

مرادی، مصطفی (۱۴۰۴). معرفی و تحلیل کتاب: کوک دوباره تربیت: بیلدونگ و نمونه‌وارگی فراتر از منطق پیشرفت؛ نوشته مورتن تیمرمن کُرسگارد. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۱۰(۱)، ۳۷۴-۳۵۲.

معرفی و تحلیل کتاب

کوک دوباره تربیت: بیلدونگ و نمونه‌وارگی فراتر از منطق پیشرفت؛ نوشته‌ی

مورتن تیمرمن کُرسگارد^۱

Retuning Education: Bildung and Exemplarity Beyond the Logic of Progress.

Morten Timmermann Korsgaard, Routledge, 2025.

مصطفی مرادی^۲ 

مقدمه

دو مدعای اصلی این کتاب عبارتند از، نخست اینکه، دغدغه اصلی تربیت، جایی نیست که ما می‌رویم؛ مقصد و هدف آن نیست، بلکه چگونگی آغاز کردن آن است. دیگر اینکه، تربیت امری اجتماعی است، چیزی که ما در آن اشتراک داریم^۳. به عبارت دیگر، نخستین مدعای کتاب این است که، تربیت به معنای حرکت از نقطه A به نقطه‌ی B نیست، به معنای رسیدن^۴ به اهدافی مشخص یا به دست دادن^۵ نتایج مشخص نیست؛ به معنای حرکت از نقص^۶ به تکامل^۷ نیست؛ تربیت به معنای، آموختن مهارت‌های خاص یا به دست آوردن عادت‌های مشخصی نیست، بلکه تربیت به معنای توجه به چگونگی آغاز است؛ آغاز به نگرستن به و مواجهه با جهان، آغاز به نگرستن به و مواجهه با زوایایی از جهان که توجه ما را به خود گرفته است. و در مدعای دوم، آن چیزی که در جهان، نگاه ما را به خود گرفته است و ما را

^۱ دریافت: ۱۴۰۵-۰۵-۰۳ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۵-۰۴ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ استادیار، گروه مبانی فلسفی و اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: mmoradi484@ut.ac.ir

^۳ have in common

^۴ achieve

^۵ deliver

^۶ imperfection

^۷ perfection

مشغول کرده است، آن تجربه‌ی ناب خویش را با دیگری به اشتراک می‌گذاریم. به دیگر سخن، نویسندگان تربیت را به معنای رابطه‌ای می‌داند که میان مربی^۱، متربی^۲ و جهان ساخته می‌شود. از همین رو در نگاه کرسگارد، تربیت هرگز نمی‌تواند دانش‌آموزمحور، معلم‌محور و یا جهان‌محور باشد؛ این‌ها هیچ یک به تنهایی هدف یا سازنده‌ی تربیت نیستند بلکه ایده‌ای که رابطه‌ی مناسبی میان این سه برقرار می‌سازد، سازنده تربیت است.

در این کتاب، چنانچه در عنوان آن نیز بدان اشاره شده است ایده‌های پیشرفت‌گرایانه^۳ و فردگرایانه^۴ از تربیت به قوت تمام مورد نقد قرار می‌گیرد، نه به این خاطر که در تربیت هیچ‌گونه پیشرفتی در زمینه‌ی کسب مهارت‌ها و یادگیری فردی وجود ندارد بلکه بدین دلیل که ایده‌های این دو رویکرد، تربیت را به فهم‌های کارکردی^۵ و تکنیکی فرو می‌کاهد. به طور طبیعی در تعامل میان سه‌گانه‌ی مربی، متربی و جهان، چیزهایی آموخته می‌شود و عادت‌هایی کسب می‌گردد، اما فروکاستن تربیت به این موارد و تلاش برای استاندارد کردن فرایند تربیت، به ویژه با منطق سرمایه‌داری^۶ و نگاه اقتصادی چیزی است که گونه‌ی انسانی را و سیاره زمین را به مرزهای نابودی رسانیده است و تربیت را از محتوای اصلی آن یعنی آغازگری و زایش^۷ تهی نموده است.

کرسگارد، در ادامه به نقد تمثیلی از کانت پرداخته است. کانت در تمثیلی مشهور، درختی یگانه و تنها را مورد اشاره قرار داده است که در تنهایی خویش بر پای خود ایستاده است و بدون هرگونه رقیب از آفتاب و هوا برخوردار است. این درخت در تمثیل کانت به شکلی کژ^۸ و با شاخه‌های گسترده رشد می‌کند؛ در مقابل آن درختی است که در جنگلی پوشیده از درختان قرار دارد. این درخت برای بهره‌مندی از آفتاب و هوا باید در رقابت با دیگران درختان، سر به آسمان بساید و منفذی برای دریافت نور آفتاب پیدا کند. چنین درختانی از رشد مستقیم زیبایی برخوردار خواهند شد. کانت این تمثیل را درباره ما انسان‌ها به کار برده است که برای

¹ educator

² educand

³ progressivist

⁴ individualist

⁵ functionalist

⁶ Capitalist logic

⁷ natality

⁸ crooked

به دست آوردن آزادی و رشد، همانند درختانی که در جنگل قرار دارند، لازم است انضباط^۱ داشته باشیم و امیال آنی خویش را مدیریت نماییم تا بتوانیم از رشدی زیبا و استوار برخوردار شده و به سرنوشت انسانی خویش دست یابیم؛ زیرا به سبب وجود دیگرانی که با آنان زیست مشترک داریم، ما همواره دچاره محدودیت در منابع هستیم و انضباط و مدیریت امیال راهکار رشد است.

نویسنده با خوانشی از این تمثیل که با پیشرفت‌گرایی پیوند خورده، به چالش برخاسته است. وی خوانشی که انضباط در نگاه کانت را به عقلانیت گره می‌زند و دستاویز منطق رشد مداوم و رقابت برای منابع محدود می‌شود و چالش‌های زیادی برای بشریت به بار آورده است را نمی‌پذیرد. وی با وام‌گیری از مفهوم زایش، در نگاه آرنست، خوانش متفاوتی از تمثیل کانت به دست می‌دهد که از منطق پیشرفت‌گرایی، فردگرایی و جنبه‌های رقابت‌آمیز آن برکنار است: از این رو، استدلال اصلی [این متن] ضمن بازشناسی اهمیت و عمق میراث کانت، جنبه‌های فردگرایانه، پیشرفت‌باورانه و رقابتی تمثیل درخت او را رد می‌کند. هدف این استدلال، کاوش در تربیت از منظر «مفهوم اجتماع» است؛ آن‌گونه که آرنست با مفهوم تکثرگرایی خود مطرح ساخت؛ مفهومی که اهمیت فردیت (زایش) را نفی نمی‌کند، بلکه آن را در بستر و در پیوند رابطه‌مندی قرار می‌دهد؛ نه به عنوان هدفی برای تربیت، بلکه دقیقاً به عنوان نقطه آغازین آن. درست همان‌طور که درختان را باید به مثابه یک اجتماع نگریست و امکان‌های ارتباطی آنان را پاس داشت، تربیت را نیز باید به عنوان فضایی برای اجتماع حفظ کرد. بنابراین، تربیت کنشی است که با آشکار ساختن / امر مشترک جهان^۲ برای نسل جوان سروکار دارد؛ مسأله قرار دادن ابژه‌ها و ایده‌ها در برابر دیدگان جوانان است، تا به لمس کردن، چشیدن، بوییدن، گوش سپردن و اندیشیدن به آن‌ها دعوت شوند (ص. ۳).

چالش اصلی کرسگارد منطق پیشرفت‌گرایانه‌ای و ابزارانگارانه‌ای است که از سوی سرمایه‌داری به منطق اصلی جامعه تبدیل شده است؛ وی در جای جای این کتاب، خود را متعهد دیده است که خوانشی از تربیت به پیش روی ما بگذارد که اثری از این منطق در آن نباشد؛ وی ایده پیشرفت در تربیت را «افسانه‌های پداگوژیکی^۳» نامیده است که زیربنای منطق پیشرفت است. وی در جهان امروز، تربیت را سازی می‌داند که با کوک پیشرفت‌گرایانه نواخته

^۱ discipline

^۲ Commonness of the world

^۳ Pedagogical fiction

می‌شود؛ او در پی آن است که این ساز را با کوک متفاوتی که از منطق بیلدونگ و نمونه‌وارگی بهره‌مند است بنوازد:

در این کتاب، بر آنم تا سازی که با آن تربیت نواخته می‌شود را دگرگون کوک کنم؛ می‌خواهم آن را چنان بازتنظیم کنم که هر آن‌کس که گوش شنوا دارد، ملودی متفاوتی را بشنود. این کار را با آگاهی و بازشناسی ناکامی فریادهای پیشرفت‌گرایانه و محافظه‌کارانه‌ای^۱ انجام می‌دهم که علیه فرهنگ پیش‌گفته سر داده می‌شوند (ص. ۵).

