

خوانش چارلز تیلور از اصیل بودن و طرحی از دلالت‌های آن در تعریف معلم اصیل^۱

مصطفی مرادی^۲

چکیده

اصیل بودن، مفهومی با پیشینه گسترده در فرهنگ مدرن است که طرح آن در فضای فکری و فرهنگی کشور ما نسبتاً نوظهور بوده است. خوانش‌های متعددی از این مفهوم وجود دارد که می‌توان خوانش فردگرایانه و جمع‌گرایانه را دو خوانش مهم در پیشینه فلسفی آن دانست. هدف از پژوهش حاضر، نخست، شرح و بیان خوانش چارلز تیلور به عنوان خوانشی موجه از پدیده اصالت است که هر دو بُعد فردی و اجتماعی اصیل بودن را مورد توجه قرار داده است. روش پژوهش در بخش بیان و تحلیل مفاهیم، تحلیل مفهومی و در بیان دلالت‌ها، استنتاج عملی بوده است. در نهایت، دلالت‌های التزام به خوانش مورد پذیرش این پژوهش در تعریف یکی از ارکان تربیت، یعنی معلم اصیل، مورد اشاره قرار گرفته است. دلالت‌های استنتاج شده عبارتند از: «الزام به بُعد فعال از اصیل بودن»، «الزام به بُعد منفعل از اصیل بودن»، «الزام به دیالکتیک معلم اصیل - دانش‌آموز اصیل» و «الزام به واقعیات اجتماعی».

واژگان کلیدی: اصالت؛ تیلور؛ معلم؛ فردگرایی؛ جمع‌گرایی

^۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۴

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۵

^۲ دانش‌آموخته دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ m.moradi484@gmail.com

مقدمه

مفهوم اصالت^۱ یکی از مفاهیم مورد بحث و مناقشه در حوزه‌های فلسفه، هنر و ادبیات، اخلاق و تربیت بوده^۲ و از ادبیات نسبتاً گسترده‌ای برخوردار است.^۳ برخی بر این باورند که طرح و پذیرش گسترده‌ی این مفهوم، ناشی از تغییر دیدگاهی است که در فضای فکری و فلسفی مدرن، در باب نگاه به انسان و استعدادهای درونی وی، صورت پذیرفته است؛ بدین معنا که در دوران مدرن، معنابخشی به زندگی، در چرخشی بنیادین از امور متعالی‌ای همچون خداوند و کیهان به دنیای درون و توانایی‌های نهفته در وجود انسان، معطوف گردیده و زمینه‌ی توجه به مفهوم اصالت را مهیا نموده است.^۴ بسیاری از فیلسوفان مدرن، نقش عمده‌ای در ایجاد زمینه‌ی این چرخش داشته‌اند که بررسی دیدگاه‌های آنان در فهم چگونگی طرح و بسط این مفهوم اساسی است.

از میان فیلسوفان مورد اشاره به طور خاص می‌توان از ژان ژاک روسو نام برد. دیدگاه وی در تأکید بر وجدان انسانی و طبیعت نهفته در نهاد همه انسان‌ها، بسیاری از متفکران را مورد تأثیر قرار داد؛ از جمله فیلسوف آلمانی، یوهان گوتفرد هردر^۵ که به صورت‌بندی هویت^۶، اصالت و برخی مفاهیم مرتبط پرداخت و آرای وی در کنار دیدگاه‌های روسو، الهام‌بخش جنبش رمانتیسم شد (تیلور^۷، ۲۰۰۳، ص. ۲۸؛ گینان^۸، ۲۰۰۴، صص. ۲۹-۳۰). البته از سوی دیگر، جنبش رمانتیسم واکنشی بود به نگاه رادیکال جنبش روشنگری در اتخاذ رویکرد مکانیستی به هستی و انسان که به تمامیت^۹ انسان لطمه وارد کرده بود. این جنبش، چرخشی بود از دنیای برون به دنیای درون که در این چرخش، دومی را در نسبت با اولی، اصیل و قابل اتکا می‌دانست (گینان، ۲۰۰۴، صص. ۲۷-۳۰).

^۱ authenticity

^۲ دو مفهوم «اصالت» و «اصیل بودن» در این پژوهش به یک معنا به کار می‌روند و البته با مباحث مربوط به فلسفه اسلامی، تحت عناوین «اصالت وجود» یا «اصالت ماهیت»، فاقد اشتراک معنایی‌اند.

^۳ لیون تریلینگ (Lionel Trilling) (۱۹۷۲) و سوموگی وارگا (Somogy Varga) (۲۰۱۲) اشاراتی در باب پیشینه تاریخی اصالت به‌دست داده‌اند.

^۴ برای نمونه بنگرید به دو اثر لیون تریلینگ (۱۹۷۲) و چارلز تیلور (۱۹۸۹).

^۵ Herder

^۶ identity

^۷ Taylor

^۸ Guignon

^۹ wholeness

بسیاری از فیلسوفان اگزیستانسیالیست از جمله کرکگور، نیچه، سارتر، یاسپرس و هایدگر نیز به رغم تفاوت‌های گاه بسیار عمیق آنها، اصیل زیستن را مورد توجه قرار داده‌اند. با نظر به اینکه در نگاه این دسته از فیلسوفان، وجود انسان و فردیت^۱ وی بر همه نظام‌های فلسفی و اخلاقی مقدم است، اصیل بودن به معنای توجه به دنیای درون و خود بودن، نقشی اساسی می‌یابد (فلین^۲، ۲۰۰۶، صص. ۷۴-۷۵) تا آنجاکه به تعبیر ملکیان (۱۳۹۷)، آن را «یگانه فضیلت یا لاقل، فضیلت عمده آدمی دانسته‌اند». آنان فردی را که از انتخاب و زیستن مطابق با واقعیت وجودی خویش می‌گریزد همانند انسانی می‌دانند که به یک چهره^۳ در توده‌ای از انسان‌ها و یا چرخ دنده‌ای^۴ در ماشین بوروکراسی جامعه بدل خواهد شد و از برخورداری از زندگی اصیل محروم خواهد ماند (فلین، ۲۰۰۶، صص. ۷۴-۷۵).

به نظر می‌رسد که اصیل بودن واجد «بار عاطفی مثبتی» شده است (ملکیان، ۱۳۹۷) و به طور ناخودآگاه، در داورهای ما، فرد اصیل از فرد غیراصیل برتر انگاشته می‌شود. ولی لازم است این پرسش مطرح شود که اصولاً فرد اصیل چه صفاتی دارد؟ و آیا همه تبیین‌های موجود از فرد اصیل در ساحت‌های معناشناسانه^۵، هنجاری^۶ یا اخلاقی نیز مورد تأیید است؟ و با فرض در دست بودن معنایی موجّه از اصالت، چه دلالت‌هایی را می‌توان در حوزه تربیت از جمله تعریف معلم اصیل به دست داد؟ اینها پرسش‌هایی هستند که در پژوهش حاضر مورد واکاوی قرار خواهند گرفت.

فیلسوف مورد نظر در این پژوهش که آرای وی در باب اصالت به دیده قبول نگریسته شده، چارلز تیلور، فیلسوف کانادایی است که خوانش قابل دفاعی در این خصوص دارد. نظرگاه‌های تیلور در باب مفهوم اصالت، در میان آثار متعدد وی، عمدتاً در دو اثر یعنی «سرچشمه‌های هویت مدرن» (۱۹۸۹) و «اخلاق اصالت»^۷ (۲۰۰۳) آمده است. دیدگاه وی در میانه دو سوی باورمندان و منتقدان افراطی جای می‌گیرد. تیلور در دو کتاب اشاره شده،

^۱ individuality

^۲ Flynn, T.

