

سجادی، سید مهدی (۱۳۹۹). باز تولید قلمرو: گفتمان پارادکسیکال اصلاحات در نظام تربیتی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۱)، ۳۲-۵. DOI: 10.22067/fedu.v10i1.86747



## باز تولید قلمرو: گفتمان پارادکسیکال اصلاحات در نظام تربیتی ایران

سید مهدی سجادی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۹۹/۲/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۹/۵/۱۱ نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده:

آنچه که تاکنون علیرغم اصلاحات گسترده در نظام تعلیم و تربیت ایران، موجب شده است تا نظام تربیتی ایران همچنان ناکارآمد باشد، غلبه نوعی گفتمان بر اقدامات اصلاحی است که بیشتر به باز تولید قلمروهایی منجر شده‌اند که خود مانع ظهور اصلاحات واقعی در نظام تربیتی به حساب می‌آیند. وجه پارادکسیکال گفتمان حاکم بر این اقدامات این است که از یک سو هدف از اقدامات اصلاحی را ایجاد تحول و بهبود در نظام تربیتی می‌داند و از سوی دیگر با باز تولید قلمروهای جدید، موانع جدیدی بر سر راه اصلاحات حقیقی بوجود می‌آورد. تجربه چهار دهه سیاستگذاری در نظام تربیتی ایران را می‌توان مصداق بارز چنین فرآیندی دانست. این گفتار با پرداختن به سه مفهوم مهم قلمرو سازی<sup>۱</sup>، قلمرو زدایی<sup>۲</sup> و باز تولید قلمرو<sup>۳</sup>، در پی تبیین ماهیت و کارکرد حاکمیت «گفتمان باز تولید قلمرو» در سه حوزه ساختاری، مبانی و نظریه پردازی تربیتی و جوه پارادکسیکال آن از یک سو، و همچنین ارایه راهکاری برای برون رفت از آن به منظور تحقق یک نظام تربیتی کارآمد و خود سامان بخش از سوی دیگر است. تحلیل گفتمان انتقادی<sup>۴</sup>، تحلیل مفهوم<sup>۵</sup> و نوپردازی مفهومی<sup>۶</sup> مبنای روشی تدوین این مقاله است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تا زمانی که باز تولید قلمرو به عنوان گفتمان اصلاحات در نظام تربیتی ایران در نظر گرفته شود، بدلیل ماهیت پارادکسیکال و ضد اصلاحی این گفتمان، امکان تحقق اصلاحات واقعی در نظام تربیتی وجود نخواهد داشت.

**واژه های کلیدی:** قلمرو سازی، باز تولید قلمرو، قلمرو زدایی، اصلاحات، گفتمان پارادکسیکال، نظام تربیتی

۱. استاد فلسفه تعلیم و تربیت. گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، sajadism@modares.ac.ir

2. Territorialization
3. De-territorialization
4. Re-territorialization
5. Critical Discourse Analysis
6. Conceptual Analysis
7. Re-conceptualization

## چند مفهوم اساسی

## ۱- قلمرو سازی

قلمرو<sup>۱</sup> را می‌توان یک مفهوم بین رشته‌ای دانست. عده‌ای آن را از منظر جغرافیایی مورد بررسی قرار داده‌اند. به زعم آنها قلمرو ماهیتی دوگانه دارد؛ در عین حال که دارای یک ماهیت مادی است (به عنوان یک فضای جغرافیایی)، از ماهیت نمادین نیز برخوردار است (به عنوان بازنمایی از یک محیط اجتماعی). این فضا در برگیرنده تفکر پیرامون حدود قلمروها، استمرار آن حدود، و بازسازی آن است که ترکیبی از فضا و شبکه‌ها را پدید می‌آورد (Chiasson, 2012).

قلمرو با زندگی مردمانی که در آن زندگی می‌کنند پیوند دارد چنانکه شیوه عمل مردمان نیز در قلمرو تاثیر می‌گذارد. این قلمرو دارای سه بعد است. بعد وجودی که همان زندگی و حیات است؛ بعد فیزیکی که همان چارچوب‌های عینی است؛ و بعد سازمانی که اجتماع است. قلمرو توسط کنش‌گران محلی ساخته می‌شود و اثرات خود را نیز بر جای می‌گذارد (Levy, 2003).

مفهوم قلمرو از منظر تعلیم و تربیت نیز مورد توجه قرار گرفته است. چنانکه قلمرو دادن به دانش‌چندان مشروع به نظر نمی‌رسد و آنچه که بیشتر مقبول است، قلمرو دادن به مهارت آموزشی و حرفه‌ای است. قلمرو دادن به مدرسه اغلب به معنی قلمرو دادن به سازمان مدرسه است. علاوه بر تعلیم و تربیت، قلمرو از منظر جامعه‌شناسی نیز مورد توجه قرار گرفته است. چنانکه برای جامعه‌شناسان، قلمرو در واقع یک ساخت اجتماعی است و در عین حال، فضایی برای شهروندانی است که با آن تناسب یافته‌اند. قلمرو به وسیله شبکه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ساخته می‌شود. همچنین قلمرو هویت انسانها را شکل می‌دهند (Champollion, 2014). به نظر می‌رسد می‌توان برای قلمرو ویژگی‌هایی را از منظر جغرافیایی، تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی و... در نظر گرفت. می‌توان قلمرو سازی را به معنی فرایندی که به همگنی درونی حیات اجتماعی منجر می‌شود، تعریف کرد (Deleuze, 1980).

قلمروسازی یکی از مقوله‌های مهم جغرافیای سیاسی است و محور فلسفی و مبنای نظری آن را تشکیل می‌دهد. قلمروسازی، فرایندی است که بر مبنای آن، افراد، گروه‌ها یا کشورهای مسلط برای کنترل و مدیریت فضای جغرافیایی در راستای نظم سیاسی و ژئوپلیتیکی مطلوب خود، گفتمان‌هایی را تولید می‌کنند که در آن، از اعمال قدرت صرف یا مستقیم برای کنترل فضا فراتر می‌روند؛ به طوری که کسانی که بر آن‌ها اعمال قدرت می‌شود، متوجه چنین فرایندی نمی‌شوند. با این تعریف، قلمروسازی گفتمانی شامل

---

1. Territory

روابط عملی میان فضا، قدرت و هویت است (Afzali, 2015).

بعضی‌ها قلمروسازی را به معنی جدایی یک قلمرو از دیگر قلمروها می‌دانند، در حالیکه اگرچه یک جامعه ممکن است مستقلاً بر اساس علایق افراد خود آن جامعه اداره شود، اما در عین حال این جامعه در برابر هر نوع جدایی و انفکاک خود از دیگر جوامع مختلف از خود مقاومت نشان خواهد داد (Faure, 2010). مفهوم «قلمرو» در دیدگاه فلسفه مکان‌مند<sup>۱</sup> دلوز، مفهومی بسیار حائز اهمیت است. قلمرو، در فلسفه دلوز در دو چرخش مجزا و در عین حال همبسته نسبت به هم اتفاق می‌افتد؛ به این معنی که ابتدا «قلمروزدایی» که نوعی تغییر قلمرو است صورت گرفته و در ادامه «قلمروزایی» که عبارت است از آفرینش فضایی جدید، پدیدار می‌شود (Deleuze & Guattari, 1987).

## ۲- قلمروزدایی

قلمروزدایی نوعی بی‌ثبات کردن مرزهای فضایی یا افزایش تباین درونی است. مفهوم قلمروسازی برعکس قلمروزدایی بر این اصل استوار است که کل بزرگتر از اجزای تشکیل دهنده خود است و هویت هر چیز متشکل از مجموع اجزایی است که با هم همگن و همسو هستند. در حالیکه قلمروزدایی در پی ایجاد اختلال در این همگنی و همگرایی است. قلمروسازی در یک عبارت بسیار ساده، یعنی بازتولید هنجار و قلمروزدایی یعنی هنجارزدایی، اما نه با تخطی از آن یا وفاداری به میلی که هنجار آن را سرکوب کرده است. قلمروزدایی امکان و رویداد را از خاستگاه‌های بالفعل شان آزاد میکند. به همین دلیل دلوز و گاتاری اقلیت شدن<sup>۲</sup> را درجه بالایی از قلمروزدایی می‌دانند (Deleuze & Guattari, 1987).

دلوز و گاتاری بین فضای هموار<sup>۳</sup> و ناهموار<sup>۴</sup> تفاوت می‌گذارند. فضای هموار، خط‌خطی، نقاطی هم‌پوشان و متداخل در شبکه‌ای از روابط است. این فضا، عظیم و هرزرونده و فضای تعریف‌شده به واسطه‌ی حرکات، خطوط و خط سیرها است. فضای ناهموار، سازمان‌یافته، سلسله‌مراتبی و اغلب پویا، هدایت‌شده، و تقسیم‌شده به اشکالی با اندازه‌های مختلف است. با این وجود، دلوز و گاتاری به‌طور متقاعدکننده‌ای ادعا می‌کنند که فضای هموار و فضای ناهموار اگرچه به صورت نظری تفکیک‌پذیر هستند ولی در عمل پیوسته و درهم‌پیچیده‌اند. این موضوع برای جغرافی‌دانانی مفید است که در تلاش برای فهم شیوه‌ی تحمیل فضای هموار شبکه‌های جهانی به فضاهای ناهموار مدرنیته هستند، با دولت-ملت‌هایی که هنوز در عصر بازارها و فرهنگ‌های جهانی شده و شیوه‌های جهانی نوپدید حکمرانی، در تلاش برای چسبیدن به استقلال‌شان و

1. Geo-Philosophy  
2. Minority  
3. Smooth Space  
4. Striated Space

یکپارچگی قلمرویی هستند. بنابراین، اگر بخواهیم دو واژه دیگر دلوز و گاتاری را به کار ببریم، که از نظر آنها به معنای قلمروزدایی همراه با بازقلمروسازی باشد، ساخت و بازساختن پیوسته روابط فضایی را میتوان ذکر کرد (Kitchin & Trift, 2011). قلمرو زدایی از فقدان رابطه طبیعی بین فرهنگ و قلمروهای اجتماعی و جغرافیایی و از تغییر شکل عمیق پیوند بین تجربه های فرهنگی روزانه ما با وضعیتی که به عنوان بشر در آن قرار داریم، صحبت می کند. اما مهمترین نکته در تفسیر قلمرو زدایی این نیست که آن را یک مقوله تحکمی و تجویزی بدانیم، بلکه بیشتر یک نوع تغییر شکلی است که بواسطه مناسبات و تعاملات روز افزون فرهنگی و اجتماعی مردم یک محله با فرهنگ دیگر محلات رخ می دهد. به عنوان مثال اساس قلمرو زدایی فرهنگی در جوامع دو چیز است؛ همگنی و تجانس<sup>۱</sup> فرهنگی و ناهمگنی و عدم تجانس<sup>۲</sup> فرهنگی (Tamilson, 1999).

