالی است که برای همه اعضای یک گروه یا طبقه مشترک هستند» (Bourdieu, 1977, p. 86).

در رویکرد اسلامی عمل، ضمن پرداختن به عمل جمعی، بر عمل فردی نیز تأکید شده است و عمل فردی و جمعی از جمله گونه‌های عمل آدمی تعریف شده است. از منظر این رویکرد، عمل جمعی، عملی است که بتوان به یک گروه یا جامعه نسبت داد. افراد متعلق به یک گروه یا امت از اشتراکاتی برخوردارند و همین اشتراکات نوعی هماوایی شناختی، گرایشی و ارادی در آنها ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که آنها دست به عمل یکسانی بزنند (Bagheri, 2021, pp. 248-251). برخلاف دیدگاه بوردیو-عادت‌واره مسئول وحدت بخشیدن به اعمال افراد است- در رویکرد اسلامی عمل، عمل جمعی در حالتی رخ می‌دهد که افراد با اراده و اختیار خود، عملی همسو با عمل گروه یا جامعه انجام می‌دهند و فرد در قبال اعمال خود در گروه مسئول است و چنین نیست که فرد در متن عمل جمعی، استقلال فردی خود را از دست بدهد. بر این اساس، عمل جمعی، مانع از این نمی‌شود که عمل فردی نادیده گرفته شود بلکه عمل فردی نیز گونه‌ای از عمل است و زمانی محقق می‌شود که زیرساخت‌های عمل در درون فرد وجود داشته باشد و فرد رفتاری مبتنی بر آن زیرساخت‌ها را انجام دهد. عمل فردی باب مسئولیت‌پذیری را در مورد فرد باز نگه می‌دارد، زیرا این عمل را می‌توان به خود فرد منتسب کرد و او مسئول عمل‌های خود خواهد بود. (Bagheri, 2015, p. 75).

برخلاف دیدگاه بوردیو که عمل فردی را متغیر و مشتقی از عمل جمعی می‌داند، در رویکرد اسلامی عمل، نسبت عمل فردی و عمل جمعی این‌گونه تعریف شده است که عمل جمعی، از به هم پیوستن عمل‌های فردی با هدف مشترک ایجاد شده است (Bagheri, 2015, p. 75) و عمل فردی و جمعی باهم قابل جمع هستند (Bagheri, 2021, p. 251). این نقد به دیدگاه بوردیو از سوی ناقدان دیگری مانند چاندلر هم مطرح شده است. او معتقد است که بوردیو فردیت عمل را به‌صورت خیلی ساده شده‌ای تبیین می‌کند و آن را به‌صورت نتیجه ترکیب تاریخی خاص از قابلیت‌های اجتماعی عادت‌واره می‌داند (Chandler, 2013).

محدود کردن امیال عامل به میل منفعت‌جویی

در دیدگاه بوردیو میل به منفعت‌جویی تنها میل زیرساز عمل تصور شده است. به تعبیر دیگر، امیال زیرساز عمل به میل منفعت‌جویی کاهش داده شده است. از سوی دیگر، بوردیو در توصیف میل به منفعت-جویی آن را به‌صورت ناخودآگاه تصور می‌کند. او تحت تأثیر نیچه^۱ و وبر^۲ انگیزه عامل برای عمل را منفعت‌جویی تعریف کرده است (Webb, Schirato, & Danaher, 2002). منفعت‌جویی در دیدگاه بوردیو، عبارت است از کسب سرمایه بیشتر در میدان. البته بوردیو تأکید می‌کند این منفعت‌جویی که در پشت عمل‌ها قرار دارد، به‌صورت آگاهانه نیست بلکه ریشه در عادت‌واره دارد و به تعبیر خودش به‌نوعی «تجسم عادت‌واره» است (Bourdieu, 1998, cited in Grenfell, 2014, p. 234). در واقع، فرد از دوران کودکی، در محیط خانواده این میل به منفعت‌جویی را درونی می‌کند و کم‌کم این میل در او نهادینه می‌شود و جزئی از گوشت و پوست فرد می‌شود؛ از همین رو، بوردیو منفعت را برآمده از میدان می‌داند (Bourdieu, 1998, cited in Grenfell, 2014, p. 250).

در رویکرد اسلامی عمل نیز به تأثیر امیال بر عمل تأکید شده است؛ اما برخلاف دیدگاه بوردیو منشأ میل، خودآگاه است. از نظر باقری، امیال از برآیند دادوستد بین انگیزه‌ها و کشش‌های درونی و دستگاه شناختی حاصل می‌شوند. میل، برخلاف کشش‌های درونی که به‌صورت ناخودآگاه عمل می‌کنند، همان کششی است که معرفتی شده است و در اثر شناخت، جنبه مفهومی گرفته است؛ بنابراین، منشأ آن ناخودآگاه نیست (Bagheri, 2021, p. 177). همچنین در رویکرد اسلامی عمل، اگرچه وجود میل، برای تحقق عمل لازم است، اما کافی نیست بلکه برای تحقق یک عمل، نیاز به عنصر اراده و انتخاب است. آنچه در بروز اراده نقش دارد، تأمل است. فرد از طریق تأمل، نتایج احتمالی انگیزش را بررسی می‌کند و تصمیم به انجام یا ترک آن عمل بگیرد (Bagheri, 2021, p. 234). در رویکرد اسلامی عمل، با طرح مفهوم اراده، به تدبیر

1. Nietzsche

2. Weber

اخلاقی تمایلات درونی اشاره شده است که ناظر به عرصه گرایش و اراده است: «تدبیر گرایش‌های درونی که توسط خود فرد انجام می‌شود، نه تنها نشانگر تحول در خود گرایش‌ها بلکه حاکی از تحول مطلوب در اراده فرد نیز هست، زیرا تدبیر گرایش به معنای قرار گرفتن بر فراز آن است و این همان جایگاه اراده است. مهار گرایش‌ها هنگامی اخلاقی نامیده می‌شود که فرد به قصد نیل به خیر و فضیلت آن را انجام دهد» (Bagheri, 2008, p. 135). این در حالی است که تأکید بر ماهیت استراتژیک عمل و عدم پرداختن به مقوله اراده در دیدگاه بوردیو، امکان‌گزينش و طرد میل‌ها را از عامل سلب می‌کند و فرد در برابر نیروی میل با انفعال روبه‌رو است.

از طرف دیگر، از منظر رویکرد اسلامی عمل، اگرچه انگیزه شخصی و میل به کسب منفعت در آدمی غالب است، اما تمامی میل‌ها و انگیزه‌های درونی را نمی‌توان به انگیزه شخصی کاهش داد. همان‌طور که چامسکی به نقل از آدام اسمیت^۱ می‌گوید: «هرچند هر کس دنبال نفع شخصی است اما در طبیعت انسان گرایشی به دیگر خواهی هم هست» (Chomsky, 2016, p. 62). ناقدان دیگری نیز بر همین نکته تأکید کرده‌اند. از جمله پودسی معتقد است که دیدگاه بوردیو در باب میدان، انسان را به گونه‌ای رقابت‌پیشه در نگاه توماس هابز کاهش می‌دهد که تنها از طریق جمع‌آوری سرمایه برانگیخته می‌شود. در نتیجه، اعمال اخلاقی از جمله مراقبت، دوستی، همدردی و برادری در دیدگاه او جایگاهی ندارد (Pudsey, 1996). از منظر لاهیر، منطق کنش بوردیو، بیشتر برای اعمال حرفه‌ای و سودمند قابل کاربرد است (Lahir, 2000, p. 35 cited in Warde, 2004). همچنین، ورد معتقد است که تأکید بوردیو بر ماهیت استراتژیک پیوسته در درون میدان و میل به سمت سود و منفعت به این معنی است که هیچ راهی برای ستایش اهداف درونی که از عمل برمی‌خیزد، وجود ندارد. در حالی که در کنار تولید انواعی از اهداف بیرونی، عملی که در درون یک میدان رخ می‌دهد، رضایت اخلاقی، عزت‌نفس، رشد شخصی و تعامل اجتماعی را ایجاد می‌کند (Warde, 2004).

در رویکرد اسلامی عمل، در کنار انگیزه شخصی و منفعت‌جویانه، به امیال دیگرخواهانه نیز اشاره شده است. عمل اخلاقی نوع‌دوستانه متعالی که از آن به‌عنوان ایثار یاد می‌شود، از جمله اعمالی است که فرد آن را برای فراتر رفتن از سطح گرایش‌ها و امیال فرودستش انجام می‌دهد. در این گونه از عمل، فرد از آنچه به خودش اختصاص دارد و خود به آن نیازمند است، می‌گذرد و آن را در اختیار دیگری که به آن نیاز دارد قرار می‌دهد (Bagheri, 2015, p. 80).

کاهش سبک‌های تبیین عمل به عمل از روی اضطراب و عمل فی‌البداهه

سبک غالب تبیین عمل در دیدگاه بوردیو، عمل فی‌البداهه و از روی اضطراب است. به سخن دیگر، بوردیو انواع عمل را به عمل فی‌البداهه کاهش داده و سبک‌های دیگر عمل را نادیده گرفته است. او عمل را به مثابه «هنر بدیهه‌پردازی ضروری که معرف شایستگی است» معرفی می‌کند (Bourdieu, 1977). بوردیو در صورت‌بندی دیدگاه خود، مفاهیمی چون عقل عملی^۱، استراتژی^۲ و حس عملی^۳ را جایگزین شناخت و تأمل می‌کند. او برای تبیین چگونگی سازگاری عادت‌واره با میدان از مفهوم عقل عملی استفاده می‌کند. عقل عملی نیز مانند عادت‌واره در فرایند طولانی یادگیری و درونی‌سازی اکتساب شده است و به طبیعت ثانویه فرد تبدیل شده و عامل با اتکا به عقل عملی، بدون محاسبه قبلی در مواجهه با موقعیت‌ها و محدودیت‌ها می‌تواند دست به عمل بزند (Bourdieu, 1980, p. 84 cited in Chauviré & Fontaine, 2003, p. 104)؛ بنابراین، عامل برای عمل نیاز به محاسبه و اندیشیدن قبلی ندارد، بلکه عقل عملی که محصول درونی کردن تجارب پیشین است به او امکان عمل کردن را می‌دهد (Bourdieu, 2001, pp. 206-207).

بوردیو فلسفه عمل خود را به گونه‌ای صورت‌بندی کرده است که در تقابل با فلسفه آگاهی است. زیرا در فلسفه عمل او، موقعیت مهم است، نه آینده‌ای که فرد با آگاهی برای رسیدن به آن برنامه‌ریزی کرده است (Bagheri, 2021). بوردیو با الهام گرفتن از تفکیک هوسرل بین فراست^۴ و برنامه^۵، تقابلی میان اشتغال خاطر^۶ و نقشه در نظر می‌گیرد. نقشه، هدفی است در آینده‌ای که واقعاً آینده است و باید آگاهانه به آن رسید و سوژه برای رسیدن به آن باید وسایل موردنیاز را فراهم و سازمان‌دهی کند. اما در مورد فراست یا اشتغال خاطر این گونه نیست. از نظر بوردیو، عاملان اجتماعی در واقع سوژه (کنشگر گزینشگر) نیستند که در مقابل یک اثره یا یک مسئله قرار گرفته باشند و بعد با عملیات ذهنی این مسئله را شناسایی کنند بلکه آن‌ها به نوعی فراست دارند (شبهه فراست در موقعیت بازی)؛ یعنی به مجموعه‌ای از الگوهای عملی و داوری مجهزند که از آن‌ها به عنوان اصول نگرش و طبقه‌بندی امور در فضای اجتماعی استفاده می‌کنند و نیازی نیست که نتایج رفتار خود را به عنوان یک غایت در نظر بگیرند و آن را بررسی کنند. بلکه عاملان در میدان عمل درگیر اموری هستند که بلافاصله به عمل وصل است؛ چیزی که به عنوان غایت و موضوع تفکر مطرح نمی‌شود و نمی‌توان آن را به عنوان یک پروژه یا نقشه در نظر گرفت بلکه باید آن را در زمان حال و در حالتی شبهه به فراست در بازی در نظر گرفت

-
1. practical reason
 2. strategy
 3. practical sense
 4. protention
 5. project
 6. preoccupation

(Bourdieu, 2001, pp. 206-207).

باقری نیز در تبیین رویکرد اسلامی عمل، به عمل از روی اضطراب پرداخته است و اصل اضطراب یکی از سبک‌های تبیین عمل آدمی است. طبق این اصل، عمل آدمی گاهی ناشی از اضطراب است، اما با این تفاوت که این اصل، در چارچوب سبکی غایت‌انگارانه قرار دارد. چراکه این اضطراب، ناشی از تکرار یک عمل در گذشته است، به طوری که در اثر تکرار عمل، مبادی عمل در فرد تثبیت شده‌اند و فرد در وقت عمل، خود را ناگزیر از عمل می‌بیند. به سخن دیگر، این اضطراب از آغاز وجود نداشته است، بلکه در اثر تکرار و مداومت بر انجام عملی که در گذشته با آگاهی و شناخت انجام گرفته است، مبادی عمل تقویت و تثبیت شده‌اند و فرد در موقع عمل، حتی اگر عمل دارای پیامدهای ناگواری باشد، نمی‌تواند در جهت مخالف آن عمل کند (Bagheri, 1995, pp. 126-127).

از منظر رویکرد اسلامی عمل، تقابلی که بوردیو بین فراست در موقعیت عملی و نقشه و طرح برای آینده ایجاد کرده، تقابل کاذبی است زیرا فراست با نقشه قابل جمع است و فرد می‌تواند در نگاه بلندمدت برای خود طرح کلانی در نظر بگیرد که قابل بازاندیشی هم باشد و از طرفی در آن طرح، در موقعیت‌های عملی، از فراست خود کمک بگیرد (Bagheri, 2021). عمل ناشی از فراست در دیدگاه اسلامی عمل نیز به صورت غایت‌انگارانه تبیین می‌شود زیرا در نهایت زیر تاثیر ضمنی غایتی است که فرد در نظر دارد. ناقدان دیگری نیز بر رویکرد بوردیو همین نقد را وارد کرده‌اند. از جمله ورد معتقد است که بوردیو رفتارهای میدان را به رفتار استراتژیک و رقابتی محدود کرده است، در حالی که در میدان، رفتارهایی وجود دارند که از منطق رقابتی برخوردار نیستند، از جمله میدان آشپزی یا مراقبت کردن (Warde, 2004). از سوی دیگر، برخلاف دیدگاه بوردیو که جایگاهی برای تأمل و اندیشیدن برای عمل قائل نیست، در رویکرد اسلامی عمل، عنصر شناخت یکی از عناصر اصلی عمل است که نقش چهارگانه‌ای در تکوین عمل دارد که این نقش‌ها عبارت‌اند از: «شناخت نظری (تأثیر بینش‌های کلان بر عمل)، شناخت عملی (برقرار کردن روابط هدف- وسیله در تکوین عمل)، گستره دامنه شناخت عملی (سنجش آثار نزدیک و دور عمل)، مراتب شناخت (از تصور و تصدیق عمل تا تأمل بر عمل) و استحکام شناخت (از پنداشت تا یقین)» (Bagheri, 2021, p. 238).

محدود کردن اعمال جدید و خلاقانه به شرایط بحرانی و مسئله برانگیز

در دیدگاه بوردیو، عمل خلاقانه و جدید محدود به زمانی است که فرد با موقعیت جدیدی روبه‌رو می‌شود و عادت‌واره او نمی‌تواند خود را با موقعیت جدید وفق دهد. عادت‌واره در دیدگاه بوردیو سازوکار

انطباقی دارد و همیشه موقعیت‌های کنونی را برحسب تجربیات گذشته، مورد پردازش قرار می‌دهد. اما زمانی که یک تغییر تند و سریع در ساختارها رخ دهد و انتظارات عادت‌واره بی‌نتیجه باشند، امکانی برای تغییرهای اجتماعی فراهم می‌شود. به این گسست و شکافی که بین عادت‌واره و میدان رخ می‌دهد، ناسازی^۱ گفته می‌شود (Grenfell, 2014, p. 205).

از منظر بوردیو، در موقعیت‌های بحرانی یا تغییر ناگهانی میدان، عاملان برای سازگار شدن با تغییرات میدان با مشکل و دشواری مواجه می‌شوند (Bourdieu, 2000) و «دیالکتیک بازتولیدکننده متقابل بین موقعیت‌های عینی و خواسته‌های ذهنی، شکسته می‌شود» (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 79) زیرا میدان قبلی که عادت‌واره با آن هماهنگ بوده، دیگر وجود ندارد و عادت‌واره با میدان جدید دچار «ناهم‌زمانی»^۲ می‌شود (Bourdieu & Wacquant, 1992). به تعبیر بوردیو، در موقعیت‌های بحرانی، سازگاری و هماهنگی بین عادت‌واره با میدان به هم می‌خورد و در این مواقع، دیگر اندوخته اعمال گذشته فرد، جوابگوی موقعیت جدید نیست و فرد باید به انجام عمل جدیدی اقدام کند. این دیدگاه بوردیو به فلسفه عمل‌گرایی دیویی و عمل معطوف به حل مسئله نزدیک است. در نظریه دیویی، کودک همراه با عادت‌هایی که در جریان جامعه‌پذیری کسب کرده است، وارد اجتماع می‌شود و بر اساس طرح‌واره‌های شکل‌گرفته عادت‌های خود، با موقعیت‌ها سازگار می‌شود. زمانی که فرد در موقعیتی متفاوت با عادت‌های کسب‌شده قرار می‌گیرد، دیگر عادت‌های او جوابگو نیستند و کار او پیش نمی‌رود و به عبارتی، عادات فرومی‌شکنند. در اینجا است که آگاهی صریح ظهور می‌کند و فرد متوجه اختلال پیش‌آمده می‌شود. در واقع، عاملیت انسان در فلسفه عمل‌گرا از این نقطه به بعد آشکار می‌شود؛ هنگامی که عادات پیشین فرومی‌شکنند و فرد خود را در موقعیت دشوار احساس می‌کند (Bagheri, 2015, p. 45).

میشل فوکو به این اعتقاد دیویی که تفکر با مسئله آغاز می‌شود، توجه نشان داده و در این زمینه اصطلاح مسئله‌آفرینی را مطرح کرده و معتقد است که تفکر می‌تواند از وضعی عادی، وضعی مسئله‌دار بسازد. از نظر فوکو، درحالی که برای عموم مردم ممکن است شرایط خاصی، عادی به نظر برسد، همان شرایط ممکن است برای متفکری به‌عنوان شرایطی غیرعادی تلقی شود، به‌طوری که در بطن خود مسئله‌ای نهفته داشته باشد. به‌عبارت‌دیگر، یک متفکر، می‌تواند مسئله‌ای را که در آن شرایط نهفته است و از دید عموم مردم مخفی است پیدا کند. این دیدگاه با دیدگاه دیویی که در آن مسئله، خودش را بر فرد تحمیل می‌کند و روند زندگی

^۱ hysteresis
^۲ out of sync

عادی را او مختل می‌سازد، متفاوت است. تفکر تأملی معنا نگر و کل‌نگر نمونه‌هایی از این نوع تفکر مسئله برانگیز هستند (Bagheri, 2015, pp. 86-87).

در رویکرد اسلامی عمل نیز به عمل معطوف به حل مسئله و تغییر موقعیت اشاره شده است که به عنوان نمونه آن می‌توان به تسخیر طبیعت به دست انسان اشاره کرد (Bagheri, 2008, p. 137). اما در این رویکرد، گونه‌های دیگر عمل آدمی نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند و عمل آدمی به عمل از روی اضطراب در موقعیت‌های بحرانی کاهش داده نشده است. از جمله گونه‌های دیگر عمل با تفکر، می‌توان به عمل کنجکاوانه، عمل معناکاوانه و عمل نوع‌دوستانه اشاره کرد که نمی‌توان آن‌ها را ذیل عمل معطوف به حل مسئله محدود کرد. مفروض عمل کنجکاوانه، مبنای معرفت‌شناسی واقع‌گرایی است که بر اساس آن، رابطه انسان با واقعیت، فقط در چارچوب رابطه مسئله‌نگر توصیف نمی‌شود بلکه پیچیدگی واقعیت نیز می‌تواند تفکر آدمی را برانگیزد، بی‌آنکه مانند مسئله برای انسان تهدید کننده باشد. گونه دوم، عمل و تفکر معناکاوانه است که مفروض فلسفی آن کلان و فراگیر بودن واقعیت هستی نسبت به انسان و موقعیت اوست. با توجه به اینکه انسان به این امر واقف است که واقعیت فراتر از موقعیت اوست، به تفکر معناکاوانه در مورد آن می‌پردازد. این تفکر از جنس حل مسئله نیست که به تصرف واقعیت منتهی شود. بلکه این تفکر می‌تواند از جمله، منجر به عمل درونی و ایمان آوردن به وجه دور از دسترس جهان یعنی وجه غیبی آن شود (Bagheri, 2015, pp. 78-80).

نسبیت‌گرایی ارزش‌شناختی

با توجه به مبنای ارزش‌شناسی رویکرد اسلامی عمل یعنی دیدگاه «سنت‌گرایی تحولی»، در دیدگاه بوردیو، نوعی نسبیت‌گرایی ارزش‌شناختی در حوزه ارزش‌های فرهنگی وجود دارد. بنا بر دیدگاه سنت‌گرایی تحولی، زندگی اجتماعی با سنت، پیوند تنگاتنگ و گسست ناپذیری دارد؛ برخلاف دیدگاه‌های فردگرایانه که جامعه حاصل قراردادی بین افراد کنونی جامعه است و گذشته و سنت در آن نقشی ندارد. منظور از مفهوم تحولی در این رویکرد، پذیرش سنت و میراث گذشته و احترام به آن و ماندن در آن نیست، بلکه در این رویکرد، تأکید شده است که ضمن احترام به سنت و استفاده از دستاوردهای گذشتگان، برخی از این دستاوردها را که در گذر زمان، دیگر برای آدمی قابل استفاده نیستند، باید متحول ساخت (Bagheri, 2010, p. 62).

در دیدگاه بوردیو، ماهیت حوزه فرهنگ قراردادی است و شرکت در یک میدان خاص اجتماعی، مستلزم باور به منطق آن است و بدون این باور، شرکت کردن در آن میسر نیست. بوردیو همین منطق را در مورد سلیقه‌های افراد نیز قبول دارد و منشأ آن‌ها را نیز قراردادی می‌داند (Bourdieu, 1990, p. 47 cited in Verdaasdonk, 2003). در اینجا دو نکته قابل نقد است. اول اینکه این توافقی‌ها و قراردادهای برمبنای

عقلانی و منطقی بسته نمی‌شوند، بلکه آنچه باعث پذیرفتن ارزش‌ها از طرف افراد می‌شود، عادت‌واره افراد است که «در سطحی ناخودآگاه ذائقه اعضای یک طبقه را در مورد مجموعه‌ای از ارزش‌ها هماهنگ می‌سازد» (Bourdieu, 2001, p. 35). نکته دوم در خصوص ارزش‌های فرهنگی در دیدگاه بوردیو این است که ماهیت قراردادی این ارزش‌ها در سطح طبقه است نه در سطح جامعه. به عبارت دیگر، این قراردادها، بین افراد متعلق به یک طبقه است. از آنجا که هیچ مرجعی برای تشخیص درستی و نادرستی ارزش‌ها وجود ندارد، همین امر موجبات بروز نوعی نسیت‌گرایی فرهنگی را ایجاد می‌کند. به طوری که در هر طبقه مجموعه‌ای از ارزش‌ها به عنوان ارزش‌های مطلوب و درست به طور ناخودآگاه مورد پذیرش واقع می‌شوند. از این رو، در جامعه با مجموعه ارزش‌های متعدد روبه‌رو خواهیم بود؛ اما این مجموعه ارزش‌ها از یک سطح از مشروعیت و اعتبار برخوردار نیستند بلکه بسته به اینکه کدام طبقه آن‌ها را به عنوان ارزش به رسمیت شناخته باشد، اعتبار و مشروعیت آن‌ها تفاوت خواهد داشت. به عبارت دیگر، مجموعه ارزش‌های طبقه بالا، نسبت به ارزش‌های مورد پذیرش طبقه کارگر، از مشروعیت بیشتری برخوردار هستند.

در رویکرد اسلامی عمل، نیز بر وجه اعتباری ارزش‌ها تأکید شده است. وجه اعتباری این رویکرد ناظر بر این است که ارزشمند بودن امری، یا خوب و بد بودن امور، به نحوه ادراک آدمی بستگی دارد؛ اما ادراک و اعتبار آدمی، تنها عامل تعیین‌کننده ارزش‌ها نیست. بلکه این ارزش‌ها، بر پشتوانه‌ای از واقعیت یا حقیقت تکیه دارند و همین امر باعث می‌شود که اعتبار آن‌ها تنها در محدوده سلاقی و قراردادهای اجتماعی باقی نماند (Bagheri, 2008, p. 205).

