

## اسازی در جایگاه روش پژوهش کیفی: مطالعه موردی بررسی و تعیین اهداف تربیتی

mehdy.u@gmail.com

مهدی یوسفی / دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، قم  
دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۶ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۲

### چکیده

اسازی یکی از رویکردهای نوین در عرصه روش‌های کیفی پژوهش است که کاربردهای فراوانی در علوم گوناگون داشته است. این رویکرد کیفی، ضمن به‌کارگیری انتقاد بنیادین در خوانش متن‌ها و بررسی پدیده‌های گوناگون، روابط ناعادلانه و سلسله‌مراتبی میان مفاهیم و پدیده‌ها را نشان می‌دهد و زمینه‌ای برای ارتباط دوسویه و عادلانه‌تر را فراهم می‌کند. این روش پژوهشی، چگونگی کاربردهای فلسفی و ورود آنها به عرصه پژوهش‌های کیفی را نشان می‌دهد. «اسازی» را می‌توان به‌عنوان روشی کیفی برای بررسی پدیده‌ها و مفاهیم مختلف به‌کار گرفت. این پژوهش، اسازی را برای بررسی اهداف تربیتی مدنظر قرار داده، تعیین این اهداف را با نگاه به ضرورت‌های اسازی مورد تحلیل قرار می‌دهند. کاربردهای این دیدگاه در موضوعات آموزشی و تعیین اهداف تربیتی بیانگر این است که اهداف تربیتی تعیین‌شده برای نظام آموزشی باید ناظر بر عدالت بوده و عناصر فراموش‌شده و حاشیه‌ای هر جامعه را مدنظر قرار دهند. همچنین پرورش تفکر انتقادی باید در رأس برنامه‌ها و اهداف تربیتی قرار گیرد. باید توازن میان اهداف حفظ‌شده و این اهداف در نسبتی منطقی و موجه با هم قرار گیرند و از شکل‌گیری روابط سلسله‌مراتبی سخت و تغییرناپذیر میان آنان جلوگیری شود. در نهایت، می‌توان به ضرورت به‌کارگیری زبان هنری و ادبی در امور آموزشی و تهیه محتوا اشاره کرد و اهداف تربیتی را ناظر بر این اصل تهیه کرد تا رسیدن به آنها راحت‌تر شود و با به‌کارگیری زیبایی‌ها و جذابیت‌های ادبی و هنری، آموزش را جذاب‌تر و پذیرفتنی‌تر کرد تا میزان تحقق اهداف نزد دانش‌آموزان و معلمان بیشتر شود.

کلیدواژه‌ها: اسازی، تربیت، روابط سلسله‌مراتبی، انتقاد، ادبیات.

## مقدمه

دنیای کنونی، دنیایی بس پیچیده و متغیر است که هر روزه عرصه دگرگونی‌های فراوان و بنیادینی قرار می‌گیرد و این دگرگونی‌ها تمام عرصه‌های زندگی انسان را دربر گرفته، روابط پیشین را به شکل نوینی درآوردند. شایگان (۲۰۱۱) اشاره می‌کند که در دنیای متغیر کنونی که هر روزه شاهد پیدایش اشکال نوینی از روابط بین امور هستیم، روابط سلسله‌مراتبی پیشین، جایگاه خود را از دست داده‌اند و روابط جدید شبیه ریشه به هم پیچیده درختان در حال جایگزینی با آن هستند. در دنیای امروزین، دگرگونی‌های فناورانه به اندازه‌ای گسترده بوده‌اند که تمامی ابعاد زندگی انسان‌ها را دست‌خوش تغییر کرده، روابط انسان‌ها با دنیای اطرافشان را تغییر داده‌اند. در این شکل نوین از روابط، الگوی یگانه‌ای از کنش بین امور نمی‌توان ترسیم کرد و جهانی را شاهد هستیم که در آن روابط دگرگون شده و رخدادها همچون ریشه‌های یک درخت و به صورت نامنظم به هم مرتبط می‌شوند. همین امر، در مورد روش‌های پژوهشی هم صادق بوده و با توجه به نوآوری‌های موجود در عرصه‌های مختلف اندیشه بشری و فناوری‌های گوناگون، روش‌های نوین پژوهشی پا به عرصه حضور گذاشته و به موضوع تازه پژوهش‌های کمی و کیفی تبدیل شده‌اند.

در این میان، یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، که در سال‌های گذشته بسیار مورد توجه اندیشمندان حوزه کیفی قرار گرفته و استفاده‌های فراوانی از آن، در حوزه‌های گوناگون تفکر انسانی به عمل آمده است، رویکرد پژوهشی واسازی و یا همان واسازی می‌باشد. این رویکرد پژوهشی کیفی، توسط ژاک دریدا فیلسوف معروف فرانسوی در عرصه خوانش انتقادی متون مختلف فلسفی، جامعه‌شناختی، آموزشی و بسیاری از سایر حوزه‌ها ارائه گردیده و در سالیان گذشته، به‌عنوان یکی از رویکردهای رایج پژوهش کیفی، جای خود را در عرصه این روش‌ها باز کرده است. در این نوشتار به دنبال آن هستیم که این رویکرد پژوهشی کیفی را مورد بررسی قرار داده با چگونگی استفاده از آن آشنا شویم. در ادامه، ضمن به‌کارگیری آن در زمینه تدوین اهداف تربیتی، به چگونگی استفاده از آن در تعیین این اهداف اشاره کنیم.

## ۱. واسازی به‌عنوان روشی پژوهشی

شاید بتوان گفت که ساخت‌شکنی یا واسازی، به شکل‌های گوناگون در تاریخ اندیشه بشری مورد استفاده قرار گرفته و متفکران فراوانی با به‌کارگیری موضعی انتقادی و واسازانه، به دگرگون کردن و بازسازی باورهای رایج عصر خود پرداخته‌اند. مثلاً، خنیفر و مسلمی (۱۳۹۶) اشاره می‌کنند که مواجهه پیامبران با سنت‌های غلط عصر خویش و مبارزه آنها با این سنت‌ها و تلاش برای برهم زدن این سنت‌ها و جایگزینی آن با باورهایی الهی و درست، گونه تلاش واسازانه و ساخت‌شکنانه بوده است. البته تفاوت آشکاری که میان تلاش پیامبران و واسازان وجود دارد، این است که پیامبران در پی برهم زدن سنت‌های غلط و جایگزینی آن با سنت‌های الهی و باور به یک حقیقت واحد فراتر از کنش و واکنش‌های این دنیای مادی بودند، درحالی‌که واسازان در پی برهم زدن سنت‌های غلط می‌باشند، و لزوماً به دنبال جایگزینی به حقیقتی واحد ورای از این دنیای مادی نیست.

