

Naderi, M., & Sajjadi, S. M. (2025). Metaphysical-epistemological paradigm: The philosophical basis of policy making in Iran's teacher education (Explanation and criticism). *Philosophy of Education*, 9(2), 146-164

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Metaphysical -Epistemological Paradigm: Explanation and Critique of the Philosophical Basis of Policy Making in Iran's Teacher Education¹

Maryam Naderi² , Seyyed Mahdi Sajjadi³ 

Abstract

The metaphysical nature of truth, as one of the most important and influential axes in the realm of philosophy and philosophizing, has left tremendous effects on other parts of philosophy, including epistemology and axiology. The philosophers in order to justify their desired epistemological beliefs, returns to the ontological themes of truth and by citing the strength of their ontological beliefs, they give credibility to their epistemological themes and beliefs. This effect can be witnessed in the form of the appearance of a proposition called "justified true belief" in the epistemological discussions of classical and modern philosophies. On the other hand, the documents of development of Iran's education and training system, which has a metaphysical realist nature, also refer to knowledge that should be considered in pedagogies, including in the teacher training system, and should be this point pointed out that the knowledge that is given to teachers in the form of curricula and pedagogy is a knowledge affected by the realistic metaphysical requirements of Islamic philosophy. In this article, we will point out what approach is based on the knowledge derived from the ontological-metaphysical basis of Islamic philosophy, which governs policy-making in the field of teacher training in the form of the theoretical foundations of upper-level documents of the education and training system, and what is this approach of knowledge. It will leave consequences on the pedagogy of teacher training and what kind of criticism is there.

Keywords: Epistemological, Metaphysical, Philosophical Basis, Teacher Education, Explaining, Critics

¹ Received: 2025-07-31 Revised: 2025-08-26 Accepted: 2025-08-27 Published: 2025-09-21

² PhD Graduate in Philosophy of Education and Lecturer at Farhangian University, Tehran. Email: dr.naderi.m@gmail.com.

³ Professor of Philosophy of Education, Tarbiat Modarres University (Corresponding Author). Email: sajadism@modares.ac.ir

Extended Abstract

Creativity is one of the characteristics of the educational system, especially the higher education system, which is dynamic and goes beyond change or reform. As the word creativity suggests, creation or production is one of the goals of creativity in a system. Although this word is used frequently in educational programs, formulated goals, upstream documents of the educational system, etc., true creativity is actually one of the least evaluable outputs of the higher education system, especially teacher education in Iran. One of the reasons for this deficiency should be considered the Iranian higher education system's foundation on transcendental-metaphysical realism. In a way, it is no longer possible to view the university or the teacher education system as a place (geographical location) that has its own endogenous, natural, and inherent potential.

The metaphysical nature of truth, as one of the most important and influential axes of the realm of philosophy and philosophizing, has left a tremendous impact on other parts of philosophy, including epistemology and value theory. As the proponents of philosophy also turn to the ontological themes of truth to justify their desired epistemological beliefs, and by citing the strength of their ontological beliefs, they give validity to their epistemological themes and beliefs. For this reason, the greatest impact of ontological realism on the issue of knowledge and epistemology can be traced. This impact can be witnessed in the form of the emergence of a proposition called "justified true belief" in the epistemological discussions of classical and modern philosophies. On the other hand, the developmental documents of the Iranian education system, which have a metaphysically realistic nature, also refer to knowledge that must be considered in pedagogies, including in the teacher training system. It should be noted that the knowledge that is given to teachers in the form of curricula and pedagogy is knowledge influenced by the metaphysically realistic requirements of Islamic philosophy.

This article, while explaining the characteristics and components of linear thinking and the linear approach to knowledge on the one hand and explaining the inherent limitations of this approach in the context of pedagogy on the other, criticizes policy-making in the teacher education system and ultimately presents solutions to overcome the limitations of policy-making based on the linear approach to thinking and knowledge as follows:

- Strengthening systemic thinking in student teachers and considering the problems and challenges facing teaching and learning as part of a larger system and improving feedback mechanisms from teaching and learning processes and continuously evaluating the results obtained from them.

- Accepting ambiguities, doubts and questions and rejecting certainty regarding the validity of scientific and epistemological findings and accepting the existence of various solutions to solve problems and respond to ambiguities.

- Encouraging creativity in pedagogy, or in other words, welcoming unconventional and new actions, events and approaches. True creativity is in the manifestation of the natural and endogenous talents of the educational system, which is the source of its own transformation, not based on external and commanding necessities arising from the principles of metaphysics governing the educational system. True creativity occurs by breaking with history and not repeating past failures and achievements. The essence of

creativity is in breaking with history and discontinuity from the past. Where a break or failure occurs, a new plan is launched.

- Welcoming diverse non-linear scientific approaches and perspectives, including the interdisciplinary approach and the knowledge-integrated approach, in developing curriculum content focused on pedagogy.

- Challenging scientific assumptions based on a linear approach to knowledge.

نادری، مریم و سید مهدی سجادی (۱۴۰۴). پارادایم معرفت‌شناختی حقیقت‌گرا: مبنای فلسفی سیاست‌گذاری در تربیت معلم ایران (تبیین و نقد). *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۱۴۶-۱۶۴.

پارادایم معرفت‌شناختی حقیقت‌گرا: تبیین و نقد مبنای فلسفی سیاست‌گذاری در تربیت معلم ایران^۱

مریم نادری^۲ ID، سید مهدی سجادی^۳ ID

چکیده

حقیقت‌گرایی و به عبارتی ماهیت متافیزیکی حقیقت، به عنوان یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین محورهای فلسفه و فلسفیدن، اثرات شگرفی بر دیگر بخش‌های فلسفه از جمله معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی به جای گذاشته است، چنانکه مدعیان فلسفه نیز برای توجیه باورهای معرفت‌شناختی مورد نظر خود، به مضامین اونتولوژیک حقیقت روی می‌آورند و با استناد به قوت باورهای اونتولوژیک خود، به مضامین و باورهای معرفت‌شناختی خود اعتبار می‌بخشند و به همین جهت می‌توان بیشترین تأثیر حقیقت‌گرایی اونتولوژیک را بر مسئله معرفت و معرفت‌شناسی ردیابی نمود. این تأثیر را می‌توان در قالب ظهور گزاره‌ای به نام «باور صادق موجه» در مباحث معرفت‌شناسی فلسفه‌های کلاسیک و مدرن شاهد بود. از سویی دیگر اسناد بالا دستی نظام تعلیم و تربیت ایران نیز که از ذات حقیقت‌گرایانه متافیزیکی برخوردار است، نیز بالتبع به دانشی ارجاع می‌دهند که باید در پدagoژی‌ها از جمله در نظام تربیت معلم نیز مد نظر قرار گیرد و باید به این نکته اشاره نمود که دانشی که در قالب برنامه‌های درسی و پدagoژی به معلمان داده می‌شود، دانشی متأثر از اقتضائات حقیقت‌گرایانه متافیزیکی متعلق به فلسفه اسلامی است. در این مقاله اشاره خواهیم داشت دانش برآمده از مبنای اونتولوژیک - متافیزیکی فلسفه اسلامی که در قالب مبانی نظری اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت، حاکم بر سیاست‌گذاری در حوزه تربیت معلم است، مبتنی بر چه رویکردی است و این رویکرد از دانش، چه پیامدهایی را بر پدagoژی تربیت معلم به جای خواهد گذاشت و چه نقدی بر آن وارد است.

