



محمدی، آزاد؛ باقری، خسرو؛ زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۳). اصول و روش‌های تربیت اجتماعی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۲۸-۵.

اصول و روش‌های تربیت اجتماعی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس^۱

آزاد محمدی^۲، خسرو باقری نوع پرست^۳، فاطمه زیباکلام^۴

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۰/۷ تاریخ پذیرش: ۹۳/۹/۱۹

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی مبانی گفتمانی از نظر هابرماس و تعیین اصول و روش‌های تربیت اجتماعی متناظر با این مبانی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیل مفهومی پیش‌رونده بهره گرفته شد. در این پژوهش با بررسی مبانی نظری و تشریح و توضیح نظریه انتقادی و تحلیل نظریه کنش ارتباطی هابرماس یازده اصل تربیتی و سیزده روش تربیتی به دست آمد که تمامی آن‌ها بر ضرورت بازسازی مفهوم یادگیری، مدیریت کلاس و مدرسه، نقش معلم و دانش‌آموز، چگونگی استفاده از مطالب و محتوای درسی، نحوه ارزشیابی تأکید می‌کنند. بدین ترتیب، برخی دلالت‌های مهم برای تربیت اجتماعی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم در این عرصه نقش آفرینی می‌کنند، استخراج شدند.

واژه‌های کلیدی: کنش ارتباطی، هابرماس، عقلانیت ارتباطی، تربیت اجتماعی، اصول تربیت اجتماعی، روش‌های تربیت اجتماعی

^۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران می‌باشد.

^۲. دانشجوی دکتری، دانشگاه تهران، azadmohammadi.ph@gmail.com

^۳. استاد دانشگاه تهران.

^۴. دانشیار دانشگاه تهران.

مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت به اقتضای ماهیت بین‌رشته‌ای خود و وابستگی به آبخشورهای فلسفه به ویژه تأمل‌های معرفت‌شناسانه و انسان‌شناسانه فیلسوفان، نیازمند پی‌جویی پیامد دیدگاه‌های جدید در فلسفه برای تعلیم و تربیت است. نگاه هابرماس به انسان و اخلاق و ماهیت بین‌الذهانی معرفت یکی از دیدگاه‌های مهمی است که می‌تواند پیامدهای بالقوه قابل توجهی به ویژه در تربیت اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان برای نظر و عمل تعلیم و تربیت داشته باشد (Nowrozi, 2008). تربیت اجتماعی به معنای اجتماعی کردن افراد، فراگیری مهارت‌های اجتماعی، تربیت برای شهروندان مؤثر، توانایی به کارگیری زبان برای تفهیم و تفاهم با دیگران، کسب صلاحیت‌های اجتماعی برای زندگی در جمع و سازگاری با جامعه در نوشته‌های تربیتی به کار رفته است (Saiah Kokiani, 2009). حال با توجه به اینکه اغلب افراد جامعه حداقل دوازده سال از حیات اجتماعی خود را در مدرسه می‌گذرانند و مدرسه بعد از خانواده دومین نهادی است که در تربیت اجتماعی افراد مؤثر واقع می‌شود و بخش زیادی از فرایند تربیت اجتماعی در مدرسه انجام می‌گیرد، درخور است مبنایی برای تربیت اجتماعی انتخاب کنیم که در آن ارتباطات میان افراد بر اساس تعامل و مشارکت برابر و آزاد باشد و روش‌های تربیت به گونه‌ای باشد که صلاحیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی لازم را برای ورود به جامعه را به متربیان بدهد. نظریه کنش ارتباطی هابرماس مؤید ارتباطات انسانی از راه گفت‌وگو و تفاهم است تا همه افراد با شرایط یکسان و برابر به عرصه گفت‌وگوی آزاد و بدون فریب و خشونت و ستیز پا بگذارند.

در زمینه کنش ارتباطی، گفتمان هابرماس، فلسفه نقادی و اصول اخلاقی او طی سال‌های اخیر مطالعاتی در داخل کشور انجام شده است که از جمله آن می‌توان به پژوهش «تبیین فلسفه نقادی هابرماس و دلالت‌های آن برای تدریس علوم اجتماعی» (Amir Shabani, 1997)، «فلسفه تربیتی دموکراتیک در جمهوری اسلامی ایران و دلالت‌های آن برای برنامه درسی دوره متوسطه» (Javidi Kalateh Jafarabadi, 2005)، «بررسی دلالت‌های اخلاق گفتمانی هابرماس با نظر به پدیده جهانی شدن» (Karimi, 2007)، «تبیین و ارزیابی دیدگاه‌های هابرماس درباره تربیت اخلاقی با تأکید بر نظریه کنش ارتباطی» (Nowrozi, 2008)، «بررسی تأثیر نظریه انتقادی در آموزش بزرگ‌سالان با تأکید بر آرای پائولو فریره و یورگن هابرماس و دلالت‌های آن برای سوادآموزی بزرگ‌سالان در ایران» (Radji, 2010) اشاره کرد. تفاوت این پژوهش با سایر مطالعات صورت گرفته این است که نظریه کنش ارتباطی هابرماس (و نه نظریه انتقادی) را محور مطالعه قرار داده است و به بررسی دلالت‌های این نظریه در تربیت

اجتماعی (نه تربیت اخلاقی و یا فقط برنامه درسی دوره خاصی از تحصیل) می‌پردازد.^۱ با این وصف هدف اصلی این پژوهش، بررسی مبانی گفت‌وگو از نظر هابرماس و تعیین اصول و روش های تربیت اجتماعی متناظر با این مبانی است. بنابراین، پرسش های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از: اصول تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی کنش ارتباطی هابرماس کدامند؟ روش های تربیت اجتماعی مبتنی بر این مبانی کدامند؟ برای پاسخ به این سؤال‌ها، ضمن بررسی مبانی نظری و خاستگاه فکری هابرماس و تشریح و توضیح نظریه انتقادی و نظریه کنش ارتباطی او، اصول و روش های تربیت اجتماعی مبتنی بر آن به روش تحلیل مفهومی پیش‌رونده^۲ استنباط شدند.

هابرماس و نظریه انتقادی

یورگن هابرماس^۳ متولد سال ۱۹۲۹ در شهر دوسلدورف از کشور آلمان، یکی از فیلسوفان مکتب فرانکفورت است که افکار او در دوران معاصر از جمله در فلسفه تعلیم و تربیت نفوذ کرده است (Amir Shabani, 1997). او برخلاف پست‌مدرنیست‌ها که معتقدند دوران مدرنیته پایان یافته، مدرنیسم را پروژه ناتمامی می‌داند که باید آن را تکمیل کرد تا بتوان از پیامدهای مخربش در امان ماند و لازمه این کار را «عقلانی کردن جهان» یا گسترش عقلانیت تفاهمی در همه حوزه های انسانی می‌داند.

هابرماس معتقد است که نظریه او مختص سفیدپوستان اروپا نیست، بلکه اصل کلیت بخشی با توجه به پیش فرض های آن متعلق به همه بشر است (Karimi, 2007). او در ارائه نگرش انتقادی خود به ترمیم و بازسازی نظریه های مارکس، وبر، لوکاج و مکتب فرانکفورت می‌پردازد. تفاوت نظریه انتقادی هابرماس با دیگر نظریه های انتقادی، در رهایی بخشی آن است.

این نظریه پوزیتیویسم را به خاطر بعد ایدئولوژیکی نقد می‌کند. اندیشه های پست‌مدرنیسم را به این دلیل نقد می‌کند که بنیان های دانش را بی اعتبار ساخته، فاصله دانایی و نادانی را از میان برداشته و تلاش برای پیشرفت را در حاله ای از ابهام قرار داده است و هرمنوتیک را به خاطر محافظه کاری نهفته در آن که قادر به برملا کردن کژدیده های جامع سرمایه داری نیست، سرزنش می‌کند (Mir, 2004).

^۱. اگر چه در زمینه تربیت اخلاقی مطالعاتی صورت گرفته است، اما تربیت اجتماعی عام تر از تربیت اخلاقی است و فقط شامل آن نمی‌شود، بلکه علاوه بر آن شامل کسب مهارت های زندگی در جامعه بشری می‌شود که در تعریف تربیت اجتماعی بیان شد.

^۲. prospective analysis

^۳. Jurgen Habermas

معرفت‌شناسی هابرماس

کلیه اعضای مکتب فرانکفورت و به ویژه هابرماس مخالف نگاه عینی‌گرایی پوزیتیویستی به علم و دانش بودند. هابرماس در کتاب‌های «نظریه و عمل» و «شناخت علایق انسانی»^۱ موضع انتقادی ضد پوزیتیویستی دارد و با طرح رابطه دانش و علایق انسانی در صدد است تاریخ اولیه پوزیتیویسم مدرن را بازسازی کند. او در این راستا بر اصل تأمل تکیه می‌کند و معرفت‌شناسی پوزیتیویستی را به هم می‌ریزد (Nowzari, 2010). او برخلاف دیدگاه اثبات‌گرایان سوژه متعالی را نفی می‌کند. تأکید هابرماس بر این است که «سوژه شناسا، سوژه اجتماعی (و نه فرا اجتماعی و فرا تاریخی) و پویا است و شناخت نیز به شکلی اجتماعی قوام می‌یابد. هیچ شناسایی رها از فرهنگ وجود ندارد و تجربه اجتماعی میانجی هر نوع شناختی برای افراد است.» (Habermas, 1990). بحث درباره معرفت‌شناسی هابرماس نیازمند شناخت مفهوم علایق شناختی بشری و اشکال دانش، بین‌الذهانی بودن معرفت و تعریف عقل و عقلانیت است که در ادامه به آن اشاره می‌شود.