ریشه‌شناسی واژه «اسازی» یا ساخت‌شکنی بیانگر آن است که دریدا/ این واژه را از متفکران هم‌عصر خویش به عاریت گرفته است. دریدا/ می‌نویسد که واژه اسازی را از هایدگر به عاریت گرفته و آن را از واژه تخریب (Destruction) استخراج کرده بود (ضرغامی، ۲۰۱۱). این واژه در زبان فارسی، به واژگانی همچون اسازی، ساختارشکنی، شالوده‌شکنی و بن‌فکنی ترجمه شده است. از این‌رو، توافق همگانی روی برگردان فارسی این واژه وجود ندارد. به‌ویژه آنکه دریدا/ از دادن تعریف دقیق و مشخصی از اسازی پرهیز کرده و از تعیین حدود آن گریزان بوده است (دریدا، ۲۰۰۸؛ باقری و همکاران، ۲۰۱۲).

بیستا (۲۰۰۴) به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین شارحان افکار دریدا/ یادآوری می‌کند که دریدا/ از مفهومی تحت عنوان اسازی خود به خودی نام می‌برد و بر ابهام موجود در تعریف این واژه می‌افزاید و آن را تعریف‌ناپذیرتر می‌سازد. بر چنین اساسی، تعریف ساختارمند و کاملاً مشخصی از این واژه نمی‌توان به دست داد و اسازی از تعیین حدود دقیق خود گریزان است. از این‌رو، بهتر است که به بررسی ویژگی‌های اسازی و کیفیت مفاهیمی که در آن به کار گرفته می‌شوند، بپردازیم تا در سایه درک این ویژگی‌ها، به فهم اسازی نائل شویم.

دریدا/ می‌گوید که این رویکرد فلسفی، رویکردی انتقادی به معنای عمومی آن و یا گونه‌کانتی آن نیست و نمی‌توان اسازی را دیدگاهی انتقادی به متن نگریست. وی می‌افزاید که اسازی، رویکردی شیوه محور و یا گفتمان محور هم نیست و نمی‌توان آن را دارای چارچوبی مشخص و همچون «تئوری» نگریست و هیچ‌گاه نمی‌توان اسازی را محدود به حدود مشخصی کرد و اسازی از تعیین حدود گریزان است (دریدا، ۱۹۹۱، ص ۲۷۳). بر بنیان همین عدم تعین و ثبوت، دریدا/ می‌گوید: ارائه فهرستی از تعاریفی که بیانگر اسازی نمی‌باشد، بدون پایان است و اشاره به چیزهایی که بیانگر اسازی نباشند، آسان‌تر از اشاره به مواردی است که اسازی را مشخص می‌سازند. ولی آنچه که در این مفهوم مشخص است، ستیز آن با مفاهیم سلسله‌مراتبی و تأثیر این مفاهیم مرکز و پیرامونی در شکل‌دهی روابطی از بالا به پایین است در اهداف تربیتی هم می‌توان نمونه‌هایی فراوان از آنها را دید. مثلاً، می‌توان به بررسی روابط سلسله‌مراتبی و اسازی آن، به‌کارگیری رویکرد دریدا/ اشاره کرد که در آن، یوسفی و همکاران (۲۰۱۸)، رابطه سلسله‌مراتبی و ناعادلانه شکل گرفته در عرصه‌های گوناگون را مدنظر قرار داده، چگونگی نقش‌آفرینی اسازی در برهم زدن این روابط سلسله‌مراتبی و جایگزینی آن با روابطی دوسویه‌تر و عادلانه‌تر را روشن کرده‌اند. از این‌رو، اسازی رویکرد و روشی برآمده از فلسفه پس‌اساختارگرایانه بوده که توسط دریدا/ برای خوانش انتقادی متن و دعاوی فلسفی مورد استفاده قرار می‌گرفته است (شوات، ۲۰۱۰؛ پینترز، ۲۰۰۳؛ استینس، ۲۰۰۰؛ دریدا، ۲۰۰۵). دریدا/ تأکید می‌کند که *افلاطون* یکی از نخستین اندیشمندانی بوده که روابط سلسله‌مراتبی در عرصه اندیشه بشری را شکل داده و با اولویت قائل شدن برای مفاهیمی همچون نور در برابر ظلمت، مرد در برابر زن، گفتار در برابر نوشتار، متافیزیک در برابر فیزیک زمینه، اندیشه سلسله‌مراتبی و مرکز و پیرامونی را شکل داده و تفکر فلسفی را گرفتار روابطی مرکز و حاشیه‌ای

کرده است. وی بر این باور است که این اندیشه‌ی افلاطونی، به سایر حوزه‌های تفکر بشری راه یافته و روابط سلسله‌مراتبی گوناگونی را شکل داده است. در این راستا، وی اشاره می‌کند که می‌توان با استفاده از روش پژوهش و اساسی، به بررسی انتقادی این اندیشه‌ها پرداخته و ضمن آشکار کردن روابط سلسله‌مراتبی، زمینه‌ی ظهور روابط نوین و عادلانه‌تری را فراهم آورد. مثلاً باقری و همکاران (۱۳۸۹)، که اساسی را به‌عنوان روش پژوهش کیفی مدنظر قرار داده و مراحل را برای به‌کارگیری آن برشمردند، با استفاده از این روش کیفی، به آشکارسازی تضادهایی میان گفتار و نوشتار، درون و بیرون، معلم و دانش‌آموز می‌پردازند و نقش و اساسی در پی‌ریزی روابطی نوین میان آنها را نشان می‌دهند. بیستا (۲۰۰۱) هم که یکی از مطرح‌ترین اندیشمندان متأثر از دریدا در زمینه‌ی کنش‌های آموزشی شناخته می‌شود، به‌کارگیری و اساسی همچون روش پژوهش کیفی را مدنظر داشته، با استفاده از افکار دریدا به بررسی مفاهیم سلسله‌مراتبی، آشکار ساختن روابط و مفاهیم سلطه‌آمیز و جایگزینی آن با مفهوم‌پردازی‌های نوین پرداخته است. مثلاً، وی به خوانش انتقادی متون آموزشی تهیه‌شده در سازمان‌ها و نهادهای جهانی می‌پردازد و ضمن نشان دادن تعارض‌ها و تضادها در تهیه این متون، ابعاد سلسله‌مراتبی و مرکز و پیرامونی در آنها را روشن می‌نماید و زمینه‌ی بروز افکاری عادلانه‌تر را فراهم می‌آورد. وی با اشاره به کنوانسیون حقوق کودک، به حقوقی که برای کودکان اشاره شده می‌پردازد و با خوانش ساخت‌شکنانه این متون، نشان می‌دهد که چگونه تعاریف جوامع غربی از حقوق کودک، به‌عنوان مرکز و اساس نگارش این متون همچون حقیقت انگاشته‌شده و این حقوق کودک از نگاه غرب را به‌عنوان ملاک و میزانی برای تهیه حقوق کودک در مقیاس جهانی مورد استفاده قرار داده‌اند براساس آن، به ارزیابی جوامع مختلف در زمینه‌ی ایفای حقوق کودکان می‌پردازند.

## ۲. چگونگی ارتباط و اساسی و اهداف تربیتی

همان‌گونه که اشاره شد، روش پژوهش و اساسی را می‌توان در زمینه‌های گوناگون مورد استفاده قرار داد و ضمن نشان دادن شکاف‌ها و تضادها در این زمینه‌ها، ساختاری برای کنش مطلوب‌تر فراهم کرد. از این‌رو، در اینجا به دنبال آنیم که این روش را در زمینه‌ی آموزشی مورد استفاده قرار داده و دلالت‌های و اساسی در بررسی و تهیه اهداف تربیتی را مورد موشکافی قرار دهیم.