واژگان کلیدی: معرفت‌شناختی، حقیقت‌گرایی، مبنای فلسفی، تربیت معلم.

مقدمه

حقیقت‌گرایی و به عبارتی ماهیت متافیزیکی حقیقت، به مثابه مبنای اونتولوژیک فلسفه‌های کلاسیک، بخش مهمی از مباحث و مجادلات فلاسفه در طول تاریخ را به خود اختصاص داده است. حقیقت‌گرایی اونتولوژیک به معرفتی ختم می‌شود که آن معرفت معطوف به کشف حقایق پیشینی و

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۰۵-۰۹ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۶-۰۴ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۰۵ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و مدرس دانشگاه فرهنگیان تهران. ایمیل: dr.naderi.m@gmail.com

^۳ استاد فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تربیت مدرس. (نویسنده مسئول). ایمیل: sajadism@modares.ac.ir

مفروض است و «گزاره باور صادق موجه»^۱ به مثابه یک گزاره معرفت‌شناختی نیز ناظر بر تحقق باورهای اونتولوژیک فلسفه مورد نظر است. به معنایی دیگر کسانی که گزاره باور صادق موجه را مبنای تفکر و علم‌ورزی و تحقیق و پژوهش خود قرار می‌دهند، بدون شک تحت تأثیر گزاره‌های حقیقت‌گرایانه متافیزیکی قرار دارند و بر این اساس می‌توان پذیرفت که مقوله‌ای به نام دانش^۲ تابعی از مبنای اونتولوژیک است و ماهیت و معنی و مؤلفه‌های دانش نیز به تبع ویژگی‌ها و مولفه‌های باور اونتولوژیک تعیین می‌شوند که از آن می‌توان تحت عنوان معرفت‌شناسی حقیقت‌گرایی متافیزیکی یاد کرد.

بر این اساس انتظار می‌رود تمامی جریان‌ات فلسفی که مبتنی بر حقیقت‌گرایی هستند، نظامات فکری و معرفتی خود را بر اساس تبیینی که از ماهیت گزاره مورد نظر (باور صادق موجه) ارائه می‌کنند، توجیه نمایند. تفکر^۳ و بالتبع تبیینی که از ماهیت و ویژگی‌های تفکر ارایه می‌شود، تعیین کننده رویکرد یک نظام فلسفی به دانش خواهد بود. از این رو خروجی ابتناء به گزاره باور صادق موجه، نیز دست یافتن به رویکردی از دانش است که از آن به رویکرد خطی^۴ یاد می‌کنیم. اکنون لازم است نکاتی را در باره ویژگی تفکر مبتنی بر گزاره باور صادق موجه و رویکرد خطی دانش مورد اشاره قرار دهیم.

رویکرد خطی به تفکر

مسئله تفکر همزاد با ظهور فلسفه در یونان اهمیت فراوان یافته است. اگر چه تا قبل از ظهور فلسفه و سقراط، سوفسطاییان نیز از اندیشه و تفکر سخن می‌گفتند، اما به نظر می‌رسید قصه تفکر در اندیشه‌های سقراط متفاوت از چیزی بوده است که سوفسطاییان از آن به عنوان تفکر یاد می‌کردند. به همین جهت دغدغه اصلی سقراط تفکر ناظر بر کشف حقیقت بوده است. این همان نقطه‌ای بوده است که تفکر فلسفی را از دیگر تفکرات و دیگر اندیشیدن‌ها متمایز می‌ساخته است. افلاطون نیز در ادامه راه سقراط، به دستیابی به دانشی که هم موجه باشد و هم صادق تأکید داشت. دانشی که به باور فرد تبدیل شود. بر این اساس تمام تلاش‌های فلسفی و یادگیری روش‌های فلسفی، از منظر افلاطون برای کسب دانشی است که نمایانگر حقیقتی باشد. حقیقتی که از جنس باور باشد و صدق آن مورد تأیید و در عین حال موجه نیز باشد که امروزه از آن به "باور صادق موجه" یاد می‌کنند. مطابق با نگاه افلاطون به دانش، تفکر نیز باید معطوف به حصول به باور صادق موجه باشد و در نتیجه این قاعده خود را به عنوان قاعده جهانی پذیرفته و تاریخی، به اهل اندیشه ورزی تحمیل کرده است و بعد از آن معیار درستی روندهای تفکر و اندیشه‌ورزی، دستیابی به دانشی از جنس باور صادق موجه

¹ Justified True Belief

² Knowledge

³ Thinking

⁴ Linear Thinking

شده است که تاکنون نیز این معیار نزد فلاسفه و دانشمندان علم، از شأن و جایگاه بالایی برخوردار است اما قبل از اینکه به نقش و تأثیر این نوع نگاه به تفکر در تعلیم و تربیت بپردازیم و آن را نقد کنیم، لازم است در باب این قاعده نیز سخنی گفته باشیم.

طبق این قاعده معرفت عبارت است از باور صادق موجه. پیشینه این تعریف به افلاطون باز می‌گردد. افلاطون در رساله منون در ضمن نظریه «تذکر» در چارچوب نظریه معرفت‌شناختی خود تمایز میان معرفت و باور صادق را مطرح می‌نماید. بنابراین نظریه، روح در انواع وجودهای قبلی خود همه امور را تجربه کرده است. به این ترتیب، روح به یک معنا همه چیز را می‌داند اما چون آنها را فراموش کرده است باید به یادش آورد. افلاطون تا آنجا پیش می‌رود که می‌گوید صرف رسیدن به جواب درست یک مسئله به منزله معرفت نیست، بلکه در حکم باور صادق است. از نظر وی لازمه معرفت ارائه ادله‌ای است که جواب بر آنها استوار است. افلاطون در رساله تئیتوس این تعریف را ارائه می‌کند. در این محاوره افلاطون از زبان سقراط سه تعریف برای معرفت عرضه می‌نماید که عبارت‌اند از معرفت به مثابه ادراک حسی، معرفت به مثابه باور درست و معرفت به مثابه باور درست به علاوه توجیه آن. البته با این نتیجه منطقی که فقط چیزی را می‌توان شناخت که بتوان توجیه یا توصیفی (لوگوسی) از آن عرضه کرد. دغدغه مهم افلاطون این بود که بتواند با قاعده باور صادق موجه، به دانشی حقیقی دست یابد و یا بتواند باور صادق را به دانش تبدیل کند. افلاطون تمایزی سه‌گانه میان معرفت، جهل و مرحله بینابینی که باور می‌خواند، قائل می‌شود. هر کدام از این مراحل یا وضعیت‌های ذهن، موضوعی دارد. موضوع معرفت عبارت است از آنچه وجود دارد. موضوع جهل عبارت است از آنچه وجود ندارد و موضوع باور چیزی است که میان وجود و عدم قرار دارد. او یکی دانستن معرفت و باور را به این دلیل رد می‌کند که در مورد باور، خطا ممکن است در حالی که در معرفت هیچ‌گاه خطا روا نیست (Hamlin, 1995: 10).