^۳ face

^۴ cog

^۵ semantic

^۶ normativity

^۷ کتاب «اخلاق اصالت» متن مکتوب سخنرانی‌هایی است که تیلور برای شرح ایده محوری کتاب حجیم و سنگین «سرچشمه‌های خود» ایراد نموده است.

خوانش‌های فردگرایانه در باب مفهوم اصالت را مورد نقد جدی قرار داده و کوشیده است نسبت به بازسازی خوانشی قابل دفاع از این مفهوم برآید. آرای وی در این دو اثر، در باب مفاهیمی چون هویت^۱، اصالت، به رسمیت شناختن^۲ و برخی مفاهیم مرتبط، تقریباً اکثر آثار جدی این حوزه پس از خود را تحت تأثیر قرار داده و باعث نگارش مقالات متعددی شده است.^۳

از سویی، نظر به اینکه پدیده اصیل بودن همچون یک «فضیلت» اخلاقی، در فضای فکری و فرهنگی کشور ما نیز وارد شده است و برخی درصدد برآمده‌اند تا با تألیف و ترجمه برخی از آثار، آن را مورد ملاحظه قرار داده و شرایط ارتقای فکری و فرهنگی جامعه ما را فراهم نمایند^۴، ضروری است به طرح و بیان دیدگاه موجّه و قابل دفاع از این مفهوم پرداخته و زمینه نقد و بررسی دیدگاه‌های مطرح در جامعه را فراهم آورد. در واقع، طرح دیدگاه تیلور، زمینه التفات انتقادی به آثار عمدتاً ترجمه شده در این حوزه را فراهم خواهد آورد. خاتمه‌بخش این مقاله، گشودنِ باب تفکر در باب دلالت‌های باور به معنای منقّح و موجّه از اصالت در حوزه تربیت خواهد بود. بدین منظور، دلالت‌های باور به دیدگاه تیلور در خصوص ویژگی‌های معلم اصیل مورد اشاره قرار خواهد گرفت. توجه به دیدگاهی که کنش‌گری معلم و دانش‌آموز را هم‌زمان پاس داشته و تمامیت شخصیتی و هویتی آنان را نیز لحاظ کند، در دلالت‌های به دست آمده قابل حصول خواهد بود.

برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های اول و دوم این پژوهش، از روش تحلیل مفهومی به ویژه در شکل «تفسیر مفهومی» استفاده شده است (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۲)؛ بدین معنا که مفهوم اصالت در آثار متعدد تیلور، به ویژه دو اثر اصلی و محوری اشاره شده، مورد ردیابی قرار گرفته و هسته معنایی مورد نظر وی از این مفهوم، خصوصاً ابعاد فعال و منفعل اصیل بودن، در تعریف این مفهوم مورد شرح و بسط قرار گرفته است. در واقع، پرسش‌هایی از این دست در به کارگیری «تفسیر مفهومی» مدنظر پژوهشگر بوده است: آیا تیلور تعریف

^۱ identity

^۲ recognition

^۳ برای اشاره به دیدگاه‌های سلبی و ایجابی متأثر از دیدگاه تیلور به این نمونه‌ها بنگرید: گینان (۲۰۰۴)، بونت و کایپرز (۲۰۰۲)، سرید (۲۰۱۵)، اسپلیتر (۲۰۰۹؛ ۲۰۱۱)، دگنهارت (۲۰۱۰).

^۴ در این زمینه، کتاب‌ها و رسالاتی ترجمه یا نگاشته شده است. برای نمونه بنگرید به: قاسمیان دستجردی (۱۳۷۹)، حبیب‌وند (۱۳۹۷)، رابینز (۱۳۹۰)، گلومب (۱۳۹۶)، راجرز (۱۳۹۵)، صالحی خلخالی (۱۳۹۵)، و گیان (۱۳۹۲).

مشخصی از این مفهوم در شکل‌های مختلف آن به دست داده است؟ آیا درک مفهوم اصالت و تعریف ارائه شده از آن، در آثار تیلور مستلزم شرط یا شروط خاصی است؟ و در نهایت، تعریف به دست آمده چه اشتراکات و تفاوت‌هایی با دیگر تعاریف از اصیل بودن دارد؟ از همین رو، ضمن بسط و طرح دیدگاه تیلور، هم‌زمان نگاهی انتقادی متوجه برخی دیدگاه‌ها از جمله دیدگاه‌های لیبرال و فردگرایانه و پست‌مدرن از این مفهوم خواهد شد.

روش برگزیده برای به دست دادن دلالت‌های مورد اشاره در باب معلم اصیل، «استنتاج عملی» بوده است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، صص. ۹۷-۱۳۱). با کاربست این روش، پژوهشگر از برخی گزاره‌های استی (صغرای قیاس)، با این گزاره تجویزی که «معلم باید اصیل باشد» (کبرای قیاس)، نسبت به استنتاج دلالت‌های آن در تعریف معلم اصیل اقدام نموده است. در این پژوهش، معنای مورد نظر تیلور در تعریف اصیل بودن و توجه به ابعاد فردی و اجتماعی این «فضیلت» اخلاقی، معنایی موجه بوده و از مطلوبیت برخوردار است.

دیدگاه چارلز تیلور

پیش از شرح آرای تیلور درباره مفهوم اصیل بودن، لازم است برخی از عناصر مفهومی دیدگاه وی مورد توجه قرار گیرد. از نظر تیلور، پدیده اصیل بودن با مختصات مفهومی آن، پدیده‌ای مدرن است (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۵)، هر چند شواهدی از عطف نظر متفکرانی همچون سقراط و افلاطون و برخی دیگر به این پدیده وجود دارد (اسپلیتر،^۱ ۲۰۰۹). ولی چنان که تیلور و دیگران خاطر نشان کرده‌اند، آن چیزی که در آثار این متفکران از توجه به درون و کشف دنیای درون مورد اشاره قرار گرفته، در بستری کاملاً متفاوت از آن چیزی است که در دنیای مدرن مورد توجه قرار گرفته است (گینان، ۲۰۰۴، صص. ۷-۱۰). از این رو، از نگاه تیلور ضروری است تحلیلی تاریخی از چگونگی نفوذ فرهنگ اصالت در ناخودآگاه انسان مدرن به دست داده شود.

از نگاه تیلور، اصالت از ابعاد تاریخی هویت انسان غربی است.^۲ مراد تیلور از ابعاد تاریخی هویت انسان‌ها، اشاره به ابعادی از ویژگی‌های انسانی است که متأثر از عوامل متنوع

^۱ Splitter

^۲ از نگاه تیلور، هویت دارای دو بُعد هستی‌شناختی و تاریخی است. مراد از بُعد هستی‌شناختی، وجوه ثابت انسان‌ها، فارغ از تفاوت‌های اقلیمی و فرهنگی است که عبارتند از: خودتفسیرگری (self-interpretation)، زبان‌مندی، برخورداری از خود گفت - وگویی (dialogical self) و برخورداری از توانایی ارزشیابی قوی (strong evaluation) (تیلور، ۱۹۸۵).

