



Three Philosophical Ideas About Education



ARTICLE INFO

Article Type

Original Research

Authors

Nikseresht M.*

Department of Philosophy, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Taghizadeh Bayrami A.

Department of Philosophy of Religion, Farabi Colleges, University of Tehran, Qom, Iran

How to cite this article

Nikseresht M, Taghizadeh Bayrami A. Three Philosophical Ideas About Education. Philosophical Thought. 2026;6(3):373-388.

ABSTRACT

This article adopts a philosophical-critical approach to reconsider the concept of education and the idea of the school in the contemporary world. By tracing the historical development of education from the Greek concept of paideia to the modern school, the author argues that education's aim has shifted from cultivating virtue and citizenship to serving economic functions and producing human resources. Influenced by instrumental rationality and neoliberal logic, the modern school has become more a mechanism of discipline and standardization than a space for nurturing free and creative individuals. In response, the article proposes three fundamental ideas: reviving the notion of the teacher-philosopher, moving education beyond the exclusive framework of the school institution, and strengthening critical thinking among educational leaders, teachers, and policymakers. The study concludes that future education should focus on forming responsible, free, creative, and participatory human beings.

Keywords Education; School; Critical Thinking; Philosophy of Education

*Correspondence

Address: Department of Philosophy, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, South Alameh Street, Tehran, Iran. Postal Code: 1997967556
Phone: +98 (41) 37414626
mnikseresht.ir@gmail.com

Article History

Received: July 12, 2026

Accepted: September 1, 2026

ePublished: September 16, 2026

CITATION LINKS

[Ashayeri et al., 2018] MARG-E MADRESEH (GOFTARHA-YE ENTEQADI DAR AMUZESH VA PARVARESH-E IRAN); [Ball & Collet-Sabé, 2025] Against school: Thinking education differently; [Beiser, 2019] The early political writings of the German romantics; [Davari, 2020] About education in Iran; [Fazeli, 2022] MAS'ALEH-YE MADRESEH: BAZ-ANDISHI-YE ENTEQADI DAR AMUZESH VA PARVARESH-E IRAN; [Foucault, 1997] What is critique?; [Haj, 2022] Martin Heidegger: Educational perspectives; [Illich, 2008] Deschooling society; [Jaeger, 1997] Paideia: The ideals of Greek culture (Volume 1); [Kant, 1995] On education (ÜBER PÄDAGOGIK); [Ladd, 1982] Kant as a teacher; [Lowith, 2010] From Hegel to Nietzsche: The revolution in nineteenth-century thought; [Mahourzadeh, 2000] Kant's educational philosophy; [Mehrmohammadi & Namdar, 2019] Training to ask; [Mojtahedi, 2017] FYLSUF DANESHJU AST; [Plato, 2000] The Republic; [Popper & Marcuse, 1972] Bhaskar's minativism; [Russell, 193] Education and the social order; [Synytsia, 2021] Bernard Bolzano's philosophical conception of education from a modern standpoint;

نوع مقاله: پژوهشی اصیل

سه ایده فلسفی در مورد آموزش

محمد نیک‌سرشت*

گروه فلسفه، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

علی تقی‌زاده بیرامی

گروه فلسفه دین، دانشکده‌گان فارابی، دانشگاه تهران، قم، ایران

چکیده

این مقاله با رویکردی فلسفی-انتقادی به بازاندیشی در مفهوم تعلیم و تربیت و ایده مدرسه در جهان معاصر می‌پردازد و با بررسی تحول تاریخی آموزش از «پایدیا» در یونان باستان تا مدرسه مدرن، نشان می‌دهند که غایت آموزش از پرورش فضیلت و شهروندی به کارکردهای اقتصادی و تولید نیروی انسانی تغییر یافته است. مدرسه مدرن تحت تأثیر عقلانیت ابزاری و منطق نولیبرالی، بیش از آنکه فضایی برای پرورش انسان‌های آزاد و خلاق باشد، به نهادی برای انضباط و استانداردسازی تبدیل شده است. در برابر این وضعیت، مقاله سه ایده بنیادین را پیشنهاد می‌کند: احیای ایده معلم-فیلسوف، خروج آموزش از انحصار نهاد مدرسه و تقویت تفکر انتقادی در مدیران، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی. نتیجه آنکه آموزش آینده باید به پرورش انسان‌های مسئول، آزاد، خلاق و مشارکت‌جو بینجامد.

کلیدواژه‌گان: آموزش، مدرسه، تفکر انتقادی، فلسفه تعلیم و تربیت

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۲۵

*نویسنده مسئول: mnikseresht.ir@gmail.com

آدرس مکاتبه: تهران، خیابان علامه جنوبی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده ادبیات، گروه فلسفه

تلفن محل کار: ۳۷۴۱۴۶۲۶ (۰۴۱)

مقدمه

توجه به اهمیت و جایگاه تعلیم و تربیت نیازمند تاملی فلسفی است. از این روست که کانت فیلسوف مشهور آلمانی انسان را محتاج تعلیم و تربیت می‌داند. از نظر کانت [Kant, 1995: 62]:

«بشر تنها با تعلیم و تربیت آدم تواند شد و آدمی چیزی جز آنچه تربیت از او می‌سازد نیست. این نکته قابل ذکر است که آدمی فقط به وسیله آدمی یعنی به دست مردم تربیت‌شده تربیت می‌شود. از این رو، کمبود تادیب و تعلیم در بعضی بزرگسالان است که آنان را به صورت مربیان نامناسبی برای نوآموزان درمی‌آورد. اگر فقط موجودی با طبیعت برتر از انسان تربیت آدمیان را به عهده می‌گرفت، در آن حال احتمالاً از امکانات رشد کامل آدمی باخبر می‌شدیم.»

تربیت با واژه «پایدیا» از یونان آغاز شد. این عمل حامل تمام آرمان یونانی بود. در فرهنگ یونانی بود که «شرط پیدایی فرهنگ اشرافی، یکجانشینی و مالکیت زمین و احترام به سنت است. اشراف عوامل انتقال بی‌تغییر شکل زندگی از نسلی به نسل دیگرند. ولی پرورش نیک و تربیت آگاهانه جوانان برای دست‌یافتن به آرمان اشرافی و انضباط سخت و گرفتنشان به رسوم درباری و قواعد اخلاقی، باید به آن عوامل اضافه شود.» [Jaeger, 1997: 62]. در یونان باستان، قبل از اینکه افلاطون طرح جمهوری خود را برای رسیدن به یک آرمانشهر طرح ریزی کند، تربیت یا پایدیا در معنای انتقال فرهنگ و روح قهرمانی بود. شعرهای ایلیاد و اودیسه هومر، طرح قهرمانانی را می‌افکنند که الگوی تربیتی جامعه بود. روح قهرمانی و پهلوانی همگی در قهرمان و اسطوره جمع می‌شد. بعد وقتی که کم‌کم از هومر فاصله می‌گیریم و به هزیود نزدیک می‌شویم، قهرمانان حالت عقلانی پیدا می‌کنند و اسطوره‌ها کم‌کم از سطح اسطوره‌ای بودن خود می‌کاهند. تا این زمان هدف از تربیت قهرمانی و

پهلوانی و رسیدن به یک آرمان اخلاقی و شرافتمندی بود. بعد از اینکه فلسفه، بنیان اسطوره را برانداخت، فضای تربیت به سمت دیگری هدایت شد. همان‌طور که افلاطون در کتاب جمهوری خود مدینه‌ای را ترسیم می‌کند که هدف تربیت، معطوف به مدینه است. او در جمهور با طرح یک مدینه و ساختارهای طبقاتی آن تعلیم و تربیتی را سامان می‌دهد که اهداف تعلیم و تربیت براساس وظایف ساختاری هر طبقه بود. از نظر او [Plato, 2000: 219]:

«این قواعد متعددی که ما وضع می‌کنیم در درجه اول اهمیت نیست. هرچند ممکن است این طور تصور شود، بلکه از همه آنها می‌توان صرف نظر کرد مشروط بر آنکه آن دستوری که می‌توانیم آن را تنها دستور مهم یا به عبارت صحیح‌تر دستور کافی بخوانیم رعایت شود. گفت آن دستور کدام است؟ گفتم تعلیم و تربیت است، زیرا اگر اهالی شهر در پرتوی تربیت صحیح خردمند شوند همه این مسایل دیگری را که اکنون به آن نمی‌پردازیم مانند تملک زنان و ازدواج و زاد و ولد و همه آن چیزهایی که به موجب مثل معروف باید حتی‌المقدور بین دوستان مشترک باشد. گفت بسیار درست است.»