### ۳- باز تولید قلمرو

ایجاد روابط جدید، فرایند نو، تعامل جدید و پیوند های در هم تنیده نو، تدارک یک مفهوم جدید، باز تعریف چیزی، شکل دهی مجدد، ترکیب نو، تمیز نقش ها و... از جمله تعبیری است که برای بازتولید قلمرو بکار رفته است. دلوز در کتاب کاپیتالیزم و شیروفرنی تاکید میکند که بازتولید قلمرو در واقع باز سازی مکان یا قلمرویی است که قلمرو زدایی را تجربه کرده است. از پس هر قلمرو زدایی، باز تولید قلمرو نیز وجود دارد. به نظر می رسد باز تولید قلمرو را می توان محصول قلمرو زدایی دانست (Deleuze, 1980). تجربه های فراوانی از باز تولید قلمرو بعد از قلمرو زدایی را می توان در عرصه های مختلف بخصوص در حوزه های فرهنگی و اجتماعی مورد اشاره قرار داد. چنانکه بعد از فتح سرزمینی توسط سربازان، قلمروزدایی های جغرافیایی، فرهنگی و اجتماعی خود بخود اتفاق می افتد. به عبارتی دیگر، لازمه فتح سرزمینی قلمرو زدایی جغرافیایی و فرهنگی و اجتماعی است. سپس محصول طبیعی این قلمرو زدایی، بازتولید قلمرو در حوزه های ذکر شده خواهد بود. این پرسش که این اتفاق (فتح سرزمین) کجا و از چه زمانی شروع شده است و برای چه و با چه هدفهایی و برای چه پیامدهایی رخ داده است و ظرفیتهای این اتفاق برای تحول بعدی چیست، همه نمایانگر قصد و نیت پرسش کنندگان برای درانداختن طرحهای نو است که می توان از آن به بازتولید قلمرو یاد کرد. «حلقه ارتباطی مستمر بین قلمرو زدایی و بازتولید قلمرو یکی از اصول پذیرفته جوامع کاپیتالیستی است چنانکه مارکس از آن به انقلاب دائمی و مستمر بین ابزارهای تولید و تغییر در شرایط اجتماعی که به نابودی بورژوازی منجر خواهد شد یاد کرده است» (Massumi, 1992, p. 262).

1. Homogenization  
2. Heterogenization

در بازتولید قلمرو لزوماً همه خصوصیات سوژه ای که قلمرو زدایی می شود از بین نمی رود. بلکه نوعی ترکیب و تلفیق ممکن است رخ دهد؛ به عنوان نمونه در موسیقی پاپ غربی و نفوذ آن در جوامع غیر غربی و بخصوص جوامع اسلامی (Nelson, 1996). نمونه‌های دیگر از تلاش برای بازتولید قلمرو را می توان به غلبه مسلمانان بر سرزمین ایران نسبت داد. چنانکه فاتحان سرزمین ایران بلافاصله بعد از تسلط سرزمینی، به تخریب، تغییر و زدودن قلمروهای فرهنگی، ملی و هویتی ایرانیان روی آوردند و با شیوه های مختلفی مانند دعوت به اسلام، صلح و پرداخت جزیه یا جنگ، سعی در قلمرو زدایی از حوزه های بالا کردند. آنها سعی کردند مردم ایران را به کیش خود در آورند. بنابراین مصالحه با اعراب، تنها راه برون رفت جامعه ایرانی از وضعیتی بود که به آن گرفتار شده بودند. اتخاذ این سیاست راهبردی سبب شد اولاً موجودیت جامعه ایرانی حفظ شود، ثانیاً زمینه و فرصت لازم برای بازیابی استقلال از دست رفته و بازشناسی جایگاه سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در برابر اعراب حاکم در آینده فراهم آید. حاصل این مبارزه طولانی، بازیابی هویت قومی بود که مهم ترین نمود آن، در احیای زبان و ادب فارسی توسط شعرای بنامی مانند فردوسی و نیز کسب استقلال سیاسی از قرن سوم هجری به بعد آشکار شد (Khosravi & Bayat, 2008).

قلمرو زدایی و سپس بازتولید قلمرو در حوزه های دیگری مانند حوزه رسانه عمومی<sup>۱</sup> نیز رخ می دهد. پیش از این رسانه و ابزارهای انتشار خبر و اطلاعات در اختیار کانونهای قدرت و ثروت بوده و آنها به نحوی که مناسب می دیدند از آن بهره می بردند. اما با پیشرفت فناوری، بخصوص در حوزه رسانه، قلمروهای انحصاری فناوری رسانه ای شکسته شده و امروزه رسانه در اختیار و دسترس همه مردم است و به واسطه آن فرهنگ های محلی و کوچک، قلمروهای خود را باز سازی کرده و به سطح جهانی وارد شده اند. جهانی شدن<sup>۲</sup> یکی از چهره های قلمرو زدایی و سپس باز قلمرو سازی فرهنگهای محلی و تبدیل آنها به فرهنگ جهانی محسوب می شود (Nelson, 1996).

#### ۴-اصلاح

کلمه «اصلاح»<sup>۳</sup> بیشتر به معنی بهبود چیزی و یا تصحیح چیزی که اشتباه است و یا تخریب شده و یا ناخوشایند است، بکار می رود. اصلاح اغلب از کلمه انقلاب<sup>۴</sup> تفکیک می شود. چنانکه انقلاب به معنی تغییرات شدید بنیادین و مبنایی است، در حالیکه اصلاح می تواند تغییری برای تنظیم مناسبات به منظور بهبود عملکرد چیزی باشد. به همین دلیل مصلحان یک جامعه در جستجوی بهبود عملکرد سیستم موجود در جامعه

1. Mass Media  
2. Globalization  
3. Reform  
4. Revolution

هستند نه شکستن و تخریب کامل آن. انقلاب هم در جستجوی بهبود عملکرد سیستم با نفی کلیت آن و ارائه جایگزین است. اگر بخواهیم به عنوان یک مقوله تربیتی به اصلاح نظر کنیم، هدف اصلاح تربیتی، نوسازی و بهبود عملکرد نظام تربیتی و مدرسه ای خواهد بود.

اصلاحات آموزشی به جهت اهمیت و ضرورت امر اصلاح، در طول تاریخ بیشتر متوجه نظام عمومی آموزش و پرورش بوده است، اگر چه دیگر سطوح نظامهای آموزشی نیز بی بهره از اصلاحات نبوده و نیستند. به لحاظ تاریخی، به دلیل انگیزه های متفاوت مصلحان آموزشی، اصلاحات نیز اشکال مختلفی به خود گرفته است. از ۱۹۸۰ به بعد، اصلاحات آموزشی (به خصوص در ایالات متحده)، توجه خود را به تغییر در سیستم موجود آموزشیمعطوف کرد. تمرکز این اصلاحات از تاکید بر وضعیت ورودی های نظام آموزشی بر روی خروجی های نظام آموزشی (مثل موفقیت و پیشرفت دانش آموزان) تغییر کرد. مدتی بعد این جهت گیری جدید در اصلاحات آموزشی با معیارهایی چون استاندارد سازی آزمون ها و برنامه های درسی استاندارد و... به منظور تامین نیازهای بازار عجمین شده (Jacob, 2018). با این تغییر که در جهت گیری مصلحان آموزشی رخ داد، مفاهیم دیگری نیز خودبخود تغییر معنا دادند، چنانکه مفهوم عدالت در رویکرد ورودی محور، به معنی فرصت های برابر برای ورود همه دانش آموزان به نظام آموزشی بود، در حالیکه این مفهوم در رویکرد خروجی محور، به برابری و دسترسی عادلانه همه افراد فارغ التحصیل به رقابت در بازار کار تعبیر شده (حاکمیت منطق بازاری رقابت)<sup>۱</sup>.

جهت گیری مصلحان آموزشی به مقوله اصلاح در نظام آموزشی متفاوت است. بسیاری از مصلحان آموزشی معتقدند که اصلاح جامعه از طریق اصلاح نظام آموزشی بر اساس اصول علمی، انسانی، پراگماتیک یا دمکراتیک، در اولویت است. از دیویی می توان در این خصوص نام برد که بر نقش اصلاحی تعلیم و تربیت برای جامعه و تحقق آزادی و دمکراسی تاکید داشت (Dewey, 1916). چنانکه می توان از مونته سوری نیز نام برد. او اصلاحات را همزمان در دو قطب اساسی «تعلیم و تربیت برای صلح»<sup>۲</sup> با هدف اجتماعی و «تامین نیازهای کودکان»<sup>۳</sup> با هدف انسانی جستجو می کرد (Fullan, 2001). علاوه بر این، اصلاحات متوجه درون نظام آموزشی شده و به روشهای تدریس، برنامه درسی، اهداف نظام تربیتی و... نیز پرداخته است. به نظر می رسد هر گونه تلاش اصلاحی و مصلحانه در نظام تربیتی مسبوق به نظام معرفتی و فلسفی خاصی است. چنانکه با گذار تبار شناسانه به تاریخ نهضت های اصلاحی در نظام آموزشی در طول تاریخ،

1. Market-Logic of Competition  
2. Education for Peace  
3. Meet the Needs of the child

متوجه تاثیر پذیری جریان اصلاحات آموزشی و تربیتی از مبانی فلسفی و معرفتی خاص آن دوره خواهیم شد. چرا که هر یک از این مبانی، به زعم خود داعیه‌هایی برای اصلاح در ساختار، برنامه‌ها، مبانی و نظریه‌های تربیتی دارند که سرلوحه تلاش مصلحان تربیتی منتسب به آن مبانی قرار می‌گیرد.

### تجربه اصلاحات در ایران

بی‌شک نظام آموزشی ایران نیز همانند دیگر نظامهای آموزشی دنیا، بارها تغییراتی را تجربه کرده است که بیشتر آنها در قالب اصلاحات و بعضی از موارد آن در قالب انقلاب نمودار شده‌اند. به صورت طبیعی بعد از ظهور انقلاب اسلامی، انقلاب در نظام آموزشی جایگزین روندهای اصلاحی دوران قبل شد و این انقلاب نیز داعیه‌ای جز ایجاد تغییرات بنیادین در نظام آموزشی نداشت. مطالعه سیر تحول نظام آموزشی بعد از انقلاب اسلامی، نشان می‌دهد که این تغییرات که البته متأثر از آرمانهای انقلاب اسلامی بوده است، در همه ابعاد نظام آموزشی از جمله ساختار، مبانی و نظریه‌های مرتبط با نظام تربیتی و آموزشی رخ داده است که در این میان اصلاحات ساختاری جلوه و تجلی بیشتر و نمایان‌تری داشته است.

به عنوان آخرین جلوه تغییر و اصلاح ساختاری در نظام آموزشی می‌توان گفت که اکنون دیگر دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی به جای ورود به مقطع راهنمایی، به دوره ششم ابتدایی وارد می‌شوند. تحول ساختاری در نظام آموزشی با استقرار سیستم «۳-۳-۶» از سال تحصیلی ۹۲ آغاز شد. مهمترین هدف از ایجاد ساختار آموزش جدید آماده کردن دانش‌آموزان برای کسب آداب و مهارت‌های زندگی اجتماعی می‌باشد. پس از طی این ۶ سال، دوره متوسطه به دو دوره سه ساله متوسطه اول و متوسطه دوم تقسیم شده است، اما نظام آموزشی همان ۱۲ سال است.

اگر به جریانهایی که آموزش و پرورش بعد از انقلاب اسلامی با آن مواجه بوده، نگاهی بیندازیم به یقین پی خواهیم برد که در طول ۴۰ سال بعد از انقلاب، به بهانه‌های مختلف ساختار آموزش و پرورش دچار دگرگونی شده است. طرح‌های اصلاحی مانند تغییرات بنیادین نظام آموزشی و اصلاح نظام متوسطه بر اساس آن، طرح پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و بالاخره طرح بسیار گسترده سند ملی به تبع سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، مویده آن است که با وجود خواست و برخی تلاش‌ها برای تغییر، این تلاش‌ها کافی یا هنوز به نتیجه مورد نظر نرسیده‌اند (Irvani, 2004).

برخی بر این باورند که برای ایجاد اصلاحات اساسی در آموزش و پرورش و با الهام از سند تحول بنیادین نظام تربیتی، باید اقداماتی مانند نهادینه کردن نگاه یکپارچه به فرآیند تعلیم و تربیت، نهادینه‌سازی مشارکت اثربخش و مسؤولیت‌پذیری مردم، گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و

نوآوری، بهره‌مندی از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، بازنگری و بازسازی ساختارها و رویه‌ها در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و ارتقای جایگاه علم و علم‌آموزی به عنوان عاملی مؤثر در دستیابی به حیات طیبه و ایجاد سازوکارهای لازم برای تقویت جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی معلمان را انجام داد. علیرغم اینکه بیش از چهار دهه بر موارد بالا تأکید شده است و حتی بسیاری از سیاستگذاری‌های آموزشی و تربیتی بر مبنای اقداماتی که ذکر شد، صورت گرفته است، همچنان نظام تربیتی در رخوت و سستی نگران‌کننده‌ای غوطه‌ور است و در نتیجه این واقعیت آشکار شده است که ظاهراً باید علت را در جایی غیر از تحول و اصلاح در ساختارها جستجو کرد.

