

تأملی بر مضامین انتقادی در باب تعلیم و تربیت هگلی با نظر به پدیدارشناسی روح^۱

سعید آزادمنش^۲، خسرو باقری نوع‌پرست^۳ و میثم سفیدخوش^۴

چکیده

هدف این پژوهش نقد و بررسی انتقادات مطرح شده درباره‌ی تعلیم و تربیت هگلی با تمرکز بر مفهوم تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل است. بدین منظور با استفاده از روش تحلیل مفهومی و با مبنا قرار دادن پدیدارشناسی هگل، انتقادات وارد بر تعلیم و تربیت هگلی داوری و ارزیابی شد. عناوینی چون «تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری» و «نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت» از جمله نقاط قوت مطرح شده است. تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل بر تعامل دو قطب تدریس و یادگیری به منظور نیل به اهداف مطلوب تربیتی استوار است. بدین جهت آزادی مطلق/ سلبی افراد با رعایت هنجارها و ارزش‌های تربیتی جای خود را به آزادی ایجابی می‌دهد. «تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت» و «کژتابی در باب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی»، دو مورد از نقاط ضعف تعلیم و تربیت هگلی هستند که با نظر به پدیدارشناسی ارزیابی انتقادی شده‌اند. با این تفسیر که تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت نه تنها به معنای نادیده گرفتن دیگری نیست بلکه خرد برای هگل با ایده دیگری در هم تنیده است و در تعامل با دیگری‌ها است که تشکل و تمامیت پیدا می‌کند. این در حالی است که مفهوم آزادی در دوران کودکی برای به رسمیت شناختن تمامیت خرد، نیازمند تفسیری بازسازانه در تعلیم و تربیت هگلی است.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت، پدیدارشناسی هگل، بیلدونگ، آزادی، غایت‌گرایی

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۲۳

^۲ دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ Azadmanesh263@yahoo.com

^۳ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ khbagheri@ut.ac.ir

^۴ استادیار فلسفه دانشگاه شهید بهشتی؛ M_sefidkhosh@sbu.ac.ir

مقدمه

فلسفه گئورگ ویلهلم فردریش هگل^۱ (۱۷۷۰-۱۸۳۱)، به عنوان یکی از فیلسوفان تأثیرگذار بر دوران مدرن، متضمن تعریفی از تعلیم و تربیت است که می‌تواند امکان‌های جدیدی را در عرصه تعلیم و تربیت پیش روی اندیشمندان این حوزه قرار دهد. هگل در چند اثر، برخی ملاحظات تربیتی خود را بیان کرده است که در این میان کتاب *پدیدارشناسی روح*^۲ (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳) با بیان منطق تکوین دانش^۳ جایگاه ویژه‌ای دارد.^۴ در این اثر، هگل به دنبال آن است تا به عنوان یک فیلسوف پدیدارشناس، تجلّی آگاهی از ساده‌ترین شکل تا پیچیده‌ترین وضع آن را بیان کند. هگل با پی‌جویی نحوه شکل‌گیری دانش از وضع طبیعی تا وضع دانشی در پدیدارشناسی به دنبال بیان منطق تکوین دانش به عنوان امری تربیتی است. به نظر می‌رسد پدیدارشناسی هگل این امکان را فراهم می‌کند تا از منظری دیگر به مفاهیم مهمی چون ماهیت دانش و منطق شکل‌گیری آن و فرهنگ پرداخته شود. با وجود این، آن‌گونه که فلسفه هگل تاکنون مورد توجه فیلسوفان قرار گرفته است، تعلیم و تربیت از منظر این فیلسوف کمتر مورد توجه فیلسوفان تعلیم و تربیت بوده است (جسپ^۵، ۲۰۱۲). در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت که به این مهم پرداخته‌اند می‌توان به پژوهش‌های افرادی چون توبز^۶ (۲۰۰۸)، استویانف^۷ (۲۰۱۸)، جسپ^۸ (۲۰۱۲)، سمر^۹ (۲۰۱۳) و ادنشت^۹ (۲۰۰۸)، اشاره کرد.

پژوهش‌های یاد شده و همچنین سایر پژوهش‌هایی که در باب تعلیم و تربیت از منظر هگل تحریر شده‌اند در ترسیم مفهوم تعلیم و تربیت از منظر وی نابسندند؛ زیرا در این

^۱ Georg Wilhelm Friedrich Hegel

^۲ Phenomenology of Spirit / Phänomenologie des Geistes

^۳ Science / Wissenschaft

^۴ هگل در سال‌های ۱۸۱۶-۱۸۰۸ مدیر دبیرستانی در نورنبرگ بوده و سخنرانی‌هایی ایراد کرده است که به بیلدونگ و تعلیم و تربیت مدنظر وی اشاره دارد. با توجه به اینکه این سخنرانی‌ها انضمامی و غیرنظری است نمی‌تواند مبنایی فلسفی برای پژوهش حاضر فراهم نماید (هگل، ۱۹۸۴). علاوه بر این، هگل در اثر دیگری به نام فلسفه حق (۱۸۲۱/۲۰۰۱) برخی ملاحظات تربیتی خویش را بیان نموده است؛ ولی با توجه به اینکه زمینه بحث در این اثر سیاسی- اجتماعی است و بیشتر ناظر به فلسفه سیاسی هگل است، اثر مناسبی برای مبنا قرار گرفتن در تعلیم و تربیت نیست. این در حالی است که هگل در اثر مهم پدیدارشناسی روح نظریه رشد آگاهی خویش را بیان می‌کند که می‌تواند بنیانی برای تعلیم و تربیت فراهم آورد.

^۵ Jessop

^۶ Tubbs

^۷ Stojanov

^۸ Somr

^۹ Odenstedt

پژوهش‌ها آن‌چنان که لازم بوده بر اثر پدیدارشناسی روح تمرکز نشده است. این در حالی است که هگل در پدیدارشناسی روح به بررسی آگاهی و فرآیند تکوین دانش می‌پردازد و در آن، نحوه شکل‌گیری دانش از وضع طبیعی تا وضع دانشی را مورد بررسی قرار می‌دهد (هگل، ۲۰۱۳ / ۱۸۰۷)؛ به عبارت دیگر پدیدارشناسی روح به عنوان مهم‌ترین اثر وی مطرح است چرا که هگل در آن نظریه رشد آگاهی و منطق تکوین دانش را بیان کرده است. عدم توجه جدی به منطق تکوین دانش توسط اندیشمندان تعلیم و تربیت منجر به بیان انتقاداتی نسبت به تعلیم و تربیت هگلی شده است. مسأله اصلی این پژوهش، داوری در باب این انتقادات با مبنا قرار دادن فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل است. ارزیابی این انتقادات می‌تواند نقاط قوت و ضعف نظریه تربیتی هگل را برای ما آشکار سازد و فهم ما برای تعامل بهتر با اندیشه‌های وی را وضوح بخشد. بنابراین گام‌های پژوهش با توجه به مسأله اصلی آن بدین قرارند: نخست مفهوم تعلیم و تربیت با نظر به فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی به صورت اجمالی بیان می‌شود.^۱ سپس به نقد و بررسی انتقادات مطرح شده توسط دیگر اندیشمندان نسبت به مفهوم تعلیم و تربیت هگلی پرداخته می‌شود. در گام اخیر سعی شده است که ابتدا نقدهای مطرح شده توسط دیگران مطرح شوند و این نقدها مورد ارزیابی قرار گیرند و در خلال آنها نقدهای این پژوهش نسبت به تعلیم و تربیت هگلی نیز بیان شوند.

به منظور پاسخ به مسأله اصلی پژوهش از روش تحلیل و نقد مفهومی - فلسفی بهره گرفته شده است که از طریق آن به فهمی معتبر در مورد یک مفهوم یا شبکه‌ای از مفاهیم و ارزیابی منطقی آن دست پیدا می‌کنیم؛^۲ با این توضیح که، مسأله اصلی این پژوهش، نقد مضامین انتقادی در باب تعلیم و تربیت هگلی است که به نوعی نقد نقد است و به دنبال ارزیابی نقدهای بیان شده است. برای ارزیابی نقدهای مطرح شده توسط دیگران، تلاش شده

^۱ نظر به اینکه بررسی مفهوم تعلیم و تربیت با توجه به فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل مجال تحقیق و پژوهش گسترده‌تری را می‌طلبد در پژوهش دیگری توسط آزادمنش، باقری نوع‌پرست، سفیدخوش و سجادیه (۱۳۹۸) بررسی شده است. در این پژوهش سعی شده است از یافته‌های پژوهش مذکور در گام نخست پژوهش استفاده شود.