تبیین افلاطون و تاریخ پایدیا در یونان به‌وضوح آشکار می‌سازد که اولین هدف تربیت، جامعه است. به بیان دیگر انسان‌هایی که جامعه‌ای تشکیل نداده‌اند و به صورت فردی زندگی می‌کنند، نیازی به ایجاد پروژه‌ای به نام تربیت ندارد. بعد از افلاطون، تربیت تا ارسطو و بعد از آن تا فلوطین و شاگردان فلوطین تقریباً از آن ترابطی که افلاطون با جامعه ایجاد کرده بود، می‌گسلد. این گسستن تربیت از جامعه به یکباره اتفاق نمی‌افتد بلکه دلایلی تاریخی دارد.

با رنسانس و بعد از آن با انقلاب علمی و گسترش کارخانه‌ها و کارگاه‌ها و صنایع و معادن، مدرسه به طور کامل از تاریخ خود بریده شد. مدرسه تبدیل به محلی برای تولید تکنسین برای انبوهی از کارخانه‌ها و کارگاه‌ها و شرکت‌ها و ... شد. با رنسانس بود که مفهوم کودکی کشف شد و مدارس نوین و مدرن ایجاد شد. تلاش برای از بین بردن بی‌سوادی، تبدیل به یکی از مولفه‌های توسعه و سعادت افلاطونی جایگزین توسعه شد [Davari, 2020: 268]:

«در واقع آنچه در رنسانس و بعد از آن در فلسفه اروپا و تربیت آن پدید آمد؛ از یک جهت افلاطونی بود و از یک جهت چنین نبود؛ رنسانس از افلاطون درس آموخته بود ولی چیز دیگری را به دنبال آورده بود.»

در واقع مدرسه منبع تولید نیروی انسانی جامعه تلقی می‌شد. با رشد سریع صنعت و در کنار آن افزایش جمعیت، مدارس که عهده‌دار تامین نیروی انسانی برای جامعه بودند، با به پایان آمدن رسالتشان به‌تکلیف ماندند. در واقع کارخانه‌ها و شرکت‌ها که محصول رشد سریع صنعت و تکنولوژی بود، به‌سرعت پر شدند و بعد از اینکه پر شدند، محصولات نیروی انسانی مدارس به صورت افراطی در جامعه پمپاژ شد. در اینجا بود که مدارس وارد یک دوران پوچی و نیهیلیسم شدند. چرا که دیگر با تولید انبوهی از باسوادان دچار رخوت و بی‌هدفی گشته بودند. چنین وضعیتی متفکران بسیاری را برآن داشت که بار دیگر در مورد ایده مدرسه تامل کنند. اکنون مدرسه نه می‌تواند به سنت پایدیای خود برگردد و نه می‌تواند به شکل پروتونی راه خود را ادامه دهد. بنابراین مدرسه در یکی از سخت‌ترین دوران خود به سر می‌برد.

با این وضعیت بود که بسیاری در ایران نیز در مورد مرگ مدرسه صحبت کردند و ایده مدرسه را بار دیگر مطرح کردند [Ashayeri et al., 2018: 23]:

«تعلیم و تربیت، انتقال فرهنگ است. یعنی فرهنگی وجود دارد که نسل پیشین آن را به نسل بعدی منتقل می‌کند. اما این دیدگاه از یک جهت درست و از یک جهت نادرست است.»

کارکرد تعلیم و تربیت دیگر نمی‌تواند تمام خواسته‌های تاریخی خود را برآورده کند. تعلیم و تربیت دیگر نه انتقال است و نه جایگاهی برای تولید تکنیسین کارخانه بلکه محل تولید شهروند است [Fazeli, 2022: 81]:

«هدف مدرسه و دانشگاه بیش از آنکه آموزش تکنیک و مهارت و تخصص برای بازار باشد، پرورش انسان معاصر است. انسان معاصر کسی است که توانایی خلاقیت، مسئولیت‌پذیری، کنجکاوی و اندیشه‌ورزی دارد. انسان معاصر می‌تواند بیافریند، موقعیت خود را در جامعه بفهمد و به بینشی درباره تاریخ و هستی زیسته‌اش دست یابد. نظام آموزشی بیش از آنکه هدف مدرک‌دادن را دنبال کند، در پی عبور دادن ما از زندگی عشایری و روستایی به زندگی شهری و کلانشهری است. این گذار، انسان‌هایی مولد، خلاق، اثرگذار، آزاد، پرسشگر، مسئولیت‌پذیر و اندیشمند نیاز دارد. انسان‌هایی که مدام در حال تامل و بازاندیشی درباره خود و نسبتشان با دیگران و طبیعت و هستی و خداوند باشد. هدف آموزش تولید مدرک یا تولید انسان فنی بازاری نیست، بلکه تربیت انسان توانمندی است که می‌خواند و می‌نویسد و در حال و هوای فرهنگ سوادمحور و مکتوب، جهان را درک می‌کند و مناسباتش را با آن سامان می‌دهد. رعیتی که سواد خواند و نوشتن نداشت، قادر نبود مفهوم شهروندی را درک کند زیرا خوانایی و نویسایی بیش از آنکه تکنیک و مهارت باشد، شیوه اندیشیدن است. هدف از آموزش در جامعه معاصر آن بود که انسان ایرانی را از طریق سواد، آماده فهم الزامات و اقتضائات دنیای جدید کند.»

این هدف بسیار شبیه هدف آرمانی جامعه افلاطون است. یعنی بار دیگر مدرسه در خدمت جامعه قرار می‌گیرد و علم تنها ابزاری برای جامعه است. این طرز تلقی در نگاه رمانتیسم آلمانی نیز شکل گرفت. با آنکه ایمانوئل کانت تعلیم و تربیت را هرگز به جامعه گره نزد و در نزد او تربیت امری فردی بود و به مناسبات جامعه ارتباطی ندارد [Beiser, 2019: 184]:

«نکته نظر کانت این است که حتی اگر همه افراد فقط بنا به نفع شخصی خویش عمل کنند، به زندگی براساس قانون اساسی‌ای جمهوری خواهانه رضایت خواهند داد.»

اما جریان رمانتیسم تعلیم و تربیت را خیر اعلی می‌دانند و معتقدند که آرمان‌های اجتماعی بدون تعلیم و تربیت خوب ایجاد نخواهد شد [Beiser, 2019: 186]:

«اگر تعلیم و تربیت را به مثابه بخشی از فرآیند کلی خودتحقق‌بخش به منزله رشد و نمو همه قوای یک نفر به عنوان یک انسان و یک فرد لحاظ کنیم، آنگاه دشوار نیست بفهمیم چرا رمانتیک‌ها به آن دست کم به چشم موردی پذیرفتنی برای عنوان خیر اعلی می‌نگریستند.»

برتراند راسل در فرد در برابر شهروند از کتاب آموزش و نظم اجتماعی میان دو غایت متفاوت آموزش تمایز می‌گذارد: یکی پرورش فرد و دیگری تربیت شهروند. او بحث را با این پرسش آغاز می‌کند که آیا آموزش باید افراد خوب بسازد یا شهروندان خوب؛ زیرا به نظر او [Russell, 1932: 10]:

«پرورش ذهن فردی، در ظاهر، با پرورش یک شهروند مفید یکسان نیست. برای مثال، گونه شهروندی کمتر مفید از جیمز وات بود، اما به عنوان یک فرد باید برتر محسوب شود. چیزی به نام خیر فرد وجود دارد که از بخش کوچکی از خیر جامعه متمایز است. افراد مختلف

برداشت‌های متفاوتی از آنچه خیر فرد را تشکیل می‌دهد، دارند و من هیچ تمایلی به بحث با کسانی که دیدگاهی متفاوت از دیدگاه من دارند، ندارم. اما هر دیدگاهی که اتخاذ شود، انکار این موضوع که پرورش فرد و آموزش شهروند دو چیز متفاوت هستند، دشوار است.»

یعنی پرورش فرد و تربیت شهروند دو چیز متفاوت‌اند. راسل تصریح می‌کند که وقتی کودک را به مثابه فرد ببینیم، نوع آموزشی که به او می‌دهیم کاملاً با آموزشی فرق دارد که او را شهروند آینده تلقی کنیم. از نظر راسل، غایت والای انسان تنها سودمندی اجتماعی نیست، بلکه رشد همه‌جانبه قوای انسانی است [Russell, 1932: 11]:

«معرفت و جامعیت برای من صفاتی باشکوه به نظر می‌رسند، و به همین سبب نیوتن را بر صدف دریایی ترجیح می‌دهم. انسانی که ژرفای فضا، تکامل خورشید و سیارات، دوران‌های زمین‌شناختی زمین و تاریخ کوتاه بشریت را به گونه‌ای متمرکز و درخشان در ذهن خویش نگاه می‌دارد، چنان که گویی درون یک اتاقک تاریک عکاسی جای گرفته‌اند، به نظر من کاری را انجام می‌دهد که به‌راستی خاص انسان است و بیش از هر چیز دیگری بر گوناگونی و شکوه نمایش طبیعت می‌افزاید. حتی اگر ثابت شود، چنان که بخش بزرگی از فیزیک جدید ظاهراً القا می‌کند، که ژرفای فضا و تاریکی گذشته و مغاک زمان چیزی جز ضرابی در معادلات ریاضی‌دانان نیستند، باز هم از این دیدگاه دست نخواهم کشید. زیرا در آن صورت، انسان به عنوان آفریننده آسمان‌های پرستاره و اعصار دیرینه کیهانی، شگفت‌انگیزتر نیز می‌شود. آنچه را در قلمرو شناخت از دست می‌دهد، در قلمرو تخیل به دست می‌آورد.»