کالاترئیس (۲۰۰۶) اشاره دارد به اینکه، نظام‌های تربیتی و آموزشی امروزی، بسیار متفاوت‌تر از نظام‌های پیشین شده و با توجه به نوآوری‌های شکل‌گرفته در نظام‌های آموزشی در طول این قرن‌ها، دیگر آن روابط و سازوکارهای پیشینی بر نظام‌های امروزی حاکم نیست؛ باید سخن و کنشی تازه در این شرایط مطرح کرد. وی این دگرگونی‌ها و تغییرات را با دیده‌ای مثبت نگریسته، می‌گوید که می‌توان از شرایط پیش‌آمده استفاده مطلوب کرد و با مدیریت شایسته آن، به بهینه ساختن نظام‌های تربیتی و به طبع آن، نظام‌های اجتماعی پرداخت، هرچند که ناتوانی در مدیریت این تغییرات و انفعال در

برابر آن، می‌تواند کنترل آن را از دست راهبران نظام‌های تربیتی بگیرد (همان، ص ۶).

ضمن واکاوی چگونگی این تغییر و تحولات و تأثیراتی که روی نظام‌های تربیتی و جامعه داشته‌اند، می‌گوید: به دلیل جایگاه محوری و خطیر نظام تربیتی و مدارس هر جامعه، در تأثیرگذاری بر شرایط کنونی و آینده آن جامعه است که بسیاری ذی‌نفعان برای به دست گرفتن کنترل نظام‌های تربیتی و مدیریت دلخواه خود با هم به رقابت پرداخته، به دنبال آنند که با تأثیرگذاری بر اهدافی که در نظام‌های تربیتی پیگیری می‌شوند، کنترل خود را بر این نظام‌ها گسترش دهند (تریفوناس، ۲۰۰۰، ص ۸) بر چنین اساسی شاهدیم که نظام‌های تربیتی و دگرگونی‌هایی که در آن حاصل شده است، می‌تواند سایر ارکان هر جامعه‌ای را متأثر سازد و اهداف آموزشی که در نظام‌های آموزشی و تربیتی پی گرفته می‌شوند، آینده هر جامعه‌ای را شکل می‌دهند؛ زیرا همین اهداف تربیتی هستند که سمت‌وسوی نظام‌ها را مشخص می‌سازند و تمامی تلاش‌های آموزشی صورت‌گرفته را جهت می‌دهند و در صورتی که این اهداف، به خوبی و دقت تعیین نشده باشند، منجر به هدر رفتن تمامی تلاش‌ها می‌شوند (همان، ص ۹).

این همان نگاهی است که توسط برخی متفکران و مفسران بزرگ آثار دریدا همچون *اولمر* (۱۹۸۵ و ۱۹۹۴) هم به کار گرفته شده است. آنها با استفاده از واسازی به دنبال این هستند که به کارگیری واسازی در زمینه اهداف تربیتی و دلالت‌های آن، در تعیین محتوای آموزشی به چه شکلی خواهد بود و چه تأثیراتی را بر روی اهداف و محتواها در پی خواهد داشت؟ در پاسخ به این سوالات و پرسش‌ها، نویسنده رویکرد واسازی را به کار گرفته و آن را مانند ابزاری دقیق برای سنجش اهداف به کار می‌گیرد تا دلالت‌های آن را در زمینه تعیین اهداف تربیتی و تأثیرات آن در این زمینه به بحث گذارد.

### ۳. بررسی ساخت‌شکنازه اهداف تربیتی

اهداف آموزشی و تربیتی، به‌عنوان چراغ هدایت فرایند آموزش و پرورش از چنان اهمیت بالایی برخوردارند که کل این فرایند را متأثر از خویش می‌سازند و فعالیت معلم، فراگیر سایر دست‌اندرکاران نظام آموزشی را زیر پرچم خود می‌گیرند و بدان سمت‌وسو می‌دهند. حال اگر این اهداف به خوبی تبیین و تعیین نشوند و دچار کاستی باشند، می‌توانند تمامی تلاش‌های صورت‌گرفته برای شکل‌گیری آموزشی درست را خدشه دار کنند. ازجمله، می‌توان به بیراهه رفتن تلاش‌های صورت‌گرفته در نظام‌های آموزشی برخی کشورها اشاره کرد که به دلیل نگاهی مرکزی و پیرامونی و سلسله‌مراتبی به تعیین اهداف و فعالیت‌ها، فرایندهای آموزشی به بیراهه کشیده شده‌اند (اسلی و همکاران، ۲۰۱۱). نظام آموزشی ایران هم از این قاعده مستثنا نیست. این کاستی‌ها در حوزه تعیین و تبیین اهداف تربیتی به چشم می‌خورد. مثلاً، پژوهشگرانی همچون *شمسیری* (۱۳۸۶)، *علوی و شریعتمزاری* (۱۳۸۵)، *نرگاهی* (۱۳۸۷)، *بهشتی و همکاران* (۱۳۹۲)، *حائمی* (۱۳۹۴) و *صادق‌زاده و همکاران* (۱۳۹۴) تبیین و بررسی اهداف تربیتی مطرح در نظام آموزشی ایران و تأثیر دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای گوناگون بر آنها را مورد بررسی خویش قرار داده‌اند و این نکته را آشکار کرده‌اند که تعیین اهداف تربیتی درست و دقیق، تا چه میزان می‌تواند به بهبود فرایند تربیت کمک کند. افزون بر این،

این امر مدنظر محققان و پژوهشگران برجسته جهانی، بخصوص آن دسته از اندیشمندانی است که به شرح و تفسیر آثار دیدار مشغول بوده‌اند. آنان با استفاده از رویکرد واسازی و دلالت‌های آن، در زمینه تعیین اهداف تربیتی، تأثیر واسازی بر اهداف تربیتی و آموزشی را مورد بررسی دقیق قرار داده، و دلالت‌های آن را ارائه کرده‌اند. از آن میان، می‌توان به *ولمر* (۱۹۸۵ و ۱۹۹۴)، *بیستا* (۲۰۰۱)، *تریفوناس* (۲۰۰۰)، *پیتیز* (۲۰۰۳)، *اسلی* و همکاران (۲۰۱۱) اشاره کرد که کارهای پژوهشی خوبی در این زمینه انجام داده‌اند. مثلاً می‌توان به اثر *اسلی* و همکاران (۲۰۰۱) اشاره کرد که آنها با به‌کارگیری رویکرد واسازی، به بررسی موشکافانه و واکاوانه اهداف آموزشی در مدارس انگلستان، بخصوص اهدافی که برای کودکان عادی و کودکان استثنایی به کار گرفته می‌شوند، پرداختند و شکاف‌های موجود در این زمینه و تفاوت‌های ساختاری میان این دو دسته از اهداف را روشن کردند و این امر را برای سیاست‌گذاران آموزشی انگلستان آشکار کردند که آنها، شاید بدون آنکه خود آگاه باشند، نگاهی تبعیض‌آمیز در این زمینه داشته، و اهدافی را که برای کودکان عادی و کودکان استثنایی تعریف می‌کرده‌اند تفکیک ماهوی قائل شده و گونه‌ای نگاه تبعیض‌آمیز و ناتوان‌گونه به کودکان استثنایی داشته و اهداف مدنظر برای این کودکان را از اساس متفاوت از اهداف دیگر تعریف کرده و کودکان استثنایی را منزوی کرده‌اند. در این اثر، به خوبی می‌توان تأثیر به‌کارگیری رویکرد واسازی در بررسی اهداف تربیتی را مشاهده کرد و شیوه این به‌کارگیری را آموخت.