^۲ تحلیلی که ما از طریق آن به فهمی معتبر در مورد یک مفهوم یا شبکه‌ای از مفاهیم دست پیدا می‌کنیم تحلیل مفهومی - فلسفی نامیده می‌شود. تحلیل مفهومی به دنبال فهم عمیق‌تر مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که به مدد آن می‌توان انسجام منطقی ساختارها را بررسی کرد. این امر در سه نوع پژوهش تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم قابل پی‌جویی است. تفسیر مفهوم بر فراهم کردن تفاسیر و تبیین‌های قابل دفاع از یک مفهوم در بافت مورد استفاده اشاره دارد. مفهوم‌پردازی برای طرح یک مفهوم و دفاع از آن به کار گرفته می‌شود و در نهایت، ارزیابی ساختار مفهوم به دنبال ارائه تعریفی موجه از ساختارهای مفهومی است (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۲، صص. ۴۴-۴۳).

است با مبنا و معیار قرار دادن فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل و تعلیم و تربیت منتج از آن، اعتبار این نقدها سنجیده شود، سپس نقدهای برآمده از این پژوهش نسبت به تعلیم و تربیت هگلی نیز بر همین مبنا بیان شود. بدین ترتیب، نخست مضامین انتقادی نسبت به تعلیم و تربیت هگلی در قالب دو بخش نقاط قوت و نقاط ضعف دسته‌بندی و شرح داده می‌شود و داوری این پژوهش در باب آنها با توجه به مبنای اتخاذ شده بیان خواهد شد. در خلال این ارزیابی و نقد نقد، نقدهای این پژوهش نیز ارائه می‌شود. در این مورد انسجام منطقی بین مفاهیم مدنظر بوده است.

۱. تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی روح هگل

فرآیند تکوین دانش که اساس پدیدارشناسی هگل است در کتاب *پدیدارشناسی روح هگل* مورد بررسی قرار گرفته است. هگل در پدیدارشناسی^۱، منطق رشد آگاهی^۲ را بیان می‌کند. هگل در فرآیند تکوین دانش به دنبال شکل راستینی است که حقیقت در آن وجود دارد یا در آن آشکار می‌شود. منظور از شکل راستین حقیقت دیدن حقیقت به صورتی نظام‌مند در بستری تاریخی است. هگل برای نیل بدین پاسخ از مفهومی به نام بیلدونگ^۳ سخن به میان می‌آورد که قرین با خروج از وضعیت اولیه بی‌واسطه است (سفیدخوش، ۱۳۹۰، ص. ۹۳). این خروج با گام‌هایی منطقی قرین است که حکایت از تجربه و تاریخ مفهومی آگاهی دارند و سیر تکوین و تکامل آگاهی را رقم می‌زند؛ با این توضیح که، آگاهی از نازل‌ترین مرحله یعنی یقین حسی شروع می‌کند و تا جایی پیش می‌رود که می‌تواند به شناخت ذات خداوند بپردازد (ذاکرزاده، ۱۳۹۲، ص. ۸۵). آگاهی در آغاز شناختی بی‌واسطه دارد که از نظر هگل بی‌واسطگی اولیه با شناخت عقلانی متفاوت است. برای نیل به شناخت عقلانی، سوژه نخست باید بی‌واسطگی خویش را از دست دهد و با خویش بیگانه شود. این فرآیند از طریق مفهوم‌پردازی و استدلال حاصل می‌شود (استرن، ۱۳۹۴، ص. ۸۵). هگل (۱۸۰۷/۲۰۱۳) با بیان این فرآیند قصد دارد که فلسفه را به صورت دانشی مطلق و مطمئن درآورد و اولین گام در این زمینه بررسی جلوه‌های آگاهی در مراحل مختلف رشد آگاهی است.

^۱ با توجه به اینکه فرآیند تکوین دانش که اساس پدیدارشناسی هگل است در کتاب *پدیدارشناسی روح* مورد توجه قرار گرفته است، در ادامه هر جا سخن از فرآیند تکوین دانش یا پدیدارشناسی است به معنای آن چیزی است که در کتاب *پدیدارشناسی روح* مطرح شده است.

^۲ Consciousness / Bewußtsein

^۳ Bildung

با توجه به فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی، تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل به مثابه «بیلدونگ» تعریف شده است که هشت مؤلفه‌ی مفهومی دارد. هدف این تعلیم و تربیت نیز «خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه» است. بیان تفصیلی این تعریف، هدف و مؤلفه‌های آن در پژوهش آزادمنش و همکاران (۱۳۹۸) بیان شده است و در اینجا تنها به صورت اجمالی بیان خواهد شد تا در ادامه بتوان به مدد آنها به نقد و بررسی مفهوم تعلیم و تربیت پرداخت که هدف اصلی این پژوهش است.

تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی به مثابه بیلدونگ تعریف شده است. بیلدونگ در معنای کلی خود در پدیدارشناسی به مثابه تمام فرآیند شکل‌گیری روح است که سه گام اساسی دارد: نخست، دریافت تصویری عمومی از موضوع مورد مطالعه یا اُبژه است؛ در مرحله دوم، تلاش می‌شود صرفاً از طریق استدلال و مفهوم با نظر به امر کلی اُبژه را درک و حمایت کند؛ و در مرحله سوم، با نظر به حیات انضمامی و تعینات و کثرت موجود در موضوع به داوری درباره اُبژه می‌پردازد (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، ص. ۴). در بیلدونگ، خروج از وضعیت اولیه و بی‌واسطه آگاهی برای نیل به وضعیتی مفهومی و نظرورزانه است. بیلدونگ بدان معنی است که فرد جوهر روح کلی و جهانی را از طریق آنچه به وی عرضه شده است بازیابد و از آن خود کند (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، صص. ۲۵-۲۴). این بازیابی، به آگاهی فرد اعتبار و واقعیت می‌بخشد که چیزی جز بیگانه شدن با خود طبیعی نیست (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، ص. ۴۳۲). بیگانگی^۱ با سرشت طبیعی به معنای از سرشت طبیعی بیرون آمدن و حرکت به سمت درک مفهومی است که این فرآیند همان بیلدونگ است.

بنابراین تعلیم و تربیت برآمده از پدیدارشناسی سه گام اساسی دارد که با نظر به مفهوم بیلدونگ این‌گونه توضیح داده می‌شود: نخست، فرد تصویری از آنچه در اختیار دارد یا امر داده شده پیدا می‌کند و به نحوی خود را در آن می‌یابد. سپس تلاش می‌کند تا آنچه در اختیار دارد را از طریق استدلال مفهومی و با نظر به امر جهان‌شمول درک و توجیه کند که در این مرحله اهمیت دیگری برای درک و توجیه امر کلی شایان توجه است. در نهایت با توجه به این استدلال و همچنین فضای انضمامی و کثرات موجود به آشتی مفهومی با امر داده شده در صورتی جهان‌شمول نائل می‌شود. در واقع، در گام آخر، فرد پس از درک استدلالی و انتزاعی امر به دنبال آن است تا فهم خویش را با امور انضمامی در هم آمیزد و

^۱ Alienation / Entfremdung

به فهمی جامع نایل شود که دربردارنده جزئیات و کلیات است. این فرآیند ادامه خواهد داشت و امر فهم شده اخیر، دوباره خود در شکل نخستین می‌تواند فرآیند پیشین را ادامه دهد. با این توضیح که این سه گام بیلدونگ به صورت پایان باز ادامه خواهد داشت و فهم فرد در هیچ موقعیتی متوقف نمی‌شود؛ زیرا هر فهم جدیدی خود می‌تواند دوباره مورد تأمل نظری واقع شود و نابسندگی‌های آن رفع شود. تعلیم و تربیتی از این جنس به دنبال آن خواهد بود تا فهم دانش‌آموز از جهان زیسته‌اش را در قالبی مفهومی و با نظر به دیگری بسط دهد، به طوری که دانش‌آموز همیشه به نابسندگی افکار و آموخته‌های خویش واقف باشد و فرآیند بیلدونگ را در همه افکار و امور دنبال کند.

در این دیدگاه تعلیم و تربیت به دنبال آن است تا خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه را به عنوان هدف خویش دنبال کند؛ نظر به فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل (۱۸۰۷/۲۰۱۳)، آنچه غایت آگاهی است دانستن مطلق است. در این مرحله آگاهی به مثابه دانستن مطلق که همان فلسفه است به فعالیت خویش ادامه می‌دهد و با امر مطلق در قالب مفهوم^۱ ارتباط برقرار می‌کند و گام‌های این فرآیند در این مرحله که پویا و زنده است به پایان می‌رسد. برای هگل بهترین راه شناخت امر مطلق، فلسفه است. فلسفه‌ای که تمامی مراحل قبل، از جمله دین را نیز در خود دارد و متضمن کل تاریخ فلسفه است؛ بدین سبب که آگاهی در فرآیند تکوین خویش از گام‌های روح و دین عبور می‌کند و این عبور به معنای نفی آنها نیست بلکه آگاهی در آخرین گام خود که دانستن مطلق است تمام مراحل پیشین و تجارب خویش را به صورتی متعالی تر و در قالب مفهوم در خویش دارد. دانستن مطلق که زبان آن مفهومی و فلسفی است به مثابه غایتی مطرح است که مهم‌ترین مؤلفه آن بی‌نهایتی و بی‌کرانگی است و آگاهی با تمسک به مفهوم و استدلال در فعالیت خویش مستغرق است و این فعالیت خویش را به صورت پایان باز ادامه می‌دهد. نظر به این منطوق، هدف تعلیم و تربیت، خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه است.