اقلیمی، قومی و فرهنگی بوده و مختص به فرهنگی است که فرد در آن بالیده است و الزامی ندارد که دیگر فرهنگ‌ها نیز واجد آن خصایص باشند (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۶۶). برای نمونه، انسان غربی انسانی بریده یا رها^۱ از هر آن چیزی است که التزام می‌طلبد (تیلور، ۱۹۸۹، صص. ۲۱ و ۳۸۹). انسان غربی صرفاً خود را سرسپرده عقل می‌داند و بس. همچنین، انسان مدرن اصالت را به سوژه می‌دهد و از هر نوع معنایی مبتنی بر «نظم کیهانی»^۲ بریده است؛ با این وصف که وی از هر آنچه برون^۳ از اوست، به دنیای درونی^۴ خود عطف نظر نموده است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. X؛ ۲۰۰۳، ص. ۲۶). دقیقاً در همین موضع است که موضوع اصیل بودن یا به تعبیر دقیق‌تر، «خودبودگی»^۵ به عنوان یک ارزش در فرهنگ غرب مورد تأکید قرار گرفته است (تیلور، ۲۰۰۳). از همین رو، در ادامه، ابتدا موضوع بریدگی انسان مدرن از نظم کیهانی و عطف نظر وی به دنیای درون و سپس، اصیل بودن مورد توجه قرار خواهد گرفت.

چرخش به درون برای معنایابی

چنان که اشاره شد، یکی از مؤلفه‌های اساسی که تیلور به عنوان سویه تاریخی هویت انسان مدرن برشمرده است، عطف نظر از آنچه برون از اوست، به سوی دنیای درونی او. تیلور بخش دوم کتاب «سرچشمه‌های خود» (۱۹۸۹) را به شرح روند تاریخی شکل‌گیری چنین ویژگی و گرایشی در هویت انسان مدرن اختصاص داده است. تیلور به لحاظ تاریخی زمینه شکل‌گیری چنین چرخشی را تا زمان آگوستین به عقب برده است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۱۳۰)، آنجا که آگوستین با قطع نظر از دیگر چیزها با خود به نجوا نشست و منشأ خیر و شر را در درون خویش می‌جوید. به باور آگوستین، راه سعادت و رستگاری، یعنی پیوند با خداوند، از درون آغاز می‌شود. این بدان معناست که او در درون خویش به دنبال خدا می‌گردد. البته از نظر تیلور، فیلسوفان پیش از آگوستین یکسره به درون و ابعاد آن بی‌توجه نبوده‌اند ولی

^۱ disengaged self

^۲ cosmic order

^۳ outward

^۴ inward

^۵ اصیل بودن چنانچه معادل authenticity دانسته شود، معنای دقیق «خود بودن» را می‌رساند. این واژه ساخته شده از پیشوند یونانی -auto (به معنی خود بودن)، و در برابر جعلی بودن و ساختگی بودن به کار می‌رود و فرد اصیل (authentic) نیز کسی است که آن چیزی باشد که واقعاً هست، یعنی خودش باشد.

این بازگشت و چرخش بنیادی^۱ به درون و مخاطب قرار دادن و عینیت بخشیدن به خود، با آگوستین آغاز شده است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۱۳۱).

همچنین، تیلور به روسو اشاره نموده که همچون آگوستین به دنیای درون روی آورده است. روسو در دنیای درون انسان، وجدان اخلاقی را می‌یابد که الهام‌بخش رفتارهای انسان است (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۸۵). روسو با ردّ دیدگاه‌های الهیاتی آگوستین از جمله، گناه ابدی و نیز با اصالت دادن به صدای طبیعت^۲ انسانی، مبنای توجه بی‌قید و شرط به درون انسان به عنوان منبع هرگونه اخلاق را پی‌ریزی کرده است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۳۵۷). روسو که به طور مشخص با انقلاب علمی آن دوران سر ناسازگاری داشت، بر این باور بود که اصالت دادن به عقل ابزاری و پی‌ریزی همه چیز بر مبنای سود و زیان، اثر مهلکی بر عواطف و وجدان درونی انسان خواهد داشت. وی راهکار رهایی از چنین وضعیتی را تکیه بر وجدان اخلاقی انسان دانسته است (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۸۵-۸۶). روسو با اتکا به آزادی پیشینی انسان، چیزی که تیلور آن را «آزادی در تعیین خود»^۳ نامیده است، هدف اخلاق را تکیه انحصاری انسان بر خود و صدای وجدان خویش دانسته است. با تکیه بر این آزادی، فرد باید بر تمام اقتضائات و فشارهای بیرونی فائق آید و با تکیه بر وجدان اخلاقی خویش، خود را به سوی تکامل اخلاقی راهبری نماید.

به باور تیلور، کشف دنیای پر رمز و راز درون و به تعبیر او «عمق درونی»^۴، از پدیده‌هایی است که با این وسعت و دقت برای انسان‌های غیر مدرن غیر قابل تصور بوده است. تیلور توجه به انسان و اصالت دادن به نیروهای درونی او را پیش‌فرض مشترک فیلسوفان مدرن برشمرده است (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۴). مثلاً دکارت در شک دستوری خویش، صرفاً با تکیه بر قدرت اندیشه خود و در یک فرآیند درون‌نگری توانست به اثبات دیگر چیزها دست یابد (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۱۳۱)، و کانت معیار اخلاق را در درون انسان پایه‌گذاری کرده و وجدان اخلاقی انسان را معیار هرگونه اخلاقی زیستن دانسته است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۱۲۱).

به زعم تیلور، هردر با الهام‌گیری از روسو و دیگر فیلسوفان مدرن، به طرح مفهوم مدرن اصیل بودن مبادرت ورزید و باعث عمومیت بخشیدن به این مفهوم در ناخودآگاه انسان

¹ Radical reflexivity

² voice of nature

³ self determining freedom

⁴ inner depth

مدرن شد (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۸). انسان مدرن به دلیل بریدن از هرگونه معنایی خارج از خود، برای مقابله با بحران معنا و سرگشتگی، به دنبال سرچشمه و زبانی برای معنابخشی به زندگی خویش بود که این مهم با کارهای روسو، هردر و نهضت رمانتیسم که متأثر از این فیلسوفان بود، به دست آمد. از نگاه هردر، افراد انسانی حدود^۱ و ویژگی منحصر به خود را دارند که باید در صدد کشف آن برآیند (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۸؛ پالما، ۲۰۱۴، ص. ۱۳۵). پیگیری این دیدگاه به طرح وسیع و پذیرش عمومی پدیده اصیل بودن در فرهنگ مدرن انجامید که در ادامه بدان اشاره خواهد شد.

چیستی اصیل بودن

مراد از اصیل بودن چیست؟ و چه تطوّرات معنایی در باب این مفهوم صورت گرفته است؟ تیلور (۲۰۰۳) کوشیده است با نگاهی تاریخی - تحلیلی، ضمن آسیب‌شناسی تلقی‌های مختلف و بعضاً ناصواب از این مفهوم، برداشت قابل دفاعی از این مفهوم ارائه دهد. موضع وی در میانه دو طیف طرفداران سرسخت زندگی اصیل و منتقدان آن استوار گردیده است. در یک سوی طیف، طرفداران عموماً لیبرال این دیدگاه، بر این باور هستند که اخلاق اصالت به معنای به رسمیت شناختن حقوق فردی دیگران در ساختن و رقم زدن هویت خود می‌باشد. هر فردی این حق را دارد که آن نوع زندگی را که متلائم با ویژگی‌های درونی خویش می‌یابد، تکامل بخشد و کسی حق تحمیل هیچ سبک زندگی را به دیگری ندارد. به تعبیر تیلور، در این دیدگاه نوعی از نسبیت ساده‌انگارانه^۲ نهفته است (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۱۳). در نگاه ساده‌انگارانه به اصیل بودن، فردیت و تحقق خود^۳ بخش لاینفک زندگی یکایک افراد خواهد بود. در این حالت، هیچ معنا و افق اخلاقی بیرونی نباید به فرد تحمیل شود و نمی‌توان از زندگی برتر یا بهتر سخن گفت. بهترین زندگی آن است که منشأ آن تماماً در درون فرد باشد و فرد بدون هرگونه تأثیرپذیری از جامعه و فشار دیگران، خود به تحقق آن مبادرت ورزد. این همان چیزی است که با نظر به دیدگاه منتقدان این روایت از اصیل بودن،

¹. measure

². glib relativism

³. self-fulfillment

می‌تواند منجر به خودشیفتگی^۱ و لذت‌باوری^۲ شود. تیلور این خوانش از اصالت را خوانشی فرومایه^۳ قلمداد نموده و بالتبع آن را مردود دانسته است (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۱۳-۱۶).