از طرف دیگر، این رویکرد، با توجه به مبنای ثبات و تغییر در ارزش‌ها، ارزش‌ها را به سه دسته مطلق، مشروط و متغیر تقسیم کرده است. منظور از مطلق بودن ارزش‌ها این است که این دسته از ارزش‌ها در موقعیت‌های مختلف ثابت هستند و این در مقابل غیرمطلق بودن ارزش‌ها به معنی تغییر ارزش‌ها در موقعیت‌های مختلف است. ارزش‌های غیرمطلق به دو دسته مشروط و نسبی تقسیم می‌شوند. ارزش‌های مشروط محدود به شرایط خاصی هستند و تنها در همین محدوده از ثبات برخوردارند و صادق هستند و در خارج از آن دیگر ارزشمند تلقی نمی‌شوند. این نوع از ارزش‌ها در مقایسه با ارزش‌های نسبی به گونه‌ای از ثبات برخوردار هستند و تغییر در آن‌ها در صورتی رخ می‌دهد که از محدوده خود خارج شوند (Bagheri, 2010, pp. 210-211). بنابراین، در رویکرد اسلامی عمل هم ارزش‌هایی وجود دارند که در هر زمانی و مکانی برای همه ارزش محسوب می‌شوند و هم ارزش‌هایی که ارزشمندی آن‌ها تابع موقعیت‌ها هستند، برخلاف دیدگاه بوردیو که ارزش‌ها فقط در محدوده طبقه اعتبار دارند.

ناقدان دیگری نیز دیدگاه بوردیو را بر همین اساس مورد نقد قرار داده‌اند، از جمله ورداسدانک معتقد است در دیدگاه بوردیو، هیچ مبنای عقلانی یا تجربی وجود ندارد برای اینکه ارزش‌های فرهنگی خاصی یا یک نظام ارزشی را بتوان بهتر از دیگری یا موجه‌تر از دیگری دانست و هیچ مبنای عقلانی برای پذیرش و رد ارزش‌های فرهنگی وجود ندارد و توانایی عامل در زمینه فکر کردن در مورد رفتارش، نادیده گرفته شده است (Verdaasdonk, 2003). مونیخ و فان‌ریز نیز در دیدگاه بوردیو، راه دستیابی به درجه مشروعیت را که توسط آن، اعمال و دستاوردهای فرهنگی سنجیده می‌شود، زیر سؤال برده‌اند. آن‌ها اشاره کرده‌اند که در دیدگاه بوردیو «هیچ نقطه ارشمیدسی برای تعیین درجه مشروعیت فرهنگی وجود ندارد» (Munnichs & Van Rees, 1986, p. 326 cited in Verdaasdonk, 2003).

دلالت نقدهای وارد بر دیدگاه بوردیو در عرصه تعلیم و تربیت

با توجه به نقدهای وارد بر دیدگاه بوردیو، می‌توان گفت اگرچه او تلاش کرده است که دیدگاه جدیدی در زمینه رابطه عاملیت و ساختار ارائه دهد، اما در دو گانه عاملیت و ساختار او، سوی عاملیت ضعیف است و همچنان وزن ساختار بر عاملیت غلبه دارد. تصویری که بوردیو از عاملیت انسان ارائه داده موجب شده است که او در عرصه تعلیم و تربیت جایگاهی برای کنش‌گری شاگرد در نظر نگیرد. از همین روست که بوردیو مدرسه را در کار انتقال ارزش‌های فرهنگی می‌داند و شاگرد را در فرایند تربیت منفعل و پذیرای فرهنگ مسلط. از نظر او «حفظ، تلقین و تقدیس میراث فرهنگی»، «کارکرد درونی و اساسی‌ترین کارکرد آموزش و پرورش است» و کارکرد دوم و بیرونی نظام آموزش و پرورش را بازتولید روابط فرهنگی و اجتماعی می‌داند. مدرسه به تعبیر بوردیو همانند «کلیسای کاتولیک است، نهادی که برای حفظ، انتقال و تلقین سنت فرهنگی جامعه زمینه‌سازی می‌کند، در واقع مدرسه کارکرد بازتولیدی را اجرا می‌کند» (Bourdieu, 1971, cited in Swartz, 1997, pp. 190-191).

در رویکرد اسلامی عمل، انسان عامل است و منشأ عمل‌های خود محسوب می‌شود و با اتکا به مبادی عمل، دست به عمل می‌زند و با عمل‌های خود، هویت خویش را می‌سازد. این نوع نگاه به انسان، در عرصه تعلیم و تربیت ایجاب می‌کند که معلم و شاگرد هر دو انسان‌های عاملی در نظر گرفته شوند که با عمل‌های خود در کار ساختن هویت خویش هستند. از این رو، رابطه بین معلم و شاگرد، رابطه بین دو انسان عامل است که این رابطه از جنس تعامل است و تربیت برآیند تعامل بین معلم و شاگرد است. باقری در خصوص این الگوی تربیتی می‌گوید: «رابطه تربیتی در این دیدگاه به صورت تعامل تعریف می‌شود. این تعامل با تأثیر متقابل متفاوت است. به عبارت دیگر، تعامل در صورتی برقرار است که دو طرف رابطه، عامل باشند و عمل

آن‌ها بر حسب مبادی عمل که عبارت‌اند از شناخت، میل و اراده انجام شود. به این ترتیب، رابطه معلم و شاگردی در فضای اندیشه اسلامی باید تعامل باشد. البته تعامل در شکل مناسب خودش که شکل «ناهم‌تراز» است؛ یعنی معلم و شاگرد هر دو اهل عمل هستند و بنابراین رابطه آن‌ها تعامل است، اما یک تعامل ناهم‌تراز است، معلم خورجین فرهنگ روی دوشش است با دانش و ارزش و فناوری خود و کودک با دست‌های تهی آمده، لذا این تعامل ناهم‌تراز است» (Bagheri, 2016, pp. 322-323). بنابراین، از آنجاکه معلم و شاگرد هر دو عامل هستند، رابطه بین آن دو به صورت تعامل است؛ اما این تعامل به صورت افقی و هم‌تراز نیست؛ زیرا معلم و شاگرد در یک تراز قرار نگرفته‌اند. از این رو، این تعامل از نوع ناهم‌تراز است و جهت آن از سمت معلم به سوی شاگرد است. با توجه به اینکه در رویکرد اسلامی عمل، ابعاد درونی و بیرونی برای عمل انسان در نظر گرفته شده این تعامل ناهم‌تراز، در ابعاد مختلف شناختی، عاطفی و ارادی رخ می‌دهد.

در بعد شناختی، معلم با در نظر گرفتن شاگرد به عنوان انسان عامل که از مبدأ شناخت برخوردار است، رسالت خود را ایجاد تحول در شناخت و اندیشه شاگرد می‌داند و تمام همت او این است که در تضارب اندیشه او و اندیشه شاگرد، جرقه‌ای در ذهن شاگرد ایجاد شود و ذهن او به کار افتد و هدف او پرورش ذهنی نقاد در شاگرد است (Bagheri, 2021, p. 694). در دیدگاه بوردیو، با توجه به اینکه جایگاهی برای عنصر درونی شناخت و تأمل در نظر گرفته نشده است، در بعد شناختی، رابطه معلم و شاگرد به صورت یک طرفه است و معلم محور تربیت است و رسالت خود را تلقین و انتقال اطلاعات به شاگرد می‌داند و از شاگرد نیز انتظار پذیرش دارد؛ زیرا بوردیو، مدرسه را نهادی می‌بیند که در راستای حفظ وضع موجود قدم برمی‌دارد و موظف است افراد را نسبت به یک سنت فرهنگی خاص جامعه پذیر کند. از منظر او «هر نظام آموزشی به ساختاری که در آن قرار دارد مدیون است و به گونه‌ای عمل می‌کند که این ساختار را تولید و بازتولید کند» (Bourdieu & Passeron, 1990, p. 54).

در رویکرد اسلامی عمل این تعامل در بعد عاطفی به صورت دادوستد عاطفی بین معلم و شاگرد برقرار است. رابطه معلم و شاگرد براساس دوستی متقابل است. البته معلم باید مراقب باشد که رابطه عاطفی و علاقه متقابل، معیار پذیرش و داوری قرار نگیرد و این رابطه دوستانه به گونه‌ای نباشد که معلم و شاگرد وارد حریم خصوصی یکدیگر شوند، همچنین معلم علائق دانش‌آموز را می‌شناسد و به آن‌ها توجه می‌کند (Bagheri, 2021, p. 695). این در حالی است که بوردیو در صورت‌بندی نظریه عمل خویش، به ابعاد عاطفی زیرساز عمل نپرداخته است (Reay, 2015) بنابراین، در امر تربیت نیز به علائق و نیازهای شاگرد اشاره نشده است و آنچه مشروع و صحیح پنداشته می‌شود به شاگرد منتقل می‌شود.

در بعد ارادی این تعامل به صورت همکاری متقابل بین معلم و شاگرد برقرار می‌شود. معلم و شاگرد

هر دو صاحب اراده هستند و می‌توانند انتخاب کنند و تصمیم بگیرند. این امر مانع از این می‌شود که معلم به تحمیل برنامه‌های خود به شاگرد بپردازد، در عوض به انتخاب و تصمیم او احترام می‌گذارد و امکانی برای تغییر و تحول برنامه توسط شاگرد در نظر می‌گیرد (Bagheri, 2021, p. 696).

نتیجه این تعامل ناهم‌تراز در ابعاد مختلف، تحول ناهم‌تراز معلم و شاگرد است. به سخن دیگر، در جریان این تعامل، معلم نیز به همراه شاگرد متحول می‌شود، زیرا عمل‌هایی که انجام می‌دهد بر شکل‌گیری و تحول هویت او تأثیر می‌گذارد؛ اما این تحول در شاگرد بیشتر است. می‌توان گفت در این رویکرد، تربیت برآیند کار معلم و شاگرد است و هر دو در بستر تعاملی ناهم‌تراز متحول می‌شوند (Bagheri, 2021, p. 696).

بوردیو یکی از پیشروترین و کلیدی‌ترین طراحان تئوری پرنفوذ بازتولید اجتماعی است. نظریه‌ای که باعث شد بسیاری به این نکته فکر کنند که علی‌رغم اقدامات شایسته‌سالاری رسمی، نهادهای آموزشی در واقع نابرابری‌های اجتماعی را تقویت می‌کنند تا اینکه تقلیل دهند (Swartz, 1997, p. 75). علیرغم انتقادی که بوردیو به فرایند بازتولید فرهنگی داشته، نتیجه‌ای که از دیدگاه او حاصل می‌شود، بازتولید فرهنگ مسلط است، زیرا در دیدگاه او، با توجه به کارکردی که برای عادت‌واره تعریف شده است، امکانی برای گزینش و طرد ارزش‌های فرهنگی در فرد در نظر گرفته نشده است. همان‌طور که در توضیح عادت‌واره اشاره شد، عادت‌واره منجر به تولید خود می‌شود و این امر منجر به بازتولید فرهنگ مسلط می‌شود. در دیدگاه بوردیو، فرد در جریان شکل‌گیری عادت‌واره، منفعل در نظر گرفته شده است. درحالی که فرد باید در جریان کسب عادات اجتماعی، امکان طرد و گزینش داشته باشد که این امکان را ابتدا در دوران نوزادی، بدن به او می‌دهد و با مرور زمان و با رشد آگاهی و تعمد در او، به تدریج، امکان طرد و گزینش در فرد ظهور می‌کند (Bagheri, 2021).

نتیجه

در مقام جمع‌بندی می‌توان گفت از آنجا که مفاهیم اصلی دیدگاه بوردیو، از جمله عادت‌واره، میدان و سرمایه، در حوزه جامعه‌شناسی بدیع هستند. این بدیع بودن، از طرفی، نقطه قوت دیدگاه بوردیو محسوب می‌شود زیرا بوردیو با معرفی این مفاهیم و رابطه بین آنها، آغازگر مسیر تازه‌ای در زمینه بحث عاملیت و فرهنگ در حوزه جامعه‌شناسی بوده است. اما، از طرف دیگر، همین بدیع بودن مفاهیم، آنها را در معرض نقد قرار داده است. با توجه به نقد و بررسی انجام شده در این مقاله، این نتیجه حاصل شد که عمده نقدهای وارد شده بر این دیدگاه، معطوف به مفهوم عادت‌واره است. نادیده گرفتن عناصر درونی مؤثر بر عمل در

عادت‌واره (میل، شناخت و اراده) و تأثیر غالب ساختارهای بیرونی در شکل‌گیری آن موجب شده است که عاملیت فرد در دیدگاه بوردیو تضعیف شود و همین نقطه‌ضعف اصلی این دیدگاه است که در عرصه تعلیم و تربیت نیز موجب نادیده گرفتن نقش شاگرد شده است و فرایند تعلیم و تربیت را به انتقال دانش و ارزش و بازتولید اجتماعی و فرهنگی محدود کرده است. بررسی نقدهای صورت گرفته نشان می‌دهد که مفهوم عادت‌واره بوردیو نیاز به اصلاح و بازسازی دارد. با توجه به اینکه عادت‌واره و رابطه آن با میدان، چرخ‌دنده اصلی دیدگاه بوردیو است، اصلاح و بازسازی آن می‌تواند گامی در جهت رفع نقاط ضعف این دیدگاه و استفاده از ظرفیت‌های آن در عرصه تعلیم و تربیت و فرهنگ باشد.

References


- Bagheri, K. (1995). *The identity of religious science*. Tehran: Organization for Publication of the Ministry of Cultural and Islamic Guidance. (In Persian).
- Bagheri, K. (2008). *Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran* (Vol. 1). Tehran: Scientific and Cultural. (In Persian)
- Bagheri, K. (2010). *An introduction to philosophy of education of Islamic Republic of Iran: Philosophy of curriculum* (Vol. 2). Tehran. Elmi farahangi. (In Persian)
- Bagheri, K. (2015). *The P4C in the Balance* (Vol. 1). Tehran. Pajuheshgahe Ulume Insani. (In Persian).
- Bagheri, K. (2016). Islamic Education as Asymmetrical Democratic Interaction. In *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 339-353). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_22
- Bagheri, K. (2021). *Human agency: A religious and philosophical approach* (Vol. 1). Tehran: Vacavesh. (In Persian)
- Bonnewitz, P. (1997). *Premières leçons sur la sociologie de Bourdieu* (J. J. H. Poorsafir, Trans.). FeniXX. (In Persian).
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press. <https://books.google.com/books?id=WvhSEMrNWHAC>
- Bourdieu, P. (1986). Handbook of theory of research for the sociology of education. (R. Nice, Çev). *The forms of capital*, 47-58.
- Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard university press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford university press.
- Bourdieu, P. (1991). *Langue and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Columbia University Press. <https://books.google.com/books?id=6kHKmIMNoBYC>
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press. <https://books.google.com/books?id=Or0tmdjsiKsC>
- Bourdieu, P. (2001). *Practical reason: On the theory of action* (M. Mardiha, Trans.). Tehran: Naghsh-o-Negar. (In Persian).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Univ of Chicago Pr.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago press.
- Chandler, B. (2013). The subjectivity of habitus. *Journal for the theory of social behaviour*, 43(4), 469-491. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12025>
- Chauviré, C., & Fontaine, O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu* (M. kotobi, Trans.). Ellipses. (In Persian).
- Chomsky, N. (2016). *What Kind of Creatures are We?* Columbia University Press. <https://books.google.com/books?id=qZGErgEACAAJ>
- Coombs, J., & Daniels, R. (2009). Philosophical Inquiry; Conceptual Analysis (K. Bagheri, Trans.). In *Methodology of Curriculum Studies*. . Tehran: SAMT Press. (In Persian).
- Fakouhi, N. (2005). Pierre Bourdieu's views on the question of knowledge and intellectualism. *Journal Of Social Sciences.*, 1(1), -. <https://doi.org/10.22067/jss.v0i0.5251>
- Golabi, F., Boudaghi, A., & Alipour, P. (2015). Analytical Review on Conflation of Agency and Structure in the thought of Pierre Bourdieu. *Two Quarterly Journal of Contemporary Sociological Research*, 4(6), 117-143. https://doi.org/https://csr.basu.ac.ir/article_1425.html
- Grenfell, M. J. (2014). *Pierre Bourdieu: key concepts* (M. Labibi, Trans.). Tehran: Afkar. (In Persian)
- Jamshidiha, G., & Parastesh, S. (2007). The dialectic of habitus and field in Pierre Bourdieu's theory of action. *Journal of Social Science Letter*, 30, 1-32. https://doi.org/https://jnoe.ut.ac.ir/article_18322.html
- Jenkins, R. (2006). *Pierre Bourdieu* (H. Chavehian, Trans.). Tehran: Ney. (In Persian).
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567-606. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0>
- O'Connor, T., & Sandis, C. (2011). *A Companion to the Philosophy of Action*. John Wiley & Sons.
- Pudsey, J. (1996). The limits of reflexivity: a Weberian critique of the work of Pierre Bourdieu.
- Reay, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.990420>
- Schatzki, T. R. (1997). Practices and Actions A Wittgensteinian Critique of Bourdieu and Giddens. *Philosophy of the Social Sciences*, 27(3), 283-308. <https://doi.org/10.1177/004839319702700301>
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press. <https://books.google.com/books?id=wtv6upysjjgC>
- Verdaasdonk, H. (2003). Valuation as rational decision-making: a critique of Bourdieu's analysis of cultural value. *Poetics*, 31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.poetic.2003.09.002>
- Warde, A. (2004). *Practice and field: revising Bourdieusian concepts*. Centre for Research on Innovation & Competition.
- Webb, S., & Danaher,. *Understanding Bourdieu*. SAGE Publications. <https://books.google.com/books?id=DDP7AAQBAJ>


Redefining the Nature and Role of Religious Foundations in Curriculum Knowledge: Consequence of a New Insight into the Interactions between Religion and Philosophy

Masoumeh Ilami Rodmaajani 

Student, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: ilami@pnu.ac.ir

Maghsoud Amin Khandaghi 

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: aminkhandaghi@um.ac.ir

Abbas Jawareshkian 

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Received: 2021-12-11	Revised: 05/02/2022	Accepted: 2022-04-20
Citation: Illami, M., Amin Khandaghia, M., & Jawareshkiana, A. (2022). Redefining the Nature and Role of Religious Foundations in Curriculum Knowledge: Consequence of a New Insight into the Interactions between Religion and Philosophy. <i>Foundations of Education</i> , 11(2), 31-55. doi: 10.22067/fedu.2022.73929.1106		

Abstract

This research aimed at providing a new conception of the role and nature of religious foundations in the curriculum studies by rethinking of interactions between religion and philosophy. Using theoretical approach in the study revealed that the majority of existing approaches to interactions between philosophy and religion have defects and limitations as to the nature of religious foundations of the curriculum. In the approach named the priority of philosophy over religion, the philosophical principles act as the curriculum foundation and all curriculum dimensions and issues are formulated based on philosophical assumptions and religious principles are conceived as secondary ones. In the extreme rationalism approach, philosophical principles are basic where religious principles have no independent placement included under sociological and/or historical foundations. For passing these limitations and redefining the fundamental and active role of religious foundations of the curriculum, it is needed that a reflective view is set forth for Sadra's conception of interactions between religion and philosophy as the two thoughtful systems. Therefore, Mulla-Sadra's view on the interactions between religion and philosophy was analyzed based on its main eight features and their implications for the religious foundations in the curriculum. In this new view, the role and placement of religious foundations in the curriculum change heavily. Religion is conceived as a coherent knowledge system and meaningful network (theory) and religious foundation play the main role in curriculum knowledge. In this regard, religion and its foundations are all present in all cognitive dimensions, levels and aspects of the curriculum.

Keywords: Religious Foundations, Curriculum Knowledge, Religion, Philosophy, Mulla-Sadra.



©2022 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.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

OPEN ACCESS
دسترسی آزاد<https://fedu.um.ac.ir>

مقاله پژوهشی

بازتعریف ماهیت و نقش مبانی دینی در دانش مطالعات برنامه‌درسی:
پیامد نگاهی نو به مناسبات میان دین و فلسفه

معصومه عیلامی رودمعجنی

دانشجوی دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. ilami@pnu.ac.ir

مقصود امین خندقی

دانشیار، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. aminkhandaghi@um.ac.ir

عباس جوارشکیان

دانشیار، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۹/۲۰	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۳۱
استناد: عیلامی رودمعجنی، معصومه؛ امین خندقی، مقصود؛ جوارشکیان، عباس. (۱۴۰۱). بازتعریف ماهیت و نقش مبانی دینی در دانش مطالعات برنامه‌درسی: پیامد نگاهی نو به مناسبات میان دین و فلسفه. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۱(۲)، ۵۵-۳۱. doi: 10.22067/fedu.2022.73929.1106		

چکیده

هدف این پژوهش ارائه تصویری جدید از نقش و ماهیت مبانی دینی در مطالعات برنامه‌درسی از طریق بازاندیشی در مناسبات میان دین و فلسفه است. یافته‌ها با استفاده از روش پژوهش تحلیل نظرورزان نشان داد اغلب رویکردهای موجود در مناسبات دین و فلسفه نواقص و محدودیت‌هایی نسبت به ماهیت مبانی دینی برنامه‌درسی دارند. در رویکرد تقدم فلسفه بر دین، مبانی فلسفی به‌مثابه شالوده برنامه‌درسی بوده و تمام مسائل و ابعاد برنامه‌درسی بر اساس مفروضات فلسفی صورت‌بندی می‌شود و مبانی دینی در ذیل مبانی فلسفی مطرح است. در رویکرد عقل‌گرایی افراطی مبانی فلسفی، نقش بنیادین در برنامه‌درسی دارند و مبانی دینی به‌عنوان مبنایی مستقل جایگاهی در برنامه‌درسی ندارند بلکه در ذیل مبانی جامعه‌شناسی یا تاریخی طرح می‌شوند. این پژوهش برای عبور از چنین محدودیت‌هایی و تعریف نقشی فعال و بنیادین برای مبانی دینی در دانش مطالعات برنامه‌درسی، نگاهی بازاندیشانه بر اساس دیدگاه صدرایی به مناسبات دین و فلسفه، به‌عنوان دو منظومه معرفتی دارد. بدین منظور دیدگاه ملاصدرا در زمینه مناسبات دین و فلسفه تحلیل و بر اساس هشت ویژگی کلیدی این دیدگاه، دلالت‌های آن در قلمرو مبانی دینی برنامه‌درسی مشخص شد. بر اساس این منظر پیشنهادی، ماهیت و نقش مبانی دینی در مطالعات برنامه‌درسی دچار دگرگونی می‌شود. دین به‌عنوان یک منظومه معرفتی و به‌تبع آن، مبانی دینی به‌مثابه یک نظام معرفتی و شبکه معنایی منسجم (نظریه) شناخته شده و نقش مبانی دینی به‌عنوان بنیادی برای دانش برنامه‌درسی تغییر می‌کند. در این معنا دین و مبانی دینی در تمامی ابعاد معرفتی، سطوح و مراتب مختلف دانش برنامه‌درسی حضور داشته و مؤثر خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: مبانی دینی، دانش برنامه‌درسی، دین، فلسفه، ملاصدرا

مقدمه

یکی از مباحث محوری در برنامه‌درسی معنا و تعریف برنامه‌درسی است. تعاریف متعددی از برنامه-درسی ارائه شده است. بوشامپ^۱ معتقد است برنامه‌درسی می‌تواند معانی مختلفی داشته باشد؛ به گونه‌ای که این معانی فقط در لفظ مشترک باشند. از دید او، سه معنا برای برنامه‌درسی می‌توان قائل شد. اول: برنامه‌درسی به‌مثابه سند مکتوب^۲، دوم: برنامه‌درسی به‌مثابه نظام^۳ برنامه‌درسی و سوم: برنامه‌درسی به‌مثابه قلمرو و حوزه مطالعاتی^۴ که دارای ابعاد، موضوعات، پرسش‌ها و وسعت مفهومی خاص است (Mehrmohammadi, 2020). در این مقاله معنای سوم از برنامه‌درسی مورد توجه است.

برنامه‌درسی به‌عنوان حوزه مطالعاتی دارای ابعاد معرفتی متعددی نظیر مبانی برنامه‌درسی^۵، نظریه برنامه‌درسی^۶، پژوهش برنامه‌درسی^۷، تاریخ برنامه‌درسی^۸، ارزشیابی برنامه‌درسی^۹، طراحی برنامه‌درسی^{۱۰}، سیاست‌گذاری برنامه‌درسی^{۱۱}، برنامه‌ریزی درسی^{۱۲} و اجرای برنامه‌درسی^{۱۳} و موضوعات گسترده‌ای در هر یک از ابعاد معرفتی آن است (Behar, 1994).