زمانی که از خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه به مثابه هدف تعلیم و تربیت صحبت می‌شود بدین معنا است که مرتبی به وضعیتی نائل آید که بتواند تمامی امور و مسائل تاریخی، اجتماعی و دانشی خویش را به صورت خردمندانه و با تمسک به مفهوم درک کند و به تمامی مسائل از دریچه مفهوم بنگرد تا بتواند درکی آشتی‌جویانه داشته باشد که با تلاش

^۱. Concept / Begriff

خود آن را کسب کرده باشد و آن را به صورت جهان‌شمول و بین‌الذهانی بیان نماید. در واقع مربی در پایان راه قادر خواهد بود که مسائل انضمامی اعم از مسائل روزمره، تربیتی و اجتماعی خویش را در سطحی والاتر از طریق استدلال و مفاهیم به انتزاع بکشد و در نهایت با برگشتی آشتی‌جویانه، مسائل انضمامی را در سطحی والاتر به صورت خردمندانه و عام ارائه کند.

با نظر به تعریف و هدف تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی، تعلیم و تربیت دارای مؤلفه‌های هشت‌گانه‌ای خواهد بود که جنبه‌های مختلف آن را نمایان می‌سازند: آزادی‌بنیاد، بازسازانه، تاریخمند، تجربه‌ورزانه مفهومی، فرآیندی، تعاملی، تأییدطلبانه، خطاشکیب^۱. بنابراین، با نظر به تعریف، هدف و مؤلفه‌های مذکور، نقد و بررسی تعلیم و تربیت هگلی دنبال می‌شود.

۲. نقد و بررسی مضامین انتقادی در باب تعلیم و تربیت هگلی

در این بخش تلاش می‌شود تا انتقادات مطرح شده در باب تعلیم و تربیت هگلی مورد ارزیابی نقادانه قرار گیرند. نخست به نقاط قوت این مؤلفه‌ها اشاره خواهد شد و در ادامه نقاط ضعف مورد بررسی قرار خواهند گرفت؛ با این توضیح که در هر دو قسمت به نقاط قوت و ضعفی اشاره می‌شود که توسط سایرین بیان شده است و در باب آنها بحث و بررسی صورت خواهد گرفت. در خلال این نقدها، ارزیابی و نقدهای این پژوهش نیز بیان می‌شوند. عمده تمرکز ما در این بخش بر روی نقدهای تربیتی خواهد بود نه فلسفی. تنها به برخی از نقدهای فلسفی که تأثیر مستقیم بر مفهوم تعلیم و تربیت هگلی در پدیدارشناسی دارند، اشاره خواهد شد.^۲

۲-۱- نقاط قوت

در این بخش، نخست نقدهای مطرح شده توسط دیگران بیان می‌شود و در نهایت، از منظر این پژوهش مورد بررسی قرار خواهند گرفت. سعی شده است که نقدها به صورت محتوایی مطرح شوند و در خلال آن به ناقد نیز اشاره شود. در ادامه، نقدهای منتج از این

^۱ . همان‌طور که اشاره شد، این مؤلفه‌ها در پژوهشی دیگر (آزادمنش و همکاران، ۱۳۹۸) به صورت تفصیلی بیان شده‌اند، با وجود این، در ادامه و بنا به اقتضای بحث در متن و در مواردی در پاورقی به صورت مختصر توضیح داده می‌شوند.

^۲ . شایان ذکر است که صورت‌بندی محتوایی و شکلی تمامی نقدها از آن این پژوهش است. آنچه پیش از این در آثار سایرین یافت می‌شد تنها اشاراتی گذرا به نقدهای احتمالی و برخی پاسخ‌های اجمالی است.

پژوهش نیز بیان می‌شوند. «گشودگی غیرجزمی در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری»، نقدهای مطرح‌شده دیگران هستند و «نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت تاریخمند و نه تاریخ‌گرا» نقدهای منتج از این پژوهش هستند.

۲-۱-۱- گشودگی غیرجزمی در تعلیم و تربیت

تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل از یک‌سو با مؤلفه‌های بازسازانه و تعاملی تعریف می‌شود و از سوی دیگر، به سمت هدفی با پایان باز یعنی خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه در حرکت است. این ویژگی‌ها، تعلیم و تربیتی را بنیان می‌نهند که بنیاد آن پویایی و حقیقت‌جویی است. روح در نظر هگل هرگز آرام ندارد و با حرکتی پیش‌رونده در خود به دنبال بازسازی خویش است (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، صص. ۱۰-۹). از این‌رو، توبز (۲۰۰۸) بیان می‌کند که تعلیم و تربیت در هگل «با این اجبار همراه است تا در هر شرایطی که با آن برخورد می‌کند از خویش، درباره خویش، به یادگیری دوباره بپردازد. تعلیم و تربیت نمی‌تواند آرام باشد؛ زیرا تعلیم و تربیت حقیقت‌ناآرامی است» (ص. ۴). این پویایی و حقیقت‌جویی در هیچ گامی متوقف نمی‌شود و به صورت مداوم به دنبال توهم‌زدایی و پروردگی دانش حقیقی است. این حرکت بدون وقفه برای حقیقت تا جایی ادامه خواهد داشت که هر گام و جایگاه جدید با در نظر گرفتن دیگری‌های موجود، می‌تواند موقعیتی را فراهم کند تا بتوان از آن فراتر رفت. از همین روست که وود^۱ (۱۹۹۸) بیان می‌کند که هدف اصلی اندیشه هگل همیشه پیداکردن راهی برای در آغوش کشیدن دیگری است.

از دیگر سو، بیلدونگ هگلی همواره به مثابه یک مفهوم انتقادی در نظر گرفته شده است که افراد را قادر می‌سازد تا سؤالات انتقادی از فضای تعلیم و تربیت زمانه خویش بپرسند. این ویژگی را می‌توان در بخش روح از خود بیگانه در پدیدارشناسی (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳) مشاهده کرد که بیلدونگ به معنای بیگانه شدن و نقد فرآیند آگاهی و روح است. علاوه بر این، بازسازانه بودن تعلیم و تربیت هگلی، بیانگر انتقادی بودن بیلدونگ و تعلیم و تربیت هگلی است.

در این دیدگاه، تعلیم و تربیت به عنوان فرآیندی که دربردارنده رشد خردورزی در فرد است مستلزم دوری جستن از جزم‌اندیشی و قرین با حقیقت‌جویی و فهم انتقادی است.

^۱. Wood

سورنسن^۱ (۲۰۱۹) بیان می‌کند که تعلیم و تربیت هگلی به دنبال آن است تا با ایجاد فهم انتقادی در افراد، قوه قضاوت صحیح را در آنها پرورش دهد (ص. ۲۰۵). انتقادی بودن و غیرجزمی بودن بیلدونگ و تعلیم و تربیت هگلی با بیان‌های متفاوت در پژوهش‌های جسپ (۲۰۱۲)، لوولی^۲ (۲۰۰۶)، توبز (۲۰۰۸) و استویانف (۲۰۱۸) اظهار شده است. بدین ترتیب که تعلیم و تربیت زمانی به هدف خود نائل می‌شود که بتواند با دیگری درآمیزد و با زبان استدلال و مفهوم، هر آنچه آموخته و تجربه کرده است را بازباید. پس می‌توان بیان کرد که گشودگی غیرجزمی و حقیقت‌جویی مداوم می‌تواند به عنوان یکی از نقاط قوت تعلیم و تربیت در این دیدگاه مطرح شود.