او دانش، احساس و قدرت را سه عنصر کمال انسانی می‌داند و تصریح می‌کند که «دانش، احساس و قدرت، همه اینها باید در جست‌وجوی کمال انسان تا نهایت گسترش یابند» [Russell, 1932: 11]. در این تلقی، انسان پیش از آنکه عضو دولت باشد، یک موجود خلاق، دانا و دارای قوه تخیل است. با اینکه راسل کاملاً فردگرا باقی نمی‌ماند و می‌پذیرد که انسان در جهان جدید ناگزیر شهروند نیز هست؛ زیرا تمدن صنعتی بدون همکاری اجتماعی ممکن نیست [Russell, 1932: 26]:

«امکانات زندگی متمدن به همکاری بستگی دارد و هر افزایشی در صنعت‌گرایی، افزایش همکاری را می‌طلبد.»

اما نگرانی اصلی راسل این است که آموزش شهروندی، اگر محدود و دولتی شود، به ابزاری برای اطاعت کورکورانه تبدیل گردد. به همین دلیل هشدار می‌دهد که دولت‌ها معمولاً شهروند مطلوب را کسی می‌دانند که وضع موجود را تحسین می‌کنند و آماده‌اند تا برای حفظ آن تلاش کنند. راسل این نوع آموزش را ضدخلاقیت می‌داند، زیرا انسان را از توانایی شورش فکری، ابداع و تفکر مستقل محروم می‌کند. بنابراین آموزش شهروندی هنگامی خطرناک می‌شود که هدفش تنها ساختن ابزار مطیع باشد. راسل به‌ویژه تأکید می‌کند که روح علمی ذاتاً با اطاعت کامل ناسازگار است، زیرا علم بر تردید، کشف و امکان اصلاح دائمی مبتنی است. او درباره دانشمند می‌گوید [Russell, 1932: 23]:

«فقدان قطعیت، جوهره روحیه علمی است.»

با این همه، راسل در پایان فصل نتیجه‌ای واقع‌گرایانه می‌گیرد. او از لحاظ ارزشی و فلسفی، آموزش فرد را برتر می‌داند. یعنی آموزش فرد از نظر راسل چیزی والاتر از آموزش شهروند است. اما بلافاصله اضافه می‌کند که از حیث سیاسی و با توجه به بحران‌های جهان مدرن، آموزش شهروندان باید در درجه اول اهمیت قرار گیرد.

آنچه از این مرور تاریخی-فلسفی برمی‌آید، زمینه‌ای است برای طرح این پرسش که در وضعیتی که مدرسه مدرن نه می‌تواند به سنت پایداری خود بازگردد و نه می‌تواند بر کارکرد تک‌بعدی تربیت تکنسین و نیروی انسانی بازار ادامه دهد، چه راهی برای بازسازی معنای آموزش باقی می‌ماند؟ این مقاله در پاسخ به این بحران، بر سه ایده به‌هم‌پیوسته تأکید می‌کند: نخست آنکه با توجه به تعبیر کانت مبنی بر اینکه آدمی تنها به دست آدمیان تربیت‌شده تربیت می‌شود، کیفیت معلم نه در مهارت فنی او بلکه در نسبتش با تفکر و پرسشگری فلسفی نهفته است، و از این رو باید معلم را نه مجری برنامه درسی، بلکه فیلسوفی اهل تامل دانست؛ دوم آنکه با توجه به گذار تاریخی مدرسه از کارکرد قهرمانی-اخلاقی پایداری به کارکرد صرفاً تولید نیروی انسانی و فرورفتن آن در بی‌هدفی و نیهیلیسم، ایده مدرسه نیازمند تجدیدنظری اساسی است که نه بازگشتی نوستالژیک باشد و نه تداوم بی‌چون‌وچرای الگوی صنعتی-کارکردی؛ و سوم آنکه بر پایه تمایز راسل میان پرورش فرد و تربیت شهروند و این هشدار او که روح علمی ذاتاً با اطاعت کامل ناسازگار است، باید رشد تفکر انتقادی را نه مهارتی جانبی بلکه غایت اصلی آموزش قرار داد تا از دوگانه کاذب فرد در برابر شهروند عبور کرد. بر این اساس، مساله اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان با بازتعریف نقش معلم به مثابه فیلسوف، تجدید نظر در ایده مدرسه، و قراردادن تفکر انتقادی در مرکز غایت تربیت، از بن‌بست‌های تاریخی آموزش عبور کرد.

ایده معلم-فیلسوف

فاضلی معتقد است [Fazeli, 2022: 134]:

«انسان اصیل می‌پرسد نقش من چیست؟ چگونه نقش معلمی را ایفا کنم؟ پاسخ این است که باید عامل باشم، تعامل داشته باشم، تلاش کنم تا فهم دقیق‌تری از پداگوژی به دست آورم. هیچ‌کدام از ما مادرزاد انسان و معلم به دنیا نیامده‌ایم اما استعداد آن را داریم. برای انسان شدن باید تصمیم بگیریم اصیل باشیم و عمل کنیم.»

معلم قبل از آنکه بیاموزد باید عاشق آموختن باشد و عشق به آموختن را بتواند به آنان که می‌آموزند منتقل کند [Haj, 2022: 179]:

«وضعیت‌های اساسی آموزگار و آموزنده بر مبنای امکان‌های اگزستانسیال هم‌بودی بنیان نهاده می‌شوند و لذا برخی نقش‌ها به بافتارهای خاصی آغشته‌اند که در طول زمان تعیین یافته‌اند.»

این حالت هم‌بودی می‌توان تمام حال‌مندی معلم را به دانش‌آموز منتقل کند و برعکس. از نظر هایدگر فیلسوف آلمانی، آموزگار و معلم اصیل محدود در قید و بند حالت صنعتی و یا انتظارات شهروندی آموزش نیست. بلکه آموزگار اصیل آن است که بیش و پیش از آموزندگان میل به آموختن داشته باشد [Haj, 2022: 192]:

«از نظر هایدگر، نقش سنتی و فراداده آموزگار، زورتوزانه است، چرا که آموزنده وا داشته می‌شود تا از الگوهای از پیش تعیین‌شده پیروی کند.»

هایدگر مخالف حالت تکنسین‌بودن آموزش است. از نظر هایدگر شان آموزش تکنیک نیست. آموزش با هستی ارتباط دارد [Haj, 2022: 196]:

«بنابراین ذات تعلیم و تربیت عمیقاً با معنای هستی گره خورده است، در نتیجه دانشگاه به مثابه روشنگاهی ظهور می‌یابد که در آن نسبت میان استاد و دانشجو شکل و صورت متفاوتی به خود می‌گیرد. دازاین در فراوری خویش از هم گسیخته می‌شود و در هنگامه ورود به روشنگاه دانشگاه از جا و جهان خویشتن خویش کنده می‌شود.»

هایدگر ارتباطی هستی‌شناسانه با تعلیم و تربیت برقرار می‌کند و بنابراین آموزش را با فلسفه‌ورزی در یک ساحت قرار می‌دهد. از نظر هایدگر فلسفه شنیدن صدای هستی است و حال که آموزش عمیقاً با هستی گره خورده است بنابراین آموزش جدای از فلسفیدن نیست [Mahourzadeh, 2000: 53]:

«رابطه فلسفه با تعلیم و تربیت به حدی است که جان دیوئی فلسفه را تئوری کلی یا اساس نظری تعلیم و تربیت دانسته است.»

اغلب فیلسوفان آموزش را در ساحت فلسفه‌ورزی می‌دانند. چون فلسفه دوست‌داشتن و عشق به دانایی است و کسی که کارش آموختن است، عشق به دانستن و دانایی دارد. «نظام فلسفی کانت نظامی متشکل و مرتبط با هم است. به آسانی می‌توان پیوند میان عقل نظری، عقل عملی و تعلیم و تربیت را در آثار او دریافت. کانت در نقد عملی، روح را فناپذیر می‌داند. جاودانه‌بودن روح است که او را به خیر اعلا و فضیلت نایل می‌سازد. این نگرش را در نظام تربیتی او نیز می‌توان ملاحظه کرد» [Mahourzadeh, 2000: 54].