یکی از قلمروهای اساسی و چالش‌زا در این رشته مطالعاتی، بعد معرفتی مبانی برنامه‌درسی است. برای این بعد معرفتی، اهمیت و نقش بسیاری در قلمرو دانش برنامه‌درسی بیان شده است؛ از جمله اینکه مبانی برنامه‌درسی حدودمرز دانش برنامه‌درسی را مشخص می‌کنند و منابع معتبر اطلاعاتی هستند (Zais, 1976). این مبانی منشأ نظریه‌ها، اصول و آرمان‌های رشته برنامه‌درسی (Hunkins & Ornstein, 2016) و نقطه آغاز در تدوین برنامه‌درسی (Nagaraj & Tholappan, 2020) هستند. مبانی، روح‌بخش تمام عناصر برنامه‌درسی و ملاک و معیاری قوی در تعیین و شکل‌گیری آن‌هاست (Maleki, 2019) و کیفیت و کمیت تعاملات دانش برنامه‌درسی را با سایر حوزه‌ها مفهوم‌پردازی می‌کند (Amin Khandaghi, 2017, P. 20). با وجود نقش حیاتی مبانی برنامه‌درسی، از این بعد معرفتی در جامعه علمی غفلت شده است. یکی از مباحث و

1. beauchamp
2. curriculum as a document
3. curriculum as a system
4. curriculum as a field of study
5. curriculum foundations
6. curriculum theory
7. curriculum inquiry
8. curriculum history
9. curriculum evaluation
10. designing curriculum development
11. curriculum policy
12. curriculum development
13. curriculum implementation

موضوعات مهم و مطرح در این حوزه انواع مبانی است که نظرات مختلفی را به خود اختصاص داده است؛ مانند شریفی که مبانی برنامه‌درسی را شامل فلسفی، زیباشناختی، دینی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، روان‌شناختی، زیست‌شناختی و فناوریانه می‌داند (Sharifi, 2014).

در این مطالعه، مبانی دینی برنامه‌درسی به‌عنوان یک بعد معرفتی از دانش مطالعات برنامه‌درسی تلقی می‌شود که درون آن موضوعات مختلف و نسبت به آن موضوعات، نظریات متفاوتی مطرح است. از طرفی تلقی‌های گوناگونی از دین و مبانی دینی وجود دارد و به ازای این تنوع برداشت از دین، مبانی دینی نیز متنوع و متفاوت می‌شود؛ اما به‌طور کلی در این مطالعه فرض شده است که مبانی، منشأ نظریه‌ها، اصول و آرمان‌های رشته برنامه‌درسی هستند (Ornstein, 2016, P. 28)؛ بنابراین وقتی از مبانی دینی یاد می‌کنیم یعنی نوع دینی این مبانی. مبانی دینی یکی از اقسام مبانی برنامه‌درسی است که با توجه به فرهنگ حاکم بر جامعه و تأکید بر حفظ و گسترش ارزش‌های دینی و اسلامی از اهمیت بالایی برخوردار است و به نگرش فلسفی فرد و نظام تربیتی جهت می‌دهد (Pakseresht & Hosseini, 2014). چگونگی مفهوم‌پردازی از مبانی دینی و جایگاه آن و نیز توجه به نوع مسائل هر قلمرو مانند سایر مبانی، مستقیم و غیرمستقیم بر میزان و عمق تأثیرگذاری این مبانی در قلمروهای معرفتی برنامه‌درسی اثرگذار است؛ بنابراین توجه به این بعد امری ضروری است.

با مطالعه و بررسی در زمینه تأثیرات مبانی دینی در سایر حوزه‌ها مشخص می‌شود که در طول تاریخ، همیشه بین مبانی دینی و مبانی فلسفی چالش‌هایی وجود داشته است. به‌عنوان نمونه، در بعضی دیدگاه‌ها بین مبانی دینی و فلسفی تفاوتی قائل نمی‌شوند، چنانکه مرزوقی در بررسی سند تحول معتقد است، در این سند بین مبانی دینی و فلسفی تفاوتی دیده نمی‌شود؛ درحالی‌که این دو مبنا قابل تفکیک‌اند (Marzooghi et al., 2017) و یا برخی مبانی فلسفی را بر مبانی دینی مقدم دانسته‌اند، مانند ملکی مبانی اعتقادی و ارزشی را معادل با فلسفه می‌داند و معتقد است فلسفه جهت‌دهنده و تأثیرگذار بر همه تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی است (Maleki, 2008). در مقابل، بعضی از صاحب‌نظران مبانی دینی را مقدم دانسته‌اند؛ مانند التومی الشیبانی که حاکمیت دین و اخلاق را بر کل برنامه‌درسی مقدم می‌داند (Al-Tumi Al-Shaybain, 1975). همچنین استپ در بحث آموزش بیان می‌کند که الهیات باید مقدم باشد؛ چراکه معتقد است الهیات حکم قطب‌نمای برنامه‌درسی را دارد. از سوی دیگر نیز در مکتب اگزیستانسیالیسم، دین و فلسفه هر دو مطرح هستند؛ بدون اینکه بر یکدیگر اثری داشته باشند و برنامه‌درسی با فرایندی معنادار، با تأکید بر تفسیر شخصی و تخصیص آن هدایت می‌شود (Estep et al., 2012).

دیدگاه‌های متفاوت به جایگاه مبانی دینی و فلسفی که باعث ایجاد تأثیرات عمیق و حیاتی در قلمرو معرفتی برنامه‌درسی می‌شود، نشأت گرفته از مسئله مهمی است که در قالب مسئله مناسبات دین و فلسفه مطرح است. این چالش حوزه برنامه‌درسی را به‌طور اعم، حوزه مبانی برنامه‌درسی را به‌طور خاص و حوزه مبانی دینی برنامه‌درسی را به‌طور اخص تحت تأثیر قرار می‌دهد. مناسبات دین و فلسفه (مبانی دینی و مبانی فلسفی) در مسائل و موضوعات متفاوتی دیده می‌شود؛ از جمله اینکه تعاریف متعدد و متفاوت از دین - نه به دلیل ابهام در شناخت دین، بلکه به جهت تفاوت مبانی دین‌شناسانه و از جمله دیدگاه‌های فلسفی دین‌شناسان - وجود دارد. هم‌چنین دیدگاه‌های فلسفی در تبیین منشأ و ضرورت دین بر این مناسبات تأثیر دارند. از سوی دیگر می‌توان به نقش دیدگاه‌های فلسفی در موضع‌گیری در برابر مسئله اثبات‌پذیری گزاره‌های دینی اشاره کرد که اختلاف دیدگاه‌های معرفتی این حوزه تأثیر عمیق و آشکاری بر چالش مورد بحث این مقاله دارد. از مهم‌ترین مسائل نسبت دین و فلسفه می‌توان به تأثیر دیدگاه فلسفی بر تفسیر و فهم گزاره‌های دینی و یا به بررسی تطبیقی آموزه‌های فلسفی دین اشاره کرد. در مورد اخیر، متکلمان و فیلسوفان الهی که از نگرش فلسفی به دین حمایت می‌کنند، مدعی وجود آموزه‌هایی فلسفی در دین، به‌ویژه دین اسلام هستند (Hasani, 2005).

این پژوهش به دنبال ارائه دیدگاهی جدید از ماهیت و نقش مبانی دینی در قلمرو مطالعات برنامه‌درسی بر اساس مناسبات بین دین و فلسفه بر اساس دیدگاه ملاصدرا است. بدین منظور در پی دستیابی به یک ارتباط متفاوت و متمایز در زمینه مناسبات میان دین و فلسفه هستیم. بر این اساس، ابتدا دیدگاه‌های گوناگون در زمینه مناسبات میان دین و فلسفه مطرح می‌شود. در گام دوم، نتایج هر رویکرد در برنامه‌درسی را نقد و بررسی کرده و در نهایت، دیدگاه ملاصدرا به‌عنوان دیدگاه معیار مورد مذاقه قرار می‌دهیم. در این دیدگاه، در گام اول به احصای ویژگی‌های کلیدی این نظریه و در گام دوم، به طرح دلالت‌های این خصیصه‌ها در مبانی دینی برنامه‌درسی خواهیم پرداخت. با اتکا به این مطالب به دنبال این هستیم که بدانیم: چه روابطی بین دین و فلسفه وجود دارد و با توجه به این روابط، مبانی دینی چه شکلی پیدا می‌کنند و آیا بر اساس مناسبات بین دو نظام معرفتی دین و فلسفه می‌توان تصویری فعال، فراگیر و بنیادین از مبانی دینی برنامه‌درسی مطرح کرد؟

مناسبات میان دین و فلسفه و پیامدهای آن در قلمرو مبانی دینی برنامه‌درسی

در این بخش به معرفی رویکردهای پنج‌گانه بین دین و فلسفه^۱ (مشمول بر ایمان‌گرایی افراطی،

۱. لازم به توضیح است این طبقه‌بندی فقط بر اساس مناسبات میان دین و فلسفه (فارغ از این که امکان دارد هر یک از صاحب‌نظران

معنایی متفاوت از دین و فلسفه ارائه داده باشند) صورت گرفته است.

عقل‌گرایی افراطی، تقدم فلسفه بر دین، تقدم دین بر فلسفه؛ و هماهنگی دین و فلسفه) پرداخته شده است. در ادامه دیدگاه هر رویکرد درباره ماهیت دین، فلسفه و همچنین برداشت از تناسب دین و فلسفه توصیف شده و در نهایت، به این مسئله می‌پردازیم که تلقی هر رویکرد از مبانی دینی در برنامه‌درسی چیست.

۱. ایمان‌گرایی افراطی (نفی فلسفه): این رویکرد معتقد است که وحی آمده است تا ما از عقل بی‌نیاز باشیم و غیر از وحی راه دیگری برای شناخت حقایق وجود ندارد (Afzali, 2004). ترتولیان^۱ بیان می‌کند که فلسفه منشأ انواع بدعت‌هاست و مخالف جدی فلسفه است (Gilson, 2000). افرادی چون کی-یرکگارد، گابریل مارسل و هایدگر هرچند مخالف فلسفه نیستند و آن را بجای خود می‌پذیرند اما ساحت دین را کاملاً از فلسفه جدا دانسته و اعتقاد دارند دین و دین‌داری از مقوله فهمیدن نیست بلکه از مقوله ایمان آوردن است؛ بنابراین در مفهوم ایمان‌گرایی شریک‌اند. هایدگر قائل به هیچ اتحادی میان فلسفه و کلام مسیحی نیست و بیان می‌کند که برای دیانت اصیل مسیحی فلسفه نوعی جنون است (Verneaux, 1993). شیعیان اخباری و سنی‌های ظاهر حدیث‌گرا با فلسفه و عقل‌گرایی در ستیز بوده و آن را بدعت می‌دانند. از بعضی عارفان نیز نباید غافل بود که پای فیلسوفان را چوبین دانسته‌اند (Afzali, 2004). برخی از افراد طبقه ایمان‌گرایی افراطی نقش محدودی برای عقل قائل بودند؛ مانند علامه مجلسی که عقل را در حد شناخت امام می‌پذیرد (Sobhani, 1990).

تلقی از دین: اینان دین را مساوی با وحی می‌دانستند. هر آنچه از طریق وحی به پیامبر نازل شده است، راه شناخت حقایق وحی است. این گروه وحی را به‌مثابه نقل می‌دانند و عقل را در کنار وحی یا در ذیل آن نمی‌بینند. شاید بتوان گفت، اینان حقیقت ایمان را به نوعی خودسپاری و تسلیم محض و بدون هیچ‌گونه استدلال و تفکر می‌دانند.

تلقی از فلسفه: این گروه فلسفه را مساوی با عقل می‌دانند و معتقدند، فلسفه منشأ انواع بدعت‌هاست. ایمان‌گرایان معتقدند عقل، فلسفه و استدلال، برای کشف حقایق اساسی دین و یا تبیین و فهم این حقایق نقشی ندارد و در ایمان‌گرایی افراطی تلاش و کوشش عقل را در جهت ایمان‌ورزی بیهوده می‌دانند.

تناسب دین و فلسفه: این رویکرد معتقد است که وحی آمده است تا ما از عقل بی‌نیاز باشیم. عقل تابع و بنده ایمان است؛ بنابراین برای سعادت انسان ایمان کافی است. لذا در این دیدگاه، عقل و فلسفه نفی می‌شود.

تلقی از مبانی دینی در برنامه‌درسی: حال اگر دیدگاه ایمان‌گرایی مفرط را در برنامه‌درسی متصور

شویم می‌توان گفت که در دانش برنامه‌درسی مبانی فلسفی را شاهد نخواهیم بود و مبانی دینی به‌عنوان اساسی‌ترین مبنا در دانش برنامه‌درسی مطرح خواهد بود. بنابراین، در این رویکرد، مبانی فلسفی به‌عنوان مبانی برنامه‌درسی پذیرفته نمی‌شود.

۲. عقل‌گرایی افراطی (نفی دین): طبق این دیدگاه، با وجود عقل، نیازی به وحی نیست و عقل انسانی قادر است حقایق را کشف و مطابق با آن زندگی را اداره کند و نیازی به دین نیست. برخی حتی پا را فراتر نهاده و بیان می‌کنند که دین سرچشمه تباهی و بدبختی انسانیت و تحمیق توده‌هاست (Afzali, 2004). از پیروان این دیدگاه می‌توان به طرفداران الهیات طبیعی اشاره کرد که عقل را برای سعادت بشر کافی می‌دانند. در بین مسلمانان، زکریای رازی در این نحله قرار می‌گیرد (Sharif, 1984, P. 628). او اعتقاد دارد که مردم به دین‌گرایی دارند؛ چون از گذشتگانشان تقلید می‌کنند (Sharif, P. 629). همچنین افرادی چون فروید، آگوست کنت و هیوم را نیز می‌توان در گروه عقل‌گرایی افراطی نام برد. فروید معتقد است ایمان به خدا به‌عنوان بنیان اکثر ادیان، امری توهمی است (Norway, Nosrati, 2009).

تلقی از دین: دین امری فرهنگی و تقلیدی و مجموعه‌ای از آداب و رسوم است. بنابراین دین و ایمان به معنای پذیرش و تسلیم توأم با اطمینان خواهد بود.

تلقی از فلسفه: فلسفه یک پدیده معرفتی است. در واقع، منظور از فلسفه، عقل یا فلسفه عقلانی یا استدلال و تبیین عقلانی است که از طریق آن می‌توان دین را شناخت. این گروه فلسفه را منشأ سعادت بشر و وسیله کشف حقایق می‌دانند.

تناسب دین و فلسفه: این دیدگاه در برابر ایمان‌گرایی مطرح است. این گروه دین را نفی کرده و معتقدند با وجود عقل نیازی به دین نیست.

تلقی از مبانی دینی در برنامه‌درسی: اگر رویکرد عقل‌گرایی صرف را در برنامه‌درسی متصور شویم، مبانی فلسفی نقش اصلی و اساسی را در برنامه‌درسی خواهد داشت و تمام مباحث و موضوعات برنامه‌درسی متکی به مبانی فلسفی خواهد بود و مبانی دینی به‌عنوان مبنایی مستقل برای برنامه‌درسی نخواهد بود. در این نظام فکری، مبانی دینی به‌عنوان شالوده و اساس برنامه‌درسی مطرح نیست. به‌عنوان مثال، دیدگاه ارنشتاین و لوین را می‌توان در این طبقه قرار داد. ارنشتاین مبانی عموماً پذیرفته‌شده برنامه‌درسی را مبانی فلسفی، تاریخی، روانشناسی، اجتماعی، جهانی‌سازی و فناوری می‌داند (Hunkins & Ornstein, 2016). همچنین ارنشتاین به همراه لوین مبانی را شامل مبانی تاریخی، مبانی فلسفی، مبانی سیاسی، مبانی اقتصادی، مبانی حقوقی، مبانی جامعه‌شناسی و مبانی برنامه‌ای می‌دانند (Ornstein & Levine, 2008). همان‌طور که مشاهده می‌شود، این

افراد مبانی دینی را به عنوان مبانی برنامه‌درسی نپذیرفته و آن را در ذیل مبانی جامعه‌شناسی-تاریخی و به عنوان پدیده‌ای فرهنگی-تاریخی مورد بررسی قرار می‌دهند. در اینجا، دین به عنوان نظام معرفتی و آموزه‌های معرفتی مطرح نیست و لذا مبانی دینی جایگاه مبانی فلسفی را ندارند (Ornstein & Levine, 2008).

۳. تقدم فلسفه بر دین: در این دیدگاه دین و فلسفه هر دو پذیرفته شده است؛ اما در مقام توفیق و جمع میان آن‌ها عقل را مقدم و برتر فرض می‌شود. این رویکرد به چند دیدگاه فرعی تقسیم می‌شود. گروهی که دین و فلسفه را حقیقت واحد دانسته و سرچشمه هر دو را یکی می‌داند و گاه در عمل هم تطبیق می‌دهند؛ مانند فارابی و ابن سینا. گروهی هم فلسفه و دین را دو حقیقت مختلف و دو گانه محسوب کرده‌اند؛ مانند ابن رشد و برخی نیز با تنزل دادن دین به معرفت دینی و استفاده‌کننده بودن آن از معارف بشری، فتوا به هماهنگ‌سازی معرفت دینی با معرفت بشری می‌دهند؛ مانند حامد ابوزید و سروش (Afzali, 2004). فارابی معتقد است دین متأخر از فلسفه برهانی است؛ و دین را ذیل فلسفه می‌داند (Farabi, 1991). فارابی فلسفه و دین را عین و متحد هم می‌داند. اگرچه از نگاه فارابی، فلسفه هم به لحاظ زمانی و هم به لحاظ منطقی بر دین مقدم است، اما نه فلسفه خادم دین است و نه دین تابع فلسفه و اختلاف این دو در سطح اختلاف زبانی است (Masoudi & Shamsi, 2017). ابن سینا باور دارد که فلسفه کوششی عقلانی است که خدا را نیز در نظر دارد و صفات او را به زیباترین و استدلالی‌ترین وجه بیان می‌کند (Maleki & Mousavi Karimi, 2018). ابن رشد معتقد است که متون مقدس شامل افکار و مطالب فلسفی است و لذا می‌توان گفت، دین مردم را به فلسفه ورزی دعوت کرده است. او اذعان می‌کند که دین و فلسفه هر دو حقیقت‌اند و این دو نمی‌توانند با هم در تضاد باشند (Ibn Rushd, 1997). نصر حامد ابوزید با حکم به الهی بودن معانی و محتوای قرآن و بشری بودن الفاظ آن، پای عقل را به شکل عام و افراطی به حیطة فهم قرآن کشاند (Farmanian, Khan Sanami, Soltani, 2019). همچنین سروش که در این زمینه دنباله‌رو افرادی چون نصر حامد ابوزید است معتقد است معرفت دینی امری تابع معرفت بشری و فهم انسان از طبیعت و هستی، مصحح فهم او از دین است و تقدم از آن این گونه معارف است (Khosropanah, 2014).

تلقى از دین: این گروه دین را برابر با آموزه‌های دینی یا معرفت دینی می‌دانند. دین آن چیزی است که از طریق وحی به انسان رسیده است.

تلقى از فلسفه: فلسفه معرفتی است که از طریق استدلال حاصل می‌شود و هم به لحاظ زمانی و هم به لحاظ منطقی بر دین مقدم است. دین بشر را به فلسفه‌ورزی دعوت می‌کند.

تناسب دین و فلسفه: گروهی دین و فلسفه را حقیقت واحد می‌دانند و هر دو را از یک منشأ می‌دانند.

می‌توان گفت که این دیدگاه هم دین را قبول دارد و هم فلسفه را؛ اما در مقام توفیق و جمع میان آن‌ها عقل را مقدم بر دین می‌داند. فلسفه معیار و سنگ محکی است که آموزه‌های دین را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهد.

تلقی از مبانی دینی در برنامه‌درسی: اگر فرض شود که رویکرد تقدم فلسفه بر دین به قلمرو برنامه-درسی ورود پیدا کند مبانی فلسفی به‌عنوان پایه اصلی و اساسی برنامه‌درسی قرار گرفته و تمام مسائل و موضوعات و ابعاد برنامه‌درسی بر اساس مفروضات فلسفی شکل خواهد گرفت و اگر مبانی دینی هم مطرح شود، ذیل مبانی فلسفی مطرح خواهد شد. دیدگاه حسن ملکی که معتقد به تقدم فلسفه بر دین بوده و دین را در ذیل مبانی فلسفی مطرح می‌کند نمونه‌ای از این رویکرد است (Mehrmohammadi et al., 2008). به اعتقاد ملکی، نظام اعتقادی و ارزشی در رأس هرم مفهومی برنامه‌درسی قرار دارد. وی مبانی اعتقادی و ارزشی را معادل با فلسفه می‌داند و معتقد است فلسفه جهت‌دهنده و تأثیرگذار بر همه تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی است (Maleki, 2008). لازم به توضیح است که دیدگاه ملکی از جمله دیدگاه‌هایی است که نگاهشان به مبانی دینی، اگرچه مبتنی بر آموزه‌های دینی است، به واسطه دیدگاه خاصی که در حوزه برنامه-درسی نسبت به مبانی دارند، مبانی دینی را ذیل مبانی فلسفی و یا معادل با آن قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، تبیین ملکی از مبانی دینی وابسته به تلقی خاصی از دسته‌بندی مبانی حوزه برنامه‌درسی است که در آن، جایگاه معین و مستقلی برای مبانی دینی وجود ندارد. از پیوند این دو پیش فرض، تلقی ملکی به مبانی دینی حاصل می‌شود؛ یعنی از طرفی با تلقی فلسفی از دین و از طرف دیگر با قرار دادن این تلقی در ذیل دسته‌بندی مبانی برنامه‌درسی، این نوع تلقی شکل می‌گیرد.

۴. تقدم دین بر فلسفه: نقطه اشتراک پیروان این رویکرد در برتری دین بر عقل است. قدیس آگوستین^۱ همیشه به دنبال پیوند دین و فلسفه و تفسیر دین مسیحیت بر اساس اصول افلاطونی بود. در اندیشه وی، ایمان مقدم بر فهم است. شعار او این بود: ایمان بیاور تا بفهمی (Gilson, 2000). از سخنان آگوستین می‌توان درک کرد که بدون ایمان، فهم ناممکن است، فهم پاداش ایمان است. از نظر غزالی نیز حقایق دین نه قابل قبول است و نه قابل رد و اگر فلاسفه درصدد این کار برآیند غالباً دچار مهمل‌گویی خواهند شد. به نظر غزالی، فارابی و ابن‌سینا برای اینکه میان فلسفه و دین توافقی به وجود آورند، عقاید جزمی دین اسلام را آن‌چنان در قالب نظام‌های ارسطویی و افلاطونی گنجانده‌اند که یا در گرداب تناقضات فروافتادند و یا در

قضایای الحادی گرفتار شدند (Akbarian, 2008). کندی^۱ الهیات را دارای مقامی بالاتر از فلسفه می‌داند و معتقد است که دین، علم الهی است و فلسفه، علم بشری. همچنین راه دین ایمان و راه فلسفه، برهان است (Sharif, 1984)

تلقی از دین: دین مجموعه معارفی است که از طریق وحی به دست می‌آید. این معارف در جهت دستیابی انسان به رستگاری و رسیدن به کمال نازل شده است.

تلقی از فلسفه: فلسفه معارفی است که از راه عقل و استدلال به دست می‌آید و می‌تواند به معنای دانشی باشد که با روش عقلی و قیاسی و با بهره‌گیری از مبانی بدیهی در حیطه وجود به بحث و نظریه‌پردازی می‌پردازد. **تناسب دین و فلسفه:** در این رویکرد تقدم دین بر فلسفه و برتری دین بر عقل واضح است؛ اما این رویکرد منکر عقل و توانایی‌هایش نیست. در این تناسب رابطه عموم و خصوص مطلق حاکم است؛ یعنی دین، فلسفه را در درون خود دارد. طرفداران این دیدگاه به فلسفه‌ای معتقدند که اصول و قواعدش مبتنی بر عقاید دین باشد و با احکام مسلم دین در تعارض نباشد.