عده‌ای بر این باورند که علیرغم انجام اصلاحات ساختاری متعدد در نظام آموزشی طی چهار دهه بعد از انقلاب، لابد اشکال در مبانی فکری و فلسفی حاکم بر نظام تربیتی است که مانع اصلی اصلاح بنیادین در نظام آموزشی است و از این رو چاره کار را در تحول در مبانی فکری و فلسفی و تدوین سناریوهایی جدید از آن دیده‌اند و از این رو، تدوین طرحواره‌ها و یا نظام‌نامه‌های جدید از فلسفه تعلیم و تربیت برای نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران را در دستور کار قرار دادند. از آن جمله می‌توان به «مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» اشاره کرد. مدعای اصلی طراحان و تدوین‌کنندگان مبانی فکری و فلسفی برای نظام تربیتی، مانند موارد پیشین بوده است. آنها مدعی بوده‌اند که تا تحولی اساسی در مبانی و خاستگاه فکری و فلسفی نظام تربیتی رخ ندهد، نظام تربیتی علیرغم اصلاحات متعدد ساختاری، نمی‌تواند یک نظام پویا، سازنده، خودسامان‌بخش و خلاق باشد و بر اساس همین مدعا سعی شده است تا صورت‌بندی جدیدی از مبانی فکری و فلسفی حاکم بر نظام تربیتی ایران صورت گیرد به نحوی که این مبانی می‌بایست به عنوان روح حاکم بر دیگر اقدامات اصلاحی از جمله اصلاحات ساختاری در نظر گرفته شود و هیچ تحولی در نظام تربیتی نباید خارج از سلطه و حاکمیت این مبانی رخ دهد. آنچه در این اسناد بالا دستی و یا نظام‌نامه فلسفه تعلیم و تربیت آمده است، اعم از مباحث هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی، مستخرج از منابع اصیل همچون قرآن، احادیث و روایات و آراء فلاسفه و اندیشمندان اسلامی است که در قالبی نو و جدید صورت‌بندی شده است و مقرر شده است که به مثابه روح حاکم بر فعالیت‌های نظام تربیتی نقش ایفا کند.

علیرغم صرف زمان و هزینه برای تدوین اسناد بالا دستی و نظام‌نامه‌های اینچنینی، این اسناد چنانکه انتظار می‌رفت، مورد توجه عاملان و کنش‌گران اصلی نظام تربیت از جمله معلمان و دانش‌آموزان قرار نگرفته است. بی‌شک شکست یا ناکامی در تحقق و اجرای این نظام‌نامه‌ها و اسناد بالا دستی می‌تواند ناشی



از سوء اجرا یا فقدان زمینه های عملی و اجرایی یا فقدان زیر ساخت های لازم برای تحقق این اسناد باشد. اما این تنها علت عدم تحقق این نظام نامه ها و اسناد نیست، چنانکه فقدان قابلیت اجرایی شدن و کاربرد پذیری<sup>۱</sup> اسناد بالادستی (حسب ماهیت و ذات گفت‌مانی اسناد بالادستی) صرف نظر از قوت یا ضعف محتوایی آنها، نیز ممکن است علت دیگر این ناکامی محسوب شود.

علاوه بر گفت‌مان تدوین اسناد بالا دستی، تلاشهایی نیز برای نظریه پردازی و طرح نظریه های نو و بدیع و با الهام از منابع اصیل و مبانی فکری و فلسفی اسلامی صورت گرفته است که از مهمترین آنها می توان به آثاری مانند «الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران» (Bagheri, 2010)، «بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه ای اسلامی در باب عمل» (Bagheri & Khosravi, 2006)، «درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (Bagheri, 2003) و «زمینه ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت» (Bagheri, 1998) و مواردی دیگر اشاره کرد که به نظر می رسد فراگیر ترین نظریه های قابل اشاره در حوزه نظریه تعلیم و تربیت اسلامی و برای نظام تربیتی ایران بشمار می آیند. همچنین تلاشهای دیگری را می توان مورد اشاره قرار داد که صرف نظر از مساله اعتبار و استحکام محتوایی آن، سعی بر ارائه تصویری از نظریه تعلیم و تربیت داشته اند؛ از جمله نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (Alamolhoda, 2009).

باور اصلی این دسته از نظریه پردازان تعلیم و تربیت اسلامی این است که با تدوین و صورت بندی جدید و نوآورانه از نظریه های تعلیم و تربیت اسلامی می توان فاصله بین نظریه و عمل تربیتی را کاهش داد. این فاصله حاصل از ابهام در ملاحظات پداگوژیک نهفته در مبانی نظری و فلسفی از یک سو و کاستی های روشی و اجرایی موجود در اصلاحات ساختاری از سوی دیگر است. نظریه تربیتی بر خلاف مبانی و ساختار، مشحون از الهامات معرفت شناختی، روش شناختی، مفهومی و عملی در خصوص تعلیم و تربیت است که با تدقیق و تنقیح آنها می توان نظام تربیتی و کنش گران آن از جمله معلمان را به سوی کاهش شکاف بین عمل و نظر سوق داد (Yin, 2003). چنانکه در نظریه انسان عامل، سعی بر آن است تا به کمک رویکردی اسلامی، صورت بندی جدیدی از عمل ارائه شود و عاملیت انسان از منظر اسلامی به سمت رویکرد اسلامی عمل هدایت شود. تاکید بر مفهوم عمل نیز دلالت ضمنی بر کاهش شکاف بین نظر و عمل در حیطه تربیت اسلامی دارد که در درون خود ملاحظات پداگوژیک را نیز جای داده است.

اکنون پرسش اصلی این نیست که کدام نوع اصلاحات (ساختاری، مبانی یا نظریهای) برای بهبود

---

1. Performativity

عملکرد نظام تربیتی ایران مناسب است و یا در اولویت است؟ چرا که علیرغم تلاشهای بعمل آمده طی چند دهه اخیر در هر سه حوزه ساختاری، مبانی و نظریه‌های، همچنان نظام آموزشی و تربیتی در گردابی از ناکارآمدی و رخوت و سستی گرفتار است که باید برای آن چاره‌ای اندیشید. پرسش اساسی این است که اصلاحات با چه معنا و ماهیتی می‌تواند این هدف بزرگ را محقق کند؟ آیا اصلاحات در این سه حوزه واقعاً اصلاحات است یا اینکه نام اصلاحات را به یدک می‌کشد؟ اصلاحات با چه گفتمانی می‌تواند به رهایی نظام تربیتی از گرفتاری‌های موجود منجر شود؟ فلسفه اصلاحات واقعی رهایی بخش چیست و چگونه باید باشد؟ اشکالات اساسی حاکم بر رویکردهای اصلاحی در نظام تربیتی ایران کدامند؟ برای پاسخ به پرسشهای بالا، لازم است ابتدا گفتمان حاکم بر اصلاحات انجام شده در نظام آموزشی مورد بررسی قرار گیرد و سپس با نقد آن، به سمت پاسخ این پرسش حرکت کرد.

### باز تولید قلمرو: گفتمان اصلاحات آموزشی در ایران

به نظر می‌رسد نکته‌های که اغلب از سوی مصلحان حوزه تعلیم و تربیت مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد، پاسخ به این پرسش مهم است که اصلاحات مورد نظر آنان به چه منظوری انجام می‌گیرد و به چه قیمتی و اینکه ذات یک اصلاح واقعی چیست و چه گفتمانی باید بر اصلاحات مورد نظر حاکم باشد؟ آیا منظور از اصلاح، صرفاً ایجاد تغییر در وضعیت موجود سوژه و ارائه صورتبندی جدیدی از آن است، به نحوی که تغییرات ایجاد شده، آن سوژه را از قلمروی که در آن قرار گرفته و یا برای آن تعریف شده است، خارج نکند اما در عین حال، آن را در وضعیت بهتر و مطلوبتری قرار دهد. آیا آنجا که اصلاحات موجب خروج سوژه از قلمروی آن میشود، آن اصلاحات باید دوباره آن سوژه را به همان قلمرو برگرداند یا قلمرو جدیدی برای آن تعریف کند؟ آیا اصلاحات با بازتولید قلمرو، در حقیقت می‌تواند یک اصلاح واقعی باشد؟

با تبارشناسی اصلاحات انجام شده در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی، می‌توان به سوالات بالا اینگونه پاسخ داد که تمامی اصلاحات انجام شده در نظام تربیتی ایران بعد از انقلاب، اگرچه موجبات تغییرات و صورتبندی‌های نوینی را فراهم آورده اند، اما همچنان بر مدار تکرار و یا بازتولید قلمرو چرخیده‌اند که اصلاحات بالا را از مدار یک اصلاح واقعی دور ساخته است و باید راز ناکارآمدی اصلاحات انجام شده را در باز تولید قلمروهایی دانست که به نحوی قلمرو زدایی شده‌اند. به عنوان نمونه در حوزه ساختاری، شاهد تحولات و تغییرات اصلاحی فراوان بودهایم و با بررسی تحولات ساختاری مرتبط با نظام آموزش و پرورش، وسعت این تغییرات را می‌توان شاهد بود که تمامی آنها به مثابه ساختارهای موازی،

قلمرویی بر قلمروهای ساختاری پیشین افزودهاوند و چه بسا یکی از موانع اساسی ناکارآمدی نظام آموزشی و تربیتی را نیز میتوان در این تغییرات جستجو کرد. به عنوان نمونه می توان از نهادهای موجود و وابسته به وزارت آموزش و پرورش نام برد که مصداقی از باز تولید قلمرو هستند که در بسیاری از موارد از عملکرد موازی برخوردارند؛ مانند: پژوهشکده تعلیم و تربیت، شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، شورای عالی آموزش و پرورش، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش و... .

در حوزه مبانی فکری و فلسفی تعلیم و تربیت نیز شاهد اصلاحاتی از این جنس طی این چند سال بوده ایم که از تلاش برای تغییر و اصلاح در مبانی فکری، معرفتی و فلسفی حاکم بر نظام تربیتی و آموزشی حکایت دارند. این اصلاحات اگر چه در بدو امر خود نوعی برون رفت از قلمروهای موجود حاکم بر نظام تربیتی بوده است، اما در عین حال افتادن در دام قلمروی دیگر با صورت بندی های جدید و جذاب تحت عناوینی چون سند تحول بنیادین، سند ملی برنامه درسی، سند چشم انداز و... بوده است که می تواند مصداق از چاله در آمدن و به چاه افتادن باشد. در نظام آموزشی و تربیتی قبل از انقلاب، هدفهایی مانند حرکت به سمت دروازه های طلایی تمدن شاهنشاهی برای نظام تربیتی و آموزشی وجود داشت و بعد از انقلاب نیز در قالب قلمرو زدایی اجتناب ناپذیر، حرکت به سمت تحقق آرمانهای انقلاب و حیات طیبه. صرف نظر از تفاوت در محتوا و چند و چون اهداف موجود در اسناد و سیاستگذاری های آموزشی و تربیتی قبل و بعد از انقلاب، آنچه قدر مشترک آنهاست، حاکمیت گفتمان باز تولید قلمرو در پس اصلاحات انجام شده است. به عنوان نمونه در مبانی نظری سند تحول بنیادین آمده است، «هدف حکومت دینی، زمینه سازی برای تحقق حیات طیبه است. در حکومت اسلامی پیشرفت جامعه وسیله ای برای بسط هماهنگ و متعادل ظرفیت های وجودی افراد و تعالی تجارب متراکم جامعه در جهت تحقق حیات

طیبه است»<sup>۱</sup> (Document of Fundamental Development in Iran Education System, 2010, p.214)

با جستجو در مفاهیم موجود در اسناد بالا دستی همچون سند تحول بنیادین می توان نشانه های از باز تولید قلمرو را به خوبی رصد کرد. مفهومی چون حیات طیبه به مثابه یک هدف قطعی تخطی ناپذیر و لازم التحقق، صرف نظر از اختلاف در اندیشه ها و نحله های فلسفی اسلامی و رویکردهای دینی مربوط به مفهوم حیات طیبه به مثابه یک هدف غایی، نشان از باز تولید قلمرو های متعین در نظام تربیتی دارد که تمامی

۱. از این پس به جای Document of Fundamental Development in Iran Education System از مخفف DFDIES استفاده می شود.