به نظر می‌رسد می‌توان تفکر معطوف به گزاره باور صادق موجه را تفکر منطقی و عقلانی، ادراکی و حتی تأملی دانست که غایت نهایی آن کشف حقایق پنهان و بازنمایی^۱ آن است و اختلاف فلاسفه و اندیشمندان حوزه تفکر نیز بر سر اعتبار و صحت و صدق حقایق بازنمایی شده است، نه اختلاف بر سر اصل بازنمایی. بازنمایی از جمله خصایص تفکر متافیزیکی است که ناظر بر تبیین حقایق پیشینی به منظور کشف آن است. این تبیین گاهی با شیوه منطقی و عقلانی و گاهی به شیوه ادراکی صورت می‌گیرد. این نوع تفکرات نیز پیشاپیش به واسطه مجموعه‌ای از تصورات پشتیبانی می‌شوند. چنانکه این تصورات گاهی به رنگ باورهای پیشینی نیز در می‌آیند. بر این اساس می‌توان گفت که تفکر معطوف به گزاره باور صادق موجه، مبتنی بر تصورات پیشینی نیز هست.

¹ Re-presentation

اگر تفکر منطقی را تفکری مبتنی بر تصورات پیشینی بدانیم و بر این باور باشیم که برای فکر کردن باید به سراغ تصوراتی رفت که از قبل در ذهن داریم و اگر عمل فکر کردن را به قصد دستیابی به دانشی بدانیم که از جنس باور صادق موجه باشد و در نتیجه فکر کردن را مقوله‌ای متعین و روش‌مند بدانیم، در این صورت می‌توان تفکر را ماهیتاً یک امر مبتنی بر طرح پیشینی و مبتنی بر مجموعه‌ای از قواعد مشخص و هدفمند دانست که هدف آن کشف حقیقت است. به عبارت دیگر تفکر، جریانی است که ابتدا و انتهای آن پیشاپیش مشخص شده است (تفکر خطی) و در این میان کفایت فرد متفکر فرایندی روش‌مند را طی کند که از قبل تعریف شده است. چنانکه با خروج از آن فرایند روش‌مند، نتایج حاصله از آن نیز مورد تردید واقع می‌گردد. ارسطو نیز به عنوان فیلسوف واقع‌گرای کلاسیک، اساساً منطق را برای جلوگیری از خروج از روش‌های متعین تفکر وضع کرده است و بر این باور بوده است که اساس منطق برای جلوگیری از خطای در فکر کردن است و کسانی می‌توانند به نتیجه درستی از فکر کردن دست یابند که این مسیر مشخص را طی کرده باشند. بر این اساس فکر کردن نیز همچون دیگر مقولات، در زمره آموزش و یادگیری و یاددهی قرار گرفته است که می‌توان آن را یاد داد و یاد گرفت و به تدریج به این مبحث مهم، ملاحظات پداگوژیکی نیز افزوده شده است. آن گونه که ریاضی یا طبیعیات یا الهیات آموختنی است، فکر کردن نیز آموختنی است. زمانی که مقوله فکر کردن و تفکر در کلیشه‌های پداگوژیک قرار گرفت، طبعاً حدود و ثغوری نیز برای آن تعریف شده است و این حدود و ثغور همان چیزی است که ما تاکنون از آن به قلمرو یاد کردیم. به عبارت دیگر فکر کردن در این قاب، مقوله‌ای قلمروپذیر است که هر کسی که بخواهد به فکر کردن بپردازد باید در قلمرویی حرکت کند که پیشاپیش برای آن تعیین شده است. قلمرویی مشتمل بر شروع مشخص، فرایند متعین و روش‌مند و نتایج متصور و هدفمند. بر این اساس لازم است در فرایند تربیت و پداگوژی، به آموزش مهارت‌های فکر کردن نیز توجه کافی صورت گیرد.

یکی از مهم‌ترین وظایف تفکر به این معنی نیز بازنمایی است. بازنمایی نه صرفاً به معنای ارائه تصویری از امورات مادی همچون اشیا یا تصاویر و ... بلکه بازنمایی‌های ذهنی نیز از جمله بازنمایی‌هایی است که فلاسفه بدان توجه ویژه‌ای نموده‌اند. بازنمایی در قاموس تفکر منطقی و در قامت باور صادق موجه، چیزی جز بیان تصوراتی ذهنی نیست که ما از امور داریم، نه آنگونه که آن چیز در واقع هست، بلکه آنگونه که ذهن ما آن را بر اساس باورهای پیشینی می‌بیند. این ذهن از آنجایی که پیشاپیش تحت تأثیر تصورات پیشینی قرار گرفته و فرایند روش‌مند مشخصی را طی کرده و به سمت هدف مشخصی در حرکت بوده است، طبعاً آن سوژه را نه آنگونه که هست، بلکه آنگونه که خود می‌خواهد، نشان می‌دهد. نتیجتاً آنچه که به نمایش در می‌آید، حاصل فرایندی مشخص و محدود به حدودی است که پیشاپیش برای آن تعریف شده است. همچون وظایفی که پیشاپیش برای یک ماشین یا یک کامپیوتر تعریف شده است. تایم کران استاد فلسفه در دانشگاه کمبریج در کتاب خود با عنوان "ذهن