تلقی از مبانی دینی در برنامه‌درسی: اگر دیدگاه تقدم دین بر فلسفه را در دانش برنامه‌درسی متصور شویم و معتقد باشیم که این دیدگاه بر برنامه‌درسی حاکم است، مبانی دینی در رأس تمام امور و مسائل حوزه دانش برنامه‌درسی قرار خواهد گرفت. فلسفه می‌تواند به‌عنوان مبانی باشد؛ اما اتکا آن به لحاظ روش، قواعد و... باید متکی به دین باشد. از دیدگاه‌های مطرح در این باب به دیدگاه اعرافی می‌توان اشاره کرد که مبانی دینی را در مبانی تعلیم و تربیت مطرح می‌کند (A'rafi & N., 2016). مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی هم صاحب‌نظران در تلاش بودند تا تلقی‌شان از مبانی مختلف ذیل مبانی دینی قرار گیرد و این را در بخش‌های مختلف سند مطرح می‌کنند و در بخشی آورده شده است که تمامی اجزا و عناصر برنامه‌های درسی و تربیتی باید مبتنی بر مبانی توحیدی و اصول و ارزش‌های اسلام ناب محمدی باشد (Curriculum, 2012). اسناد فرادستی با اینکه قائل به این هستند که مبانی دینی زیربنای دیگر مبانی است اما دارای اشکالاتی است. از جمله این اشکالات می‌توان به نخست تلقی محدود از حوزه مطالعات برنامه‌درسی و عدم توجه به تمامی ابعاد این حوزه و دوم گسست نظری میان مبانی دینی و حوزه طراحی، تدوین و به‌طور کل کلیت سند ملی برنامه‌درسی اشاره کرد. به‌عنوان مثال تبیینی در خصوص چگونگی تجلی مبانی دینی در ساحت‌های تربیتی ارائه نشده است. بر پایه همین تلقی علم‌الهدی به بیان مبانی نظری تعلیم و تربیت از دیدگاه فلسفه صدرایی پرداخته است. وی در اثرش صرفاً در پی یافتن شواهدی متلائم و

موافق با مبانی فلسفی از قرآن است (Alamolhoda, 2009)؛ و معتقد است که تحقق هر فلسفه تربیتی مستلزم حضور اصول و بنیادهای آن در متن نظام آموزشی است (Alam al-hoda, 2005, P. 253). علم‌الهدی اگرچه مبانی دینی را بر مبانی فلسفی مقدم دانسته است، اما دیدگاهش با تعریف محدود از مبانی دینی و تلقی محدود از برنامه‌درسی به‌عنوان یک قلمروی مطالعاتی مواجه است.

۵. هماهنگی دین و فلسفه از راه استقلال و تفکیک: طرفداران این رویکرد هماهنگی فلسفه و دین را می‌پذیرند و معتقدند این دو با هم تعارضی ندارند. صاحبان این نگرش دارای مشارب فکری مختلف می‌باشند و نسبت به دین و فلسفه رهیافت خاصی دارند. برخی سخن از تمایز زبان به میان آورده‌اند و عده‌ای تمایز در روش و عده‌ای نیز تفاوت قلمرو را ملاک قرار داده‌اند. مکاتبی مثل انگزیستانسیالیسم، تحلیل زبانی و مکتب تفکیک در این گروه قرار می‌گیرند. بعضی از پیروان انگزیستانسیالیسم از جمله بولتمان معتقد است الهیات هیچ نقطه تماسی با علم ندارد (Barbour Ian, 2001, P. 151). در این مشرب، مسئله تعارض دین و عقل با تقابل در حوزه خودآگاهی انسان و حوزه امور فاقد آگاهی حل می‌شود؛ زیرا شیوه پژوهش هر دو حوزه متفاوت از دیگری است. دیدگاه تحلیل زبانی درباره ارتباط علم و دین معتقد است که علم و دین دو حوزه مجزا هستند و با هم تعارضی ندارند؛ چون کارکردهایشان به‌طور کامل متفاوت از هم است (Afzali, 2004). مکتب تفکیک خراسان نیز ذیل این گروه قرار دارد. این مکتب دو هدف نخست جداسازی سه جریان شناختی یعنی جریان دین (وحی)، عقل (فلسفه) و کشف (عرفان) از یکدیگر و دیگری بیان معارف ناب قرآنی، بدون هیچ‌گونه امتزاج و التقاط و خلط و تأویلی، از نوع تأویل‌هایی که می‌دانیم و همین خود جوهر غایی مکتب تفکیک است (Hakimi, 1997). برخی پیروان این مکتب بر این باورند که تفکیک ضد فلسفه نیست ضد تأویل است (Hakimi, 1997, P. 38).

تلقی از دین: دین و هر آنچه از طریق وحی به انسان رسیده است و هیچ نقطه اشتراکی با فلسفه ندارد. **تلقی از فلسفه:** فلسفه معرفتی است که از طریق استدلال به دست می‌آید. این معرفت به لحاظ کارکرد و روش با دین متفاوت است.

تناسب دین و فلسفه: این رویکرد فلسفه و دین را می‌پذیرد و طرفدارانش معتقدند که این دو با هم تعارضی ندارند. صاحبان این دیدگاه معتقدند این دو مقوله هر دو برای زندگی ضروری‌اند؛ اما تا جایی می‌توانند موفق عمل کنند که به مسائل و مباحث یکدیگر ورود پیدا نکنند. ظاهراً نسبت دین و فلسفه در اینجا تباین است.

تلقی از مبانی دینی در برنامه‌درسی: اگر رویکرد هماهنگی دین و فلسفه از راه تفکیک به برنامه‌درسی

ورود کند، قاعداً مبانی دینی و مبانی فلسفی هر دو مطرح خواهد بود؛ بدون اینکه بر یکدیگر اثری داشته باشد و یا اینکه یکی بر دیگری تقدمی داشته باشد. مفروضات قلمروی برنامه‌درسی برگرفته از هر دو معرفت خواهد بود و قلمرو دانش برنامه‌درسی هیچ ارجحیتی میان این دو مبانی نخواهد داشت و هر دو به اشکال مختلف می‌توانند بر ابعاد معرفتی برنامه‌درسی اثرگذار باشند. این مبانی، روش، زبان و شیوه استدلال خودشان را دارند و پیوندی میان این مبانی وجود ندارد. به‌عنوان مثال، اگر بخواهیم در یکی از ابعاد معرفتی برنامه‌درسی مثلاً تدوین برنامه‌درسی، دیدگاهی را مطرح کنیم، باید از هر دو مبنا استفاده کنیم به طوری که مسیر برنامه‌ریزی درسی، استدلال‌ها و نتیجه‌گیری ما با زبان و روش متفاوتی در هر یک از این دو راه صورت می‌گیرد و نتایج هر دو قابل‌پذیرش‌اند. مسئله قابل طرح در این جا این است که اگر با اتکا به مبانی فلسفی این کار را انجام دهیم، گویا هیچ نیازی به تطبیق میان اصول و قواعد فلسفی و اصول و قواعد دینی وجود ندارد و مسئله دیگر این است که ممکن است ظاهر نتایج با یکدیگر متفاوت باشند که بر اساس این نگاه، هیچ تناقضی در صورت تفاوت، میان نتایج وجود ندارد؛ مانند مکتب اگزیستانسیالیسم که تأکید بر این تفکیک داشته و معتقد است در برنامه‌درسی با فرایندی معنادار، با تأکید بر تفسیر شخصی و تخصیص آن هدایت می‌شود (Estep et al., 2012).

در مجموع، نگره‌های مطرح شده نتوانستند در عین حفظ مقام و جایگاه فلسفه و دین، ارتباط این دو را کامل بیان کنند. با توجه به محدودیت‌های موجود در دیدگاه‌های مطرح شده، از دستگاه مفهومی جدیدی استفاده می‌کنیم که ناهمخوانی‌های مذکور را ندارد. این دستگاه مفهومی دیدگاه صدرایی است که در ادامه تبیین شده است.

دیدگاه صدرایی، بستری برای توسعه مفهومی مبانی دینی برنامه‌درسی

با توجه به اهمیت بررسی دیدگاه صدرایی در مورد نسبت دین و فلسفه، بررسی ساختار مفهومی دیدگاه ملاصدرا، به‌منظور ارائه رهیافتی برای تبیین نسبت مطلوب میان دین و فلسفه به‌مثابه دو نظام معرفتی ضروری است. بر این اساس و با توجه به بررسی تفصیلی مواضع این فیلسوف در پژوهش زهیر انصاریان (2014)، این مطالعه، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

ملاصدرا بارها و بارها در آثار فلسفی خود به اقتباس آموزه‌های فلسفی از متون دینی اشاره داشته و به توافق بین فلسفه و شریعت اذعان دارد (Alizadeh, 1997). او به صراحت یافته‌های خود را از جنس حکمت دانسته و ساختار فکری‌اش را حکمت متعالیه نامیده است. ملاصدرا ضمن تأکید بر اقتباس مسائل فلسفی از آموزه‌های دینی، توجه دارد که این اقتباس به نحوی باشد که درخور فلسفه به‌عنوان یک دانش برهانی باشد

(Kadivar, 1993). بنابراین از منظر ملاصدرا، نه تنها اقتباس از دین در آموزه‌های فلسفی و حکمی امکان‌پذیر است بلکه او حکم به ضرورت این اقتباس و بهره‌گیری می‌دهد. البته آنچه باید از دیدگاه او در این خصوص مورد توجه ویژه قرار گیرد تلقی او از دین و فلسفه به‌عنوان دو نظام معرفتی است.

ملاصدرا برای بیان امکان اقتباس از آموزه‌های دینی در فلسفه مبنای مهمی مطرح می‌کند که می‌توان از آن با عنوان مطابقت آموزه‌های فلسفی با دین نام برد. ملاصدرا اعتقاد دارد که یافته‌های حاصل از تعقل به‌عنوان یکی از روش‌های ادراک انسان با آموزه‌های حاصل از فهم و تبیین گفتار یا نوشتارهای منقول از انسان‌های مدعی ارتباط با عالم ماورای ماده هماهنگ است و تعارضی بین این‌ها وجود ندارد. او معتقد است که نه دین با آموزه‌های یقینی ضروری فلسفی تعارض دارد و نه تضاد اندیشه‌های دینی با فلسفه امکان‌پذیر است (Ansarian, 2014). او معتقد است که نسبت عقل به‌عنوان ابزار رسیدن به حقایق فلسفی با قرآن و عترت (اصلی‌ترین منابع دین)، همچون نسبت چشم است به نوری که از آفتاب ساطع می‌شود (Kadivar, 1993).

ملاصدرا برای اثبات ضرورت استفاده از آموزه‌های دینی در فلسفه به دو مسئله می‌پردازد. نخست؛ عقل به‌عنوان منبع ادراکات عقلانی و برهانی در فلسفه به تنهایی امکان حل مسائل فلسفی را ندارد. او معتقد است عقل از دریافت بعضی از حقایق محروم نیست؛ بلکه عقل بعضی از انسان‌ها به دلایلی توان دریافت این حقایق را ندارد؛ زیرا عقل امری ربانی است که آمادگی دریافت همه حقایق را دارد. در این زمینه ملاصدرا سه ناحیه مدرک (ادراک‌شونده)، مدرک (ادراک‌کننده) و ادراک را وجوه قصور عقل می‌داند. دوم؛ تبیین این نکته که اولیای دین که اندیشه‌هایشان در متون دینی تجلی یافته است در شناخت حقایق عالی هستی، نقش بسیار مهمی دارند. (Ansarian, 2014).

طور و رای طور عقل: ملاصدرا در زمینه قصور و ضعف عقل از طور و رای طور استفاده می‌کند. از منظر صدرا، عقل در تمامی ساحت‌های انسانی حضور داشته و هیچ مرتبه انسانی فاقد نیروی عقل نیست. عقل و طور و رای طور عقل به‌مثابه دو منطقه شناختی بوده که هر یک به قلمرو خاصی از وجود اشاره دارد. به اعتقاد ملاصدرا حوزه معرفتی و شناختی طور ماورای عقل و مجموعه معرفت‌های این حوزه با عقل دسترس‌پذیر نیست و به گونه‌ای دیگر (مثلاً از طریق قلب یا وحی) برای انسان حاصل می‌شود. از نظر او احکام طور عقل در و رای طور عقل باطل نیستند؛ بلکه هر آنچه را که عقل سلیم به باطل بودنش حکم کند در و رای طور عقل نیز باطل است (Sadraei et al., 2016). صدرا معتقد است، انسانی که از بند مادیت رها شده می‌تواند از تنگی‌های شناخت محدود در عالم ماده نیز رهایی یابد و نفس او امکان سیر در حقیقت هستی را پیدا می‌کند و به اندازه ظرفیت خود به شناخت هستی دست می‌یابد. او انسانی را که به این مرتبه

دست یافته دارای عقل منور به نور الهی و تجلی رحمانی می‌داند (Mulla Sadra, 2015, P. 814)؛ لذا اگرچه عقل به تنهایی توان دستیابی به حقیقت هستی را ندارد اما اگر منور به نور الهی شود می‌تواند به عالم حقیقت دست یابد (Mulla Sadra, 2013). انسانی که به این مرحله دست یافته باشد، با شناخت صحیح اصول عقلی می‌تواند احکام طور و رای طور عقل را در قالب احکام عقلی دریاورد و به اهل خرد عرضه کند.

تا اینجا ملاصدرا ثابت می‌کند که عقل دچار ضعف و قصوری است که مانع شناخت همه حقیقت هستی و باطن آن می‌شود. ملاصدرا برای برطرف کردن این ضعف و نقص عقل، دو روش را پیشنهاد می‌کند. اول؛ تتمیم قصور عقل با شهود دوم؛ تتمیم قصور عقل با دین. به نظر صدرالمآلهین، دست یافتن به باطن حقیقت از طریق علم حضوری (شهود) امکان‌پذیر است. در حقیقت، این نوع شناخت بدون واسطه مفاهیم و صور ذهنی ایجاد می‌شود. در ساحت فلسفه سخن گفتن تنها به روش‌های معتبر فلسفی اعتبار دارد. بنابراین او تأکید دارد که در آثار فلسفی‌اش بر شهود اکتفا نکرده و آنچه را که برهانی قطعی ندارد، مورد توجه قرار نداده است و در آثار حکمی ذکر نمی‌کند (Ansarian, 2014).

ملاصدرا در کنار شهود، دین اسلام با محوریت قرآن را نیز راهی برای تتمیم عقل می‌شناسد. به اعتقاد او، علم یقینی کامل جز با متابعت از انبیا و اولیای الهی و سلوک طریق آنان به دست نمی‌آید. منظور ملاصدرا از متابعت از انبیا برای رسیدن به یقین در حکمت، عبارت است از سلوک طریق کشف و شهود؛ چراکه او باور دارد، اگر فردی بخواهد در شناخت حقیقت هستی از آنان پیروی کند و بر اساس روایات از علمایی باشد که وارث انبیا هستند باید علم به حقایق جهان را به عیان و بدون واسطه تعلیم ببیند و از طریق کشف و شهود به دست آورد. شهود محض و کامل، متعلق به صاحبان «او ادنی» است (Javadi Amoli, 2015). لازم به ذکر است که ملاصدرا تأکید می‌کند که بهره‌مندی از دین در صورتی پذیرفته است که آنچه از دین مورد بهره‌ر قرار می‌گیرد، بر اساس برهان باشد (Beheshtynezhad, 2014).

هر فیلسوفی پیش از اقتباس و استفاده از معارف فلسفی از متون دینی باید موضعش را درباره ارتباط یا نسبت دین و فلسفه بیان کند. انصاریان (2014, P. 59) موضع ملاصدرا را درباره ارتباط دین و فلسفه نظریه تنزیل - تأویل می‌نامد. این نظریه از دو بخش تشکیل شده است که بخش اول اشاره به نسبت دین و فلسفه در مقام پدیداری و بخش دوم در مقام فهم و درآمدن در قالب معرفت بشری دارد. زمانی که دین و فلسفه از نفس‌الامر خود تنزل یافته و در معرض شناخت انسان‌ها قرار می‌گیرد، در مقام پدیداری هستند. این ظهور در دین عبارت است از اتصال یک انسان برتر به منبع ماورایی معرفت و دریافت گزاره‌ها و واژه‌هایی که با زبانی خاص حامل آموزه‌ها و افکاری هستند که از حقایق عالم هستی خبر می‌دهند و راهنمای انسان برای

رسیدن به سعادت هستند و این پدیداری برای فلسفه عبارت است از دستیابی فیلسوف به معارف و آموزه‌هایی که هستی را از حیث هست بودن مورد بررسی قرار می‌دهند و در قالب الفاظ و قضایایی ساخت یافته و منسجم با روشی مشخص به انسان‌ها ارائه می‌شوند. برای شکل‌گیری این دو منظومه معرفتی در مقام پدیداری منشأ دین و فلسفه، مسائل و موضوعات آن‌ها، روش مورد استفاده در تلقی معارف دینی و فلسفی، زبان مورد استفاده در انتقال این معارف و زمان ظهور این دو قابل بررسی است.

نسبت منشأ دین و فلسفه: از نگاه ملاصدرا منشأ و مأخذ آموزه‌های دینی و معرفت فلسفی یکی است و تمایزی با هم ندارند. به اعتقاد او، سبب حصول معرفت برای پیامبر و فیلسوف یکی است؛ اما روش نیل به این معرفت را در آنان دارای تمایز می‌داند. او روش حصول معرفت دینی را وحی و روش حصول معرفت فلسفی را اکتسابی از راه استدلال معرفی می‌کند و معتقد است که منبع وحی همان عقلی است که در زبان شریعت جبرئیل یا روح قدسی نامیده می‌شود و در حکمت به آن عقل فَعَال گفته می‌شود که منبع حقایق فلسفی است (Ansarian et al., 2015).

نسبت روشی دین و فلسفه: ملاصدرا بر این باور است که پیامبر و فیلسوف از حیث معرفت دارای اشتراک هستند؛ درحالی که از حیث روش تمایز دارند. پیامبران برای کسب معرفت از روش‌های وحیانی بهره می‌برند و فیلسوفان با استفاده از استدلال به معرفت جهان هستی دست پیدا می‌کنند. ملاصدرا روش‌های کسب معرفت را وحی، برهان و کشف می‌داند (Sadeghzadeh, 2001) او این روش‌ها را هم‌عرض ندانسته و قائل به تفاوت میان آن‌هاست. او این تمایز را در طریق و جهت زوال حجاب و شدت وضوح و نوریت صور علمی از این روش‌ها معرفی می‌کند (Ansarian, 2014).

نسبت مسائل و موضوعات دین و فلسفه: ملاصدرا معتقد است دین و فلسفه دارای دانش و مسائل مشترکی هستند و به جهت روش دستیابی به این معرفت‌ها و زبان عرضه آن‌ها به مخاطب متفاوت‌اند. باید دقت داشت که وحدت مسائل میان دین و فلسفه به معنای یکی بودن این دو نیست؛ بلکه بدین معناست که مسائل و مباحث اندیشه فلسفی دقیقاً در متون دینی قابل مشاهده است و نتایج فلسفی با آموزه‌های دینی مطابقت دارد؛ البته ممکن است متون دینی شامل معارفی باشند که ارتباطی با موضوع دانش فلسفه نداشته باشد. نکته دیگر اینکه بر اساس مبانی حکمت متعالیه، انسان‌ها دارای مراتبی متفاوت‌اند و بر همین اساس، مرتبه پیامبران در مراتب بالاتری قرار داشته و در نتیجه، معرفتی که برای ایشان حاصل می‌شود، در مرتبه بالاتری از معارف حاصل برای حکیمان است. بنابراین، ملاصدرا باور دارد که علم الهیات به صورت کامل برای پیامبران و از طریق وحی به دست می‌آید و دیگر افراد طالب علم در درجات بعدی هستند؛ هرچند

آن‌ها نیز علوم و معارفشان را از مبادی عالم هستی کسب می‌نمایند (Mulla Sadra, 2015). این همان تمایز معرفت دینی با معرفت فلسفی از حیث شدت وضوح و نورانیت است. نکته دیگر در بحث وحدت میان مسائل دین و فلسفه این است که نسبت مسائل دین و فلسفه نسبت حقیقه به رقیقه است. پس می‌توان گفت، معرفت دینی همان معرفت فلسفی است و لکن معرفت دینی دلالت بر مرتبه‌ای شدیدتر از هستی دارد؛ اما از آن جهت که مسائل دینی، عنوان مشیری برای مراتب عالی‌هستی تلقی می‌شوند و در مقایسه با مسائل فلسفی حاصل از روش‌های استدلالی که عناوین مشیری برای درجات پایین‌تر هستی می‌باشند، این دو دارای تفاضل می‌باشند و البته قابل حمل بر یکدیگر نیز هستند. تطابق وحدت مسائل دین و فلسفه، علاوه بر عقل نظری به عقل عملی پیامبران نیز افزوده می‌شود و بنابراین، هم به حکمت نظری دست می‌یابد و هم به حکمت عملی؛ اما فیلسوف که با عقل فعال در پی رسیدن به معرفت است، تنها به معرفت نظری دست می‌یابد (Ansarian, 2014).

نسبت زبانی دین و فلسفه: نسبت زبانی دین و فلسفه در دیدگاه ملاصدرا مستقیم تحت تأثیر نسبت روشی دین و فلسفه است و از سویی نیز اصلی‌ترین مفسر تمایز مسائل دین از فلسفه است. دین و فلسفه از جهت معرفت با یکدیگر هماهنگ بوده وحدت دارند؛ اما از حیث روش و به تبع آن از حیث مرتبه معرفتی تمایزاتی دارند. تمایز مراتب معرفتی نیز مقدمه است برای تبیین نسبت دین با زبان فلسفه. ملاصدرا معتقد است معارف الهی موجود در متون دینی تناسب مستقیمی با سطح توانمندی ادراکی بشر دارد و چون در طول تاریخ، توان معرفتی بشریت تغییر کرده است، زبان کتب الهی با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند. در اعصار مختلف، گروه‌های گوناگونی از جهت معرفتی وجود دارند و بنابراین، ارزاق معرفتی متفاوتی در کتب آسمانی توزیع شده است تا برای عموم قابل استفاده باشد. پس سطح معرفتی متون دینی و نیز زبان مورد استفاده برای القای مفاهیم معرفتی تابعی از سطح فهم انسان‌های دوران خود است. ملاصدرا بر این باور است که با توجه به وسعت و تنوع مخاطبان در یک دوره زمانی، برخی از کتب آسمانی و به‌طور ویژه قرآن از زبان‌های مختلفی نظیر جدال احسن، خطابه، برهان و رمز برای انتقال معارف بهره برده است (Ansarian et al., 2015). زبان متون دینی اسلامی از حیث ماده در سه بخش زبان تنزیل، زبان برهان و زبان رمز طبقه‌بندی می‌شود.

نسبت زمانی دین و فلسفه: ملاصدرا بیان می‌کند که شکل‌گیری دانش مدون و منسجمی به نام فلسفه متأخر از دین است و نیز حدوث این دانش مدیون تعالیم انبیاست. از نگاه وی، حکیمان دست به اقتباس از آموزه‌های دینی زده و به تدوین دانش فلسفه می‌پردازند. لذا دانش فلسفه به‌عنوان دانشی منسجم که در تلاش

برای یافتن حقایق کما هی است، از دین به عنوان مجموعه‌ای از گزاره‌های معرفتی که از آن حقایق کما هی خبر می‌دهند، متأخر خواهد بود؛ بنابراین، حکمت متعالیه فلسفه‌ای است اسلامی که مسائل نظری و استدلال‌های موجود در متن دینی را به صورت برهانی بودن مستقیماً اخذ می‌کند و در صورت تنزیلی بودن با تأویل، یعنی با ابقای معنای ظاهر در عین کشف معنای تجریدی جامع، به زبان برهانی در آورده و با تکمیل آن با روش‌های شهودی، دانشی منسجم با محوریت موجود بما هو موجود را شکل می‌دهد که غایت آن نیل به حکمت حقه حقیقه‌ای است که در مرتبه عقلانی هستی ثابت است (Ansarian, 2014).

تلقی نسبت به دین و فلسفه: دین در افق فلسفی ملاصدرا حقیقتی لایزال و سرمدی است. سرچشمه توجه انسان به باطن موجودات و تدبر و تأمل در عالم و آدم امری فطری است؛ هم برای دل طراحی شده است هم برای فهم (Jalali, 1999). فلسفه از منظر ملاصدرا درباره موجود بما هو موجود و احوال و عوارض آن بحث می‌کند و به بحث از عوارض ذاتی آن می‌پردازد (Panahi, 2006).

نسبت دین و فلسفه: ملاصدرا بر این باور است که بین دین و فلسفه وحدت و مطابقت حاکم است. وی معتقد است که نه دین با آموزه‌های یقینی ضروری فلسفی تعارض دارد و نه ممکن است که فلسفه با اندیشه‌های دینی تصادم داشته باشد. از نظر وی، یافته‌های کلی حاصل از تعقل به عنوان یکی از روش‌های ادراک انسان با آموزه‌های حاصل از فهم و تبیین گفتارها یا نوشتارهای منقول از افراد مدعی ارتباط با عالم ماورای ماده هماهنگ است. به عبارت دیگر، ملاصدرا نگاهی ویژه به فلسفه مبتنی بر نظام معرفت‌دینی دارد. صدرا علی‌رغم این که یک نظام استدلالی را مورد تأیید قرار می‌دهد، اما آن را بر یک نظام معرفتی دیگر مبتنی می‌کند که نظام معرفتی دینی است. به بیان دیگر، فلسفه او یک فلسفه دینی است. در فلسفه دینی ساحت بینشی دین به عنوان گوهر معرفتی لحاظ شده است که مجموعه‌ای از مفاهیم و گزاره‌های ساخت‌نیافته را در بر دارد و فیلسوفان در مواجهه با این مجموعه معرفتی دست به اقتباس این آموزه‌ها زده و در شکل‌دهی اندیشه فلسفی‌شان از آن‌ها بهره می‌برند. با رعایت دو مسئله در اقتباس اندیشه‌های فلسفی از آموزه‌های دینی، می‌توان در عین اتصاف دانش فلسفه به دینی بودن، هویت مستقل و اصیل فلسفه را حفظ کرد (Ansarian, 2014).

