

فرهنگ، تربیت و امکان‌های تحقق‌نیافته^۱

الهام زارع^۲ و دکتر محمدحسن کریمی^۳

چکیده

این مقاله با نگاهی فراتر از آنچه غالباً در خصوص اهمیت و ضرورت تعلیم و تربیت و فرهنگ در شکل‌دهی به انسان و اجتماع سخن می‌گوید، در پی تحلیل روی دیگر سکه فرهنگ و تعلیم و تربیت است که فارغ از نوع آن در دوران مختلف، با پدید آوردن نوعی جبر محیطی و شکل‌دهی به ذهنیت‌های انسان، موجب پدید آمدن نوعی نگاه قالبی و عادی می‌شود و اجازه توجه و اندیشیدن به طرق دیگر زندگی را از انسان می‌گیرد و مانع خلاقیت وی می‌شود. مقاله با طرح مفهوم «امکان‌های تحقق‌نیافته»، در پی تأکید بر طرق ممکن است که فرهنگ و تعلیم و تربیت، مانع از وقوع آن‌ها و توجه انسان به آن می‌شوند. امکان‌هایی چون آزادی، رشد همه جانبه و به‌طور کلی هر آنچه انسان می‌تواند بیندیشد، احساس کند، انجام دهد و باشد، اما شرایط فرهنگی و تربیتی، به وی فرصت اندیشیدن به آن و انتخاب و تحقق آن را نمی‌دهد. هدف اصلی مقاله، پاسخ دادن به این پرسش‌ها است که فرهنگ و تعلیم و تربیت چگونه ذهن انسان را از خلاقیت بازمی‌دارند و منجر به شکل‌گیری امکان‌های تحقق‌نیافته می‌شوند؟ چگونه می‌توان به امکان‌های تحقق‌نیافته، مجال تحقق داد؟ روش مقاله تحلیل انتقادی است و یافته‌ها حاکی از آن است که امکان‌های تحقق‌نیافته، باعث غفلت انسان از جنبه‌های مهمی از وجود خویش می‌گردد که می‌توان از طریق پرورش هوش فرهنگی، رشد دادن خلاقیت، گسترش دید فرافرهنگی، تأکید بر نقش مهم فعالیت شاگردان، اهمیت دادن به فردیت افراد و مسائلی از این دست تا حدی به رفع این مسئله اهتمام ورزید.

واژگان کلیدی: فرهنگ، تربیت، امکان‌های تحقق‌نیافته، آزادی‌های مغفول انسان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۱۱

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۳

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)؛ elham.zareh70@gmail.com

۳. استادیار دانشگاه شیراز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ karimivoice@gmail.com

مقدمه

یکی از انتقادات جدی به نظام آموزشی این است که در غالب موارد، منجر به شکل‌گیری افرادی می‌شود که به صورت «تک‌بعدی» و با دیدگاه‌های منحصر به رشته یا تخصصی که کسب کرده‌اند، به دنیای اطراف خود می‌نگرند و از درک صورت‌های دیگر حیات و طرق ممکن و توانایی‌های فراوان انسان برای کسب فضایل، مهارت‌ها، دانش‌ها، معارف و ... عاجزند؛ انسان‌هایی که همچون زندانیان غار در تمثیل غار افلاطون، تنها آنچه را در اطراف آن‌ها می‌گذرد می‌بینند و حقیقت می‌پندارند و در پی رهایی از این وضعیت نیستند، زیرا تصور وجود امکان‌ها و دنیاهای دیگر برای آن‌ها دشوار است. این مشکل به‌ویژه پس از گسترش فرهنگ سرمایه‌داری و تخصصی شدن علوم و دانش‌ها، افزایش یافت و امروزه تا حدی پیش رفته که به‌عنوان مثال، کمتر کسی از یک استاد دانشگاه انتظار دارد که با مهارت‌ها و هنرهایی که خارج از رشته تخصصی اوست، آشنا باشد. مهارت‌هایی چون ظرافت‌های خانه داری، فعالیت‌های هنری، امور تعمیراتی و به‌طور کلی هر آنچه خارج از حیطه تخصصی افراد است. درحالی که در گذشته، چه بسیار افرادی که علاوه بر تسلط بر علوم و فنون مختلف، به شکوفایی جنبه‌های مختلفی از وجود خود نائل شده بودند. این مقاله نه در مقام دفاع از آنچه در گذشته وجود داشته، بلکه در پی انتقاد از این امر است که وضعیت فرهنگی جوامع (که دارای ارتباطات متقابل با تربیت است) در هر عصری، موجب به‌وجود آمدن نوعی نظام آموزشی می‌شود که جنبه‌های زیادی از وجود انسان در آن مغفول می‌ماند و علی‌رغم کارکردهای مثبتی که فرهنگ و تعلیم و تربیت دارند، همواره جنبه‌های ناآگاه و مغفولی نیز وجود دارند که به‌نوعی فرصت‌های ازدست‌رفته جوامع به حساب می‌آیند و از دید جوامع پنهان هستند. این پژوهش با قرار دادن این مسئله در ذیل دو عنوان فرهنگ و تعلیم و تربیت، به طرح و تعریف این مسئله می‌پردازد. درواقع تأکید اصلی مقاله بر این است که انسان باید گستره دید خود را فارغ از هر نوع فرهنگ و تعلیم و تربیتی که در آن واقع شده، افزایش دهد و حدود آزادی و توانایی‌های بالقوه خود را بشناسد؛ چنان‌که فوکو با طرح مفهوم «گفتمان»، چگونگی تحول نظام‌های فکر و عمل انسان‌ها در درون گفتمان‌ها، و اعتباری بودن آن‌ها،

هدف خود را این می‌داند که ذهنیت و تصورات افراد در خصوص حدود آزادی‌شان را به چالش بکشد و آن‌ها را متوجه محدودیت تفکرشان در خصوص آزادی کند (باقری، ۱۳۸۹ به نقل از دریفوس و رایینو، ۱۳۸۶). بدون شک طرح مفهوم «امکان‌های تحقق نیافته»، می‌تواند گام مهمی در مسیر توجه بیش‌ازپیش انسان به جنبه‌های وجودی خود و شکستن حدود مرزهای فرهنگی و تربیتی باشد که او را در چنگال جبر و مقبولیت بخشی و مشروعیت بخشی خود گرفتار کرده‌اند.

هدف از این مقاله، پاسخ به این پرسش‌ها است که فرهنگ و تعلیم و تربیت چگونه ذهن انسان را از خلاقیت باز می‌دارند و منجر به شکل‌گیری امکان‌های تحقق نیافته می‌شوند؟ چگونه می‌توان به امکان‌های تحقق نیافته، مجال تحقق داد؟ روش مقاله در پیگیری این هدف، تحلیل انتقادی است؛ به این معنی که ابتدا به تحلیل و بررسی تعاریف فرهنگ و تربیت و ویژگی‌ها و تعاملات آن‌ها می‌پردازد و سپس به انتقاد از ویژگی‌هایی که می‌توانند تأثیرات منفی بر ذهن و عمل انسان بگذارند و باعث شکل‌گیری «امکان‌های تحقق نیافته» شوند، می‌پردازد.

در پاسخ به این پرسش که فرهنگ و تعلیم و تربیت به چه معنا هستند، تعاریف بسیار مختلفی ارائه شده است و رویکردهای مختلف، از نقطه نظرات متفاوتی به این امر نگریسته‌اند. در ابتدا به برخی از تعاریف فرهنگ و سپس تعلیم و تربیت می‌پردازیم و در نهایت به جمع‌بندی نظرات در باب نسبت این دو موضوع و بیان مسئله خواهیم پرداخت.

فرهنگ در لغت، به معنای ادب، عقل و بزرگی است؛ اما در میان دانشمندان، معنای فرهنگ و آنچه با واژه «فرهنگ» مراد می‌شود، صحنه رقابت و نبرد نظریات گوناگون است. به نظر می‌رسد که فرهنگ، آسان درک می‌شود، ولی تبیین آن، کار دشواری است. می‌توان گفت دلیل آسانی و دشواری در هر دو حالت (ادراک و تبیین)، به این موضوع برمی‌گردد که فرهنگ، در واقع معنای جنبه‌های مختلف زندگی مردم و هویت بخش آن‌هاست (حسن بیگی، ۱۳۹۰، ص. ۳۶۶).

گیدنز^۱ (۱۳۷۶) فرهنگ را به معنای «ارزش‌هایی که اعضای یک گروه معین دارند، هنجارهایی که از آن پیروی می‌کنند و کالاهای مادی که تولید می‌کنند» می‌داند. واردن^۲ برای فرهنگ، سه ملاک اختراع^۳، ارتباط^۴ و عادات اجتماعی^۵ را پیشنهاد می‌کند و منظور او این است که فرهنگ متضمن نوع جدیدی از رفتار است که به سایرین انتقال می‌یابد، به نحوی که برای آنان تبدیل به عادت و امر مشترک می‌شود (کلاین برگ: ص. ۵۰).