۲-۱-۲- تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری

نظر به جنبه‌های تعاملی و تأییدطلبانه بودن تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل، هر دو قطب تدریس و یادگیری/ معلم و دانش‌آموز در دیدگاه هگل به رسمیت شناخته می‌شوند. از دیگر سو، لزوم توجه به دانش و خردمندی در این دیدگاه و گذار از مراحل اخلاقی و دینی، فرآیند تکوین دانش یا تعلیم و تربیت را به عنوان امری هنجارین تعریف می‌کند که غایت آن دانستن مطلق است (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳). این مؤلفه‌ها در تعلیم و تربیت هگلی می‌تواند این دیدگاه را به عنوان بدیلی برای برخی از تعاریف تعلیم و تربیت معرفی کند؛ زیرا برخی از اندیشمندان از سویی تعلیم و تربیت را به یادگیری فروکاهش می‌دهند و از طرف دیگر، هنجارین بودن تعلیم و تربیت را نادیده می‌گیرند. در این بخش به ادعای این دو گروه و لزوم توجه به تعلیم و تربیت هگلی به عنوان بدیلی برای این دیدگاه‌ها پرداخته می‌شود.

بیستا^۳ (۲۰۱۲) درباره کسانی که تعلیم و تربیت را به یادگیری فروکاهش می‌دهند از اصطلاح *حاله* به یادگیری^۴ بهره می‌گیرد. در این بیان از نظر بیستا، می‌توان از ناپدیدشدن تدریس و معلم در این دیدگاه سخن به میان آورد که در آن تدریس به حاشیه رانده می‌شود و نقش معلم نیز به مثابه یک تسهیل‌گر در نظر گرفته می‌شود. در این بافت، «معلم به مثابه تسهیل‌گر یادگیری، تدریس به مثابه ایجاد موقعیت‌های یادگیری، مدارس به مثابه

1. Asger Sørensen

2. Løvlie

3. Gert Biesta

4. Learnification

محیط‌های یادگیری، دانش‌آموزان به مثابه یادگیرندگان و بزرگسالان به مثابه یادگیرندگان بزرگسال» (ص. ۳۷) در نظر گرفته می‌شود.

در مقابل کسانی که تعلیم و تربیت را به یادگیری فروکاهش می‌دهند، پدیدارشناسی هگل از تعلیم و تربیتی دفاع می‌کند که هر دو قطب یادگیری و تدریس در آن به رسمیت شناخته می‌شوند. از نظر استویانف (۲۰۱۸)، بیلدونگ هگلی در ارتباط دو خودآگاهی با یکدیگر شکل می‌گیرد که اساساً به تعلیم و تربیت هگلی وجهی اجتماعی می‌بخشد. از نظر وی در این دیدگاه با در نظر داشتن دو قطب یادگیری و تدریس یک تعامل ناهم‌تراز بین معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد (ص. ۲۷). این تعامل تعلیم و تربیت را از حالتی تک‌قطبی درمی‌آورد و دیگر نمی‌توان آن را به یادگیری فروکاهش داد.

از دیگر سو، افرادی مانند بیستا (۲۰۱۲) نیز دو قطب تدریس و یادگیری را در تعلیم و تربیت به رسمیت شناخته‌اند. بیستا با نفی یادگیری‌محوری بیان می‌کند که باید تدریس به تعلیم و تربیت بازگردد. با وجود این، از نظر استویانف (۲۰۱۸)، در دیدگاه بیستا (۲۰۱۲)، بُعد هنجارین تعلیم و تربیت نادیده گرفته شده است. استویانف بیان می‌کند که برای بیستا تدریس، استانداردهای هنجارین ندارد و تدریس نمی‌تواند توسط هنجارهایی بیرون از خودش مورد ارزیابی قرار گیرد (۲۰۱۸، ص. ۸). استویانف (۲۰۱۸) پس از بیان این نقد، توضیح می‌دهد که تعلیم و تربیت اساساً هنجارین است و تعلیم و تربیت یا بیلدونگ هگلی نیز مفهومی هنجارین است که از یک سو به دنبال برگزیدن اشکال اخلاقی یادگیری و تدریس در تعلیم و تربیت است و از سوی دیگر، در تعلیم و تربیت به دنبال تکامل اخلاقی آگاهی انسان است و برای نیل بدین هدف، نیازها و آرمان‌های افراد را در قالبی جهان‌شمول و بین‌الذهانی به محک معیارهای اخلاقی و ارزشی می‌گذارد (ص. ۱۹). پس استویانف از یک سو با بیستا در به رسمیت شناختن دو قطب تدریس و یادگیری موافق است ولی از سوی دیگر، معتقد است که بیستا بُعد هنجارین تدریس و تعلیم و تربیت را در نظر نگرفته است و از این رو دیدگاه وی را قابل نقد می‌داند و بیلدونگ هگلی را به عنوان بدیل معرفی می‌کند.

نقد استویانف (۲۰۱۸) به دیدگاه بیستا (۲۰۱۲) قابل تأمل است؛ زیرا بیستا به این دلیل یادگیری‌محوری را مورد نقد قرار می‌دهد که به جنبه هنجارین و غایت‌گرایانه تعلیم و تربیت و تدریس نظر دارد. وی بیان می‌کند که در تعلیم و تربیت تنها یادگیری دانش‌آموز نکته کلیدی نیست بلکه این موضوع که دانش‌آموز چه چیزی را یاد بگیرد، برای کدام هدف یاد بگیرد و توسط چه کسی یاد بگیرد، غیرقابل اغماض است. بنابراین ما در تعلیم و تربیت با «پیش‌های تربیتی حیاتی در باب محتوا، هدف و روابط» (ص. ۳۶) مواجه هستیم که در

یادگیری محوری قابل پی‌جویی نیست و نیازمند در نظر گرفتن قطب تدریس و فعالیت معلم است. «تمایز اساسی بین یادگیری و تعلیم و تربیت این است که فعالیت‌های تربیتی همیشه از طریق یک هدف خاص چارچوب‌بندی می‌شوند» (بیستا، ۲۰۱۲، ص. ۳۸) و می‌توان این‌گونه بیان کرد که فعالیت‌های تربیتی، فعالیت‌هایی غایت‌گرایانه هستند. بنابراین در دیدگاه بیستا هنجارین بودن قطب تدریس و به طور کلی تعلیم و تربیت به رسمیت شناخته شده است.

علاوه بر این، غایت‌گرایی تعلیم و تربیت برای بیستا ریشه در موقعیت^۱ پراگماتیستی دارد. در واقع، این موقعیت پراگماتیک است که تعریف ما را از امر مطلوب در تعلیم و تربیت مشخص می‌کند و ما را به اهداف و وسایل تعلیم و تربیت رهنمون می‌شود (بیستا، ۲۰۱۲، صص. ۴۰-۳۹). از این منظر می‌توان گفت که هنجارین بودن تعلیم و تربیت برای بیستا ناظر به موقعیت انضمامی و پراگماتیک افراد است و نمی‌توان از هنجارهای عینی و جهان‌شمول که مدنظر استویانف (۲۰۱۸) است سخن به میان آورد. بنابراین، می‌توان این‌گونه توضیح داد که ادعای استویانف مبنی بر هنجارین نبودن تعلیم و تربیت در دیدگاه بیستا سخن دقیقی نیست؛ بلکه می‌توان گفت که برای بیستا نیز تدریس و تعلیم و تربیت امری هنجارین است با این تفاوت که بیستا سخنی از هنجارها و ارزش‌های کلی و جهان‌شمول نمی‌کند و مراد وی از اهداف و هنجارها در تعلیم و تربیت، هنجارهایی ناظر به موقعیت انضمامی است در حالی که برای استویانف یا به زبان بهتر تعلیم و تربیت هگلی این‌گونه نیست و می‌توان از اهداف کلی و جهان‌شمول در راستای نیل به دانش و فضیلت سخن به میان آورد.

تعلیم و تربیت در دیدگاه هگل با به رسمیت شناختن هنجارهای عینی و جهان‌شمول و همچنین در نظر گرفتن دو قطب یادگیری و تدریس برای نیل به آرمان‌های اخلاقی، تعریفی از تعلیم و تربیت ارائه می‌کند که در آن، ماهیت اساسی تعلیم و تربیت که تعاملی باارزش برای نیل به اهداف باارزش است نمایان می‌شود؛ زیرا تعلیم و تربیت، دنبال کردن یک زندگی خوب است و اصطلاحی ارزشی است که بار هنجارین دارد. در واقع، تعلیم و تربیت تلاشی ارزشی برای تغییر و بهتر شدن است (پرینگ^۲، ۲۰۱۳، صص. ۳-۲). تعلیم و تربیت در دیدگاه هگل اگرچه موقعیت انضمامی افراد را در نظر می‌گیرد، منتها این موقعیت به مثابه نقطه

¹ Situation

² Pring

شروعی برای نیل به غایات کلی و عینی است نه موقعیتی. پس هنجارین بودن تعلیم و تربیت و در نظر گرفتن هر دو قطب یادگیری و تدریس به عنوان یکی از نقاط قوت این دیدگاه توسط این پژوهش به رسمیت شناخته می‌شود.