۱. بین‌الذهانی بودن^۲ معرفت: هابرماس با تکیه بر آرای ویتگنشتاین^۳ و به ویژه نظریه آستین^۴ و سرل^۵ در مورد اعمال گفتاری از یک سو، و نظریه توأم چامسکی از سوی دیگر، به نقد فلسفه سوژه پرداخت و بنیان شناخت را بر اعمال بین‌الذهانی قرار داد. هابرماس موضوع شناخت را مبتنی بر واقعیت‌هایی می‌داند که به شکلی نمادین دنیای اجتماعی را نشان می‌دهد و قادر است ساخت پنهانی قواعد روابط انسانی را نشان دهد (Nowzari, 2010). در برابر فلسفه سوژه محور کانت و هگل که فاعل شناسا (سوژه) را در مرکز شناخت قرار می‌دادند و قائل به فعال بودن ذهن در برابر عین بودند و نیز در برابر پست‌مدرن‌ها که ضمیر ناخودآگاه فرویدی را در مرکز قرار داده و فاعل شناسا و ساختار ذهن - عین را رد می‌کنند، هابرماس امر بین‌الذهانی را در مرکز قرار داده است و دانش را به منزله حاصل فعالیت سوژه شناساگر می‌داند (Karimi, 2007). هابرماس معتقد است حقیقت از راه اجماع مباحثه‌گران در یک وضعیت گفتمانی حاصل می‌شود. پس طبق نظر هابرماس، «حقیقت یک موضوع درجایی به دست خواهد آمد که افراد با گفت‌وگو در مورد آن به اجماع و تفاهم برسند.» (Habermas, 1995). بین‌الذهانی بودن حقیقت به ویژه در عرصه گفت‌وگو خود را بروز می‌دهد و باید توجه داشت که حقیقتی از پیش تعیین شده وجود ندارد و حقیقت درجایی به دست

^۱. Knowledge and Human Interest

^۲. intersubjective

^۳. Wittgenstein

^۴. Austin

^۵. Searle

خواهد آمد که کنشگران به تفاهم و توافق مشترکی درباره آن رسیده باشند. همان طور که اشاره شد، درحالی که پست مدرن ها حقیقت را امری اعتباری، نسبی، و محصول قراردادهای زودگذر می-دانند، هابرماس حقیقت را امری بین‌الذهانی دانسته و آن را در گفت و گو می‌جوید.

۲. عقل و عقلانیت: هابرماس عقلانیت را در دو نگرش با عنوان عقل ارتباطی و عقل ابزاری یا استراتژیک نام می‌برد. عقلانیت ارتباطی که همان عقلانیت در قالب مفهوم کنش ارتباطی هابرماس تلقی می‌شود، به معنای از میان برداشتن موانعی است که ارتباط را تحریف می‌کنند و به معنای کلی‌تر، نظامی ارتباطی است که در آن افکار آزادانه ارائه می‌شوند و در برابر انتقاد حق دفاع داشته باشند. «عقل ارتباطی نه به ذهنی (فاعلی) ارجاع دارد که خود را در رابطه با اعیان از طریق بازنمایش و کنش حفظ می‌کند و نه یک سیستم خوداتکا که به حفظ مرز خود با محیط «اشتغال» دارد، بلکه به یک زیست جهان که به نحوی نمادی ساختار پذیرفته اشاره دارد، جهان زیستی که از فعالیت تفسیری اعضا ساخته شده است و تنها از طریق ارتباط بازتولید می‌شود.» (Habermas, 2005). در مقابل عقلانیت ارتباطی، عقلانیت مربوط به کنش معقول و هدف‌دار قرار می‌گیرد که بدان ابزاری و یا فناورانه می‌گویند. هابرماس در رابطه با عقل ابزاری چنین بیان می‌دارد که «دستگاه مفهومی عقل ابزاری برای این درست شده است که به ذهن امکان دهد بر طبیعت اعمال کنترل کند درحالی که به یک طبیعت عینیت‌بخشی شده نمی‌گوید که برای آنچه باید کرد. درعین حال، عقل ابزاری «ذهنی» است، به این معنا که رابطه بین ذهن و عین را از موضع مسلط ذهن شناسنده و عمل‌کننده بیان می‌دارد نه از جایگاه عین مورد ادراک و موضوع دستاوردی.» (Habermas, 2005). تفاوت اصلی عقل ارتباطی و ابزاری در دیدگاه هابرماس این است که عقل ارتباطی به تفاهم و توافق میل دارد، اما عقل ابزاری به دسترسی به هدف‌های از پیش تعیین شده و تصرف و تسلط (بر طبیعت و دیگران). به بیان دیگر، عقل ارتباطی معطوف به ایجاد زیست جهان ارتباطی و عقل ابزاری علیه آن و در راستای اعمال قوانین سیستم می‌باشد.

۳. انسان‌شناسی^۱: گرچه هابرماس اظهار می‌کند که مکتب فرانکفورت دستاوردهای تازه بسیاری داشته است، اما از این حیث که از لحاظ انسان‌شناسی فلسفی به شدت وامدار نظریه‌های مارکس درباره کار بوده است، آن را نقد می‌کند. او معتقد است که کارهای مارکس در سایه عینیت‌های ابزاری گرایانه و اثباتی که از تأکید بیش از حد بر کار به عنوان وجه تمایز انسان برمی‌آید،

^۱ . Anthropology

پنهان شده‌اند. اگرچه او عقل ابزاری و کار را از ویژگی‌های مهم زندگی بشری می‌داند، اما معتقد است که کار به صورت اجتماعی سازمان یافته و به تنهایی نمی‌تواند فصل ممیز انسان باشد و زبان و تعامل ارتباطی برآمده از آن مهم‌ترین وجه انسان است (Habermas, 1995). همین تأکید و برجسته ساختن عقل ارتباطی و تعامل ارتباطی است که انسان‌شناسی هابرماس را از پیشینیان مکتب فرانکفورت جدا می‌سازد. هابرماس بر این باور است که انسان‌ها از موهبت زبانی و اجماع هنجاری بنیادینی برخوردارند که در ساختار زبان و قواعد گفتار نهفته است (Jalaipour & Mohamadi, 2009). انسان‌شناسی هابرماس پیوند عمیقی با زبان و ارتباطات زبانی دارد و اذعان می‌دارد که انسان‌ها می‌توانند با استفاده از آن در راستای عقلانیت ارتباطی و تفاهم و توافق از ناخشنودی و منجلاب عقل ابزاری و قفس آهنین وبری بیرون بیایند (Nowzari, 2010).

در کنش ارتباطی افراد می‌خواهند با روش استدلالی و با به کارگیری صحیح زبان با افراد دیگر به توافق برسند. در اینجا نقش زبان، یک نقش حیاتی در روابط انسانی محسوب می‌شود و هابرماس در مراحل تکاملی زندگی انسان مهم‌ترین عامل را زبان می‌داند و به نوعی حیات قبل از برقراری ارتباط توسط زبان را نظام شئونی جانوری می‌داند که فاقد هنجار و ارزش‌ها بوده است و با ظهور زبان بوده که روابط اجتماعی هنجاری شکل گرفته است (Nowzari, 2010).

کنش ارتباطی

مقصود هابرماس از «کنش» چیست؟ او در این باره معتقد است که «من اصطلاح کنش را تنها برای آن دسته از بازنمودهای نمادی به کار خواهم برد که کنشگر به واسطه آنها رابطه‌ای با دست کم یکی از سه جهان عینی، اجتماعی و ذهنی (درحالی که همیشه جهان عینی جزء آن است) برقرار می‌کند.» (Habermas, 2005). هابرماس از سه نوع کنش با عنوان کنش ابزاری^۱، کنش راهبردی^۲ و کنش ارتباطی^۳ نام می‌برد. در ادامه بحث منظور از این کنش‌ها بیان می‌گردد.