فعالیت‌های تربیتی و آموزشی را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد. عباراتی مانند «گزاره‌های ارزشی مندرج در بیانیه ارزش‌ها، بایدها و نبایدهایی اساسی است که لازم است تمام اجزاء و مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آنها بوده و همه سیاست‌گذاران و کارگزاران نظام ملتزم و پای‌بند به آنها باشند و یا «سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران باید نقشه راه کلیه سیاست‌گذاری‌ها و تولید محتوای آموزشی و تربیتی از جمله تولید راهنمای برنامه‌های درسی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی، تعیین زمان و ساعات آموزشی، تدوین و تألیف کتاب‌های درسی و کمک آموزشی، تولید بسته‌های آموزشی، رسانه‌های دیداری و شنیداری و الکترونیکی و... قرار گیرد»<sup>۱</sup> و عبارتهای دیگری مانند «مبانی سیاسی آن دسته از گزاره‌های مفروضی هستند که از یک سو جایگاه تربیت را در نظام سیاسی کشور جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهند و از سوی دیگر، چگونگی دخالت و تأثیر نظام سیاسی را در حوزه تربیت نشان می‌دهند» (DFDIES, 2010, p. 216)، همه بخوبی نشان‌دهنده حضور پررنگ گفتمان باز تولید قلمرو در نظام آموزشی و تربیتی هستند. قلمروهایی که بخاطر ماهیت متفاوتی و الهیاتی اسناد بالا دستی، اغلب از صبغه ایدئولوژیک نیز برخوردارند که تخطی از آنها هیچگاه مورد تأیید نخواهد بود. چنانکه خود مفهوم «سند» و نظامهایی که در آن برای فعالیت‌های تربیتی و آموزشی تدارک شده است، به جهت کارکرد و ماهیتی که برای آن در نظر گرفته شده است، باز تولید قلمرو در مقیاس کلی و فراگیر است.

مهمترین خاصیت این سند و زیر نظامهای مندرج در آن از یک سو توجیه‌پذیر کردن قلمروهایی است که برای اقدامات و فعالیت‌های تربیتی و آموزشی توسط سیاستگذاران و اندیشمندان تربیتی تولید شده است و از سوی دیگر مجاب (مسئول) کردن معلمان در قبال فعالیت‌های معلمی خود و پاسخگو نمودن آنها در ارتباط با حدود و ثغور فعالیت‌های آنان است. بنابراین می‌توان با قوت گفت که تولید اسناد بالا دستی یعنی باز تولید قلمرو برای نظام آموزشی و تربیتی، تا جایی که این قلمرو نه تنها حدود و ثغور ساختار و نظام‌های فعالیت‌های تربیتی و آموزشی، بلکه حدود و ثغور تعریف تربیت و انسان تربیت شده و همچنین حدود و ثغور دانشی را که یادگیرنده باید فرا بگیرد را نیز تعیین می‌کنند و برای آنها قلمرو تعیین می‌کند، به نحوی که عدول از مرزبندی‌های مربوطه هیچگاه پسندیده و مقبول نخواهد بود. طبق سند تحول هر تعریفی از انسان تربیت شده جز تعریف مطلوب و مختار موجود در سند (تربیت عبارت است از فرایندی تعالی جویانه، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد (سند تحول بنیادین))، پذیرفته نیست. در اینجا

1. National Curriculum in Islamic Republic of Iran

نظام معیار اسلامی همان قلمروی است که سند تحول بنیادین برای تربیت تدارک دیده است که تخطی از آن به معنی عدم تعالی به سوی حیات طیبه و در نتیجه عدم تربیت یافتگی مطلوب محسوب می‌شود. حتی تا آنجا که ممکن بوده است، برای دانستن و دانش نیز حدود و ثغوری (قلمرویی) در نظر گرفته شده است و آن اینکه دانش‌های فراگرفته شده نباید با فرایند تعالی جویی به سمت حیات طیبه در تعارض باشند. چنانکه در بیان هدف از علم و ورزش و دانشی که قرار است یک فرد تربیت یافته مطلوب، آن را کسب کند آمده است «ارتقای جایگاه علم و علم‌آموزی باید به عنوان عاملی مؤثر در دستیابی به حیات طیبه با تأکید بر حیثیت، کاشفیت و مطلوبیت علم مد نظر باشد. افراد تربیت یافته از دانش‌های پایه و عمومی سازگار با نظام معیار اسلامی، هم‌چنین از توان تفکر، درک و کشف پدیده‌ها و رویدادها به عنوان آیات الهی و تجلی فاعلیت خداوند در خلقت و نیز دانش، بینش و مهارت‌ها و روحیه‌ی مواجهه‌ی علمی و اخلاق با مسائل فردی و خانوادگی و اجتماعی برخوردارند» (DFDIES, 2010, p. 219). بنابراین روشن است که تنها کسب علم و دانشی مد نظر است که مطابق با نظام معیار باشد و انسان را به سمت دستیابی به حیات طیبه هدایت کند. هم‌چنین در حوزه نظریه پردازای تربیتی نیز به نظر می‌رسد با مقوله باز تولید قلمرو مواجه هستیم. بارزترین نظریه‌ای که می‌توان از آن به عنوان نظریه‌های نو در حوزه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی یاد کرد، نظریه انسان عامل یا رویکرد اسلامی عمل است. ظهور این نظریه را می‌توان از جمله تلاش‌هایی دانست که به قصد ایجاد اصلاحات در نظام تربیتی اسلامی، آن هم در سطح نظریه پردازای صورت گرفته است. این نظریه با ابتناء بر تبیین مفهوم عمل در رویکرد اسلامی، سعی می‌کند تا تصویری روشن از رویکرد اسلام به عمل و عاملیت آدمی ارائه کند و به همین جهت به سه مبنای اساسی برای عمل آدمی منبعث از متون اسلامی اشاره می‌کند. «در خصوص مبانی عمل دست کم می‌توان سه مبنای اساسی برای عمل آدمی از متون اسلامی استنباط کرد. مبنای شناختی، مبنای گرایشی و مبنای ارادی - اختیاری. برای آنکه بتوان عملی را به انسان منسوب کرد، لازم است وی تصویر و تصویری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی برای تحقق آن داشته باشد و اراده و اختیار وی به تحقق آن معطوف شود بنابراین می‌توان گفت که عمل به هر رفتار یا جلوه انسانی اطلاق می‌شود که مبتنی بر مبادی مذکور یعنی معرفت، میل و اراده باشد» (Bagheri & Khosravi, 2006, p.134). این نظریه مبنای جهت‌گیری‌های سیاست‌گذاران و نظریه پردازان حوزه تعلیم و تربیت اسلامی است و حتی به نوعی در تدوین اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین نیز حضور غیر محسوس خود را حفظ کرده است.

اکنون پرسش این است که آیا سه گانه ی معرفت، میل و اراده - اختیار، که مد نظر نظریه پرداز در

نظریه اسلامی عمل است، «معطوف» و یا «مبتنی» و «مسبوق» به قلمرویی است و یا اینکه یک امر «خود بنیاد» است. منظور از معطوف بودن این است که آیا تمامی این سه عنصر اساسی در شکل‌گیری عمل، پیشاپیش و قبل از وقوع، متوجه و متمایل به امری غایی متعین و محتوم در آینده است که به مثابه «تصویر بزرگ»<sup>۱</sup> همیشه در پیشانی عمل اسلامی قرار دارد و فرد عامل همواره با دیدن آن تصویر بزرگ حرکت می‌کند؟ این تصویر بزرگ می‌تواند شامل آرمانها، آرزوها و یا مقاصد و تمایلاتی باشد که فرد آن را در نظر دارد، مانند قرب الی الله، حیات طیبه، رضوان الهی و... که عمل اسلامی معطوف (تمتایل) به آن است. مراد از مسبوق یا مبتنی بودن نیز این است که سه عنصر مذکور قبل از وقوع و تحقق، خود را با عقبه ای متعین و محتوم هماهنگ کنند و بر اساس نقشه راهی که از قبل تدارک دیده است، حرکت کند. معطوف و مسبوق بودن، یعنی تاکید بر قلمروهایی که در حکم نص هستند که در فعالیت های آدمی یا باید بدان ابتدا کرد و یا بدان معطوف بود. منظور از امر خود بنیاد نیز این است که عمل آدمی نه معطوف به آرمانها و تمایلات آینده نگرانه فرد عامل است و نه مبتنی بر نقشه از پیش تعیین شده و مسبوق به تجارب و پیشینه گذشته است، بلکه امری استقلالی و برون زاست که موتور محرکه آن نفس کنش معرفت اندوزی، میل ورزی و اراده کردن است، نه معرفت و میل و اراده معطوف به چیزی و یا مسبوق به چیزی.

به عبارت دیگر می‌توان سوال را اینگونه مطرح کرد که آیا برای تحقق عمل اسلامی بر اساس سه عنصر شناخت، میل و اراده-اختیار، ابتدا به ساکن، فرد عامل باید کنش خود را معطوف یا مسبوق به چیزی کند و اگر چنین باشد، آیا می‌توان گفت که به عاملیت آدمی پیشاپیش قلمروای داده شده است، که فرد عامل بناچار باید در دامنه آن قلمرو (نصوص) اقدام و عمل کند یا خیر؟ با توجه به مفاد نظریه مذکور به نظر می‌رسد که علاوه بر اینکه فرد عامل لازم است عمل خود را معطوف و مسبوق به اموری (نصوص یا قلمروهای بیرونی) کند، بلکه لازم است مناسبات هر یک از عوامل سه گانه عمل را نیز به نحوی برقرار کند تا اولاً بر اساس نظام معیار بیرونی باشد و ثانیاً به نحوی باشد که عوامل سه گانه بالا نیز در یک رابطه تعاملی، یکدیگر را کنترل و تعدیل کنند.