برخورداری از نگاه ابزارگرایانه به جهان و بی‌توجهی به تأثرات آن از نقدهای اساسی است که کرسگارد به تاسی از آرنست به سیستم فعلی تربیت وارد می‌کند. وی در مقدمه کتاب با اشاره به دیدگاه آرنست^۲ جهان معاصر را مبتلا به نوعی نابینایی می‌داند که ارزشمندی یک چیز را صرفاً در ارزش کاربردی^۳ آن خلاصه می‌کند و به ظهور^۴ آن چیز در جهان بی‌تفاوت است. کرسگارد در تشبیهی مشابه، وضعیت فعلی را که به امر تربیت صرفاً از دریچه تنگ کارکردهای روان‌شناختی، اجتماعی و فرایندهای سیاسی می‌نگرد، نوعی کوری به ظهور تربیت می‌داند. کرسگارد برای بیان روش خویش در این کتاب به مفهومی از آرنست با عنوان مرواریدیابی^۵ اشاره نموده است^۶. آرنست این مفهوم را برای بیان این نکته به کار برده است که روش وی در نگاشتن همچون کسی است که در اعماق اقیانوس‌ها به دنبال مروارید می‌گردد؛ او با نقب زدن به گذشته، عناصر و مفاهیمی را انتخاب می‌کند و تلاش می‌کند آن را برای برقراری پیوند بهتر با جهان حاضر به کار بگیرد. کرسگارد مفهوم مرواریدیابی را در زمینه‌ی تربیت به کار گرفته است:

بنابراین، هم‌نشینی و مصاحبتی که در این کتاب به دنبالش هستیم، تنها به معنای همراهی دلیپذیر با متفکران (خواه زنده، خواه درگذشته) نیست؛ بلکه هم‌نشینی نیکو با انسان‌ها، ایده‌ها، واژگان، استعاره‌ها یا رویدادهایی (یعنی همان مرواریدهایی) است که به ما کمک می‌کنند تا

^۱ conservative

^۲ کرسگارد برای طرح دیدگاه خویش در این کتاب، وام‌دار فیلسوفان و اندیشمندان متعددی است؛ اما به دو تن بیش از همه، یکی هانا آرنست و دیگر مارتین وگنشین.

^۳ Use-value

^۴ appearance

^۵ Pearl diving

^۶ البته آرنست خود این مفهوم را از ویلیام شکسپیر وام گرفته است.

دریابیم وقتی از مفاهیمی چون تربیت، مدرسه‌داری^۱، تدریس، یادگیری، صیورت^۲، محتوای درسی، روابط پداگوژیک و نظایر آن سخن می‌گوییم، دقیقاً از چه چیز حرف می‌زنیم (ص. ۷). نویسنده کتاب که اهل کشور دانمارک است به تفاوتی مهم در استفاده از واژگان اشاره می‌کند. دو واژه پداگوژی و دیداکتیکس^۳ که در زبان مردمان اهل شمال اروپا^۴ معنایی مشخص دارد به گوش انگلیسی‌زبانان معنایی منفی^۵ یافته است. در زبان مردمان اهل شمال اروپا، پداگوژی به مطالعه نظریه و عمل پرورش^۶، تربیت رسمی یا غیررسمی، تدریس و یادگیری اشاره دارد و مفهوم دیداکتیکس به عمل و روش‌شناسی تدریس اشاره می‌کند. نویسنده بر این باور است که این معانی با دو مفهوم بیلدونگ و ارتسیهونگ^۷ در زمان آلمانی هماهنگ است. وی با نقل قول از دیتریش بنر^۸، تعریفی از این دو مفهوم به دست داده است و همچنین نسبت این دو مفهوم با مفهوم تربیت^۹ را نیز مشخص کرده است:

اینجا ترجیح داده‌ام از تعریف اخیر دیتریش بنر (۲۰۲۰) پیروی کنم؛ تعریفی که بیلدونگ را به مثابه پرسش از چگونگی معطوف کردن توجه فرد به جهان تعریف می‌کند، و /ارتسیهونگ را به مثابه پرسش از چگونگی تأثیرگذاری بر این جهت‌دهی نگاه^{۱۰}. چنین رویکردی، پرسش از بیلدونگ را به یک پرسش اگزیستانسیال درباره چگونگی ارتباط فرد با جهان بدل می‌سازد، و پرسش از /ارتسیهونگ را به یک پرسش متمایز تربیتی پیرامون چگونگی تأثیرگذاری بر این فرآیند شدن. این امر ما را دوباره به مسأله چگونگی ترجمه و انتقال این تفاوت‌ها بازمی‌گرداند. من واژه تربیت^{۱۱} را برای پوشش دادن هر دو بعد انتخاب کرده‌ام. بنابراین، هرگاه از «فرآیندهای تربیتی» سخن می‌گوییم، مقصودم فرآیندهای توأمان بیلدونگ و /ارتسیهونگ است. بدین

¹ schooling

² formation

³ didactics

⁴ The Nordic languages

⁵ Evil ring

⁶ upbringing

⁷ Erziehung

⁸ Dietrich Benner

⁹ education

¹⁰ gaze

¹¹ education

ترتیب، تربیت، به عنوان یک اصطلاح جامع^۱ عمل می‌کند و به فرآیندهای تربیت رسمی محدود نمی‌شود. آن‌گونه که گاه رایج است. و حتی صرفاً به فرآیندهای یادگیری فروکاسته نمی‌شود، امری که روزه‌روز در حال تبدیل شدن به رویه‌ای غالب است (ص. ۹).

در ادامه مفاهیم اساسی این کتاب مورد واکاوی قرار می‌گیرند. کتاب از یک مقدمه، دو بخش و ده فصل تشکیل شده است. فصول یک تا پنج در پی پاسخ به این پرسش هستند که «چرا ما تربیت می‌کنیم؟» و فصول شش تا ده نیز برای پاسخ به پرسش «چگونه ما تربیت می‌کنیم؟» اختصاص یافته است. در اینجا فصل به فصل نکات مورد نظر نویسنده مورد تحلیل و واکاوی قرار خواهد گرفت.

فصل نخست

در این فصل با عنوان «ما (بزرگسالان)، همراه با جوانان و برای جوانان چه می‌خواهیم؟»^۲، نویسنده به تفصیل بر نقد دیدگاه‌های کارکردگرایی و ابزارانگاره به تربیت متمرکز شده است. وی ابتدای تربیت بر هرگونه علت پیشینی یا معلول پسینی را نمی‌پذیرد و از دیدگاه غیرکارکردگرایانه به تربیت دفاع می‌کند. کرسگارد به تصریح، اشاره می‌کند که عمل انسانی نمی‌تواند برای کارکرد خاصی در نظر گرفته شود. وی حتی مبنای فرگشتی^۳ برای تربیت را نیز مردود دانسته است که در آن عمل انسانی، در زنجیره اعمال برای اهداف خاصی همچون بقا در نظر گرفته می‌شود.

نه به این خاطر که به فرگشت و علّت‌ها باور ندارم یا می‌خواهم اهمیت ماشین‌ها را در زندگی انسان نادیده بگیرم، بلکه به این دلیل که معتقد نیستم این شیوه‌های نگرستن به رفتار انسان، بتوانند نحوه تجربه‌کردن معنادار جهان را توسط ما، آن‌گونه که هست، بازتاب دهند (ص. ۱۵).

کرسگارد دو نمونه عینی از ذهنیت کارکردگرایانه به تربیت را اجرای آزمون‌های استاندارد پیزا^۴ و تیمز^۵ دانسته است. در این رویکرد، هدف استاندارد کردن فهم متربیان در مواد درسی خاصی است چنانکه در حوزه تکنولوژی و صنعت رایج است. در این آزمون‌ها اگر متربی بتواند

^۱ Umbrella term

^۲ What do we (the old) want with and for the young?