هابرماس در کتاب «نظریه کنش ارتباطی» در اشاره به تفاوت کنش ارتباطی با سایر کنش‌ها چنین می‌نویسد: «در مقابل این‌ها (کنش راهبردی و ابزاری) من از کنش ارتباطی سخن می‌گویم. آنجا که کنش‌های کارگزاران نه از طریق محاسبات خودخواهانه موفقیت بلکه از طریق عمل حصول تفاهم

^۱. instrumental action

^۲. strategic action

^۳. communicative action

هماهنگ می شود. در کنش ارتباطی مشارکت کنندگان در وهله اول به سوی موفقیت های فردی خود سمت گیری نمی کنند. آن ها هدف های فردی خود را تحت شرایطی دنبال می کنند که بتوانند نقشه های کنش خود را بر مبنای تعاریف مشترک از وضعیت هماهنگ کنند. در مورد مفهوم «حصول تفاهم» که مؤلفه کلیدی فهم کنش ارتباطی به شمار می رود، باید توجه داشت که مراد از این اصطلاح، «رسیدن به هم فهمی دوطرفه در کنش ارتباطی بوده و بنا به گفته خود هابرماس مراد از آن «فرآیند رسیدن به توافق در میان فاعلان در مقام گوینده و عمل کننده می باشد.» (Habermas, 2005). چنانکه اشاره شد، عقل ارتباطی بر تفاهم و توافق استوار است و از آنجا که کنش ارتباطی بر این نوع عقل تکیه دارد، کنش مزبور در راستای حصول تفاهم و توافق جمعی است و به همین دلیل در برابر کنش ابزاری و راهبردی است که با تکیه بر عقل ابزاری و در جهت دستیابی به هدف های ابزاری و از پیش تعیین شده (و نه توافقی) قرار می گیرند.

وضعیت کلامی ایده آل (شرایط آرمانی بیان)^۱: در نظریه هابرماس شرایط ایده آل گفت و گو، وضعیتی است که در آن اختلاف ها و تعارض ها در پرتو ارتباطی که کاملاً فارغ از فشار و سرکوب است و در آن تنها نیروی استدلال بهتر غلبه می یابد به شکل عقلانی حل و برطرف می شوند. از آنجا که کنش ها، از طریق ارتباط، جهت اجتماعی می یابند، کنش ارتباطی دارای این پیش فرض های عقلانی است (Habermas, 2005). هابرماس در نظریه کنش ارتباطی، انگاره مناظره، گفتمان و گفت و گوی فارغ از هر نوع سلطه یا آسیب شناسی های زبانی را مطرح می کند که معطوف به فهم و اجماع بین الاذهانی به عنوان مناسب ترین رویه در حوزه عمومی است. او این شرایط را وضعیت کلامی ایده آل (آرمانی) می نامد؛ یعنی وضعیتی که در آن اختلاف ها و تعارض ها به شکلی عقلانی از طریق شیوه های ارتباطی که رها از هرگونه اجبار است و در آن تنها نیروی استدلال بهتر است که غلبه می یابد، حل و فصل می شوند (Lyytinen & Hirschheim, 1998). در این وضعیت باید برای چهار سؤال اساسی در آغاز کار پاسخی مناسب و انگیزاننده به گفتگو وجود داشته باشد. این چهار سؤال عبارتند از: «منظور شما چیست؟»، «آیا چیزی که شما می گوید حقیقت دارد؟»، «آیا شما در گفتن آن محق هستید؟» و «آیا شما واقعاً به آن اعتقاد دارید؟» هرچند این دعاوی به طور معمول در ارتباطها مورد بحث قرار نمی گیرند، اما به زعم هابرماس، در مواقع لزوم و در هنگامی که این دعاوی مورد تردید قرار گیرند، می توان این دعاوی را به طور روشن مطرح نمود (Abazari, 2009).

^۱. Ideal Speech Situation

ادعاهای اعتبار^۱: ادعای صحت و اعتبار بر چهار نوع است: فهم‌پذیری^۲، صدق^۳، حقیقی بودن^۴ و صحت^۵. در این میان فهم‌پذیری ادعایی است که زبان به تنهایی در درون خود بدان دلالت می‌کند و متعلق به حوزه بیان نیست. بنابراین، حوزه اطلاق اصول کلی بیان بر حسب سه نوع بعدی مشخص می‌شود؛ یعنی در رابطه با جهان اول اعمال مربوط به رابطه با جهان عینی و پیش‌بینی مطالعه می‌شود. در رابطه با جهان دوم مظاهر زبانی نیات بررسی می‌شوند و در رابطه با جهان سوم شیوه برقراری روابط بین اشخاص از طریق اعمال کلامی غیر بیانی مطالعه می‌شوند (Lyytinen, & Hirschheim, 1998; Holub, 2010). در نظر هابرماس دعوی اعتبار دقیقاً همین شرایط هستند؛ هر بیانی در صورت لزوم حاوی اشاره‌ای ضمنی به صدق، صحت و حقیقی بودن است و آزمون‌پذیری و انتقادپذیر بودن ادعاهای اعتبار، ضامن و پشتوانه عقلانیت هستند. مفهوم کنش ارتباطی هابرماس متضمن پیش‌فرض زبان به عنوان رسانه لازمی است برای رسیدن به نوعی تفاهم در فرایندی که شرکت‌کنندگان با روش عقلانی به واسطه ارتباط با جهان متقابلاً دعاوی نقد-پذیری را طرح می‌کنند (Burkart, 2007).

احتجاج: استدلال آوردن و استدلال خواستن از دیگر ویژگی‌های گفت‌وگوی موسوم به کنش ارتباطی است. در این شکل از گفت‌وگو شرکت‌کنندگان و یا کنشگران همواره باید موضع‌های خود را به شکل قانع‌کننده و استدلالی پیش ببرند. «هر کسی که در یک احتجاج شرکت می‌کند، عقلانیت یا نقصان عقلانیت را با شیوه‌ای که نسبت به ارائه دلایل موافق یا مخالف دعاوی طرح‌شده نشان می‌دهد به نمایش می‌گذارد. اگر او طرفی «پذیرا در استدلال» باشد یا دلایل را می‌پذیرد یا می‌کوشد به آنها پاسخ دهد و در هر یک از این دو شق با آنها به شیوه منطقی برخورد می‌کند. در نقطه مقابل، اگر او «نسبت به دلایل ناشنوا باشد» یا ممکن است همیشه دلایل مخالف نظر خود را نادیده بنگرد و به آنها اظهارات جزمی پاسخ دهد، و در هر دو صورت او با مسائل به شیوه‌ای غیرعقلانی برخورد کرده است.» (Habermas, 2005). در واقع احتجاج با این شکلی که مطرح شد به معنای حجت خواستن و حجت آوردن عقلانی است که برای توجیه گزاره‌های ابراز شده و ادعاهای اعتباری طرفین گفتگوست.

جهان زیست^۶ و نظام^۷: هابرماس، در نظریه کنش ارتباطی، دو مفهوم جهان زیست و «نظام» را در تقابل با یکدیگر مطرح می‌کند. جهان زیست را باید همان جهان معنی و کنش ارتباطی و توافق و رابطه

¹. validity claim

². comprehensibility

³. truth

⁴. truthfulness

⁵. correctness / appropriateness

⁶. Life World

⁷. System

ذهنی بین انسان ها دانست، جهانی که یک مفهوم مکمل برای کنش ارتباطی بوده و فضایی است که در آن کنش ارتباطی صورت می گیرد. این فرایند شامل حوزه ای از تجربه های فرهنگی و کنش های متقابل ارتباطی بوده که به طور اساسی قابل درک و ذاتاً آشنا هستند و پایه ای برای تمام تجربه های زندگی به شمار می روند. مؤلفه های اساسی این فرایند عبارت اند از: فرهنگ، شخصیت و جامعه. در یک جمع بندی باید گفت که بدون زیست جهان هیچ ارتباطی صورت نمی گیرد و بدون کنش ارتباطی هیچ گاه زیست جهان باز تولید نمی شوند (Habermas, 2005). در مقابل زیست جهان، نظام قرار دارد که در آن خبری از عقلانیت ارتباطی و تفاهمی نیست. هابرماس در بحث از جامعه شناسی سرمایه داری متأخر معتقد است که نظام همان فرآیند عقلانیت ابزاری است که جهان زیست را به تسخیر خود در آورده است. او معتقد است که در جهان سرمایه داری، پول و قدرت اصل سازمان بخش «نظام» و «زیست جهان» است و این سلطه نظام بر زیست جهان، بازتولید فرهنگی و نمادین جامعه را به خطر می اندازد و جامعه را بیمار می کند. به طور نمونه، حل شدن فرد در سیستم دولت رفاهی سرمایه داری پیشرفته، اذهان فعال را به اشیاء وابسته می کند و به استقلال و سلامت فرد آسیب می رساند (Dillard, & Yuthas, 2006).

حوزه عمومی^۱: در نظر هابرماس گفت و گو در حوزه عمومی و بر اساس عقل ارتباطی و (نه عقل ابزاری) انجام می گیرد و منظور از حوزه عمومی عرصه ای است که در آن افراد به منظور مشارکت در بحث های باز و علنی در کنار هم گرد می آیند و برخلاف نهادهایی که تحت سلطه خارجی قرار دارند و یا دارای روابط قدرت درونی هستند از اصول مشارکت و نظام دموکراتیک خبر می دهد (Holub, 2010). «منظور ما از حوزه عمومی در وهله نخست قلمرویی از زندگی اجتماعی است که در آن چیزی شبیه افکار عمومی^۲ می تواند شکل بگیرد. دسترسی به حوزه عمومی، به طور کلی، برای همه شهروندان آزاد است. بخشی از حوزه عمومی در هر گفتگو و هم سخنی شکل می گیرد که در آنها اشخاص خصوصی^۳ گرد هم می آیند تا عموم (عامه مردم)^۴ را ایجاد کنند.» (Habermas, 2006). هابرماس حوزه عمومی را عرصه ای می داند که در آن مناظره عمومی در مورد موضوع های مختلف مورد توجه عمومی شکل می گیرد. میانجی اصلی در این حوزه «استفاده عمومی از خرد» در بحث های باز و بدون محدودیت است (Barton, 2005).