از نظر کانت، آموزش حقیقی نه انتقال محفوظات و عقاید آماده، بلکه پرورش توانایی اندیشیدن مستقل در انسان است؛ به همین دلیل، او میان آموختن فلسفه و فلسفه‌ورزی تمایز می‌گذارد و معتقد است فلسفه موضوعی نیست که مانند تاریخ یا ریاضیات صرفاً حفظ شود. از نظر کانت «فلسفه حقیقی توانایی اندیشیدن و تحقیق کردن درباره ماهیت اشیا بدون پیش‌داوری و بدون وابستگی به آموزه‌های فرقه‌ای است» [Ladd, 1982: 3]؛ یعنی فلسفه‌ورزی فعالیتی عقلانی است که انسان را به استفاده آزادانه از عقل خویش قادر می‌سازد. کانت «شاگرد [خودش] را به خوداندیشی تشویق می‌کرد و استبداد کاملاً با شخصیت او بیگانه بود» [Ladd, 1981: 1]. کانت بر این باور بود که هدف آموزش باید رساندن انسان به روشنگری باشد؛ از نظر کانت «هدف آموزش فلسفه، تعلیم اندیشیدن به دانشجویان است» [Ladd, 1982: 3] و این یعنی خروج از نابالگی خودخواسته، وضعیتی که در آن فرد بدون هدایت دیگران توان استفاده از عقل خود را ندارد. کانت روشنگری را خروج انسان از نابالگی خودخواسته خویش می‌داند [Ladd, 1982: 4] و نابالگی یعنی «ناتوانی در استفاده از عقل خویش بدون هدایت دیگری» [Ladd, 1982: 4]. بنابراین، معلم نباید شاگرد را به مقلدی وابسته تبدیل کند، بلکه باید او را به خوداندیشی، داوری مستقل و مسئولیت‌پذیری عقلانی سوق دهد. کانت آموزش را دارای سیر طبیعی می‌داند؛ نخست باید فهم و قوه داوری دانشجو از طریق تجربه و مشاهده پرورش یابد، سپس عقل او توانایی پیوند دادن مفاهیم و استدلال کردن را پیدا کند، و در نهایت دانش‌ها در قالب نظامی علمی و منسجم سازمان یابند؛ اما او معتقد بود دانشگاه‌ها اغلب این روند را وارونه می‌کنند و پیش از آنکه دانشجو اندیشیدن را بیاموزد، می‌خواهند او را عالم کنند. از این رو، کانت روش مطلوب آموزش فلسفه را زتتیک (zetetica) یا جست‌وجوگرانه می‌نامد؛ یعنی روشی مبتنی بر پرسش، شک، تحقیق و گفت‌وگوی انتقادی، نه تعلیم دگماتیک آموزه‌ها. در این چارچوب، متون فلسفی نیز نباید به عنوان منابع حقیقت نهایی تدریس شوند، بلکه باید زمینه‌ای برای تفکر و نقد فراهم کنند [Ladd, 1982: 6]:

«در فلسفه چیزی برای یادگرفتن وجود ندارد؛ فقط می‌توان فلسفه‌ورزی را آموخت.»

در نهایت، نظریه آموزشی کانت با مفهوم اخلاقی خودآیینی پیوند دارد، زیرا او معتقد بود تنها انسانی که خود می‌اندیشد و مسئولیت داورهای خویش را می‌پذیرد، می‌تواند حقیقتاً آزاد و اخلاقی باشد [Mojtahedi, 2017: 66-67].

«لفظ مدرسه در زبان لاتینی اسکولا است که یک لغت فنی است. اسکول انگلیسی و اکول فرانسوی از همین ریشه است. اسکولاستیک یعنی اهل مدرسه و کسانی که در مدرسه تدریس کرده و در مدرسه بوده‌اند. حال در پاسخ به این پرسش که معنای اصلی اسکولا چیست، باید گفت که معنای اصلی آن همان فراغت است. منظور چه نوع فراغتی است؟ آیا به این معناست که شخص وقت اضافی دارد و دیگر باید استراحت کند و به اصطلاح دوره تعطیلی اوست؟ یعنی از انجام کار خود فارغ شده و به تعطیلی رسیده است؟ نه. منظور از آن فراغت اراده مدرس و محصل است؛ اراده به کوشش برای فهمیدن و فهماندن مطالب و اراده به تحقیقات علمی و فرهنگی. این افراد مصمم شدند و اراده کردند که همه چیزشان را - اعم از زندگی، جاه، مقام و مانند اینها را - فدای خدمت به فرهنگ، به علم و مردم‌شان بکنند.»

معلم فاقد روح فلسفی، آموزش را به انتقال محفوظات فرو می‌کاهد؛ اما معلم فیلسوف، ذهن را بیدار می‌کند و انسان را به موجودی خودآگاه، آزاد و مسئول بدل می‌سازد. مرحوم کریم مجتهدی در آثار و گفت‌وگوهایش بارها بر پیوند عمیق میان معلم‌بودن و فیلسوف‌بودن تأکید کرده است. او فلسفه را صرفاً مجموعه‌ای از نظریات انتزاعی نمی‌داند، بلکه آن را نوعی تربیت فکری و اخلاقی می‌شمرد که باید در شخصیت معلم حضور داشته باشد. مجتهدی تصریح می‌کند که فایده فلسفه ایجاد تعمق در تعلیم و تربیت است و معتقد است بدون تفکر فلسفی، آموزش به انتقال سطحی اطلاعات تقلیل پیدا می‌کند [Mojtahedi, 2017: 3].

«آموختن به نحوی همان پرورش عشق به آموختن است.»

این جمله، سخن متفکر بزرگ ایرانی، دکتر کریم مجتهدی است. استادی که عاشق و دوست‌دار دانایی و دانستن بود [Mojtahedi, 2017: 14].

«[سقراط] در درجه اول درس جویندگی می‌آموزد و یابندگی را در حد کوتاه‌فکران باقی می‌گذارد. او مسایل را با توجه به مراتب و درجات آنها طرح می‌کند و ما را با امکان سیر ارتقایی آگاهی‌مان آشنا می‌سازد؛ او به ما درس پژوهش می‌دهد، زیرا هر درجه‌ای از آگاهی به معنایی جز تبلور پژوهش چیز دیگری نمی‌تواند باشد. فقط با پژوهش است که تفکر، جوالیت خود را باز می‌یابد و در سیر تحولی خود، طراوت لازم برای حفظ حیات خود را در دست می‌گیرد. بدین معنی، پژوهش همان نشاط فکری است و در واقع این همان چیزی است که سقراط به عنوان معلم فلسفه به نوجوانان آتنی می‌داده است و در دنباله تاریخ شاگردان او - اعم از جوان یا پیر، آتنی یا غیر آن در گذشته و یا در زمان حال - اگر این نکته اصلی را فراموش نکنند، دیگر به او وفادار نمانده‌اند و خود را فیلسوف نمی‌توانند بنامند.»

یکی از بنیادی‌ترین ایده‌ها برای تحول حقیقی در آموزش آن است که معلم، پیش از آنکه صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات باشد، خود را به فیلسوف‌شدن نزدیک کند. مقصود از فیلسوف‌بودن در اینجا داشتن عنوان دانشگاهی فلسفه نیست، بلکه زیستن در افق پرسش، حقیقت‌جویی و آگاهی از محدودیت دانایی خویش است. بحران بسیاری از نظام‌های آموزشی امروز آن است که معلم را به یک مرجع قطعی پاسخ‌ها تبدیل کرده‌اند، در حالی که آموزش اصیل زمانی آغاز می‌شود که معلم نیز خود را جوینده حقیقت بداند. در اینجا اهمیت سقراط آشکار

می‌شود. سقراط با شعار مشهور «می‌دانم که نمی‌دانم» نشان داد که آغاز حکمت، آگاهی به نادانی خویش است. این سخن به معنای نفی دانش نیست، بلکه به معنای فروتنی معرفتی و گشودگی دایمی به حقیقت است. معلمی که خود را دانای کل می‌پندارد، ذهن دانش‌آموز را می‌بندد و آموزش را به حفظ و تکرار تقلیل می‌دهد؛ اما معلمی که روح فلسفی دارد، جرات پرسشگری، تردید، گفت‌وگو و تفکر مستقل را در کلاس زنده می‌کند. چنین معلمی به جای تحمیل پاسخ، توانایی اندیشیدن را پرورش می‌دهد. او می‌داند که حقیقت چیزی نیست که یک‌بار برای همیشه در اختیار کسی قرار گیرد، بلکه افقی است که انسان باید پیوسته به سوی آن حرکت کند. از این رو، فلسفی‌شدن معلم، به معنای انسانی‌ترشدن آموزش است؛ زیرا آموزش را از اقتدار خشک و انتقال مکانیکی اطلاعات به تجربه‌ای زنده از جست‌وجوی حقیقت، آزادی فکری و رشد وجودی انسان تبدیل می‌کند.