^۳ evolutionary

^۴ PISA (Program for International Student Assessment)

^۵ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

خروجی مناسبی که این آزمون برای آن طراحی شده است را به دست بیاورد، او موفق تلقی می‌شود. در اینجا اساساً اینکه خود مربی چه تجربه یا معنایی از این آزمون دارد مورد توجه قرار نمی‌گیرد. کرسگارد با نقل قول مستقیم از آرنت این ذهنیت را هولناک^۱ دانسته است. اگر واژگان آن‌ها منزجرکننده^۲ است و امیدشان برای پر کردن شکاف ادعایی میان تسلط علمی ما بر طبیعت و ناتوانی مایه تأسفمان در "مدیریت" امور انسانی از طریق علم مهندسی روابط انسانی، هولناک به نظر می‌رسد، تنها به این دلیل است که آن‌ها تصمیم گرفته‌اند با انسان به عنوان موجودی کاملاً طبیعی برخورد کنند؛ موجودی که فرآیند زندگی‌اش را می‌توان به همان شیوه‌ای رتق و فتق کرد که سایر فرآیندها را (ص. ۱۶).

کرسگارد در پی نقد و ردّ این نوع از تفکر در تربیت رسمی است؛ تفکری که به قلب تربیت رسمی رسوخ کرده است. آنجا که دانش‌آموزان در مواجهه با یک ماده درسی سوال می‌کنند که «آیا این ماده درسی در آزمون نهایی خواهد آمد؟» یا می‌پرسند گذراندن یک درس خاص آیا موجب افزایش ضریب احتمال یافتن شغل برای آنان خواهد شد؛ یا اینکه آیا درس خواندن و اخذ مدرک از یک دانشگاه خاص، به طور کل موجب افزایش جایگاه اجتماعی و درآمد آنان خواهد شد؛ همه به چنین از وجود چنین چالشی حکایت می‌کنند که تربیت رسمی به خودی خود معنایی ندارد و اهداف بیرون از آن هستند که معنای آن را مشخص می‌کنند.

فصل دوم

این فصل با عنوان «ما چه کسی باید بشویم؟ پرسش از بیلدونگ» به دنبال روشن ساختن مفهوم بیلدونگ است. نویسنده در این فصل برای پاسخ به پرسش فوق، سه محور بررسی را پی می‌گیرد. نخست مفهوم بیلدونگ را در اندیشه برخی فیلسوفان همچون هربارت، شلایرماخر و کانت مورد تحلیل قرار می‌دهد و برخی کاستی‌های را در مفهوم‌پردازی آنان یادآور می‌شود. سپس، به سراغ فیلسوف بریتانیایی، پیترز^۳ می‌رود و نوآوری‌های دیدگاه وی در تعبیر تربیت همچون «تشرّف»^۴ مورد تحلیل قرار می‌دهد و نقدهایی به وی وارد می‌سازد و در انتها با بررسی آرای دو تن از اندیشمندان فمینیست، نقدهای سختی به دیدگاه‌های مردانه و استقلال‌جویانه و غیررابطه‌ای غالب در حوزه تربیت وارد می‌سازد. با جمع بندی دیدگاه‌های

^۱ frightening

^۲ repulsive

^۳ R. S. Peters

^۴ initiation

مطرح شده زمینه تحلیل بیلدونگ در فصل بعدی مطرح می‌شود. باری، در این فصل مفهوم بیلدونگ به صورت سلبی مورد اشاره قرار می‌گیرد و در فصل بعدی به صورت ایجابی. وی با ابتنا به دیدگاه فمینیستی اشاره شده، برخلاف جریان غالب اندیشه‌ی غرب که استقلال و عقلانیت را اصل اساسی و محور کارهای تربیتی برمی‌شمارند، تاکید می‌کند که آنچه در محل تمرکز و توجه قرار می‌گیرد نه استقلال، بلکه رابطه و تمایل به سوی دیگری است. این رویکرد می‌تواند وضعیت سوگیرانه تربیت را که یکسره استقلال‌مدارانه و عقلانیت محور است را تعدیل کرده و نقش همدلی و گرایش به دیگری را در کنار آن بنشانند. کرسگارد به نقل از نویسندگان اشاره شده، گفته است که قرار نیست سوگیری‌های مردانه در تربیت یکسره کنار گذاشته شود بلکه این دو نگاه لازم است هر دو در تربیت محل توجه باشند و هیچ یک نگاه غالب نباشند.

فصل سوم

در فصل سوم با عنوان «اشتراک‌گذاری تربیتی»^۱، هدف روشن کردن مفهوم امر مشترک^۲، یا اشتراکی‌سازی تربیتی است. امر مشترک مفهومی است که از حوزه قانون‌گذاری و سیاست وام گرفته شده است. در حوزه سیاست استفاده از مفهوم امر مشترک رشد روز افزونی داشته است و منظور از آن کنش‌های انسانی است که برای حفظ اجتماعات^۳ و سکونتگاه‌های^۴ وی در کار می‌شود؛ این کنش‌گری فارغ از هرگونه تاکید بر رشد^۵ و تولید^۶ است. به دیگر سخن، امر مشترک به نوعی از بودن و تعلق داشتن^۷ با هم‌نوع انسانی در جهان مشترک اشاره دارد نه به تولید کالای یا محصول خاصی یا دستیابی به یک هدف خاص اجتماعی یا حتی رشد. این با هم‌بودگی حاکی از نوعی مواجهه وجودی با هستی است بدون هرگونه هدف از پیش-مشخص.

در حوزه اشتراک‌گذاری تربیتی، اشاره به نهادهایی همانند مدرسه است که شما می‌توانید اعمالی از نوع پیش‌گفته داشته باشید و منطق پیشرفت و سود در مرکز توجه نیست:

¹ Educational Commoning

² commonness

³ Sustaining communities

⁴ habitat

⁵ growth

⁶ production

⁷ engaged

من می‌خواهم [این را] اشتراک‌گذاری تربیتی بنامم، زیرا در اصل، به یک پایداری جمعی از نوعی ارتباط خاص با جهان مربوط می‌شود که مقید به منطق‌های ابزاری پیشرفت و تولید نیست، بلکه برقراری بالقوه^۱ یک رابطه مراقبت‌آمیز^۲ با پدیده‌ها و اشیائی - فرهنگی و طبیعی - را مبنا قرار می‌دهد که جهان مشترک ما را تشکیل می‌دهند (ص. ۵۲).

کرسگارد با طرح این پرسش که اساسا ما چه دلیل موجهی در دست داریم که کودکان را از زیست‌جهان‌های بی‌واسطه^۳ و ملموس روزمره خویش بیرون می‌کشیم و در محیط‌های بسته مدارس قرار می‌دهیم. وی، پاسخ‌های ارایه شده از سوی دیدگاه‌های مختلف، به ویژه دیدگاه‌های پیشرفت‌گرایی و ابزارانگارانه که مدرسه را مکانی برای آماده‌سازی و تربیت متخصص یا تربیت شهروند یا هر هدفی بیرون از فضای مشترک مدرسه ناکافی می‌داند. کرسگارد با کشاندن بحث به حوزه تربیت، مدرسه را یک حوزه اشتراکی می‌داند که در عین اینکه یک چارچوب مشخصی دارد، همه امکان بهره‌مندی از آن را دارند، به صورت آزادانه و فارغ از هرگونه اهداف بیرونی و پیشرفت‌گرایانه:

در تربیت، نقطه آغاز ما این نیست که چه کسی مالک این دانش یا آن مهارت و شیوه است؛ بلکه محتوای آموزشی را بخشی از یک میراث مشترک^۴ می‌دانیم که همه ما در آن سهیم هستیم و باید بدان دسترسی داشته باشیم. تربیت و امر اشتراک‌گذاری، شیوه‌های انسانی و متمایزی از گردآمدن جمعی پیرامون مواهب زمین و فرهنگ هستند؛ شیوه‌هایی برای سهیم شدن در ابزارهای گوناگون، خوراک فکری، مایه حیات، هنر، تفکر و سنت‌های فرهنگی‌ای که این مواهب به ما ارزانی می‌دارند (ص. ۵۵).