از دیدگاه ادموند هوسرل^۶ پدیدارشناس^۷، «فرهنگ، ترکیب ذهنیت‌های متعالی است از تجربیاتی که همه افراد فهمیده‌اند؛ بنابراین من (جوهر فردی) در ارتباط با اذهان دیگر، از طریق جهان‌زندگی (زیست‌جهان)، میان‌ذهنی را به وجود می‌آورد که از طریق آن، جهان فرهنگی، یعنی جهان ویژه هستی بشری، شکل می‌گیرد» (توسلی، ۱۳۸۸، ص. ۳۵) و گیرتز^۸ فرهنگ را شبکه‌ای از معانی می‌داند که مخلوق انسان است (گیرتز، ۱۹۷۳، ص. ۵).

چنان‌که گفته‌اند، توصیف و تشریح فرهنگ، کاری دشوار است؛ زیرا این فرهنگ است که ما را به صورت کامل توصیف و تشریح می‌کند و نه عکس آن (حقیقی، ۱۳۸۸). داوری اردکانی (۱۳۹۴) دشواری تعریف فرهنگ را ناشی از احاطه آن بر ما می‌داند و معتقد است که ما نمی‌توانیم چیزی را که از آن جدا نیستیم و از منظر آن به همه چیز نگاه می‌کنیم، در برابر خود قرار دهیم و وصف کنیم؛ بنابراین پیداست که فرهنگ، عاملی مهم و جدایی‌ناپذیر از انسان است که در شکل‌گیری کیفیت‌های جسمی، روحی و فکری انسان بسیار مؤثر است. در مجموع می‌توان فرهنگ را به عنوان نرم‌افزاری برای ذهن تعریف کرد؛ شیوه‌های تفکر، احساس و عمل در یک جمع (که فرهنگ آن جمع است) که بر آن جمع استوار است و

1. Anthony Giddens
2. Warden
3. Invention
4. Communication
5. Social habits
6. Edmond Husserl
7. Phenomenologist
8. Glifford James Geertz

ساخته هیچ شخص مشخصی نیست و به خواست شخص معینی هم ناپود نمی‌شود، بلکه برای همه افراد الزام‌آور است، فرهنگ آن جمع است. در حقیقت، فرهنگ، به‌عنوان یک پدیده مستقل عمل می‌کند؛ به‌گونه‌ای که انسان‌ها در طول زمان، با سازوکارهای درونی، خود را با فرهنگ منطبق می‌کنند. از این جنبه، فرهنگ را می‌توان به‌عنوان یک برنامه کامپیوتری که رفتار را کنترل می‌کند و به‌عنوان نرم‌افزار ذهن^۱ معرفی کرد (حسن‌بیگی، ۱۳۹۰، صص. ۳۳۸-۳۳۹).

در تعریف تربیت نیز به نکاتی برمی‌خوریم که ارتباط فراوانی با فرهنگ دارد. از جمله امیل دورکهم^۲، تربیت را عملی می‌داند که نسل‌های بالغ‌بر روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگی اجتماعی به حد بلوغ نرسیده‌اند، انجام می‌دهند و هدف از آن ایجاد هر نوع حالتی است که مناسب جامعه سیاسی و اجتماعی کودک یا همان فرد نابالغ است (کاردان، ۱۳۷۲، صص. ۴۵-۶۰). واژه تربیت گاه به معنی بسیار گسترده‌ای به کار رفته و آن‌را به مجموع تأثیراتی که طبیعت یا دیگران می‌توانند بر عقل یا اراده ما داشته باشند، تعبیر کرده‌اند. جان استوارت میل^۳ معتقد است، تربیت شامل همه آن چیزی است که از طریق خود فرد یا دیگران برای رساندن فرد به کمال طبیعتش انجام می‌گیرد؛ بنابراین تربیت در وسیع‌ترین معنی خود، شامل تأثیرات غیرمستقیمی است که امور گوناگون، با هدف کاملاً مختلف بر ویژگی‌ها و قوای انسان می‌گذارند (کریمی، ۱۳۸۵، ص. ۳۹). به عقیده کریمی (۱۳۸۵)، مفهوم تربیت از چهار طریق سن، محیط تربیتی، قوای ذهنی و رابطه متقابل میان مربی و متربی گسترش یافته است و از این حیث می‌توان گفت که به مفهوم فرهنگ و فرهنگ‌آموزی نزدیک‌تر می‌شود (ص. ۳۹).

چنان‌که پیداست؛ فرهنگ و آموزش و پرورش، هم از لحاظ لغوی و هم از نظر مفهوم کارکرد، روابط تنگاتنگی دارند. در زبان فارسی، «فرهنگ»، معانی گوناگونی دارد که از مهم‌ترین آن‌ها ادب (نفس) و تربیت و دانش، مجموعه آداب و رسوم و مجموعه علوم و

1. Mind Software
2. Emile Durkheim
3. John Stuart Mill

معارف و هنرهای یک قوم یا اقوام است (فرهنگ معین). چنان که ملاحظه می‌شود، یکی از معانی فرهنگ، تربیت و نتیجه آن، یعنی معرفت‌آموزی است (کاردان، ۱۳۷۲، ص. ۴۶). بنابراین، می‌توانیم چنین بگوییم که بنیان اصلی کارکردهای نظام آموزشی، دارای ماهیتی فرهنگی است (نگاهداری، ۱۳۸۷).

با این اوصاف، می‌توان بر این نظر صحه گذاشت که «فرهنگ اگرچه در مفهوم خود، چیزی ورای تعلیم و تربیت است، اما تأثیرات این دو بر وجود انسان، چیزی غیر از فرهنگ نیست؛ بنابراین، اگر فرایند فرهنگ را همان «تربیت» بدانیم، اولیای اصلی فرهنگ، همان متولیان تعلیم و تربیت خواهد بود» (بشیر، ۱۳۸۴، ص. ۲۴۰).

مهرمحمدی (۱۳۸۴) از سه نسبت میان فرهنگ و تعلیم و تربیت، سخن می‌گوید: (۱) برخورداری دانش و معرفت از ریشه‌های فرهنگی و بومی برگرفته از شرایط و بسترهای خاص فرهنگی هر جامعه (۲) توجه نظام‌های تعلیم و تربیت به اشکال بارز فرهنگ انسانی؛ که بر اساس آن باید در سیاست‌های آموزشی به ابعاد مختلف فرهنگ مشترک انسانی هر جامعه، توجه شود (۳) رسالت انتقال فرهنگی به‌عنوان دکترین تربیت که به انسجام ملی می‌انجامد (خلیلی، ۱۳۹۳).

از دیگر ویژگی‌های مشترک فرهنگ و تعلیم و تربیت می‌توان آمیختگی با وجود انسان و تبدیل شدن به جزء جدایی‌ناپذیر وجود و هویت انسان را نام برد؛ به طوری که تعریف فرد از خود و خصوصیات خود، بدون در نظر گرفتن وضعیت فرهنگ و تعلیم و تربیتی که در او مؤثر است، قابل انفکاک نیستند و همچنین جهت‌دهی به حرکات و افکار و اعمال انسان.

با در نظر گرفتن نسبت بین فرهنگ و تعلیم و تربیت، می‌توان از سه حالت تقدم، تأخر و یا تأثیر متقابل بین آن‌ها نام برد. حالت تقدم، به این معنا است که فرهنگ، مقدم بر تعلیم و تربیت باشد و آن را تحت کنترل خود قرار دهد؛ یعنی فرهنگ است که مسیر تعلیم و تربیت را مشخص می‌سازد. از جمله پارادایم انتقادی، تفسیر خاصی از آموزش و پرورش دارد و نظام آموزشی را دارای معانی و دلالت‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی فراتر از امور تحصیلی و علمی محض می‌داند (گوتک، ۱۳۸۰، ص. ۴۶۸).

فریره^۱ (۱۳۵۸) در کتاب آموزش ستم‌دیدگان، به نقش آموزش و پرورش در قبال ستم‌دیدگان اشاره می‌کند. وی از دو نوع سیستم آموزشی تحت عنوان «آموزش بانکی» و «آموزش حل مسئله»^۲ صحبت می‌کند. در آموزش بانکی، معلم می‌آموزاند و دانش‌آموز فرامی‌گیرد، معلم همه چیز را می‌داند و دانش‌آموز هیچ چیز نمی‌داند، معلم حرف می‌زند و شاگرد با فروتنی گوش می‌دهد و... هدف چنین آموزشی نیز به حداقل رساندن یا نابود کردن قدرت خلاقیت دانش‌آموزان و برانگیختن ساده‌لوحی آنان به نفع ستمگران است، درحالی که آموزش باید به گونه‌ای باشد که اختلاف و فاصله بین دانش‌آموز و معلم را کم کند. وی آموزش «حل مسئله» و روش گفت‌و شنود^۳ بین معلم و شاگرد را به جای آموزش بانکی مطرح می‌کند و آن‌ها را دارای قابلیت تأثیرگذاری در عرصه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی می‌داند. دو نظریه معاصر که در راستای نظریه آموزش و پرورش به مثابه بازسازی اجتماعی شکل گرفته است، نظریه توسعه و آینده‌نگری است. تأکید بر مدارس مسئله‌محور و مطالعه نقادانه میراث کهن فرهنگی، توسط صاحب‌نظران این دو نظریه، مطرح شده است (گوتک، ۱۳۸۰).