تیلور خوانش فرومایه از اصالت را نتیجه رواج دیدگاه لیبرالیسم بی‌طرف یا خنثی^۴ می‌داند که یکی از باورهای مرکزی آن این است که جامعه لیبرال باید نسبت به پرسش از مؤلفه‌های سازنده یک زندگی خوب^۵ سکوت پیشه کند و آن را به یکایک شهروندان خویش بسپارد تا به شکلی که شیوه خاص خود آنان است، آن را تحقق بخشند. او بر این باور است که این دیدگاه که لیبرال‌های سرسختی همچون دورکین^۶ و کیملیکا^۷ در زمره مدافعان آن هستند، راه را بر هرگونه نقد و بررسی آن می‌بندد. وقتی بررسی مؤلفه‌های یک زندگی خوب از عرصه بحث و نقد عقلانی خارج شود، راه بر سوژه‌محوری اخلاقی^۸ گشوده خواهد شد. افراد خویشین خویش را تنها مناط عقلانی یا اخلاقی بودن عملکرد خود خواهند دانست و هر نوع داوری خارج از اندیشه و احساسات فردی خویش را مردود خواهند دانست (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۱۷-۲۱).

از سوی دیگر، تیلور دیدگاه منتقدانی^۹ که آرمان اصالت را در بست مردود دانسته و هیچ‌گونه جنبه مثبتی در آن نمی‌یابند نیز نمی‌پذیرد. از نظرگاه وی، آرمان اصالت واجد جنبه‌های ارزشمندی است که نباید نسبت بدان بی‌توجه بود. به تعبیر او، با خود رو راست بودن، آرمانی است که واجد ارزش است و نمی‌توان آن را نادیده انگاشت (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۱۵). اینکه خواسته‌ها، احساسات و عملکرد فرد مورد توجه قرار گرفته و فرد آنها را سرکوب نکند، فی‌نفسه امری ارزشمند است و نباید مورد نکوهش قرار گیرد. بنا به رأی تیلور، خوانش‌های ناصواب از این دیدگاه، باید محل نقد قرار گیرد، نه آرمان اصالت به طور کلی. برای نمونه، او این واقعیت که فردی جلوی فشار دیگران و یا به طور کلی جامعه، می‌ایستد و فهم و برداشت خود از مسایل را زیر پا نمی‌گذارد امری همگام با فضایل اخلاقی می‌داند

^۱ narcissism

^۲ hedonism

^۳ debased

^۴ liberalism of neutrality

^۵ good life

^۶ Dworkin

^۷ kymlicka

^۸ moral subjectivism

^۹ از جمله این منتقدان که مورد اشاره تیلور قرار گرفته است، دیدگاه الن بلوم در کتاب «بسته شدن ذهن آمریکایی» (۱۳۹۶) است.

(تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۶۲-۶۳). ولی از سوی دیگر، در درون ما غرایز و امیالی وجود دارند که اخلاقی زیستن، متضمن مهار کردن آنهاست و اصیل بودن چنانچه این معنا را داشته باشد که این غرایز و امیال مورد تأیید قرار گیرند، حتماً مخالف اخلاق خواهد بود. برای نمونه، نیچه در تأکیدی که بر خود بودن و ساختن خویش (آن چنان که هست) نموده، اخلاقی بودن را مخالف اصیل بودن می‌داند؛ چرا که برخی از ابعاد وجودی ما در اخلاقی زیستن به مُحاق خواهد رفت و نیچه، خواستار آفرینش تمام وجه انسان است و از همین روست که او با اخلاقی زیستن، سرِ ناسازگاری دارد (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۶۵-۶۶). در نمونه دیگر، تیلور دیدگاه‌های متفکران پست‌مدرن که افق‌های معنا^۱ را بی‌اعتبار می‌سازند و اصیل بودن را با خلاقیت و بازآفرینی پیوند زده و جنبه‌های اخلاقی و اجتماعی آن را به دست فراموشی می‌سپارند، مردود دانسته است. بنا به رأی تیلور، قرائت مورد نظر پست‌مدرن‌ها از اصالت، خوانشی منحرف^۲ از اصیل بودن است (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۶۶-۶۷).

تیلور برای پیشگیری از جنبه‌های منفی اصیل بودن و برجسته نمودن ابعاد مثبت آن، به دو واژه یونانی پوئیس^۳ به معنای آفریدن و میمیسیس^۴ به معنای تقلید متوسل شده است. وی این نکته را مورد اشاره قرار داده است که در عصر مدرن، برخلاف دوران پیشامدرن، پافشاری بیشتری بر پوئیس صورت می‌پذیرد. چه در هنر و چه در اخلاق، آن چیزی اصیل دانسته می‌شود که یکسره آفرینش باشد و نه تقلیدی از چیز دیگر. مثلاً هنر اصیل در فرهنگ غرب، هنری است که برخلاف سنت‌های هنری پیشینیان، هیچ‌گونه همگونی و همسانی از طبیعت در آن نباشد و باید آفرینشی باشد از تجربه زیسته فرد هنرمند. اما به رأی تیلور، اصیل بودن، برای رهایی از ابعاد منفی اشاره شده و احتراز از بدل گشتن به نوعی خودبسندگی، نباید به میمیسیس که عبارت است از باورمندی به افق‌های معنایی و اخلاقی و گشودگی به نقطه نظرات «دیگران» بی‌تفاوت باشد. وی بر این دقیقه پای فشرده است که التفات صرف بر جنبه‌های آفرینشی اصالت و به دست فراموشی سپردن جنبه‌های تقلیدی آن، باعث انحراف این پدیده از معنای درست و قابل دفاع آن شده است (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۶۲-۶۹).

¹ horizons of significance

² deviant form

³ poesis

⁴ mimesis

تیلور در بیان دیدگاه ایجابی خویش، به هر دو بُعد اصیل بودن نظر افکنده است که به تعبیر سرید^۱ (۲۰۱۵)، می‌توان آنها را ابعاد فعال^۲ و منفعل^۳ اصالت نام نهاد: به اختصار، ما می‌توانیم بگوییم که اصیل بودن، الف) متضمن: ۱. آفرینش^۴ و سازندگی^۵ و همچنین کشف و جستجو، ۲. نوآوری^۶ و غالباً^۳. مخالفت با قواعد اجتماعی و حتی بالقوه، مخالفت با آن چیزی است که ما آن را اخلاق می‌شناسیم. اما البته همان‌گونه که دیدیم، این نکته نیز درست است که اصیل بودن، ب) مقتضی: ۱. گشودگی به افق‌های معنی (چرا که در غیر این صورت، آفرینش، زمینه‌ای^۷ را که آن را از بی‌معنایی نجات می‌دهد، از دست خواهد داد) و ۲. تعریف خود در گفت‌وگوست. این اقتضائات که ممکن است با یکدیگر در تعارض نیز باشند، باید اجازه اثرگذاری پیدا کنند و برتری دادن ساده‌انگارانه یکی از آنها بر دیگری باید خطا دانسته شود (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۶۶).