به رای نویسنده، تربیت یک حوزه اشتراک‌گذاری است. یعنی زمان و مکانی که متعلق به همه‌ی دانش‌آموزان است تا جهان را ببینند و بشناسند؛ جهانی که زیست‌گاه آنان است؛ آنان جهان را نمی‌شناسند که الزاما متخصص بشوند؛ آنان جهان را نمی‌شناسند که شغلی بیابند؛ تا درآمد بیشتری داشته باشند؛ آنان جهان را نمی‌شناسند که ارزش‌های حکومت را درونی کنند؛ آنان جهان را نمی‌شناسند که به شهرت دست پیدا کنند؛ آنان جهان را نمی‌شناسند

¹ potential

² caring relation

³ immediate lifeworlds

⁴ common heritage

چون جهان زیست‌گاه آنان و میراث مشترک همه‌ی انسان‌ها است و بدون آن خود نیز نمی‌توانند وجود داشته باشند؛ آنان جهان را می‌شناسند چون باید آن را پاس بدارند؛ از همین‌رو، مدرسه نباید، آوردگاه حکومت، بنگاه‌های اقتصادی و امیال والدین باشد. مدرسه مکانی برای به اشتراک گذاشتن جهان و درکی است که از جهان به ما رسیده است و مربی کسی است که ما را به سوی پدیده‌های جهان حساس می‌کند؛ کسی که کنجکاو ما را برمی‌انگیزاند.

کرسگارد با ابتدا به دیدگاه آرنت، مدرسه را جایی می‌داند که باید محافظه‌کار^۱ باشد «دقیقاً به خاطر آنچه در هر کودک، تازه^۲ و انقلابی^۳ است، تربیت باید محافظه‌کار باشد.» (ص. ۶۲). در این رویکرد مدرسه جایی است که کودک نباید برای متخصص شدن و برای مقاومت در برابر فشارهای نظام سرمایه‌داری^۴، تحت فشار باشد. مدرسه جایی است که از دانش‌آموزان دعوت می‌شود که فارغ‌الانه^۵، به جهان بنگرند و در کنار معلم با آن ارتباط برقرار کنند و آن را مورد شناسایی قرار دهند نه جایی برای اجرای نگاه‌های مارکسیستی، سوشالیستی، انتقادی و مردم‌شناسانه به مدرسه و به منظور مقابله با سرمایه‌داری. از نگاه کرسگارد موضوع درسی می‌تواند هرچیزی باشد از ریاضیات گرفته تا جغرافی منتها طرح آن مشروط به این است که آن ماده درسی به خاطر خودش مورد مطالعه قرار گیرد نه برای رسیدن به هدفی خارج از خود. کرسگارد همزمان که دولت را از دخالت و دست‌اندازی در امور مدرسه منع می‌کند همزمان، مدافع مدارس دولتی است. وی، برخی از مدارس دولتی دانمارک را نمونه‌ای از چنین مدرسی دانسته است که در حالی که از سوی دولت تامین مالی می‌شود تا حدود بسیاری به امر مشترک توجه دارد. البته وی، برخی از مدارس غیردولتی همچون والدورف و سامرهیل^۶ را نیز به رغم اینکه که مدرسی خصوصی هستند دارای چنین خصوصیتی دانسته است.

فصل چهارم

در این فصل با عنوان «از خودبصیرتی به خودفراروی در تربیت غیردانش‌آموزمحور^۷» مفهوم دانش‌آموزمحوری مورد تحلیل و نقد قرار می‌گیرد. نویسنده با بیان اینکه یک برنامه درسی

^۱ conservative

^۲ new

^۳ revolutionary

^۴ آن گونه که متفکران انتقادی حوزه تربیت همچون پائولو فریره، هنری ژيرو و لوئیس تاپسون می‌انگارند.

^۵ این اصطلاح را برای اشاره به ریشه یونانی واژه school یعنی Scholé برگزیده‌ام.

^۶ Summerhill

^۷ Student de-centred education, From self-insight to self-outsight

دانش‌آموزمحور بر اساس آنچه بیان شده است معمولاً از سه سطح برخوردار است: سطح نخست، معلم صرفاً بر انتقال دانش تأکید می‌کند، در سطح دوم، معلم همچنان بر انتقال دانش تأکید دارد ولی نه انتقال طوطی‌وار؛ در این حالت مهم است که دانش‌آموز خود به درکی از موضوع دست یابد ولی به هر روی در این سطح نیز وظیفه تدریس بر دوش معلم است. در سطح سوم، معلم بیشتر نقش تسهیل‌گری دارد و بر خواسته‌ها و نیازهای دانش‌آموزان برای فراگیری مطالب درسی توجه می‌کند و می‌کوشد با نگاهی سازه‌گرایانه به فرایند تشکیل دانش در ذهن کودک توجه داشته باشد. رویکرد اخیر، به بیان نویسنده، رویکرد غالب در مدارس مدرن کشورهای غربی است.

کرسگارد ضمن اذعان به اینکه، رویکرد دانش‌آموزمحور مورد نقدهای متعددی قرار گرفته است می‌کوشد به نقد متمایزی از نقدهای پیشین مبادرت ورزد. به رای کرسگارد، این رویکرد در هسته‌ی سخت خویش رویکردی ابزارانگارانه است و همین نقطه‌ی ضعف این دیدگاه است؛ زیرا در این رویکرد، اهداف یادگیری کاملاً مشخص و استاندارد شده‌ای وجود دارد که رفتارهای دانش‌آموزان با آن سنجیده می‌شود. اینکه آیا کودک توانسته است با سازه‌گرایی ذهنی به اهداف از پیش تعیین شده دست یابد یا خیر باید با معیارهای عینی بیرونی قابل سنجش باشد و این معیارهای بیرونی کاری به دنیای درون کودک ندارند. درست است که کودک باید دانش را در ذهن خودش بازسازی کند ولی هدف، رسیدن به همان معیارهایی است که از پیش مشخص شده است نه درک کودک از رابطه خویش با جهان.

کرسگارد به تاسی از آرنست بر این باور است که رویکردهای سازه‌گرایانه نوعی از مهندسی اجتماعی است زیرا روش‌ها و ایده‌های تربیتی را به گونه‌ای ساختاربندی می‌کند که در نهایت نوعی از مهندسی را تداعی می‌کند که به دنبال آن است که فهم ما از جهان را کانالیزه کند و به نوعی روابط ما با جهان و دیگر انسان‌ها را مدیریت نماید. کرسگارد می‌گوید:

یادگیری دانش‌آموزمحور به مجموعه‌ای از ممارست‌ها و ساختارهای بوروکراتیک فروکاهش می‌یابد که دانش‌آموز را از درگیری فعالانه با خود ماده‌ی درسی محروم می‌کند؛ و در عوض، تمرکز را بر این می‌گذارد که دانش‌آموز دریابد چگونه خود را با «پیامدهای یادگیری» من‌درآوردی^۱ وفق دهد؛ پیامدهایی که به شکلی کلی^۲ صورت‌بندی شده‌اند و به‌ندرت چیزی درباره‌ی آن موضوعی

^۱ arbitrary

^۲ generically

می‌گویند که فرض بر این بوده که دانش‌آموز باید یاد بگیرد. تمام این وضعیت به زیباترین شکل در یکی از رایج‌ترین پرسش‌ها در آموزش عالی تبلور یافته است: "آیا این [مبحث] توی امتحان می‌آید؟" (ص. ۷۳)

فصل پنجم

فصل پنجم، با عنوان «ازخودبیگانگی»^۱ یکی از مفاهیم بنیادین نویسنده برای بیان دیدگاه خویش در بازکوک تربیت، است. این مفهوم از ادبیات گسترده‌ای در میان اندیشمندانی همچون لاک، روسو و مارکس و برخی نویسندگان اخیر برخوردار است و نویسنده کوشیده است نخست، تمایز میان فهم خویش از این مفهوم با این سنت فکری را نشان دهد و سپس ربط آن به دیدگاه خویش را روشن سازد. تصویر اساسی که مفهوم ازخودبیگانگی در آن معنا پیدا می‌کند بدین صورت است که انسان دارای یک ماهیت^۲ است که ازخودبیگانگی در دوری و نزدیکی به این ماهیت معنای خود را می‌یابد.

کرسگارد با ابتدا به دیدگاه آرنت خوانش مورد دفاع خویش از این مفهوم را به دست می‌دهد. نخست اینکه، در فهم ازخودبیگانگی ما نخست باید آن را از نگاه ابزارانگاره آن تهی کنیم. یعنی نباید آن را در مقابل حس هم‌نوایی^۳ ببینیم و به دنبال آن باشیم که با طرد آن، نوعی هارمونی و توازن در خود ایجاد کنیم. کرسگارد بر این باور است که طرد حالت ابزارانگاره مفهوم ازخودبیگانگی به معنای آن نیست که این مفهوم تهی از معنا می‌شود.