1. public sphere

2. public opinion

3. private person

4. the public

یافته‌های پژوهش

در این بخش با نظر به اصول و روش‌های تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی^۱ نظریه کنش ارتباطی هابرماس، یازده اصل تربیتی و سیزده روش تربیتی به دست آمد که تمامی آنها بر ضرورت بازسازی مفهوم یادگیری، مدیریت کلاس و مدرسه، نقش معلم و دانش‌آموز، چگونگی استفاده از مطالب و محتوای درسی، نحوه ارزشیابی تأکید می‌کنند.

اصول تعلیم و تربیت مبتنی بر کنش ارتباطی

در ادبیات تعلیم و تربیت، اصول ناظر بر «بایدهایی هستند که بر اساس انسان‌شناسی یک مکتب یا ایده که مبنا هستند به دست می‌آیند. در علوم کاربردی مانند علوم تربیتی، اصل معنای خاصی دارد و منظور آن قاعده عامی است که در قالب یک دستورالعمل کلی می‌توان به عنوان راهنمای عمل در تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار داد.» (Bagheri, 2010). در این پژوهش، اصول تربیت اجتماعی به قانون‌مندی‌ها و راهکارهای اساسی و فراگیری اشاره دارند که مبتنی بر مبانی انسان‌شناسی - معرفت‌شناسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس می‌باشد.

۱. اصل مشارکت متقابل و مؤثر در تشکیل جامعه مبتنی بر قلمروی «بین‌الذلهانی»: این اصل مبتنی بر معرفت‌شناختی بین‌الذلهانی بودن حقیقت می‌باشد. بر این اساس، تعلیم و تربیت در بُعد اجتماعی باید مشارکت متقابل و مؤثر در تشکیل جامعه مبتنی بر تفاهم و توافق را از طریق ارتباط متقابل و متعامل بین دانش‌آموزان فراهم سازد؛ جامعه‌ای که در آن نه عضوی منفرد و بیگانه باشد و نه عضوی که اراده او در اراده عمومی حل شده باشد. طبق این اصل، بخشی زیادی از موضوع‌هایی که در کلاس مطرح می‌شوند، می‌بایست توسط خود دانش‌آموزان (به ویژه در دوره راهنمایی و دبیرستان) انتخاب شوند و اگر موضوعی از کتاب درسی هم انتخاب شده باشد باید با استدلال و توافق بین‌الذلهانی به بحث گذاشته شود. در اینجا معلم می‌تواند به شکل غیرمستقیم دامنه گفت‌وگو را به موضوع‌هایی بکشاند که برای ادامه بحث حیاتی تر و مهم تر به نظر می‌رسد و بدین ترتیب موضوع ضروری تر به جای موضوع کم‌اهمیت تر و پیش پا افتاده تر مدنظر قرار می‌گیرد. در حالتی دیگر، معلم باید از میان مسائل خود دانش‌آموزان دست به گزینش بزند نه اینکه موضوعی را برای گفت‌وگو

^۱ - رجوع شود به: محمدی، آزاد (۱۳۹۲). مبانی و اصول گفتگو از نظر هابرماس و بررسی دلالت‌های آن در تربیت اجتماعی.

پایان نامه دوره کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران.

تحمیل کند. معلم باید موضوعی را انتخاب کند که تقریباً اغلب دانش آموزان آن را مسئله خود به حساب بیاورند.

۲. **اصل آموزش بر اساس استدلال طرفینی (بین‌الذهانی):** این اصل بر معرفت‌شناختی بین‌الذهانی بودن حقیقت مبتنی است. یکی از آرای فلسفی هابرماس این است که به جای تکیه بر عینیت، توافق بین‌الذهانی را تا جایی که مقدور است جایگزین کند. بر اساس این اصل، در ارتباط میان شاگردان و معلم و یا شاگردان با یکدیگر، کاربرد استدلال طرفینی و میان‌ذهنی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد و در نتیجه فضای تعلیم و تربیت بیشتر در میان اذهان قرار دارد تا میان ذهن و جهان. بنابراین، لازم است دانش‌آموزان نه تنها از هرگونه انفعال به دور بوده، بلکه با یادگیری و فراگرفتن مسائل جدید، فعال باشند، آن را ارزیابی کنند، به نقد بکشند و نظرات خود را بیان نمایند. همچنین، معلم و شاگرد باید با توسل به استدلال و احتجاج و از طریق فرایند گفت‌وگو و با روش بین‌الذهنی و مفاهمه‌ای در فرایند تعلیم و تربیت به پیش بروند.

۳. **اصل تساهل^۱ و پرهیز از تحمیل عقاید:** این اصل بر مبنای معرفت‌شناختی تفاهمی بودن عقل ارتباطی مطرح می‌شود. هابرماس رسیدن به توافق را ذاتاً دمکراتیک می‌داند؛ زیرا حاصل اراده آزاد طرفین گفتگوست. «توافقی که به شیوه‌ای ارتباطی حاصل می‌شود، دارای یک شالوده عقلانی است که هیچ یک از طرفین نمی‌توانند آن را چه به صورت ابزاری از طریق مداخله مستقیم در اوضاع و احوال و چه به صورت راهبردی با تأثیر گذاشتن بر تصمیم‌گیرندگان و دیدگاه‌های مختلف نتوان همگرایی و توافق ایجاد کرد، راهی که باقی می‌ماند تساهل است و پیمودن طریقی که دیدگاه‌های مخالف و مختلف با دیدگاه خود را تحمل کنیم. تساهل به عنوان یکی از اصول تعلیم و تربیت بیانگر این است که روابط میان معلم با شاگردان و شاگردان با یکدیگر باید به نحوی باشد که در صورت نرسیدن به توافق، دیدگاه‌های مخالف محترم شمرده شود و در عین مخالفت با آن، مورد تحمل و تساهل قرار گیرد. طبق این اصل «در هر حرکت تربیتی راه‌های آسان و میسر به روی فراگیرنده گشوده شود تا میل و رغبت به رفتن فراهم شود و با فراگیرنده از سر ملایمت و مدارا رفتار شود تا بتواند راه را بر خود هموار سازد و طی طریق کند و به مقصود دست یابد. این ایجاد سعه‌صدر در افراد

^۱. tolerance

باید به منزله قاعده اساسی برای هدایت رفتارهای افراد با یکدیگر در فضای کلاس باشد». (Bagheri, 2007).

۴. **اصل عقلانی شدن مناسبات آموزشی:** این اصل بر مبنای معرفت‌شناختی تفاهمی بودن عقل ارتباطی استوار است. عقلانیت از نظر هابرماس به معنای از میان برداشتن موانعی است که ارتباط را تحریف می‌کند، اما در معنای کلی‌تر، نظامی ارتباطی است که در آن افکار آزادانه بیان شوند و در برابر انتقاد حق دفاع وجود داشته باشد. با این استدلال، توافق غیر تحمیلی توسعه می‌یابد. عقلانی شدن مناسبات آموزش در نظر هابرماس چنین است که در ارتباط با سایر کنشگران شرط‌های لازم برای تفاهم و توافق که هدف کنش ارتباطی است، برآورده می‌شوند. به زعم هابرماس «یک حکم را تنها تا آنجا می‌توان عقلانی خواند که گوینده شروط لازم را برای انجام هدف ارتباطی حصول تفاهم با حداقل یک مشارکت‌کننده دیگر درباره چیزی در جهان برآورده سازد». (Habermas, 2005). طرح نظریه کنش ارتباطی، طرح عقل ارتباطی و جایگزینی آن به جای کنش غایت‌مند (ابزاری)، طرح زیست جهان و اخلاق گفت‌وگویی و جهت‌گیری هابرماس در مورد زیست جهان و فضای حاکم بر آن، نحوه استعمار زیست جهان، نحوه دست‌یابی به اجماع و تفاهم در اخلاق گفت‌وگویی (Habermas, 2005) همه شواهدی بر تأکید هابرماس بر عقلانیت در فرد و جامعه است که می‌تواند به عنوان یک اصل راهنمای عمل تربیتی در قلمرو تربیت اجتماعی مورد توجه قرار گیرد. طبق این اصل، معلمان و متریان باید در راستای عقلانیت بازاندیشانه و ادعاهای اعتباری، کنش‌های خود را سامان دهند.

۵. **اصل مسئولیت‌پذیری:** این اصل مبتنی بر انسان‌شناختی عاملیت انسانی مبتنی می‌باشد. اصل مسئولیت‌پذیری چون قاعده‌ای تجویزی حاکی از آن است که فردی که مورد تعلیم و تربیت قرار گرفته باید نسبت به مقاصدی که در جریان حیات خود در نظر می‌گیرد و اعمالی که برای نیل به آنها انجام می‌دهد، احساس مسئولیت کند و قبول اصل مسئولیت در جریان حیات انسان‌ها، واجد آن خواهد بود که از آفات و موانع کمال و تعالی شخصیت خویش دوری کند و مانع آن خواهد بود که به خاطر رسیدن به تکامل وجودی خویش در رسیدن به هدف‌های هر وسیله‌ای را مجاز بداند. بر اساس نظریه کنش ارتباطی هابرماس، وقتی که متربی وارد گفت‌وگو می‌شود ملزم به ارائه دلایلی برای ادعاهای اعتباری خویش است. او باید مسئولیت دلایلی که ارائه می‌دهد را بپذیرد. همچنین، مسئولیت دفاع از آنها و حتی ابطال آنها را به هنگامی که عدم کفایت آنها ثابت شود را بر عهده دارد.