در مقابل چنین حالتی (حالت تقدم آموزش و پرورش بر فرهنگ)، علاقه‌بند (۱۳۸۳) آموزش و پرورش را نهادی محافظه‌کار و دنباله‌روی تغییرات اجتماعی می‌داند که در بحث انتقال فرهنگ، منفعل بوده و تابع وضع موجود است (حالت تأخر). وی معتقد است چنین نگرشی در آرای دور کھیم هم وجود داشته است (صص. ۱۳۹-۱۴۰).

علاوه بر سه دیدگاه تقدم، تأخر و ارتباط متقابل، برخی نظریات، از خنثی بودن ماهوی آموزش و پرورش و جهت‌گیری آن بر مبنای نیات و انتظارات کاربران، سخن می‌گویند؛ هوراس مان^۴ اعتقاد دارد که از تعلیم و تربیت می‌توان به‌عنوان وسیله‌ای بالقوه خنثی، استفاده کرد؛ اما این که تحت نظر چه هدف‌ها و مقاصدی می‌توان از این وسیله استفاده کرد، بستگی

1. Freire
2. Problem Solving
3. dialogue
4. Horace Man

به انتظارات جامعه‌ای دارد که آن را در خدمت برآوردن توقعات و هدف‌های خود گرفته است (آقازاده، ۱۳۹۳، ص. ۵۳).

بنا بر آنچه گذشت، می‌توان چنین نتیجه گرفت که بدون تردید، تعلیم و تربیت و فرهنگ، دارای ارتباطات متقابل هستند و هر دو از اجزای جدایی‌ناپذیر شکل‌گیری کیفیت‌ها و حتی کمیت‌های اجتماعی به حساب می‌آیند. فرهنگ و تعلیم و تربیت، دو دستاورد بزرگ انسان و مبنا و جهت دهنده و تکامل‌بخش حرکت‌های مادی و معنوی وی هستند. قدرت این دو عامل در شکل‌دهی و جهت‌دهی چنان است که اندیشیدن و عمل در چارچوب فرهنگ و تعلیم-تربیتی که انسان با آن رشد یافته و آمیخته شده است، با مرور زمان برای انسان تبدیل به یک امر مسلم می‌شود و امکان فکر و عمل در خارج از آن کمتر می‌شود.

بنابراین، می‌توان برای فرهنگ و تعلیم و تربیت، دو وجه قائل شد؛ وجه اول، شامل کارکردهای مثبت این دو و نقش مهم آن‌ها در حیات بشر است و وجه دوم، شامل احاطه فکر و عمل انسان به دلیل قدرت و اهمیت آن‌ها برای انسان است؛ در واقع هر انسانی از بدو تولد در دامن یک فرهنگ رشد می‌کند و با تعلیم و تربیت که در غالب موارد برآیند آن فرهنگ است، آموزش می‌بیند و بر اساس معیارهای آن پرورش می‌یابد. حال اگر محتوای فرهنگ و تعلیم و تربیت، چنان در ذهن انسان سیطره پیدا کند که انسان را از توجه به جنبه‌های دیگر غافل کند، می‌توان گفت که فرهنگ و تعلیم و تربیت، اگرچه در ذات خود دارای معنای رشد و کمال هستند، اما گاهی می‌توانند انسان را از خود و توجه به ظرفیت‌های گوناگون خود غافل کنند. این مسئله می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد، از جمله شیوه‌های آموزشی، انتظارات و ارزش‌های فرهنگی و اموری از این دست. چنان‌که ایللیچ^۱ در طرح ایده انقلابی خود با عنوان *مدرسه‌زدایی از جامعه*^۲، بر این باور است که جامعه مدرن، جامعه‌ای «مدرسه‌زده» است. در چنین جامعه‌ای، این نهادها هستند که جهان‌بینی همه افراد را شکل می‌دهند و تعیین می‌کنند

1. Illich

2. Deschooling Society

چه چیزی پسندیده و چه چیزی ناپسند است. در واقع آموزش و پرورش به کودک می‌فهماند که برای موفقیت و تحرک اجتماعی باید به آموزش و پرورش وابسته باشد و این باعث می‌شود کودک دچار نوعی بی‌ارزشی شود (ر.ک ایلچ، ۱۳۸۹). در واقع منظور ایلچ این است که وابستگی شدید دانش‌آموزان به نظام مدرسه، باعث شده است که نتوانند خارج از چارچوب‌های مدنظر مدرسه گام بردارند و جرئت ابراز وجود و عمل مستقل از آن‌ها سلب شده و ارزش‌های آن‌ها نه برخاسته از امیال و تفکرات و نیازهای درونی خود، بلکه برخاسته از آن چیزی است که مدرسه آن را درست یا غلط می‌داند. روزک^۱ (۱۹۷۹) نیز همچون ایلچ معتقد است که «ما در زمانی زندگی می‌کنیم که تجربه کاملاً خصوصی کشف هویت شخصی یا به دنبال سرنوشت خود رفتن، در برخی از جوامع به صورت نوعی نیروی سیاسی آشوب‌زا و مقتدر تعبیر می‌شود».

پیشینه نگاه انتقادی به بازاری فرهنگی و تربیت

ظاهراً نخستین کسانی که به بررسی و انتقاد وجه دوم (بازدارنده بودن فرهنگ و تربیت و ایجاد زمینه‌های مغفول) پرداختند، متفکران مکتب انتقادی یا نومارکسیست‌ها^۲ هستند که به بررسی انتقادی فرهنگ پرداختند. فریره (۱۹۷۰) با طرح مفاهیم نقد ایدئولوژی، تحلیل فرهنگ، توجه به گفتمان و تفسیر نقش معلم به عنوان روشنفکر و کارگر فرهنگی و ژيرو،^۳ از جمله ناقدان نظریه بازتولید^۴ (ژیرو، ۱۹۸۳)، با طرح اهمیت نقش معلم به عنوان روشنفکر و به طور کلی توجه به فرهنگ عمومی در تعلیم و تربیت (ژیرو، ۱۹۴۴)، به نظریه پردازی در این خصوص پرداختند. چنان‌که پیش‌ازین آمد، از نظر متفکران مکتب انتقادی، آموزش و پرورش عامل تغییر اجتماعی و فرهنگی است.

1. Rosak

2. Neo-Marxists

3. Henry giroux

4. reproduction

از بُعد انسان‌شناسی، تا کر (۱۹۸۸) معتقد است که پارادایم انتقادی، انسان را موجودی خلاق و توانمند، اما گمراه شده و دارای قابلیت‌های تحقق نیافته می‌داند. یکی از ویژگی‌های گمراهی انسان، شی‌وارگی^۱ یا از خود بیگانگی^۲ او است و زمانی اتفاق می‌افتد که آدمی، از خود و جهان اجتماعی خود جدا می‌شود. در حالی که انسان، موجودی فعال، خلاق و معنا ساز است و پیوسته می‌تواند زندگانی و واقعیت‌های اجتماعی را تفسیر و بازسازی کند و به محیط و حیات اجتماعی ذاتاً فاقد معنا، معنا دهد؛ بنابراین، اگر آدمی موجودی خلاق و معنا ساز است، واقعیت‌هایی که توسط وی شناخته می‌شوند نیز اموری سیال، فاقد ساختار و قواعد یکنواخت و غیر جهان‌شمول خواهد بود (مرزوقی، ۱۳۹۶ به نقل از تا کر، ۱۹۸۸).

فوکو^۳ نیز در تبیین مسئله بازدارنده بودن فرهنگ و تعلیم و تربیت، نقش بسزایی دارد. «فوکو معتقد است که واقعیت لایه‌های مختلفی دارد که ابعاد زیرین و لایه‌های پنهان آن، در ابتدا از چشم بیننده مخفی هستند، اما با دقت و عبور از لایه‌های رویین که ظاهری فریبده دارند، می‌توان به عمق واقعیت دست یافت و تبیینی واقعی از آن ارائه داد. گذر از این لایه‌های فریبده و رسیدن به عمق واقعیت، مستلزم بدبینی به آن و باور نکردن آن به عنوان همه واقعیت است» (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۳۰۶).