مبانی دینی برنامه‌درسی مبتنی بر دیدگاه صدرایی

در دیدگاه‌های قبلی به بررسی تناسب دین و فلسفه پرداختیم و به این نتیجه رسیدیم که نگره‌های مطرح شده نتوانستند در عین حفظ مقام و جایگاه فلسفه و دین، ارتباط این دو را بیان کنند. لذا با توجه به خلأ موجود درباره ارتباط صحیح میان دو منظومه معرفتی دین و فلسفه، به طرح دیدگاه ملاصدرا درباره تناسب دین و فلسفه پرداختیم. نگاه مطلوب به دنبال پر کردن خلأهای موجود است و به نظر می‌رسد، دیدگاه

ملاصدرا درباره نسبت دین و فلسفه که پیامدهایی در زمینه نقش و ماهیت مبانی دینی برنامه‌درسی به همراه دارد، اصول و قواعد ویژه‌ای دارد و می‌تواند این خلأها را مرتفع کند. ملاصدرا بر اساس اعتقاد به وجوب نظر در معرفت، لزوم طهارت قلب در دریافت معارف و علوم حقیقی و همراهی ذوق عرفانی، برهان و تعالیم و حیاتی نظام الهیاتی خود را بیان می‌کند. الهیات صدرایی در عین استفاده از برهان و حکمت، از دریافت‌های شهودی و آموزه‌های قرآنی و روایات معصومین بهره می‌گیرد. او در الهیات خود می‌کوشد با استفاده از تمامی امتیازات حکمت متعالیه و بدون توسل به روش‌های متعارف اهل کلام، بسیاری از حقایق و اعتقادات دینی را تبیین کند (Sadeghzadeh, 2013).

در ادامه برای اینکه بتوانیم به دیدگاه مطلوب دست یابیم، به احصای خصیصه‌های نظریه صدرای از این منظر پرداخته و سپس دلالت‌های این خصیصه‌ها را در برنامه‌درسی مطرح خواهیم کرد. ابتدا برخی ایده‌های کلیدی نظریه ملاصدرا مطرح و سپس دلالت‌های مهم آن دیدگاه درباره نقش و ماهیت مبانی دینی در قلمرو مطالعات برنامه‌درسی بیان می‌شود.

نقش و جایگاه دین: در نگاه صدر المتألهین، نقش دین جایگاه ویژه و متفاوتی دارد. ملاصدرا باور دارد که پایداری حکمت جز از طریق اقتباس و استفاده از معدن دین امکان‌پذیر نیست و معتقد است دین در تحول و تکامل فلسفه نقشی بی‌بدیل داشته است و بر این باور است که عقل (فلسفه) ممکن نیست از درجه معینی عبور کند مگر آن که از نور دین بهره‌مند شود (Beheshtynezhad, 2014). لازم به ذکر است که دیدگاه برخی از صاحب‌نظران مانند دیدگاه علم‌الهدی (2009) و اسناد فرادستی نیز متکی به دین است. اگرچه این افراد مبانی فلسفی و دینی را در نظر می‌گیرند اما نسبتی میان این دو برقرار و تبیین نمی‌کنند و تلقی‌شان از حوزه برنامه‌درسی محدود بوده و اغلب برنامه‌درسی را معادل برنامه‌ریزی درسی می‌دانند. بر این اساس با توجه به منطق ملاصدرا، با ورود به حوزه برنامه‌درسی نتوانسته‌اند گستردگی و اتکایی را که ملاصدرا به دین دارد در دانش برنامه‌درسی حفظ کنند و نگاه فلسفی‌شان تحت‌الشعاع مناسبات حوزه برنامه‌درسی قرار گرفته و آن جامعیت دین و مبانی دینی در نگاهشان دیده نمی‌شود و کارشان در این مسئله دچار ضعف است. با توجه به اعتقاد ملاصدرا که دین مبنای فلسفه است، مبانی دینی هم تکیه‌گاه سایر مبانی و قلمروهای حوزه برنامه‌درسی خواهد بود. تمام مباحث در نظام معرفت فلسفی باید در نظام معرفت دینی ریشه داشته باشد. به دنبال این برداشت از حوزه برنامه‌درسی در تمامی قلمروها و پیرامون تمام موضوعات و مسائل، اگرچه مباحث این حوزه را در چهارچوب یک معرفت عقلانی و یک منطق روشمند صورت‌بندی می‌کنیم، نکته در این است که تمام منطق و مناسبات این نظام متکی به منطق دیگری است که نظام معرفت دینی است. پس وقتی

از نقش جدید مبانی دینی برنامه‌درسی در پرتو این ویژگی جدید صحبت می‌کنیم، یعنی تمام حوزه برنامه‌درسی و قلمروها، مباحث و نظریه‌ها و حتی رویکردهای مختلف و متفاوت در هر موضوع در هر بعد معرفتی هم‌زمان متکی به مبانی دینی به‌مثابه یک نظام معرفتی هستند. این مسئله به‌واسطه شمول و گستردگی تام و تمام دین در نسبت با فلسفه است.

اتکای فلسفه بر دین: یکی از مؤلفه‌های اساسی این نگاه تقدم دین بر فلسفه و اتکای فلسفه به معنای عقل و استدلال بر دین است که در نتیجه این نگاه، مبانی فلسفی کاملاً متکی بر مبانی دینی هستند. به‌عبارت‌دیگر عقل زمانی مورد استفاده است که در پرتو نور دین قرار گیرد. صدرا بر این باور است که نسبت عقل به‌مثابه ابزار دست یافتن به حقایق فلسفی با معارف دین همچون نسبت چشم است با نوری که از آفتاب انتشار می‌یابد (Ansarian, 2014). با پذیرش این نکته که تمامی مبانی دیگر تحت تأثیر مناسبات بین دین و فلسفه (مبانی دینی و مبانی فلسفی) هستند، در نگاه بدیل، فیلسوفان تمامی مبانی و مفروضاتشان را از مبانی دینی اتخاذ می‌نمایند. البته جایگاه مبانی فلسفی تصریح نمی‌شود و در این مرحله موضوعیت ندارد و ممکن است دیدگاه‌هایی مطرح شوند که از مبانی فلسفی به شیوه‌های گوناگونی بهره برده باشند؛ اما آنچه مسئله اساسی ما در تبیین این مؤلفه است، این است که تمامی نظریه‌ها و دیدگاه‌هایی که حول مسائل و موضوعات متفاوت در قلمروهای مختلف برنامه‌درسی مطرح می‌شوند، بر شالوده‌ای دینی استوارند.

مبانی عقلی (استدلالی) در پرتو وحی: صدرالمألهین بر این باور است که عقل به‌عنوان منبع و ابزار دانش فلسفه و نقل به‌عنوان منبع آموزه‌های دینی تعارضی با یکدیگر ندارند و در مسئله مطابقت، حکمت و شریعت را منزّه تر از آن می‌یابد که با فلسفه الهی سازگار نباشند و فلسفه را کوچک‌تر از آن می‌بیند که سر‌ناسازگاری با شریعت داشته باشد و فلسفه‌ای که با کتاب و سنت برابری و هماهنگی نداشته باشد مستحق نفرین می‌داند (Jalali, 1999). به عبارتی، او بر این باور است که عقل و نقل در پرتو وحی قرار می‌گیرند؛ یعنی زبان عقل و شریعت در پرتو وحی قرار می‌گیرند و بنابراین، در صورتی می‌توانیم مبادی و مبانی استدلالی و عقلی را به‌عنوان مبانی دینی برنامه‌درسی پایه‌ریزی کنیم که این مبانی استدلالی و عقلی در پرتوی وحی باشند. به عبارتی، زبانی را که استفاده می‌شود، ولو استدلالی و عقلانی باشد، با نظر به این اصل می‌توان رشته استدلال‌ها و یا یک شبکه مفهومی استدلالی تصور کرد که مبتنی بر نظام معرفت‌دینی است. در این نگاه، امکان تصور مبانی دینی در قالب یک شبکه معنایی و یا چارچوب مفهومی استدلالی که هم‌زمان مبتنی بر این نظام معرفت‌دینی نیز باشد به وجود می‌آید. پس فارغ از اینکه چنین چیزی وجود دارد یا نه این نسبت میان فلسفه و دین (مبانی فلسفی و مبانی دینی) امکان تصور چارچوب نظری را فراهم می‌کند که می‌تواند

مبانیی در مسائل مختلف قلمرو دانش برنامه‌درسی باشد.

نسبت حقیقه به رقیقه: ملاصدرا در بحث وحدت میان مسائل دین و فلسفه بیان می‌کند که نسبت مسائل دین و فلسفه نسبت حقیقه به رقیقه است. مراد آن است که وجود ناقص در وجود کامل به نحو بالاتری شکل می‌گیرد و حقیقت از حیث وجودی همه کمالات مادون خود را در بردارد (Golmakani et al., 2021). پس معرفت‌دینی همان معرفت فلسفی است؛ لکن معرفت‌دینی دلالت بر مرتبه‌ای شدیدتر از هستی دارد. در اینجا این نکته مطرح است که معرفت‌دینی علاوه بر اینکه مقدم بر معرفت فلسفی است، معرفت فلسفی دارای مراتب گوناگونی است که این مراتب همگی در پرتو معرفت‌دینی قرار می‌گیرند. از سوی دیگر، ابعاد معرفتی برنامه‌درسی دارای سطوح نظری متفاوتی هستند. به عنوان مثال، بعد نظریه دانش برنامه‌درسی به‌طور کلی هویتی نظری و بعد ارزشیابی دانش برنامه‌درسی بیشتر هویتی عملی دارد. هر یک از ابعاد معرفتی، مسائل و موضوعات مختلفی را شامل می‌شود که مراتب گوناگون هویت نظری و عملی نیز برای این موضوعات صدق می‌کند. اگر مواضع و دیدگاه‌های نظری گوناگونی را در هر یک از قلمروهای معرفتی تصور کنیم، نظریه‌هایی در ابعاد و موضوعات مختلف خواهیم داشت که هم از سطح انتزاع متفاوت و هم در مرتبه‌ای متفاوت از معرفت‌دینی قرار خواهند داشت؛ ولی همگی مبتنی بر نظام معرفت‌دینی خواهند بود. مثلاً در حوزه طراحی نظریه‌های متفاوتی وجود دارند که دارای مراتب متفاوتی هستند؛ اما همه منشأ و خاستگاه دینی دارند.

مراتب مختلف زبان: ملاصدرا معتقد است که قرآن برای طرح معارف الهی از زبان‌های مختلف مانند تمثیل، برهان، رمز و ... استفاده کرده است. از لحاظ مراتب مختلف زبانی که ملاصدرا مطرح می‌کند، می‌توانیم از مبانی دینی در برنامه‌درسی در موضوعات نظری در مراتب و سطوح گوناگون (پیچیده تا سطوح کمتر پیچیده) بهره‌مند شویم؛ زیرا این امکان فراهم است که ضمن حفظ چهارچوب نظری و هم‌زمان قالب دینی برای مبانی برنامه‌درسی، در موضوعات، مسائل، نظریه‌ها و قلمروهای مختلف برنامه‌درسی به شیوه‌های گوناگون استدلال و بحث کنیم؛ چراکه این زبان (مبتنی بر نظام معرفت‌دینی) زبانی است که دارای مراتب مختلف است و به‌عبارت‌دیگر، هم مراتب بالای انتزاعی و هم مراتب عینی و حسی در آن مطرح هستند. بنابراین از آنجایی که موضوعات مختلف از سطوح مختلف برخوردارند، مبانی دینی برنامه‌درسی می‌تواند منشأ و مصدر مراتب مختلفی از زبان استدلالی در برنامه‌درسی باشد. مبانی دینی برنامه‌درسی می‌تواند منشأ و مصدر زبان استدلالی، رمزگونه و برهانی و همه این زبان‌ها هم مبتنی بر نظام معرفت‌دینی باشند.

معرفت عقل بحثی در امتداد معرفت وحیانی: در دیدگاه ملاصدرا معرفت مرتبط با عقل بحثی که عبارت است از عقلی که در رسیدن به دریافت حقایق وجود دارد، دارای قصور است و امکان شناخت همه

حقیقت آن‌گونه که هست، برای این عقل وجود ندارد (Ansarian, Akbarian, Nabavi, 2015). از سوی دیگر، ملاصدرا این مسئله را مطرح می‌کند که عقل بحثی با وجود نقص‌هایی که دارد، در صورت تکیه به معرفت‌دینی می‌تواند به دانش منسجمی مبتنی بر نظام معرفت‌دینی دست یابد (Ansarian, 2014) به عبارت دیگر، معارف دینی و آموزه‌های فلسفی هرچند به واسطه فاصله از حقیقت دارای وضوح و نورانیت متفاوت‌اند اما به واسطه تکیه بر نظام معرفت‌دینی دارای وحدت‌اند. به عبارتی، عقل نمی‌تواند کاملاً منطبق با معرفت حقیقه باشد؛ اما این به این معنا نیست که رقیقه امکان تکامل ندارد. این ایده اساسی دلالت بر این دارد که مبانی دینی برنامه‌درسی در قالب صورت‌بندی‌های نظری گوناگون، همیشه قابلیت رشد و رسیدن به جایگاه مطلوب‌تری را دارند.

اتحاد میان مسائل دین و فلسفه، راهی به سایر دانش‌ها: صدرالمتألهین معتقد است که هیچ علم الهی، مسئله ربانی، معرفت برهانی و دانش کشفی نیست؛ مگر اینکه اصل، منشأ، فرجام و ماحصل آن در قرآن یافت شود (Ansarian et al., 2015). صدرا پیوند مسائل دین و فلسفه را صراحتاً در فلسفه اولی (الهیات) می‌داند و به حوزه‌های ریاضیات و طبیعیات کمتر می‌پردازد. او اشاره مختصری به کیفیت بازگشت این دانش‌ها به متون دینی دارد. اهتمام او در این است که نشان دهد همه علوم برهانی را می‌توان از متن قرآن به دست آورد. از دیدگاه او، اساسی‌ترین علوم موجود در قرآن کریم علم صفات الهی، علم افعال الهی و علم آخرت است و علم افعال الهی را پایه‌ای برای دست یافتن به علوم مختلف طبیعی، ریاضی و الهی می‌داند. از اشارات قرآن به افعال پروردگار در عالم طبیعت و ماده، نظیر خلقت آسمان‌ها و زمین و ... به حقیقت و طبایع این اجرام طبیعی که همان علم طبیعیات است، می‌توان پی برد و از آیاتی که به هیأت، اوضاع، حسن ترتیب و نظم حاکم بر عالم دلالت دارند، به دانش تعلیمی رسید و با بررسی آیاتی که اشاره به مبادی و غایات این عالم دارند، به الهیات بالمعنی الاعم دست یافت و از انتقال افعال به صفات و اسمای الهی به الهیات بالمعنی الاخص نائل شد (Ansarian, 2014). این ویژگی بستری فراهم می‌کند که پیوندی میان مباحث دین‌شناختی و مباحث سایر علوم، به‌ویژه ریاضیات و طبیعیات به وجود آید. مبانی دینی راهی برای رسیدن به سایر مبانی، همچون مبانی زیست‌شناختی، روان‌شناختی و ... است. علاوه بر این، چون مبانی دینی برنامه‌درسی با نظر به این اصل و نیز با توجه به اینکه مبانی دینی را مجموعه‌ای از استدلال‌ات و صورت‌بندی‌هایی به صورت شبکه معانی می‌بینیم، صورت‌بندی نظری پیرامون مبانی دینی در حوزه مسائل الهیاتی می‌تواند مقدمه‌ای برای ورود به حوزه نظرورزی و نظریه‌پردازی در حوزه‌های دیگر معرفتی برنامه‌درسی باشد.

تنزل حقیقت در قالب‌های زبانی: از منظر ملاصدرا، پیامبران و به‌طور خاص پیامبر خاتم در روش

و حیانی، به صورت مستقیم به بالاترین مراتب حقیقت دست می‌یابند و سپس در سیری نزولی به سوی عالم محسوس، رقیقه همان حقایق را در قالب صور مثالی و محسوس، به‌عنوان مراتب مادون حقیقت واحده عینی وجود، مشاهده می‌کنند و علاوه بر جنبه عقلانی حقیقت، جنبه‌های مثالی و محسوس آن حقایق در خیال و حس ایشان نیز نقش می‌بندد و این صورت‌های خیالی و محسوس از باب عینیت حقیقه و رقیقه، همان حقایق عقلانی عالم علوی هستند (Ansarian, Akbarian Nabavi, 2015). یکی از نکات مطرح ملاحظه‌شده در حقیقت در قالب‌های زبانی است. حقیقت در سه سطح عقل، خیال و حس مطرح است. هر قلمرویی از برنامه‌درسی اغلب از سطح خاصی از انتزاع برخوردار است و با توجه به هر قلمرو باید از زبان متناسب با آن استفاده نمود. به‌عنوان مثال، جنس مباحث و موضوعات حوزه نظریه‌های زیبایی‌شناسی برنامه‌درسی، جنسی نزدیک به ساحت خیال است و از این حیث می‌توان صحبت در مورد این مسائل را متفاوت از صحبت در خصوص برخی مسائل صرفاً عقلی در برنامه‌درسی دانست. لذا شیوه استدلال و صورت‌بندی نظری پیرامون نظریه‌های مطرح در حوزه زیبایی‌شناسی زبان از جنس خیال و تمثیل است، نه از جنس عقل.

نتیجه

تلاش در این مقاله بر این بود که از قیل انبساط مفهومی مبانی دینی برنامه‌درسی به‌عنوان بعد معرفتی و نیز حوزه مطالعاتی، نگاه وضعیت موجود را نسبت به مبانی دینی توسعه داده و مطابق با واقعیت برنامه‌درسی، پیچیدگی‌ها و گستردگی مباحث و مسائل قلمرو مطالعاتی برنامه‌درسی، برداشتمان را از نقش و ماهیت مبانی دینی بسط دهیم. در مبانی دینی بر اساس این نگاه بازاندیشانه و نقادانه، در مورد نسبت دین و فلسفه بر اساس نظریه صدرایی تأمل و بازاندیشی شد و با مشخص کردن برخی از ویژگی‌های کلیدی دیدگاه صدرایی تبیین دلالت‌های آن در حوزه برنامه‌درسی صورت گرفت که در مجموع معلوم شد خصیصه‌های نظریه صدرایی و دلالت‌های آن در حوزه مبانی دینی برنامه‌درسی، بر نقش و ماهیت مبانی دینی در وضع موجود پرتوانداخته و با نگاه حداکثری و موسع به این خصیصه‌ها، پیامد اجتناب‌ناپذیر این خواهد بود که نگاه مطلوب بر تمامی ویژگی‌های ماهوی مطرح در وضع موجود تأثیر بگذارد. و آن‌ها را می‌توان در پرتو این فهم جدید مورد توجه قرار داد. باید توجه داشت تفاوت اصلی این مطالعه با مطالعات مشابه در این است که فلسفه صدرا به‌عنوان یک فلسفه، مبنا برای حوزه معرفتی برنامه‌درسی مطرح نشده، بلکه این پژوهش از دین‌شناسی و الهیات صدرایی برای نظریه‌پردازی دینی بهره‌مند شده است.

در این نگاه، امکان تصور مبانی دینی برنامه‌درسی در قالب یک شبکه معنایی و یا چارچوب مفهومی استدلالی (نظریه) که هم‌زمان مبتنی بر نظام معرفت‌دینی نیز باشد به وجود می‌آید (نظریه دینی). بنابراین فارغ

از اینکه چنین چیزی وجود دارد یا نه این نسبت میان فلسفه و دین، امکان تصور چارچوب نظری‌ای را فراهم می‌کند که می‌تواند به‌عنوان مبنا در مسائل مختلف قلمرو دانش برنامه‌درسی مورد توجه قرار گیرد. بر این اساس، مبانی دینی برنامه‌درسی که اغلب در حوزه مطالعات برنامه‌درسی یکی از ابعاد معرفتی این دانش تلقی می‌شود، هم از حیث ماهیت و هم نقش دچار دگرگونی می‌شود. از حیث ماهیت، دین به‌مثابه مجموعه‌ای از گزاره‌های دینی و یا پدیده فرهنگی نخواهد بود؛ بلکه دین به منظومه‌ای معرفتی و به‌تبع آن، مبانی دینی به یک نظام معرفتی یا شبکه معنایی منسجم (نظریه) تبدیل شده است. همچنین از حیث نقش مبانی دینی برنامه‌درسی به معنای مفروضات، اصول و یا تطبیق مبانی فلسفی با گزاره‌های دینی نبوده، بلکه نقش مبانی دینی به معنای مبنا و بنیادی برای دانش مطالعات برنامه‌درسی است که در این معنا، دین و مبانی دینی در تمامی ابعاد معرفتی، از قبیل پژوهش، طراحی و تدوین، نظریه برنامه‌درسی و در تمامی سطوح از انتزاعی‌ترین تا عینی‌ترین آن و در مراتب مختلف (مراتب سه‌گانه صدرایی: عقل، خیال و حس) حضور دارد و اثرگذار است. این ماهیت و نقش جدید در پرتو اتکا به نظریه و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی مبتنی بر نظام معرفت‌دینی است.