در همین راستا، *ولمر* هم با نگاهی ساخت‌شکنانه به نمونه‌هایی دیگر از کاستی‌ها در مقیاس جهانی و نظام آموزش بین‌المللی اشاره داشته و شکاف‌های پدیدآمده در زمینه اهداف تربیتی را مورد ملاحظه قرار می‌دهد. *ولمر* (۱۹۹۴) می‌نویسد: جای خالی برخی مفاهیم تربیتی در نظام‌های آموزشی امروزین به شدت خالی است که ضرورت بازاندیشی پیرامون تعیین اهداف تربیتی را روشن می‌سازد. مثلاً، انتقادی‌اندیشی و نوآوری، یکی از مهم‌ترین اهداف هر نظام تربیتی است که هم معلم و هم دانش‌آموز باید بدان توجه داشته باشند و زمینه‌های شکل‌گیری آن را در وجود خویش فراهم کنند؛ بدین بیان که آموزش بیش از آنکه با فراگیری آموخته‌ها مرتبط باشد، با نوآوری و کشف مرتبط است و آموزش باید زمینه‌ای فراهم سازد تا دانش‌آموز با استفاده از نگاه انتقادی و نوآورانه به اطراف خویش، به کشف نادانسته‌ها و مطالب نوین بپردازد. با این حال، شاهدیم که انتقادی و نوآورانه‌اندیشیدن در برنامه‌ها و اهداف تربیتی مورد غفلت واقع می‌شود و توجه شایسته‌ای به آن نمی‌شود تا بدانجا که مطالب تربیتی دچار فرو کاهش شده و تنها نقل مطالب از سوی معلم و پذیرش آنها از سوی دانش‌آموز مطلوب نگریسته می‌شود. درحالی‌که نگاه ساخت‌شکنانه به تربیت، بیانگر آن است که اهداف تربیتی باید نوآورانه بوده و زمینه نوآوری در معلم و دانش‌آموز را فراهم کنند و به جای نقل و تکرار مطالب، کشف و نوآوری را از آنها بخواهند (یوسفی و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۳۴۶).

با عطف توجه به نکات بیان‌شده، به نظر می‌رسد که واسازی با توجه به قابلیت‌های آن، در کشف و آشکارسازی کمبودها، می‌تواند استفاده مطلوبی در زمینه کنش تربیتی داشته باشد. برخی از این دلالت‌ها عبارتند از:

### ۳-۱. توجه به «دیگری» در تعیین اهداف تربیتی

دیگری یا همان عنصر حاشیه‌ای و کم‌اهمیت‌تر، مفهومی است که مدنظر واسازی قرار داشته و این رویکرد فلسفی تربیتی، غفلت از دیگری و خواست و نیاز آن را در تعیین اهداف تربیتی خاطرنشان می‌سازد و این امر را روشن می‌سازد که انکار دیگری و عدم توجه بدان، چه مشکلات آموزشی و پرورشی را ممکن است پدید آورد.

بیستا (۲۰۰۱، ۲۰۰۴، ۲۰۱۱) اشاره می‌کند که واسازی بیش از هر چیزی تصدیق و تأیید «دیگری» و آن چیزی است که انکار و فراموش شده و این توجه به دیگری به‌عنوان شاخصه‌های اصلی واسازی مدنظر قرار می‌گیرد. ضرورت توجه به دیگری در عرصه آموزشی و تعیین اهداف تربیتی از این جهت است که با توجه به گروه‌های حاشیه‌ای و پیرامونی هر جامعه، نیازها و خواست‌های آنها هم در تعیین اهداف تربیتی موردنظر قرار گیرند و سیاست‌گذاران تربیتی در تعیین این اهداف، تنها خواست و نیاز گروه‌های غالب را ملاک تصمیم‌گیری و تعیین اهداف قرار ندهند. بیستا (۲۰۰۱)، نمونه‌ای روشن از این انکار دیگری را در زمینه تعیین اهداف تربیتی، برای کودکان خاطرنشان می‌سازد. وی در ضمن بررسی حقوق تربیتی کودک در کنوانسیون‌های جهانی به این نکته اشاره می‌کند که در تعیین اهداف و حقوق تربیتی کودک تنها به نیازها و خواست‌های کودکان غربی توجه شده است و گروه‌های حاشیه‌ای و پیرامونی، مانند کودکان دیگر ملل جهان و کشورهای فقیر مد نظر قرار نگرفته‌اند. در این کنوانسیون‌ها که براساس مطالعات مختلف شکل گرفته‌اند، حقوقی برای کودک برشمرده شده‌اند که بیشتر رنگ و بوی حقوق کودکان جوامع غربی را می‌دهند و نمی‌توان بدان‌ها عنوان «حقوق جهانی کودک» نهاد. برای نمونه، می‌توان به حقوقی مانند «حق برخورداری از سرپناه» اشاره کرد که مورد انتقاد بیستا قرار می‌گیرد. وی اشاره دارد که اگر چه این حق، یک حق مهم و ضروری برای کودکان است، ولی نمی‌توان آن را حقی جهانی شمرد؛ زیرا امروز جهان شاهد کودکانی تحت عنوان «کودک کار و خیابانی» است. این کودکان شاید سراسر دوران کودکی خویش را در خیابان‌ها بگذرانند و در فرهنگی متفاوت از فرهنگ غربی رشد کنند که این امر، ضرورت تعریفی جامع‌تر و فراگیرتر از کودک و تربیت و اهداف آموزش وی را مدنظر قرار می‌دهد تا دیگری‌ها هم در این تعریف بگنجد (بیستا، ۲۰۱۱).