یکی از مهم‌ترین عناصر تشکیل دهنده لایه‌های پنهان از دیدگاه فوکو، قدرت (به معنای روش عمل برخی بر برخی دیگر) است. وی بر این باور است که تمامی عناصر فرهنگی یک دوران تاریخی در فضایی از قدرت شکل می‌گیرند، از این رو هیچ نوع معرفت و سخن ناب که به دوراز منازعات قدرت باشد، وجود ندارد و هر مؤلف و هر نویسنده، در بستری از یک پیشینه که خود در قدرت شناور است، به دنیا می‌آید (نوابخش و کریمی، ۱۳۸۸، ص. ۵۹). وی به دنبال یافتن راه‌های جدیدی در درون بازی قدرت و حقیقت و آشکار کردن جنبه‌های نوینی است که تاکنون مغفول بوده است. وی می‌خواهد موضوع انسان را بررسی کند؛ یعنی،

1. Objectivity
2. alienation
3. Foucault

چگونگی شکل‌گیری فرد به‌عنوان کسی که می‌شناسد و هم‌زمان خود را تحت انقیاد قرار می‌دهد (فرهنگی و اردشیرزاده، ۱۳۹۳، ص. ۱۳۶). وی وظیفه روشنفکران را تغییر دادن ذهنیت مردم و آگاه کردن آن‌ها در خصوص اعتقاداتشان می‌داند تا متوجه نسبی بودن اعتقاداتشان شوند و بدانند آنچه حقیقت‌های غیرقابل‌تردید می‌پندارند، در واقع اموری قابل‌بازنگری، تفسیر و تغییر است که در سیری تاریخی و زمانی مشخص ساخته شده است (ر.ک. باقری، ۱۳۸۹، صص. ۳۰۶-۳۲۰)؛ (که البته خود جای نقد دارد). بنابراین می‌توان گفت که بنیان اندیشه‌های فوکو بر مفهوم «گفتمان»^۱ استوار است که وابستگی زیادی به رابطه میان قدرت و دانش دارد. گفتمان، نظامی منظم و معقول از دانش را از طریق زبان تولید می‌کند و از این طریق، سایر روش‌های اندیشیدن را غیرمعقول جلوه می‌دهد. هر رشته خاصی از دانش در هر دوره تاریخی، دارای مجموعه‌ای از قواعد و قانون‌های ایجابی و سلبی است که مشخص می‌کند درباره چه چیزهایی می‌توان بحث کرد و درباره چه چیزهایی، نمی‌توان. این قواعد و قانون‌ها که در عین نانوشته بودن، حاکم بر هر گفتار و نوشتاری هستند، «گفتمان» آن رشته خاص در آن دوره خاص تاریخی هستند (سلیمی نوه، ۱۳۸۸). به بیان دیگر فوکو در پی یافتن پاسخی برای این پرسش بود که چه شرایطی در هر زمانه خاص موجب می‌شود اشکال خاصی از گفتارها رایج شوند و مورد استفاده قرار گیرند، اما بسیاری دیگر از عبارات و اظهاراتی که هم از نظر قواعد و دستور زبان و هم از نظر اصول منطقی صحیح‌اند، مورد استفاده قرار نگیرند و مغفول واقع شوند (پایا، ص. ۵۴).

بلوم (۱۹۸۷) ضمن قبول حقیقت واحد و ثابت، تنوع فرهنگی را انکار می‌کند و معتقد است که آموزش و پرورش باید تابع فرهنگی باشد که مظهر حقیقت است (باقری، ۱۳۸۹، صص. ۴۱۹-۴۲۱). برخلاف وی، هرش^۲ (۱۹۸۷)، همه اشکال فرهنگ را اساسی و مهم و انتقال فرهنگ را کار اساسی تعلیم و تربیت می‌داند. وی بیگانگی نسبت به مسائل فرهنگی جامعه را با

1. Discourse

2. Hersh

طرح مفهوم بی‌سوادی فرهنگی^۱، شرح می‌دهد (باقری، ۱۳۸۹). پست‌مدرنیست‌ها در کانون قرار دادن هر نوع فرهنگ توسط تعلیم و تربیت را نمودی از سلطه^۲ و استیلا می‌دانند و با این امر مخالف‌اند.

بحث در خصوص رویکرد این مقاله و شباهت و تفاوت آن با دیدگاه انتقادی را به بعد از طرح مفهوم «امکان‌های تحقق نیافته» موکول می‌کنیم.

طرح مفهوم «امکان‌های تحقق نیافته»

در یک جمع‌بندی از دیدگاه‌های پیش‌گفته و در پاسخ به این سؤال که فرهنگ و تعلیم-تربیت بعضاً چگونه ذهن انسان را از خلاقیت بازمی‌دارند و منجر به شکل‌گیری امکان‌های تحقق نیافته می‌شوند؟ می‌توان گفت که بدون تردید، انسان در متن یک فرهنگ، زاده می‌شود و زندگی فردی و اجتماعی او بدون این فرهنگ، بی‌معنا خواهد بود. نظام تعلیم و تربیت نیز غالباً با کم‌وکاست‌هایی نمود این فرهنگ است و دارای ارتباط دیالکتیکی با آن است، اما آنچه در این میان قابل‌تأمل است، بحث از فرصت‌هایی است که در اثر گزینش‌های فرهنگی و تربیتی، بالفعل شدند و فرصت‌هایی که از دست رفتند. اینجاست که لزوم طرح مفهوم «امکان-های تحقق نیافته» آشکار می‌شود که به معنی گزینه‌های بالقوه‌ای در فکر، گرایش و عمل است که می‌توانستند محقق شوند و به فعلیت برسند، اما فرصت بروز نیافتند یا نادیده گرفته شدند. درواقع، هر انتخابی در زندگی بشر، ناگزیر منجر به از دست دادن برخی انتخاب‌های دیگر می‌شود که می‌توانست گزینش شود. چنان‌که وقتی ما انتخاب می‌کنیم که در موقعیت الف باشیم، امکان حضور در موقعیت ب از ما گرفته می‌شود. یا هنگامی که یک محتوای آموزشی به دانش‌آموزان تدریس می‌شود، درواقع از محتواهای دیگر چشم‌پوشی شده است. البته این مفهوم‌پردازی ناظر به گزینه‌های ازدست‌رفته مثبت است، نه گزینه‌های منفی و غیرمفید و می‌توان آن را با مفهوم هزینه فرصت^۳ یا «فرصت‌های ازدست‌رفته» در علم اقتصاد، معادل

1. Cultural illiteracy

2. hegemony

3. Opportunity cost

دانست که به معنی هزینه‌های ناشی از رد بهترین گزینه جایگزین در هنگام اخذ یک تصمیم است. هزینه فرصت یا هزینه فرصت ازدست‌رفته هر تصمیم یا انتخاب، برابر است با بالاترین فرصت یا فایده ازدست‌رفته ناشی از انتخابی که می‌توانست به‌جای انتخاب مزبور با صرف همان مقدار منابع و زمان به‌کاررفته صورت گیرد.

علاوه بر این، می‌تواند نوع دیگری نیز به مسئله امکان‌های تحقق‌نیافته نگریست، و آن غلبه جریان‌هایی است که امکان اندیشیدن و عمل کردن را از انسان سلب می‌کنند و اختیار او را زیر سؤال می‌برند (مانند حکومت سوسیالیستی اتحاد جماهیر شوروی سابق). زمانی که فرهنگ جامعه، گزینه‌های نادرست یا محدودی برای اندیشیدن و عمل در اختیار انسان‌ها قرار دهد و نظام آموزشی به‌تبع آن، به دنبال تأکید بیش‌ازحد بر فرهنگ جامعه خود باشد، امکان فراتر اندیشیدن تا حد زیادی از افراد سلب می‌شود. البته مراد ما از مفهوم امکان‌های تحقق‌نیافته، بیشتر ناظر به حالت اول است که آن را ناشی از تأثیر ماهوی فرهنگ و تعلیم و تربیت می‌داند (هرچند راهکارها می‌توانند ناظر به حالت دوم نیز باشند).

در حالت دوم، صحبت از امکان‌های تحقق‌نیافته و لزوم توجه به آن، صحبت بر سر برتری یک فرهنگ خاص و توجه بیشتر آن فرهنگ به چنین امکان‌هایی نیست (آن‌گونه که برخی فرهنگ غربی را برتر می‌دانند و به انتقاد از فرهنگ خود می‌پردازند)، بلکه صحبت بر سر اصالت فرهنگی است که به سیالیت و انتخاب‌گری و پیش‌بینی ناپذیری انسان اعتقاد دارد و در پی اشاعه آن است. صحبت بر سر انتخاب‌های آگاهانه است و این که امکان تفکر و آزاداندیشی و درون‌نگری به افراد داده شود تا زندگی آن‌ها با جریان وجود و نیازهای فطری‌شان سازگار باشد و نه مصنوعی و مقلدانه. این روزها خیلی از افراد، به دنبال خاص و متفاوت بودن هستند و می‌خواهند فردیت خود را ثابت کنند، اما این پرسش که به‌راستی چند درصد این افراد، آنچه را انتخاب می‌کنند، برآمده از ذات و نیاز و آمال آزادانه خودشان است؟! پرسشی است که همواره قابل تأمل است.

با وجود اشتراک با رویکرد انتقادی و دیدگاه فوکو در طرح این نکته که مردم از آنچه می‌پندارند آزادترند، می‌توان وجه تمایز رویکرد این مقاله با رویکرد نظریه انتقادی را در کلی

بودن و فراگیر بودن موضع انتقادی آن در خصوص ماهیت فرهنگ و تعلیم و تربیت دانست. در واقع همچون فوکو در پی یافتن پاسخی برای این پرسش که «چه شرایطی در هر زمانه خاص موجب می‌شود گونه‌های خاصی از گفتارها به کار برده شوند و رواج یابند و در عوض بسیاری دیگر از عبارات و اظهاراتی که هم از نظر قواعد و دستور زبان و هم از حیث اصول منطقی صحیح‌اند، مورد استفاده قرار نگیرند و مغفول واقع شوند»، نیستیم (هرچند که این موارد می‌تواند مصادیقی از فرصت‌های ازدست‌رفته باشد)، بلکه هشدار واقعی این است که در هر صورت، هر جا که امکانی محقق و بالفعل شده باشد، امکان‌های تحقق نیافته‌ای نیز وجود دارند که فرصت بروز نیافته‌اند. تأکید اصلی بر این است که پیش از هر چیز، به عواقب انتخاب‌ها و تجویزهای خود بیندیشیم و به شیوه‌ای اقتصادی (نه به معنای کمی و عددی، بلکه به معنای تأمل تا حد امکان در آنچه به دست می‌آوریم و آنچه از دست می‌دهیم و حساب آگاهانه سود و زیان)، دست به گزینش و اقدام به عمل بزنیم.