در نظریه انسان عامل هر گاه از شناخت، میل و اراده-اختیار سخن گفته می‌شود، لاجرم مبادی عمل، معطوف و مسبوق به نظام معیار (نصوص یا مبانی دینی و الهیاتی) است نه هر نوع شناخت یا هر نوع میل و اراده و اختیاری. این نظریه یا باید خود را از نظام معیاری که حاکم بر شناخت، میل و اراده-اختیار است (مبانی الهیاتی اسلامی) مبرا کند که در آن صورت نمی‌توان نام نظریه اسلامی عمل بر آن گذاشت و یا باید

---

1. Big Picture

خود را با نظام معیار (مبانی اسلامی) سازگار کند که در آن صورت باید بپذیرد که سه مولفه حاکم بر عمل آدمی، کاملاً متناظر و متناسب با قلمروهایی هستند که بیرون از عمل آدمی قرار دارند. اکنون سوال دیگر این است که چطور آدمی می‌تواند در عین حالی که عملش معطوف و مسبوق به نظام معیار اسلامی (به مثابه قلمرویی بیرونی) است، عاملیت در عمل نیز داشته باشد و چطور این عاملیت با قلمروهای بالا سازوار است؟ اینکه با استناد به آیه «و ان لیس للا انسان الا ما سعی» گفته شود «از متون اسلامی چنین بر می‌آید که هویت اساسی آدمی توسط اعمال وی شکل می‌گیرد» (Bagheri & Khosravi, 2006, p.214)، آیا به معنی استقلال هویت آدمی از ملاحظات مندرج در مبانی اسلامی مربوط به انسان‌شناسی اسلامی است یا خیر؟ چنانکه صاحب نظریه بالا بر این باور است که «در دیدگاه اسلام مفاهیم آگاهی، قصد و مسوولیت، مفاهیم هسته‌ای در انسان‌شناسی محسوب می‌شوند، بطوری که هر نوع تبیین اساساً مبتنی بر مفروضات متعارض با آنها، با انسان‌شناسی اسلامی ناسازگار است» (Ibid, p.125). بنابراین به نظر می‌رسد در تبیین سه مبنای عمل اسلامی، لازم است به سازواری و عدم تعارض تبیین‌هایی که از این سه مبنا می‌شود، با مبانی انسان‌شناسی اسلامی و بالعکس، توجه شود.

در نظریه انسان عامل، اگر چه سعی شده است استقلال مولفه‌های عمل همچون معرفت و میل و اراده از مبانی اسلامی به اثبات برسد و تاکید شود که هر گاه عمل آدمی بر مبادی سه گانه بالا استوار باشد، می‌توان به آن نام عمل داد، چنانکه ایمان و کفر هر دو عمل محسوب می‌شوند و انسان به این معنی را نیز می‌توان انسان عامل دانست، اما زمانی که به داوری در خصوص عمل می‌پردازد، به عمل مبتنی بر کفر و عمل مبتنی بر ایمان (عمل صالح) اشاره می‌کند و می‌گوید که «فرد برای اینکه به خدا ایمان بیاورد، باید تصویری از او داشته باشد (معرفت)، به او تمایل پیدا کند (میل) و او را از روی اراده به عنوان رب خویش انتخاب کند» (Ibid, p.133). به نظر می‌رسد معیار صحت عمل از نظر مولف، معطوف بودن معرفت و میل و اراده انسان به خدا است. بنابراین، روشن است که انسان نمی‌تواند از منظر اسلامی عامل باشد در عین حال از شناخت خدا و میل به او و اراده انتخاب او سر باز زند و این عاملیت او معطوف و مسبوق به ملاحظات اسلامی است که ما از آن به قلمرو بیرونی یاد کرده ایم.

التزام نظریه انسان عامل به قلمروهای بیرونی الهیاتی (معرفت خدا، میل به او و اراده معطوف به انتخاب خدا) به مثابه شرط منطقی عامل بودن انسان از منظر رویکرد اسلامی عمل، تا آنجاست که چهره این نظریه را به یک نظریه ی کلامی تقلیل می‌دهد. بی‌شک عمل مورد نظر این نظریه، عمل صالح است که بر آمده از ایمان (شناخت، میل و اراده معطوف به خدا) است. اما آیا عاملیتی که پیشاپیش و بطور باور مندانه

مسبق و معطوف بر باورهای کلامی و ایمان الهی است، می‌تواند در واقع معنی عاملیت را با خود حمل کند یا خیر؟ به نظر می‌رسد پاسخ مولف این نظریه مثبت است، چرا که انسان می‌تواند درون چارچوبی مشخص عمل کند و عامل باشد. اما اینکه چه معنایی برای عاملیت در نظر داریم نیز خود محل بحث و نیز پرسشی در خور تامل است. اینکه چه نسبتی بین چنین عاملیتی با عاملیت خلاقانه که جوهر بنیادین نظام تعلیم و تربیت است، باید مورد تامل بیشتر قرار گیرد.

### نقد گفتمان بازتولید قلمرو

قبل از پاسخ به پرسش‌های بالا، لازم است ابتدا به این سوال جواب دهیم که آیا از در افتادن در قلمروی بعد از هر قلمرو زدایی، گریزی هست؟ اگر اصلاحات را نوعی قلمرو زدایی بدانیم که به منظور بهبود وضعیت سوژه‌ای انجام می‌گیرد، آیا می‌توان وارد قلمرو جدیدی نشد یا اینکه افتادن در قلمرو جدید و یا بازتولید قلمرو، نتیجه اجتناب ناپذیر هر نوع اصلاحی محسوب می‌شود؟ با وجود اجتناب ناپذیر بودن بازتولید قلمرو، بعد از هر قلمرو زدایی اصلاح‌گرایانه، چطور می‌توان از متناقض بودن گفتمان بازتولید قلمرو سخن گفت؟

برای پاسخ لازم است گفته شود که هر قلمرو زدایی مصلحانه‌ای، لاجرم یا تحت تاثیر منابع و دنیای بیرون از سوژه است و یا متوجه درون سوژه. به عبارت دیگر گاهی نگاه مصلحان تربیتی به منابع بیرون از خود سوژه است و گاهی متوجه درون خود سوژه. این نگاه، یا متن (نص) محور<sup>۱</sup> و برون‌نگر (متن به مثابه نشانه‌ها، سمبل‌ها، نمادها، گفتار و نوشتار منصوص بیرون از سوژه) است و یا زیستی و هستی‌نگر<sup>۲</sup> و مبتنی بر مقتضیات درونی (هستی به مثابه یک وجه امکانی و بالقوه‌گی درونی) خود سوژه است.

نگاه متن محور متوجه آن چیزهایی است که به نحوی در بیرون از سوژه قرار دارند و به مثابه نظام معیار، کاملاً در جهت دهی و هدایت کم و کیف عملکرد سوژه موثرند، درست آنگونه که اصلاحات ساختاری، مبانی و نظریه پردازی نظام تربیتی ایران را متأثر کرده است. این متن شامل سه مصداق اساسی است؛ یا شامل انسانهایی<sup>۳</sup> هستند که سخن آنان حکم فصل الخطاب دارد و نظریه پردازان از نظرهای آنان تحت عنوان آراء الرجال بهره می‌گیرند و بدان استناد می‌کنند (شامل گفتار پیامبران و ائمه معصومین و فلاسفه و متکلمان اسلامی) یا متون<sup>۴</sup> و نوشتارهای معتبری هستند که قابل استناد و قابل قبول هستند (همچون

---

1. Textual  
2. Biographical/Existential  
3. Persons  
4. Texts



متون مقدس) یا شامل نظریه‌ها<sup>۱</sup>/ پیشفرضهای<sup>۲</sup> الهیاتی و فلسفی پذیرفته شده اند که چند و چون عمل آدمی را تحت تاثیر خود قرار می دهند. به هر حال روشن است که این مولفه های متن محور، جایگاهی در خارج از سوژه مورد نظر دارند و در عین حال بر تمامی تغییر و تحولات مربوط به سوژه سایه میاندازند. بنابراین هر اصلاحی که در سوژه رخ دهد لاجرم محدود به حدودی است که قلمرو خارج از سوژه تعیین می کند. بر این اساس می توان گفت که تلاشها و حرکت های اصلاحی معطوف و مسبوق به متن، اگر چه در وهله اول نوعی قلمرو زدایی محسوب می شوند، اما به نظر می رسد دوباره در دام قلمروهایی قرار می گیرند که کارکرد آنها با کارکرد قلمروهایی که زدوده شده اند، فرقی نمیکنند. در واقع پرسش این است که مولفه های سه گانه بالا که خارج از سوژه قرار دارند و بر روند اصلاحات غلبه و سیطره دارند، چطور ممکن است از یک سو در برهه ای به دلیل ممانعت از بهبود وضعیت سوژه و ایجاد تنگناهایی در عملکرد سوژه، قلمرو زدایی (اصلاح) شوند، ولی از سوی دیگر به امید بهبود و اصلاح شرایط سوژه و به عنوان نتیجه منطقی هر نوع قلمرو زدایی که همان باز تولید قلمرو است، دوباره به همان قلمرو دارای ماهیت و کارکرد یکسان رجوع شود. مقصود ما از آنچه که تحت عنوان متناقض بودن گفتمان اصلاحات از آن یاد کرده ایم، بیان همین واقعیت است که نمی توان از یک سو برای بهبود و اصلاح شرایط یک سوژه، متن (نصوص یا قلمروهای خارج از سوژه) را اصلاح کرد و یا از آنها عبور کرد، و از سوی دیگر و به منظور اصلاح شرایط سوژه، به همان قلمروها با ماهیت و کارکرد یکسان پناه آورد و رجوع به آن را نتیجه قهری و طبیعی قلمرو زدایی دانست. نمونه هایی از این نوع اصلاحات را طی چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی می توان به عنوان شاهد مثال مورد اشاره قرار داد.

بالافاصله بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، تغییرات بنیادین و انقلابی در ساختارهای وابسته به نظام حاکم قبلی بوجود آمد، و تقریباً بساط بیشتر آنها جمع شد و طرحی نو در ساختارهای نظام آموزشی انداخته شد. نیت اصلی مصلحان ساختاری نظام تعلیم و تربیت نیز بهبود عملکرد و کارکرد نظام تربیتی برآمده از انقلاب اسلامی بود. چنانکه در بهمن ماه ۱۳۵۸، شورای انقلاب اسلامی، قانون شورای عالی آموزش و پرورش را به تصویب رساند، تصویب این قانون نشان دهنده اهمیت نقش این شورا و ضرورت استمرار فعالیت آن پس از پیروزی انقلاب اسلامی است. در سال ۱۳۸۱ آخرین تغییرات در قانون شورای عالی آموزش و پرورش به عمل آمد. بنابراین اولین و مهمترین ساختاری که بعد از انقلاب مورد توجه قرار گرفت، شورای عالی آموزش و پرورش بود. یکی از رسالت های مهم این شورا بازنگری در مسولیت های سازمانها

1. Theories  
2. Presuppositions

و نهادهای آموزشی و تربیتی، تصویب برنامه های مدارس، آیین نامه های عمومی مدارس، امتحانات، اساسنامه های موسسات آموزشی، و همچنین اهتمام برای تربیت نیروی انسانی ماهر برای نظام تربیتی است. به عنوان گام بعدی، شکل گیری نهاد و ساختار دیگری به نام امور تربیتی (پرورشی) در درون مدارس نیز از جمله تحولات ساختاری بعد از انقلاب بوده است که ترویج آرمانهای انقلابی و شکل دهی شخصیتی مذهبی و انقلابی در راس اهداف آن قرار داشت (Sajjadi, 2015). تاسیس و راه اندازی مدارس غیر انتفاعی را می توان گام سوم و مهم و اساسی دیگر به منظور بهبود عملکرد مدارس در دوران سازندگی دانست. این تغییر و اصلاح ساختاری نیز امید به بروز تحولات اساسی در کم و کیف نظام تربیتی و اصلاح ناکارآمدی موجود در نظام تربیتی را افزایش داده است.