هابرماس این مسئولیت‌پذیری را مسئولیت‌پذیری عقلانی می‌نامد (Habermas, 2005). این امر مانع از منحرف شدن کنش ارتباطی به سوی کنش ابزاری می‌شود.

۶. **اصل آموزش تفاهم و توافق عملی:** مطابق با این اصل متربی باید به گونه‌ای تربیت شود، یا آن نوع قابلیت در آنان پرورش داده شود که قادر به کنار گذاشتن محاسبات خودمدارانه برای دستیابی به موفقیت باشند و جای آن توافق و تفاهم جمعی را قرار دهند. به عبارت دیگر، مصلحت جمعی را بر منفعت شخصی مقدم دارند. رسیدن به چنین اجماعی به‌ویژه در تصمیم‌گیری برای مسائل حیاتی جامعه و سلامت زیست جهان بسیار مهم است. هابرماس در اشاره به معنای حصول تفاهم خاطر نشان می‌سازد که «معنای حداقلی حصول تفاهم این است که حداقل دو فاعل در مقام گوینده و عمل‌کننده، یک بازنمود زبانی را به شیوه واحدی درک کنند» (Habermas, 2005). از این رو، رسیدن به تفاهم حاصل از انتخاب و اراده شخصی کنشگران ارتباطی به عنوان اصلی مهم در تربیت نشان از این دارد که نقش آموزش انتقادی دانش‌آموزان مشخص می‌شود؛ زیرا کسب چنین قابلیت به‌خودی خود ممکن نمی‌شود. افراد باید در جهتی خلاف آنچه «نظام» تحمیل می‌کند و در راستای بقا و تداوم «جهان زیست» تربیت شوند (Radji, 2010). برای رسیدن به تفاهم و توافق جمعی لازم است که دانش‌آموزان در کلاس‌های درس این موقعیت‌ها را به‌طور عملی تمرین کنند و در مسیری خلاف «نظام» و عقلانیت ابزاری سیر کنند.

۷. **اصل آزادی در ابراز عقاید و نظرات:** گفتگوی مطلوب یا آرمانی چنانکه اشاره شد، آن نوع گفتگویی است که نخست همه افراد حق مساوی برای شرکت در آن را دارند. دوم، شرکت‌کنندگان از کامل‌ترین دانش برخوردار باشند و سوم اینکه به هنگام مواجه شدن با استدلالی بهتر از استدلال خود به آن احترام بگذارند و مواضع پیشین خود را کنار نهند (Habermas, 2005). در این وضعیت دنبال این هستیم که آیا دانش‌آموزان در برنامه درسی و بقیه مراحل آموزش مشارکت داشته‌اند یا خیر و آیا در کلاس درس فرصت مشارکت برابر داشته‌اند یا فقط به تک‌گویی معلم گوش داده‌اند و گفتگویی صورت نگرفته است. اصل آزادی ناظر بر آن است که شاگردان با راهنمایی معلم و نه با تحکم او، آنچه در کلاس درس می‌آموزند را مورد ارزیابی قرار داده و فعالانه در فهم و درک مطالب شرکت کنند تا مجبور نباشند بدون چون و چرا فقط به دلیل اینکه یک موضوع کتاب درسی است، آن را بپذیرند، بلکه باید این آزادی را داشته باشند که هر موضوعی را نقد کرده و با دلایل

قانع‌کننده بپذیرند. طبق این اصل، افراد باید در محیط‌های آموزشی به تمرین آزادی و آزاداندیشی و تقویت توانایی انتقاد، ارائه پیشنهاد و دفاع از حقوق و عقاید خود بپردازند. محیط‌های آموزشی می‌توانند با فراهم کردن شرایطی که در آن دانش‌آموزان فرصت ارائه نظر و انجام انتقادات و پیشنهادها مناسب در موارد مختلف را دارند، به رشد آزادی دانش‌آموز کمک کنند.

۸. **اصل رشد و پرورش تفکر نقاد:** این اصل مبتنی بر انسان‌شناختی میل به آزادی و رهایی مبتنی می‌باشد. بر این اساس، در جریان تربیت می‌بایست در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها، ارزیابی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات تربیتی به دستاوردهای معتبر دانش بشری و نتایج پژوهش‌های معتبر و سازوکارهای استفاده از خرد جمعی مانند مشورت بین افراد حاضر در حوزه عمومی توجه نمود و به مثابه یک عمل فکورانه، مریبان و متریبان تا حد امکان نسبت به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند. بدین منظور در فرایند آموزش و پرورش، مریبان باید بکوشند فرصت‌ها و امکان آزادی عمل را برای دانش‌آموزان فراهم کنند. فراگیر نباید مانند مهره بی‌اراده گوش به زنگ آموزش‌ها و باید و نبایدهای مربی باشد. آموزش‌ها و القای بایدها و نبایدها نباید تحمیلی و همراه با فشار و زور باشد. اگر درجایی مربی تشخیص دهد که مصالح فراگیر از او می‌طلبد که در رفتار و زندگی او دخالت کند، این دخالت باید غیرمستقیم و همراه با استدلال منطقی باشد. فراگیر نباید احساس کند که رفتار و کار خاصی به او تحمیل می‌شود. به عبارت دیگر، دخالت‌های مربی باید در چارچوب راهنمایی و همراه با استدلال و توجیه منطقی و در سطح فهم او باشد.

۹. **اصل تقویت نگاه بین فرهنگی داشتن:** این اصل بر پایه انسان‌شناختی هویت ارتباطی مطرح می‌شود. طبق این اصل، کنشگران (متریبان) می‌بایست به راحتی بتوانند تفاوت‌های فردی را قبول کنند و نگاه بین فرهنگی داشته باشند. درواقع یکی از استلزام‌های تربیتی کنش ارتباطی این است که مربی به گونه‌ای تربیت شود یا آن قابلیت در آنان پرورش داده شود که برای دستیابی به موفقیت قادر به کنار گذاشتن محاسبات خودمدارانه و پذیرش توافق جمعی به جای آن باشند. طبیعی است که در مدرسه همه شاگردان با یک فرهنگ و بافت فرهنگی یکسانی وارد نمی‌شوند (این امر در جوامع چند فرهنگی نظیر ایران پررنگ‌تر است). نکته مهم این است که طبقه و رنگ و نژاد و زبان به صورت از پیش تعیین شده موجب برتری و امتیاز گروهی بر گروه دیگر نشود و این امر باید هم در کنش‌های معلمان و مریبان و هم در خط‌مشی برنامه درسی در نظر گرفته شود. این امر که جایگاه افراد در

گفتگو نباید تعیین کننده نتیجه گفتگو باشد، در راستای هدف های کنش ارتباطی است که هابرماس دنبال می کند. همچنین، می بایست نگاه تعاملی و ارتباطی با فرهنگ های دیگر در مقابل نگاه تقابلی و ابزاری و حزبی نگری به دانش آموزان آموزش داده شود. هابرماس بر این باور است که قرار گرفتن افراد در چهارچوب های خشن حزبی، کنش آنها را به سوی کنش راهبردی یعنی پذیرش جواب های از قبل آماده برای هر پرسشی سوق می دهد که این عامل موجب کاهش و عدم حصول تفاهم بین طرفین گفتگو می شود» (Alikhah, 2008).

۱۰. **اصل جهت دهی به وحدت اجتماعی:** این اصل ناظر بر درهم تنیدگی حقوق و آزادی های فردی و جمعی می باشد. از منظر هابرماس، کنش ارتباطی معطوف به تفاهم و توافق منجر به رهایی از سلطه و قدرت می شود و این مقصود و مطلوب کنشگران ارتباطی است. در واقع، کنش ارتباطی کنشگران را وادار به تأمل و بازنگری در مورد کنش، تعیین مسیر کنش های سیاسی - اجتماعی، اجتماعی، اجتماعی (تفاهمی) نمودن نقشه های عمل جمعی و تقویت خودمختاری مسئولانه در پرتو آزادی و برابری می کند. از نظر او برای موفق شدن در ایجاد یک دیدگاه اخلاقی باید به موضوع توافق در مباحثات اخلاقی توجه کنیم. او معتقد است که «شکل گیری دیدگاه اخلاقی به مباحثه ای که به صورت واقعی انجام شده است، بستگی دارد.» (Habermas, 1990) از این اصل این گونه برمی آید که متربی همزمان با رشد اجتماعی و شناخت دنیای اطراف خود متوجه این خواهد شد که تمام افراد بشری همانند او دارای علائق و نیازهای مشترکی هستند و در این میان هر کدام از افراد جامعه این حق را دارند که با کنش متقابل و به دور از سلطه در راستای رفع این نیازها و علائق خود گام بردارند.