حال باید پرسید چاره چیست؟ آیا باید فرهنگ و تربیت مدرسه‌ای خود را آن‌گونه که ایلچ به نفی و رد آن می‌پردازد، نفی کنیم؟ آیا باید فرهنگ‌های دیگر را برتر از فرهنگ خود بدانیم و مدام فرهنگ خود را به باد انتقاد بگیریم؟ یا باید ذهن خود را برای پذیرش امکان‌هایی دیگر در کنار چیزهایی که داریم و برای ما محقق شده‌اند، آماده کنیم؟ هدف از این نوشتار، نه رد و نفی اصل فرهنگ و تعلیم و تربیت و لزوم آن برای انسان است، زیرا چنین چیزی امکان ندارد و دلیل آن این است که بیش از آن که فرهنگ و تربیت ما، به ما نیاز داشته باشد، ما هستیم که به آن‌ها نیاز داریم. بلکه هدف این است که به همه هشدار دهیم که همه چیز همان چیزی که ما می‌دانیم نیست. چه بسا درک مادر مواردی ناقص، یا حتی غلط و بی‌مورد باشد. ما آزادتر و توانمندتر از آن چیزی هستیم که فکر می‌کنیم. در واقع باید کلیشه‌ها را کنار بگذاریم و به امکان‌های تحقق نیافته و هزینه‌هایی که برای فرصت‌های ازدست‌رفته پرداخت کرده‌ایم، فکر کنیم تا از این طریق، خلاق و مبتکر و الهام‌بخش شویم و عمر خویش را در راهی صرف کنیم که بهتر و به صرفه‌تر است.

یکی از شرایط اساسی پذیرش نوآوری، وجود زمینه فرهنگی و فکری است. زیربنای پذیرش نوآوری، در هر جامعه ای مبتنی بر این اعتقاد است که صورت‌های دیگری برای زندگی به‌غیر از آنچه متداول است، وجود دارند. تا این فکر در جوامع ایجاد نشود که پیدایش اوضاع جدید، در بطن امکانات موجود قرار دارد و امری ممکن است، ایجاد زمینه‌ی تحول، امری دشوار و غیرارادی خواهد بود. باید این اندیشه در همه جوامع رواج یابد که معارف ناشناخته و سؤالات بی‌پاسخ فراوانی وجود دارد که باید به دنبال پاسخ دادن به آن‌ها بود. برای این کار، باید ندانسته‌ها را نقطه شروع قرار دهیم؛ یعنی تقلید نا آگاهانه امری مذموم بوده و ابداع، پسندیده است و نیاز به ابداع ابزارهای جدیدی برای پاسخ دادن به سؤالات خود داریم که در میان روش‌های شناخته‌شده دیگران نیست (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹).

ارائه راهکار

اگرچه می‌توان بسیار بیش از این به این موضوع پرداخت و از نظرگاه اندیشه‌ها و جهان-بینی‌های گوناگونی مسئله را واکاوی کرد و به ارائه راهکار پرداخت (به‌عنوان مثال، می‌توان از دید عرفان اسلامی (ر.ک شمشیری، ۱۳۸۵) به موضوع نگریست، و یا از منظر روانشناسی وجودی، مکتب انتقادی و برخی دیگر از مکاتب فکری که مدعی اند اندیشه‌هایی برای مسئله‌رهایی انسان از قیدوبندهای رایج طرح کرده‌اند و رویکردهای جایگزینی را مطرح کرده‌اند، به موضوع تأملی منقدانه داشت) اما چنان‌که گفته شد، این پژوهش بیشتر به طرح مسئله «امکان‌های تحقق نیافته» اهتمام دارد و بررسی آن از دید اندیشه‌های گوناگون خارج از هدف و مجال آن است. بر این اساس از نظرگاهی کلی و در پاسخ به این سؤال که چگونه می‌توان به امکان‌های تحقق نیافته، مجال تحقق داد؟ به نظر می‌رسد موارد زیر می‌توانند به‌عنوان راهکارهایی برای کمک به تحقق امکان‌های مغفول، یاری‌رسان باشند.

بها دادن به نقش بیش از پیش آموزش و پرورش در فرهنگ‌سازی و آگاهی انسان

شاید در نگاه نخست تناقض آمیز به نظر برسد که در بحث حاضر، از طرفی تعلیم و تربیت را یکی از عوامل اصلی ایجاد «امکان‌های تحقق نیافته» بدانیم و از طرف دیگر، آن را عاملی برای کمک به تحقق امکان‌های تحقق نیافته تلقی کنیم، اما واقعیت این است که امروزه نظام

آموزش و پرورش به عنوان یکی از ارکان مهم هر جامعه شناخته شده است که شاید از بسیاری جهات قابل انتقاد باشد، اما نفس وجود آن و ابتدای آن بر فرهنگ تا حد زیادی قابل انکار نیست و در واقع، ارائه هر جایگزینی برای آن، نوع دیگری از آموزش و پرورش را طرح کرده است. در واقع، می توان چنین گفت که ما هم درد را در آموزش و پرورش می جوئیم و هم درمان را! (چنان که در خصوص فرهنگ نیز این مسئله مصداق دارد). همچنان که فریره از دو ارزشی بودن آموزش، سخن می گوید. از دید وی، آموزش هیچ گاه بی طرف نیست، زیرا یا برای رام کردن است یا برای آزاد کردن. با این که معمولاً آموزش به صورت جریانی شرطی کننده شناخته می شود، می تواند وسیله ای برای شرطی زدایی نیز باشد. اختیار انتخاب در آغاز با مربی است. شرطی زدائی بودن آموزش به این خاطر است که چون انسان در اصل، موجود مشروطی است، موجودی نیز هست که می تواند به آنچه او را مشروط می سازد، پی ببرد، به کنش و واکنش های خود فکر کند و امور مربوط به خود را درک کند (فریره، ۱۳۹۴، ص. ۱۷).

می توان این گونه گفت که طرح مفهوم امکان های تحقق نیافته، نه ناظر به کنار گذاشتن فرهنگ و تعلیم و تربیت (که در عمل هم چنین چیزی امکان ندارد)، بلکه به معنای مواجهه آگاهانه با امکان هایی است که پیش روی ما قرار دارد و در نظر گرفتن آگاهانه عواقب امور بالقوه و بالفعل است. در نتیجه به نظر می رسد نظام آموزشی باید با نگاهی اقتصادی به بازنگری در مسائل خود، نوع نگاه به فرهنگ سازی، دانش آموز، مدرسه، روش های تدریس، محتوای دروس و مانند این ها پردازد، زیرا آنچه بیشتر مورد انتقاد است، نقش کنونی غالب نظام های آموزش و پرورش است که به نظر می رسد (لااقل در کشور ما) نگاه کاملاً مطلوبی به فرهنگ نداشته و در ساختن فرهنگ مطلوب، نقش خود را به طور کامل ایفا نکرده است، بلکه بیشتر به طرح مسائلی از فرهنگ خودی و سایر فرهنگ ها پرداخته و یا فرهنگ اصیل را بیشتر در گذشته جستجو می کند و این امر باعث شده که دانش آموزان نقش اصیل خود را در اندیشیدن به اجزای فرهنگ و فرهنگ سازی، تا حدی نادیده بگیرند و فرهنگ را چیزی خارج از خود که صرفاً باید به بررسی تعاریف مختلف آن پرداخت، بدانند.

از دیدگاه عصاره (۱۳۷۷)، این پرسش مدت‌هاست در خصوص اثرگذاری آموزش و پرورش ما مطرح است که چرا تعلیم و تربیت در جامعه ما به جای فرهنگ‌سازی، تبدیل به نهادی برای انباشتن محفوظات و معلومات، شده است. پاسخ این سؤال مهم آن است که دیدگاه کنونی محدود تعلیم و تربیت نسبت به فرهنگ، باید دستخوش تحول گردد و آموزش و پرورش باید گستره فرهنگی یابد. درس‌ها و آموزش‌ها، باید تبدیل به رفتار گردد و رفتارها، باید فرهنگ شوند؛ یعنی راه زندگی و مسیر علمی جامعه. تنها با این شیوه است که ابعاد مختلف تربیت و ارزش‌های فرهنگی و دینی، رشد خواهند کرد. شاید امروز مهم‌ترین رسالت علمای توسعه فرهنگی، چیزی جز تبدیل آموزش و پرورش به فرهنگ و یا تغییر فرهنگ به آموزش و پرورش مطلوب نباشد (صص. ۶۰۶-۶۰۹). بنابراین، از آنجاکه آموزش و پرورش، وظیفه انتقال، نقد، ارزشیابی و توسعه میراث فرهنگی را به عهده دارد؛ وظیفه خطیر فرهنگ‌سازی^۱، به این نهاد، محول گردیده است.