علیرغم تحولات ساختاری بالا، همچنان به نظر می رسد که کیفیت عملکرد مدارس رو به ضعف نهاده و برای چاره سازی این مشکل، تاسیس شورای دانش آموزی در مدارس، تحت تاثیر گفتمان سیاسی و فرهنگی دولت اصلاحات در دستور کار قرار گرفت. در این دوره نهاد امور تربیتی که در اوایل انقلاب و تحت تاثیر گفتمان انقلابی شکل گرفته بود، بخاطر آسیب هایی که به روند آموزشی و تربیتی دانش آموزان وارد کرده بود، رو به ضعف نهاد و کم کم به دست فراموشی سپرده شده. با ظهور گفتمان اصولگرایی، بعضی از ساختارها که در دوره قبل رو به ضعف نهاده بود دوباره مورد توجه قرار گرفت؛ از جمله احیای امور تربیتی با شعار امر به معروف و نهی از منکر، تقویت انجمن اولیا و مربیان، تاکید بر تقویت ساختار دفتر همکاری حوزه و آموزش و پرورش و جذب روحانیون در مدارس برای ترویج آموزه های اسلامی و انقلابی. علاوه بر تحولات ساختاری درون مدرسه ای، اصلاحات ساختاری دیگری نیز به وقوع پیوست که در خارج از مدرسه قرار داشتند اما همه سعی آنها کنترل عملکرد کیفیت مدارس بوده است. از آن جمله می توان به تاسیس پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۷۲، راه اندازی شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، تاسیس دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در سال ۱۳۷۴، تاسیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ اشاره کرد. بنابراین واقعیتی که نباید از آن عبور کرد این است که همه این تلاشهای مصلحان ساختاری، در طول چند دهه بعد از انقلاب مصداق کاملی برای درآمدن از چاله ساختارهای (قلمرو های) محدود کننده و به چاه ساختارهای دیگر (قلمرو سازی جدید) در افتادن است که خود نمایانگر متناقض بودن گفتمان این نحو اصلاحات است.

در خصوص اصلاحات در مبانی نظری و فلسفی نظام تربیتی نیز می توان به نمونه هایی اشاره کرد؛ از آن جمله تغییر در گفتمانهای حاکم بر نظام تربیتی در طول چهار دهه بعد از انقلاب از جمله تاکید بر

تربیت ایدئولوژیک مربوط به دهه اول انقلاب، تاکید بر اسلامی سازی نظام تربیتی اعم از دانشگاه و مدارس، گفتمان مهندسی فرهنگی و سبک اسلامی در نظام تربیتی، اسلامی سازی علوم انسانی، و در نهایت تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که در نوع خود اساسی ترین نوع اصلاحات در مبانی تعلیم و تربیت را در بر می گیرد (Ibid).

به نظر می رسد می توان هدفهای زیر را از جمله هدفهای مستتر در مبانی نظری سند تحول دانست که در نهایت قرار است به عنوان نقشه راه جدید و اصلاح شده برای متریان در نظام تربیتی در نظر گرفت. «پرورش تربیت یافتگانی که دین اسلام را حق دانسته و آن را به عنوان نظام معیار می شناسند و به آن باور دارند و آگاهانه و آزادانه و شجاعانه و فداکارانه برای تکوین تعالی اخلاق خود و دستیابی به مرتبه ای از حیات طیبه و استقرار حکومت عدل جهانی مهدوی از آن تبعیت میکنند و به رعایت احکام و مناسک دین و موازین اخلاقی مقید هستند. از دانش های پایه و عمومی سازگار با نظام معیار اسلامی، برخوردارند. با روحیه مسئولیت پذیری و تعالی خواهی و برخوردار از مهارت های ارتباطی، در حیات خانوادگی و اجتماعی (در سطوح محلی تا جهانی) با رعایت اصول برگرفته از نظام معیار اسلامی، مشارکت موثر دارند و برای حفظ و تعالی میراث فرهنگی، تمدنی و هنری در سطح ملی و جهانی براساس نظام معیار اسلامی می کوشند» (DFDIES, 2010, p. 221).

امروزه به اعتراف متولیان آموزش و پرورش، دلیل اصلی عدم تحقق کامل سند تحول بنیادین را باید در تناقضهای نهفته در درون گفتمان ناظر بر تلاشهای مصلحانه در مبانی نظری آن دانست. در مبانی نظری سند تحول از یک سو از اختیار و آزادی اراده فرد در شکل دهی هویت مختار و مستقل و تلاشهای آگاهانه و آزادانه برای تعالی و هدایت سخن گفته می شود و از سوی دیگر تمامی این مقولات را با تعریفی که از انسان مطلوب تربیت یافته ارائه می کند، به نظام معیاری محدود می کند که به مثابه قلمروی تسخیر ناپذیر در برابر میل، آزادی، اختیار و اراده آزاد خود بنیاد و همچنین استقلال طلبی هویتی و آزادانه فرد قد علم می کند و امکان زدودن و یا عبور از آن وجود ندارد.

در ارتباط با نظریه های نوینی که به منظور ایجاد اصلاحات در سطح نظریه به عرصه تعلیم و تربیت ورود کرده اند از جمله نظریه انسان عامل یا رویکرد اسلامی عمل نیز به نظر می رسد وضعیت بهتر از موارد قبلی نیست. در این نظریه اگر چه از شناخت، میل و اراده-انتخاب شخص عامل سخن گفته می شود و معیار عاملیت انسان را به میزان سهم این مولفه ها در رفتار فرد مربوط می کند که هر چه آدمی در این سه مولفه فعالیت عمل کند، عامل بودن او تحقق پذیری بیشتری خواهد یافت و اگر چه در ابتدا این نظریه سعی می کند

در مقام تعریف و تبیین عمل، کارکرد این سه مولفه را مستقل از قلمروهایی چون باورهای الهیاتی و دینی در نظر گیرد و عمل را به مثابه یک امر مستقل فعلیت‌یافتنی، کنشی و رفتاری مورد ارزیابی قرار دهد و حتی بر این تأکید می‌کند که انسان شناسی اسلامی نیز باید خود را متوجه کم و کیف کنش این سه مولفه کند و با آن از در سازواری و سازگاری در آید، اما هنگامی که می‌خواهد به داوری در خصوص عمل درست و مورد تایید بپردازد، آن را با نظام معیار اسلامی و تحت عنوان عمل صالح ایمان محور، تعریف می‌کند که به نظر می‌رسد نوعی رفت و برگشت بین قلمرو زدایی (رجوع به عمل مستقل مبتنی بر میل و اراده و انتخاب آزاد) و بازتولید قلمرو (بازگشت به نظام معیار اسلامی) صورت می‌گیرد.

به نظر می‌رسد پاسخ به این سوال که راز این همه ناکارآمدی در نظام تربیتی علیرغم این همه اصلاحات ساختاری، اصلاح در مبانی و در نظریه پردازی در چیست، روشن تر شده است. می‌توان گفت که راز این ناکارآمدی، حاکمیت گفتمانی است که ذاتاً متناقض است و آن باز تولید قلمروهایی است که خود ریشه در نگاه برون‌گرایانه متن (نص) محور دارد و اگر بخواهیم به این پرسش نیز جواب دهیم که ریشه اصلی این نگاه به اصلاحات در کجاست، باید گفت که ریشه اصلی آن مواجهه صرفاً متافیزیکی به امور پیرامون است. ذاتی نگاه متافیزیکی به امور، تولید قلمروهای بیرونی است و کسانی که برای تحقق اهداف متافیزیکی خود قلمروهایی را در می‌نوردند، حسب ذات مواجهه متافیزیکی لاجرم در دام قلمروهای دیگر گرفتار می‌شوند، خواه این قلمرو از جنس ساختار باشد، یا مبانی نظری و یا نظریه‌های جدید.

نگاه متافیزیکی، یک نگاه ارزش‌گذارانه است که نتیجه آن قائل شدن ثنویت بین امور و دوگانه سازی‌های مفهومی مقولات مختلف است. همچون دوگانه بود و نمود، علت و معلول، ذهن و بدن، نظر و عمل، عقل و فهم، نفس و بدن، سوژه و ابژه، تعالی و ظهور، اراده و میل، واقعیت و حقیقت، دال و مدلول، صورت و ماده، وجود و ماهیت. در نگاه متافیزیکی، نتیجه منطقی دوگانه سازی‌ها، لاجرم برتری یا تقدم یا اصالت بخشیدن یکی نسبت به دیگری است، که این خود یکی از مغالطه‌های مهم و فراگیر متافیزیک مدرن است. از آن جمله تقدم بود بر نمود که در سنت فلسفی غرب همیشه بود بر نمود تقدم و برتری داشته است. چنانکه همیشه علت بر معلول نیز برتری و تقدم داشته است. ارسطو با اشاره به پیوند متقابل بین نفس و بدن، تأکید داشت که نفس و بدن دو چیز جدای از هم نیستند که بخواهیم از رابطه آن دو با هم سخن بگوییم. چون هر گاه از رابطه سخن می‌گوییم، یعنی پذیرفته ایم که آن دو چیز از هم جدا هستند و لابد یکی نسبت به دیگری برتری، تقدم یا اصالت دارد. به زعم ارسطو هر چیزی که خارج از چیزی قرار گیرد و یا قرار داده شود، نیازمند رابطه با چیز دیگر است. اما وقتی دو چیز هر دو یا عین هم هستند و یا هر دو متضمن هم هستند،

دیگر نباید از رابطه بین آندو سخن گفت. چنانکه فکر از نفس و بدن جداست و در این صورت می‌توان از رابطه بین فکر و بدن یا نفس سخن گفت (Arendt, 1981).

آنجایی که تفکر متافیزیکی ارزش گذارانه حاکم باشد طبعاً در آنجا دو گانه‌هایی که منجر به برتری، تفوق و یا اصالت یکی نسبت به دیگری می‌شود نیز وجود دارد و این تمایل به برتر دانستن یکی بر دیگری، نیز به معنی تمایل به نگاه به سوژه از بیرون خود آن سوژه است. خاصیت وجودی چیزی که در بیرون از سوژه قرار دارد نیز تولید قلمرویی برای کنش سوژه و انطباق درونی سوژه با بیرون است که ما از آن به متن‌گرایی در تلاشهای مصلحانه و در نتیجه در غلطیدن در دام قلمرو محدود کننده دیگر تعبیر نموده ایم. چنانکه غلبه نگاه متافیزیکی به اصلاح ساختار نظام تربیتی، اصلاح مبانی نظری و همچنین تولید نظریه‌های تربیتی نو، موجب شده است که تمامی این تلاشها علیرغم قلمرو زدایی‌های موفق یا ناموفق، دوباره در دام قلمروهای محدود کننده گرفتار شوند تا مقصود اصلی این تلاشها که همان تحقق اصلاحات حقیقی بوده است، محقق نشود.

اکنون این پرسش دوباره مطرح می‌شود که آیا اساساً می‌توان از قلمرو زدایی اصلاح طلبانه سخن گفت اما در دام قلمروی دیگر گرفتار نشد. اگر چنین چیزی ممکن نیست پس این چه قلمروی است که در عین حال که می‌توان وارد آن شد، اما محدود کننده اصلاحات واقعی نیست و هیچ تناقضی بین قلمرو زدایی و قلمرو زایی مربوطه وجود ندارد.

باید خاطر نشان کنیم که مقصود ما نفی قلمروهای بعد از قلمرو زدایی نیست بلکه از یک سو پرهیز از بازتولید<sup>۱</sup> قلمروهایی است که مانع جدی بر سر راه اصلاحات حقیقی در نظام تربیتی اند و از سوی دیگر بازگشت به قلمروی است که متضمن بهبود وضعیت سوژه است (قلمرو طبیعی ناظر بر هستی). این تنها دو گانه سازی‌های متافیزیکی است که منجر به بازتولید قلمروهایی می‌شود که ذاتی آن تولید محدودیت و مانع بر سر راه اصلاحات حقیقی در نظام تربیتی است، در حالیکه حسب نگاه طبیعت گرایانه درون‌گرا، رجوع به قلمروهای طبیعی<sup>۲</sup> هرگز به معنی محدود ساختن ظرفیتهای سوژه نیست، بلکه به معنی شکوفایی و تحقق هر چه بیشتر ظرفیت‌های وجودی سوژه خواهد بود. چرا که طبیعت چیزی غیر از خودش را نشان نمی‌دهد و هر آنچه تحت عنوان نمود به مثابه یک امر بیرونی، به طبیعت نسبت داده می‌شود، عین بود است و این دو متضمن هم هستند. چنانکه به عنوان مثال تفکر بدون سخن قابل تصور نیست، سخن بدون تفکر نیز ممکن نیست. چرا که تفکر و سخن متضمن هم هستند، نه دو گانه‌ای مجزا از هم. تصور هستی‌ای غایب در برابر

1. Re-Production

2. Natural Territories

هستی ای حاضر، تصور بر آمده از نگاه متافیزیکی به امور است. نمود<sup>۱</sup> هر شی ای با بود آن متضمن هم هستند<sup>۲</sup> و بر این اساس دیگر نه می توان از جدایی ماهیت از وجود سخن گفت و نه از برتری یا اصالت یکی نسبت به دیگری. وقتی وجود عین ماهیت باشد دیگر جایی برای سخن گفتن در باره اصالت نیست.