این ایده که می‌توان از طریق {طرد} ازخودبیگانگی، در نهایت به نوعی حس هم‌نوایی دست یافت، باید کنار گذاشته شود؛ اما این بدان معنا نیست که ازخودبیگانگی به عنوان مفهومی انتقادی باید رها گردد. با این حال، اگر قرار باشد دلالت پداگوژیکی این مفهوم از ریشه‌هایش در منطق پیشرفت رها شود، باید بازکوک گردد. ... در چنین چارچوبی، ازخودبیگانگی به معنای فقدان کنترل و عدم مالکیت بر کنش‌های خویش‌تن خواهد بود (ص. ۹۱).

در ادامه نویسنده می‌کوشد به بسط این مفهوم در معنای مورد نظر خویش بپردازد. این مفهوم با تعریفی که از آن ارایه شد به یکی از مفاهیم اصلی دیدگاه کرسگارد برای بازکوک حوزه تربیت تبدیل می‌شود:

¹ Alienation

² nature

³ resonance

در تربیت، ما جهان را درونی‌سازی نمی‌کنیم و آن را از آن خود نمی‌سازیم؛ و تربیت نیز ابداً به معنای به دست گرفتن کنترل کنش‌هایمان نیست. در واقع، این ایده که ما از طریق تربیت، به تدریج و به شکل فزاینده‌ای بیشتر شبیه به خودمان می‌شویم، افسانه‌ای^۱ به شدت مساله‌ساز است.

او تا آنجا پیش می‌رود که از خودبیگانگی را آغاز، میانه و فرجام تربیت قلمداد می‌کند: در بیانی تربیتی، از خودبیگانی به آغاز، میانه و فرجام آموزش بدل می‌شود؛ نه به عنوان یک هدف، بلکه با این غایت که به کودکان فرصتی داده شود تا از درون خود به بیرون، و به سوی جهان مشترک کشیده شوند. بدین‌سان، لحظات بیگانگی به واقع می‌توانند عمیقاً طنین‌انداز^۲ باشند.

و نقش مربی از نگاه کرسگارد نقش کسی است که موانع پیش روی متربیان برای روبرویی با جهان را برمی‌دارد:

باری، کسی باید ما را در عبور از این سد^۳ یاری دهد. این امر مستلزم آن است که بیلدونگ و/رتسیهونگ فرآیندهایی نباشند که در آن‌ها یکی به دیگری بینجامد، یا فرآیندهایی که در آن‌ها غایات نهایی از طریق پیشرفت حاصل شوند. ما، فراتر از این، در سیلانی^۴ مداوم میان این دو هستیم؛ و از خودبیگانگی چیزی نیست که برای دستیابی به بصیرت فردی^۵ یا برای اینکه به خودمان دست یابیم، ناگزیر به فرار از آن باشیم؛ بلکه از خودبیگانگی امری است که باید به جستجویش برخاست و آن را در دسترس نسل جوان قرار داد تا آن‌ها بتوانند «فراروی از خویشتن^۶» را تجربه کنند (ص. ۹۴).

فصل ششم

فصل ششم، با عنوان «مرواریدیابی» آغازگر بخش دوم کتاب است که به دنبال پاسخ به این پرسش است: «ما چگونه تربیت می‌کنیم؟». نویسنده در این فصل برای آغاز به تحلیل چگونگی تربیت، چنانچه در مقدمه کتاب اشاره شد، مفهوم مرواریدیابی را به تاسی از آرنه

^۱ fiction

^۲ resonant

^۳ Velvet rope

^۴ flux

^۵ self-insight

^۶ self-outsight

برای یافتن محتوای برنامه درسی مطرح نموده است. در روش جاری، محتوای برنامه درسی بر اساس برخی سرفصل‌های از پیش مشخص، تنظیم می‌شود و دانش‌آموز ملزم به گذراندن این مواد درسی است. در شیوه‌ی فعلی اهمیت ندارد که متربی ارتباط معناداری با مواد درسی برقرار سازد، بلکه به هر ترتیب برای آن که اهداف مورد نظر، مانند یافتن تخصص در حوزه مهندسی، پزشکی یا حقوق مستلزم مطالعه برخی دروس است که به دقت از پیش مشخص شده‌اند. او به مواد درسی همچون پلی می‌نگرد که او را به آن طرف پل، یعنی شغل یا جایگاه اجتماعی مناسب رهنمون می‌سازد.

در روش مرواریدیابی، کرسگارد به دنبال آن است که پرتوی بر عمل تدریس و نظریه‌های تربیتی بیافکند. او خود گفته است:

با استفاده از این استعاره، می‌توانیم درک دشواری کار دوگانه‌ی تربیت را آغاز کنیم؛ این دو کار عبارتند از (۱) «تحویل دادن»^۱ یک جهان مشترک، و هم‌زمان (۲) محافظت از نوآوری و تازگی نسل در حال ظهور و توانایی آن‌ها در بازسازی این جهان مشترک به روش‌هایی پیش‌بینی‌ناپذیر (ص. ۱۰۱).

یعنی از یک سو ما موظف هستیم که درکی را که از جهان مشترک داریم که شامل همه‌ی دانش‌ها، مهارت‌ها، هنرها و دیگر حوزه‌های فهم بشری را در اختیار متربیان قرار دهیم منتها با این شرط که آنان این امکان را داشته باشند که فهم تازه‌ی خودشان را از آن بسازند و اسیر فهم‌های کهنه‌ی ما نشوند. این کار دوگانه‌ای است که کرسگارد با به کارگیری استعاره مرواریدیابی به دنبال یافتن پاسخی برای آن است.

فصل هفتم

فصل هفتم کتاب با عنوان «نمونه‌وارگی پداگوژیکی»، به تحلیل و نقد دیدگاه‌های مطرح درباره مفهوم نمونه‌وارگی^۲ پرداخته است. وی نخست اشاره نموده است که مفهوم مورد اشاره او، یعنی سرمشق یا نمونه، قدمت زیادی دارد و می‌توان آن را در آثار کسانی مانند سقراط، بودا و مسیح ردیابی نمود. این مفهوم طنین آشنایی دارد و بسیاری از آثار فلسفی به طور غیرمستقیم به این موضوع پرداخته‌اند. برای نمونه به زعم نویسنده، حتی روسو در کتاب امیل نیز به نوعی، در پی به دست دادن نمونه‌ای از تربیت درست به خوانندگان بوده است.

^۱ Hand over

^۲ برای نمونه‌وارگی می‌توان برابرنهادهایی همچون سرمشق بودن یا الگو بودن، اسوه بودن را نیز برگزید.

در این فصل کرسگارد در پی آن است که مشخص کند وقتی در حوزه تعامل انسانی و نه الزاما محتوای درسی، سخن از نمونه و تمثیل می‌رود، متضمن چه دقایق تربیتی و فلسفی است. کرسگارد، پیش از تحلیل عمیق نمونه‌وارگی به این نکته می‌پردازد که با فرض اینکه رابطه میان مربی و متربی مبتنی بر سرمشق‌گیری نباشد، بدیل آن چیست؟ به زعم وی، بدیل نگاه سرمشق‌گیری، تکیه بر دستورالعمل‌ها یا پروتکل‌ها و استانداردهای تربیتی و آموزشی است که مراحل تربیت را بر اساس شواهد گام به گام مشخص می‌کنند و از مربیان و دیگر کادر مدرسه انتظار دارند مطابق این دستورالعمل اقدام نمایند.

کرسگارد با کنار گذاشتن دستورالعمل‌های تربیتی، به حوزه نمونه‌وارگی باز می‌گردد. او بر این باور است که آن چه میان مربی و متربی می‌گذرد نوعی از نمونه‌وارگی یا سرمشق‌گیری است. شکل نخست نمونه‌وارگی که در این فصل مورد بحث قرار می‌گیرد، ما در عمل مربی تامل می‌کنیم و از عمل وی روشی را استنباط می‌کنیم و آن را در عمل خودمان به کار می‌بریم و بدین ترتیب عمل خودمان را بهبود می‌بخشیم. اما مساله این است که نمونه بودن و به کار بردن یک نمونه یا مثال پیچیدگی‌های خاص خودش را دارد. کرسگارد به نقل از هاروی^۱ آورده است:

نمونه‌ها همواره از هر چارچوبی که بخواهیم بر فرازشان بکشیم، یا از هر قفسی که برای به بند کشیدنشان تلاش کنیم، فراتر می‌روند. خطرات ناگزیر استفاده از نمونه‌وارگی نیز برخاسته از همین ویژگی است. نمونه‌ها با پیشی گرفتن از هرگونه استدلال^۲ یا هرچیزی به عنوان ساختار^۳ که در پیرامون، پیش‌رو یا پشت سرشان قرار داده شود، راز مگوی^۴ خود را حفظ می‌کنند (ص. ۱۲۴).