گسترش دید فرا فرهنگی

باید توجه داشت که در همه جوامع تعلیم و تربیت را نمی‌توان صرفاً محدود به یک یا چند فرهنگ خاص و گزینشی و اجتماعی کردن افراد بر طبق فرهنگ معینی دانست. بنابراین، هدف تربیت باید فراتر از ارزش‌های فرهنگ حاضر و ناظر بر ارزش‌های برتر همه فرهنگ‌ها باشد. به عقیده کریمی (۱۳۸۵)، «علم تعلیم و تربیت واقعی، می‌تواند غایات خود را در دید وسیعی نسبت به تاریخ و در مطالعه تاریخی و قضایای مسلم و پاینده‌ای که هر عقیده تربیتی - صرف نظر از هدف خاص خود- باید آن‌ها را مورد نظر قرار دهد، جستجو کند. به همین نحو، تعلیم و تربیت می‌تواند هدف خود را در تصویری از انسان و کودک که فراتر از ملاحظه تاریخی یا بهتر بگوییم فراتر از تاریخ و هنجارهای موجود جامعه و ضرورت‌های اجتماعی کردن افراد آن است، پیدا کند» (صص. ۹۰-۹۱).

اشتاینر^۱، بهترین وجه تمایز خردمندان و فرهیختگان را تمایل به سوی عالی‌ترین فرهنگ‌ها می‌داند. به عقیده او، این تمایل هنگامی در فرد پدید می‌آید که ابتدا بتواند غرایز خود را به تبعیت از مفاهیم ارزشی وادار کند و سپس، ارزش‌های دانی را تابع ارزش‌های عالی سازد. مرحله اول را کودکان و نوجوانان به کمک بزرگسالان طی می‌کنند، اما گذر از مرحله دوم که مرحله عالی تربیت خود به دست خود نام دارد، به وسیله خود فرد انجام می‌گیرد و لازمه آن، آزادی شخصیت است (کاردان، ۱۳۳۷، ص ۲). هم‌چنین از نظر وی، هدف تربیت این است که انسان ارزش‌های فرهنگی یا تمدنی را به صورت ترکیبی جدید درآورد و این ترکیب، همان هستی معنوی آدمی است که متناسب با فردیت هر فرد است (کاردان، ۱۳۳۷، ص. ۲۱۲).

ژیرو معتقد است هر اندیشه و فلسفه‌ای که از کنار مسائل و زبان اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها بگذرد، محکوم به شکست است. وی ضمن طرح مفهوم تربیت مرزی^۲، معتقد است چنین تربیتی، دانش‌آموزان را قادر خواهد کرد که با فرهنگ‌ها و زمینه‌ها یا متن‌های متفاوت آشنا شوند و به صورت نقادانه به آن‌ها بنگرند. آن‌ها باید سعی کنند تاریخ و روایت‌های خود را بسازند و تنها به یک زمینه خاص، محدود نشوند (ژیرو، ۱۹۹۱، صص. ۱۱۸-۱۳۲).

تأکید بر خلاقیت و کشف خلأها و تناقضات فرهنگ

پرورش افراد خلاق، به عنوان افرادی که صاحبان ایده‌های جدید و دیدگاه متفاوت به جهان پیرامون خود هستند، از مهم‌ترین رسالت‌های نظام آموزش و پرورش است، زیرا چنان‌که می‌دانیم، برای حل مسائل و مشکلات سنتی و جدید خود، نیازمند نوآوری هستیم. چشم‌پوشی از خلاقیت و ابداع راه‌حل‌های تازه در همه جوامع، برابر با نادیده گرفتن آزادی خود است که منجر به تسلیم و بالاخره قبول جبر می‌گردد (سلطان‌القرایی، ۱۳۷۷، ص. ۱۰۲).

1. Georg Kershensteiner

2. Border education

هرچقدر انسان‌های خلاق و مبتکر در جامعه بیشتر باشند، نقد و ارزشیابی میراث فرهنگی و توسعه آن، بیشتر می‌گردد و به شکوفایی و باروری بیشتر تمدن بشری و فرهنگ‌سازی، منجر خواهد شد. عصاره (۱۳۷۷)، رمز تفاوت دنیای پیشرفته و دنیای عقب‌مانده (در حال پیشرفت) را در تلاش برای پرورش افراد خلاق، مبتکر و منتقد میراث فرهنگی در جوامع پیشرفته و در مقابل، اهتمام به انتقال صرف میراث فرهنگی در جوامع عقب‌مانده می‌داند (ص. ۶۰۶). در واقع این مطلب به معنی باز بودن و پویا بودن جامعه- و به تبع آن نظام آموزش و پرورش- و پذیرش افکار جدید است، نه لزوماً به معنی نفی مدام میراث گذشته بدون منطقی و ارزیابی صحیح، زیرا چنین کاری نه تنها معقول نیست، بلکه بیشتر موجب بی‌ثباتی و هرج و مرج می‌شود تا رشد و توسعه.

وظیفه مهم دیگر آموزش و پرورش، پرورش و ایجاد استعدادهایی مانند خلاقیت و حساسیت هنری و دادن اطلاعاتی است که نسل جوان را برای مشارکت در امور فرهنگی و آفرینش آثار علمی و هنری و فنی، آماده می‌سازد. آنچه باعث تمایز یافتگی زندگی اجتماعی انسان شده است، این است که هر نسل، یافته‌های جدیدی را به بنای یافته‌های نسل گذشته اضافه می‌کند (کلاین‌برگ، ص. ۵۷). در واقع نظام‌های آموزشی باید به شاگردان کمک کنند تا تناقضات و نقطه‌های کور فرهنگ خود را که از شکوفایی اذهان جلوگیری می‌کند، بیابند و برای حل آن‌ها به دنبال پاسخ‌های جدید باشند؛ و چه بسا که برای یافتن تناقضات فرهنگ خودی و کمک به رفع آن‌ها، شاگردان ناگزیر باشند به مقایسه فرهنگ خود با سایر فرهنگ‌ها و حتی فرهنگ‌هایی که در مواردی دارای ضدیت با فرهنگ ما هستند، بپردازند. این اقدام را می‌توان مشابه مرحله نقد ایدئولوژی و کشف تناقض‌های موجود در مراحل روش تحقیق انتقادی دانست. همچنین این اظهار نظر تا حدی بیانگر جمله فلسفی «تعرف الاشياء بأضدادها» هست که جمله‌ای قابل تأمل است و در بسیاری از موارد، دارای کاربرد مؤثری در افزایش فهم هست.

تربیت فعال و ایجاد میل به تغییر از طریق درگیر ساختن شاگرد در فرایند یاددهی- یادگیری

اصل فعالیت و روش تدریس مبتنی بر فعال بودن شاگرد که تأثیر زیادی بر رشد قوای درونی و درگیری همه‌جانبه شاگرد با موضوع درسی و افزایش انگیزه او دارد، مورد تأکید بسیاری از اندیشمندان تربیتی معاصر است و استفاده از آن می‌تواند برای تحقق امکان‌های تحقق‌نیافته مفید باشد. در تعریف تربیت از دیدگاه روسو^۱، کانت^۲ و دیویی^۳، به مطالبی برمی‌خوریم که مؤید این مطلب است. به عقیده روسو، آموزش و پرورش هنر یا فنی است که در قالب راهنمایی یا حمایت نیروهای طبیعی و استعدادهای متری و با رعایت قوانین رشد طبیعی و با همکاری خود او برای زیستن تحقق می‌پذیرد. به نظر کانت، هدف تربیت در هر فرد، پرورش یا شکوفایی هرگونه کمالی است که استعداد آن را دارد. از دیدگاه دیویی، تربیت به منزله بازسازی تجربه^۴ تلقی می‌شود؛ یعنی فرد صرفاً تابع تجربه و یا اقتباس‌کننده صرف از آن نیست؛ بلکه فراتر از آن، سازنده و تغییردهنده آن نیز هست. لازمه چنین بازسازی منحصربه‌فردی، برخوردار بودن دانش‌آموز از استقلال اندیشه، آزادی عمل و اعتمادبه‌نفس لازم است.