۱۱. **اصل عدالت و برابری اجتماعی:** این اصل مبتنی بر درهم تنیدگی عدالت و همبستگی (انسجام اجتماعی) می باشد. هابرماس در وضعیت آرمانی بیان که زمینه ساز اندیشه های محوری او در کنش ارتباطی، اخلاق گفتگویی، زیست جهان و فاقی و ارتباط بین الاذهانی است به مقوله عدالت و برابری و آزادی شرکت کنندگان در بحث به عنوان خاستگاهی برای آغاز کار می پردازد. هابرماس با به رسمیت شناختن سوژه های آزاد و برابر به عنوان خاستگاه اخلاق بر عدالت و آزادی (Peusy, 2011) به عنوان هدف تربیت اخلاقی در سطح اجتماعی تأکید می ورزد. از سوی دیگر، توجه هابرماس به زیست جهان، اخلاق گفتگویی، کنش ارتباطی و عقلانیت ارتباطی بر عقلانی فکر کردن افراد و رشد مسئولیت عقلانی - اخلاقی افراد دلالت دارد که این مهم در سایه گفتگوها و

مناظره‌های عاری از اجبار و الزام، زمینه‌ساز رشد و شکوفایی انسان‌ها خواهد شد (Nowrozi, 2008). همین موقعیت‌های برابر و عاری از اجبار است که زمینه‌ساز عدالت و برابری شده و در زمینه تربیت اجتماعی یک اصل تربیتی مهم محسوب می‌شود.

روش‌های تربیت اجتماعی

روش از جنس اصل می‌باشد و به کاربرد خاص اصل زیرساز خود اشاره دارد. لذا، گزاره‌ای تجویزی در زمینه تعلیم و تربیت است. این گزاره از استدلال قیاسی مرکب از گزاره‌های تجویزی ناظر به اصل و گزاره‌ای واقع‌نگر در زمینه روش‌های تعلیم و تربیت به دست می‌آید (Bagheri, 2007).

۱. **روش استفاده از تفسیر به‌منظور وضوح بخشی کلامی در عرصه گفت‌وگو:** از آنجا که بسیاری از موانع ارتباطی در اثر عدم درک و برداشت نادرست به وجود می‌آیند، بهتر است به شیوه‌های مختلف از تفسیر استفاده شود. معلم می‌تواند به منظور اطمینان از درک صحیح دانش‌آموزان به تفسیر متوسل شود. وی به عنوان فردی که تجربه و دانش بیشتری دارد، می‌تواند کمک شایانی به تحقق این روش کند. در واقع معلم با پرسیدن سؤال‌های مختلف در رابطه با مسائل گوناگون باید زمینه بحث برابر و یک موقعیت آرمانی بیان را فراهم کند؛ یعنی خود معلم و دانش‌آموزان به عنوان طرفین بحث باید آزادانه و عاری از اجبار به تفسیر و بررسی ادعاهای یکدیگر بپردازند. نکته مهم این است که معلم می‌بایست زمانی که مورد پرسش قرار می‌گیرد و یا پرسشی را مطرح می‌کند، بحث و تفسیرهای مختلف درباره یک موضوع را به شرطی پذیرفته شده اعلام کند که استدلال و برهان محکمی پشت سر آن باشد نه اینکه فقط یک تفسیر از پیش تعیین شده را برای درستی و صدق در نظر داشته باشد. به‌طور نمونه، در مسائلی مانند خداشناسی، دین، سکولاریسم، مسائل سیاسی می‌بایست به تفسیرهای مختلف افراد گوش سپرد و اجازه اظهار نظر به آنان داده شود تا به صورت بین‌الذهانی و به دور از اجبار، معنا و مفهوم آن را به بحث بگذارند.

۲. **روش پرورش مهارت‌های ارتباطی برای برقراری ارتباط سالم:** مهارت‌های ارتباطی نه تنها مهارت‌های زبانی بلکه مهارت‌های غیرزبانی از جمله مهارت‌های عاطفی و احساسی، توانایی رمزگشایی، خودنظارتی و رفتارهای غیرزبانی (مهارت‌های میان‌فردی) را نیز شامل می‌شود. از دیگر قابلیت‌های ارتباطی که در پرورش آن باید کوشش شود می‌توان به مهارت فهم و دریافت

دیدگاه‌های مختلف، خودداری از داوری‌های شتاب‌زده موضوع مورد اختلاف، فراگیرندگی، گشودگی، عدم اجبار، تسامح، تدبیر، همبستگی و نزاکت اشاره کرد. علاوه بر این، گوش دادن به سخنان دیگران مهارت دیگری است که باید به آن توجه شود. گوش دادن فعالانه و مؤثر به مشارکت فعال در یک گفت‌وگو اشاره دارد؛ فعالیتی که گوینده را در انتقال مقصود خویش یاری می‌دهد با این هدف که شنونده به آنچه گفته می‌شود، گوش دهد نه اینکه حدس بزند. در این روش لازم است این مهارت‌ها جهت فرایند صحیح گفتگو پرورش داده شود.

۳. **روش ایجاد بینش و نگرش ارتباطی در متریان:** بر این اساس می‌بایست فرآیندهای تربیت و محتوای آن در برنامه‌های درسی متناسب با سطح رشد شناختی دانش‌آموزان و متریان، زمینه برخورداری از بینش و نگرش ارتباطی را فراهم سازد. چنانکه، اگر عوامل تربیت فراتر از سطح رشد شناختی متریان باشد، ورود آنها را به گفت‌وگو دشوار خواهد ساخت؛ زیرا آنها قادر به درک دلایل دیگران برای درستی یا نادرستی دایه‌های اعتباری‌شان و نیز ارائه استدلال درست و یا احتجاج درست برای ادعاهای خود نخواهند بود. بدین ترتیب، گفت‌وگوی مورد نظر هابرماس محقق نخواهد شد. یکی از روش‌های ایجاد بینش ارتباطی مبتنی بر تفاهم می‌تواند به صورت دیالکتیکی مطرح شود و برای نشان دادن کارکرد گفتمان در حوزه عمومی و در راستای جهت‌دهی به وحدت اجتماعی می‌توان از سطح جزء (فرد) به سطح کلان (جامعه) حرکت کرد. وقتی دو نفر ذهنیت، آراء و عقاید خویش را بدون واهمه بیان می‌کنند، این امر خود منجر به برخوردی فکری می‌شود؛ یعنی فرد الف نظر خود را ارائه می‌دهد (تز). شخص ب به مخالفت یا توافق منطقی با او می‌پردازد. در صورت مخالفت منطقی (آنتی تز)، آنکه استدلال قوی‌تری دارد حرف خویش را پیش می‌برد و فرد الف سخن او را می‌پذیرد و در نتیجه از آراء فرد الف و فرد ب نتیجه‌ای حاصل می‌شود که می‌توان آن را سنتز خواند (Alikhah, 2008).

۴. **روش حاکم کردن عقلانیت ارتباطی در مناسبات آموزشی:** عقلانیت ارتباطی، ارتباط و کنش متقابل میان معلم و دانش‌آموز را به شکل آزاد و آگاهانه ایجاد و محدودیت‌های آن رفع می‌کند. بر اساس این روش، معلم می‌بایست جزم‌اندیشی و سرکوبگری را در کلاس درس کاهش و انعطاف‌پذیری و بازاندیشی فردی را افزایش دهد و به‌طور کلی، عقل معطوف به هدف را در تصمیم‌گیری‌های کلاسی کاهش و عقلانیت ارتباطی را افزایش دهد. عمل ارتباطی زمانی عقلانی است که تنها

استدلال و برهان آزاد و عاری از هرگونه سلطه خارجی بر آن حاکم باشد. در چنین کلاسی ادعاهای اعتبار (صدق، صحت و صداقت) می‌تواند مورد نقد و تجدیدنظر قرار گیرد و اشتباه‌ها شناسایی و اصلاح شوند. از این اشتباه‌ها همواره درس‌هایی گرفته می‌شود که اگر این روند در سطحی بازنمایی صورت گیرد، آنگاه صورت‌هایی از استدلال شکل می‌گیرد. اگر افراد نتوانند با استدلال درست از ادعاهای خود دفاع کنند، رسیدن به اجماع دست‌نیافتنی است.

۵. **روش تکیه بر استدلال و اعتبار براهین:** به زعم هابرماس، در زمینه کنش ارتباطی تنها اشخاصی مسئول هستند که به عنوان یک عضو جامعه ارتباطی بتوانند کنش‌های خود را به سمت دعاوی اعتبار که به صورت بین‌الذهانی به رسمیت شناخته شده است، سوق دهند. (Habermas, 2005). در این روش بیشتر بر ارائه دلیل و توجیه‌پذیری عقلانی ادعاهای اعتباری تأکید می‌شود، نه فقط جهت‌گیری‌های مغرضانه و نادانسته. لذا، تن دادن به کنش راهبردی و ابزاری نادرست و ممنوع است و فقط با استدلال و اعتبار، بحث و گفتگو صورت می‌گیرد.