تجدید نظر در مورد ایده مدرسه

حقیقت ضلَب و نفوذناپذیر نیست. بلکه حقیقت در تکافوی بازنگری‌ها، گفت‌وگوها و تجدید نظرها به وجود می‌آید. یکی از مهم‌ترین مسائلی که در آموزش و پرورش بعد از معلم و آموزگار باید به آن توجه شود مساله مدرسه است. مدرسه زمینی است که تمام فرآیندهای آموزشی در دل آن اجرا می‌شود. بدون مدرسه، آموزش و پرورش معنایی ندارد [Illich, 2008: 64]:

«کودکان بنا بر تعریف، دانش‌آموزند. تقاضایی که برای محیط کودکی وجود دارد، بازار نامحدودی برای آموزگاران مجاز و معتبر ایجاد می‌کند. مدرسه، نهادی تشکیل‌شده بر مبنای این اصل است که یادگیری نتیجه تدریس (آموزش) است و خرد نهاده‌شده با وجود شواهد عظیمی برخلاف این اصل وجود دارد، کماکان آن را قبول دارد.»

با توجه به تاریخی که در مقدمه این نوشته در مورد مساله مدرسه مطرح شد؛ مدرسه در دنیای مدرن به شکلی که محیطی برای عرضه و تقاضای آموزش تبدیل شده است که دیگر ارزشی برای علم باقی نمی‌گذارد. همه‌گیری ناگهانی و گسترش نامحدود مدارس تا فقیرترین و محروم‌ترین روستاها به بهانه احراز مولفه‌های توسعه، ما را با از بین رفتن ارزش علم در مساله مدرسه مواجه کرده است. مدرسه به جای آنکه جایی برای علم باشد، محل گذران عمر و تلف کردن وقت شده است [Mehrmohammadi & Namdar, 2019: 23]:

«ما در مدرسه جرات و جسارت پرسشگری را از دانش‌آموزان می‌گیریم و تقلید و دنباله‌روی را جایگزین می‌کنیم. به جای تفکر اصیل و خلاق، آنها را به افراد دنباله رو و قالبی تبدیل می‌کنیم.»

به این بهانه توسعه مدرسه علیه توسعه عمل می‌کند. مدرسه نه تنها کارکردهای عینی و واقعی خود را در جامعه از دست داده است بلکه عاملی برای تعویق انحطاط اجتماعی است. کودکان به جای آنکه کودکی کنند، کودکی آنها توسط مدرسه مصادره می‌شود و در قبال این معامله هیچ‌گونه تضمینی برای آینده کودک از طرف مدرسه داده نمی‌شود [Illich, 2008: 67]:

«مدرسه بنا بر ماهیت خود، به آن جهت گرایش دارد که تمام وقت و انرژی افرادی را که با آن سروکار دارند، به خود اختصاص دهد.»

مدرسه محصول نولیبرالیسم و بخشی از اخلاق انقراض است؛ اخلاقی که فردگرایی، رقابت، رشد بی‌پایان و مصرف را طبیعی جلوه می‌دهد. در این جهان‌بینی که انسان به سرمایه انسانی تبدیل می‌شود و آموزش نیز

ابزاری برای تولید سوژه‌های اقتصادی و رقابتی می‌گردد، مدرسه مشکل است و نه راه حل [Ball & Collet-Sabé, 2025: 2]. در جهان، مدرسه یکی از نهادهای ترویج نیهیلیسم است و در دنیای مدرسه‌زده راه سعادت با شاخص مصرف‌کننده فرش می‌شود [Illich, 2008: 80].

یکی از اصول مدرسه مدرن، ایجاد تمایز آشکار بین نور و سایه، تمدن و بربریت، نوزادی و بزرگسالی بود. پروژه آموزش و پرورش، تبدیل جوانان از حالت طبیعی، کودکی رام‌نشده، به حالت فرهنگی، دانش‌آموز کوشا بود. یعنی، حرکتی از جادویی به عقلانی، از وحشی کودک به یادگیرنده منطقی و استدلال‌گر. این یک لحظه و یک مکان در شکل‌گیری بشریت مدرن است و این بسیار یک پروژه امپریالیستی است [Ball & Collet-Sabé, 2025: 67]. مدرسه مدرن صرفاً مکانی برای آموزش خواندن و نوشتن نیست، بلکه نهادی سیاسی، انضباطی و مدیریتی است که در دوران مدرن برای کنترل جمعیت و ساختن انسان مطلوب دولت مدرن پدید آمد. با الهام از اندیشه‌های میشل فوکو می‌توان گفت که مدرسه بخشی از حکومت‌مندی مدرن است؛ یعنی ابزاری برای نظم‌بخشی به بدن‌ها، رفتارها و ذهن‌ها. مدرسه کودکان را از وضعیت طبیعی و خودانگیخته به سوژه‌هایی مطیع، عقلانی، منظم و مفید برای دولت و اقتصاد تبدیل می‌کند. بنابراین هدف اصلی مدرسه فقط انتقال دانش نیست، بلکه ساختن شهروندانی منضبط، کارگرانی بهره‌ور و انسان‌هایی عادی و قابل کنترل است. به همین دلیل مدرسه از آغاز با مفاهیمی چون امتحان، مراقبت، تنبیه، طبقه‌بندی و ارزیابی پیوند خورده است. یکی از ویژگی‌های منفی مدرسه مدرن آن است که نوع خاصی از انسان را جهانی و طبیعی معرفی می‌کند؛ انسانی سفیدپوست، مرد، طبقه متوسط، عقل‌گرا و رقابت‌جو که سایر شیوه‌های زندگی و هویت‌ها را به حاشیه می‌راند. هرکس با این الگو هماهنگ نباشد، به عنوان غیرعادی، ضعیف، دارای مشکل رفتاری یا نیازمند اصلاح شناخته می‌شود. در نتیجه مدرسه به جای کاهش نابرابری‌ها، اغلب آنها را بازتولید می‌کند و شکست تحصیلی را به نقص اخلاقی یا شخصی دانش‌آموز و خانواده‌اش نسبت می‌دهد. ویژگی منفی دیگر مدرسه مدرن فردگرایی افراطی آن است؛ مدرسه انسان را نه به عنوان موجودی اجتماعی و رابطه‌مند، بلکه به عنوان فردی جدا و رقابت‌کننده می‌بیند و روابط جمعی، عاطفی، هنری و زیسته را کم‌ارزش می‌کند. همچنین مدرسه دانش خانواده‌ها و سنت‌های محلی را بی‌اعتبار می‌سازد و فقط دانش رسمی معلمان، روان‌شناسان و متخصصان را معتبر می‌داند [Illich, 2008: 68]:

«این ادعا که یک جامعه آزاد می‌تواند بر پایه مدرسه نوین استوار شود، با خود تناقضی آشکار به همراه دارد. در روابط بین آموزگار با شاگردش، همه حصارهای آزادی فردی در هم می‌شکند.»

مدرسه مدرن بر پیش‌فرضی بنا شده است که فرد را مقدم بر جامعه می‌داند. از نظر آنان، مدرسه انسان را به صورت موجودی منفرد، جدا از اجتماع و وابسته به منطق رقابت و موفقیت شخصی تربیت می‌کند. این فردگرایی نتیجه مستقیم سازوکارهای انضباطی مدرنی است که به تعبیر فوکو، انسان را به وسیله قدرت تولید می‌کنند. در نتیجه، مدرسه نه فقط دانش منتقل می‌کند، بلکه نوع خاصی از سوژه را می‌سازد؛ سوژه‌ای که جهان را از منظر منفعت فردی می‌بیند و توانایی اندیشیدن جمعی و مشارکت واقعی در حل مسایل اجتماعی و زیست‌محیطی را از دست می‌دهد [Ball & Collet-Sabé, 2025: 89]:

«بنابراین، برای آنکه بتوان به آموزش به گونه‌ای دیگر اندیشید، ضروری است نهادهای مدرن را به طور کلی به چالش کشید: هستی‌شناسی و مبانی معرفتی آنها، شیوه‌های انضباطی‌شان، و نتایج سوژه‌سازی/تولیدشان -یعنی فناوری‌های قدرتشان- و در عوض، شکلی دیگر از فرد و

هنری دیگر از قدرت، یا شاید دقیق‌تر، شکلی دیگر از اندیشه را پیشنهاد کرد. و آن شکل اندیشه، «نقد» است.

نقدی که به معنای نپذیرفتن شیوه موجود کنترل‌شدن است. آموزش مطلوب از نظر آنان باید به جای انضباط و اطاعت، به فضایی برای پرسشگری، سخن‌گفتن آزادانه، مقاومت، دگرگونی و خودسازی اخلاقی تبدیل شود. آنان معتقدند یادگیری واقعی زمانی رخ می‌دهد که انسان بتواند خود و جامعه‌اش را به صورت انتقادی بازاندیشی کند و شیوه‌های دیگری از زیستن را تجربه کند [Illich, 2008: 39]:

«هدف از آموزش همگانی این بود که واگذاری نقش را از تاریخچه زندگی فردی جدا کند: هدف این بود که به همه فرصتی یکسان برای رسیدن به هر مقامی داده شود. حتی اکنون هم بسیاری از مردم به خطا می‌پندارند که مدرسه، وابستگی اعتماد عمومی به دستاوردهای آموزشی مناسب را تضمین می‌کند. اما نظام آموزشی به جای ایجاد فرصت‌های یکسان، توزیع آنها را به انحصار خود درآورده است.»