در تعلیم علوم مختلف، دو روش وجود دارد: یکی این که به‌عنوان مثال، فرد را با شرح حال و آثار و صفات فلان فیلسوف یا ادیب و شاعر و هنرمند، آشنا کنیم و روش دوم این که در ضمن «گفت‌وشنود»، سعی کنیم او را با تمام وجود یعنی از طریق احساس و ادراکش با نویسنده یا شاعری معین و آثار آن‌ها روبرو سازیم و نظر او را در مورد اثر یا آثار آن ادیب یا هنرمند جويا شویم. روش اول، روشی صرفاً فنی و علمی است، اما روش دوم، همان روش گفت‌وشنود، یعنی روشی است که فرد را عمیقاً با فرهنگ آشنا می‌سازد و منجر به تربیت فرهنگی^۵ می‌شود. همان‌طور که نلر^۶ می‌گوید، معلم از طریق درگیر کردن دانش‌آموز در

1. Rousseau

2. Kant

3. Dewey

4. Reconstruction of Experience

5. Cultural education

6. Neller

گفت‌وشنود، او را به تفکر مستقل تشویق می‌کند. او از شاگرد در مورد افکارش سؤال می‌کند، افکار دیگری را پیشنهاد می‌دهد و از این طریق، او را در گزینش بهترین نظر از میان نظریات مختلف هدایت می‌کند. در این فرایند، شاگرد متوجه دو امر اساسی می‌شود: اول این که حقایق برای انسان‌ها اتفاق نمی‌افتند، بلکه توسط انسان‌ها انتخاب می‌شوند. دوم این که او می‌تواند در فرایند یادگیری به صورت فعالانه و هنرمندانه مشارکت کند و تماشاگر صرف نباشد (نلر، ۱۳۵۶، صص. ۹۱-۹۲). در نهایت، همین فرهنگ‌جویی، تعلیم و تربیت را در مسیری هدایت می‌کند که مورد تأیید علوم روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و نیز فلسفه است؛ استفاده از همه قوا و ظرفیت‌های فرد و انگیزش وی، از طریق روش‌های فعال تعلیم و تربیت.

نادیده نگرفتن فردیت افراد و پرهیز از تعاریف تک‌بعدی از انسان

چنان که فلاسفه اگزیستانسیالیست^۱ در خصوص هستی انسان اعتقاد دارند، هر انسانی یک موجود منحصر به فرد^۲ و خاص است که دارای توانایی‌ها، ویژگی‌ها و قابلیت‌های مخصوص خود است که در مجموع فردیت او را می‌سازد. این ویژگی از مهم‌ترین عواملی است که باید مورد توجه نظام‌های آموزش و پرورش قرار گیرد. فردیت نحوه خاص و منحصر به فرد کنش و واکنش آدمی است که بر اساس انگیزه درونی صورت می‌گیرد. لاک^۳ در این باره معتقد است با هر شاگرد به عنوان فردی متمایز از دیگران رفتار شود و روش مناسب برای تعلیم و تربیت او با دقت تمام تعیین گردد (شکوهی، ۱۳۸۵). به عقیده کریمی (۱۳۸۵)، هنر یک مری خلاق، توسعه دادن ظرفیت کودک برای مشاهده جهان به صورت امری جاندار و شگفت‌انگیز است و نقطه اشتراک دانشمندان حقیقی و کودکان، در همین نوع نگاه همراه با اعماب و شگفتی آن‌ها به جهان اطراف است. در نظر چنین فردی، جهان همواره به گونه‌ای جذاب و تازه و حیرت‌انگیز، ادراک می‌شود و زندگی هیچ‌گاه یکنواخت و بی‌معنا نخواهد شد (ص. ۷۹). نیچه چنین انسانی را جان آزاد و استثناء می‌داند، زیرا قادر است برخلاف آنچه دیگران، فرهنگ و

1. Existentialist

2. Unique

3. Locke

محیط از او انتظار دارند، بیندیشد و عمل کند (نیچه، ص. ۲۸۰). (که البته این امر همواره درست نیست و الزاما به اندیشه ای صحیح و مطلوب منجر نمی شود). باید توجه کرد که تأکید بر فردیت و فرایند تمایز یافتگی فرد از جامعه و فرهنگ و محیط، به هیچ وجه به معنای نفی هنجارها، ارزش ها و آداب و سنن اجتماعی و فرهنگی نیست؛ بلکه به عکس، تأکید بر آن، به نفع جامعه است، زیرا جامعه ای که دارای چنین افراد رشد یافته ای باشد، در درازمدت، عواید بسیاری به دست می آورد. همچنین به معنای نفی گذشته قومی و یا تاریخ هم نیست، بلکه به معنای نفی جریانی است که در مقام انتقال گذشته به زمان حال و حذف خیالی اموری است که با شرایط عینی و ذهنی حال حاضر سازگار نیست؛ زیرا چنین اقدامی، انقطاع از حرکت و سیالیت تاریخ است (سلطان القرایبی، ۱۳۷۷، ص. ۱۰۳).

به عقیده کاردان (۱۳۷۷) در آشنا کردن فرد با تمدن و پدیده های آن می توان اهدافی پنج گانه در نظر گرفت که شامل؛ بسط و توسعه افق ذهن فرد، آماده کردن او به پذیرش ارزش های جدید از راه ایجاد میل به آن ها و قدرت کسب آن ها در او، ایجاد احتیاج به تکمیل و توسعه خود این ارزش ها، ایجاد وحدت رو به تزايد در نفسانیات و ایجاد نوعی انعطاف در ادراک روابطی که میان هدف و وسایل رسیدن به آن یا میان مسائل و روش های حل آن و خلاصه، میان خود ارزش ها وجود دارد. در واقع فرهنگ واقعی، فرهنگی است که درونی و با ذات فرد، آمیخته و یکی شده باشد و فرد فرهیخته، کسی است که سرانجام خود، مربی خویش گردد (ص ۳).

یکی از مهم ترین عواملی که در انتخاب نوع آموزش و پرورش و نگاه ما به انسان و برنامه ریزی برای او مؤثر است، نوع تعریفی است که از انسان در ذهن ما وجود دارد. هر کدام از تعاریف ما از انسان، همچون موجودیتی زیستی، مادی، روحانی، ترکیبی از جسمانی و روحانی و... استلزامات خاص خود را برای نظام آموزشی دارند که جلوه بارز خود را در برنامه درسی آشکار می کند. بی محتوایی رویکرد یکجانبه نگر به برنامه درسی، به روشنی توسط

هیونیز^۱ (۱۹۶۶) تصویر شده است. وی معتقد است نهادن نام یادگیرنده^۲ بر موجودی که پیش روی مربی است، در واقع تنزل مقام انسانی و ارزش‌های او در برنامه درسی است.

پرورش هوش فرهنگی

در نهایت تأکید بر پرورش هوش فرهنگی^۳ است که مکمل راهکار گسترش دید فرافرهنگی است. به اعتقاد ترایندیس^۴، هوش فرهنگی نوعی بدیع از هوش است که ارتباط زیادی با محیط‌های متنوع فرهنگی دارد. در فرهنگ‌های مختلف و حتی در خرده‌فرهنگ‌ها در درون یک فرهنگ ملی، طیف وسیعی از احساسات و عواطف وجود دارد، به نحوی که تفاوت در زبان، قومیت، سیاست‌ها و بسیاری خصوصیات دیگر می‌تواند به‌عنوان منابع تعارض بالقوه ظهور کند و در صورت نبودن درک صحیح، توسعه روابط (کاری) مناسب را با مشکل مواجه سازد (ترایندیس، ۲۰۰۶).

توماس و اینکسون^۵ هوش فرهنگی را نظامی از توانایی‌های تعاملی می‌دانند که در واقع، ظرفیتی به افراد می‌دهد تا در مواجهه با فرهنگ‌های متفاوت، درک و فهم درستی داشته باشند و به‌طور مناسب عمل کنند (توماس و اینکسون، ۲۰۰۵، ص. ۸). پلام^۶ و همکاران (۲۰۰۷، ص. ۱۰)، هوش فرهنگی را درک ظاهر و باطن افراد از نظر فکری و عملی می‌دانند و از این طریق، یک چارچوب زبانی را در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند تا بتوانند تفاوت‌ها را درک کنند. پترسون^۷ (۲۰۰۴) هوش فرهنگی را توانایی گردآوری اطلاعات، تفسیر آن‌ها و عمل کردن بر مبنای آن‌ها در موقعیت‌های چندفرهنگی می‌دانند. آنک و همکاران (۲۰۰۶) هوش فرهنگی را توانایی فرد برای سازگاری موفقیت‌آمیز با مجموعه‌های فرهنگی نامأنوس و ناآشنا، تعریف

1. Dwayne E. Huebner
2. Learner
3. Cultural Intelligence
4. Triandis
5. Thomas & Inkson
6. Plam
7. Peterson

می‌کنند. لی^۱ (۲۰۰۲، صص. ۴۵-۴۶) معتقد است که هدف اصلی هوش فرهنگی، توانایی در تعامل و پاسخگویی به موقعیت‌های فرهنگی متفاوت، بدون از دست دادن هویت ملی است. در واقع برای این که یک فرد به‌عنوان فردی باهوش فرهنگی شناخته شود، باید در موقعیت‌هایی که برداشت‌ها و اشارات مختلفی وجود دارد، بتواند قضاوت درستی داشته باشد و درک و فهم صحیحی از آن موقعیت به دست آورد.