همین امر، در بررسی اهداف آموزشی جاری در مدارس و دانشگاه‌های ایران و نظام آموزشی کشور هم مطرح می‌باشد و در مواردی، شاهدیم که اهداف و برون‌دادها از مبانی و ریشه‌ها جدایی داشته، گسیختگی مفهومی و ماهوی میان آنها پدید آمده است. مثلاً، شمشیری (۱۳۸۶) که به بررسی دقیق و عمیق مبانی تعلیم و تربیت نظام آموزشی ایران و ارتباط آن با اهداف کنونی تعیین شده برای این نظام پرداخته است، اشاره می‌کند که سرگردانی و گسیختگی مفهومی میان مبانی و اهداف تعیین شده موجب آن شده که در برخی موارد، دانش‌آموز در این نظام انکار شود و مورد بی‌توجهی قرار گیرد که نتیجه گریزناپذیر آن، جایگاه انفعالی دانش‌آموز و فروکاست وی از جایگاهی کنش‌گر به جایگاهی منفعل و پذیرا می‌باشد. حال آنکه اگر واسازی را در زمینه بررسی این اهداف به‌کار گیریم و نگاهی ساخت‌شکنانه در تعیین اهداف

تربیتی و آموزشی را مدنظر داشته باشیم، باید عناصر حاشیه‌ای و مغفول مانده را بیشتر لحاظ و سهم و جایگاه آنها را در اهداف ببینیم. بدین معنا که با در نظر گرفتن شرایط و نیازهای آنها، اهداف را براساس پاسخ‌گویی به نیازهای این عناصر حاشیه‌ای و انکارشده تبیین و تعریف کرد و نیاز آنها را در تعیین اهداف به رسمیت شناخت. این همان نکته‌ای است که در روابط بین معلم و دانش‌آموز مدنظر یوسفی و همکاران هم قرار داشته و به ضرورت ساخت‌شکنی و دوباره ساختن این روابط توجه نشان داده‌اند (یوسفی و همکاران، ۲۰۱۸).

بنابراین و براساس توجه واسازی به عناصر حاشیه‌ای و مغفول، ضرورت توجه به عناصر پیرامونی دیگری از سوی کارگزاران و سیاست‌گذاران تربیتی باید مورد توجه فراوان قرار گیرد و خواسته‌ها و نیازهای این گروه، در راستای رسیدن به عدالت تربیتی بیشتر مورد توجه قرار گیرند تا روابطی همسان بین عناصر مرکزی و پیرامونی برقرار گردد.

## ۳-۲. توجه به پرورش روحیه انتقادی در اهداف تربیتی

رویکرد انتقادی و ذهنی پرسش‌گر، یکی از ویژگی‌های هر آموزش پیشرو می‌باشد. در یک نظام آموزشی پیشرفته و کارآمد، افرادی که تربیت می‌شوند، باید دارای رویکرد و اندیشه‌ای انتقادی باشند. این امر یکی از اولویت‌های اصلی در نگاه تربیتی ساخت‌شکنانه است. اولمر (۱۹۹۴ و ۱۹۸۵)، به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین شارحان افکار دریدا و پیاده‌سازی آن در زمینه آموزش و پرورش بدان اشاره دارد که متون آموزشی کنونی در سراسر جهان دچار مشکلی اساسی شده و آن هم تأکید این متون بر یادسپاری و حفظ مطالب آموزشی، بدون یادگیری عمیق و خلاقانه آنهاست. وی (۱۹۹۴ و ۱۹۸۵)، در این دو اثر واسازانه و ساخت‌شکنانه خویش، درباره کنش‌گری آموزشی بدان اشاره دارد که متون آموزشی بیش از آنکه به خلاقیت ناظر باشند، بر دریافت و به یادسپاری این مطالب اشاره دارند و خلاقیت لازم را از دانش‌آموزان می‌گیرند. پرورش روحیه خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش، در گرو داشتن رویکردی انتقادی به مسائل و فرایندهای آموزشی می‌باشد. در صورتی که این نگاه انتقادی در آموزش وجود نداشته باشد، فرایند آموزشی می‌تواند به فرایندی ازپیش‌فرض‌شده و از پیش‌اثبات شده تبدیل شود و خلاقیت در آن رنگ ببازد. در چنین عرصه‌ای ضرورت داشتن روحیه انتقادی و ذهن پرسشگر در مواجهه با مسائل گوناگون، همواره یکی از مهم‌ترین نکات مورد اشاره دریدا بوده است. مثلاً سجویک (۱۹۹۹) پس از ارائه تعریف دریدا از واسازی و تمایز آن با نسبی‌گرایی، شک‌گرایی، پوچ‌انگاری و مانند اینها می‌گوید که واسازی یک روش به معنای رایج آن نیست، بلکه اشتغالی انتقادی و موشکافانه است که پیش‌فرض‌ها و اصول هر ساختاری را به باد انتقاد و پرسش می‌گیرد (سجویک، ۱۹۹۹).

پیشینهٔ برجسته ساختن رویکرد انتقادی، به‌عنوان یکی از شاخصه‌ها و ویژگی‌های واسازی بیش از اینها بوده و در افکار شارحان دریدا هم به خوبی تبیین شده است. بیستا (۲۰۰۱)، با اشاره به اهمیت جنبه انتقادی بودن رویکرد واسازی، می‌افزاید که رویکرد واسازی چگونگی نقادانه بودن فلسفهٔ تعلیم و تربیت و عناصر آن را نشان می‌دهد و



اگر بتوان به وجود رشته‌ای با عنوان فلسفه تعلیم و تربیت اندیشید، تنها به دلیل لزوم انتقادی بودن آن در مقابل تربیت و مطالعه انتقادی آن است. وی با بیان اینکه کار فلسفه و از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، ایجاد پرسش‌های بنیادی است، خاطر نشان می‌کند که واسازی به ما می‌آموزد که چگونه نقاد و موشکاف باشیم. اگر این رویکرد انتقادی و انتقادی‌اندیشی را از تعلیم و تربیت بگیریم، دیگر تربیت از معنای اصلی خویش دور می‌شود و کارایی خویش را از دست می‌دهد. بنابراین، انتقادی‌اندیشی یکی از ارکان تعلیم و تربیت، بخصوص گونه دریدایی و ساخت‌شکنانه آن می‌باشد و باید به خوبی توسط آموزگاران و مربیان آموزشی مدنظر قرار گیرد.

بر چنین بنیانی است که شاهدیم یکی از ویژگی‌ها و اصول کلی واسازی، ایجاد پرسش‌های بنیادی و به عبارت دیگر، داشتن روحیه پرسشگری بنیادی عنوان شده است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در آثار دریدا نیز شاهدیم که اموری بدیهی و پذیرفته شده به انتقاد و پرسش گرفته می‌شوند و جایگزین‌هایی برای آنها ارائه می‌شود. اشاره‌های او به مثال‌هایی مانند گفتار و نوشتار، درون و بیرون، خود و دیگری و حضور و غیاب در این راستا قابل ارزیابی می‌باشند. مثلاً، وی به این عقیده پذیرفته شده انتقاد می‌کند که درون و مرکز را اصل پنداشته و بیرون را حاشیه و یا سایه‌ای از درون بدانیم. وی اشاره دارد که تا زمانی «بیرون» وجود نداشته باشد، نمی‌توان سخن از «درون» به میان بیاوریم این دو مفهوم کاملاً به همدیگر وابسته هستند. از سوی دیگر، اگر بخواهیم چیزی را «بیرون و یا بیرونی» مدنظر قرار دهیم، باید در عین حال چیز دیگری را به‌عنوان «درون و درونی» بنگریم تا راه برای وجود یافتن بیرون و بیرونی فراهم شود. دو مفهوم درون و بیرون، به نحو اجتناب‌ناپذیری به همدیگر وابسته هستند؛ نمی‌توان یکی از آنها را بدون در نظر داشتن دیگری در نظر گرفت (دریدا، ۲۰۰۸).