مدرسه نهادی بی‌مکان و جدا از زندگی واقعی است. مدرسه محیطی بسته و انتزاعی است که دانش را از زمینه زیسته، طبیعت، اجتماع و تجربه واقعی جدا می‌سازد. در چنین نظامی، آموزش به مجموعه‌ای از تخصص‌های پراکنده و محفوظات تبدیل می‌شود که ارتباطی با مسایل واقعی جهان ندارند. در برابر این وضعیت، از نوعی آموزش مبتنی بر مکان، اجتماع و زندگی باید دفاع کرد؛ آموزشی که در آن انسان نه صرفاً درباره پایداری، اخلاق یا محیط زیست بیاموزد، بلکه آنها را در عمل زندگی کند. آنان تاکید می‌کنند که آموزش باید با مسایل واقعی انسان‌ها، بحران‌های زیست‌محیطی، روابط اجتماعی، همکاری، تعارض و مسئولیت مشترک پیوند داشته باشد. مدرسه مدرن بخشی از فرآیند تاریخی محصورسازی انسان‌ها و نابودی شیوه‌های جمعی زندگی بوده است. مدرسه کودکان را از یادگیری‌های محلی، روابط خانوادگی، سنت‌ها و زندگی جمعی جدا کرده و آنان را به افراد مطیع و مناسب اقتصاد سرمایه‌داری تبدیل کرده است. در مقابل، مدرسه به عنوان جایگاه امر مشترک نوعی رابطه اجتماعی مبتنی بر همکاری، مراقبت متقابل، مسئولیت مشترک و مشارکت در ساختن جهان مشترک است. در این دیدگاه، آموزش دیگر انتقال دانش از معلم به شاگرد نیست، بلکه فرآیندی برای شکل‌دادن به سوژه‌هایی اخلاقی و آزاد است که بتوانند همراه دیگران زندگی مشترک را بسازند. باید از آموزش بیرون از نهاد مدرسه دفاع کرد و به آنها نیز رسمیت داد. چرا که یادگیری می‌تواند در شبکه‌های آزاد، فضاهای عمومی، اجتماعات محلی و تجربه‌های مشترک رخ دهد. این رویکرد را نوعی آموزش فراتر از مدرسه است؛ آموزشی که به جای کنترل و استانداردسازی، بر تجربه، خلاقیت، همکاری و دگرگونی اجتماعی استوار است. آموزش حقیقی باید بر پایه رابطه، همبستگی، مراقبت از جهان، پذیرش تفاوت‌ها و شکوفایی جمعی بنا شود، نه بر رقابت، انضباط، ارزیابی و تولید نیروی کار مطیع [Ball & Collet-Sabé, 2025: 95]:

«اگر در جست‌وجوی آموزشی باشیم که بتواند سوژه‌هایی را هم‌ساخت کند که قادر به مواجهه با چالش‌های بزرگ وجود انسانی باشند، چنین آموزشی مستلزم رهاکردن شکل سازمانی و نامکانی است که آن را مدرسه می‌نامیم، و در عوض، تقویت درگیری مستقیم تربیتی با محیط و مسایل آن - یعنی جهان مشترک ما. یعنی آموزشی که خود سالم باشد و امکان شکوفایی و بهزیستی را فراهم کند، نه اینکه صرفاً درباره سلامت و بهزیستی باشد. آموزشی که پایدار باشد، نه فقط درباره پایداری.»

توجه به نقد و آموزش تفکر انتقادی و توجه به تکرار و انواع مختلف تفکرها، شخصیت‌ها در قالب یک جامعه مشترک آموزش را از بحرانی که مدرسه ایجاد کرده‌است نجات می‌دهد [Ashayeri et al., 2018: 167]:

«به رسمیت شناختن رویکردهای مختلف آموزشی یکی از راه‌های اصلی خروج آموزش و پرورش ایران از بن‌بست کنونی است. هم‌اکنون در ایران، همه دانش‌آموزان، فارغ از هرگونه تفاوت فردی، «مجبور» هستند در یک سیستم آموزشی یکسان، درس‌ها و دوره‌های یکسان را طی کنند و فارغ‌التحصیل شوند؛ گو اینکه اصطلاح تفاوت‌های فردی هنوز به گوش آموزش و پرورش ایران نرسیده است و تصمیم‌سازان نظام آموزشی فکر می‌کنند دانش‌آموزان، سربازانی هستند که وظیفه یکسانی مانند تیراندازی به هدف مقابل دارند و لذا باید همه‌شان، آموزش‌های یکسان ببینند!»

ایده مدرسه تنها زمانی می‌تواند دگرگون شود که نخست، آموزش از انحصار مدرسه به عنوان یگانه نهاد رسمی خارج گردد و همه فرآیندهای اجتماعی نیز به مثابه فرآیندهای آموزشی به رسمیت شناخته شوند. در جهان مدرن، مدرسه معمولاً خود را مرکز و معیار اصلی آموزش می‌داند و دیگر نهادهای اجتماعی مانند خانواده، رسانه، گروه‌های دوستی، فضاهای شهری، انجمن‌های مدنی، محیط زیست، کار جمعی و تجربه‌های روزمره را در حاشیه قرار می‌دهد. حال آنکه انسان تنها در کلاس درس آموزش نمی‌بیند، بلکه در تمام عرصه‌های زندگی اجتماعی در حال یادگیری، تفسیر و بازسازی جهان خویش است. اگر آموزش را صرفاً به مدرسه محدود کنیم، یادگیری به امری انتزاعی، دستوری و جدا از زندگی واقعی تبدیل می‌شود. درمقابل، زمانی که جامعه به مثابه یک شبکه گسترده آموزشی فهم شود، یادگیری از حالت صرفاً انتقال اطلاعات خارج شده و به تجربه‌ای زنده، مشارکتی و پیوندخورده با زندگی بدل می‌گردد. در چنین وضعی، آموزش نه فقط برای ورود به بازار کار یا موفقیت فردی، بلکه برای زیستن مسئولانه در کنار دیگران و مشارکت در ساختن جهان مشترک معنا پیدا می‌کند.

از سوی دیگر، تغییر واقعی مدرسه مستلزم آن است که مشارکت و تفکر انتقادی به مهم‌ترین اصل آموزشی تبدیل شوند. مدرسه سنتی اغلب بر اطاعت، حفظ‌کردن، انضباط و پذیرش بی‌چون‌وچرای دانسته‌ها استوار بوده است. در این الگو، دانش‌آموز بیشتر دریافت‌کننده منفعل اطلاعات است تا سوژه‌ای پرسشگر و خلاق. اما آموزش معاصر باید بر توانایی پرسیدن، نقدکردن، گفت‌وگو و اندیشیدن مستقل تأکید کند. تفکر انتقادی به دانش‌آموز می‌آموزد که هر حقیقتی را صرفاً به دلیل رسمی‌بودن نپذیرد، بلکه بتواند درباره آن تأمل کند، دلایلش را بررسی نماید و نسبت آن را با زندگی اجتماعی و اخلاقی خود بسنجد. جامعه‌ای که در آن آموزش تفکر انتقادی در اولویت باشد، شهروندانی آگاه‌تر، مسئول‌تر و توانمندتر برای مواجهه با مسایل پیچیده اجتماعی و سیاسی خواهد داشت. بنابراین مدرسه نباید فقط محل انتقال پاسخ‌های از پیش آماده باشد، بلکه باید فضایی برای شکل‌گیری پرسش، گفت‌وگو و تجربه مشارکت جمعی گردد.

رشد تفکر انتقادی در مسئولین اداره و مدیر مدرسه و معلم

فوکو معتقد است [Foucault, 1997: 47]:

«من می‌گویم که نقد حرکتی است که از طریق آن سوژه به خود حق می‌دهد حقیقت را در مورد تاثیرات قدرتش و قدرت را در مورد گفتمان‌های حقیقتش زیر سوال ببرد.»