در خصوص مفاهیمی چون اراده، عقل، میل و اختیار نیز این نگاه ثنویتی متأثر از نگاه متافیزیکی وجود داشته و دارد که خود منشا بد فهمی های رایج در این حوزه شده است. چرا که مناسباتی که بین مفاهیم مذکور بر قرار می شود نیز تابعی از کیفیت عملکرد یکدیگر خواهد بود. گاهی خرد و عقل بر اراده برتری و تقدم می یابد و هر اراده ای مسبوق به درک و شناخت است و هیچ کس نمی تواند چیزی را که نمی شناسد، اراده کند. به عبارت دیگر این عقل است که فرمان اراده را در دست دارد. این تمایز همچنین در خصوص تمایز بین اراده و میل نیز صدق می کند. این میل است که موجب اراده کردن آدمی است و کم و کیف اراده ورزی آدمی نیز در کنترل کم و کیف میل آدمی است. درست مثل رابطه عاشق و معشوق که اگر معشوقی نباشد که میل را در عاشق ایجاد کند، عاشقی نیز وجود نخواهد داشت.

اما در نگاه هستی گرایانه به وجود آدمی، هر کدام از این قوا و مولفه ها، بجای اینکه به مثابه بود یا نمود در نظر گرفته شوند و یا از دریچه رابطه علت و معلولی و اصالت محور بدان نگریسته شود، چنانکه در سنت فلسفه مدرن غربی نگریسته می شد، بنیاد محسوب می شوند. فرض بنیاد بودن چیزی غیر از علت یا معلول بودن آن چیز است. در نگاه طبیعت گرایانه درون گرا دیگر نه از تقدم و تاخر خبری است و نه از کنترل یکی توسط دیگری و نه از اصالت داشتن یکی نسبت به دیگری. بود همان بنیاد است. بنابراین نیازی نیست دیگر بدنبال علتی باشیم که فاعل نمود بحساب بیاید و همیشه به مثابه یک واقعیت مستقل، بالاتر و برتر و مقدم بر نمود باشد (Arendt, 1981).

مقولاتی مانند اراده و اختیار، میل و شناخت، اگر در قالب مناسبات علت و معلولی نگریسته شوند، هیچگاه نمی توانند ذات و بالقوه گی های واقعی و نهفته خود را نمودار کنند و در نتیجه انتظار عاملیت خلاقانه واقعی نیز از آنها نمی رود. چرا که انتظار واقعی از تجلی اراده و اختیار و میل در این است که آنها چیزی جز خود را بیان نکنند، نه اینکه بدنبال نمایانند هستی دیگری باشند.

فلسفه قدیم به متافیزیک حضور باور داشت. یعنی چیزی حاضر است و چیزی غایب و امر حاضر باید منشا تجلی امر غایب باشد. در حالیکه در نگاه طبیعت گرایانه، این حیات درونی است که در بیرون نمود پیدا می کند و نمود آن عین بود آن است. باز تولید قلمروهای محدود کننده، زمانی رخ می دهد که مفاهیمی

1. Phenomenon  
2. Noumenon

چون اراده، میل، شناخت را مسبوق و یا معطوف به چیزی بدانیم در حالیکه در قلمرو سازی طبیعت گرایانه، چیزی معطوف یا مسبوق به چیز دیگر نیست، بلکه خود بنیاد و درون زا است، درست شبیه چیزی که دلوز از آن به مثابه درون بودگی<sup>۱</sup> نام می برد (Deleuze, 2001).

نتیجه نگاه متافیزیکی به امور، تبدیل یک امر هستی شناختی<sup>۲</sup> به امر ارزش شناختی (ارزش گذارانه) است که خود زمینه دوری هر چه بیشتر از بنیاد به مثابه یک قلمرو هستی شناختی و سوق یافتن به سمت قلمروهای بیرونی را فراهم می کند. تاکیدی که قرآن به ابتناء به طبیعت آدمی می کند همه نشان از رجعت آدمی از طبیعت به سوی خارج از طبیعت دارد. چنانکه مولوی نیز در دفتر چهارم مثنوی خود اساساً رسالت پیامبران به مثابه معلمان را پدیدار سازی هر آنچه که در وجود آدمی در اختفاست می داند نه چیزی دیگر و همه آنچه را که تحت عنوان تعلیم و هدایت و رهبری بشر از آن یاد می کند، باید در راستای متجلی سازی جوهر مخفی شده در وجود آدمی باشد. چنانکه می گوید:

همچو طعم روغن اندر طعم دوغ	جوهر صدقت خفی شد در دروغ
راست آن جان ربانی بود	آن دروغت کین تن خاکی بود
روغن جان کاندرا او فانی و لاش	سالها کین دوغ تن پیدا و فاش
دوغ را در خمره جنباننده ای	تا فرستد حق رسولی بنده ای
تا بدانم من که پیدا بود من	تا بجنباند به هنجار و به فن

در نظریه انسان عامل، عامل بودن مساوی با فاعل بودن و فاعل بودن نیز معطوف به غایتی است. یعنی اصل حرکت فاعل در غایتی است که دنبال می کند. به عبارت دیگر این غایت است که فاعلیت انسان را فرماندهی می کند، درست شبیه هنر کشتیرانی که هنر کشتی سازی را راهبری می کند. بین نواختن نی و ساختن نی فرق است. نواختن نی هدف را در خود دارد، در حالیکه ساختن نی هدف را بیرون از خود دارد، درست مثل تمایزی که بین پویسس<sup>۳</sup> (فعالیت مولد برای رسیدن به اهدافی) و پراکسیس<sup>۴</sup> (عملی که بخاطر خودش انجام می گیرد) وجود دارد.

پارادکسیکال بودن گفت‌وگو بازتولید قلمرو که متأثر از نگاه متافیزیکی حاکم بر اصلاحات در ساختار، مبانی و نظریه های تربیتی است، از این جهت است که برای برون رفت از وضعیت محدود کننده بهبود عملکرد سوژه، تلاشهای اصلاحی صورت می گیرد و قلمرویی زدود می شود، اما حسب غایات از پیش

1. Immanence  
2. Ontological  
3. Poiesis  
4. Praxis

تعیین شده و مناسبات علی و معلولی و دال و مدلولی تعریف شده بین مولفه‌هایی همچون اراده-اختیار، میل و شناخت، این حرکت اصلاحی دوباره در دام بازتولید همان محدودیت‌هایی گرفتار می‌شوند که از آن گریخته بود.

در نگاه طبیعت وار به انسان، اراده و اختیار معطوف یا مسبوق به چیزی نیست، چرا که چنین اراده‌ای زائد است، بلکه اراده کردن به مثابه یک امر بنیادین، خود زاینده قدرت است، چنانکه اراده معطوف به قدرت نیز اراده واقعی نیست. خود عمل اراده کردن، عملی از سر قدرت است. چنانکه میل ورزی نیز عملی مستقل از چیزی است که بیرون از خود عمل میل ورزی، وجود دارد. به زعم هایدگر، اراده مسبوق به «بوده‌ای»، اراده واقعی نیست. چرا که بوده حسب خصیصه متافیزیکی خود در برابر اراده مقاومت می‌کند. در حالیکه خصیصه ذاتی هر اراده‌ای، تخریب بوده‌ها و سپری کردن آنهاست. خود بودن اصیل و یا وارستگی<sup>۱</sup> به زعم اگزیستانس، مهمترین خصیصه مولفه‌هایی چون اراده و اختیار و میل است. اراده همواره خود را به نزد خویش آوردن است و با آن خود را فراتر از خویش یافتن، خود را در برابر فشار وارده از چیزی به چیزی دیگر حفظ کردن است. ما در اراده کردن همچون کسانی که سوی خود می‌آیم که به واقع هستیم (Mahon, 2011). به نظر می‌رسد در نظریه انسان عامل نیز به جهت معطوف و مسبوق بودن شناخت، میل و اراده و اختیار به چیزی خارج از طبیعت انسان (بوده‌ای)، عاملیت به معنی عاملیت خود بنیاد، رخ نمی‌دهد. چنانکه مولف نظریه انسان عامل در نقد دیدگاه طبیعت‌گرای ریچار رورتی، در نظر گرفتن شانی مستقل برای نیروی عقل، وجدان و اراده آدمی و جدا کردن آنها از طبیعت آدمی، را شرط داشتن اختیار و ابداع آدمی می‌داند. و بر این باور است که اگر نیروی عقل، وجدان و اختیار آدمی به منزله قوای مستقل به رسمیت شناخته نشوند و همه چیز به شکل طبیعی تصویر شود، چگونه از وی انتظار اختیار و ابداع می‌توان داشت (Bagheri, 2005). میل نیز می‌تواند هم متن‌گرا (برون‌گرایانه) مورد بررسی قرار گیرد و هم طبیعت‌گرایانه و زیست‌انگاران<sup>۲</sup>. میل زمانی که معطوف به امری بیرون از خود است و تا مبتنی و مسبوق به چیزی قبل از ظهور خود است، همچون اراده، دیگر میل آزاد نیست. چرا که میل، عمل و کنش خود بدن است، نه اینکه چیزی خارج از بدن وجود داشته باشد تا موجب کنش و عمل میل شود. در آن صورت میل بازنمایی امر بیرونی است که خود قلمرو دهنده به میل است. میل هنگامی محدود می‌شود که بخواهیم آن را در رابطه با امری دیگر در نظر بگیریم. رابطه‌ای که خود ناشی از فقدان ابژه از یک سو و میل به سوژه از سوی دیگر است. «میل خود زندگی کردن است که همان تجلی و تفاوت است که ذاتاً امری انقلابی و مخرب هر نظم بسته و محدود

1. Releasement  
2. Biographical



است» (Deleuze & Guattari, 1983, p. 143). در نظریه انسان عامل این میل علاوه بر اینکه معطوف به سازگاری با نظام معیار است، در عین حال به نحوی در کنترل شناخت و اراده آدمی نیز قرار دارد. شناخت در نظریه انسان عامل نیز مامور به بازنمایی حقایقی است که پیشاپیش تصدیق شده‌اند (شناخت خدا و تن دادن به او). در نتیجه تفکر نیز معطوف به شناخت چیزهایی است که از قبل تصدیق شده است. به عبارت دیگر شناخت مقدم بر تفکر است. افلاطون در دیالوگ<sup>۱</sup> خود، دکارت در تفکر<sup>۲</sup> و کانت در نقد<sup>۳</sup>، شکلی از تفکر را که مبتنی بر شناخت ساده از موجوداتی است که از قبل تمییز یا تشخیص داده<sup>۴</sup> شده‌اند، ارائه کرده‌اند. در حالیکه تفکر همچون میل و اراده، یک کنش و رخداد است و ناشی از یک تصمیم از پیش اندیشیده و یا اینکه کسی بخواهد آن را کنترل کند، نیست. همه آنچه را که ما فکر می‌کنیم وجود دارند، ناشی از تفکر ماست، نه اینکه تفکر ما معطوف یا مسبوق به آن باشد (Deleuze, 1994). مساله خلاقیت که عصاره نظام تربیتی است نیز در نظریه انسان عامل وضعیتی شبیه تفکر را داراست. شاید بتوان عاملیت انسان را در منطق نظریه رویکرد اسلامی عمل توجیه نمود، ولی خلاقیت را نمی‌توان در کلیشه آن قرارداد مگر اینکه خلاقیت را نیز نوعی بازآفرینی<sup>۵</sup> و باز تولید<sup>۶</sup> بازنمایانه<sup>۷</sup> و نه تولید<sup>۸</sup> یا خلق<sup>۹</sup> امور بدانیم.