از این منظر، برخی اندیشمندان بر ضرورت بازتاب جنبه انتقادی واسازی در تعیین اهداف تربیتی مهر تأیید نهاده و بر این نکته اذعان داشته‌اند که در نظام تربیتی متأثر از واسازی، باید در تعیین و تعریف اهداف تربیتی، به انتقادی بودن و روحیه انتقادی داشتن توجه ویژه داشته باشد. فرمبهنی/فراهانی (۱۳۸۲)، این نکته را برجسته می‌سازد که انتقادی بودن و پرورش فراگیران منتقد و روحیه انتقادی، یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه دریدا است. وی اشاره می‌کند که دریدا همواره به پرورش فراگیران منتقد توجه شایانی داشته است و بر این عقیده بوده که داشتن روحیه انتقادی، یکی از ضروریات انکارناپذیر برای دانش‌آموزان است (فرمبهنی فراهانی، ۱۳۸۲).

براساس این استدلال‌ها و در صورت داشتن نگاهی ساخت‌شکنانه به بررسی اهداف آموزشی، باید این امر را روشن ساخت که پرورش رویکرد انتقادی و دگراندیشانه و پرسشگرانه، یکی از ضرورت‌های اصلی نظام آموزشی ایران می‌باشد و در صورتی که می‌خواهیم نظامی پویا داشته باشیم و دانش‌آموزانی که در این نظام تربیت می‌شوند، از توان رویارویی سازنده با مشکلات و چالش‌ها برخوردار باشند، باید نگاه انتقادی را میان آنها نهادینه کرده زمینه کارگیری آن را توسط دانش‌آموزان فراهم شود. مثلاً، علوی و شریتملاری (۱۳۸۵)، که بررسی آراء تربیتی

اسلامی و تأثیرگذاری آن بر روی مبانی، روش‌ها و اهداف تعلیم و تربیت نظام آموزشی ایران را مورد توجه قرار داده‌اند، پافشاری اسلام و به طبع آن، نظام آموزشی ایران بر پرورش رویکرد انتقادی در افراد و ضرورت این مفهوم در تربیت اسلامی و ایرانی را خاطر نشان می‌سازند. آنها اشاره دارند که در جای جای قرآن، اشاره شده که تعقل و تفکر از ضروریات رویکرد اسلامی هستند و هیچ گریزی از آنها نیست. این مفاهیم در آیات زیادی مورد تأکید قرار گرفته‌اند، به گونه‌ای که در هیچ‌یک از آیات قرآنی، پذیرش امری بدون اندیشیدن در آن تأیید نشده است. این کتاب آسمانی از پیروان خویش می‌خواهد که با تفکر و تأمل به انتخاب و کنش بپردازند. بر چنین اساسی، آنها به انعکاس این مفاهیم قرآنی در تعلیم و تربیت ایران می‌پردازند و بر این امر تأکید دارند که پرورش روحیه انتقادی و پرسشگری از ضرورت‌های اصلی در این نظام آموزشی هستند (علوی و شریعتمداری، ۱۳۸۵). همچنین، دژگاهی (۱۳۸۷) تفکر انتقادی و تعاریف و دیدگاه‌های گوناگون فلسفی ارائه شده پیرامون آن را مورد بررسی قرار داده، و به کارگیری این مفهوم در زمینه تربیتی بومی ایران را مدنظر قرار می‌دهد. وی بدان اشاره دارد که تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از اهداف اصلی نظام آموزشی در نظر گرفته شده و تلاش‌های فراوانی برای پیاده‌سازی و تطبیق آن با سایر اهداف مطرح در نظام‌های آموزشی صورت گرفته است. وی در ادامه، با اشاره‌ای به تعیین تفکر انتقادی به‌عنوان هدفی اساسی در سطوح گوناگون ابتدایی، دبیرستان و دانشگاهی، کشورهایی مانند آمریکا و برخی دیگر از کشورهای غربی، شرایط طرح تفکر انتقادی به‌عنوان هدف آموزشی و تربیتی را در نظام‌های گوناگون مطرح می‌کند (دژگاهی، ۱۳۸۷). بهشتی و همکاران (۱۳۹۲) هم که به بررسی مبانی معرفت‌شناسی اسلامی و تأثیر آن بر اهداف نظام آموزشی ایران پرداخته‌اند، اشاره می‌کند که یکی از مبانی معرفت‌شناختی مدنظر دیدگاه اسلامی و متفکرانی همچون شهید مطهری پرداختن به مفهوم خلاقیت و نوآوری و به کارگیری آن در تبیین اهداف مدنظر در نظام آموزشی ایران است. آنها می‌نویسند که خلاقیت و تفکر نقاد باید جزئی از اهداف مطرح در آموزش و پرورش ایران باشد و مدیران این نظام آموزشی باید در پی آن باشند که زمینه‌های لازم برای پیاده‌سازی خلاقیت و انتقادی‌اندیشی را فراهم آورند (بهشتی و همکاران، ۱۳۹۲).

از این رو، شاهد هستیم که با توجه به برجسته بودن بعد انتقادی‌اندیشی در رویکرد و اساسی، این مبحث به‌عنوان یکی از ابعاد انکارناپذیر و اساسی در حوزه تعیین اهداف تربیتی مدنظر است و ضرورت آن به نظر می‌رسد که در تعیین اهداف تربیتی، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان این حوزه بدان نظر داشته باشند.

### ۳-۳. توجه به زبان ادبیات، شعر و استعاره

آثار دریدا بیانگر این است که نیچه به همراه هایدگر، از افراد بسیار تأثیرگذار در مطرح ساختن مفاهیم محوری افکار وی بوده‌اند. در این میان، نیچه که از وی به‌عنوان یکی از نخستین فیلسوفان پست مدرن نام برده می‌شود، به تقابل‌هایی چون مفهوم / استعاره توجه فراوانی داشت و به شدت مخالف این نگاه دوانگاری در فلسفه غرب بود که موجب به حاشیه رانده شدن استعاره و ادبیات در آثار فیلسوفان شده بود. وی با نفی سرکوب استعاره و ادبیات در فرهنگ فلسفی غرب، می‌گوید که