آموزش حقیقی زمانی شکل می‌گیرد که انسان صرفاً تابع ساختارهای تاریخی، اداری و چارچوب‌محورانه نباشد، بلکه بتواند به صورت انتقادی درباره خود، جامعه و نظام آموزشی بیندیشد. خواست‌های زمانه بسیار عظیم است؛ انسان‌ها نمی‌توانند به حال خود رها شوند و به همین دلیل آموزش به مساله‌ای اساسی برای شکل‌دهی انسان مدرن تبدیل شده است. خطر بزرگ آن است که آموزش به ابزار تبدیل شود، نه بستری برای پرورش تفکر مستقل. برای پرهیز از ابزاری‌کردن آموزش باید مداوم از خود انتقاد کرد و با نگاهی انتقادی به خود نگریست [Lowith, 2010: 406]:

«انسان باید فاصله معینی از خود بگیرد تا آنچه را که بیگانه و متفاوت است به خود نزدیک‌تر گرداند. آموزش نه‌تنها به سوژه‌ای نیاز دارد که بر مبنای آن کار کند، بلکه باید چیزی بیگانه در سوژه‌ای که با آن مواجه می‌شویم وجود داشته باشد. بیگانگی شرط ضروری برای آموزش نظری است: برای رسیدن به این هدف، آموزش مستلزم آن است که دانش‌آموز خود را با چیزی درگیر کند که نه بی‌واسطه بلکه بیگانه باشد. این خواست برای جدایی با انگیزه‌ای که ویژه جوانان است بیان می‌شود: گسستن از آنچه آشنا است و جست‌وجو برای خودی که دورافتاده است؛ زیرا آنچه دور و بیگانه است، بیشترین جاذبه را بر استعداد یادگیری فرد اعمال می‌کند. بر پایه این گرایش گریز از مرکز روح آدمی ... این ضرورت را دارد که روح برای خود جدایی‌ای را به وجود می‌آورد که بنا به ماهیت و شرایط خویش در جست‌وجویش است، و به روح جوان جهانی بیگانه و دورافتاده را می‌بخشد. دیواری که جدایی برای آموزش را تحقق می‌بخشد ... جهان و زبان دنیای باستان است. اما آنچه در ضمن ما را دور نگه می‌دارد، آغازگاه‌ها و رشته‌هایی را تشکیل می‌دهد که سبب بازگشت ما به خویش می‌شود، رابطه‌ای دوستانه و کشف مجدد خودمان، اما مطابق با ماهیت راستین و کلی روح»

اگر مدیران مدرسه و معلمان اهل تفکر انتقادی باشند، مدرسه به فضایی برای گفت‌وگو، پرسش و رشد عقلانی بدل می‌گردد. اهمیت تفکر انتقادی در معلم از آن روست که معلم نباید فقط انتقال‌دهنده محفوظات باشد، بلکه باید دانش‌آموز را به پرسیدن و اندیشیدن دعوت کند. تفکر انتقادی مستلزم پذیرش تفاوت‌ها، گفت‌وگو و امکان نقد ساختارها است. مدیری که نگاه انتقادی دارد، مدرسه را صرفاً محل انضباط و ارزیابی نمی‌بیند، بلکه آن را فضایی زنده برای مشارکت اجتماعی و رشد انسانی می‌فهمد [Ball & Collet-Sabé, 2025: 36]:

«آنچه فقدان احساس می‌شود، شکلی از نقد است که ضرورت این مولفه‌ها را به چالش بکشد؛ نقدی که بتواند سوی دیگر آموزش را پدید آورد، فضایی برای فرارفتن و آزمایش، نه صرفاً بدیلی برای آنچه اکنون داریم.»

اهمیت نقد در این است که نشان می‌دهد بسیاری از چیزهایی که طبیعی، بدیهی و ضروری به نظر می‌رسند - مانند مدرسه، معلم، یادگیری، نظم، ارزیابی و موفقیت - در واقع ساخته‌های تاریخی و گفتمانی‌اند. ما باید بفهمیم تجربه‌های کنونی ما به صورت تاریخی، گفتمانی و عملی ساخته شده‌اند. بنابراین نقد کمک می‌کند آموزش را امری تغییرناپذیر ندانیم.

آموزش مدرن بر روش‌های پرسش‌محور، استدلالی و پژوهشی تکیه دارد؛ یعنی دانش‌آموز باید به جای تکرار محفوظات، مساله را تحلیل کند، فرضیه بسازد و از طریق منطق و تجربه به کشف حقیقت برسد [Synytsia, 2021: 38-39]. بنابراین، آموزش و پرورش مدرن را می‌توان پروژه‌ای برای عقلانی‌سازی جامعه و پرورش انسان خودآیین دانست؛ پروژه‌ای که می‌کوشد از طریق تفکر انتقادی، آزادی فکری، گفت‌وگو، اخلاق و دانش

نظام‌مند، انسان را از جهل، تعصب، اقتدارگرایی و وابستگی فکری رهایی بخشد و او را به مشارکت آگاهانه در زندگی فردی و اجتماعی قادر سازد [Popper & Marcuse, 1972: 59-60]:

«بحث عقلانی و انتقادی برای ما ممکن می‌سازد که از فرضیه‌های خود انتقاد کنیم و اگر بد بودند تغییر دهیم، بی‌آنکه مخارج یا معرف فرضیه بد را از بین ببریم. این دستاورد بزرگ روش انتقادی است که امکان‌پذیر می‌سازد فرضیه‌هایی نابه‌جا را بشناسیم و محکوم کنیم، بی‌آنکه حامل‌های آنها را محکوم سازیم. روش بحث انتقادی، این امکان را پدید می‌آورد که فرضیه‌های ما، به دیدگانمان چون فرضیه‌های مرده جلوه کنند؛ حال آنکه روش متعصبان غیرانتقادی این است که ما باید در راه فرضیه‌هایمان شهید شویم. اگر فرضیه‌ها بد باشد، ما هم باید همراه آنها نابود گردیم. پس انتقاد تند، بررسی انتقادی فرضیه‌ها، جانشین نبردی خشونت‌آمیز برای بقا می‌شود. به همین‌سان تغییر انقلابی اندیشه‌ها، نظریه‌ها و فرضیه‌های ما، می‌تواند جانشین انقلاب‌های خشونت‌آمیزی گردد که این همه قربانی بشری داشته است.»

از منظر پوپر، نقادی مهم‌ترین شرط رشد معرفت، پیشرفت علم، و حتی شکل‌گیری جامعه‌ای آزاد است. پوپر معتقد بود انسان هرگز به حقیقت نهایی و قطعی دست نمی‌یابد؛ بنابراین هیچ نظریه یا دیدگاهی نباید مصون از نقد تلقی شود. از نظر او، معرفت انسانی همواره حدسی و خطاپذیر است و تنها از طریق نقد و آشکارشدن خطاها پیشرفت می‌کند. فواید نقادی از نظر پوپر بسیار گسترده است. نقادی انسان را از جزم‌اندیشی نجات می‌دهد. جامعه‌ای که در آن افراد نتوانند نقد کنند، به سوی استبداد و بسته‌شدن تفکر می‌رود. فایده دیگر نقادی، رشد عقلانیت است. از نظر پوپر عقلانی‌بودن به معنای داشتن حقیقت مطلق نیست، بلکه به معنای آمادگی برای شنیدن نقد، پذیرش امکان خطا، و اصلاح دیدگاه‌های خویش است. انسان نقاد کسی است که می‌داند ممکن است اشتباه کند. نقادی موجب خلاقیت و پیشرفت می‌شود. وقتی اندیشه‌ها امکان نقدشدن داشته باشند، افراد مجبور می‌شوند استدلال‌های قوی‌تر ارائه دهند و راه حل‌های بهتری پیدا کنند.

معلمی که اهل خودانتقادی است، دانش‌آموز را صرفاً دریافت‌کننده منفعل دانش نمی‌بیند، بلکه او را انسانی مستقل و دارای توانایی اندیشیدن می‌داند. چنین معلمی به جای تحمیل حقیقت، زمینه گفت‌وگو، پرسشگری و مشارکت را فراهم می‌کند. در نتیجه کلاس درس از فضای ترس و انضباط صرف، به فضایی برای یادگیری آزاد و خلاق تبدیل می‌شود.

ایده نهایی

بحران کنونی تعلیم و تربیت را نمی‌توان صرفاً با اصلاحات ساختاری یا تغییر برنامه‌های درسی حل کرد، بلکه این بحران ریشه در نحوه فهم ما از سه رکن بنیادین آموزش دارد: معلم، مدرسه، و غایت آموزش. سیر تاریخی-فلسفی‌ای که در مقدمه ترسیم شد، از پایدیای یونانی و آرمانشهر افلاطونی تا تفکیک کانتی میان تربیت فردی و اجتماعی، و از بحران مدرسه مدرن تا تمایز راسل میان پرورش فرد و تربیت شهروند، همگی نشان دادند که آموزش هرگز امری خنثی و صرفاً تکنیکی نبوده، بلکه همواره نزاعی میان غایات متفاوت را در دل خود حمل کرده است. در پاسخ به این بحران، این مقاله سه ایده به‌هم‌پیوسته را پیش نهاد.