مکانیکی"، با طرح پرسش‌هایی درباره بازنمایی و نقش ذهن و زبان در بازنمایی‌های ذهنی، بر این باور است که هر گاه ذهن را برای اندیشیدن محدود به حدود و قواعدی نماییم که از پیش تعیین شده است، در آن صورت ذهن از کارکرد اصلی خود دور می‌شود و همچون یک ماشین بطور خودکار عمل می‌کند. او این کارکرد ذهن را با کارکرد کامپیوتر یا یک ماشین مقایسه می‌کند و از آن به عنوان ذهن مکانیکی یاد می‌کند (Crane, 2016). به نظر می‌رسد با توجه به تعریفی که از تفکر منطقی به مثابه تفکری با روش‌مندی خاص و هدف‌مندی مشخص می‌شود، می‌توان تفکر منطقی را نیز نوعی تفکر ماشینی دانست که از ابتدا محدود به حدود و ثغور مشخص است. تأکید بر تفکر منطقی، در واقع به معنی تقویت فرایندی از پداگوژی است که به رشد ذهن مکانیکی در کودکان می‌انجامد. ذهن مکانیکی نیز بیشتر تحت تأثیر محرک‌های پیرامون از جمله محتوای برنامه‌های درسی، اهداف از پیش تعیین شده‌ای که باید محقق شوند، روش‌های یادگیری و تحقیق که باید برای رسیدن به اهداف مورد نظر به کار آیند، قرار دارد. بنابراین با قلمروپذیر بودن تفکر منطقی، فرایندهای تربیتی متأثر از آن نیز بالطبع در دامنه حدود و ثغوری که تفکر در نظر می‌گیرد و یا تفکر می‌تواند در آن قرار گیرد، قرار خواهد گرفت. چنین تفکری اگر چه زمینه پرورش قوای ذهن و قوت استدلال در مرتبه‌ی را پدید می‌آورد، اما نمی‌تواند یکی از آرمان‌های مهم تربیت را که همانا رشد خلاقیت در مرتبه‌ی است را به نحو شایسته محقق نماید. تربیت مبتنی بر تفکر منطقی از آن جهت که باید در قلمروهای تعیین شده، حرکت نماید، نمی‌تواند چندان خلاقانه باشد. خلاقیت غیر از صورت‌بندی نو و یا اصلاح است. چرا که صورت‌بندی نو و اصلاح تماماً در دایره قلمروی که از قبل تعریف شده است، صورت می‌گیرد و نمی‌تواند از آن قلمرو خارج شود و هر اقدامی که در درون قلمرو تعیین شده صورت گیرد، نمی‌تواند خلاقیت محسوب شود. بنابراین تربیت معطوف به خلاقیت تنها با عبور از قواعد و روش‌مندی‌های حاکم بر فرایندهای تفکر می‌تواند رخ دهد. تربیت مبتنی بر تفکر منطقی از آن جهت که باید در قلمروهای تعیین شده، حرکت نماید، نمی‌تواند چندان خلاقانه باشد. قلمروهایی که تفکر منطقی برای تربیت تعیین می‌کند شامل اهداف مشخص، روش‌های معین، محتوای شناختی تعریف و تأیید شده و اصول یادگیری معین و مشخص است. اما تفکر نه صرفاً ابزاری در خدمت خلاقیت (چنانچه در تلقی سنتی به تفکر اینگونه است)، بلکه خود عین خلاقیت است و هر چه تفکر بیشتر تقویت شود، باید علی-القاعده خلاقیت بیشتری صورت گیرد. نظام‌های تربیتی که تفکر را ابزار خلاقیت می‌دانند با قرار دادن تفکر در قلمروهای از پیش تعیین شده و منطقی، روند تربیت اصیل خلاقانه را محدود می‌نمایند. چرا که تقدم تفکر بر خلاقیت، در واقع ناشی از تقدم روش‌های فکر کردن بر جریان کشف حقیقت است و در نتیجه حقیقت چنانکه باید، دریافت و فهم نمی‌شود و بیشتر باید با معیارها و روش‌های کشف خود منطبق شود. تفکر منطقی وضعیت تفکر را آن‌گونه که هست، به تصویر می‌کشد نه آن‌گونه که می‌تواند باشد.

تأکید تفکر منطقی بر بازنمایی نیز یکی دیگر از مواردی است که باید مورد توجه قرار گیرد. اصل بازنمایی که در فلسفه‌های متافیزیکی و بالطبع تفکر بر آمده از آن در کانون توجه قرار دارد، به معنی اعتراف به وجود حقایق پیشینی است که باید از طریق دانش‌ورزی و تفکر، انکشاف شوند. انکشافی بودن حقایق نیز به این معنی است که ذهن آدمی باید تا آنجا توانمند شود که بتواند از راز و رمز حقایق موجود پیشینی سر در بیاورد و با نوعی رمزگشایی، آن را برای دیگران چنان‌که هست، بیان نماید. ذهن و تفکری که برای انکشاف تربیت شده است، طبعاً وظیفه‌ای جز پرده‌برداری از حقیقت مورد نظر ندارد و خود نمی‌تواند زاینده حقیقتی باشد و در نتیجه تمام کنش‌ورزی متربی معطوف به حرکت در دامنه، حدود و ثغور یا قلمرویی است که ذهن و تفکر انکشافی تعیین می‌کند. در حالی که یکی از مهم‌ترین خصایص ذهن و قدرت تفکر آدمی، قدرت کاشفیت است که طی آن متربی بدنبال کشف روابط جدید بین پدیده‌ها و ایجاد ارتباط نو و خلاقانه بین آنهاست که خود مستلزم عبور از قلمروهایی است که حقایق پیشینی برای فکر کردن تعیین کرده‌اند. بسیاری از کشفیات علمی در طول تاریخ حاصل عبور از قلمروهای تفکر منطقی‌ای بوده است که رسالت اصلی آن انکشاف حقیقت‌های متافیزیکی بوده است چرا که تفکر انکشافی برای رازگشایی است و تفکر اکتشافی برای تولید رمزهای نوین (Sajjadi, 2023).

چنانکه در مبحث قبل بدان اشاره نموده‌ایم، حقیقت‌گرایی اونتولوژیک به معرفت‌شناسی ناظر بر گزاره باور صادق موجه منتج می‌شود و در بستر این گزاره نیز تفکر ماهیت منطقی - خطی به خود می‌گیرد (که به اختصار به توصیف آن پرداخته‌ایم) و نهایتاً اینکه خروجی این نوع نگاه به تفکر نیز ظهور رویکرد خطی به دانش است. اگر چه برای دانش رویکردهای دیگری نیز وجود دارد، از جمله رویکرد رشته‌ای^۱، رویکرد در هم تنیده^۲، اما به نظر می‌رسد تأکید بر حقیقت‌گرایی و در نتیجه معرفت‌شناسی حقیقت‌گرا، نهایتاً از رویکرد خطی دانش سر در می‌آورد که خود دلالت‌ها و پیامدهایی را در پداگوژی و همچنین در سیاست‌گذاری‌های مرتبط با فرایندهای تعلیم و تربیت و به خصوص آموزش و تربیت معلم در پی دارد. در اینجا قبل از ورود به بررسی پیامدها و دلالت‌های حاکمیت رویکرد خطی دانش بر فلسفه تربیت معلم و نقد آن، لازم است به اختصار به ویژگی‌های رویکرد خطی به دانش در ذیل پرداخته شود:

تفکر خطی سنتی به یک رویکرد یا طرز فکر شناختی اشاره دارد که در آن افراد عمل پردازش را انجام می‌دهند و تصمیمات و اطلاعات را بصورت گام به گام و متوالی اخذ می‌کنند و هر گام به طور

¹ Branching Approach

² Intertwined Approach

منطقی و بدون در نظر گرفتن تعاملات پیچیده‌تر و پویا به گام بعدی هدایت می‌شود. بنابراین ویژگی‌های تفکر خطی را می‌توان به شرح ذیل خلاصه نمود:

- عرضه اطلاعات و معلومات در قالب یک روند متوالی خطی
- حاکمیت روابط علت و معلولی در تبیین و توجیه مناسبات بین داده‌ها و معلومات .
- ذهنیت ثابت و غیر قابل انعطاف و تمایل به پایبندی به دیدگاه‌ها و ضرورت توجیه محافظه‌کارانه گزاره‌های علمی
- تولید قلمروهایی برای اندیشیدن و لزوم رعایت حدود و ثغور و معیارها و استانداردهای فکر کردن
- اتکا بر تجربیات گذشته و پیش بینی نتایج و تصمیم‌گیری پیرامون داده‌های معرفتی بر اساس میراث تاریخی و تجربیات گذشته.
- اعتبارسنجی معرفت‌ها بر اساس نظام رتبه‌بندی سلسله مراتبی و تقدم و تاخر و منزلت دانش‌ها نسبت به هم (حاکمیت مناسبات سلطه بین دانش‌ها).