References

- A'rafi, A., & N., M. S. (2016). *Fiqh of Education: Foundations and Assumption*. Institute of Enlightenment and Mysticism.
- Afzali, S. M. M. (2004). *Major views on the connection between religion and philosophy* (Vol. 1). World Center of Islamic Sciences.
- Akbarian, R. (2008). *Relations between Religion and Philosophy in the Islamic World* (Vol. 1). Research Institute of Islamic Culture and Thought.
- Al-Tumi Al-Shaybain, A. M. (1975). *Islamic Education Philosophy*. .
- Alamolhoda, J. (2009). *Islamic Theories on Education*. Imam Sadiq University Publications.
- Alizadeh, B. (1997). The nature of Mulla Sadra's philosophical school and its distinction from other schools. *Sadra's microcosm*, 3(10), 90-101. <https://ensani.ir/fa/article/157279/>
- Ansarian, Z. (2014). *The Relation between Philosophy and Religion based on Philosophy of Mulla-Sadra and Tabatabaei* [PhD Dissertation, Tarbiat Modares University]. Tehran. (In Persian)
- Ansarian, Z., Akbarian, R., & Nabavi, L. (2015). Descent - Interpretation Theory of Mulla Sadra; an Introduction to Religious Philosophy %J *Journal SADRĀ'I WISDOM*, 3(2), 37-53. https://pms.journals.pnu.ac.ir/article_1722_e9384014e7e6e3906b714a16d4848b4b.pdf (2322-1992)
- Behar, L. S. (1994). *A Study of Domain and Subsystem in the Most Influential Textbooks in the Field of Curriculum, 1970-1990*. [Doctoral Dissertation, Loyala University of Chicago]. Chicago.
- Beheshtynezhad, S. M. (2014). The Role of Religion in Transcendent Philosophy. *Philosophy*

- of *Religion Research*, 12(1), 5-24. <https://doi.org/10.30497/prr.2014.1537> (2228-6578)
- Curriculum, N. (2012). *National Curriculum of the Islamic Republic of Iran, Comprehensive Plan Fundamental change of curriculum and education*. Planning Research Organization Educational. <http://sanadtahavol.ir/>
- Estep, J. R., White, M. R., & Estep, K. L. (2012). *Mapping out curriculum in your church*. B & H Publishing Group.
- Gilson, E. (2000). *Reason and Revelation in the Middle Ages*. (S. Pazouki, Trans.). Cultural Research and Studies Institution.
- Golmakani, R., Izanlou, H., & Padashpour, R. (2021). A comparative Study of Predicating the Essence and the Flimsy from the Viewpoint of Mulla Sadra and Ibn Arabi. *Islamic Philosophical Doctrines*, 15(27), 211-233. <https://doi.org/10.30513/ipd.2021.1496.1135> (2251-9386).
- Hasani, A. (2005). Identifying Problems of the relationship between religion and philosophy. *Qabasat*, 10(35), 59-70. <https://ensani.ir/fa/article/7311/>
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.
- Ibn Rushd, M. (1997). *The Chapter on the Connection between the wisdom and the Shari'a* (Vol. 1). Amir Kabir Pub
- Jalali, G. (1999). Philosophy of religion in the view of Sadr al-Din. *Hoze*, 16(93), 43-74. http://jh.isca.ac.ir/article_1597.html
- Javadi Amoli, A. (2015). *Edit Awakening the Sleepers*. Asra Publications.
- Kadivar, M. (1993). New Thoughts and the Value of the Philosophical Thought of Sadr al-Muta'allehin. *Kayhan Andisheh*(50), 86-103. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/26172>
- Khosropanah, A. (2014). *Perusing Islamic Human Sciences: An Analysis of Religious Theories and Testing Ijtihad Legal Model in Producing Islamic Human Sciences* (Vol. 1). Ma'aref Pub.
- Maleki, A., & Mousavi Karimi, M. S. (2018). The Consistency between Religion and Philosophy in Regard to "God and His Creation" and "the Eternity of the World", based on the Views of Fârâbi and Ibn-Sina %J *Philosophy of Religion*. 15(1), 51-72. <https://doi.org/10.22059/jpht.2018.228775.1005454> (2008-7063)
- Maleki, H. (2008). *Curriculum Development: A Practical Guide*. Payam Andisheh Pub.
- Maleki, H. (2019). *The Principles of Curriculum Development in Secondary Education*. Tehran (Vol. 16). SAMT Pub.
- Marzooghi, R., Aghili, R., & Mehrvarz, M. (2017). A Methodological and Theoretical Analysis and Critique of the Educational Fundamental Transformative Documents of Islamic Republic of Iran. *Foundations of Education*, 6(2), 21-40. <https://doi.org/10.22067/fedu.v6i2.53863>
- Masoudi, J., & Shamsi, J. (2017). The Connection between Wisdom and Sharia: a Comparative Study of Al-Farabi's and Ibn Rushd's Ideas about the Relation between Philosophy and Religion. *Philosophy and Kalam: Islamic Wisdom*, 4(3), 67-92. <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1068347.html>
- Mehrmohammadi, M. (2020). *Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives* (Vol. 1). SAMT.
- Mehrmohammadi, M., Maleki, H., Mirzabeigi, M. A., & Aliasgari, M. (2008). The Second Panel on the Principles of Curriculum Development in Secondary Education. *Quarterly*

- of Curriculum Studies*, 1(5), 113-126.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/804319/>
- Mulla Sadra, M. (2013). *The Supreme Wisdom in the Four Intellectual Journeys* (Vol. 4). Mola Publications. .
- Mulla Sadra, M. (2015). *Mafatih al-Ghayb*. Mola Publications.
- Nagaraj, D., & Tholappan, A. (2020). Perception of secondary level social science teachers towards Information and communication technology. *Journal of Information and Computational Science*, 10(4), 408-414.
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2008). *Foundations of Education*. Houghton Mifflin Company.
- Pakseresht, M. J., & Hosseini, A. A. (2014). *An Introduction to Islamic Education* (2 ed.). SAMT.
- Panahi, A. H. (2006). Philosophy of Transcendent Wisdom. *Qabasat*, 11(39-40), 197-220.
https://qabasat.iict.ac.ir/article_17406.html
- Sadeghzadeh, G. F. (2001). Harmony of reason and revelatory teachings of religion in Sadra's wisdom. *Maqalat wa Barrasiha*, 69(0), 203-220.
https://jmb.ut.ac.ir/article_13050_7688eccd56d59fb271ffc2109051a95f.pdf (1010-4968)
 (In Persian)
- Sadraei, M. R., Hajiha, A., Goli Malekabadi, A., & Alamolhoda, S. a. a. (2016). A Study of the Relationship between Mulla Sadra's " Extra-Intellectual Order" and Kierkegaard's "Sphere of Religion" %J Comparative Theology. 7(16), 87-100.
<https://doi.org/10.22108/coth.2016.20771> (2008-9651) (In Persian)
- Sharifi, A. R. (2014). The Status of Curriculum Planning in the Iranian Educational System [Research]. *Quarterly Journal Of Education*, 30(3), 73-92. <http://qjoe.ir/article-1-193-en.html> (In Persian)
- Sobhani, J. (1990). *Researches in boredom and bees: a comparative objective study of Islamic schools of thought*. Society of Seminary.
- Verneaux, R. (1993). *A Look at Phenomenology and Philosophies of Existence* (Y. Mahdavi, Trans.; Vol. 1). Kharazmi. (In Persian)
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. Ty Crowell Co. .



Teacher-Focused Dialogical Education: Moving between Centripetal and Centrifugal Positions

Amin Izadpanah 

Faculty member of the department of Foundations of education, School of education and psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: amin423@yahoo.com

Received: 2021-01-08

Revised: 2021-09-13

Accepted: 2022-02-20

Citation: Izadpanah, A. (2022). Teacher-Focused Dialogical Education: Moving between Centripetal and Centrifugal Positions. *Foundations of Education*, 11(2), 56-76. doi: 10.22067/fedu.2022.67395.1000

Abstract

This paper aims to discuss and analyze the role of teachers in developing and promoting dialogical education through their reaching out to students' voices in learning environments. The inability of Iranians in the dialog is a major and serious problem of the Iranian society, and it seems that the centralized and bureaucratic education system, with its overemphasis on knowledge acquisition and its negligence of the critical role of human interactions, can be held responsible for this situation. The bureaucratic conception of teachers allows the education system to recruit teachers as its agents in the service of its values, thereby restricting the chances of human interaction and dialog in the educational environments. *The Theoretical Foundations of Fundamental Transformation* -declared in 2011-seeks to alter the old-fashioned, bureaucratic image of the teachers and portrays them as the cultural forces of society and generators of social capital. Corresponding to this recent reformative policy, this paper puts forward a conception of dialogicality in education with the leadership of teachers, as changing position the between the two conditions of centrifugal and centripetal forces, two concepts introduced by Mikhail Bakhtin. Dialogicality, then, provides practical chances for students' perspectives to be maintained and their voices heard in education. Also, a model for referring to students' voices by the teachers for the purpose of promoting multi-voiced and dialogical education is proposed. In this model teachers and students are considered as co-partners participating in shared learning experiences, but from different perspectives.

Keywords: Education, Teacher, Dialogicality, Centripetal, Centrifugal, Bakhtin, TFFT



©2022 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.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

OPEN ACCESS
دسترسی آزاد<https://fedu.um.ac.ir>

مقاله پژوهشی



گفت‌وگومندسازی تعلیم و تربیت با محوریت معلم؛ نوسان بین مرکزگرایی و مرکزگریزی

امین ایزدپناه

عضو هیات علمی بخش مبانی آموزش و پرورش دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. amin423@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۶/۲۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۱
استاد: ایزدپناه، امین. (۱۴۰۰). گفت‌وگومندسازی تعلیم و تربیت با محوریت معلم؛ نوسان بین مرکزگرایی و مرکزگریزی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۱(۲)، ۵۶-۷۶. doi: 10.22067/fedu.2022.67395.1000		

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی و تحلیل نقش معلمان در گفت‌وگومندسازی جریان تعلیم و تربیت از راه توجه به صدای دانش‌آموزان در محیط‌های یاددهی-یادگیری است. ناتوانی در گفت‌وگو از جمله جدی‌ترین مسئله‌های جامعه ایرانی است و به نظر می‌رسد نظام تعلیم و تربیت تمرکزگرا و دیوان‌سالار ایران با تأکید بیش‌ازحد بر دانش‌اندوزی و غفلت از اهمیت روابط انسانی، در پیدایی این وضعیت سهیم است. انگاره دیوان‌سالارانه سبب شده است تا معلم به‌مثابه یک کارگزار در خدمت انتقال ارزش‌های نظام تربیتی در آمده و تنوع دیدگاه‌ها و ارزش‌های موجود در محیط‌های آموزشی نادیده گرفته شود. این وضعیت، تعلیم و تربیت را به جریانی تک‌صدا و یک‌سویه تبدیل کرده است که فرصتی برای گفت‌وگو در نظر نمی‌گیرد. مبانی نظری تحول‌بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران کوشیده است - دست‌کم در مقام نظر - از این انگاره فاصله بگیرد و معلم را به‌عنوان نیرویی فرهنگی و مولد سرمایه اجتماعی معرفی کند. این مقاله ضمن طرح دو مفهوم مرکزگرایی و مرکزگریزی به نقل از میخائیل باختین، ایده گفت‌وگومندسازی تعلیم و تربیت با محوریت معلم را به‌مثابه نوسان میان دو وضعیت مرکزگرایی و مرکزگریزی با هدف ایجاد فرصت برای مطرح‌شدن چشم‌اندازها و شنیده شدن صداهای دانش‌آموزان در جریان عمل تربیتی مطرح کرده است. علاوه بر این، مدلی نیز در قالب چرخه رجوع به صدای دانش‌آموزان برای گفت‌وگومند و چندصدایی شدن جریان تعلیم و تربیت به مدد کنشگری معلمان پیشنهاد شده است. بر این اساس معلم و دانش‌آموز هر دو مشارکت‌کنندگانی در تجربه‌های یاددهی-یادگیری - از چشم‌اندازهایی متفاوت - به حساب می‌آیند.

واژه‌های کلیدی: تعلیم و تربیت، معلم، گفت‌وگومندی، مرکزگرایی، مرکزگریزی، باختین، تحول‌بنیادین آموزش و پرورش.

مقدمه

اگر به کلاسی در دوره‌های آغازین دبستان و پیش‌دبستانی پا بگذارید و پرسشی مطرح کنید معمولاً دست‌هایی که برای پاسخ دادن بالا می‌رود و صداهایی که برای شنیده شدن بلند می‌شوند بسیار بیشتر از زمانی است که به کلاس‌های دبیرستان یا دانشگاه گام می‌گذارید؛ چرا چنین است؟ آیا این وضعیت طبیعی است و شجاعت ما برای ابراز نظر و تمایلمان به گفت‌و‌گو با بزرگ‌تر شدن تحلیل می‌رود یا این پدیده حکایت از مشکلی اساسی دارد؟ فراست‌خواه که به واکاوی تاریخی و اجتماعی خلیات ایرانی پرداخته است ناتوانی در گفت‌و‌گو و رسیدن به توافق پایدار، ضعف در کار گروهی، آزردن شدن از انتقاد و خودمداری را به عنوان بحث‌برانگیزترین مؤلفه‌های خلیات ما ایرانیان معرفی کرده است (Farasatkah, 2015). خانیکی نیز از فقدان نهادها، شبکه‌ها و میدان‌های گفت‌و‌گو و یا ناکارآمدی آن‌ها و فرهنگ خودمداری به عنوان عوامل هراس از گفت‌و‌گو نام می‌برد (Khaniki, 2016a). ناتوانی در گفت‌و‌گو میان ایرانیان چنان جدی است که خانیکی مشکل فرهنگی جامعه‌ی ایرانی را ضعف در گفت‌و‌گو می‌داند (Khaniki, 2016b). بنابراین سکوت‌ها و گریز از گفت‌و‌گوهایی که در محیط‌های آموزشی با آن روبرو می‌شویم نه تنها طبیعی نیست که نشان از ضعف و خللی در کار آموزش و تربیت دارد. اولیور سکس، عصب‌شناس انگلیسی، معتقد است فرهنگ‌هایی که فرصت‌های بسیاری برای گفت‌و‌گوهای برابر و تبادل‌های ارتباطی غنی در دوره‌ی کودکی فراهم می‌کنند، قوه‌ی تخیل و ذهن را بیدار کرده و شخص را به سوی خودکفایی، شجاعت، شادمانی و شوخ‌طبعی هدایت می‌کنند و این ویژگی‌ها تا آخر عمر همراه فرد خواهند بود. در مقابل، ارتباطات ضعیف به «محدودیت عقلانی»^۱، کم‌رویی، ترس و انفعال می‌انجامد (Sacks, 1989, p. 67).

بخش بزرگی از شکل‌گیری این وضعیت بغرنج معلول غفلت نظام تعلیم و تربیت از ضرورت آموزش-های اساسی در مدارس با هدف تقویت روحیه گفت‌و‌گو است. همچنین غلبه تک‌صدایی ساختاری و نهادینه‌شده در جریان تعلیم و تربیت طی چند دهه گذشته نیز در شکل‌گیری این وضعیت سهم است. تمرکز بیش‌ازحد بر دانش‌اندوزی و نادیده گرفتن علاقه‌ها، دیدگاه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان در جریان فعالیت‌های یاددهی-یادگیری فرصتی برای شکل‌گیری گفت‌و‌گو باقی نمی‌گذارد. افزون بر این، روابط و رویه‌های آموزشی یک‌سویه و خطی برآمده از ساختار متمرکز و تمرکزگرایی نهاد تعلیم و تربیت، خلیات کودک و نوجوان ایرانی را به سوی نوعی تک‌صدایی درونی شده و ناتوانی در گفت‌و‌گو سوق می‌دهد. به تعبیر آسیب-شناسانه دیویی، مدارس به دلیل تمرکز بیش‌ازحد بر آموزش مجموعه‌ای از مطالب از قبل تعیین شده و شکل

دادن عادت‌های خاص، به مراکز ناموفق تبدیل شده‌اند. این در حالی است که اگر نه‌دهم انرژی که صرف آموختن موضوع‌های خاص به دانش‌آموز می‌شود، صرف این کنیم که ببینیم دانش‌آموزان چه تصویری از این موضوع‌ها می‌سازند، آموزش تا حد زیادی آسان‌تر می‌شود (Dewey, 2004, p. 22).

انباشتن ذهن دانش‌آموزان با (شبه) اطلاعات آن‌هم با شیوه‌های آموزشی یک‌سویه را می‌توان یکی از کژکارکردهای ضمنی تعلیم و تربیت دانست که باعث می‌شود ذهنیت دانش‌آموزان به تک‌صدایی خو کند. لاوسون معتقد است آموزش اندیشه‌ها و فرصت ندادن به دانش‌آموز برای کاویدن مسائل از نگاه خود، ممکن است در کوتاه‌مدت به نفع اجتماع باشد ولی این رویکرد جایی برای تبادل نظر باقی نمی‌گذارد و به افراد اجازه نمی‌دهد نتیجه‌گیری‌های خود را داشته باشند (Lawson, 2001, p. 171). عطش پر کردن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات و چیرگی دانش‌اندوزی افراطی باعث می‌شود تعلیم و تربیت از «انسانیت» دانش‌آموزان غافل بماند؛ چنانچه دانش‌آموزان فرصت نیابند علاقه‌مندی‌ها، دیدگاه‌ها، دغدغه‌ها و صداها را با دیگران به اشتراک بگذارند و بازتاب آن‌ها را در محیط‌های آموزشی ببینند. در نتیجه آن‌ها آرام‌آرام در چرخه‌ای وارد می‌شوند که سکوت و سکون در آن ریشه می‌دواند، از شناخت خود و دیگران بازمی‌مانند، ارتباط انسانی درست را نمی‌آموزند و نمی‌توانند گفت‌وگو کنند.

در این میان، معلمان به‌عنوان مجریان برنامه‌درسی یک‌سویه، خود بخشی از وضعیت مسئله‌زای موجود هستند. معلمان به‌جای آن‌که در خدمت یادگیرندگان باشند به خدمت آموزش درآمده و دانش‌آموزان را نیز به خدمت آموزش درمی‌آورند و صدای آن‌ها را نادیده می‌گیرند. این وضعیت از ساختار دیوان‌سالار نظام آموزشی ایران ناشی می‌شود که کارکرد معلمان را تا حد تکنسین‌های یک خط تولید تقلیل داده و آن‌ها را کارگزار خود کرده است. حبیب‌پور معتقد است اساساً «عقلانیت سیاسی حاکم بر آموزش ایران با اتخاذ رویکرد بالا به پایین در سیاست آموزشی، ماهیتی بوروکراتیک [دیوان‌سالار] دارد و همه سیاست‌های آموزشی در برنامه‌های توسعه‌ای پیش و پس از انقلاب، در قالب یک «گفتمان حرفه‌ای» معلم را فردی حرفه‌ای تلقی کرده است»^۱ (Habib Pour Gatabi, 2013, p. 264 & 267). به دلیل همین ساختار و ماهیت تمرکزگرای نظام آموزشی و تلقی و انتظاری که سیستم از معلمان به‌مثابه کارگزاران نظام سیاسی-آموزشی دارد، فرصت و امکان ابراز وجود معلمان در جایگاه افرادی عامل و محرک تغییر و تحول، گرفته شده است.

۱. به نظر می‌رسد در اینجا مراد از «حرفه‌ای» بودن در ارتباط با معلم بیشتر متوجه این مطلب است که معلم از خود عاملیتی ندارد. بلکه او به عنوان یک تکنسین در خدمت اهداف از پیش مشخص شده‌ای است که حاکمیت به او ابلاغ می‌کند و او مجری آن‌ها بدون دخل و تصرف آگاهانه است.

شمشیری نیز معتقد است تجارب زیسته و وضع موجود حکایت از آن دارد که کارکرد معلمان همچنان محدود به همین کارگزاری ساده حاکمیت است و از نقش معلم به عنوان مصلحان فرهنگی یا آگاهی‌بخشی خبری نیست (Shamshiri, 2016).

با مطرح شدن گفتمان تحول در نظام آموزشی از آغاز دهه ۹۰ خورشیدی و انتشار «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» سخن از زدودن این انگاره دیوان‌سالار از معلم به میان آمده و معلم «به منزله نیروی فرهنگی و فکری جامعه و مولد سرمایه اجتماعی - نه به مثابه کارمند اداری در نظام دولتی» (TFFT, 2011, p.388)^۱ مورد توجه قرار گرفته است. نقش‌های متنوعی که برای معلم در این سند بالادستی ترسیم شده است - «هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن و ترغیب متریان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی جهت بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی [متریان]» (Ibid, 386) - را می‌توان به محوریت معلم در رویکرد تحولی و به رسمیت شناختن عاملیت او تفسیر کرد.

گذشت یک دهه از ابلاغ سیاست‌های تحولی در آموزش و پرورش و معطل ماندن بسیاری از بخش‌های آن، مؤید ضرورت انجام پژوهش‌های نظری برای روشن‌تر ساختن جنبه‌ها و امکانات مختلف این سیاست‌ها و شناسایی راه‌هایی برای کمک به تحقق آن‌ها در عمل است. بنابراین و مبتنی بر مسئله - غیاب گفت‌وگومندی و چندصدایی در جریان تعلیم و تربیت - هدف اصلی این مقاله بررسی نسبت معلم و دانش‌آموز از منظر گفت‌وگومندی و شناسایی چگونگی اثربخشی معلمان در تحقق گفت‌وگومندی در جریان تعلیم و تربیت است. منطبق بر این دو هدف سه پرسش اصلی پیش روی ما است، با این توضیح که پرسش نخست در صدد فراهم کردن یک چهارچوب نظری برای پاسخ به پرسش‌های بعدی است. از این رو پرسش‌های اساسی این پژوهش به این شکل صورت‌بندی می‌شود.

۱. گفت‌وگومندی یا رابطه گفت‌وگومند چیست و چه مختصاتی دارد؟
۲. نسبت یا رابطه معلم و دانش‌آموزان در موقعیت و ارتباط گفت‌وگومند چگونه است؟
۳. معلمان چگونه می‌توانند جریان تعلیم و تربیت را در همراهی با دانش‌آموزان گفت‌وگومند (تر) سازند؟

۱. با هدف کوتاه نویسی در ارجاع درون‌متنی «TFFT» به صورت اختصار و به جای Theoretical foundations of the fundamental transformation و معادل کوتاه‌نوشت فارسی «مبانی نظری تحول بنیادین» به کار رفته است.

روش پژوهش

روش این پژوهش کاوشگری فلسفی انتقادی است. هدف نهایی این روش، بهبود عمل تربیتی است (Oberg, 1982). بهبود عمل تربیتی در نتیجه کاوشگری فلسفی انتقادی مستلزم آن است که کاوشگری توصیه‌هایی-دست‌کم بحثی درباره دلالت‌های ضمنی نتایج-را به منظور بهبود عمل تربیتی در برداشته باشد (Haggerson, 1991, p. 49). همچنین کاوشگری فلسفی انتقادی عهده‌دار رسالت ابهام‌زدایی، شفاف‌سازی، بالا بردن فهم و درک و تدارک گزینه‌های بدیل است (Ibid, p. 74). بنابراین، برای پاسخ به پرسش نخست با انتخاب هدفمند فیلسوفانی که بر مفهوم گفت‌وگو به طور عام یا در حوزه تعلیم و تربیت به طور خاص متمرکز بوده‌اند، ضمن مروری فشرده بر آرای آنان، مختصات رابطه گفت‌وگو‌مند استنتاج شده و تعریفی از مفهوم رابطه گفت‌وگو‌مند پیشنهاد شده است. در گام دوم، نسبت یا رابطه معلم با دانش‌آموزان در موقعیت گفت‌وگو‌مند، با بهره‌گیری از روشنگری حاصل از پاسخ پرسش نخست و به کمک دو مفهوم مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی از میخائیل باختین^۱ تحلیل شده است. برای پاسخ به پرسش سوم نیز با اتکا به تحلیل تأملی، جریان گفت‌وگو‌مندی‌سازی تعلیم و تربیت از راه رجوع به صدای دانش‌آموزان از سوی معلم ترسیم شده است.

نگاهی به پیشینه مفهوم گفت‌وگو و استنباط مختصات رابطه گفت‌وگو‌مند

مفهوم گفت‌وگو با فلسفه پیوندی جدایی‌ناپذیر دارد. آغاز فلسفه را به سقراط و روش انتقادی و پرسش‌گرانه او منسوب می‌کنند. روش سقراط اساساً ماهیتی گفت‌وگویی دارد. یاسپرس در توضیح گفت‌وگوی سقراطی، این گفت‌وگو را «نبرد دوستانه و آزادانه برای دستیابی به حقیقت» و از شرط‌های رسیدن به آزادی می‌نامد (Jaspers, 1953, p. 157). کیرکه‌گور نیز گفت‌وگوی سقراطی را در چارچوب رابطه استاد و شاگرد، فراهم‌کننده فرصتی می‌داند که هر دو سوی گفت‌وگو طی آن هریک خود را بهتر می‌شناسد (Bern, 1995, p. 58). با وجود این، سرآغاز تاریخی پرداختن به مفهوم گفت‌وگو در قرن بیستم پرنرنگ‌تر و بسامد آن در آرای فیلسوفان بیشتر می‌شود. میخائیل باختین را می‌توان از نامدارترین دل‌باختگان گفت‌وگو و دیگر مفهوم همبسته آن یعنی چندصدایی دانست. مایکل ماکوفسکی آرای باختین را در شکل دادن به دیدگاه‌های بوبر^۲، گادامر^۳ و هابرماس^۴ که همگی بر گفت‌وگو تأکید دارند، مؤثر می‌داند (Makovsky, 1997, p. 4). باختین با رد مطلق‌گرایی دیالکتیک - به‌ویژه از سنخ هگلیکه بر اساس آن هر خودآگاهی‌ای

1. Mikhail Bakhtin
2. Buber
3. Gadamer
4. Habermas

باید تغییر شکل یافته، زایل شود و در هویتی مطلق و یکپارچه، در یک کل استعلا یافته، ادغام گردد- مفهوم دیالوجیک^۱ (گفت‌وگومند) را پیش رو می‌نهد و معتقد است «آگاهی انسان در احاطه آگاهی دیگران است که بیدار می‌شود» (Bakhtin as cited in Todorov, 1998, p. 183) و به همین دلیل است که با وجود اعتقاد به ناممکنی و اهمیت پر نشدن فاصله خود و دیگری «بریدن از دیگران، جدا کردن خود و حبس کردن خود» را علت اصلی از دست دادن خویشتن خود می‌داند. او معتقد است «زندگی در گوهر خود گفت‌وگویی است» (Ibid, 184) و ما جهان را هم‌زمان از چشم‌انداز زمانی-مکانی خود و چشم‌انداز زمان-مکان دیگران ادراک می‌کنیم.

مطابق دیدگاه باختین در باب گفت‌وگو واقعیت همواره تجربه می‌شود و این تجربه شدن از موضعی مشخص اتفاق می‌افتد، به علاوه هیچ چیز قابل ادراک نیست مگر در چشم‌انداز چیز دیگر. برای دو ناظر یا تجربه کننده یک رویداد، اگرچه رویداد مشترک است اما چون هر یک از آن دو ناظر، رویداد و دیگری را از جایگاهی متفاوت درک می‌کند درک آن‌ها از آن رویداد متفاوت است. بنابراین «گفت‌وگومندی باختین فرض را بر این می‌گذارد که هیچ چیز قابل ادراک نیست مگر در چشم‌انداز دیگری» (Holquist, 1997, p. 22)؛ باختین از اصطلاح مازاد دیدن^۲ برای توضیح این وضعیت استفاده می‌کند، یعنی چیزی که من می‌بینم و تو نمی‌بینی و برعکس. «خود»، جهان را همواره از دریچه زمان/مکان خویش و زمان/مکان «دیگری» ادراک می‌کند (و برعکس). از این جهت «خود» همواره نسبی و وابسته به وجودش نزد «دیگری» است (طبیعتاً در سوی دیگر نیز چنین است) (ibid, pp. 33-35).