۶. **روش پرورش مهارت‌های اجتماعی لازم برای گفت‌وگو و انتخاب صحیح:** شرط نخست ارتباط، پرورش مهارت‌هایی است که برای توجه و درک درست اطلاعات اجتماعی مناسب مورد نیاز می‌باشند. این مهارت‌ها عبارت‌اند از: مهارت کمک کردن، اشتراک اطلاعات، پیروی از قوانین و مقررات، قدردانی، عذرخواهی، پاسخ‌گویی به سؤال‌ها، مهارت گفت‌وگو، همکاری، انتقادپذیری، ارائه بازخورد، سازگاری با جامعه، مهارت ارتباطی و تعامل با همسالان و دیگران (Aksoy & Baran, 2010). پرورش این مهارت‌ها نیازمند قرار گرفتن دانش‌آموزان در موقعیت‌هایی است که به دور از اجبار و ترس با معماهای اخلاقی مجبور به انتخاب از میان چند موقعیت باشند و با روش گفتگو به استدلال و مشروعیت دلایل اعتباری خود در انتخاب موردنظر بپردازد و معلم در این مسیر می‌تواند همپای دانش‌آموزان جنبه‌های «بایدی» و «نبایدی» قضایا و امور را به بحث بگذارد. در این روش بر دوری از تحکم و استبداد معلم، محتوا و ساختار آموزشی تأکید می‌شود.

۷. **روش تکیه بر تفاهم و متقاعد ساختن یکدیگر:** روش متقاعدسازی مبتنی بر دو معیار به کارگیری کلمه‌ها در ارتباط با دیگران و نه فشار فیزیکی است. استفاده از کلمه‌ها مشروط به خودداری از طرح

سخنان تهدید آمیز یا تحقیر آمیز می باشد. اگر معلمی به شاگردش بگوید از طرح سؤال های احمقانه دست بردارد و گرنه مجبورم فکر دیگری برایت بکنم، در واقع به شیوه ای خشونت آمیز متوسل شده هر چند در قالب کلمه آن را ادا کرده است (Bagheri, 2007). حتی در زمینه استدلال نیز قوت یک استدلال به این است که احتجاج گر بخواهد از روش متقاعد سازی استفاده کند. طبق این روش آموزشی، محتوای دروس و فرایند یادگیری باید همواره به نحوی تنظیم شود که دانش آموزان با یکدیگر و با معلم به صورت تفاهمی و توافقی به نتیجه برسند و نتیجه بحث ها به صورت مکتوم و محتوم از قبل مشخص نشده باشد، زیرا اگر اراده و اختیار فراگیران در پذیرش یا رد نتیجه و یا معانی مورد نظر در نظر گرفته نشود، این روش برخلاف مبانی و اصول کنش ارتباطی است.

۸. **روش درونی کردن تفاهم و مدارا:** در این روش معلمان باید به جای تک گویی و لذت بردن از سخنان خویش، از روش مکالمه و گفت و گو در کلاس درس استفاده کنند. کلاس درس معلم باید مجموعه ای از سؤال و جواب باشد. همان طور که معلم از شاگردان سؤال می کند باید اجازه دهد شاگردان به طور متقابل از او و یا از یکدیگر سؤال کنند؛ زیرا توضیح ناقص یا جواب غلط بهتر از سکوت و امتناع از جواب است. این کار منوط و مشروط به وجود احترام و اعتماد متقابل بین شاگردان و معلم می باشد.

۹. **روش عادت شکنی و مواجهه با سؤال:** عادت دادن متر بی به پذیرش گزاره ها و ادعاهای اعتباری به صورت انفعالی و بدون عاملیت، در تضاد با مبانی معرفت شناسی و انسان شناسی کنش ارتباطی هابرماس است؛ زیرا در نظر هابرماس کنش های ارتباطی و اخلاقی باید بر اساس تعامل و عاملیت و انتخاب ارادی فرد متر بی باشد و در واقع فراهم آوردن زمینه مناسب برای تکوین و تعالی هویت متریان در جریان تربیت رسمی و عمومی نیازمند تعامل و همکاری عناصر اصلی و محوری آن است. در این روش می بایست تحمیل از روند کار حذف شود و ارتباط معلم با شاگردان باید به گونه ای تعریف شود که معلم در عین حال که «گوینده» است، «شنونده» نیز باشد. به عبارت دیگر، برقراری چنین ارتباطی در گرو مشارکت دوجانبه هر دو قطب این رابطه می باشد. برای مشارکت دانش آموزان و متریان در چنین ارتباطی، معلمان و متریان می بایست اعتماد آنها را نسبت به خود جلب کنند. طبق این روش معلمان می بایست دانش آموزان را مورد پرسش قرار دهند. به نحوی آنها را با توضیح چگونگی فرایند استدلال شان مواجه سازند و داعیه های اعتباری شان را به چالش بکشد. بنابراین، در صورتی که

باورهای کنش ارتباطی به‌طور کلی کنار گذاشته شوند، کنش ابزاری که هدف و غایت آن دستیابی به مقصود دلخواه آدم سلطه‌گر است، جانشین کنش ارتباطی خواهد شد.

۱۰. **روش تقویت و پرورش تفکر انتقادی و توجه به مسائل اجتماعی:** از نظر هابرماس چنانچه شخص

به بلوغ اخلاقی رسیده باشد، تصمیم‌های درست اخلاقی را ناشی از اصولی می‌داند که از نظر عقلی برای همه افراد دخیل، قابل پذیرش است (Karimi, 2007). در این روش شاگردان برای شرکت در گفت‌وگوی مورد نظر هابرماس، باید از قبل آمادگی لازم را کسب کرده باشند، استدلال صحیح را بشناسند و از آنجا که امکان‌هایی در زبان نهفته است، تقویت زبان برای بیان صحیح استدلال و ابراز علائق ضروری است. فراگیران باید بتوانند منافع و علائق خود را به راحتی و آزادانه بیان کنند و از برابری حقوق و آزادی برخوردار باشند. بنابراین، در نظام تعلیم و تربیت می‌بایست به شیوه‌ای انتقادی فرایند یاددهی-یادگیری تعریف شود به نحوی که نقد، ارزشیابی و بیان عمل جمعی تسهیل شود. علاوه بر این، به روش‌هایی برای ارزیابی توانایی و قابلیت‌های معلم و دانش‌آموزان، نوع گفت‌وگو و رفتارهای اجتماعی که از هنجارهای کلاس درس سرمشق می‌گیرد و شیوه‌ای که در آن الزامات و تنگناهای اقتصادی، مادی و زمانی خاص تبدیل به موقعیت تربیتی شود، توجه ویژه‌ای شود.

۱۱. **روش پرورش مهارت‌های همدلی:** اولین گام در خلق فضای مشارکتی، ظهور تعامل‌های همدلی

است و به‌طور یقین همین امر موجب شکل‌گیری اعتماد و در نتیجه ارتباط صحیح می‌شود. شرط نخست همدلی این است که با رعایت احترام به فرد، به او توجه کنیم، هیجان‌های او را گوش فرا دهیم و عملکرد او را درک کنیم. به‌طور نمونه، می‌توان در درس ادبیات، اشعار یا متونی را که مبتنی بر تقویت همدلی و غمخواری و اهتمام نسبت به امور دیگران می‌باشند را انتخاب نمود و به بحث و بررسی درباره آن پرداخت و یا در درسی مانند تاریخ، داستان‌هایی درباره اقوام یا ملت‌هایی که مورد ظلم و ستم واقع شده‌اند و یا بحث‌هایی درباره نسل‌کشی، تبعیض جنسی و نژادی و مسائلی از این دست را مطرح کرد و به دانش‌آموزان فرصت گفت‌وگو و ابراز نظر داد تا با کاوش علل وقوع آن حوادث (که هابرماس علل آن را بکار بستن کنش ابزاری و کنش راهبردی به جای کنش ارتباطی می‌داند) به این درک برسند که خود محور بینی و فقط خود را برحق دانستن و دست بردن به کنش ابزاری چه نتایج و عواقبی را به دنبال خواهد داشت.

۱۲. روش پرورش و ارتقای ابعاد شناختی و عاطفی فراگیران نسبت به مشارکت سیاسی و

اجتماعی: به اقتضای این روش در حوزه شناختی می‌بایست اطلاعاتی درباره ساختار حکومت‌ها، روابط حکومت و مردم و سازوکارهای توزیع قدرت در جامعه به دانش‌آموزان ارائه شود. در حوزه عاطفی نیز می‌بایست گرایش‌ها و قابلیت‌های عاطفی متناسب با جامعه مدنی در دانش‌آموزان ایجاد شود. به‌طور نمونه، در دروسی مانند تاریخ، علوم اجتماعی و حتی فوق‌برنامه‌ها می‌توان این دو بعد مهم از تربیت اجتماعی را پرورش داد.

در بعد شناختی، موضوع‌هایی مانند ساختار حکومت، کارکردهای قوه سه‌گانه، دولت و خدمات رفاه اجتماعی شامل رفاه عمومی، ضرورت و کارکرد احزاب سیاسی و سازمان‌ها و نهادهای بین‌المللی در کلاس درس قابل بحث و گفتگو می‌باشند. در بعد عاطفی نیز مسائلی چون احترام به دیگران و نظرات آنان، سعه صدر نسبت به نظرهای مخالف، علاقه و بحث و بررسی جدی درباره رخدادهای مهم اجتماعی ملی و بین‌المللی، احترام به قانون، تمایل به ارزش‌های مهم اجتماعی مانند عدالت، آزادی، تمایل به نقد سنت‌های اجتماعی غیرمعقول و دیگر ارزش‌های نامشروع را می‌توان در برنامه آموزشی مدارس گنجاند.