رویکرد خطی به دانش

در نزد فلاسفه و اندیشمندان متعلق به رویکرد خطی، دانش از درجات، مرتبت و انواعی برخوردار است و بین انواع دانش نیز مناسبات رتبی و تقدم و تاخری حاکم است. چنانکه در نزد افلاطون، فلسفه به مثابه ام‌المعارف است و دیگر علوم لاجرم ذیل آن قرار می‌گیرند. برای غزالی نیز علم دین در راس انواع دانش است و دیگر دانش‌ها باید تحت سایه آن قرار گیرند و متناسب با آن تعریف شوند. چنانکه مولوی تحت تأثیر نگاه غزالی به علم و پذیرش نظام روابط رتبی و منزلتی بین علوم می‌گوید:

خرده کاری‌های علم هندسه یا نجوم و علم طب و فلسفه
 که تعلق با همین دنیاستش ره به هفتم آسمانش نیستش
 این همه علم بنای آخور است یا عماد بود گاو و اشتر است
 بهر استبقای حیوان چند روز نام آن کردند این گیجان رموز
 علم راه حق و علم منزلش صاحب دل داند آن را با دلش (Mulavi, 2020)

با توجه به ذات الگوریتمیک و منطقی رویکرد خطی به دانش و ماهیت سلسله مراتبی و کنترل و سازماندهی متمرکز دانش، طبیعی است که بپذیریم مناسبات و روابط بین انواع دانش در این رویکرد نیز خصوصیات خاص خودش را داراست. از آن جمله می‌توان به دو ویژگی حاکم بر مناسبات و روابط

بین انواع دانش در رویکرد خطی اشاره کرد. اول خصیصه سلطه‌جویانه حاکم بر مناسبات و دوم خصیصه تمامیت‌خواهی.

منظور از ارتباط سلطه‌جویانه این است که به هر حال در میان دسته‌بندی‌های انواع دانش، صرف نظر از اینکه کدام دسته‌بندی را بپذیریم، یکی از میان انواع دانش‌ها، لاجرم بر صدر می‌نشیند و بر دیگر دانش‌ها حکمرانی می‌کند. این حکمرانی یا فرماندهی به این معناست که یک دانش از میان دیگر دانش‌ها به جهت اصالت، اعتبار، سودمندی و فایده، نسبت به دیگر دانش‌ها از مرتبت و شأن و جایگاه بالاتری برخوردار است و به همین جهت دانشی که بر صدر نشسته باشد می‌تواند به فرماندهی و هدایت دیگر دانش‌ها اقدام کند و هم محتوای دانش‌ها را و هم روش و فرایندهای دانش‌ورزی مربوط را تعیین کند. چنانکه افلاطون و به تبع آن دیگر فلاسفه کلاسیک، فلسفه را بالاترین دانشی می‌دانستند که می‌تواند دیگر دانش‌ها را هدایت کند و فلاسفه اسلامی نیز بر این باور بودند که نهایتاً این وحی و دانش وحیانی است که معیار سنجش دیگر معارف می‌تواند باشد و همین‌طور پوزیتیویست‌ها که دانش تجربی را مسلط بر دیگر دانش‌ها قلمداد می‌کردند. این سلطه‌جویی صرفاً به اعتبارسنجی دانش‌ها و قرار دادن آنها در مرتبت و جایگاه خود بسنده نکرده است، بلکه تا جایی پیش رفته است که زمینه از میدان به در کردن و از اعتبار ساقط کردن بعضی از دانش‌های دیگر را نیز بوجود آورده است، چنانکه در دوران مدرنیته و ظهور نحله‌های تجربه‌گرا، سلطه دانش تجربی بر دیگر دانش‌ها تا جایی پیش رفته بود که از بعضی از دانش‌ها از جمله فلسفه و دانش دینی اعتبارزدایی کرده و آنها را در عداد مهملات دانسته است که ارزش فراگیری و آموختن را ندارد. وقتی معیار صدق دانشی صرف تجربه باشد، طبیعی است که دیگر دانش‌ها از جمله فلسفه و الهیات در زمره موهومات یا مهملات قرار گیرند. آگوست کنت مراحل سیر گذار معرفتی را به گونه‌ای ترسیم می‌کند که گویی بشر دیگر به دو مرحله قبل نیاز ندارد و صرفاً در مرحله دانش تجربی خواهد ماند و این بی‌نیازی بشر به دیگر علوم به معنی اعتبارزدایی از آن علوم است (Tavassoli, 2013: 61).

تمامیت‌خواهی نیز به این معناست که همه دیگر دانش‌ها لاجرم باید در دانشی که مسلط است، جذب و هضم شود. خواه این دانش، فلسفه باشد، خواه دانش تجربی و خواه دانش وحیانی یا ربانی. این تمامیت‌خواهی تا آنجا که ممکن باشد، برای دانستن و دانش حدود و ثغوری (قلمرویی) تعیین می‌کند به نحوی که یادگیری دیگر علوم یا دانش‌ها نباید با ذات و ماهیت محتوایی و غایی دانش مسلط در تعارض یا مغایرت باشد. بنابراین می‌توان گفت که روابط و مناسبات موجود بین دانش‌ها، در رویکرد خطی به دانش مبتنی بر قاعده سلطه‌جویی و تمامیت‌خواهی یک دانش بر دیگر دانش‌ها استوار است.

به زعم طرفداران این رویکرد، مسیر خطی در علم، مسیری پلکانی است که مراحل مشخصی دارد و به جهت مشخصی منتهی می‌شود. این یک شیوه اندیشیدن و نگاه به مسائل است، اما به هیچ

وجه نمی‌توان آن را تنها شیوه علمی تلقی کرد. نگاه خطی به دانش از پارادایم سادگی نشأت می‌گیرد. پارادایم سادگی بر نظم ثابت جهان هستی و امکان شناخت علمی قوانین آن تأکید دارد. مؤلفه‌های هستی‌شناختی پارادایم سادگی عبارتند از: واقع‌گرایی ساده، علیت خطی و تعیین‌گرایی (Mohammadi, Chaboki, 2014: 74).

با عنایت به آنچه که قبلاً در باره ویژگی‌های رویکردهای دانش‌بدان اشاره نموده‌ایم، در رویکرد خطی، خروجی و محصول دانش به مثابه قانون تعمیم یافته در سطح جهانی نگریسته می‌شود (Sajjadi, 2017). قوانین علمی، هم مستقل از ویژگی‌ها و گرایش‌های شخصی محقق بوده و از عینیت برخوردارند؛ و هم علم تولید شده از خصوصیات اجتماعی و فرهنگی و تاریخی محل تولید مستقل است. هدف محقق در رویکرد خطی، دستیابی به تعمیم و قوانین کلی رفتار انسان است و روابط علی مکانیکی بین پدیده‌ها برقرار است که با روش‌های آماری و با داده‌های عددی می‌توان به قوانین حاکم بر آن دست یافت (Golshani & Quaidi, 2012: 54).