در نگاه هاروی، این درست است که بدون نمونه یا مثال، اندیشه خشک و سترون است و لازم است در عمل تدریس مثال وجود داشته باشد، اما زمانی که پای مثال در هر شکل آن به میان بیاید نمی‌توان انتظار داشت، مثال دقیقا در محدوده‌ی هدفی که از پیش برای آن تعیین شده است بماند بلکه مثال‌ها گاهی به اصل مطلب خیانت^۵ می‌کنند. مثال‌ها از این منظر،

^۱ Irene E. Harvey

^۲ argument

^۳ as- structure

^۴ secret

^۵ betray

مهارن‌پذیرند و حتی صریح‌تر و مانا‌تر از اصل موضوع که برای آن مطرح شده‌اند باقی خواهند ماند. یعنی کاملاً محتمل است که اصل موضوع از ذهن‌م‌تری بیرون رود ولی مثال همچنان در ذهن او نقش بسته است.

کرسگارد در توضیح بیشتر نمونه‌وارگی به این نکته پرداخته است که در مرواریدیابی وقتی نمونه‌ی خاصی مطرح می‌شود نوعی از انسداد هرمنوتیکی^۱ نیز رخ می‌دهد. بدین معنا که اولاً، با انتخاب یک نمونه، نمونه‌های دیگری که می‌توانستند جای نمونه‌ی مطرح شده باشند، از بحث خارج می‌شوند و نوعی از انسداد را در جریان تربیت شاهد خواهیم بود. دوم اینکه، طرح این نمونه برای اهداف مربی‌نوعی از خشونت را به همراه دارد. زیرا مربی آن نمونه را که ابعاد مختلفی دارد، برای هدف خویش به بعد خاصی از آن فروکاهش می‌دهد. از همین‌رو کرسگارد با نقد این نوع از نمونه‌وارگی به دنبال آن است که دیدگاه خویش از نمونه‌وارگی را مطرح کند. او این کار را در فصل هشتم انجام می‌دهد. البته او پیش از پایان دادن به این فصل، تلاش می‌کند دیدگاه مشهور لیندا زگزیسکی در باب نمونه‌وارگی را مورد تحلیل و نقد قرار دهد تا جای طرح دیدگاه مختار وی باز شود.

فصل هشتم

نویسنده در فصل هشتم با عنوان «قضاوت و نمونه‌ها»^۲ به دنبال آن است تا مبتنی بر آرای آرنست، دیدگاه خویش از نقش نمونه‌ها در تربیت و نسبت آن با قضاوت را مورد اشاره قرار دهد. کرسگارد می‌پذیرد که سرمشق‌ها ما را تحت تاثیر قرار می‌دهند، اما همزمان این را نیز رد می‌کند که سرمشق به تنهایی بخواهد ما را به سوی عمل اخلاقی رهنمون کند. این شکل از رابطه اخلاقی از نگاه کرسگارد زمینه تلقین را فراهم خواهد آورد. وی به نقل از آرنست آورده است:

آرنست به احتمال زیاد ایده تربیت اخلاقی را رد می‌کرد، درست همان‌طور که هرگونه ایده تربیت سیاسی را رد می‌کرد. خطر تلقین^۳ بس عظیم است. این امر به تعبیر خود او، "جوانان را از فرصت‌شان برای خلق چیزی نو محروم می‌کند" (۲۰۰۶، ص. ۱۷۴). این بدان معناست که از منظر آرنستی، ما باید مدل تقلیدی وی در زمینه نمونه‌وارگی و قضاوت را نیز رد کنیم؛ چرا که

^۱ hermeneutical foreclosure

^۲ Judgement and examples

^۳ indoctrination

چنین مدلی با تعریف او از زایش‌مندی^۱ یعنی ظهور امر نو و منحصر به فرد در جهان - به عنوان جوهر و ذات تربیت، در تضاد خواهد بود (ص. ۱۳۵).

او در تاکید بیشتر به نقل از آرنست بیان نموده است که تربیت مرتبط با یادگیری و ارتباط با جهان است نه یادگیری هنر زندگی کردن در آن. در تفسیر کرسگارد این که تربیت به عنوان ابزاری برای یادگیری هنر زندگی دیده شود و در پس آن یکسری از فعالیت‌هایی برای چنین چیزی تعریف شود نوعی از ابزارانگاری و نگاهی پیشرفت‌گرایانه به تربیت است که آرنست و همچنین کرسگارد به صورت مبنایی با آن مخالف است.

در ادامه کرسگارد مفهوم قضاوت در آرای آرنست را مورد اشاره قرار می‌دهد. آرنست، در روایت کرسگارد، برای شرح قضاوت، بی‌طرفی^۲ را عنصر لازمی در درک آن دانسته است. او قضاوت کردن انسان درباره جهان را همچون کار قاضی یا داور یک مسابقه دانسته است که از او انتظار می‌رود تا آنجا که ممکن است قضاوت بی‌طرفی در داوری خویش از موضوع موردنظر داشته باشد. آن‌چه آرنست در حوزه قضاوت انتظار دارد این است که انسان با نگاه بی‌طرفانه بکوشد با قدرت تخیل^۳ خویش تا آنجا که ممکن است به دیدار نظرگاه دیگران برود و از دریچه‌ی نگاه آنان به جهان بنگرد. از نگاه کرسگارد، به هر اندازه دیدگاه طرف مقابل متفاوت و مغایر با دیدگاه ما باشد، تلاش ما در تخیل لازم است جدی‌تر باشد. از نگاه وی، اینجا اساساً مساله حقیقت و صدق در میان نیست.

آرنست تاکید می‌کند که آنچه اهمیت دارد نه اصول اخلاقی بلکه ذوق اخلاقی^۴ است. یعنی آنچه که افراد را در کنار هم قرار می‌دهد و گروه‌های اجتماعی را تشکیل می‌دهد به دلیل برخورداری از اصول اخلاقی یکسان نیست. شاید او نگران تشکل گروه‌های هویتی‌ای است که با برخورداری از اصول ثابت، کسانی را که دارای اصول متفاوتی هستند را طرد می‌کنند. کرسگارد این بخش را از آرنست نقل کرده است:

^۱ Natality

^۲ impartiality

^۳ imagination

^۴ Moral taste

آنچه اعضای این گروه هم‌تراز^۱ با یکدیگر در آن مشترک بودند، چیزی بود که تنها می‌توان آن را "ذوق اخلاقی" نامید، که با "اصول اخلاقی" فرسنگ‌ها فاصله دارد؛ آن‌ها اصالت اخلاقی خود را مدیون بزرگ شدن در جهانی بودند که هنوز بندهایش از هم نگسسته بود (ص. ۱۴۱). پیش از اشاره مستقیم به کاربرست دیدگاه آرنت در حوزه تربیت، نویسنده نکته‌ی جالب توجه دیگری را به نقل از آرنت مورد اشاره قرار داده است. در نگاه آرنت به نقل از کرسگارد، در مواجهه با ادیان ما نباید به دنبال اثبات حقیقت^۲ باشیم. بلکه باید به دنبال آن باشیم که نشان دهیم برای مثال مسیحیت چه نقشی می‌تواند در زندگی ما ایفا کند. زندگی ما را چگونه می‌تواند بهتر کند. ارتباط ما را با جهان چگونه می‌تواند تنظیم کند. به رای آرنت، اگر ما به دنبال اثبات قطعی دین باشیم احتمالاً موجب تفرّق ما خواهد شد و نخواهیم توانست دور آن میز جمع شویم. در واقع هر آیین باید از جهت مناظری که رو به جهان دارد مورد ارزیابی قرار داد نه سخن گفتن از حقایقی که سرانجامی ندارد.