باختین همچنین با رد هرگونه قطعیت بخشی و تمایل برای تعریف و ارائه‌ی هرگونه فرجام غایی از جهان و پدیده‌های آن می‌گوید «هنوز هیچ چیز پایان بخشی^۳ در جهان رخ نداده است. سخن نهایی جهان و در باب جهان هنوز به بیان درنیامده است، جهان گشوده و آزاد است، همه چیز همچنان در آینده است و همیشه در آینده خواهد بود» (Bakhtin, 1984, p. 166). به عبارتی معنا حاصل تفاوت و دگربودگی^۴ است؛ معناها در ذهن تجربه کنندگان جهان در بستر زمان-مکان همواره متکثر و در حال نو شدن خواهند بود و معناهای گذشته و آینده در جایی به هم می‌رسند و در گفت‌وگو با یکدیگر قرار می‌گیرند.^۵

در اندیشه مارتین بوبر نیز گفت‌وگو چنان حیاتی است که او پیوند گفت‌وگویی میان انسان‌ها را

1. dialogic
2. surplus of seeing
3. conclusive
4. otherness

۵. در بخش بعدی مقاله به باختین بازمی‌گردیم و به کمک دو مفهوم مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی بحث را پی می‌گیریم.

جوهری اصالت^۱ می‌داند (Benson, 1999, p. 33) و معتقد است هر گاه انسان‌ها بیاموزند که در ارتباط و نسبت با دیگران زندگی کنند و امکانات این فضای میان خود و دیگری را درک کنند رشد می‌کنند (Smith, 2006). این چشم‌انداز فلسفی برآمده از تفاوت بنیادینی است که او میان ارتباط میان انسان‌ها با یکدیگر و میان انسان و اشیاء قائل است. بوبر ارتباط انسان-انسان را رابطه‌ی «من / تو» و ارتباط انسان با اشیاء را رابطه‌ی «من / آن» می‌داند. بر همین اساس، بوبر معتقد است در ارتباط معلم و شاگرد، معلم باید «شاگرد را همچون یک کل درک کند و بر این کل بودگی یا یکپارچگی^۲ صحنه بگذارد. این امر فقط زمانی ممکن است که دیدار او و شاگرد هر بار همچون دیدار دو شریک در یک وضعیت دو قطبی^۳ باشد. برای آن که تأثیر این وضعیت بر او یگانه و معنی‌دار باشد باید این وضعیت را نه تنها بارها و بارها از جانب خود، بلکه از جانب شریکش نیز، زیست کند» (Buber, 1958, pp. 164-165).

گادامر نیز با طرح مفهوم افق و امتزاج افق‌ها^۴ معتقد است «ویژگی هر گونه گفت‌وگوی حقیقی این است که در خلالش هر یک [از دو سوی گفت‌وگو] خود را در برابر دیگری گشوده می‌سازد، دیدگاه او را شایسته‌ی توجه می‌داند، به درون دیگری راه می‌یابد به گونه‌ای که نه یک شخص، بلکه آنچه او می‌گوید را فهم می‌کند» (Gadamer, 1989, p. 347). به نظر می‌رسد گفت‌وگو نزد گادامر پدیده‌ای است گریزناپذیر، پیدایشی، پیش‌بینی‌ناپذیر و با نتایجی منحصر به فرد؛ چرا که می‌گوید: «ما به گفت‌وگو کشیده می‌شویم و حتی درگیرش می‌شویم [...] افراد درگیر گفت‌وگو پیش از آن که راهبر گفت‌وگو باشند راهبرنده‌ی آن هستند. هیچ کس پیشاپیش نمی‌داند که چه نتیجه‌ای از یک گفت‌وگو به دست خواهد آمد. فهم یا عدم حصول آن بسا جریانی است که بر ما حادث می‌شود [...] این همه نشان می‌دهد که گفت‌وگو سرشت خاص خود را دارد (Gadamer, 1998, p. 203).

امانوئل لویناس، با تقدم بخشی اخلاق در فلسفه خویش، ورود به گفت‌وگو با دیگری را به رسمیت شناختن پیوسته‌ی برخورداردی دیگری «از حقی و رای خود محوری^۵ خود» می‌داند (Levinas, 1991, p. 40). خروج از دیدگاه خودمحور، فضا را برای آزادی دیگری باز می‌کند و امکان هم‌زیستی را فراهم می‌سازد، یعنی شرایطی که هر کس خود را در قبال حضور و آزادی دیگری مسئول می‌داند؛ زیرا دگربودگی دیگری امری مطلق است و قابل فروکاستن به خود و این‌همانی نیست.

-
1. authenticity
 2. wholeness
 3. bipolar situation
 4. fusion of horizons
 5. egoism

پائولو فریره، دیگر فیلسوف تعلیم و تربیت، گفت‌وگو را راه تربیتی آزادی‌بخش می‌داند. گفت‌وگو «ضرورتی وجودی» و تلاشی برای غلبه بر جهان و رهایی انسان و نه فرصتی برای تحمیل دیدگاه عده‌ای به دیگران است (Freire, 1998). این چشم‌انداز فریره در مقابل آن نوع تعلیم و تربیتی قرار می‌گیرد که سیستم «آموزش بانکی»^۱ نامیده می‌شود که در آن معلم «سوژه روایت‌گر»^۲ و دانش‌آموز «ابژه شنونده»^۳ صبور است. معلم در مورد موضوعی کاملاً بیگانه^۴ با تجربه وجودی دانش‌آموزان، داد سخن می‌دهد و دانش‌آموزان را با محتوای روایت خودش پر می‌کند (Ibid, 54).

هابرماس نیز با طرح عقلانیت یا خرد ارتباطی در برابر عقلانیت ابزاری - که در آن افراد هدف یگانه‌ی خود را دنبال می‌کنند - به دنبال دست‌یابی توافقی‌آمیز به هدفی مشترک میان افراد از راه زبان است و به جای «من» شناسا، «ما» را قرار می‌دهد تا در گفت‌وگویی خردمندانه، هر کس به همراه دیگران در جست‌وجوی حقیقت باشد (Naghizadeh, 2011, p. 468). البته لیوتار تمرکز هابرماس بر توافق جمعی را مورد نقد قرار می‌دهد و معتقد است او بیش از حد به ارتباطی که فاقد آشوب، تناقض و تضاد است بها داده است. از نگاه او هابرماس اهمیت توافقی جمعی را خیلی بالا برده به حدی که جای دیالوگ را میان بازیگران [عرصه‌ی عمومی] گرفته است (Alvesson & Skoldberg, 2009, p. 192). اگرچه لیوتار نیز چنین گفت‌وگویی را ارج می‌نهد، اما از شکل هابرماسی آن فاصله می‌گیرد. به باور او تضاد و آشوب، عناصر جدایی‌ناپذیر هر گفت‌وگویی هستند و توافق جمعی از نظر او در واقع یک وضعیت «میانی»^۵ است، نه هدف دیالوگ (Ibid).

در یک باهم‌نگری از این مرور فشرده بر مفهوم فلسفی گفت‌وگو در نگاه برخی از اندیشمندان می‌توان به‌طور خلاصه برخی ویژگی‌های رابطه گفت‌وگومند را به‌عنوان خط مشترک آرای آنان استنباط کرد. بنا بر اشتراکات موجود در تلقی اندیشمندان مورد بررسی از ارتباط مبتنی بر گفت‌وگو، می‌توان رابطه گفت‌وگومند را رابطه‌ای مبتنی بر موارد زیر دانست؛ ۱. دیگرپذیری و نفی خودمحوری؛ ۲. پذیرش قدرت چشم‌انداز دیگران و گشودگی نسبت به این چشم‌اندازها؛ ۳. باور به انسانی و میان‌ذهنی بودن حقیقت؛ ۴. اهمیت مشارکت در معناسازی و آفرینش معنا؛ ۵. نفی مطلق‌انگاری معرفت‌شناختی؛ ۶. گریزناپذیری و پیدایشی (حدوثی) بودن گفت‌وگو؛ ۷. رابطه دوسویه‌ی سوژه-سوژه میان مشارکت‌کنندگان در گفت‌وگو.

به‌عنوان جمع‌بندی این بخش می‌توان گفت که گفت‌وگو (به‌عنوان رابطه یا نسبت) ضرورت وجودی

1. banking education
2. narrating subject
3. listening object
4. Alien
5. intermediary

گریزناپذیری است که فقدان آن هم‌زمان «بودن» و «شدن» را مختل می‌سازد. بودن مختل می‌شود چون «خود» در رابطه و ارتباط با «دیگری» است که معنای حقیقی خود را می‌یابد. در غیاب ارتباط گفت‌وگومند و در پی انزوا و تک‌افتادگی، خودآگاهی تحلیلی می‌رود و بدین سان، شدن و تحول (در معنای تربیتی‌اش رشد) نیز دچار اختلال می‌شود چون این رویداد نیز موقوف به ارتباط گفت‌وگومند با چشم‌اندازهای دیگر است. تک‌افتادگی و تک‌گویی یک دور باطل و حرکت از خود به خود است که چون مجال خروج از حصار چشم‌انداز خود و خودمرکزبینی را نمی‌دهد راه را بر «شدن» نیز می‌بندد.

محوریت معلم در تعلیم و تربیت گفت‌وگومند

با توجه به موضوع این مقاله (تحقق تحول در تعلیم و تربیت با محوریت معلمان با هدف گفت‌وگومند (تر) شدن جریان تعلیم و تربیت) ضروری است نخست به دو چالش عمده فراروی تحول در حوزه آموزش - و پرورش پردازیم. چالش نخست در نسبت بین اسناد مدعی تحول و واقعیت‌های میدان عمل تربیتی بروز پیدا می‌کند. در نسبت بین این دو با وضعیتی روبه‌رو هستیم که تروین و ریزوی از آن با عنوان «ماهیت متناقض آموزش»^۱ یاد می‌کنند. وضعیتی که در آن معلمان از یک سو تشویق می‌شوند ارزش‌هایی مثل مردم‌سالاری، خلاقیت، همکاری و تنوع را تبلیغ کنند اما شرایط ساختاری حکایت از مجموعه ارزش‌های دیگری چون حرف‌شنوی، پیروی، یکنواختی، هم‌رنگی و همانندی^۲ دارد. اصلاح‌گران تربیتی بر چندصدایی در آموزش، پذیرش تنوع و تفاوت‌های فرهنگی، ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی تأکید می‌کنند در حالی که مدارس برای سهولت کار مدیریت به دنبال یکپارچگی^۳ برنامه‌ی درسی و امور آموزشی هستند. (Troyn & Rizvi, 1997, pp. 261-262). به عبارتی ساختارها - به خصوص در نظام‌های آموزشی تمرکزگرا - دچار نوعی لختی و میل به سکون در برابر تحول هستند و در بسیاری مواقع تبدیل به موانعی جدی بر سر راه تحول می‌شوند.

چالش دوم ساختار پدرسالار یا بزرگسال محور نظام تعلیم و تربیت است. به‌طور کلی پویایی‌های قدرت در فضاهاى آموزشى به سود بزرگسالان است و مجال ابراز وجود دانش‌آموزان اندک است. فراست‌خواه معتقد است در سیاست‌های نظام تعلیم و تربیتی پدرسالار ایران «در کی طفل انگار از دانش‌آموز» وجود دارد که با مفهوم کودک توانا و مدرن فاصله بسیار دارد (Farasatkah, 2020). مبنی بر این دیدگاه، بزرگسال فرادست، مرکز و مصدر هر فعالیت تربیتی است و دانش‌آموز فرودست، حاشیه و دریافت‌کننده و منفعل.

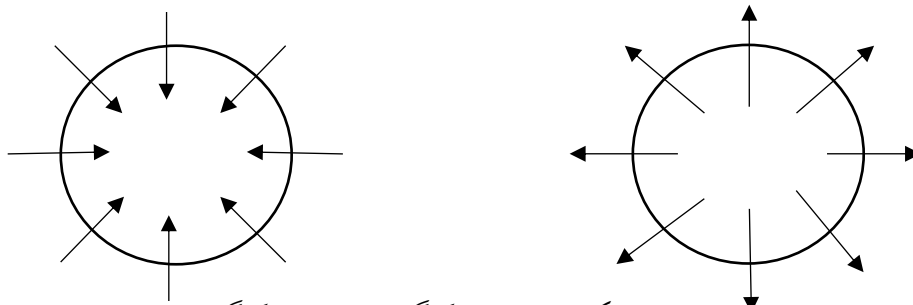
1. contradictory nature of schooling
2. homogeneity
3. uniformity

این روند نشان از تک‌صدایی و غیاب گفت‌وگومندی در تعلیم و تربیت دارد. در این میان تمرکزگرایی نهادینه‌شده در نظام تعلیم و تربیت و چیرگی دیرپای گفتمان حرفه‌ای‌گرایی در کار معلمی که در مقدمه از آن سخن به میان آمد نیز مزید بر علت شده است. فیلدینگ با تصریح وضعیت نابرابر و نامتعادل میان بزرگسالان و دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی، یادآور می‌شود هیچ فضایی - واقعی یا استعاری - سراغ نداریم که دانش‌آموزان و متصدیان آموزش در آن فضا با یکدیگر در حالتی برابر روبرو شوند و همچون دو یار حقیقی به‌طور مشترک عهده‌دار درک و فهم کارهایشان شوند (Fielding, 2004a, p. 309). او معتقد است «دانش‌آموزان هرچقدر هم پیگیر و متعهد به صدای خود باشند نمی‌توانند مراد خود را بیابند مگر آنکه مجموعه‌ای از شرایط ساختاری و فرهنگی فراهم آید که دل خواه آنان را جامه واقعیت بپوشاند» (Fielding, 2004b, p. 202). دیدگاه فیلدینگ از آن نظر جالب توجه است که هم تغییر ساختاری و هم تغییر فرهنگی را مطرح می‌سازد. اولی نیازمند صرف انرژی بیشتری است چراکه ساختارها در برابر تغییر مقاوم‌تر هستند و میل به ثبات در آن‌ها بیشتر است. ساحت فرهنگی از آن جهت که با انسان به‌طور مستقیم‌تری ارتباط دارد خود از ماهیتی گفت‌وگویی برخوردار است و تغییر آن وابسته به ارتباطات انسانی و تلاش برای آگاهی‌بخشی است.^۱

برای رویارویی با این دو چالش، تغییرات ساختاری و فرهنگی را می‌توان به دو سطح خرد و کلان تقسیم کرد. تغییرات در سطح کلان معمولاً زمان‌بر است و ساختارها به‌طور کلی میل به حفظ وضع موجود دارند. پیش‌فرض اصلی این نوشتار بر این است که برای پیگیری تحول، تغییر ساختاری و فرهنگی را باید در سطح خرد و در کوچک‌ترین اما مهم‌ترین و اصیل‌ترین واحد تعلیم و تربیت یعنی کلاس درس جست‌وجو کرد. با نظر به واقعیت روابط قدرت میان بزرگسال و کودک و نقش بزرگسال (در اینجا معلم) در تنظیم این روابط در کلاس درس، عامل این تغییر از وضع موجود به‌سوی وضع مطلوب معلم است. برخلاف ایدئالیسم حاکم بر اسناد حاکمیتی، در میدان عمل تربیتی - یعنی کلاس درس - به‌طور بالقوه و بالفعل نوعی تکثر و تکاپوی گفتمانی وجود دارد. فضا یا میدان عمل تربیتی معلم، فضای روبرو شدن با «دیگری» ها و «صدا» های متنوع آنان است. معلم بسته به میزان آگاهی‌اش از اهمیت و ارزش تفاوت و تنوع، می‌تواند این صداها را به سوی هم‌نوایی و هم‌شکلی، بنا بر آنچه مطلوب پنداشته و خواسته شده، ببرد یا در پاسداشت این تکثر صداها بکوشد و گفت‌وگو با و میان آن‌ها را تسهیل کند.

۱. چنانچه پیش از این نیز آمد، در میانی نظری تحول‌بنیادین در تعلیم و تربیت (۱۳۹۰) معلم به عنوان نیروی فرهنگی و فکری جامعه و مولد سرمایه اجتماعی شناخته شده و از این نظر با این بحث فیلدینگ، یعنی نیاز به تغییرات فرهنگی، نیز بی‌ارتباط نیست.

در ادامه برای درک بهتر آنچه با عنوان پویایی و تکثر در جریان یاددهی-یادگیری از آن یاد شد از دو مفهوم نیروهای مرکزگرا و نیروی مرکزگریز^۱ استفاده می‌شود. باختین برای نشان دادن تفاوت میان صداها یا چشم‌اندازهای موجود در گفت‌وگو، تنش یا تضاد میان دو نیرو را شناسایی می‌کند و آن‌ها را نیروهای مرکزگرا و نیروهای مرکزگریز می‌نامد (Bakhtin, 1981). نیروهای مرکزگرا به سمت هم‌شکلی در قبال یک معنای مشترک گرایش دارند و نیروهای مرکزگریز به سوی تنوع گفتمانی و معنای متفاوتی که از سوی افراد مشخص در موقعیت‌های مشخص ساخته شده‌اند گرایش دارند. به عنوان مثال از دید باختین در هنگام استفاده از زبان، هر دو نیرو در کار هستند. نیروی مرکزگرا می‌خواهد همه چیز را به سوی نقطه‌ای مرکزی ببرد و نیروی مرکزگریز می‌کوشد همه چیز را از نقطه‌ای مرکزی دور کرده و در جهت‌های گوناگون پراکنده کند. تک‌گویی بر اساس نیروی مرکزگرا عمل می‌کند. تک‌گویی تلاش می‌کند همه عناصر زبان را به یک فرم یا گفتار واحد تبدیل کند که از نقطه‌ای مرکزی برمی‌خیزد. نیروی مرکزگرای تک‌گویی درصدد از میان بردن تفاوت‌های موجود است تا به این ترتیب زبانی یکپارچه ارائه دهد. بنابراین تک‌گویی نظامی از هنجارها، نظامی از یک زبان معیار یا رسمی است (Klages, 2006, p. 138).



شکل ۱- نیروهای مرکزگریز و نیروهای مرکزگرایی

مبثنی بر مکالمه‌گرایی باختین، آگاهی برآمده از دیگربودگی و رابطه مبثنی بر تفاوت یک مرکز با هر چیز دیگری است که غیر از آن مرکز است. بر این اساس او معتقد است «خود» نمی‌تواند به تنهایی سازنده خود باشد (Holquist, 1997, pp. 18-19). پس آنچه میان خود و دیگری اهمیت دارد رابطه یا نسبت آن دو است که اساسش تفاوت است؛ هیچ کدام به خودی خود وجود ندارند و هریک وجودش را مدیون دیگری است و خود را در دیگری می‌یابد. به عبارت دقیق‌تر وجود داشتن یعنی بودن در نسبتی گفت‌وگومند. از این

منظر، می‌توان گفت در یک وضعیت تربیتی تک‌گو، معلم صدای غالب و فراخواننده به مرکز یا «خود» است و در تقابل با صداهای «دیگر» قرار دارد. در موقعیتی که معلم صرفاً در حکم کارگزار حرفه‌ای نظام تربیتی انجام وظیفه می‌کند و به عبارت دقیق‌تر به ابزاری ایدئولوژیک تبدیل شده است، از صدای خود نیز تهی شده و بازتاب صدای نظام آموزشی و سیاسی می‌شود. در چنین شرایطی دانش‌آموزان حول این دال مرکزی، همگی خاصیت و حالتی مرکز‌گرا می‌یابند و هم‌رنگی و هم‌شکلی اتفاق می‌افتد.

نکته شایان توجه در مفهوم مرکز از نگاه باختین این است که او مرکز و مرکز بودن را نه یک مفهوم مطلق که امری نسبی می‌داند. به همین دلیل است که گفت‌وگومندی باختین اساساً برخلاف دیالکتیک هگل که بر پایه رؤیای وحدت بنا شده است، به هیچ مطلق بودن باور ندارد، بلکه برعکس بر تفاوتی برطرف ناشدنی تأکید می‌کند و جدابودگی^۱ را شرط ضروری وجود می‌داند (Ibid, pp. 19-20). بنا بر همین دیدگاه می‌توان گفت در فضای گفت‌وگومند و چندصدا، معلم ضمن دعوت به خود (مرکزگرایی) امکان مرکز‌گرایی را نیز فراهم می‌کند و بدین ترتیب اگرچه همچنان مرکزیت خود را حفظ می‌کند اما آگاهانه با کاهش جاذبه خود به نیروهای دیگر (دانش‌آموزان) فرصت مرکز‌گرایی می‌دهد. بنابراین گفت‌وگومندی در فضا و موقعیت آموزشی عبارت است از نوسان بین مرکزگرایی و مرکز‌گرایی. معلم تلاش نمی‌کند همواره مرکز باشد همان‌طور که اصرار ندارد دگربودگی دانش‌آموزان را به همسانی بدل سازد؛ چرا که این کار فردیت ویژه دانش‌آموز را نفی می‌کند. معلم در فضای تربیتی گفت‌وگومند از مرکزیتی عام برخوردار است اما از این مرکزیت برای سلطه، تلقین و تحمیل استفاده نمی‌کند.

می‌توان چنین توصیفی از رابطه گفت‌وگومند معلم و دانش‌آموز را با آنچه بوبر در رابطه معلم و شاگرد مد نظر قرار می‌دهد تطبیق داد. بوبر نیز میان دو مشارکت‌کننده در یک رخداد، قائل به وجود نسبت^۲ است. این نسبت میان معلم و شاگرد نسبتی مساوی نیست و مرزهایی دارد. به عبارتی، «ساختاری از تناسب و حدود» میان آن دو وجود دارد و «بالا بردن دست و نگاه‌های پرسش‌گر» نشانه‌هایی بر یک‌جانبه بودن میان معلم و شاگرد است. به عبارتی رابطه‌ی معلم و شاگرد نامتقارن است. در واقع رابطه‌ی گفت‌وگومند یا «من-تو» بی، بنا نیست همواره برابر و متقارن باشد. او معتقد است آموزش دادن دوطرفه و برابر نیست چرا که معلم «می-تواند تجربه‌ی یادگیری از سوی شاگردان را درک کند، ولی شاگردان از تجربه‌ی تدریس مربی درکی نخواهند داشت» (Buber, 1947, p. 100). احتمالاً به همین دلیل است که بوبر از ضرورتی جدی سخن

1. separateness

2. relation

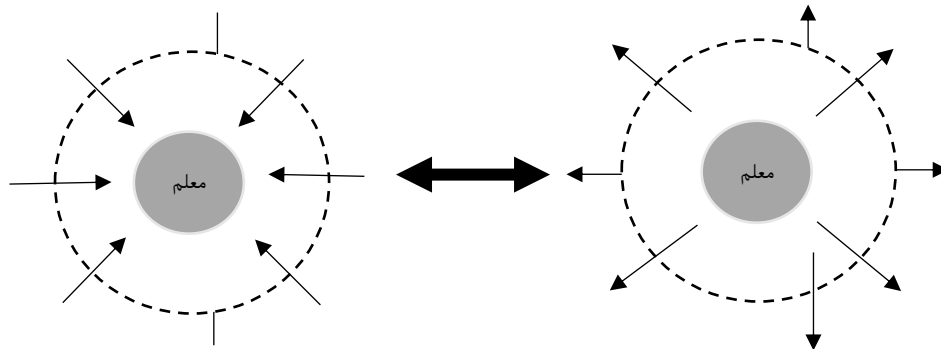
می‌گوید و نسبت معلم و شاگرد را نیازمند نوعی تربیت نفس از سوی طرف مشارکت‌کننده برتر (معلم) می‌داند (Smith, 2006, p. 67). اگرچه رابطه معلم و دانش‌آموز از برخی جنبه‌ها نامتقارن و نامتوازن است، لزوم تربیت نفس از سوی معلم مانع خروج این رابطه از مرکزگرایی صرف و یک‌سویه شدن آن خواهد بود. بوبر برای جلوگیری از یک‌سویه و تک‌قطبی شدن جریان یادگیری از سوی معلم پیشنهاد می‌کند که «معلم باید شاگرد را همچون یک کل درک کند و بر این کل بودگی^۱ صحه بگذارد. این امر فقط زمانی ممکن است که دیدار او و شاگرد هر بار و هر بار همچون دیدار دو شریک در یک وضعیت دوقطبی^۲ باشد. برای آن که تأثیر این وضعیت بر او یگانه و معنی‌دار باشد، باید این وضعیت را نه تنها بارها و بارها از جانب خود، بلکه از جانب شریکش نیز، زیست کند. او باید بکوشد امری را تحقق بخشد که من «درب‌گیری»^۳ می‌نامم (Buber, 1958, pp. 164-165).