تیلور با تأکید بر ابعاد منفعل یا تقلیدی (ممیسیس) اصیل بودن، در پی به رسمیت شناختن سوبه‌های هستی‌شناختی هویت انسان، از جمله زبان‌مند بودن و برخورداری از هویت گفت‌وگویی است. وی با تأثیرپذیری از زبان‌شناس روسی، میخائیل باختین^۸، تفسیرگری انسان را یک مونولوگ نمی‌داند، بلکه آن را در شکل دیالوگ می‌بیند. مراد وی را می‌توان این‌گونه شرح داد که با وصف اینکه زبان موضوعی اجتماعی و زبان‌آموزی کنشی اجتماعی است و هیچ انسانی نمی‌تواند زبانی مختص به خود داشته باشد، ما همواره درون شبکه‌هایی از مخاطبان^۹ هستیم (ابی، ۲۰۰۰، صص. ۶۷-۶۸). در این موضع، تیلور با تأسی به جورج هربرت مید^{۱۰}، شبکه مخاطبان را دیگران مهم^{۱۱} تعریف می‌کند. افرادی همچون پدر و مادر که زندگی ما پیوسته، چه به جهت سلبی و چه به جهت ایجابی، در گفت‌وگویی

¹ Sarid

² active

³ passive

⁴ creation

⁵ construction

⁶ originality

⁷ background

⁸ Bakhtin, M.

⁹ webs of interlocutors

¹⁰ Mead, G., H.

¹¹ significant others

درونی با آنان به پیش رفته و شکل می‌یابد. او صرفِ بودن ما و هویت داشتن ما را وابسته به این گفت‌وگو می‌داند: فرد نمی‌تواند بدون ارتباط با دیگری، خود^۱ شود. من تنها در ارتباط با مخاطبان معینی، خودم هستم: به یک شیوه در ارتباط با آن کسانی که در گذشته، مباحثه با آنها برای رسیدن به تعریفی از خود ضروری بوده است و به شیوه‌ای دیگر در ارتباط با کسانی که اکنون در تلاش مستمر من، برای به دست آوردن زبانی برای فهم خود، حیاتی هستند. هر چند این دو شیوه می‌توانند هم‌پوشانی داشته باشند. خود تنها در شبکه‌هایی از مخاطبان می‌تواند وجود داشته باشد (۱۹۸۹، ص. ۳۶).

از همین رو، اصیل بودن به معنای خود بودن و وفق فهم خود عمل کردن، اساساً نمی‌تواند به «دیگری»، بی تفاوت باشد. به رأی تیلور، هر تفسیری از اصیل بودن باید جایی برای گشودگی نسبت به دیگری بگشاید. تفاسیر یک‌سویه و فردگرایانه از اصالت می‌تواند دچار آفاتی شود که راه را بر تعاملات اجتماعی سدّ نموده و نوعی از خودبسندگی را در افراد ایجاد کند. این نکته مبنایی باید در نقد و بررسی دیدگاه‌های مطرح در جامعه ما نیز مورد ملاحظه قرار گیرد.^۲

با شرح خوانش مختار پژوهش در باب اصیل بودن، در بخش بعد خواهیم کوشید تا نتیجه بسط این دیدگاه در زمینه یکی از محوری‌ترین ابعاد تربیت، یعنی معلم، را مورد توجه قرار دهیم.

طرحی از دلالت‌های تربیتی

پس از بیان دیدگاه مورد موجه پژوهش حاضر، اکنون کاربست این دیدگاه در توضیح جایگاه معلم اصیل مورد اشاره قرار خواهد گرفت. در حوزه تربیت به تبع حوزه فلسفی، مفهوم اصیل بودن جایگاه ویژه‌ای یافته است و پژوهش‌های متعددی بدین موضوع

^۱. self

۲. برای اشاره به یک نمونه، می‌توان از ملکیان نام برد که با جدیت بسیار موضوع اصیل بودن را مورد توجه قرار داده است (۱۳۹۸، ۱۳۹۷، ۱۳۸۱). به نظر می‌رسد، نقطه ضعف اساسی خوانش ملکیان از اصالت، کم توجهی به ابعاد اجتماعی اصالت است. دیدگاهی همچون دیدگاه او در جامعه ما، که در برخورداری از فرهنگ کار گروهی، انتقادپذیری و گفت‌وگو، نمره مناسبی نمی‌گیرد (فراسخواه، ۱۳۹۵، ص. ۲۱)، می‌تواند توالی فاسد بسیاری داشته باشد. هر فردی با صرف بیان اینکه من به خود «وفادار» هستم (ملکیان، ۱۳۸۱)، می‌تواند صرفاً دیدگاه‌های خویش را درست بیانگارد و براساس آن عمل کند و به توصیه‌های بعدی ملکیان، مبنی بر استفاده از «عمق فهم» دیگران واقعی ننهد (ملکیان، ۱۳۹۸). در واقع، چنانچه وزنه‌ی اصالت در ابعاد فعال آن سنگین‌تر باشد، فروغلطیدن به دامان نسخه فرومایه اصالت ناگزیر به نظر می‌رسد.

اختصاص یافته است. تعلیم و تربیت اصیل، برنامه درسی اصیل، و دانش‌آموز اصیل، مفاهیمی هستند که از بسآمد قابل توجهی در حوزه فعالیت‌های تربیتی برخوردار گشته و مورد مذاقه قرار گرفته‌اند. پژوهش‌های تروبادی (۲۰۱۵)، سرید (۲۰۱۵)، دگنهرت^۱ (۲۰۱۰)، اسپلیتر (۲۰۰۹)، کاپرز و حاجی (۲۰۰۷)، رم^۲ و همکاران (۲۰۰۳)، پژوهش‌های متنوع نیومن^۳ از جمله نیومن و همکاران (۱۹۹۶)، نمونه‌ای از پژوهش‌هایی هستند که در سال‌های اخیر در این حوزه صورت گرفته است.

دیدگاه‌های به کار بسته شده در برخی از این پژوهش‌ها مورد نقد قرار گرفته و اشکالاتی در طرح آنها وارد شده است. برای نمونه، اسپلیتر (۲۰۰۹) دیدگاه نیومن و همکاران در بیان طرح تعلیم و تربیت اصیل را به دلیل عدم توجه به همه ابعاد تربیت اصیل مورد نقادی قرار داده است. پژوهشگرانی همچون سرید (۲۰۱۵) و اسپلیتر (۲۰۱۱) نیز کوشیده‌اند معیارهایی کلی در تبیین تربیت اصیل به دست دهند، ولی به‌طور مشخص نسبت به بیان دلالت‌های صریح یا ضمنی باور به این فضیلت اقدام نکرده‌اند. از همین رو، در ادامه، دلالت‌های باور به تربیت اصیل در تفسیر مورد قبول این پژوهش، در باب یکی از عناصر محوری تربیت یعنی معلم، مورد توجه قرار خواهد گرفت. نکته مهم در توجه به این دلالت‌ها این است که باید دیالکتیک میان این اصول مورد توجه قرار گیرد. بدین معنا که باید همه این دلالت‌ها به طور یک جا مورد توجه قرار گیرند و صرف به کار بستن یک یا چند مورد از این ویژگی‌ها، موجب شکل‌گیری صورت‌های نامطلوب اصالت خواهد شد. برای نمونه، معلم از یک‌سو باید به فهم خویش از موضوع، در کلاس درس وفادار باشد و صرف علاقه یا خواست متریبان و والدین نباید موجب تغییر باورهای او گردد. از سوی دیگر، وی باید به نیازها و نقدهای آنان، گشوده باشد و چنین دیالکتیکی موجب رویش و شکفتگی مربی و متربی خواهد بود.