زبان شدیداً استعاری است و دقیق‌ترین جملات، باز هم دارای بار معنایی استعاری هستند و اصولاً نباید از این معنای استعاری واژه‌ها گریخت، بلکه باید به آن رو کرد؛ زیرا زبان استعاره حقایق فراوانی برای بیان کردن دارد (ساراپ، ۱۳۸۲). براین اساس، نیچه در بیان افکار خود به جای تکیه بر زبان فلسفی و منطقی، به ادبیات، شعر و استعاره روی آورد (فرمپینی فراهانی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۷) و بزرگ‌ترین آثار خویش را چون *چنین گفت زردشت* و *اراده معطوف به قدرت*، به زبان شعر و استعاره بیان داشت. *دریلا* با تأثیرپذیری از نیچه، در توجه به ادبیات و استعاره، بر این نکته نیچه تأکید دارد که زبان شدیداً استعاری است و با معنای مجازی به حیات خود ادامه می‌دهد. باز نمود تأثیرپذیری *دریلا* از نیچه، در توجه به زبان ادبی، خود را در واسازی وی از روابط سلسله‌مراتبی گفتار و نوشتار نشان داد و *دریلا* با توجه به نوشتار (که از شفافیت بیشتر و گمراه‌کنندگی کمتری برخوردار است) و اولویت قائل شدن برای آن در مقابل گفتار، در بیان افکار خود به زبان شعر و استعاره روی آورد، تا جایی که برخی از متفکران، با اشاره به زبان استعاری و مجازی آثار *دریلا*، سخن از زبان سخت و پیچیده آثار وی و زیر و رو کردن قواعد پیشین در زمینه کتاب‌نویسی از جانب وی به میان آوردند (موریس، ۲۰۰۳). از چنین منظری، *دریلا* بیان می‌کند که فلسفه نسبت به آثار ادبی، جایگاه برتر و بهتری ندارد، بلکه حتی می‌توان گفت که زبان ادبی می‌تواند به انتقال بهتر معنا کمک کند. با عطف توجه به این تأثیرپذیری در دوره *دریلا*، ادبیات و فلسفه با هم آمیختند و ضرورت توجه بیشتر به زبان ادبی از سوی اندیشمندان مورد توجه قرار گرفت. از این رو، به نظر می‌رسد که توجه به واسازی در حوزه تعیین اهداف تربیتی بیانگر آن خواهد بود که در تعیین این اهداف، زبان نوشتار را هم در نظر آوریم و به اهدافی که متأثر از توجه به نوشتار در دروسی همچون ادبیات و شعر می‌باشند، توجه بیشتری داشته، آنها را همسنگ سایر اهداف در نظر بگیریم. بنابراین، به کارگیری رویکرد واسازی *دریلا* در زمینه بررسی اهداف و محتوای آموزشی بیانگر این است که باید بیشتر به زبان ادبیات، شعر و استعاره توجه نشان داد و این زبان را در محتوای آموزشی به کار گرفت تا زمینه‌ای مناسب برای پرورش آنها در دانش‌آموزان فراهم شود. همین امر، باید در رویکرد بومی به تعیین اهداف و محتوا برای نظام آموزشی ایران هم مدنظر قرار گیرد و زمینه‌های لازم برای آن فراهم شود. به عبارت دیگر، ضرورت توجه به زبان ادبیات، شعر و استعاره و به عبارتی خلاصه، بیانی هنری و شاعرانه در ارائه مباحث آموزشی در نظام آموزشی ایران هم مدنظر قرار داشته است و در اسناد و طرح‌های بالا دستی مورد اشاره و تصویب قرار گرفته است. *صادق‌زاده* و همکاران (۱۳۹۴)، که به بررسی سند تحول بنیادین در نظام آموزشی ایران پرداخته و دلالت‌های آن را در تعیین اهداف آموزشی مدنظر داشته‌اند، به مباحث زیبایی‌شناختی و هنری در اهداف آموزشی مطرح برای نظام آموزشی ایران اشاره دارند و می‌نویسند: طبق اسناد بالادستی وزارت آموزش و پرورش و همچنین اهداف برگرفته از غایات نهائی برای آموزش و پرورش ایران، توجه به مباحث زیبایی‌شناختی همچون شعر، هنر و ادبیات و فراهم کردن زمینه پیاده‌سازی آنها در نظام آموزشی مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. بنابراین، به نظر می‌رسد که توجه به زبان ادبیات و هنری گونه، از ضرورت‌های تعیین اهداف تربیتی می‌باشد تا بتوان به آموزشی بهتر دست پیدا کرد و از زبان خشک علمی اندکی فاصله گرفت و نوآوری‌هایی تازه در این زمینه شاهد بود. از این رو، واسازی اهداف آموزشی و محتوای مرتبط با آنها نشان‌دهنده آن است که باید زبان ادبیات، شعر و استعاره بیشتر مدنظر قرار داشته و محتوا و اهداف آموزشی ناظر بر آنها تبیین و تهیه شوند، تا زبان خشک و فرمولی جای خود را به زبان ادبی بدهد و زمینه فهم بهتر موضوعات توسط دانش‌آموزان فراهم شود.

## نتیجه گیری

همان‌گونه که گذشت، اهداف تربیتی تعیین‌شده برای هر نظام آموزشی، می‌تواند نقش کلیدی و راه‌گشایی در طی مسیر این نظام‌ها داشته باشد و میزان تحقق اهداف را تحت‌تأثیر خویش قرار دهد. در واقع، تعیین دقیق و درست این اهداف تربیتی است که نظام‌های تربیتی را از هم جدا ساخته و نظام‌های برتر را در صدر قرار می‌دهد؛ زیرا این نظام‌ها در تعیین اهداف دقت فراوانی داشته و پس از تعیین دقیق این اهداف، تلاش‌های لازم برای رسیدن به آنها را انجام می‌دهند.

این مقاله، به دنبال آن بوده که با بررسی رویکرد و اساسی، دلالت‌های آن را در جهت تعیین اهداف تربیتی مورد واکاوی قرار دهد. مطالعه در حوزه مسائل تربیتی، بیانگر این است که در این حوزه‌ها، روابط سلسله‌مراتبی به فراوانی یافت می‌شوند و برخی مفاهیم از اهمیت بیشتری برخوردار شده، مفاهیم مقابل خود را به حاشیه رانده‌اند. بررسی ساخت‌شکانه اهداف تربیتی، بیانگر آن است که جای خالی برخی مفاهیم در تهیه و تدوین این اهداف به چشم می‌خورد. به‌عنوان نمونه، در تعیین اهداف تربیتی باید به دیگری‌های فراموش‌شده و انکارشده دقت داشته باشیم و زمینه‌ای را فراهم آوریم تا از شکل‌گیری بی‌عدالتی جلوگیری کنیم و روابط خود دیگری که هم در نظام آموزشی ایران و هم در دیگر نظام‌ها به چشم می‌خورند را از میان برداریم؛ زیرا هم در نظام آموزشی ایران و هم در نظام آموزشی بین‌المللی، نمونه‌های فراوانی از این نگاه تبعیض‌آمیز و سلسله‌مراتبی به چشم می‌خورد که گروهی از افراد را به حاشیه رانده و نیاز آنها را مورد انکار قرار می‌دهد. بنابراین، باید شرایط و ضوابطی فراهم شود تا با به‌کارگیری نگاهی ساخت‌شکانه، در بررسی اهداف تربیتی، از شکل‌گیری این نگاه سلسله‌مراتبی جلوگیری شود و نیاز همگان در تعیین اهداف آموزشی مدنظر قرار گیرد. در همین راستا، یکی از ضروریات انکارناپذیر شکل‌گیری آموزش، توجه به انتقادی‌اندیشی و نوآوری دانش‌آموز است. این مسئله، باید در اهداف تربیتی هم به چشم بخورد و اهداف با نگاه به فراهم آوردن زمینه انتقادی‌اندیشی دانش‌آموز تدوین شوند. همچنان‌که این ضرورت در نظام آموزشی ایران هم مطرح می‌باشد و مورد اشاره‌های فراوانی قرار گرفته و ضرورت انتقادی‌اندیشی مورد تأکید قرار گرفته است. از سوی دیگر، در بررسی‌های دقیقی که توسط اندیشمندان برجسته جهانی، با استفاده از رویکرد و اساسی صورت گرفته است، نشانه‌های غفلت از این موضوع در اهداف و محتوای آموزشی مشاهده شده و نمونه‌های آن به خوبی تبیین شده‌اند که ضرورت توجه شایسته و بایسته به آن را مطرح می‌کند. در اینجا می‌توان به این نکته اشاره کرد که با توجه به برجسته شدن بعد ادبی و استعاری در رویکرد دریدا/ و همچنین، با توجه به تأکید وی بر توجه بیشتر به ادبیات و شعر در آثار خود، ضروری است که در تعیین اهداف تربیتی، به برجسته ساختن زبان ادبیات و شعر توجه بیشتری شود و از مغفول ماندن نوشتار و ادبیات در سلسله‌مراتب اهداف تربیتی جلوگیری نمود؛ زیرا یکی از دلالت‌های اصلی و اساسی در بررسی اهداف تربیتی و آموزشی، این است که از زبان خشک علمی و فرمولی فاصله گرفته و زمینه‌ای را برای ارتباط بهتر دانش‌آموزان با محتوا و اهداف آموزشی فراهم آوریم و شرایط لازم برای علاقمندی آنها به آموزش را ایجاد کنیم. این کار را می‌توان با به‌کارگیری زبان ادبی به جای زبان خشک علمی فراهم آورد.