نامتقارن و ناهم‌تراز بودن رابطه معلم و دانش‌آموز لازمه و ذاتی فرآیند آموزش است. مثلاً در زمان تدریس این معلم است که می‌آموزاند و نه دانش‌آموز، یا در زمان آزمون این معلم است که ملاک‌هایی برای ارزشیابی در آزمون مشخص می‌سازد و اوست که به سنجش پاسخ‌ها می‌پردازد. این ناهم‌ترازی در حالت یک‌سویه می‌تواند تک‌گویانه باشد. به نظر می‌رسد منظور بوبر از این «درب‌گیری» (درب‌داری) فرصت تجربه‌ی موقعیت یا وضعیت مشترک از نگاه «دیگری» است. در این صورت، موقعیت نه تنها از نگاه من (معلم) بلکه از نگاه دیگری (دانش‌آموز) نیز درک می‌شود. آنچه این درب‌گیری را ممکن می‌سازد رابطه‌ای گفت‌وگومند، در عین ناهم‌ترازی و عدم تقارن، است. در نسبتی گفت‌وگومند، «خود» وجود طرف دیگر تجربه‌ی مشترک را به رسمیت می‌شناسد و این کار باعث گسترش «خود» نیز می‌شود. من/خود با دیدن یک پدیده، این بار از چشم‌انداز «دیگری» و ادراک موقعیت مشترک از فراسوی خود به معرفتی تازه دست می‌یابد.

مفهوم‌هایی چون شریک و مشارکت در اندیشه‌های دیوید بوهم - یکی دیگر از نظریه‌پردازان گفت‌وگو - نیز دیده می‌شود. او ضمن تأکید بر نقش گفت‌وگو در تصحیح افکار و امکان معناسازی‌های جدید و پیوسته که حاصل تعامل افکار میان مشارکت‌کنندگان در جریان گفت‌وگو است، معتقد است در جریان گفت‌وگو افراد در تضاد نیستند بلکه در حال مشارکت در یک فضای معنایی مشترک‌اند که قابلیت گسترش و تغییر دارد (Bohm, 1987, p. 157). طبیعی است که تمرکزگرایی صرف بختی برای معناسازی جدید و رابطه مشارکتی نمی‌گذارد، بنابراین منطقی است که نوسان بین هر دو وضعیت، یعنی تمرکزگرایی و

1. wholeness
2. bipolar situation
3. inclusion

تمرکززدایی، راه و تمهید مناسب‌تری برای خلاقیت و آفرینش معناهاى نو باشد. بر اساس بحثی که تا اینجا صورت گرفت، می‌توانیم گفت‌وگومندی در جریان یاددهی-یادگیری/تعلیم و تربیت/آموزش با محوریت معلم را همانند شکل ۲، نوسان یا رفت و برگشت میان وضعیت مرکزگرایی و مرکزگریزی در نظر گرفت. با این وصف، معلم هدایت‌گر و تسهیل‌گر جریان آموزش و یادگیری است اما آن را کنترل نمی‌کند. کنترل نیازمند سلطه بر همه امور و رخدادهای فرآیند آموزش است به طوری که هر رخدادی به سبب اقتدار و کنترل معلم پیش‌بینی‌پذیر است و در مسیری خطی رخ می‌دهد. در تعلیم و تربیت گفت‌وگومند معلم موضوع یا محتوا را معرفی می‌کند و گشاینده باب یادگیری در کلاس است و در این مرحله دعوت به «خود» می‌کند (مرکزگرایی)؛ اما در مرحله یا مرحله‌های بعد با فرصت دادن به مرکزگریزی (مثلاً از راه گفت‌وگوی گروهی یا جمعی میان دانش‌آموزان، کاوشگری، تعریف و انجام پروژه و فعالیت‌های آفرینشی) راه را بر امور و رخدادهای پیش‌بینی‌ناپذیر می‌گشاید و از آن‌ها استقبال می‌کند.



شکل ۲- گفت‌وگومندی جریان تعلیم و تربیت به مثابه نوسان میان مرکزگرایی و مرکزگریزی

معلم با گشودن باب مرکزگریزی به صداها و چشم‌اندازهای موجود در محیط آموزشی امکان تبلور می‌دهد و به طور خودخواسته مرکزیت خود را در میدان عمل به آن‌ها می‌دهد. این مرکزگریزی شامل خود معلم نیز می‌شود. در واقع او موقعیت مرکزی خود را ترک می‌کند و خود به یکی از نیروهای مرکزگریز تبدیل می‌شود؛ شاید بتوان گفت با این کار معلم دست به بنیان‌فکنی^۱ می‌زند. این اقدام او میدان را برای بازی فراخ می‌کند، معلم از مرکز به حاشیه می‌رود و نظاره‌گر می‌شود، هرچند به سبب نامتقارن بودن نسبت او با دانش‌آموزانش، باز برای تفسیر، تسهیل و هدایت رخدادهای مرکز بازمی‌گردد.

چرخه وارد ساختن صدای دانش‌آموزان به جریان تعلیم و تربیت با محوریت معلم

یکی از حقوق اساسی دانش‌آموزان این است که صدای آنان در طراحی و تصمیم‌گیری درباره امور مرتبط با زندگی آن‌ها در مدرسه و کلاس درس شنیده شود.^۱ تجربه نشان می‌دهد تحقق این حق در سطح کلان-هرچند به حق و به جا اما- زمان‌بر است. از سوی دیگر در سطح‌های خردتر از جمله کلاس درس و میدان عمل معلم زمینه به نسبت فراهم‌تر است. به عبارتی کلاس درس به سبب فاصله نزدیک میان مخاطبان و مجریان اصلی تعلیم و تربیت و اشتراک میدان یا هم‌حضور معلم و دانش‌آموز، زمینه‌ساز درک بهتری میان این دو به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در تجربه‌ای مشترک را صورت می‌دهد. این کار نیازمند تمرین و ورزیدگی است، همان‌طور که ورزیدگی در گفت‌وگو نیازمند ممارست است.

گام اول در این چرخه یا فراگرد وارد کردن صدای دانش‌آموزان در جریان تعلیم و تربیت و گوش دادن به صداهای بالقوه موجود است. معلمان باید فرصت‌هایی برای بروز صدای یادگیرندگان خود فراهم کنند و حساسیت خود را نسبت به صداهایی که در کلاس درس به‌صورت ضمنی وجود دارد افزایش دهند. فراهم کردن فرصت برای طرح پرسش از سوی یادگیرندگان، پرسیدن سؤال‌هایی که بازپاسخ هستند و مجال ابراز نظر، طراحی تکلیف‌هایی که دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند نظر خود را در انجام آن‌ها دخالت دهند، نظرخواهی از آنان در اموری مثل اداره کلاس درس یا مدرسه، محتوای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی، طراحی تکلیف‌ها و مانند آن، برقراری حلقه‌های گفت‌وگو در کلاس درس و تمرین نوشتن آزاد همگی از مواردی هستند که معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از آن‌ها صدای دانش‌آموزانشان را بشنوند. مهم است که معلم فقط به شنیدن صداهایی که بلندتر هستند بسنده نکند و سعی کند صداهای خاموش و در حاشیه را به بازنمایی ترغیب کند. گوش دادن نیازمند سکوت است، بنابراین لازم است معلمان گاهی از مرکز بودن دست بکشند و این جایگاه را در فرصت‌هایی مناسب به دانش‌آموزان بدهند.

گام دوم، یادگرفتن از این صداها و بازسازی دانش تخصصی، فرهنگی و خودآگاهی معلم است. هر دانش‌آموزی حامل تجربه‌ها و روایت‌های منحصر به فردی است که بخش بزرگی از هویت و چشم‌انداز فرهنگی او را می‌سازند؛ در میدان تعلیم و تربیت این چشم‌اندازها با هم مماس می‌شوند. هر کس روایتی را با

۱. از منظر حقوقی اهمیت توجه به صدای کودکان در امور مرتبط با زندگی آن‌ها در مواد ۱۲ تا ۱۵ کنوانسیون حقوق کودک

سازمان ملل. (۱۹۸۹). *Convention on the rights of the child*. UNICEF. ماده‌ی ۱۰۹ منشور حقوق شهروندی

Charter on citizens' rights. (2016). The government of the I.R. Iran.

<http://media.dolat.ir/uploads/org/148214241850511500.pdf> تصریح شده است.

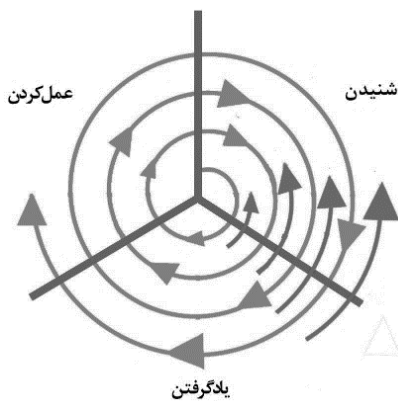
خود به این میدان می‌آورد و با دیگران زیست‌جهان تازه‌ای را به تجربه می‌نشیند. معلم برای رسیدن به درک بهتر از زیست‌جهان دانش‌آموزانش لازم است روایت‌های آن‌ها را بشنود، از آن‌ها بیاموزد و چشم‌انداز خود را به گونه‌ای که همه آن روایت‌ها را به خود آگاهی خود وارد سازد گسترش دهد. همچنین روبرو شدن با پرسش‌ها و مسئله‌هایی که در این نسبت گفت‌وگومند رخ می‌نمایند معلم را بر آن می‌دارد دانش تخصصی خود را برای درک آن مسئله‌ها یا یافتن پاسخ‌های پیش‌آمده بازسازی و به‌روز کند و ظرفیت چندصدایی خود را ارتقا دهد؛ ضمن آن که خود این موقعیت‌های گفت‌وگومند می‌توانند فراهم‌کننده دانش تخصصی و فرهنگی دست‌اول و زنده‌ای برای معلم باشند.

چنان‌که مطرح شد، مطابق نظر باختین واقعیت همواره تجربه می‌شود و این تجربه شدن از موضعی مشخص اتفاق می‌افتد. به‌علاوه هیچ چیز را نمی‌توان به‌درستی ادراک کرد مگر آنکه چشم‌انداز «دیگری» نیز لحاظ شود. وگرنه بر این باور است که معلمان با در پیش گرفتن رویکرد گفت‌وگومند به آموزش می‌توانند به جای تکیه بیش از اندازه بر رویکردهایی که بر تطبیق با خودانگاره محدود و بسته خودشان بنا شده (انگاره‌های تک‌گو و تک‌صدا)، به روش‌هایی بپردازند که اساس آن‌ها بر پرسش‌گری از نگاه دیگران بنا شده است (Wegerif, 2011). در واقع با این کار معلمان می‌کوشند با مرکززدایی از خود، رویدادها و موقعیت‌ها را از چشم‌انداز شناختی دانش‌آموزانشان ببینند. بورمن نیز که منتقد محیط‌های یادگیری یک‌طرفه و در دست معلمان است، بر آن است که در چنین محیطی فرصت پرسیدن سؤال‌های مهم و کشف افکار شخصی کودکان مهیا نمی‌شود. از نظر بورمن تغییر این توازن به نفع کودکان برای بسط قدرت تفکر آنان ضروری است و گفت‌وگو با کودکان و همین‌طور میان آنان باعث می‌شود آن‌ها فعالانه به درک شخصی و یادگیری برسند. ضمن آنکه گفت‌وگو باعث می‌شود معلمان از پیش‌آگهی‌های کودکان آگاه شوند و بهترین تجربه‌های یادگیری را برایشان فراهم سازند (Burman, 2009). بدین ترتیب، درک دوسویه‌ای که در جریان گفت‌وگو میان معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد فعالیتی است میان‌ذهانی و حاصل برهم‌کنش و هم‌آمیزی چشم‌اندازهای متکثر همه مشارکت‌کنندگان در رویدادهای تربیتی. پیامد این رابطه گفت‌وگومند درک بهتر خویشتن، درک دیگری و گسترش مداوم این شناخت دو وجهی است.

گام سوم، عمل کردن و بازطراحی فعالیت‌ها بر اساس آموخته‌های معلم است. تحقق چندصدایی و گفت‌وگومندی در تعلیم و تربیت محدود به بازنمایی صداها و فراهم ساختن مجال پژواک آن‌ها نیست و لازم است این صداها را مبنای عمل تربیتی قرار دهیم. معلمان با گوش سپردن به صدای دانش‌آموزان و یادگرفتن از آن‌ها، به بینشی گسترده‌تر و ژرف‌تر از آنچه انجام می‌دهند و طراحی بهتر آنچه قرار است انجام دهند دست

می‌یابند. در وضعیتی مستقیم و صریح‌تر، معلم صدای دانش‌آموزانش را به‌عنوان بخشی اساسی از راهنمای عمل تربیتی وارد برنامه‌های آموزشی و پرورشی خود می‌کند. این صداها می‌توانند ناظر به بازبینی و بازسازی اهداف، محتوا و روش آموزش و شیوه‌های ارزیابی باشند. عمل کردن براساس این صداها روابط قدرت در کلاس درس را متوازن‌تر و عادلانه‌تر و فرآیند یاددهی-یادگیری را گفت‌وگومند می‌کند.

مدل کلی شکل ۳ (Izadpanah, 2017) چرخه یا فراگرد چگونگی رجوع به صدای دانش‌آموزان و دخالت دادن آن در فعالیت‌های آموزشی را نشان می‌دهد. چرخه‌ای و مارپیچی در نظر گرفتن این روند حکایت از سیر فرارونده این ارتباط تربیتی گفت‌وگومند دارد که در آن معلم در مسیری رشدیابنده، هر بار آگاه‌تر و تواناتر به گفت‌وگو وارد می‌شود. معلم ضمن آنکه در این مسیر به تدریج چشم‌اندازی فراخ‌تر می‌یابد میدان را نیز برای کنش دانش‌آموزان فراخ‌تر می‌سازد. بیشترین گفت‌وگو در گذر از شنیدن به یادگرفتن رخ می‌دهد. در این فاصله معلم آنچه را با رجوع به صدای دانش‌آموزان آموزش آموخته با او در میان می‌گذارد تا از دقت و صحت آموخته‌هایش اطمینان یابد، آن را اصلاح کند یا عمیق‌تر سازد. این گفت‌وگوی هدفمند یکی از موقعیت‌هایی است که معلم مرکزیت خود را با دانش‌آموز در جریان آموزش عوض می‌کند. (فلش‌هایی که در جهت پادساعت‌گرد از حیطه یادگرفتن به شنیدن نشان داده شده‌اند نشان‌گر این رجوع هدفمند دوباره هستند). هر معلمی با کنش در میدان امکان‌های موجودش می‌تواند شرایط را برای به‌بازی گرفتن دانش‌آموزان خود فراهم کند. علاوه بر این دانش‌آموزان نیز وقتی اثرگذاری صدای خود را بر محیط آموزشی و فعالیت‌های آن می‌بینند انگیزه بیشتری برای مشارکت در یادگیری گفت‌وگومند می‌یابند.



شکل ۳: چرخه (فراگرد) رجوع به صدای دانش‌آموزان از سوی معلم (Izadpanah, 2017)

آنچه در این چرخه گفت‌وگومندسازی ترسیم شد نه یک تجویز که نوعی توصیف معطوف به عمل است. به عبارت دیگر، نمی‌توان سخن از تجویزهای مطلق و از پیش مشخص به میان آورد به این دلیل که موقعیت یا رویدادهای مختلف آموزشی را مشارکت کنندگان آن از چشم‌انداز زمانی-مکانی و شناختی خود می‌سازند. همزاد این ویژگی - یعنی منحصر به فرد بودن موقعیت‌ها - پیش‌بینی‌ناپذیری است. وقتی سخن از رویداد به میان می‌آوریم و آن را منوط به رابطه خود/دیگری می‌کنیم باید چشم‌انتظار امور پیش‌بینی‌نشده نیز باشیم؛ چون دیگری از چشم‌انداز و پیشینه خود بخشی از رویداد را می‌سازد که تا زمان وقوع بر ما پوشیده است. ترکیب پیش‌بینی‌پذیری و عکس آن منطقی‌ترین حالت برای نوسان مرکزگرایی و مرکزگریزی در رابطه گفت‌وگومند است. معلم بخشی از رویداد تربیتی را طراحی می‌کند اما بخش دیگر را دانش‌آموزان رقم خواهند زد. تلقی سوژه-ابژه از نسبت معلم و دانش‌آموز بخش اعظم تعلیم و تربیت را برای معلم پیش-بینی‌پذیر می‌کند ولی ماهیت ارگانیک تعلیم و تربیت را تقلیل می‌دهد و به امری بسته و مکانیکی با کنترل معلم تبدیل می‌کند. در سوی دیگر تلقی تعلیم و تربیت به عنوان جریان پویایی از مرکزگرایی و مرکزگریزی با مشارکت سوژه‌هایی گفت‌وگومند، بستر ساز زایایی و رویدادهای زنده تربیتی است.

خلاقیت و ورزیدگی در مسیر این چرخه به کمک معلمان می‌آیند تا بتوانند در این بازی بی‌پایان مرکزگرایی و مرکزگریزی موفق‌تر عمل کنند و میدان را برای بازی دانش‌آموزان گسترده‌تر سازند. ورزیدگی معلمان به عامل دیگری نیز بستگی دارد و آن وارد شدن به گفت‌وگو با چشم‌اندازها و تجربه‌های دیگر معلمان، مریان یا پژوهش‌گران است تا ضمن بسط آگاهی‌های نظری و عملی خویش، تجربه‌های دیگران را نیز خلاقانه در جریان یاددهی-یادگیری کلاس خود وارد سازند. این رابطه میان معلمان با همان چرخه‌ای که در مورد رابطه گفت‌وگومند معلم و شاگرد مطرح شد شباهت دارد. معلمان با ورود به این چرخه از یکدیگر می‌آموزند و دست به تفسیر تجربه‌های خود با استفاده از مازاد دیدن یکدیگر می‌زنند.

نتیجه

در گفت‌وگومندی مورد نظر باختین، مرکز از برتری وجودشناختی از پیش مفروض برخوردار نیست؛ بلکه همواره در نسبت با دیگری است و از سوی دیگر نسبی و غیرمطلق است. به عبارتی مرکز فاقد جاه-طلبی‌هایی تک‌گویانه است؛ زیرا آگاهی منوط به رابطه مبتنی بر تفاوت میان مرکز و غیرمرکز است. اگرچه در جریان آموزش، معلم مرکز است اما مبتنی بر رابطه گفت‌وگومند، این مرکز بودن در رابطه و نسبی است و خود (معلم) بدون دیگری (دانش‌آموز) بی‌معنی است. هر یک از این دو به سبب دیگری معنادار است و هر یک خود را در نسبت با غیر خود تجربه می‌کند. به عبارتی معلم و شاگرد هر دو سوژه‌های یک رویداد

در حال تجربه هستند؛ نه اینکه یکی سوژه و دیگری ابژه باشد. این نگاه به گفت‌وگومندی در تعلیم و تربیت اگرچه همراه با آگاهی و اذعان به ناهمترازی موقعیت و چشم‌انداز معلم و دانش‌آموز است اما با پذیرش و همین‌طور تقویت سوژه‌گی دانش‌آموزان، نوسان بین مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی را به‌عنوان تمهیدی برای رشد و یادگیری دوسویه معرفی می‌کند. اگرچه معلم به سبب ناهمترازی ذاتی در این رویکرد همچنان محوریت و مرکزیت دارد (البته با معنایی جدید) اما مرکز‌گریزی خودخواسته، آگاهانه و هوشمندانه معلم، ایجاد موقعیت‌های مرکز‌گريزانه و فرصت دادن به چندصدایی و تکثر، کلاس درس را به میدان بازی صداها و چشم‌اندازهای متنوع تبدیل می‌کند. این رویکرد گفت‌وگومند به محوریت معلم برای خود او نیز رهایی‌بخش است؛ چراکه به‌جای آن‌که خود را همچون مهره‌ای در یک دستگاه دیوان‌سالار ببیند، خود را به‌عنوان سوژه‌ای اثرگذار، پویا، مسئول و پاسخ‌گو می‌شناسد که موقعیت‌های یادگیری را در رابطه‌ای دوسویه خلق می‌کند.

References

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology*. Sage Publications.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics* (C. Emerson, Trans.). Manchester University Press.
- Benson, J., M. . (1999). *A Buberian analysis of the education of artists, student - teacher relationships in the undergraduate students*. Concordia University.
- Bern, J. (1995). *Socrates* (A. Pourhoseini, Trans.). Elmi Farhangi Publishing Co.
- Bohm, D. (1987). *Unfolding meaning: A weekend of dialogue with David Bohm*. Ark.
- Buber, M. (1947). *Tales of the Hasidim: Early masters* (O. Marx, Trans.). Schocken.
- Buber, M. (1958). *On Zion: The history of an idea* (S. Goodman, Trans.). T. & T. Clark.
- Burman, L. (2009). *Are you listening? Fostering conversations that help young children learn*. Red leaf Press.
- Charter on citizens' rights*. (2016). The government of the I.R. Iran. <http://media.dolat.ir/uploads/org/148214241850511500.pdf>.
- Dewey, J. (2004). My pedagogic creed. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *the Curriculum Studies Reader* (pp. 17-24). Routledge
- Farasatkah, M. (2015). *We Iranians: A historical and social contextualization of Iranian ethos*. Ney Publication.
- Farasatkah, M. (2020). *Elementary education in Iran and its afflictions* 17th National conference of Curriculum studies Association, University of Tehran, Tehran.
- Fielding, M. (2004a). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2004b). 'New Wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302834>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the oppressed* (New Revised 20th-Anniversay Ed.). Continuum Publishing Company.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2nd ed.). Sheed and Ward.

- Gadamer, H. G. (1998). Language as the medium of the hermeneutic experience. (B. Ahmadi, Trans.). In *Modern Hermeneutics: A selection of essays*. Markaz Publications.
- Habib Pour Gatabi, K. (2013). The sociology of educational policy in Iran through the optic of governance. *Quarterly of Social Development and Welfare Planning*, 6(21), 223-284. <https://doi.org/10.22054/qjds.2014.1426>
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical Inquiry: Ampliative Criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of Curriculum Inquiry* (pp. 43-60). State University of New York Press.
- Holquist, M. (1997). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Routledge.
- Jaspers, K. (1953). *The origin and goal of history*. Routledge.
- Khaniki, H. (2016a). *Dialog in practice: Necessity, possibility, and strategies*. 109th meeting of Baran Foundation, Raizan International Conference Center, Tehran. www.khaniki.com/?p=1399.
- Khaniki, H. (2016b). *The cultural problem of Iran, weakness in dialog* The seminar of National Development and dialog in Iran, Kashan University, Kashan, Iran.
- Klages, M. (2006). *Literary theory: A guide for the perplexed*. Continuum International Publishing Group.
- Lawson, H. (2001). *Active Citizenship in schools and the community*. Routledge.
- Levinas, E. (1991). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Kluwer Academic Publishers.
- Makovsky, M. (1997). Textual voices, vocative texts: dialogue, linguistics, and critical discourse. In M. Macovsky (Ed.), *Dialogue and critical discourse* (pp. 3-26). Oxford University Press.
- Naghibzadeh, M. (2011). *An introduction to twentieth-century philosophy outlook*. Tahouri Publications.
- Oberg, A. A. (1982). Book review: Imaging educational criticism (review of The Educational Imagination by Elliot Eisner) *Curriculum Inquiry*, 12(4), 385-404. <https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075854>.
- Sacks, O. (1989). *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. University of California Press.
- Shamshiri, B. (2016). The role and position of cultural education in the teacher education system. *Research in Teacher Education*, 1(2), 109-124. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.26457725.1396.1.2.5.4>
- Smith, R. G. (2006). *Martin Buber* (M. Seif, Trans.). Haghghat publishing.
- Todorov, T. (1998). *Dialogic principle* (D. Karimi, Trans.). Markaz Publications.
- Troyna, B., & Rizvi, F. (1997). Racialization of difference and the cultural politics of teaching. In J. B. Bruce, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 237-266). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_7
- UNCRC. (1989). *Convention on the rights of the child*. UNICEF. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>



Table of Contents

A critique of Pierre Bourdieu's view on the relationship between agency and culture in the area of education based on Islamic theory of action I



Hamideh Farahbakhsh, Khosrow Bagheri Noaparast, Narges Sadat Sajjadih, Morteza Monadi

Redefining the Nature and Role of Religious Foundations in Curriculum Knowledge: Consequence of a New Insight into the Interactions between Religion and Philosophy II

Masoumeh Ilami Rodmaajani, Maghsoud Amin Khandaghi, Abbas Jawareshkian

Teacher-Focused Dialogical Education: Moving between Centripetal and Centrifugal Positions III

Amin Izadpanah





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 : Azam Janatifar

Excutive: Pooya Najafzadeh

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. 11, No 2, 2021

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. 11, No. 2, 2021

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

22



A critique of Pierre Bourdieu's view on the relationship between agency and culture in the area of education based on Islamic theory of action I

Hamideh Farahbakhsh, Khosrow Bagheri Noaparast, Narges Sadat Sajjadih, Morteza Monadi

Redefining the Nature and Role of Religious Foundations in Curriculum Knowledge: Consequence of a New Insight into the Interactions between Religion and Philosophy II

Masoumeh Ilami Rodmaajani, Maghsoud Amin Khandaghi, Abbas Jawareshkian

Teacher-Focused Dialogical Education: Moving between Centripetal and Centrifugal Positions III

Amin Izadpanah