ممکن است این پرسش پیش آید که قضاوت در نگاه آرنت چگونه به نمونه‌وارگی پیوند می‌یابد. آیا می‌توان یک نظریه از نسبت میان این دو مفهوم در حوزه تربیت به دست داد که مسیر رسیدن به آن را هموار کند. کرسگارد با استناد به آرای هاروی چنین امکانی را مردود دانسته است:

در اینجا نه یک نظریه واحد وجود دارد و نه یک آرخه^۳ یا تلوس^۴ یگانه برای به‌کارگیری نمونه‌وارگی. افزون بر این، در اینجا با یک مفهوم واحد از "نمونه"^۵ نیز سروکار نداریم» (ص. ۱۲۱). نمونه‌وارگی می‌تواند به صورت‌های گوناگونی ظاهر شود و هنوز روشن نیست که چرا و به چه معنا چیزی نمونه‌وار^۶ به شمار می‌آید. شاید همین نکته مقصود اصلی این بحث باشد: اینکه نمونه‌وارگی در تربیت چنان حضوری فراگیر دارد که ترسیم آن به شیوه‌ای منسجم و نظام‌مند بسیار دشوار است (ص. ۱۴۴).

^۱ the peer group

^۲ truth

^۳ archè

^۴ telos

^۵ the example

^۶ exemplary

کرسگارد در تفسیر دیدگاه آرنت با کمک از آرای هاروی بیشتر به دلالت‌های باور به قضاوت در نمونه‌وارگی پرداخته است. او با رد نگاه‌های کلی در دیدگاه‌های ابزارانگاران که با مبنا قراردادن یکسری از اصول و استانداردها به دنبال به دست دادن نتایج کلی از تربیت در مدرسه هستند، اشاره کرده است که قضاوت صرفاً با خاص‌بودگی^۱ و پیچیدگی^۲ موقعیت‌های تربیتی سروکار دارد که به هیچ روی نمی‌توان ضابطه و استاندارد خاصی را از پیش بر آن تحمیل نمود. کرسگارد در توضیح بیشتر این نکته گفته است:

بنابراین، کیفیتی که ما در نمونه‌های پداگوژیکی جست‌وجو می‌کنیم (خواه از ادبیات، نظریه، فیلم یا هر شکل دیگری باشد) این نیست که با پیش‌فرض‌های^۳ ما همخوانی داشته باشند یا ما را به پیروی از توصیه‌های خاصی درباره اینکه چه باید کرد وادار کنند (توصیه‌هایی که شاید برای آن‌ها شواهدی نیز در اختیار داشته باشیم). بلکه آنچه اهمیت دارد این است که این مثال‌ها با ما ارتباط برقرار کنند و در عین حال ما را به پاسخ‌گویی و تفسیر^۴ فرا بخوانند (ص. ۱۴۶).

کرسگارد با بیان اینکه در تربیت همواره بیش از آنچه که ما می‌پنداریم چیزهایی در کار است و همواره باید مراقب باشیم که تربیت را به مولفه یا مولفه‌های مشخصی فرونگاهیم. تربیت، تربیت است با همه‌ی پیچیدگی‌های آن و ما در هیچ شرایطی امکان کنترل و سنجش قطعی آن را نداریم. هر موقعیت تربیتی، موقعیتی است که از نو ایجاد شده است و مانند موقعیت‌های پیشین نیست و این خود حاکی از ضرورت توجه به قضاوت با تعریفی که از آن شد و ربط آن به نمونه‌وارگی است.

^۱ singularity

^۲ complexity

^۳ preconception

^۴ interpretation

فصل نهم

در این فصل با عنوان «نمونه‌وارگی دیداکتیکال» نویسنده ضمن نقد دیدگاه نمونه‌وارگی لیندا زگربسکی، کوشیده است خوانش متفاوتی از این مفهوم را ابتدا به آرای آرنست و هاروی ارایه داده و دلالت‌های آن در حوزه پداگوژی را مورد کاوش قرار دهد. نمونه یا مثال در فصل گذشته، بر حول یک فرد می‌گذشت. یعنی سخن بر سر آن بود که وقتی کسی مانند معلم یا یک شخصیت تاریخی نمونه یا مثال می‌شود چه نوع از ارتباطی میان وی با دانش‌آموز برقرار می‌شود و چگونه می‌تواند نگاهی غیرکارکردی و غیرابزاری به این نمونه‌وارگی در تربیت داشت. در فصل حاضر، نمونه عبارت از چیزهایی^۱ است که دانش‌آموز با آن‌ها روبرو خواهد شد و نه کس‌ها^۲.

دیدگاه کرسگارد و نمونه‌هایی که به آنها اشاره می‌کند عمدتاً برگرفته از آرای معلم آلمانی، مارتین وگنشین^۳ است. نخستین نکته‌ی نقدی‌ای که در این فصل کرسگارد به تاسی از وگنشین مورد اشاره قرار می‌دهد، موضوع آموزش نظام‌مند^۴ است که در آن دروس در شکل منطقی و از ساده‌ترین گام‌ها به سوی مراحل سخت‌تر ماده درسی پیش می‌رود. از نگاه وگنشین، آغاز دروس از ساده‌ترین گام‌های هر ماده درسی به معنای آن نیست که دانش‌آموزان با آن درس ارتباط گرفته‌اند و آن را در جهان زیسته‌ی خویش وارد کرده‌اند.

آنچه واگنشین مطرح می‌کرد این بود که رویکرد نظام‌مند ممکن است از نظر منطقی کاملاً معتبر باشد، اما این امر لزوماً به معنای آن نیست که از حیث پداگوژیکی یا دیداکتیکی نیز رویکردی موجه و کارآمد باشد. به بیان دیگر، رویکرد نظام‌مند غالباً موجب می‌شود دانش‌آموزان در مسیر حرکت از مفاهیم ساده به مفاهیم پیچیده‌تر، به تدریج علاقه و انگیزه خود را از دست بدهند. در مقابل، باید بر ایجاد لحظاتی از توجه و درگیری ذهنی تمرکز کنیم؛ لحظاتی که دانش‌آموزان را مجذوب موضوع سازد و آنان را به درکی عمیق‌تر از سازوکارها و منطق درونی موضوع مورد مطالعه رهنمون شود (ص. ۱۵۱)

^۱ something^۲ someone^۳ Martin Wagenschein^۴ systematic

چنانچه در فصول گذشته مورد اشاره قرار گرفت، به سخن و گنشاین، معلم برای اینکه امکان مواجهه متربیان با جهان را به نحو بی‌سابقه و غیر کلیشه‌ای فراهم آورد باید مداخلی^۱ را بجوید که انگیزه و توجه دانش‌آموزان را جلب نماید. در واقع تربیت حاصل تعاطی و برهمکنش مربی، مربی و جهان است و آن زمانی حاصل می‌شود که این تعاطی و تعامل به صورت چندطرفه و واقعی برقرار شود. از همین‌رو لازم است معلم به دنبال مرواریدهایی برای تدریس خویش باشد، مرواریدهایی که به تجربه فعلی دانش‌آموزان مرتبط باشد نه اینکه برای روزهای مبادای شغلی و اجتماعی درنظر گرفته شده باشد.

در اینجا کرسگارد با توسل به ارایه مثال یا نمونه و با تکیه بر آرای و گنشاین، اشاره داشته است که موضوعات درسی اعم از رویدادهای تاریخی، متون، کارها، معادلات ریاضی، فیلم‌ها، اردوهای آموزشی، شکلی از دعوت از مربی برای گام نهادن در حوزه‌ای است که آنان را به جهان پیوند می‌دهد. برای نمونه دعوت از آنان برای آن‌که همچون یک فیزیک‌دان درباره جهان اندیشه نمایند؛ یا همچون یک تاریخ‌نگار به وقایع تاریخی نظر کنند.