منابع.....

- باقری، خسرو و همکاران، ۱۳۸۹، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، آگاه.
- بهشتی، سعید و همکاران، ۱۳۹۲، «سیاست‌های حاکم بر اهداف آموزشی در معرفت‌شناسی استاد مطهری و کاربست آن در نظام جمهوری اسلامی ایران»، *پژوهش‌های سیاست اسلامی*، سال اول، ش ۳، ص ۱۷۳-۱۹۶.
- حاتمی، مصطفی، ۱۳۹۴، «واکاوی نقش نظریه تربیتی اسلام دربارهٔ عناصر برنامه درسی (هدف؛ محتوا؛ روش تدریس، ارزشیابی)»، *اخلاق*، سال چهارم، ش ۱۹، ص ۱۳۹-۱۵۷.
- دزگاهی، صغری، ۱۳۸۷، «تفکر انتقادی چالشی در برابر استقلال به عنوان هدف آموزشی»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دورهٔ چهارم، ش ۲۰، ص ۶۳-۸۰.
- ساراپ، ماند، ۱۳۸۲، *راهنمای مقدماتی بر پسا ساختارگرایی و پسا مدرنیسم*، ترجمهٔ محمدرضا تاجیک، تهران، نشر نی.
- سجویک، پیتر، ۱۳۸۸، *دکارت تا دریدا، مروری بر فلسفه اروپایی*، ترجمهٔ محمدرضا آخوندزاده، تهران، نشر نی.
- شمشیری، بابک، ۱۳۸۶، «تبیین ارتباط منطقی شیوه‌های ارزشیابی با مبانی فلسفه تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران: نقش ارزشیابی در تحقق اهداف»، *علوم اجتماعی و انسانی*، دوره بیست و ششم، ش ۳، پیاپی ۵۲.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و معصومه رضانی، ۱۳۹۴، «بررسی تطبیقی اهداف تربیتی از دیدگاه برزینکا و مبانی سند تحول بنیادین نظام تربیت جمهوری اسلامی ایران»، *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، سال سوم، ش ۴.
- علوی، حمیدرضا و علی شریعتمداری، ۱۳۸۵، «بررسی تطبیقی آراء تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام (اهداف، اصول و روش‌ها)»، *علوم تربیتی و روانشناسی*، دورهٔ سوم، سال سیزدهم، ش ۲، ص ۱-۳.
- فرمپینی فراهانی، محسن، ۱۳۸۲، «بررسی دیدگاه‌های تربیتی پست مدرنیسم با تأکید بر اندیشه‌های فوکو و دریدا»، *دانشور رفتار*، ش ۳، ص ۶۸-۵۱.
- Bagzheri Noaparast, Khosrow & Khosravi, Zohreh, 2012, *Which Interpretation of Deconstruction? Reply to Biesta and Miedema in Religious Education*, Issue 106.1.
- Biesta, G., 2001, *Preparing for the incalculable Deconstruction, Justice, and the question of education*, in Biesta, G. J. J. & Egea-kuhne, D. (Eds), Derrida & Education, New York, St Edmundsbury Press.
- , 2001, *How can philosophy of education be critical? How critical can philosophy of education be? Decostruction reflections on childrens rights*, in F. Heyting, D. Lenzen, and J. white (eds), *Methods in philosophy of education* (P. 125-143), London, Routledge.
- , 2004, *Education after deconstruction*, in Marshall, J. D. (ed), *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy* (p. 27\_42), New York, Kluwer Academic Publishers.
- , 2011, "What kind of Deconstruction for Deconstructivereligious Education? Response to noaparast and khosravi", *Religious Edication*, V. 106, N. 1, p. 105- 108.
- Derrida, J, 1986, *Glas, translated by John P. Leavey, Jr., Richard Rand*, USA, University of Nebraska Press
- , 1991, *'Letter to a Japanese Friend'*, trans. David Wood and Andrew Benjamin, in A Derrida Reader: Between the Blinds, ed. Peggy Kamuf. NewYork, Columbia University Press.
- , 2008, *The Animal That Therefore I Am*, Edited by Marie-Louise Mallet, Translated by Davis Wills. NnII Yorlr, Fordham University Press.
- , 2001, *Writing and Difference*, trans. Alan Bass, London and New York, Routledge.
- Kalantzis, M., 2006, "Elements of science of Education", *The Australian Educational*

- Researcher*, N. 33 (2), p. 15-42.
- Morris, m., 2003, "Archiving Derrida", *Educational Philosophy and Theory*, V. 35, N. 3, p. 297-312.
- Peters, M. A., 2003, "Derrida, Pedagogy and the Calculation of the Subject", *Educational Philosophy and Theory*, V. 35, N. 3, p. 313-332.
- Shayegan, Daryush, 2011, *La lumiere vient de l'Occident*, L'er'enchancement du monde et la pense'e nomade, Paris, E ditions de l'Aube.
- Slee, Roger & Allan, Julie, 2011, "Excluding the included: A reconsideration of inclusive education", *International Studies in Sociology of Education*, N 11 (2), p. 173-192.
- Trifonas, P., 2000, "Jacques Derrida as a Philosopher of Education", *Educational Philosophy and Theory*, V. 32, N. 3, p. 271-281.
- Ulmer, G, 1985, *Applied Grammatology*, USA, The Johns Hopkins University Press.
- , 1994, *Heuretics the logic of invention*, USA, The Johns Hopkins University Press.
- Yusofi, Mahdy & et al. 2018, "A quasi-transcendental approach for Removing Hierarchical teacher-student relation", *Policy Futures in Education*, V. 16 (3), p. 346-359.
- Zarghami Hamrah, S., 2011, "Deconstruction of Knowledge Nature in the Views of Derrida and Feyerabend: The Possibility and Necessity of Interdisciplinary Studies" in *Higher Education, The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, V. 5, N. 9, p. 481-490.