معلم اصیل

به دست دادن روایت‌هایی یک دست و یک‌سویه از روابط میان معلم و شاگرد، به دلیل پیچیدگی و چندبُعدی بودن موضوع، غالباً به ساده انگاری خواهد انجامید. برای نمونه، بیان اینکه معلم باید از اقتدار کامل در کلاس درس برخوردار باشد، نکته‌ای درست است؛ ولی در

¹. Degenhardt

². Rahm

³. Newman

عین حال، چنانچه توجه به این اقتدار، چنان محوری شود که دانش آموز و نیازها و علایق آن مورد بی‌مهری قرار گیرند، زمینه انحراف جریان تربیت و لذا بی‌ثمری آن را فراهم خواهد آورد. از سوی دیگر، چنانچه توجه به دانش آموز و علایق آن، زمینه بی‌توجهی به اقتدار دانشی و بینشی معلم گردد، فضای تربیت را بی‌اثر و تهی از محتوا خواهد نمود.

با نظر به این معنا، دیدگاه چارلز تیلور که هر دو بُعد آفرینشی و تقلیدی اصیل بودن را مدنظر قرار داده است، برخلاف برخی دیدگاه‌های یک‌سویه که مورد اشاره قرار گرفت، زمینه با هم دیدن هر دو وجه و نیز برقراری دیالکتیک میان آن دو را فراهم خواهد آورد. این آمد و شد میان ابعاد فعال و منفعل اصیل بودن، امری است که صرفاً معلمان دقیق و خیره امکان تحقق آن را خواهند داشت. در ادامه، دلالت‌های باور به اصیل بودن یک معلم، با ابتدا به دیدگاه تیلور مورد اشاره خواهد گرفت.

الف) الزام به بُعد فعال اصیل بودن: معلم اصیل، به دانش و فهم خود از مسایل تکیه دارد. وی معلمی است که طرح درس او الزاماً براساس علاقه و خواست دانش‌آموزان و والدین و یا حتی مدیران مدارس نیست بلکه به ضرورت‌هایی که وی به عنوان یک معلم با آنها آشناست، توجه دارد و خواهد کوشید که مخاطبان خویش اعم از دانش‌آموزان، والدین و مسئولان مدرسه را نسبت به دیدگاه‌های خویش آشنا و متقاعد سازد. معلم اصیل، براساس تخصص و باورهای خویش، نسبت به طرح درس در کلاس مبادرت خواهد ورزید و فشارهای اجتماعی و مدیریتی، الزاماً منجر به تغییر رویه وی نخواهد شد. چنان معلمی، مبتنی بر تجارب و اندوخته‌های علمی و تخصصی خویش با چنین فشارهایی که بدون هرگونه مینا و منطق قابل دفاع، درصدد تحمیل روش‌ها و موضوعات خاصی در کلاس درس می‌باشند، خواهد ایستاد.

این دلالت، چالشی است بر دیدگاه‌هایی که جایگاه معلم را در حدّ یک تسهیل‌گر^۱ کاهش داده‌اند؛ به ویژه در آن خوانشی از این مفهوم که معلم تسهیل‌گر باید از دیدگاهی بی‌طرف^۲ برخوردار بوده و خود را واجد هیچ اقتداری^۳ در جهت‌دهی به جریان کلاس درس نبیند. در این تلقی، جایگاه معلم، از فردی که از اقتدار دانشی و بینشی برخوردار است و دانش و

^۱ facilitator

^۲ neutral

^۳ authority

تجربه را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد، به فردی تبدیل می‌شود که به علایق و پرسش‌های دانش‌آموزان جهت می‌دهد و یادگیری دانش‌آموزان را تسهیل می‌نماید (شوارز^۱، ۲۰۰۵، صص. ۲۵-۲۸). به تعبیر بیستا^۲، در این دیدگاه، جریان تربیت که تدریس نقش اساسی در آن ایفا می‌کند، به یک جریان یک‌سویه و یادگیری محور^۳ بدل می‌گردد و معلم نقشی فرعی در کلاس درس می‌یابد (بیستا، ۲۰۱۳، صص. ۶۲-۶۸). در حالی که معلم اصیل، معلمی است که بعد فعال اصیل بودن را مورد توجه قرار خواهد داد.

ب) *الزام به بُعد منفعل اصیل بودن*: معلم اصیل، سخن خویش در باب هر موضوعی را سخن نهایی نخواهد دانست. او خود را در شبکه‌ای از مخاطبان (دانش‌آموزان، مسئولان مدارس، والدین، اقتضائات اجتماعی و غیره) می‌یابد که توش و توان علمی و روانی وی، نمی‌تواند خودبسنده بوده و راه را بر نظرات و انتقادات مخاطبان، مسدود نماید. چنین معلمی، آماده و حتی مشتاق به چالش کشیده شدن نظرگاه‌ها و آرای خویش می‌باشد. توجه به این دلالت، از یک‌سویه شدن جریان تربیت و بی‌توجهی به نیازها و دغدغه‌های دانش‌آموزان و حتی والدین آنها خواهد کاست و زمینه دست‌یابی به نقطه تعادل را فراهم خواهد آورد. البته روشن است که اشاره به این وجه از اصالت معلم، چنان که اشاره شد، به هیچ روی، به معنای نادیده گرفتن نقش خلاقانه و فعال وی در کلاس درس نیست.

به بیانی دیگر، التفات به این اصل، این دقیقه را به معلم یادآور می‌شود که مرجعیت دانشی و تخصصی موجود خود^۴ را با مرجعیت رسمی و قانونی^۵ اشتباه نگیرد (پیترز و وینچ^۶، ۱۹۶۷). در نوع اول، معلم به دلیل اینکه از دانش و تجربه بیشتری در آن زمینه برخوردار است، مرجع دانش‌آموزان و دیگر مخاطبان است و همین اقتدار دانشی و بینشی است که وی را در جایگاهی برتر قرار داده است. این در حالی است که در مرجعیت قانونی یا رسمی، او صرفاً به این دلیل که عنوان و جایگاه معلمی را دارد و این جایگاه رسمی تسلطی نسبی به وی بخشیده است، می‌تواند حتی بدون هرگونه دانش و تخصص، تقاضای توجه به آرا و دیدگاه‌های خویش را دارد. این دلالت، مرتبط با بُعد منفعل اصیل بودن است.

¹ Schwarz

² Biesta

³ Learnification

⁴ de facto authority

⁵ de jure authority

⁶ Peters & Winch

ج) *الزام به دیالکتیک معلم اصیل - دانش‌آموز اصیل*: معلم اصیل به دیالکتیک معلم اصیل - دانش‌آموز اصیل باور دارد. او باید بداند که اصیل بودن در ارتباط با دیگران اصیل معنا می‌یابد و نباید اصالت خود را برابر با خودشیفتگی و خودبسندگی بداند. چنانچه تفسیر معلم از اصالت خویش، خودشیفتگی و خودبسندگی باشد، مانع به رسمیت شناختن اصالت دانش‌آموزان خواهد شد. در واقع، معلم اصیل از آنجا که خودش فردی اصیل است و برای این فضیلت ارزش والایی قائل است، دانش‌آموزان را نیز اصیل می‌خواهد و برای خلاقیت آنها جا باز می‌کند و تجارب و فهم‌ها و دیدگاه‌های آنان را مورد توجه قرار می‌دهد.

توجه به این اصل، معلمان را از تفکر یک‌سویه در باب دانش‌آموزان خواهد رهانید و پیش‌انگاشت‌ها و قضاوت‌های نامنقح آنان را به چالش خواهد کشید. با التفات به آنچه بیان شد، آفرینش و خلاقیت، بخشی از ویژگی شخصیت‌های اصیل است و نظر به اینکه معلم، به افق‌های معنایی دیگر دانش‌آموزان گشوده است، معلم اصیل همواره آماده متعجب شدن است^۱ (پالما، ۲۰۱۴، ص. ۴۴) و برای دیدگاه‌های پیش‌بینی نشده و حتی عجیب دانش‌آموزان در ذهن و ضمیر خویش جایی باز نموده است. این دلالت، ناظر به دیدگاه تیلور در باب ایجاد زمینه اثرگذاری همزمان ابعاد فعال و منفعل اصیل بودن است.