در اینجا لازم است به تفاوت دیدگاه و گنشاین با دیویی توجه شود. در دیدگاه دیویی، مربی از نو می‌خواهد قوانین علمی را خود اختراع کند؛ دیویی می‌خواهد کودکان همچنان یک دانشمند کوچک از نو، قوانین را کشف کنند. دیویی نظری به تجربه‌ی نو و تفسیر تازه‌ای که می‌تواند از ارتباط متربیان با جهان حاصل شود، ندارد اما کرسگارد با طرح این موضوعات با تکیه بر آرای آرنت و و گنشاین، می‌خواهد کودکان را همچون یک فیزیک‌دان یا تاریخ‌نگار با جهان روبرو سازد اما همه‌ی تلاشش را چنانچه در مثال‌های بعدی خواهد آمد به کار می‌گیرد که جهت‌گیری خاصی به فکر و ذهن کودکان ندهد و اجازه دهد خودشان ابتدائاً درک و فهم و تفسیر خودشان را از جهان داشته باشند. از همین‌رو است که و گنشاین تاکید کرده است که علم فیزیک تنها حاصل یک نوع خاص از نگاه به جهان است و الزاماً تنها نگاه نیست:

فیزیک، بنا بر دیدگاه برجسته‌ترین پژوهشگران معاصر، تنها یکی از شیوه‌های ممکن نگرش به طبیعت است؛ هرچند در میان این شیوه‌ها، نیرومندترین و مؤثرترین آنها به شمار می‌آید. فیزیک از پیش‌فرض‌ها و مفروضات بنیادین خالی نیست، بلکه از همان آغاز خود را به آن جنبه‌هایی از واقعیت محدود می‌کند که بتوان آنها را با ابزارهایی چون خط‌کش، ترازو و ساعت اندازه‌گیری کرد؛ مشروط بر آنکه داده‌های حاصل از این اندازه‌گیری‌ها را بتوان با یکدیگر مرتبط

¹ entryways

ساخت و در قالب ساختارهای ریاضی سامان داد. حاصل این رویکرد، شکل‌گیری «تصویری خاص از طبیعت»^۱ است؛ یا به تعبیر دیگر، منظره‌ای ذهنی^۲ از جهان که از رهگذر مفروضات و روش‌های ویژه فیزیک پدید می‌آید (ص. ۱۵۹).

فصل دهم

کرسگارد در فصل پایانی، با به کارگیری دیدگاه هارتمونت روزا^۳ در معرفی مفهوم هم‌نوایی^۴ می‌کوشد ارتباط آن را با تربیت مورد واکاوی قرار دهد. هم‌نوایی به شکلی از ارتباط انسان با جهان اشاره دارد که اولاً فرد به طور مشخص با بخشی از جهان ارتباط معنادار می‌یابد به شکلی که چیزی از جهان ما را تحت تاثیر قرار می‌دهد و ما نیز با برانگیخته شدن و توجه به آن چیز به آن واکنش نشان می‌دهیم. او این حالت را تجربه هم‌نوایی^۵ نام نهاده است. همچنین ممکن است این ارتباط خاصی که ما با جهان یافته‌ایم چنان ما را به خود بگیرد که برای مدت زمانی طولانی، ما ارتباطی معنادار با آن بخش از جهان برقرار سازیم. او این نوع از رابطه را ساحت‌های هم‌نوایی^۶ نام نهاده است. روزا شرط شنیده شدن دیگری و هم‌نوایی در تعاملات روزانه با یک انسان دیگر را برخورداری از ظرفیت^۷ هم‌نوایی دانسته است:

زیرا هم‌نوایی مستلزم وجود چیزی است که جذب‌ناپذیر^۸، بیگانه و حتی خاموش باشد؛ تنها بر این مبناست که یک «دیگری» می‌تواند شنیده شود و پاسخ دهد، بی‌آنکه این پاسخ صرفاً پژواکی یا تکراری از خود ما باشد. توانایی هم‌نوایی ریشه در تجربه پیشین آن چیزی دارد که بیگانه، آزارنده، تصرف‌ناپذیر^۹ و به‌ویژه دسترس‌ناپذیر است؛ چیزی که از چنگ فهم و انتظاراتی ما می‌گریزد. مواجهه با امر بیگانه، فرایندی گفت‌وگویی از دگرگونی انطباقی را آغاز می‌کند؛ دگرگونی‌ای که همواره تنها جزئی و ناتمام است و تجربه هم‌نوایی را پدید می‌آورد (ص. ۱۷۱).

^۱ picture of nature

^۲ mindscape

^۳ Hartmut Rosa

^۴ resonance

^۵ Experiences of resonance

^۶ Axes of resonance

^۷ capacity

^۸ non- assimilable

^۹ unappropriated

هم‌نوایی به طور ضروری از مواجهه با دیگری که تکرار من نیست و از من بیگانه است آغاز می‌شود. اگر ما به دنبال آن باشیم که دیگری همانند ما شود و ما را تکرار کند، هم‌نوایی وجود نخواهد داشت. این هم‌نوایی نقطه‌ای است که برخلاف دیدگاه سرمایه‌داری، باید در حوزه‌های تربیتی وجود داشته باشد:

اینکه من با جنبه‌هایی از جهان تجربه هم‌نوایی داشته باشم، به این معنا نیست که آن جنبه‌ها به ملک شخصی من تبدیل می‌شوند، یا دیگران از برقراری رابطه با آن‌ها محروم می‌شوند. البته سرمایه‌داری در تصاحب جنبه‌های مختلف جهان و قرار دادن آن‌ها پشت طناب‌های مخملی انحصار و دسترسی محدود، مهارتی چشمگیر دارد؛ اما تربیت نشان می‌دهد که هنوز عرصه‌هایی وجود دارند که در آن‌ها این منطق و این نیروی تصاحب به حالت تعلیق درمی‌آید و اشیا و رویدادها می‌توانند در معرض نگاه جمعی قرار گیرند و بار دیگر به امری مشترک بدل شوند (ص. ۱۷۲).

کرسگارد در ادامه به مساله بازکوک کردن تربیت که در عنوان اصلی کتاب نیز آمده است، می‌پردازد. وی، بازکوک کردن تربیت را هنگامه‌ای مواجهه‌ای متفاوت با جهان می‌داند. به سخن وی، بازکوک کردن تربیت عبارت از کاری قاعده‌محور و کارکردی نیست که با به کار بستن آن قواعد بتوان آن را به شکلی که مایل هستیم بازکوک کنیم. او در مثالی، به کسی اشاره می‌کند که همواره از شکل خاصی از موسیقی دوری می‌کرده است و در آن متمایزی به ارتباط خاصی با آن موسیقی راه می‌یابد و با آن هم‌نوا می‌شود و می‌توان گفت به کوک مشترکی با آن آهنگ راه می‌یابد. در نگاه کرسگارد این لحظه هم‌نوایی و بازکوک کردن، گو اینکه در خلا اتفاق نمی‌افتد ولی یک لحظه از تجربه است و منطق مشخصی ندارد.

Contents

Editorial – p. 3

Facilitator or Mediator? Rethinking the Meta-Challenge of Twenty-First-Century Education and Its Foundational Presuppositions
Ramazan Barkhordari – p. 6

Rethinking the concept of "listening to the child": from an educational act to a fundamental experience of encountering the other
Parvaneh Valavi, Zahra Balivand – p. 24

Good Listening: A Virtuous Action in Character Education
Samaneh Amini Mashhadi – p. 42

Investigating the effect of implementing a philosophy for children program on improving preschool children's questioning (case study of Kerman city)
Mohaddeseh Borhani Nejad, Masoumeh Ramezani Fini – p. 68

An Analytical-Critical Examination of the Meaning, Conceptual Coherence, and Feasibility of Teaching Philosophy to Children, with a Focus on the P4C Approaches
Ahmad Haghi – p. 92

The Political Economy of Attention in the Age of Technocapitalism: Reconsidering Attention Deficit Disorder (ADD) through Bernard Stiegler's Philosophy
Ali Vahdati Daneshmand, Mohammad Amiri – p. 121

From the Minimal State to the Market-Oriented School: A Critical Analysis of the Relationship between the Political System and School Education in Hayekian Neoliberalism
Mehdi Rezaei, Masoumeh Mator, Mohammad Abbasi – p. 158

Problematizing the Absence of "the Experience of Hardship and Deprivation" in the Childhood of (Most) Iranian Children Today
Morad Yari Dehnavi – p. 193

Peace Education for Children: A Meta-synthesis of Principles and a Comparative Study of Islamic Teachings
Fatemeh Movahedi Parsa, Tahira Hayati – p. 218

The Origins of Modern Childhood Education in Iran regarding the Role of France
Behnoosh Karimi, Saeed Azadmanesh – p. 247

The Concept of the Educated Man in the Transition from Modernity to Postmodernity: An Analysis, Comparison, and Critical Evaluation
Ali Sohbatlo – p. 288

Phenomenological Study of the Primary School Student as a Subject in the Education System of Iran: Perspectives from Teachers, Students, and Textbooks
Zahra Zarei, Fariba Khoshbakht, Mahbubeh Alborzi, Babak Shamshiri – p. 322

Book Review: Retuning Education: Bildung and Exemplarity Beyond the Logic of Progress by Morten Timmermann Korsgaard
Mostafa Moradi – p. 352