لاتون^۲ سه دهه قبل بر این مطلب تأکید کرده است که برنامه درسی، نکات برگزیده فرهنگی است؛ بنابراین در حال حاضر که تغییرات جهانی به سمت ارزش‌های فرهنگی جهانی و ملی (محلی^۳) بیش از ارزش‌های دیگر متمایل شده است؛ ارزش‌هایی چون اعتماد، آسایش، غنی‌سازی زندگی، معنویت و ارزش‌های فرامادی، نظام تربیتی باید از طریق تربیت و تقویت هوش فرهنگی، افراد را برای درک این ارزش‌های فرهنگی و تعامل مؤثر با دیگر فرهنگ‌ها، آماده سازد. در واقع باید به دانش‌آموزان نحوه برقراری ارتباطات مؤثر و مدیریت روابط با دیگران را آموخت و بستر لازم را برای درک تفاوت با دیگران و داشتن ظرفیت برای گفتگوی بین فرهنگ‌ها- که جهان کنونی ناگزیر از آن است - فراهم کرد. این فرایند دیالکتیکی می‌تواند بین فرهنگ‌های مختلف و بین یک فرهنگ با خودش و خرده‌نظام‌های خودش اتفاق بیفتد و تنها در این صورت است که فرهنگ، به بالندگی و تعالی می‌رسد.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه بخش عظیمی از وقت، سرمایه و انرژی هر جامعه‌ای صرف آموزش و پرورش اعضای آن جامعه می‌شود. این آموزش‌ها که دامنه وسیعی از دانش‌ها و معلومات را در برمی‌گیرند، در بسیاری از موارد متأثر و برآیند فرهنگ آن جامعه هستند. این مقاله در پی تأکید بر این مسئله اساسی است که فارغ از این که چه چیزی توسط نظام آموزشی و نظام فرهنگی (که دارای ارتباط متقابل با یکدیگر هستند)، به افراد جامعه منتقل می‌شود، همواره

1. Li

2. Laton

3. local

جنبه‌های مغفولی وجود دارند که غلبه نظام‌های فرهنگی و آموزشی، مانع از مواجهه انسان با آن‌ها می‌شوند. این مسئله در دو حالت رخ می‌دهد، در حالت اول، تحقق یک امکان و بالفعل شدن آن، ضرورتاً به از دست دادن امکان یا امکان‌های دیگر منجر می‌شود که می‌توانستند جایگزین آن باشند و در حالت دوم، امکان‌های مغفول و ازدست‌رفته، زمانی رخ می‌دهند که نوع فرهنگ و آموزش و پرورش، به گونه‌ای باشد که به تحمیل، تلقین یا زمینه‌سازی بروز تنها یک یا چند رویکرد غالب می‌پردازند و سایر امکان‌ها را نادیده می‌گیرند. این جنبه‌ها اگرچه می‌توانند مثبت یا منفی باشند، اما تأکید این مقاله بر جنبه‌های مثبت است. در پیگیری این خلأ در نظام آموزشی، غالباً با انسان‌هایی روبرو می‌شویم که جنبه‌های مختلفی از وجود آن‌ها تحقق نیافته است و دارای رشد کمال نیافته و محدود و متعصبانه است. شاید این پرسش مطرح شود که با توجه به کثرت دیدگاه‌ها در خصوص کمال انسان و جنبه‌های وجودی مثبت او، چگونه می‌توان به امکان‌های تحقق نیافته و مثبت پی برد و بر چه اساسی می‌توان عدم تحقق آن‌ها را تصدیق کرد؟ در پاسخ به این پرسش باید گفت که اولاً هدف این مقاله، صرفاً طرح مفهوم «امکان‌های تحقق نیافته» و تأکید بر آن است و اگرچه راهکارهایی برای غلبه و کمک به تحقق آن‌ها مطرح شده است، اما این راهکارها تا حد زیادی کلی هستند، ثانیاً می‌توان گفت بهترین راه پی بردن به امکان‌های تحقق نیافته در هر جامعه، رجوع به امور فطری، بدیهیات ارزشی، نیازهای اصیل و امور ضروری و یا هر چیز مقبول و ارزشمندی است که هیچ انسانی در ذات خود، نیاز به آن‌ها را انکار نمی‌کند و با تعمق می‌توان به آن پی برد؛ و از این روست که این پژوهش، فرهنگ و تعلیم و تربیت را دارای دو رو می‌داند؛ روی مثبت و روی منفی؛ روی اصیل و روی غیر اصیل؛ روی بالفعل و روی بالقوه؛ بنابراین یکی از مهم‌ترین رسالت‌های هر نظام آموزشی، علاوه بر امور مشهود و پرداخته شده، آگاه کردن شاگردان از جنبه‌هایی از وجود خود است که توسط فرهنگ غالب و حتی خود نظام آموزش و پرورش، مورد غفلت قرار گرفته و کمک به تحقق آگاهی‌ها و قابلیت‌هایی است که تاکنون تحقق نیافته‌اند.

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۹۳). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: انتشارات سمت.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۸۹). مدرسه - زدایی از جامعه (داور شیخاوندی، مترجم)، تهران: نشر گیسا.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ اول، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بشیر، حسین (۱۳۸۴). نظام آموزشی و رفتارسازی فرهنگی، فصلنامه پژوهشی اندیشه انقلاب اسلامی، شماره ۱۳ و ۱۴.
- حسن بیگی، ابراهیم (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر صیانت فرهنگی در جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه راهبرد، ۲۰(۵۸).
- حقیقی، علیمحمد (۱۳۸۸). بررسی نقش فرهنگ در توسعه پایدار؛ تحلیل موردی فرهنگ ایران، مهندسی فرهنگی، ۳۷ و ۳۸.
- خلیلی، سمانه (۱۳۹۳). واکاوای فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت فرهنگ ایران و نسبت آن با فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.
- داوری اردکانی، رضا، تأملی در معنی و امکان مهندسی فرهنگی، برگرفته از سایت شخصی: http://rezadavari.ir/index.php?option=com_content&view=article&id=441:2015-06-14-11-12-02&catid=43:2015-06-13-12-02-50&Itemid=79
- دریفوس، هیوبرت؛ رابینو، پل (۱۳۸۶). میشل فوکو: فراسوی ساختگرایی و هرمنیوتیک (حسین بشیریه، مترجم)، تهران: نشر نی.
- سلیمی نوه، اصغر (۱۳۸۸). گفتنمان در اندیشه فوکو، مجله کیهان فرهنگی، ۲۱۹.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۵). مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: به‌نشر.
- عصاره، علیرضا (۱۳۷۷). فرهنگ و آموزش و پرورش، پیوند، ۲۲۴.
- فریره، پائولو (۱۳۹۴). کنش فرهنگی برای آزادی، (احمد بیرشک، مترجم)، تهران: نشر اینترنتی رهایی.
- فریره، پائولو (۱۳۵۸). آموزش ستم‌دیدگان (احمد بیرشک و سیف‌الله داد، مترجمان)، چاپ اول، تهران: انتشارات خوارزمی.
- فرهنگی، علی اکبر، اردشیر زاده، مرجان (۱۳۹۳). نظریه پردازان و مشاهیر ارتباطات، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کاردان، علیمحمد (۱۳۹۲). فرهنگ و آموزش و پرورش فرهنگی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱(۱).
- کاردان، علیمحمد (۱۳۳۷). عقاید تربیتی کرشن اشتاینر، مجله دانشکده ادبیات، ۱(۶).
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی تربیت اجتماعی، تهران: عابد.
- گونک، جرال الد (۱۳۸۸). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، (محمدجعفر پاکسرت، مترجم)، تهران: انتشارات سمت.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی (منوچهر صبوری، مترجم)، تهران: نشر نی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۲). مجموعه آثار، جلد ۲، قم: صدرا.
- محسنیان راد، مهدی (۱۳۶۹). ارتباط‌شناسی، تهران: انتشارات سروش.
- مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۹۶). پارادایم‌های علم و نظریه‌های برنامه درسی، تهران: انتشارات آوای نور.
- نگاهداری، بابک (۱۳۸۷). ضرورت مهندسی فرهنگی نظام آموزشی، ماهنامه مهندسی فرهنگی، ۲(۱۵ و ۱۶).
- نوابخش، مهرداد و کریمی، فاروق (۱۳۸۸). واکاوای مفهوم قدرت در نظریات میشل فوکو، مطالعات سیاسی، ۱(۳).

- بی‌نا (۱۳۹۷). «هزینه فرصت» یا «هزینه فرصت از دست رفته» چیست؟ برگرفته از سایت: <https://www.bourseinness.com/financial-and-economic-dictionary/opportunity-cost>

- Ang, S., Van Dyne, L. & Koh, C. (2006). *Personality correlates of the four – factor model of cultural intelligence*. *Group & Organization Management*, 31(1), 100-123.
- Barker, C. (2005). *Cultural studies: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Green, A. L., Hill, A. Y., Friday, E. & Friday, S. S. (2005). *The Use of Multiple Intelligences to Enhance Team Productivity*, *Management Decision*, 43(3), 349-359.
- Li, J. (2002). *Learning models in different cultures*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 96, 45-64.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Plum, E., Achen, B., Draeby, I. & Jensen, I. (2007). *Cultural intelligence: A concept for bridging and benefiting from cultural differences*. BørsensForlag, Copenhagen. Available at www.culturalintelligence.org/cqiloapp.pdf
- Rosak, T. (1979). *Person- planet: The creative Destruction of Industroal Society*. London: Gollancz.
- Thomas, D. C., & Inkson, K. (2005). *Cultural Intelligence: People skills for global workplace*. *Consulting to Management*, 16(1), 5-10.
- Triandis, H. C. (2006). *Cultural intelligence in organizations*. *Group & Organization Management*, 32(1), 20-26

Archive of SID