تفاوت این دلالت با دلالت پیشین در این است که در دلالت پیشین، معلم با نگاه به خود و با فهم کاستی‌ها و محدودیت‌های شناختی، عاطفی و ارادی خویش - که هیچ فردی را گریز و گزیری از آن نیست - به این درک از خود و محدوده توانایی‌های خویش دست می‌یابد که وی نمی‌تواند اصیل بودن را در هیچ شکلی، مساوی با خودبسندگی و بی‌نیازی از دیگران تفسیر و تعبیر نماید. در واقع، در دلالت قبلی، نوعی نگاه به «خود» محور کار است. در حالی که در دلالت حاضر، معلم به دانش‌آموزان نظر دارد. او آماده شنیدن نقطه نظرها و آرای متفاوت دانش‌آموزان خویش بوده و آنان را همان‌گونه که هستند، خواهد پذیرفت. در اینجا نوعی نگاه به «دیگری» محور کار است.

د) *الزام به واقعیات اجتماعی*: معلم اصیل به واقعیات اجتماعی توجه خواهد کرد. گشودگی معلم به اندیشه دیگران، او را از غوطه‌ور شدن در تخیلات شخصی وارهانیده و به واقعیات پیوند می‌زند. درس باید با زندگی کودکان ربط واقعی داشته باشد و نباید غرق در

^۱ pull up short

انتزاعیات و دیدگاه‌های ایدئولوژیک نامطلوب باشد. برای این کار، معلم از نزدیک با مسائل دانش‌آموزان و امتیازات و کاستی‌های ذهنی و روانی و اجتماعی آنان آشنا می‌گردد و با نظر به واقعیت‌های اجتماعی، می‌کوشد تا به متریبان برای رشد همه‌جانبه یاری رساند. این بُعد نیز مرتبط با سویه منفعل اصالت است. در واقع، می‌توان گفت معلم نمی‌تواند با تکیه بر دیدگاه‌هایی که یکسره در پی آفرینش و خلاقیت هستند، نسبت به مسائل ملموس اجتماع بی‌تفاوت باقی بماند.^۱

تیلور در ضرورت توجه به «گشودگی به افق‌های معنی»، در تعریف اصیل بودن، همین نکته را مورد اشاره قرار داده است که انسان، خواه ناخواه، در ترکیب پیچیده‌ای از روابط و مسائل قرار گرفته است که لازمه معناداری هر نوع کنش انسان، توجه به آنهاست. برای نمونه، چنانچه معلمی که سال‌ها در مناطق مرفه شهر اقدام به تدریس نموده است، به منطقه‌ای فقیرنشین منتقل شود، مسئله فقر و کمبود امکانات و برخی عقب‌ماندگی‌های مرتبط با این کمبودها از واقعیاتی است که معلم اصیل نمی‌تواند نسبت بدان غفلت نماید. در نمونه‌ای دیگر، می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی ایرانیان اشاره نمود. نظر به اینکه آموزش و پرورش در ایران، به صورت متمرکز می‌باشد و کمتر به تفاوت‌های فرهنگی، از جمله تفاوت‌های زبانی و فرهنگی مردمان مناطق مختلف ایران توجه لازم شده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۹)، معلم اصیل نباید نسبت به این واقعیات تغافل ورزد. آموزش درس «فارسی» به یک دانش‌آموز اول دبستان در اصفهان بسیار متفاوت از تدریس همین درس در تبریز است؛ زیرا یک کودک اصفهانی، صورت مکتوب زبان روزمره خویش را می‌آموزد، ولی یک کودک تبریزی، زبان تکلمی به جز زبان فارسی دارد. عدم توجه به این افق‌های معنی یا الزامات اجتماعی، می‌تواند موجب بی‌ربط بودن و دور شدن تدریس معلم از واقعیات اجتماعی گردد. یکی از معلمان در تجربه خویش در روستاهای آذربایجان، به همین نکته اشاره نموده است که آموزش زبان فارسی به ترک‌زبانان آن منطقه بدون توجه به زبان مادری آنان، خصوصاً در سال‌های نخست تحصیل، کاری عبث و بی‌فایده است.

^۱ نیومن (۱۹۹۶) همین بیان را البته در زمینه‌ای دیگر مورد اشاره قرار داده است.

نتیجه‌گیری

اصالت مفهومی جذاب است که در فضای فکری و فرهنگی غرب به شکل وسیعی طرح و مورد پذیرش قرار گرفته است. طرح این اندیشه در محمل زایش این مفهوم، یعنی غرب، همراه با مخاطراتی بوده است که مورد اشاره قرار گرفت. بریدگی از دیگران و تکیه صرف بر مفاهیمی همچون «خودآفرینی»^۱ و اتکای به درک و فهم خویش، یکی از مخاطراتی است که می‌تواند زمینه خودبسندگی فردی و بی‌نیازی افراد جامعه از یکدیگر را فراهم کند. فضای فکری و فرهنگی کشور ما نیز متأثر از طرح این مفهوم بوده است. پژوهش حاضر، با خاطر نشان نمودن تفسیری قابل توجه از اصالت، امکان توجه و بازنگری در تفسیر این فضیلت را فراهم آورده و حوزه‌های رسمی و غیررسمی تعلیم و تربیت را مورد توجه قرار داد.

همچنین، نظر به اینکه معلم در رشد و تعالی تعلیم و تربیت جامعه از نقشی محوری و بی‌بدیل برخوردار است^۲، هرگونه تفسیر یک‌سویه و یک‌جانبه از معلم و شیوه‌های کنش‌گری وی می‌تواند تبعات خاص خویش را داشته باشد. در واقع، آنچه حائز اهمیت است، این است که توجه به استقلال و کنش‌گری و اصالت معلم، نباید منجر به نادیده گرفتن نقش‌های اجتماعی و پذیرندگی وی گردد. از همین‌رو، سیاست‌گذاران تربیتی و تصمیم‌گیران نظام آموزشی کشور باید فهم دقیقی از اصالت را مدنظر قرار دهند که عبارت است از پذیرش دیالکتیک میان گشودگی به آرای دیگران و اتکای به خویش.

به طور مشخص، با نظر به دلالت‌های اشاره شده، می‌توان نسبت به طراحی دوره‌هایی برای معلمان دست یازید. در این دوره‌ها می‌توان این دلالت‌ها را همچون مجموعه‌ای از راهبردها نگریست که برهم‌کنش آنها بر یکدیگر می‌تواند ترکیبی پیچیده در شخصیت معلم را رقم زند. همان‌گونه که تربیت امری ساده و خطی نیست و لازم است پیچیدگی آن لحاظ گردد (محمدی چابکی، ۱۳۹۴)، معلمی نیز بر همین منوال باید همچون امری پیچیده مورد ملاحظه قرار گیرد. در این دوره‌ها باید معلمان به طور عملی با شیوه ملاحظه ابعاد فعال و منفعل اصیل بودن و توجه به اصالت دانش‌آموز آشنا گردند و چگونگی جمع این ویژگی‌های

^۱ برای اشاره به نمونه‌ای از دیدگاه اندیشمندان پست‌مدرن در این باره بنگرید به دیدگاه رورتی در باقری (۱۳۸۶)، و دیدگاه فوکو در سجادیه و عالی (۱۳۹۸).

^۲ به نظر می‌رسد اشاره به نقش محوری و اساسی معلم در تعلیم و تربیت، مورد پذیرش عام باشد. با این همه، برای نمونه، می‌توان به سالبرگ اشاره نمود که در تشریح علل موفقیت و انقلاب صورت گرفته در تعلیم و تربیت فنلاند، نقش معلمان را «محوری» دانسته است (۱۳۹۴، ص. ۹۲).