### نتیجه

به نظر می‌رسد بین نیت و قصد مصلحان تربیتی و گفت‌مانی که ذیل آن اصلاحات را انجام می‌دهند، تناقض اساسی وجود دارد به نحوی که این تناقض، امکان تجلی و تحقق واقعی به اصلاحات حقیقی در ساختار، مبانی و نظریه‌ها را نمی‌دهد. به عبارت دیگر اجتماع بین «اصلاح» و «گفت‌مان باز تولید قلمرو متن (نص) محور<sup>۱</sup>» و «برونگرایانه» (چنانکه تجربه چهار دهه اصلاحات در نظام تربیتی ایران بعد از انقلاب اسلامی نشان داده است) به لحاظ منطقی ممکن نیست مگر آنکه نام دیگری برای این عمل اصلاحی در نظر گرفته شود. برای گذار از گفت‌مان‌های پارادکسیکال حاکم بر اصلاحات، لازم است به قلمرو زدایی و سپس بازگشت به قلمرو به مثابه

- 
1. Dialogues
  2. Meditations
  3. Critique
  4. Differentiated
  5. Re-creation
  6. Re-production
  7. Representative
  8. Production
  9. Creation
  10. Textual Re-territorialization

یک امر زیستی<sup>۱</sup> / هستی‌شناختی<sup>۲</sup>، نظر داشت. امری که نه معطوف و نه مسبوق به چیزی است؛ نه بازنمایی می‌کند و نه باز تولید و نه در کلیشه مناسبات علی و معلولی و دال و مدلولی و ثنویت متافیزیکی گرفتار می‌شود. اگر چه مولف نظریه انسان عامل در جایی اشاره می‌کند که «در دیدگاه قرآن، انسان به عنوان موجودی در نظر گرفته شده که خود منشأ عمل خویش است و با همین عمل‌ها هویت خود را رقم می‌زند» (Bagheri & Khosravi, 2006, p.138) که به نظر می‌رسد به قلمرو طبیعت و هستی‌اصیل انسانی نزدیک می‌شود، اما در جایی دیگر نیز مجدداً تأکید می‌کند که اعتقاد به اینکه اگر تقدیر را در اختیار نیرویی برتر (خداوند) بدانیم، در این صورت آرامشی در دل ایجاد می‌شود که آدمی را قادر به عمل می‌کند و آدمی در این صورت می‌تواند عاملیت خویش را در این عرصه به نمایش بگذارد. «چرا که تقدیر قدرت عمل آدمی را افزایش می‌دهد و باعث رهایی انسان از حس وحشت و اضطراب و رهایی از از هم گسیختگی، پوچی و بی‌هدفی می‌شود» (Bagheri, 2005, p. 139). مولوی تقدیر را از درون آدمی می‌داند و نه به مثابه امری بیرونی و خارج از اراده و اختیار آدمی.

من به تقدیرم و تقدیر هم از ذات من است      قادر هر دو جهانم تنها هو یا هو  
تن به تن ذره به ذره همه انوار منند      زانکه خورشید نهانم تنها هو یا هو

منظور از توجه به امر خود بنیاد و طبیعی هستی‌شناسانه نیز پرهیز از ثنویت‌های متافیزیکی و پرهیز از صرفاً مواجهه تاملی و نظری با امر عمل است که تنها رسالت آن کشف و دستیابی به حقیقت مندرج در باورهای ارزش‌گذارانه متافیزیکی است که خود بجای کمک به عاملیت خلاقانه آدمی در مواجهه با امور، نتیجه‌ای جز انفعال در برابر آن بیار نمی‌آورد. تامل معطوف به گشودن ذهن به کشف حقایق، تامل معطوف به نظر است نه عمل متضمن فاعلیت و خلاقیت. بنابراین شناخت، میل و اراده - اختیار معطوف و مسبوق به باورهای متافیزیکی و محدود به قلمروهای بیرونی، چیزی بیشتر از جنس تامل‌نظرورزانه که نسبت چندان با عاملیت خلاقانه و طبیعت درون آدمی ندارد، نیست و نتیجه‌ای جز محدود کردن دامنه عاملیت آدمی، نخواهد داشت. چرا که تصویری که از آدمی ارائه می‌شود، تصویری مبتنی بر بودن‌های تجویزی<sup>۳</sup> اصالت ماهیتی است (اعتباری دانستن وجود) نه مبتنی بر وجه امکانی بودن<sup>۴</sup> مبتنی بر استعداد و امکان استعدادی آدمی (اصالت وجود یا اعتباری دانستن ماهیت). وجه امکانی بودن، هم ناظر به حال و آن چه که اکنون در آدمی وجود دارد است که به آن استعداد<sup>۵</sup> می‌گویند و هم ناظر بر آنچه که در آینده می‌تواند بشود، که بدان امکان استعدادی گفته

1. Existential Re-territorialization  
2. Ontological  
3. Must/Should/Ought/Should Be  
4. Can Be  
5. Potential

می شود. «حقیقت این است که این مدح و ذم، از آن نیست که انسان یک موجود دو سرشتی است: نیمی از سرشتش ستودنی است و نیمی دیگر نکوهیدنی؛ نظر قرآن به این است که انسان، همه کمالات را بالقوه دارد و باید آنها را به فعلیت برساند و این خود اوست که باید سازنده و معمار خویشتن خویش باشد (Motahari, 1992). چنانکه علامه طباطبایی نیز به نقل از ملا صدرا تاکید می کند که این حیثیت هستی<sup>۱</sup> است که بیانگر عین واقعیت چیزی است نه حیثیت چستی آن چیز. اگر ماهیت می خواهد به واقعیت متصف شود باید مفهوم وجود بر آن بار شود (Tabatabaeei, 1990). و هیچکس غیر از خود آدمی نیست که به درون و احوالات او آگاه باشد<sup>۲</sup> و بالاترین نوع بودن و هستیمندی، آگاه بودن فرد از خود است، چنانکه هایدگر از آن به بودن (آگاهی) برای خود<sup>۳</sup> در برابر بودن (آگاهی) در خود یاد می کند (Heidegger, 1962) و مولوی آن را جستن اسرار از درون فرد می داند، نه داوری بر اساس ظن و گمان دیگران<sup>۴</sup>. به نظر می رسد چاره حل مشکل متناقض بودن گفتمان اصلاحات در نظام تربیتی ایران، روی گرداندن از گفتمان های اصلاحی صرفاً نظری و متافیزیکی، بازتولید کننده قلمرو، شکل دهنده و بی جهان کننده آدمی، و روی کردن به هستی جهانمند و زمانمند آدمی و بالنده کردن آن به منظور ایجاد گشودگی ها و نسبت مندی های نو و مقتضی با جهان پیرامون است (بقول حافظ «عالمی دیگر بیاید ساخت وز نو آدمی») که تدارک فرایندها، ساختار، برنامه ها و محتوای متناسب با آن باید سرلوحه تلاشهای اصلاحی سیاستگذاران و نظریه پردازان تربیتی قرار گیرد.

#### References:

- Afzali, R. (2015) The Components and Elements of Discursive Territorialization in Critical Geo-politics. *Researches in Humanistic Geography*. 47 (3), 5
- Alamolhoda, J. (2009) *Islamic Education Theory*. Imam Sadeq University Press.
- Arendt, Hannah. (1981) *The Life of the Mind. Volume I: Thinking*. (M.Olya. Transe.) Ghooghnoos Press. Tehran. (In Persian).
- Bagheri, Kh. (1998) an Introduction to Rethinking on Philosophy of Education. *Book of Month*. No.12 (In Persian).
- Bagheri, Kh. (2003) an Introduction to Philosophy of Education in Islamic Republic of Iran. *Instructional Innovation*. 2 (4), 83 (In Persian).
- Bagheri, Kh. (2005) Human functionality in Richard Rorti's View and its Implications on Social Education. *Instructional Innovations*. 13(4), 53 (In Persian).
- Bagheri, Kh and Khosravi, Z. (2006) the Comparative Study on Human Functionality in Islamic Theory about the Function with Habermas's Critical Theory. *Quarterly of Hikmat and Philosophy*. 2 (3), 134-139 (In Persian).

1. Existence

۲. بل انسان علی نفسه بصیر. سوره قیامت. آیه ۱۴

3. Being for itself

4. Being in itself

۵. دفتر دوم مثنوی معنوی

- Bagheri, Kh. (2010) *the Acceptable Model of Education in Islamic Republic of Iran*. Madreseh Press. (In Persian).
- Champollion, Pierre. (2014) Territory and Territorialization. *International Conference of Territorial Intelligence, Alba Iulia, Romania*. 58.
- Chiasson, G. (2012). "Territorialization," *Encyclopedic Dictionary of Public Administration*, [online], [www.dictionnaire.enap.ca](http://www.dictionnaire.enap.ca).
- Deleuze, J and Guattari, F. (1987) *what is Philosophy?* (M.R.Akhondzadeh. Transe.) .Ney Press. (In Persian).
- Deleuze, Gilles. (1980) *Capitalism and Schizophrenia...* (Brian Massumi. Transe.) University of Minnesota Press .Minneapolis.
- Deleuze, j. (1994) *Difference and Repetition*. (Hugh Tamilson and G.Burchill. Transe.) Verso.London.
- Deleuze, j. (2001) *Pure Immanence: Essays on a Life*, (ed.John Rajman, Trans.) Anne Boyman. Zone Book. New York.
- Dewey (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Mcmillan.New York.
- Faure, A. (2010). "Territories/Territorialisation," in L. Boussaguet, S. Jacquot And P. Ravinet (eds.).Paris.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fundamental Development Document in Iran Education System (FDDIES)
- Heidegger, M. (1962), *Being and Time*, the Camelot Press
- Iravani, Sh. (2004) an Introduction to Explaining of the Nature of Iran Education System since Modernization to Now. *Quarterly of Foundations of Education*.4 (1), 86. (In Persian).
- Jacob, Brian A. (2018). "How the U.S. Department of Education can foster Education Reform in the Era of Trump and ESSA". Brookings.
- Khosravi, A and Bayat, A. (2008) the Protest of Iranian Society against the Arab Muslims since Centuries 5-6 A.B.C.*Journal of Culture*.67, 118. (In Persian).
- Kitchin, Rob & Nigel Thrift. (2009) "*International Encyclopedia of Human Geography*".Uk: Elsevier
- Levy J, L. M. (2003) *Dictionary of geography and space of society*, Paris: Belin, P .1034.
- Mahon O, Brien (2011) Heidegger and Authenticity: From Resoluteness to Releasement. *Philosophical Reviews*.7 (17), 224.
- Massumi, Brian. (1992) *A User's Guide to Capitalism and schizophrenia: Deviation from Deleuze and Guattari*.Cambridge.USA.
- Motahari, M (1992) *Collections of Motahari's Publications*. Hekmat Press. (In Persian).
- Mulavi.Masnavi.Letter of 4. (In Persian).
- Nelson, Richard, A. (1996) *A Chronology and Glossary of Propaganda in the United states*.Westport.CT and London: Greenwood.
- Sajjadi, s.m. (2015)"Development Discourses on the Educational System of Iran: A Critical Analysis of Their Effects". *Policy Futures in Education*. Vol. 13(7) 820.
- Tabatabaei, S.M.H. (1990) *Nahayatol Hekmah*. Islamic Press Institute. (In Persian).
- Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture*. Chicago. University of Chicago. Press.
- Yin, R (2003), "The Case Study Crisis: Some Answers," administrative Science. *Quarterly*.26. (1). 58.