۱۳. روش اصلاح شرایط گفتگو جهت بهبود ارتباط: معلم ممکن است با دانش‌آموزانی از مناطق و با

عقاید و مذاهب مختلف مواجهه شود. این امر به ویژه در مناطق دور و محروم و همچنین در شهرهای بزرگ بیشتر به چشم می‌خورد؛ دانش‌آموزان با شرایط اقتصادی و فرهنگی متفاوت در کنار یکدیگر می‌نشینند و آموزش می‌بینند. در اینجا معلم باید دقت کند که اگر بحث و یا موردی برای دانش‌آموزی (به دلیل اینکه از فرهنگ متفاوت یا به دلیل اینکه از طبقه پایین جامعه است)، مبهم و ناآشنا بود، تلاش نماید تا با ارائه نمونه و توضیح بیشتر او را در جریان گفت‌وگو مشارکت دهد. بنابراین، لازم است که پیش‌شرکت در گفتگو، اطلاعات لازم در اختیار همه دانش‌آموزان و شرکت‌کنندگان قرار گیرد، به‌نحوی که هیچ‌کس نتواند به دلیل داشتن اطلاعات بیشتر بر دیگران غلبه نماید.

به‌طور کلی، اصول و روش‌های تربیت اجتماعی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی نظریه

کنش ارتباطی هابرماس را به‌طور خلاصه در شکل (۱) ملاحظه نمود.



شکل ۱: اصول و روش‌های تربیتی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس

نتیجه

هابرماس با طرح سه نوع کنش ابزاری، کنش راهبردی و کنش ارتباطی، باب جدیدی را پیش روی روش‌های تربیت در نظام تعلیم و تربیت می‌گشاید. در این پژوهش، تحلیل نظریه کنش ارتباطی هابرماس متضمن دلالت‌هایی برای تربیت اجتماعی است که بر ضرورت بازسازی مفهوم یادگیری، مدیریت کلاس و مدرسه، نقش معلم و دانش‌آموز، چگونگی استفاده از مطالب و محتوای درسی، نحوه ارزشیابی تأکید دارد. بر مبنای اصول و روش‌هایی استنباط شده از این نظریه در چهارچوب تعلیم و تربیت رهایی‌بخش و تعلیم و تربیت ارتباطی نمی‌توان از رابطه مونولوژی و تک‌نوازی معلم در کلاس درس سخن گفت، بلکه می‌بایست به دانش‌آموزان و نیازهای آنان، کنجکاوی آنها درباره مسائل گوناگون و بیان

ایده ها و افکارشان که برخاسته از زندگی شخصی و محیطی است، توجه نمود. همچنین، در زمینه روش های تدریس اشاره شد می بایست معلمان با دانش آموزان و یا دانش آموزان با یکدیگر پیرامون موضوع های مربوط به آموزش، محتوای کتاب درسی، نحوه تدریس، ارزشیابی گفتگو کنند؛ زیرا در این صورت انگیزه و رغبت بیشتری برای مشارکت در آنها ایجاد می شود و این امر زمینه مشارکت بهتر و بیشتر آنان را در تشکیلات و سازمان های مدنی فراهم خواهد ساخت. توجه به این موضوع در تربیت اجتماعی از اهمیت ویژه ای برخوردار است؛ زیرا تحول روابط اجتماعی بر پایه تفاهم و توافق بین الازدهانی و پرهیز از خشونت در شکل گیری جامعه دموکراتیک مؤثرتر و برای تغییر و تحولات دیگر ارجح تر است.

بر مبنای نتایج به دست آمده از پژوهش پیشنهاد می شود از اصول و روش های استنباط شده از کنش ارتباطی هابرماس در جهت تربیت اجتماعی و انجام پروژه های مشارکتی و یادگیری مشارکتی و گروهی دانش آموزان و در جهت پرورش تفکر نقاد و رشد مسئولیت اجتماعی و خلاقیت آنان استفاده شود. همچنین، مسئولان و طراحان نظام آموزشی فضایی ایجاد نمایند تا از طریق گفت و گوی آزاد مسائل و چالش های فراروی فراگیران مطرح شود و فراگیران خود به ارائه راه حل و عمل به آن ترغیب شوند. این کار می تواند حداقل به صورت آزمایشی در برخی از مدارس خاص صورت گرفته و یا حتی در برنامه های تربیت معلم به اجرا درآید تا پس از بررسی نتایج و آثار مثبت و منفی آن و انجام تغییرات مورد نیاز در کل نظام تربیتی به کار گرفته شود.

References

- Abazari, Y. (2009). Sociological reason. Tehran: Agah Publishing House. (In persian)
- Aksoy, P., & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at brining social skills for children in preschool period. *Procedi Social and behavioral Sience*, 9, 663-669.
- Alikhah, F. (1999). Communicative action, the basis of public sphere's flourishing (Habermas's Thinking). *Political & Economic Ettelaat*, 39-40, 114-125. (In persian)
- Amir Shabani, A. (1997). An Explanation of Habermas's Critical Philosophy and Its Implications for Teaching Social Science (M.A. dissertation). Tarbiat Modares University. (In persian)
- Ansari, M. (2005). Deliberative democracy, the democratic possibilities of thought's Mikhail Bakhtin and Jurgen Habermas. Tehran: Markaz Publication. (In persian)
- Bagheri, K. (2010). An Intruduction to the Philosophy of Education of theIslamic Republic of Iran. Tehran: Elmi Farhangi Publishing.
- Bagheri, K. & Khosravi, Z. (2006). A comparative study in autonomy of human in Islamic theory and critical theory of Habermas. *Wisdom and Philosophy*, 2(3), 7-22. (In persian)
- Bagheri, K. (2010). Neo-Pragmatism and Philosophy of Education. Tehran: University of Tehran Press. (In persian)
- Barton, M. D. (2005). The future of rational-critical debate in online public spheres.

- Computers and Composition, 22 (2), 177-190
- Baumeister, A. T. (2003). Habermas: Discourse and cultural diversity. *Political Studies*, 51(4), 740-758.
- Burkart, R. (2007). On Jürgen Habermas and public relations. *Public Relations Review*, 33(3), 249-254.
- Dillard, J. F. & Yuthas, K. (2006). Enterprise resource planning systems and communicative action. *Critical Perspectives on Accounting*, 17(2), 202-223.
- Habermas, J. (1975). *Legitimation Crisis*, trans. Thomas McCarthy (Boston: Beacon, 1975), 78.
- Habermas, J. (1990). Moral Consciousness and communicative action. Trans. Christian Ithard and Shierry Weber Nicholsen. M. A: MIT Press: Cambridge.
- Habermas, J. (1993). *Justification and application: Remarks on discourse ethics* (p. 1). Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1979). Historical materialism and the development of normative structures. *Communication and the Evolution of Society*, 95-129.
- Habermas, J. (2005). *The Communicative Action Theory*. (K. Pouladi, trans.). Tehran: Ruzname-Iran Publication. (In persian)
- Habermas, J. (2009). *The Structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society* (J. Moahamadi, Trans.). Tehran: Afkar Publication. (In persian)
- Holub, R. C. (2000). *Jurgen Habermas: critic in the public sphere*. (H. bashiryeh, Trans.). Tehran: NAI Publication. (In persian)
- Jalaipoor, H., & Mohamadi, J. (2009). *Contemporary social theories*. Tehran: NAI Publication. (In persian)
- Javidi Kalateh Jafarabadi, T. (2005). *Educational Philosophy of Democratic in I.R of Iran and Its Implication for Secondary Schools* (Doctoral Dissertation). Tarbiat Modares University. (In persian)
- Karimi, A. (2007). *A Study on the Implication of Habermas's Discourse Ethics in Moral Education with Regard to Globalization*. (MA Dissertation). Tehran University. (In persian)
- Lyytinen, K., & Hirschheim, R. (1988). Information systems as rational discourse: an application of Habermas's theory of communicative action. *Scandinavian Journal of Management*, 4(1), 19-30
- Mir, I. (2003). *Toward a comprehensive theory of Habermas' thought*. *Political Science Quarterly*, 4(7), 247- 277. (In persian)
- Nowrozi, R. (2008). *Explanation and Evaluation of Habermas' Views on Moral Education: A Focus on Communicative Action Theory*. (Doctoral Dissertation). Tarbiat Modares University. (In persian)
- Nowzari, H. A. (2010). *Revisiting of Habermas*. Tehran: Cheshmeh Publication. (In persian)
- Radji, M. (2010). *The Study of The Influence of Critical Theory on adult education; Based on Freire and Habermas's Thought, and its Educational implications for Adult's literacy in Iran*. (Doctoral Dissertation). Tehran University. (In persian)
- Saiah Kokiani, G. (2009). *An examination of essence and role of reason in Paul Hirst's view with emphasis on its use in social education*. (M.A. Dissertation). Tehran University.