بنابراین آنچه که تحت عنوان خروجی دانش در رویکرد خطی از آن یاد می‌شود، چیزی جز قوانین جهانی و ایده‌آل تعمیم‌پذیر و مستقل از زمینه‌های ظهور خود نیست. از آنجایی که پدگوژی فرایندی دوسویه است، مهم‌ترین اصل تربیتی پرهیز از جزم‌گرایی، توجه به نظرات شاگردان و گفت‌وگوهای انتقادی در کلاس درس است. معلمان نباید ارزش‌های پذیرفته‌شده خود را به فراگیران تحمیل کنند، بلکه باید به فراگیران اعتماد و احترام داشته و برای ارزش‌ها و اظهارنظر آنان ارج فراوان قائل باشند. عقیده آنان تربیت مبتنی بر اطاعت و فرمانبری با آزادی‌های اساسی سازگاری ندارد. از این‌رو باید به فراگیران اعتماد کرد و برای آنها زمینه مشارکت فعال را فراهم نمود، تا آنها خود هویت و نگرش‌های خویش را شکل دهند. در برنامه‌ریزی درسی، باید سلائق گوناگون و تفاوت‌های فردی فراگیران را در نظر داشت. به علاوه، تجربه‌های عادی و فردی دانش‌آموزان نیز باید به‌عنوان بخشی از برنامه‌های درسی مدارس پذیرفته شود.

مبنای فلسفی سیاست‌گذاری تربیت معلم

چنانکه تا به اینجا بدان اشاره شد، حقیقت‌گرایی متافیزیکی، منجر به ترویج نوعی خاص از تفکر می‌شود که از آن به تفکر خطی یاد کرده‌ایم و همچنین خروجی ترویج تفکر خطی را نیز رواج رویکرد خطی به دانش دانسته‌ایم که خود ویژگی‌هایی را داراست و قصد ما در این مقاله از یک سو بیان ویژگی‌های رویکرد خطی به تفکر و دانش و پیامدهای معرفتی بوده است که قبلاً بدان پرداخته‌ایم و از سوی دیگر اثبات حاکمیت پارادایم حقیقت‌گرایی متافیزیکی بر سیاست‌گذاری‌های تربیت معلم و در نتیجه غلبه رویکرد خطی به تفکر و دانش بر پدگوژی‌های تربیت معلم است که اکنون بدان می‌پردازیم

و نهایتاً با بیان محدودیت‌های رویکرد خطی، به نقد وضعیت کنونی سیاست‌گذاری تربیت معلم می‌پردازیم. در اسناد بالادستی مرتبط با سیاست‌گذاری‌های تربیت معلم (به ترتیب مبانی نظری سند تحول بنیادین، طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) می‌توان شواهدی را پیدا نمود که بر حاکمیت پارادایم حقیقت‌گرایی متافیزیکی و بالتبع غلبه رویکرد خطی به تفکر و دانش دلالت دارند از آن جمله:

۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی؛ نقش معلم و مربی را در ادامه نقش انبیاء و اولیای الهی، اسوه‌ای امین و راهنمایی بصیر و عالمی توانا دانست که وظیفه ترغیب متربیان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی جهت بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی را برای کسب شایستگی‌ها و دستیابی به حیات طیبه بر عهده دارد. در بخش وظایف مأموریت اصلی تربیت معلم ایجاد زمینه‌هایی است که از طریق آن مربیان بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند. در بخش رویکرد؛ جهت‌گیری نظام تربیت معلم؛ در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی (با تأسی از پیامبران و امامان به عنوان بهترین الگوهای نظری و عملی تربیت) است (*Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation Document of the Education System in the Islamic Republic of Iran*, 2013: 385-387).

۲. در منطق بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در طراحی کلان برنامه درسی در بند ۳ اشاره دارد کسب شایستگی در جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت معلمی بر اساس نظام معیار اسلامی باشد. همچنین در بند ۴، تربیت معلم را به مثابه کانون تحقق مراتبی از حیات طیبه می‌داند (Ahmadi & Musapour, 2016: 12, 15).

۳. در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در ماده یک ذکر شده دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی است برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی-ایرانی-انقلابی دانشجوی معلمان، برخوردار از هیئت علمی و مدیران مومن، آراسته به فضایل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی‌جو و تحول آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی مهدوی. در ماده ۲ اهداف را تأمین و تربیت معلمان و مربیانی متقی، مومن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضایل اخلاق و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی. افزایش سهم تولیدات علمی در محتوای آموزشی و تربیتی مورد نیاز آموزش و پرورش مبتنی بر مبانی و معارف

اسلامی و ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی (Statutes of Farhangian University, 2018: 4-5).

۴. در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی در چشم انداز نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در افق ۱۴۰۴ آمده: فراهم‌سازی بهره‌گیری از الگویی پیشرفته و بومی زمینه تربیت نسلی (برگرفته از هدفهای کلان سند تحول بنیادین) موحد، مومن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و خردمند، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، ولایت‌مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، پاکدامن و باحیا، متخلق به اخلاق اسلامی، وفادار به ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی و آماده ورود به زندگی شایسته بر اساس نظام معیار اسلامی و برنامه‌ها دارای ویژگی‌های مبتنی بر مبانی و ارزش‌ها و معارف اسلام ناب محمدی (ص)، بهره‌مند از دستاوردها و یافته‌های علمی فرهنگ و تمدن اسلامی-ایرانی، تأکید کننده بر نقش مدرسه به عنوان جلوه‌ای از تحقق مراتبی از حیات طیبه و زمینه‌ساز جامعه عدل مهدوی (عج) و کانون اصلی تحقق اهداف برنامه‌های درسی و تربیتی (ص. ۸). در رویکرد و جهت‌گیری کلی؛ محتوا مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و تربیتی و سازوار با آموزه‌های دینی و قرآنی است که زمینه شکوفایی فطرت الهی و را فراهم می‌آورد (ص. ۱۲). در الگوی هدف‌گذاری چهار عرصه ارتباط دانش آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت بهم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین می‌شود (ص. ۱۵). در شایستگی‌های پایه بخش تعقل، تدبیر در صفات و افعال خداوند متعال به عنوان خالق هستی و تدبیر در نظام خلقت و شگفتی‌های آن، آشنایی با ویژگی‌های نظام مردم سالار دینی و جایگاه و رسالت جهانی ایران اسلامی در بخش عمل به کارگیری آداب و مهارت‌ها و سبک زندگی ایرانی-اسلامی و به کارگیری زبان عربی به عنوان زبان دین در بخش اخلاق رعایت تقوای الهی در تمام شئون زندگی و متعهد به ارزش‌های اخلاقی و ارزش قائل شدن برای کار و معاش حلال (ص. ۱۶-۱۸). در مبانی دین‌شناختی به مباحثی درباره شأن و جایگاه دین اسلام و مقاصد تربیتی آن در ارتباط با برنامه درسی اشاره دارد و بیان این گزاره‌ها را از آن جهت ضروری می‌شمارد که آموزه‌های اسلام ناب محمدی - به عنوان دین حق - در همه اجزا و عناصر برنامه درسی از جمله مقاصد غایی تربیت انسان، طرز تلقی نسبت به متربی، محتوای برنامه درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری، جایگاه معلم و مربی، مواد آموزشی و شیوه ارزشیابی کاربرد دارد (National Curriculum, 2019: 62).