۲-۱-۳- نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت

منظور از آزادی مطلق در تعلیم و تربیت نوعی آزادی بی‌تعیّن یا همان آزادی سلبی است که محدود به هیچ حدی جز خود آزادی نیست. در واقع، آزادی مطلق، خودآگاهی را بدون هرگونه مخالف واقعی بازنمایی می‌کند (راکمور^۱، ۲۰۰۹، ص. ۴۶۹). تعلیم و تربیت هگلی اگرچه آزادی‌بنیاد است اما آزادی مطلق را برنمی‌تابد^۲. بنیان این تعلیم و تربیت بر رهایی و آزاد شدن فرد از بند توهمات است و نابسندگی‌های موجود در هر گام از تعلیم و تربیت، فرد را از درون به سمت مراحل متعالی‌تر به پیش می‌برد و او را از بند توهمات پیشین آزاد می‌گرداند. این آزادی - که از آن می‌توان به آزادی ایجابی تعبیر کرد - فارغ از هرگونه محدودیت نیست و آزادی فرد از طریق دانش‌ها و فضایل موجود محدود می‌شود.

در تعلیم و تربیت و به ویژه تعلیم و تربیت دوران کودکی این بخش حائز اهمیت است. در این دیدگاه، دادن هرگونه آزادی مطلق و بی‌تعیّن به کودکان و دانش‌آموزان نفی می‌شود. کودک‌محوری با تأکید بر امیال و رغبت‌های دانش‌آموز مورد نظر این دیدگاه نخواهد بود (وود، ۱۹۹۸؛ توبز، ۲۰۰۸؛ استویانف، ۲۰۱۸) بلکه آنچه اهمیت دارد این است که کودک برای به فعلیت رساندن آزادی خویش با برخی محدودیت‌های انضمامی و برآمده از بافت هنجارین و ارزشی تعلیم و تربیت مواجه شود و از این طریق آزادی خویش را در فضایی بین‌الذهرانی و متناسب با شرایط موجود پیگیری کند؛ زیرا رعایت برخی از ارزش‌ها و هنجارها، به عنوان یک سری قواعد عینی، بستری برای به رسمیت شمردن آزادی ایجابی و محقق شدن آن فراهم می‌کند. این ویژگی به عنوان یکی از نقاط قوت این دیدگاه در تعلیم و تربیت مطرح است؛ زیرا همان‌طور که بیان شد، تعلیم و تربیت یک فرآیند ارزشی و هنجارین است که به

^۱ Rockmore

^۲ هگل در پدیدارشناسی روح در بخش روح، بحث آزادی مطلق را پیش می‌کشد و با آن به مخالفت برمی‌خیزد. مقصود از آزادی مطلق نوعی آزادی مهار گسیخته و مخالف با هرگونه قانون و انضباط است. هگل معتقد است که آزادی مطلق و صرف، چون بی‌تعیّن است و ماهیت انضمامی ندارد، صرفاً در خلال اندیشه محقق می‌شود و مادامی‌که با دیگری روبرو نشود با جهان خویش بیگانه است (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، ص. ۱۷۵). هنگامی‌که آزادی من در دیگری و جهان بیرون قرار نگیرد می‌تواند به راحتی مورد سوءاستفاده واقع شود و در نهایت به وحشت ختم شود. نمونه بارز چنین وحشتی را می‌توان در آزادی موجود در انقلاب فرانسه رصد کرد.

سمت هدفی مطلوب در حرکت است (پرینگ، ۲۰۱۳، صص. ۲-۳) و چنانچه اساس تعلیم و تربیت بر آزادی مطلق / سلبی، نیازها و ارزش‌های فردی استوار شود از هدف خود که در هم تنیده با دانش و فضیلت است دور خواهد شد.

۲-۱-۴- تعلیم و تربیت تاریخمند و نه تاریخ‌گرا

تعلیم و تربیت در هگل تاریخمند است. تاریخمندی تعلیم و تربیت به معنای تاریخ‌گرا بودن هگل در تعلیم و تربیت نیست. هگل تاریخ‌گرا نیست؛ زیرا فرآیند تعلیم و تربیت را چونان فرآیندی نمی‌بیند که توسط مؤلفه‌های تاریخی قابل پیش‌بینی باشد و به آینده‌ای محتوم نائل شود بلکه تاریخمند است؛ زیرا با فهم گذشته و تاریخ دانش و تعلیم و تربیت، به دنبال آن است تا فهمی انضمامی و صحیح از وضع موجود کسب کند و امکان‌های آینده و وضع مطلوب را با نظر به وضع موجود ترسیم کند. بنابراین، این‌گونه نیست که گام‌های موجود در دانش و تعلیم و تربیت الگوهای تاریخی از پیش تعیین شده‌ای را پشت سر گذارند بلکه گام‌های تعلیم و تربیت نقطه شروعی دارند که این نقطه شروع توسط امکان‌های تاریخی و فرهنگی متعین شده است ولی تکامل آنها به عوامل مفهومی، انتخابی و حتی تصادفی زیادی وابسته است که می‌تواند در آینده محقق شود.

پیش‌فرض چنین نظری در تعلیم و تربیت، نظریه دانش هگل در پدیدارشناسی (۱۸۰۷/۲۰۱۳) است. در واقع، از نظر هگل، دانش امری تاریخی است و فلسفه فهم آن چیزی است که وجود دارد. تصور اینکه فلسفه بتواند از جهان معاصر خویش فراتر رود، فهمی مخدوش است (هگل، ۱۳۹۶، ص. ۱۹). در نظر گرفتن این تمایز که تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل تاریخمند است نه تاریخ‌گرا، می‌تواند به عنوان یکی از نقاط قوت این دیدگاه مطرح شود. تعلیم و تربیت به عنوان امری که به دنبال ارتقا وضع موجود است، ضرورت دارد تاریخ نقطه شروع، وضع موجود و مسائل انضمامی خویش را بشناسد و متناسب با این مسائل و تاریخ پشت سر گذاشته شده، برای آینده مطلوب خویش هدف‌گذاری کند. البته داشتن این دیدگاه درباره تاریخ دانش، فرهنگ و تربیت به معنای پذیرش بی‌چون و چرای محدودیت‌ها و وضع موجود نیست بلکه به معنی شناخت بهتر آنها برای فراتر رفتن از آنهاست.

۲-۲- نقاط ضعف

در این بخش نقاط ضعف ایراد شده توسط دیگران پس از ارائه و بیان چالش‌های مطرح در آنها مورد بررسی قرار خواهند گرفت. در ادامه، نقدهای منتج از این پژوهش نیز بیان می‌شوند. «تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت»، «غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی در تعلیم و

تربیت» و «نخبه‌گرایی در تعلیم و تربیت» نقدهای مطرح‌شده دیگران هستند و «کژتابی در باب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی»، نقد منتج از این پژوهش است.

۲-۲-۱- تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت

از نظر کارل پوپر^۱ (۲۰۱۳)، مؤلفه تمامیت‌خواهی^۲ جزء لاینفک فلسفه هگل است. مراد از تمامیت‌خواهی در اینجا نوعی نادیده گرفتن امور جزئی و شخصی افراد و اقلیت‌ها به سمت کلیت‌های جهان‌شمول است که در آن هر هدفی تنها در راستای اهداف کلی معنی پیدا می‌کند. البته این امر در عرصه سیاسی نیز می‌تواند با حذف و نفی نظرات مخالف و هدایت آنها در جهت اهداف مطلوب دولت‌ها معنی پیدا می‌کند. اصل پذیرفته شده دولت‌های توتالیتر را می‌توان این‌گونه خلاصه کرد که دولت همه چیز است و فرد هیچ چیز و بدون وجود دولت، وجود جسمانی و روحانی فرد منتفی است. در تعلیم و تربیت از نظر توبز (۲۰۰۵)، دلیل مدعیانی که هگل را به تمامیت‌خواهی محکوم می‌کنند این است که آنچه هگل زمانی به عنوان دستاوردهای خرد در نظر می‌گرفت اکنون به عنوان شاهدهی برای غلبه بر دیگر اشکال تفکر، هویت و نهادهای اجتماعی در نظر گرفته می‌شود، با این بیان که خرد، تفکر را استعمار کرده است. خرد صدای این مستعمرات را سرکوب و حتی محو می‌کند و همچنین خودش را بر دیگر صداهای محلی و بومی تحمیل می‌کند. در تفکر پسابنیادگرا^۳ در دوره معاصر، دوباره شنیدن این صداها از نو آغاز شده است و حاکمیت و برتری خرد تضعیف و مورد سؤال واقع شده است (ص. ۳۲۹). در واقع، بیشتر نظریه‌های تربیتی پسابنیادگرا با روایت‌های کلان از هستی و ارزش‌ها و حقایق جهان‌شمول و غیرزمانمند مخالفند. این گروه به دنبال آن هستند که هگل را به عنوان کسی که تمامیت‌خواهی و مطلق‌گرایی را بازنمایی می‌کند معرفی کنند و به وی نقد وارد کنند (توبز، ۲۰۱۴، ص. ۳۶۶). این مؤلفه که با بیان‌های مختلف توسط افرادی ارائه شده است به تمامیت‌خواهی و مطلق‌گرایی خرد با توجه به دستاوردهایش تعبیر می‌شود. از جمله دستاوردهایی که خرد در پرتو آن به زعم مدعیان صدای تفکرات متنوع را استعمار کرده ساختار سیاسی و نهادهای موجود در آن از جمله دولت است. مدعای مطرح شده با پاسخ‌هایی همراه است که در ادامه به آنها اشاره می‌شود.