نخست: کیفیت آموزش نه در تسلط فنی معلم بر محتوا، بلکه در نسبت وجودی او با پرسشگری فلسفی نهفته است؛ معلمی که خود جوینده حقیقت است، برخلاف معلم مرجع قطعی پاسخ‌ها، ذهن دانش‌آموز را می‌گشاید نه آنکه آن را می‌بندد. چنین معلمی به جای انتقال مجموعه‌ای از پاسخ‌های نهایی، دانش‌آموز را به اندیشیدن،

تردیدکردن و بازانديشی در باورهای خود فرامی‌خواند و کلاس را از فضای حفظ مطالب به عرصه‌ای برای شکل‌گیری تفکر مستقل تبدیل می‌کند.

دوم: ایده مدرسه به مثابه نهادی طبیعی و بدیهی به چالش کشیده شد؛ مدرسه مدرن، نهادی تاریخی و گفتمانی است که کارکرد خود را از دست داده و نیازمند بازتعریفی است که آموزش را از انحصار مکانی و اداری آن رها سازد و به شبکه‌ای گسترده‌تر از تجربه زیسته و مشارکت اجتماعی پیوند دهد. با این حال، نقد مدرسه نباید به نفی اصل مدرسه بینجامد؛ مساله، بازسازی آن به عنوان فضایی برای گفت‌وگو، تجربه، همکاری و پرورش استقلال فکری است، نه صرفاً محلی برای انتقال برنامه‌ریزی‌شده اطلاعات. مدرسه مطلوب باید خود را با زندگی پیوند دهد، نه اینکه دانش‌آموز را از زندگی جدا کند.

سوم: تفکر انتقادی نه به عنوان مهارتی جانبی بلکه به مثابه غایت اصلی آموزش معرفی شد؛ توانایی‌ای که هم مدیر و معلم و هم دانش‌آموز را از جزم‌اندیشی و اقتدارگرایی می‌رهاند و امکان اصلاح مداوم دیدگاه‌ها را فراهم می‌سازد. آنچه این سه ایده را به یکدیگر پیوند می‌دهد، باور مشترکی است که آموزش را نه فرآیندی برای تولید ابزار مطیع، چه تکنسین بازار و چه شهروند فرمانبردار، بلکه تجربه‌ای برای پرورش انسان خودآیین، پرسشگر و مسئول می‌داند. چنین آموزشی تنها زمانی محقق می‌شود که معلم در نسبتی فلسفی با آموختن قرار گیرد، مدرسه از قالب‌های صلب و انحصارگرایانه خود رها شود، و نقد و تفکر انتقادی به اصل حاکم بر همه سطوح نظام آموزشی، از دانش‌آموز تا مدیر، بدل گردد.

نتیجه‌گیری

خروج از بن‌بست‌های تاریخی آموزش، نه در بازگشت نوستالژیک به گذشته و نه در تداوم بی‌چون‌وچرای الگوهای صنعتی-کارکردی کنونی، بلکه در بازانديشی مستمر و انتقادی خود ایده آموزش ممکن است. برای این مهم لازم است در مفهوم معلم، مدرسه و اهداف آموزش بازنگری‌های ژرفی رخ دهد. مقاله حاضر با طرح پیشنهادهایی برای تحول این سه مفهوم، امکان شکوفایی بشر در جهان مدرن و رهایی او از پوچی حاصل از ساختارهای ناشی از آن را فراهم می‌سازد.

در این میان، بازانديشی در مفهوم معلم اهمیت بنیادی دارد؛ زیرا معلم نباید صرفاً انتقال‌دهنده محتوای آموزشی یا مجری برنامه درسی باشد، بلکه باید خود در مقام یک کنشگر فلسفی، توانایی پرسیدن، تردیدکردن و به چالش کشیدن پیش‌فرض‌های پذیرفته‌شده را در خود پرورش دهد. ارتباط معلم با فلسفه از این جهت اهمیت دارد که فلسفه به او می‌آموزد آموزش را نه به عنوان انتقال مجموعه‌ای از پاسخ‌های قطعی، بلکه به مثابه فرآیندی برای گشودن امکان‌های اندیشیدن و زیستن درک کند. معلم فلسفه‌ورز، به جای تحمیل جهان‌بینی خود بر دانش‌آموز، شرایطی فراهم می‌کند که دانش‌آموز بتواند مستقل بیندیشد، پرسش‌های بنیادین خود را صورت‌بندی کند و نسبت انتقادی خود را با جهان و ساختارهای موجود شکل دهد. از این منظر، فلسفه نه یک دانش افزوده بر حرفه معلمی، بلکه می‌تواند روح و مبنای آن باشد.

در چنین چارچوبی، آموزش زمانی می‌تواند به رسالت انسانی خود نزدیک شود که به جای تولید افراد سازگار با نظم موجود، امکان شکل‌گیری انسان‌هایی پرسشگر، مستقل و توانمند در بازسازی جهان خود را فراهم آورد. بنابراین، تحول آموزشی صرفاً به تغییر شیوه‌های تدریس یا اصلاح ساختارهای مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم تغییر در نگرش ما به معنای یادگیری، رشد و زندگی انسانی است. آموزش باید به فرد کمک کند تا نه تنها دانش کسب کند، بلکه نسبت خود را با جهان، دیگران و خویش‌آگاهانه بازتعریف کند. از این منظر،

رهایی آموزشی به معنای حذف مدرسه یا معلم نیست، بلکه مستلزم رهایی آنها از کارکردهای محدودکننده و بازگرداندن آموزش به جایگاه اصلی خود، یعنی پرورش امکان‌های انسانی و گشودن افق‌های تازه برای زیستن است.

تشکر و قدردانی: موردی برای گزارش وجود ندارد.

تأییدیه اخلاقی: موردی برای گزارش وجود ندارد.

تعارض منافع: موردی برای گزارش وجود ندارد.

سهم نویسندگان: محمد نیک‌سرشت (نویسنده اول)، پژوهشگر اصلی/نگارش و تدوین مقاله (۵۰٪)؛ علی تقی‌زاده بیرامی (نویسنده دوم)، پژوهشگر کمکی/روش‌شناس (۵۰٪)

منابع مالی: موردی برای گزارش وجود ندارد.

منابع

- Ashayeri H, Nazari M, Baqeri K, Dolatabadi S, Ranani M, Fazeli N, et al (2018). MARG-E MADRESEH (GOFTARHA-YE ENTEQADI DAR AMUZESH VA PARVARESH-E IRAN). Tehran: NASHR-E MASHQ-E SHAB. [Persian]
- Ball SJ, Collet-Sabé J (2025). Against school: Thinking education differently. Cham: Palgrave Macmillan.
- Beiser FC (2019). The early political writings of the German romantics. Azarfam M, translator. Tehran: NASHR-E QOQNUS. [Persian]
- Davari R (2020). About education in Iran. Tehran: NASHR-E SOKHAN. [Persian]
- Fazeli N (2022). MAS'ALEH-YE MADRESEH: BAZ-ANDISHI-YE ENTEQADI DAR AMUZESH VA PARVARESH-E IRAN. Tehran: ENTESHARAT-E HUSH-E NAB. [Persian]
- Foucault M (1997). What is critique?. In: Hochroth L, translator. Lotringer S, Hochroth L, editors. The politics of truth. Los Angeles: Semiotext(e).
- Haj S (2022). Martin Heidegger: Educational perspectives. Askarizadeh F, translator. Tehran: NASHR-E ELMI. [Persian]
- Illich I (2008). Deschooling society. Zargham E, translator. Tehran: NASHR-E ROSHD. [Persian]
- Jaeger W (1997). Paideia: The ideals of Greek culture (Volume 1). Lotfi MH, translator. Tehran: Kharazmi. [Persian]
- Kant I (1995). On education (ÜBER PÄDAGOGIK). Shokuhi Gh, translator. Tehran: University of Tehran Press. [Persian]
- Ladd J (1982). Kant as a teacher. Teaching Philosophy. 5(1):1-9.
- Lowith K (2010). From Hegel to Nietzsche: The revolution in nineteenth-century thought. Mortazavi H, translator. Tehran: Nika. [Persian]
- Mahourzadeh T (2000). Kant's educational philosophy. Tehran: Soroush. [Persian]
- Mehrmohammadi M, Namdar E (2019). Training to ask. Tehran: Ney. [Persian]
- Mojtahedi K (2017). FYLSUF DANESHJU AST. Tehran: Kargadan. [Persian]
- Plato (2000). The Republic. Ruhani F, translator. Tehran: ENTESHARAT-E ELMI VA FARHANGI. [Persian]
- Popper K, Marcuse H (1972). Revolution or reform?. Vaziri H, translator. Tehran: Kharazmi. [Persian]
- Russell B (1932). Education and the social order. London: George Allen & Unwin.
- Synytsia A (2021). Bernard Bolzano's philosophical conception of education from a modern standpoint. Journal of Education Culture and Society. 12(1):32-44.