۵. در فصل یکم سند تحول بنیادین، نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی مهم‌ترین عامل انتقال فرهنگ اسلامی و مسئول آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد زندگی است. تربیت یافتگان این نظام شایستگی‌های لازم برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران را بر اساس نظام معیار اسلامی کسب می‌کنند و تعلیم و تربیت فرآیندی تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی است که هدایت افراد رابه سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه فراهم می‌کند. نظام معیار اسلامی مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن، مشتمل بر سلسه مراتبی از ارزش‌هاست که ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است. چون دین اسلام به همه عرصه‌های اجتماعی، فردی، دنیوی، اخروی، مادی و معنوی توجه دارد. حیات طیبه؛ وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب که بر اساس نظام معیار اسلامی است. یکی از مشخصات اصلی حیات طیبه تکیه بر ارزش‌های غایی، قرب الی الله است. در فصل دوم سند بخش بیانیه ارزش‌ها آمده: گزاره‌های ارزشی؛ باید‌ها و نباید‌های اساسی است که لازم است تمام اجزاء و مولفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آنها بوده و همه سیاست‌گذاران و کارگزاران پای بند به آنها باشند این ارزش‌ها براساس آموزه‌های قرآن کریم و سنت پیامبر اکرم (ص)، قانون اساسی، رهنمودهای رهبرکبیر حضرت امام خمینی و مقام معظم رهبری و سیاست‌های کلی تحول نظام آموزشی تهیه شده است. گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت عبارتند از: آموزه‌های قرآن کریم، آموزه‌های بنیادین مهدویت و انتظار، میراث نظری و عملی امام خمینی و ... در فصل سوم سند تحول (بیانیه مأموریت) آموزش و پرورش مأموریت دارد با تأکید بر شایستگی‌های پایه، زمینه دستیابی دانش‌آموزان در دوازده سال تحصیلی به مراتبی از حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و جهانی را به صورت نظام‌مند، همگانی و عادلانه فراهم سازد. در فصل چهارم (چشم انداز) نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در افق ۱۴۰۴، مبتنی بر نظام معیار اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلامی- ایرانی، زمینه‌ساز جامعه جهانی عدل مهدوی (عج) و برخوردار از توانمندی‌های تربیتی ممتاز در سطح منطقه، دارای تعامل سازنده با دیگر نظام‌های تعلیم و تربیت جهان، توانمند در زمینه سازی برای شکوفایی فطرت و استعدادها، برخوردار از مربیان و مدیران مومن، خواهد بود و مدرسه در افق چشم انداز ۱۴۰۴ جلوه‌ای است از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی. در فصل پنجم سند تحول (هدف‌های کلان)؛ تربیت انسان‌هایی موحد، مومن و معتقد و متعهد به مسئولیت‌ها، عاقل، حقیقت‌جو، عدالت‌خواه، صلح‌جو، قانون‌مدار و .. در فصل ششم سند تحول (راهبردهای کلان)؛ ارتقاء معرفت و بصیرت دینی و سیاسی و... معلمان و دانش‌آموزان

و توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان و در فصل هفتم سند تحول (هدف‌های عملیاتی و راهکارها)؛ تعمیق تربیت و آداب اسلامی، تقویت اعتقاد و التزام به ارزش‌های انقلاب اسلامی و ترویج و تعمیق فرهنگ حیا، عفاف و حجاب متناسب با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مورد تأکید است. بنابراین روشن نموده‌ایم که گفتمان غالب بر سیاست‌گذاری در نظام تعلیم و تربیت بطور اعم و در تربیت معلم بطور اخص گفتمان حقیقت‌گرایی متافیزیکی است که خود منتج به غلبه رویکرد خطی به تفکر و دانش می‌شود (*Document on Fundamental Transformation of Education*, 2019).

نقد نظام تربیت معلم ایران

یکی از محدودیت‌های تفکر خطی این است که این تفکر مانع حل مسئله موثر و تصمیم‌سازی به خصوص در شرایط پیچیده و پویا می‌شود در حالیکه نظام تربیت معلم با توجه به ویژگی‌های پداگوژیک آن، نیازمند مواجهه یادگیرندگان با تجربیات روزآمد و رخدادهای پیش‌بینی نشده است به نحوی که هیچ راه حلی، از پیش تعیین شده توسط منابع معرفتی معطوف به حقایق گذشته برای آن وجود ندارد ولی با غلبه رویکرد خطی به تفکر و دانش، یادگیرنده قادر به عبور از چالش‌های ایجاد شده نخواهد بود چرا که بر این باور است که پاسخ همه مسائل بوجود آمده لاجرم باید در منابع معرفتی پیشین وجود داشته باشد یا با تفکر خطی سنتی قابل حل باشد.

یکی دیگر از محدودیت‌های رویکرد خطی به تفکر و دانش، غفلت از سیکل بازخورد^۱ است چرا که طرفداران این رویکرد بر این باورند که مسیر طی شده برای تفکر و در نتیجه خروجی‌های معرفتی آن مسیر خطی و الگوریتمیک بدون نقص است و بنابراین نیازی به بازبینی و بازگشت به گذشته نیست و در برابر ارزیابی‌های نقادانه، مقاومت نشان می‌دهند و در دفاع از اعتبار یافته‌های علمی تعصب به خرج داده می‌شود و به همین جهت تحولات سازنده و پیش‌رونده چندان در محتوای برنامه‌های درسی و آموزشی منطبق با تحولات روزآمد رخ نمی‌دهد.

از دیگر محدودیت‌های رویکرد خطی به تفکر و دانش، مبنای تاریخی^۲ آن است. رویکرد خطی به تفکر و دانش به واسطه ابتناء به حقیقت‌گرایی، ما را به سمت نوعی مبنای تاریخی که مبتنی بر نوعی از مناسبات سلسله‌مراتبی، منطقی، خطی و استعلایی است، هدایت می‌کند و مبنای تاریخی نیز به واسطه ماهیت و ذات محافظه‌کارانه، خطی و تاریخی‌نگری خود، استعدادها و طبیعی و

¹ Peer Feedback

² Historical Fundamentalism

ذاتی و بالقوه یادگیرندگان را مهار کرده و در قلمرو محدود و مشخصی تعریف می‌نماید و به جای اینکه به وجه امکانی استعداد توجه نماید، به محدود نمودن استعدادهای بر اساس ضرورت‌های منبعث از خاستگاه یا مبنای حقیقت‌محور متافیزیکی تأکید می‌کند. مبنا گرایی تاریخی با حقیقت‌گرایی هم‌زاد است و نتیجتاً مساوی با غایت‌گرایی است (Sajjadi, 2017: 14).