^۱ Karl Popper

^۲ Totalitarianism

^۳ Post-foundational thinking

در برابر این نقد، پاسخ‌هایی ارائه شده است که به چند مورد از آنها اشاره می‌کنیم. نخست، توبز (۲۰۰۵)، در پاسخ بیان می‌کند اگرچه خرد در نظر هگل تمامیت و اقتدار دارد و همه چیز است اما بدین معنا نیست که خرد هر آنچه غیر از خرد و دیگری است را به استعمار بکشد بلکه به معنای فهمیدن و احترام گذاشتن به پیچیدگی‌ها و چالش‌هایی است که از طریق همین ایده دیگری مطرح می‌شود (ص. ۳۳۰). در واقع، توبز به دنبال آن است تا بیان کند که تمامیت‌خواهی و مطلق‌گرایی خرد با ایده دیگری در هم تنیده است و اساساً تمامیت و کلیت جدای از این جزئیت‌ها و نادیده گرفتن آنها معنا ندارد. خرد در تعامل با دیگری‌ها است که تشکّل و تمامیت پیدا می‌کند و بدون دیگری‌ها فرآیند تمامیت بخشیدن صورت نمی‌پذیرد. دومین پاسخ که اسلاوی ژیزک^۱ (۲۰۱۲) بدان اشاره کرده است مردود شمردن امر نهایی و مطلق در پدیدارشناسی هگل است. هگل برای ژیزک این‌گونه است که حقیقت شخص هیچ‌گاه برای خودش وضوح نمی‌یابد و همیشه از فهم وی فراتر است. وایرونن^۲ (۲۰۱۷) به عنوان سومین پاسخ به دنبال آن است که نهاد دولت را از تمامیت‌خواهی برکنار کند. وی بیان می‌کند که برخلاف تفسیر برخی، نظر هگل در باب دولت نظری توتالیتر و تمامیت‌خواه نیست. برای هگل، دولت یک نهاد سیاسی است که وظیفه فراهم کردن خیر و خوبی برای تمام شهروندان را به عهده دارد و تعلیم و تربیت عادلانه تمام شهروندان از جمله وظایف دولت است. دولت هگلی آزادی افراد را به رسمیت می‌شناسد و هویت مشترک آنها را نیز حفظ می‌کند. بنابراین، دولت هگلی تمامیت‌خواه نیست و افراد انسانی را به مثابه موجوداتی عقلانی و آزاد به رسمیت می‌شناسد.

ارزیابی این پژوهش در باب پاسخ‌های مطرح شده بدین شرح است که چنانچه تمرکز ما در پاسخ‌گویی به نقد وارد شده بر پدیدارشناسی و تعلیم و تربیت برآمده از آن باشد، پاسخ‌های مطرح شده توسط توبز، ژیزک و وایرونن قابل پذیرش است؛ زیرا در تعلیم و تربیت منتج از پدیدارشناسی هگل، آزادی و حقیقت‌جویی فرد به صورت تام به رسمیت شناخته شده است^۳ و اساساً تمامیت‌خواهی موجود در تعلیم و تربیت که خودش را در نهادهای

^۱ Slavoj Žižek

^۲ Kari Väyrynen

^۳ حقیقت در فلسفه و پدیدارشناسی هگل به دلیل داشتن نیرویی درونی و آزادی‌بخش هرگز آرام ندارد و با حرکتی پیش‌رونده در خود به دنبال بازسازی خویش است (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، صص. ۱۰-۹). از نظر توبز (۲۰۰۸)، آوفه‌بونگ یا رفع بیان‌کننده همین حقیقت ناآرام در حال تکامل است که مدام به دنبال رفع گام‌های پیشین در خویش است. چنین حرکتی در تعلیم و تربیت، آگاهی را تغییر می‌دهند و دائماً به دنبال ایجاد الفت و آشتی مفهومی برای فرد هستند.

جامعه مدنی و دولت نمایان می‌کند اعتبار خویش را از کل و مجموع همین آزادی و عقلانیت فردی گرفته است و در آن دیگری به رسمیت شناخته شده است و مطلق و کلیت، جمع میان دیگری‌ها و جمع میان کلیت و جزئیت است. این در حالی است که در دیگر آثار هگل از جمله «عقل در تاریخ»^۱، مطلق‌گرایی و تمامیت‌خواهی به نحوی بیان شده که تأمین‌کننده و در راستای مشیت الهی است؛ هیچ نیرویی نمی‌تواند خدا را از کارش باز دارد یا در برابرش عرض وجود کند و خواست خدا باید سرانجام بر همگان روا شود ... به دیده فلسفه، آنچه معمولاً واقعیت نام دارد تنها نمودی از آن است ولی در خود و برای خود، واقعیت ندارد (هگل، ۱۳۹۰، ص. ۸۲).

از این منظر، تمامیت‌خواهی می‌تواند بسیاری از اراده‌ها و نیازهای فردی را به راحتی برای مصلحتی والاتر که همان مصلحت جامعه و دولت یا به تعبیر بهتر عقل کل یا روح مطلق است از میان بردارد، فارغ از اینکه فهم این نکته برای افراد میسر باشد (هگل، ۱۳۹۰، ص. ۶۴). با این وجود، ذکر این نکته حائز اهمیت است که نمی‌توان خوانش فلسفی هگل در عقل در تاریخ را با پدیدارشناسی مقایسه کرد؛ زیرا هگل در پدیدارشناسی، بحث خویش را به صورت دقیق و منسجم پیش می‌گیرد و به همین دلیل نیز به عنوان مبنای نظری این پژوهش برگزیده شده است. این در حالی است که عقل در تاریخ، مجموعه‌ای از یادداشت‌های هگل در مقدمه درس‌گفتارهای فلسفه تاریخ و سخنرانی‌های عمومی وی است که توسط وی و شاگردانش جمع‌آوری و بیشتر با تفسیرها و شواهد تاریخی برای ایجاد وحدت در آلمان ایراد شده است. بنابراین، در این مورد بهتر است اصل بر پدیدارشناسی گذاشته شود و اگر نقدی وارد می‌شود با تفسیر هگل از دولت و امر مطلق در پدیدارشناسی توضیح داده شده که آزادی‌بنیاد و حقیقت‌جویانه است.

۲-۲-۲- غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی در تعلیم و تربیت

از نظر راکمور (۲۰۰۹)، ایده هگل در مورد تاریخ یک ایده ارسطویی و غایت‌گرایانه^۲ است؛ زیرا در فلسفه ارسطو اعمال انسانی غایت‌گرایانه‌اند و رو به سوی انسان خوب و عقلانی دارند. طبق نظر هگل، اگر اعمال انسانی عقلانی‌اند، پس تاریخ نیز عقلانی است چرا که چیزی غیر از اعمال انسانی نیست. این عقلانیت غایت‌گرایانه در تاریخ که رو به سوی خوبی

^۱ Reason in History

^۲ Teleological

و خردمندی دارد مسیری تکاملی و پیشرفت‌گرایانه به سمت غایت را دنبال می‌کند (ص. ۴۷۲). در باب همین خوانش غایت‌گرایانه و پیشرفت‌گرایانه در فلسفه هگل از تاریخ خرد غربی، تمامی رخدادها و ساختارهای تاریخ غربی به عنوان مراحل در نظر گرفته می‌شوند که خرد به تدریج در آنها آشکار شده و در دوران پسا روشن‌نگری اروپا در روح مطلق به اوج خود رسیده است. از این‌رو، هگل به عنوان مسئول ایده «پایان تاریخ»^۱ در نظر گرفته شده است. توبز (۲۰۰۵) در پاسخ به این نقد چند نکته را بیان می‌کند؛ نخست اینکه غایت‌گرایی از طریق شناخت مسیری که برای پروردگی خویش طی کرده است به پایان نمی‌رسد بلکه این تعلیم و تربیت ادامه دارد و این فرآیند هیچ شکلی از جزم‌اندیشی و سکون را بر نمی‌تابد. دوم اینکه تکامل تاریخی مدنظر هگل توسط هیچ نقطه پایانی مشخص و متعین نشده است بلکه این تکامل ادامه دارد و به عنوان تکامل تربیتی خودش و نه ایده پایان تاریخ فهم می‌شود (ص. ۳۳۰). در واقع، همان‌طور که در بخش نقاط قوت بیان شد، یک گشودگی غیرجزمی برای بیان ضرورت تعلیم و تربیت به عنوان فرآیندی احتمالی در تربیت خویش همواره مطرح است که در آن اشتباهات خویش را بازشناسد و از آنها درس گیرد و به صورت مداوم به تربیت خویش همت گمارد.