به ظاهر مقابل هم را تجربه نمایند. این در حالی است که با ملاحظه و بررسی سرفصل دروس نه رشته از رشته‌های مختلف آموزش معلمان (خاص دانشگاه فرهنگیان) مصوب جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۹/۲۸، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، توجه به این دوسویگی چنان که باید ملاحظه نمی‌گردد. برای نمونه، موضوع آموزش گفت‌وگو و گشودگی به آرای دیگران امری است که در این سرفصل‌ها چندان توجه جدی بدان نشده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۹).

در این دوره‌ها، می‌توان به نمونه‌های عینی از معلمانی اشاره کرد که در عین داشتن مشی و نگاه خاص و برخورداری از دانش و بینش ویژه و متفاوت، و در کنار پرهیز توجه صرف به مقتضیات زمان، همزمان نیازها و محدودیت‌های فکری و فرهنگی دانش‌آموزان را نیز مورد توجه قرار می‌دهند. مربیانی همچون محمد بهمن‌بیگی می‌توانند به عنوان افرادی معرفی شوند که در معنای مورد نظر این پژوهش، از اصالت برخوردار بوده‌اند. این گونه افراد در عین برخورداری از دیدگاه و دانش خاص خویش، توانستند خود را با شرایط و محدودیت‌های خاص موقعیت‌هایی که با آن مواجه بودند، وفق داده و زمینه شکفتگی و رشد تربیتی دانش‌آموزان را فراهم آورند.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۶). نوعملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- حبیب‌وند، ساسان (۱۳۹۷). از رنج تا رهایی: پرسش‌هایی مهم در خودشناسی. تهران: انتشارات سپید و سیاه.
- رایبیز، مایک (۱۳۹۰). خودتان باشید، پنج اصل مهم برای اصیل بودن (حسین عسکری و امین خشخو، مترجمان). تهران: نشر دانش‌پرور.
- راجرز، کارل (۱۳۹۵). هنر انسان شدن؛ روان‌درمانی از دیدگاه یک درمانگر (مهین میلانی، مترجم). تهران: نشر نو.
- سالبرگ، پاسی (۱۳۹۴). درس‌های فنلاندی (آنچه دنیا می‌تواند از تغییرات آموزشی فنلاند بیاموزد). تهران: انتشارات مرآت.
- سجادیه، نرگس سادات؛ عالی، مرضیه (۱۳۹۸). نظام تربیت و خود: از آرمان تکوین خود اصیل تا واقعیتی بنام شبه خود. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۳)، ۱۸، ۲۱-۵۱.
- صالحی خلخالی، میلاد (۱۳۹۵). تحلیل شخصیت‌های داستانی مثنوی بر اساس اصول زندگی اصیل و عاریتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته زبان و ادبیات فارسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- کومبز، جerald آر؛ روی، بی. دنیلز (۱۳۹۲). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (خسرو باقری، مترجم). در ادموند سی. شورت (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (صص. ۶۵-۴۳). تهران: انتشارات سمت.
- گلومب، یاکوب (۱۳۹۶). در جستجوی اصالت و انسان اصیل: از کی‌یرگگار تا کامو (داود صدیقی، مترجم). تهران: نشر جامی.
- گیان، چارلز (۱۳۹۲). در جستجوی اصالت (آرش محمداولی، مترجم). تهران: نشر ققنوس.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). ما ایرانیان؛ زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلیفات ایرانی. تهران: نشر نی.
- قاسمیان دستجردی، داریوش (۱۳۷۹). اصالت من. تهران: داریوش قاسمیان دستجردی.
- محمدی چاپکی، رضا (۱۳۹۴). استلزام‌های تدوین نظریه تربیتی در پارادایم پیچیدگی: منظری هستی‌شناختی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵ (۱)، ۴۷-۷۰.
- مرادی، مصطفی؛ باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). بررسی هویت ایرانیان بر اساس ایده به‌رسمیت‌شناسی چارلز تیلور و دلالت‌های آن در حوزه تربیت. دوفصلنامه فلسفه تربیت. (در دست چاپ).
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۸). تجربه‌های زیستی، سخنرانی در دانشگاه کریک کاله ترکیه، قابل‌بازبایی در آدرس اینترنتی: <http://t.me/mostafamalekian>
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۷). شأن اخلاقی زندگی اصیل. ماهنامه سپیده دانایی، ۱۱۵ و ۱۱۶، ۳۴-۵۱.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۸۱). زندگی اصیل و مطالبه دلیل. فصلنامه علمی پژوهشی متین، ۱۵ و ۱۶، ۲۲۹-۲۶۳.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۷۳). درسگفتار اگزیستانسیالیسم (سیدمحمدرضا غیائی کرمانی، گردآورنده). قم: نشر نهضت قم.
- Abbey, R. (2000). Charles Taylor. Princeton: Princeton University Press.
- Biesta, J. J. G. (2013). The Beautiful Risk of Education. London and New York: Routledge.
- Bonnett, M. & Cuypers, S. (2002). Autonomy and Authenticity in Education. In: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. and Standish, P. (Eds.), The Blackwell Guide to the Philosophy of Education (pp. 326-340). Oxford: Blackwell.
- Cuypers, S. Haji, I. (2007). Authentic Education and Moral Responsibility, Journal of Theory of Applied Philosophy, 24, 78-94.
- Degenhardt, M., A., B. (2010). Richard Peters and Valuing Authenticity. Journal of Philosophy of Education, 43, 209-222.
- Flynn, T. (2006). Existentialism: A Very Short Introduction. London: Oxford University Press.

- Gallagher, S. (2013). A Pattern Theory of Self. *Journal of Frontiers in human Neuroscience*, 7, 1-7.
- Guignon, C. (2004). *On being authentic*. London and New York: Routledge.
- Newmann, F., Marks, H. & Gamoran, A. (1996). Authentic Pedagogy and Student Performance, *American Journal of Education*, 104, 280-312.
- Palma A., J. (2012). *Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought*. A thesis submitted in conformity with the requirements, for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Humanities, Social Sciences, and Social Justice Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Peters, R., S. & Winch, P. (1967). Authority. In A. Quinton (Ed.), *Political Philosophy* (pp. 83-111). USA: Oxford University Press.
- Rahm, J., & Miller, H., C., & Hartley, L., & Moore, J., C. (2003). The Value of an Emergent Notion of Authenticity: Examples from Two Student/Teacher-Scientist Partnership Programs, *Journal of research in Science Teaching*, 40(8), 737-756.
- Sarid, A. (2015). Reconciling Divisions in the Field of Authentic Education, *Journal of Philosophy of Education*, 49, 473-489.
- Schwarz, R. (2005). Using Facilitative Skills in Different Roles, In R. Schwarz & A. Davidson (Eds.), *The Skilled Facilitator Fieldbook Coaches* (pp. 27-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Splitter, L. (2011). Identity, Citizenship and Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505.
- Splitter, L. (2009). Authenticity and Constructivism in Education, *Journal of Studies in Philosophy and Education*, 28, 135-151.
- Splitter, L. (2007). Do the Groups to Which I Belong Make Me, Me? *Journal of Theory and Research in Education*, 5, 261-280.
- Taylor, C. (2003). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language: Philosophical Papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trilling, L. (1972). *Sincerity and Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trubody, B. (2015). Heidegger, Education and the 'Cult of the Authentic', *Journal of Philosophy of Education*, 49, 14-31.
- Varga, S. (2012). *Authenticity as an Ethical Ideal*. London and New York: Routledge.