همچنین از دیگر محدودیت‌های رویکرد خطی به تفکر و دانش، تأکید بر بازنمایی^۱ است که به این معنا که تنها رسالت واقعی تفکر، انکشاف حقایقی است که به دلایلی از ما پنهان مانده‌اند که باید با فرایندهای تفکر منطقی و دانش معطوف به تفکر خطی، آشکار شوند. بازنمایی اساساً تلاشی است از سوی حقیقت‌گرایان مبنی‌گرا برای ترسیم واقعی و رئالیستیک چهره جهانی که در آن زندگی می‌کنیم اما به درستی آن را درک نکرده‌ایم و این تصویرسازی ممکن نیست مگر با پایبندی به مبانی و خاستگاه‌های فلسفی و متافیزیکی. دیویی بر این باور است کسانی از بازتولید و بازنمایی سخن می‌گویند که تفکر، در نزد آنان به معنی طی نمودن فرایندی ذهنی مشتمل بر تصورات و ایده‌های پذیرفته شده مفروض، به سمت یافتن پاسخ به سوالات است. او این تفکر را «تفکر همراه با تصور»^۲ یاد می‌کند که نوعی حقیقت‌گرایی متافیزیکی را در بر می‌گیرد (Dewey, 1991).

نتیجه‌گیری

خلاقیت از جمله مشخصه‌های سیستم آموزشی به خصوص سیستم آموزش عالی پویاست و چیزی فراتر از تغییر و یا اصلاح است چنان‌که از کلمه خلاقیت بر می‌آید، آفرینش یا تولید از جمله اهداف خلاقیت در یک سیستم است. اگر چه از این کلمه در برنامه‌های آموزشی، اهداف تدوین شده، اسناد بالادستی نظام آموزشی و استفاده فراوانی می‌شود اما حقیقتاً خلاقیت واقعی از جمله کمترین خروجی‌های قابل ارزیابی نظام آموزش عالی به خصوص تربیت معلم در ایران است. یکی از دلایل این نقصان را باید در ابتدای سیستم آموزش عالی ایران مبتنی بر حقیقت‌گرایی استعلایی - متافیزیکی دانست. به نحوی که دیگر نمی‌توان به دانشگاه یا نظام تربیت معلم به مثابه یک مکان (مکان جغرافیایی) که از پتانسیل‌های درون‌زا و طبیعی و ذاتی خود برخوردار است، نگریست. چرا که رویکرد خطی به تفکر و در نتیجه تفکر خطی به دانش که متخذ از پارادایم حقیقت‌گرایی استعلایی - متافیزیکی است و تنگناهای و محدودیت‌های ذاتی رویکرد مذکور از یک سو و سیطره آن بر برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های تربیتی نظام تعلیم و تربیت ایران، امکان تجلی پتانسیل‌های درونی و طبیعی مرتبی را فراهم نمی‌کند. این مقاله ضمن بیان ویژگی‌ها و مولفه‌های تفکر خطی و رویکرد خطی به دانش

¹ Re-presentation

² Thought along Image

از یک سو و تبیین محدودیت‌ها و تنگناهای ذاتی این رویکرد در بستر پداگوژی از سوی دیگر، به نقد سیاستگذاری در نظام تربیت معلم پرداخته و در نهایت به ارایه راهکارهایی جهت برون رفت از تنگناها و محدودیت‌های سیاستگذاری مبتنی بر رویکرد خطی به تفکر و دانش به شرح ذیل پرداخته است.

۱. تقویت تفکر سیستمی در دانشجو معلمان و در نظر گرفتن مشکلات و چالش‌های پیش روی یاددهی و یادگیری، به عنوان بخشی از یک سیستم بزرگ و بهبود مکانیسم‌های بازخورد از فرایندهای یاددهی و یادگیری و ارزیابی مداوم نتایج بدست آمده از آن.
۲. پذیرش ابهامات، شبهات و سوالات و نفی قطعیت‌انگاری در خصوص اعتبار یافته‌های علمی و معرفتی و پذیرش وجود راه‌حل‌های گوناگون برای حل مسائل و پاسخ به ابهامات.
۳. تشویق خلاقیت در پداگوژی یا به عبارتی استقبال از اقدامات، رخدادهای و رویکردهای غیرمعارف و جدید. خلاقیت واقعی در تجلی استعدادها و طبیعی و درون‌زاد سیستم آموزشی است که خود منشا تحول خود باشد، نه بر اساس ضرورت‌های بیرونی و دستوری منبث از مبانی متافیزیک حاکم بر نظام آموزشی. خلاقیت حقیقی با گسست از تاریخ و عدم تکرار عقبه‌ها و دستاوردهای گذشته رخ می‌دهد. ذات خلاقیت در گسست از پیشینه و انقطاع از گذشته است. آنجا که گسست و یا شکست رخ بدهد، طرحی نو در انداخته می‌شود. خلاقیت نمی‌تواند نه در اتصال به گذشته و نه در امتداد آن صورت گیرد، چنانکه فوکو نیز براین باور است که روش خلاقانه، منوط به رعایت گسست تاریخی است (Burns, 1994).
۴. استقبال از رویکردها و چشم‌اندازهای علمی متنوع غیر خطی از جمله رویکرد رشته‌ای و رویکرد درهم‌تنیده دانش در تدوین محتوای برنامه‌های درسی معطوف به پداگوژی.
۵. به چالش کشیدن مفروضات علمی مبتنی بر رویکرد خطی به دانش.

References

- Ahmadi, A., & Musapour, N. (2016). *Grand design (architecture) of teacher education curriculum*. Farhangian University. (In Persian)
- Burns, E. (1994). *Michel Foucault*. Tehran: Nashr Qalam. (In Persian)
- Crane, T. (2016). *The mechanical mind*. London & New York: Routledge.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Document on Fundamental Transformation of Education. (2019). Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. (In Persian)
- Golshani, A., & Quaidi, M. (2012). Integrated method of quantitative and qualitative methods criticism. *Psychological Models and Methods*, 9(2), 1–21. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_4467_911891b3b4a891fc33d61aab1978_217b.pdf (In Persian)
- Hamlin, D. (1995). *History of epistemology* (S. Etemad, Trans.; 1st ed.). Tehran: Research Institute of Humanities and Cultural Studies. (In Persian)
- Mohammadi Chabaki, R. (2014). Requirements for developing educational theory in the complexity paradigm: An ontological perspective. *Foundations of Education*, 1(5), 70–74. <https://doi.org/10.22067/fe.v5i1.44386> (In Persian)
- Mulavi, J. (2020). *Mathnavi*. Tehran: Payam. (In Persian)
- National Curriculum. (2019). Tehran: Ministry of Education. (In Persian)
- Sajjadi, S. M. (2023). *Deterritorialization: The logic of education*. Tehran: Ayande Amoozan ATA. (In Persian)
- Sajjadi, S. M., & N. P. (2017). University in the mirror of history or geography: A critical analysis of policy discourse in Iran's higher education. *The Culture Strategy Quarterly*, 43(15), 1–25. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2018.88847> (In Persian)
- Statutes of Farhangian University. (2018). Tehran: Farhangian University. (In Persian)
- Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation Document of the Education System in the Islamic Republic of Iran. (2013). Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. (In Persian)
- Tavassoli, G. A. (2013). *Sociological theories* (8th ed.). Tehran: Samt. (In Persian)