اگرچه این پژوهش با پاسخ توبز (۲۰۰۵) به انتقادات وارده به غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی هگل همراه است اما نباید این نکته را از نظر دور داشت که در بیان راکمور (۲۰۰۹) به درستی اشاره شده است که گاهی این غایت‌گرایی منجر به این می‌شود که اراده و نیازهای افراد در جهت نیل به غایت نادیده گرفته شود که بدون توجیه و همراه کردن اراده‌های افراد، نادیده گرفتن آنها مطلوب نیست. هر چند هگل در پدیدارشناسی بحث خویش را در ساحتی منطقی در تکامل آگاهی دنبال می‌کند ولی در آثاری چون «عقل در تاریخ» اشاراتی به نادیده گرفتن اراده برخی از افراد در جهت همراه شدن با غایت دیده می‌شود (هگل، ۱۳۹۰، صص. ۱۰۳-۱۰۱).

۲-۲-۳- نخبه‌گرایی در تعلیم و تربیت

یکی از برداشت‌های نخبه‌گرایانه از بیلدونگ هگلی توسط سورنسن (۲۰۱۵) مطرح شده است. سورنسن برخلاف تفسیر مارکسیستی از بیلدونگ که آن را ساخت اشیاء مادی در کار تولیدی می‌دانند، آن را مطالعه دنیای کلاسیک و با مطالعه فرهنگ برتر یکی می‌داند. این

^۱ The End of History

برداشت، سورنسن را بدین جهت سوق می‌دهد که بگوید بیلدونگ هگلی شایسته طبقات بالای جامعه است و طبقه کارگر خارج از دامنه هدف بیلدونگ هگل قرار می‌گیرند. بنابراین، این طبقه نمی‌توانند نقش تاریخی خودشان که در تفسیر مارکسی از هگل بیان می‌شود را در تغییر جهان بازی کنند. از نظر سورنسن، نوعی تناقض در بیلدونگ هگلی در ارتباط با طبقه کارگر وجود دارد؛ زیرا از سویی در تفسیر مارکسیستی از هگل، جامعه کارگر به عنوان عاملان اساسی تغییر جهان نقش ایفا می‌کنند و از این‌رو باید داخل دامنه تعلیم و تربیت و بیلدونگ هگلی باشند ولی از سوی دیگر، محتوا و فرآیندی که در تعلیم و تربیت هگلی برای افراد در نظر گرفته شده است مختص افراد طبقه بالا است و شامل طبقه کارگر نمی‌شود. پس از نظر وی، بیلدونگ هگلی خوانشی نخبه‌گرایانه از تعلیم و تربیت را ارائه می‌کند.

این تفسیر سورنسن (۲۰۱۵) از تعلیم و تربیت هگلی، با مخالفت و پاسخ استویانف (۲۰۱۸) همراه شده است. از نظر استویانف، سورنسن تا حد زیادی در نقد مارکسیسم برای فروکاهش دادن بیلدونگ به کار تولیدی برحق است، با این حال، او تفسیر سورنسن را محافظه‌کارانه و نخبه‌گرایانه می‌داند. برخلاف فهم نخبه‌گرای محافظه‌کار، برای هگل، تدریس «فرهنگ کلاسیک» به عنوان هدفی فی‌نفسه در نظر گرفته نمی‌شود بلکه به عنوان ابزاری برای بیلدونگ یا تکامل ذهن در تعلیم و تربیت مطرح است (ص. ۳۸). بنابراین، از نظر استویانف، این‌گونه نیست که تعلیم و تربیت هگلی نخبه‌گرایانه یا محافظه‌کار باشد. از نظر وی تکامل ذهن‌مندی را می‌توان در همه افراد در تعلیم و تربیت دنبال کرد هر چند به ابزارها و وسایل متفاوتی متوسل شد.

به نظر می‌رسد پاسخ استویانف به سورنسن درست است و متن پدیدارشناسی و همچنین سایر آثار هگل آن را حمایت می‌کند. در گام خودآگاهی اربابی و بردگی، حتی کارکردن بر روی مواد از نظر هگل نوعی آموزش را به همراه دارد. این آموزش در ادامه تعیین‌کننده مسیر آگاهی است و تکامل آگاهی را با وارد شدن به مرحله خرد پیش می‌برد (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳). پس این‌گونه نیست که هگل تنها بر کار تولیدی برای طبقه کارگر معتقد باشد بلکه جدای از آموزش، کار نیز می‌تواند مقدمه آموزش باشد. آنچه سورنسن بر آن تأکید دارد، سخنرانی‌های هگل در نورنبرگ است که در آن بر مطالعه متون کلاسیک اشاره شده است، در حالی که از نظر هگل، این مطالعه صرفاً ابزاری برای بیگانه کردن دانش‌آموزان با محیط موجود است و گرنه صرف مطالعه و حفظ دنیای کلاسیک مدنظر هگل نیست. این بخشی از تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل است که در آن به دنبال آن است تا افراد گام‌های آگاهی تاریخی را دوباره بازیابند و فهم مناسبی از وضعیت موجود خود

و امکان‌های آینده داشته باشند. این بازیابی ابتدا با بیگانگی همراه خواهد بود و در نهایت، با فهم انتقادی از آن در شکلی جدید در ذهن و ضمیر فرد بازیابی می‌شود و به فرد کمک می‌کند تا در جهت ارتقای فهم عقلانی آنچه دارد همت گمارد. این بیگانگی در تعلیم و تربیت با ابزار و وسایل مختلفی می‌تواند محقق شود و صرفاً به فهم و مطالعه دنیای کلاسیک ختم نمی‌شود و شامل یادگیری هرگونه زبان جدید و آشنایی با فرهنگ‌های دیگر خواهد بود.

۲-۲-۴- کژتابی در باب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی

آزادی‌بنیاد بودن تعلیم و تربیت به آزادی ایجابی اشاره دارد نه سلبی. در ارتباط با شخص فرهیخته و انسانی که تفکر انتزاعی در او شکل گرفته است، صحبت درباره آزادی ایجابی و قید زدن به خواسته‌ها و نیازهای وی معقول به نظر می‌رسد. همان‌طور که ماگری^۱ (۲۰۱۵) اشاره می‌کند، هیچ آزادی تا زمانی که فرد قدرت عقلانی خویش را نشناسد، محقق نمی‌شود (ص. ۴۷۴). این سخن مؤید این مطلب است که آزادی عقلانی و ایجابی وابسته به شکل‌گیری نوعی عقلانیت در فرد است. این در حالی است که بخش عظیمی از تعلیم و تربیت در دورانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز هیچ درک درستی از آزادی عقلانی و ایجابی ندارد و آنچه مدنظر اوست آزادی سلبی و نوعی رهایی از قیود است. در واقع، در تربیت دوران کودکی درک آزادی‌بنیاد بودن تعلیم و تربیت و حرکت در مسیر آزادی ایجابی برای دانش‌آموزان نوعی تکلیف غیر قابل تحمل است.

به نظر می‌رسد در تعلیم و تربیت دوران کودکی باید به نحوی عمل کرد تا موجبات درک آزادی ایجابی در دوران بعدی برای کودک فراهم گردد. از آنجایی که دوران کودکی به عنوان گامی مؤثر در کل فرآیند تعلیم و تربیت نقش ایفا می‌کند نمی‌توان انتظار داشت که در این دوران به آزادی سلبی کودک بها داده شود و در ادامه انتظار پذیرش آزادی ایجابی را توسط کودک داشت. بنابراین، به نظر می‌رسد که در اینجا می‌توان از نوعی پیوستار آزادی سخن به میان آورد که در یک طرف آن آزادی بی‌تعین و سلبی است و در طرف دیگر آن آزادی ایجابی قرار دارد. با این توضیح که آزادی سلبی و ایجابی در تعلیم و تربیت در کنار هم دیده شوند، به نحوی که هر چه از دوران کودکی به سمت بزرگسالی می‌رویم از میزان آزادی سلبی کاسته و به آزادی ایجابی افزوده شود. بنابراین، تعلیم و تربیت در این فرآیند به دنبال آن است تا

¹ Elisa Magri

درک مفهومی از آزادی ایجابی برای دانش‌آموز به نحوی آشتی‌جویانه اتفاق افتد. خلاصه‌ای از نقدهای بیان‌شده در جدول (۱) آمده است.

نقاط قوت	نقاط ضعف
گشودگی غیرجزمی در تعلیم و تربیت	تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت
تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری	غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی در تعلیم و تربیت
نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت	نخبه‌گرایی در تعلیم و تربیت
تعلیم و تربیت تاریخ‌مند و نه تاریخ‌گرا	کژتابی در باب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی

جدول ۱ - نقدهای مطرح شده درباب تعلیم و تربیت هگلی

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارزیابی انتقادات مطرح شده در باب تعلیم و تربیت هگلی با نظر به پدیدارشناسی هگل تکوین یافت. نخست مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت به صورت اجمالی ارائه شد سپس به نقد و بررسی انتقادات مطرح شده درباره تعلیم و تربیت هگلی پرداختیم. با این توضیح که در خلال ارزیابی نقدهای دیگران به تعلیم و تربیت هگلی، نقدهای منتج از این پژوهش نیز بیان شد. همان‌طور که اشاره شد، مبنای بررسی و ارزیابی تمامی نقدها، پدیدارشناسی روح هگل بود و سعی شد تا با تمرکز بر این اثر، فرآیند پژوهش دنبال شود. عناوین «گشودگی غیرجزمی در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری»، نقاط قوت مطرح شده توسط دیگران و «نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت تاریخ‌مند و نه تاریخ‌گرا»، نقاط قوت مطرح شده توسط این پژوهش هستند. از دیگر سو، «تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت»، «غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی در تعلیم و تربیت» و «نخبه‌گرایی در تعلیم و تربیت»، نقاط ضعف مطرح شده توسط دیگران هستند که در این پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند و نسبت آنها با فرآیند تکوین دانش مشخص شد. در نهایت، «کژتابی درباب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی» به عنوان نقطه ضعف تعلیم و تربیت هگلی توسط این پژوهش بیان شد.

آنچه درباره نقاط قوت برجسته است، جمع میان هنجارین بودن تعلیم و تربیت و آزادی حقیقت‌جویانه است. در ابتدا این‌گونه به نظر می‌رسد چنانچه تعلیم و تربیت بر مدار هنجارهای بیرونی سامان یابد منجر به نادیده گرفتن آزادی افراد و نگاه انتقادی آنها به تعلیم و تربیت خواهد شد. در حالی که در ایدئالیسم هگلی که خرد در حال ساختن و بازسازی خویش است، خرد پذیرای هرگونه انتقاد در باب خطاهای خویش است. آنچه فضیلتی

بیرونی و نهایی است صرفاً خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه است که هدفی پایان‌باز برای تعلیم و تربیت است. در این تعلیم و تربیت با تعامل دو قطب تدریس و یادگیری، فرآیند تعلیم و تربیت به سمت هنجارها و ارزش‌ها حرکت می‌کند و در این مسیر مربی و متربی مصون از خطا و نقد در نظر گرفته نمی‌شوند؛ به همین دلیل، فرآیند تعلیم و تربیت با شروع کردن از نقطه تاریخی که در آن وجود دارد و با توسل به آزادی انتقاد و تفکر در جهت اهداف مطلوب تعلیم و تربیت پیش خواهد رفت.

در ارتباط با نقاط ضعف، ذکر یک نکته حائز اهمیت است؛ اکثر نقدهایی که به هگل نسبت داده شده است تحت تأثیر فضای اجتماعی و سیاسی قرن نوزده و نیمه نخست قرن بیستم است. خوانش مطلق‌گرا و غایت‌گرا از هگل و مخالف دانستن وی با آزادی فردی که توسط افرادی چون پوپر (۲۰۱۳) بیان شده تحت تأثیر همین فضا است. این در حالی است که در نیمه دوم قرن بیستم شاهد خوانش دقیق‌تری از آثار هگل هستیم که وی را مدافع آزادی و لیبرالیسم معرفی می‌کند و از آن جمله می‌توان به جان رالز^۱ (۲۰۰۰) اشاره کرد. از دیگر سو، مبنا قرار دادن آثار هگل چون عقل در تاریخ که بیشتر نوعی سخنرانی و گفتار عمومی برای وحدت آلمان است نمی‌تواند در کنار اثری اصیل و فلسفی چون پدیدارشناسی روح مورد توجه قرار گیرد. بنابراین برخی از آنچه در قالب نقد به وی نسبت داده شده است، ناشی از سوءفهم است که در متن به صورت تفصیلی بدان پرداخته شد. با وجود این، نقدها و ابهاماتی مرتبط با تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی وجود دارد که در متن به آنها اشاره شد.

^۱ John Rawls

منابع

- آزادمنش، سعید؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ سفیدخوش، میثم؛ سجادیه، نرگس (۱۳۹۸). تعلیم و تربیت به مثابه‌ی «بیلدونگ» در پدیدارشناسی هگل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۹(۱)، ۲۶-۴۷.
- استرن، رابرت (۱۳۹۴). هگل و پدیدارشناسی روح (محمد مهدی اردبیلی و محمدجواد سیدی. مترجمان). تهران: ققنوس.
- ذاکرزاده، ابوالقاسم (۱۳۹۲). فلسفه هگل. تهران: الهام.
- سفیدخوش، میثم (۱۳۹۰). پدیدارشناسی در فلسفه هگل. (رساله دکتری منتشر نشده). دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- کومبز، جرالد آر؛ دنیلز، لو روی بی (۱۳۹۲). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (خسرو باقری، مترجم). در ادمونند سی. شورت (ویراستار)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان) (صص. ۶۵-۴۳). تهران: سمت.
- هگل، گئورگ ویلهلم فردریش (۱۳۹۰). عقل در تاریخ (حمید عنایت، مترجم). تهران: شفیعی.
- هگل، گئورگ ویلهلم فردریش (۱۳۹۶). عناصر فلسفه حق (مهرداد ایرانی‌طلب، مترجم). تهران: قطره.
- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35- 49.
- Hegel, G. W. F. (2013). *Phenomenology of spirit* (T. Pinkard, Trans.). Retrieved from: <http://terrypinkard.weebly.com/phenomenology-of-spirit-page.html>. (Original work published 1807).
- Hegel, G.W. F. (1821/ 2001). *Philosophy of right* (S. W. Dyde, Trans.). Kitchener: Batoche Books.
- Hegel, G. W. F. (1984). *Hegel: The letters* (C. Butler and C. Seiler, Trans.). Bloomington: Indiana University press.
- Jessop, S. (2012). Education for citizenship and ‘Ethical Life’: An exploration of the Hegelian concepts of Bildung and Sittlichkeit. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 287- 302.
- Løvlie, L. (2006). On the educative reading of Hegel's *Phenomenology of Spirit*. *Scandinavian Journal of Education Research*, 39, 277- 294.
- Magri, E. (2015). Memory and self-knowledge in Hegel's philosophy. In A. Arndt, B. Bowman, M. Gerhard, and J. Zovko (Eds.), *Hegel-jahrbuch* (pp. 470- 475). Germany: De Gruyter.
- Odenstedt, A. (2008). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy*, 46, 559- 580.
- Popper, K. (2013). *The open society and its enemies*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pring, R. (2013, June 20). What is an educated person? *The Education Forum*, National University of Ireland, Ireland. Retrieved from https://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/Prof_Richard_Pring.pdf
- Rawls, J. (2000). *Lectures on the History of Moral Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rockmore, T. (2009). Hegel. In A. Tucker (Ed.), *A companion to the philosophy of history and historiography* (pp. 468- 476). Blackwell Publishing Ltd.
- Somr, M. (2013). G.W.F. Hegel – education as a moment of historical reality. *Studia Edukacyjne*, 24, 289- 301.
- Sørensen, A. (2015). Bildung in Hegel's phenomenology: Acute alienation and education. *Red Española de Filosofía*, 9, 63- 80.
- Sørensen, A. (2019). *Capitalism, alienation, and critique*. Leiden and Boston: Brill

- Stojanov, K. (2018). Education, self-consciousness, and social action; Bildung as a Neo-Hegelian concept. New York: Routledge.
- Tubbs, N. (2005). Hegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 329- 355.
- Tubbs, N. (2008). Education in Hegel. London & New York: Continuum.
- Tubbs, N. (2014). Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE Reference.
- Väyrynen, K. (2017). Hegel on moral development, education, and ethical life. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature.
- Wood, A. W. (1998). Hegel on education. In A. O. Rorty (Ed.), *Philosophers on education: Historical perspectives* (pp. 300-317). London: Routledge.
- Žižek, S. (2012). *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. London: Verso.

Archive of SID