






An Analysis of the Barriers of Rational Education on Habermas's Perspective based on the Theory of Communicative Action

Akram LotfiZadeh 

Ph.D Student, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: akramlotfi1353@gmail.com

Reza Ali Nowrozi 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: r.nowrozi@edu.ui.ac.ir

Reza Mohammadi Chaboki 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Received: 2022-09-03

Revised: 2023-01-06

Accepted: 2023-12-15

Published: 2023-09-21

Citation: LotfiZadeh, A., Nowrozi, R. A., & Mohammadi Chaboki, R. (2024). An analysis of the barriers of rational education on Habermas's perspective based on the theory of communicative action. *Foundations of Education*, 13(1), 5-26. doi: 10.22067/fedu.2023.77420.1176

Abstract

The main goal of this research is to explain the main dimensions of Habermas' communicative rationality and to analyze and investigate the obstacles to rational education based on this theory. The main issue is what are the obstacles to rational education based on the theory of communicative action. This problem is solved with four questions in the form of identifying a (barriers existing at the level of application b) barriers existing at the level of "type of action", c. barriers existing at the level of functions related to communication rationality, and d. barriers existing at the basic level or lifeworld 1- Obstacles arising from the lifeworld; 2- Obstacles regarding the relationship between the lifeworld and the system have been raised. The analytical descriptive method is used to answer the questions. In this regard, firstly, data collection and sampling from reliable sources have been done, and then qualitative data analysis has been done to achieve the research objectives. The findings showed that the existing obstacles in the development and establishment of rational education based on Habermas's point of view can be categorized into the four levels of beliefs, behaviors, actions, and values. In this way, extreme emphasis on the relativity of knowledge and truth, emphasis on the reproduction of behaviors that distort communication rationality, and the spread of anti-understanding actions are the most important obstacles. These obstacles also become stronger due to the lack of conversational skills, the lack of common ground in communication-based on intersubjective relationships, and the application of domineering beliefs. Also, efforts to establish equal relations and emphasis on justification and truthfulness of information, avoiding colonization of people's communication world, and emphasis on the free sharing of beliefs and feelings are among the factors that moderate the mentioned obstacles.

Keywords: communicative action, rational education, educational obstacles, Lifeworld, communicative rationality

Synopsis

Rational Pedagogy which does not cause social growth, cannot be held accountable for the needs of current societies. That's why, today, it seems, we need a model of rational pedagogy,



more than ever, that holds accountable the needs of current societies and Respect human life in general.

what weakens this importance, there are obstacles in the way of rational Pedagogy in this article our goal is to address these obstacles. On the other hand Before facing the obstacles we should clarify and explain rationality and its strong connection with a type of action that Habermas calls "communicative action".

Habermas' perception of action tends to be social action. Habermas In the explanation of social action, claims that social action can be divided into two general parts: A- Action desired success. B- Action Based on understanding ("communicative action"). Action desired success has two parts: 1-Instrumental action. 2-Strategic action. So we deal with three actions: Instrumental action. Strategic action and communicative action. At least we can consider four general areas for The concept of rationality that these domains emerge as a determining framework:

- 1) The domain of beliefs: here Rationality, describes beliefs. for instance, we claim that Such a belief is not reasonable or is false.
- 2) The domain of behavior and actions: unlike before, here The center of attention, is tend to behavior. for example, in everyday life, We have always faced unreasonable and irrational behavior. And in this sense, we have an initial and intuitive idea of reasonable behavior in mind.
- 3) The domain of actions: here we must make made distinction between action and behavior. action is Based on intention and meaningful activity. (Edgar, 2006).
- 4) The domain of values: here the center of attention, is tend to values.

Conclusion

In this article try to Barriers rational pedagogy should be investigated at different levels. among the issues, it was argued that the most fundamental level in the discussion of rational pedagogy is the bio world. the reason for this issue is based on the fact that the bio world provides a reconstructive and foundational role for all individual and interpersonal abilities; because the foundation of rational pedagogy is based on communicative rationality and Communicative rationality, in turn, benefits from communicative action and finally Communication action is also possible through the bio world. That's why this article emphasized that any intervention and disturbance in the bio world will directly affect human relationships, including pedagogy and rational pedagogy. of course, This does not mean that we ignore the importance of other levels or other components of communicative action, such as the ideal state of speech, public domain, criticism, etc. but the main point is considering that the bio world is the basis of healthy and constructive communication between people with each other, and In the field of rational pedagogy to establish relationships based on rationality communication, is a fundamental component, moreover, to axis placement of the bio world to realize rational pedagogy and reduce existing obstacles, It is necessary with a unified and holistic view to examine all the obstacles side by side and in parallel To facilitate the achievement of the desired goal (Development of thought and thinking) through this passage.

Concrete examples that have come from the pedagogy space in the text reflect the conditions that prevent the colonization of children's bio world and, as a result, disrupt the development of communication rationality.

Also, research findings have shown that Extreme emphasis on the relativity of knowledge

and truth, Emphasis on the reproduction of behaviors that destroy communication rationality, and The spread of anti-mutual understanding and anti-rational are the most important obstacles to applying rational pedagogy. These obstacles are also due to the lack of conversation skills, the Lack of common ground in communication based on intersubjective relationships, and the use of Domineering beliefs to become more intense and stronger. Also, efforts to establish equal relations and emphasis on justification and truthfulness of information, Avoiding the colonization of people's communication bio world, and Emphasizing the free sharing of beliefs and feelings are among the factors that moderate the mentioned obstacles.



پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

تحلیلی بر موانع تربیت عقلانی بر پایه نظریه کنش ارتباطی هابرماس

اکرم لطفی‌زاده

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. akramlotfi1353@gmail.com

رضاعلی نوروزی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول). r.norouzi@edu.ui.ac.ir

رضا محمدی‌چابکی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. rmrahy@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۰/۱۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۴	تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۳۰
استناد: لطفی‌زاده، اکرم؛ نوروزی، رضاعلی؛ محمدی‌چابکی، رضا (۱۴۰۲). تحلیلی بر موانع تربیت عقلانی بر پایه نظریه کنش ارتباطی هابرماس. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۱)، ۲۶-۵. doi: 10.22067/fedu.2023.77420.1176			

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین ابعاد اصلی عقلانیت ارتباطی هابرماس و بررسی موانع تربیت عقلانی مبتنی بر این نظریه است. این موانع در چهار سطح ۱. کاربست ۲. «نوع کنش» ۳. کارکردهای مترتب با عقلانیت ارتباطی و ۴. موانع موجود در سطح پایه یا زیست‌جهان تبیین شده‌اند. برای پاسخ به سوالات پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. یافته‌ها نشان دادند موانع موجود در بسط و برقراری تربیت عقلانی مبتنی بر دیدگاه هابرماس را می‌توان در سطوح چهارگانه‌ی باورها، رفتارها، کنش‌ها و ارزش‌ها دسته‌بندی کرد. بنابراین تأکید افراطی بر نسبیّت معرفت و حقیقت، تأکید بر بازتولید رفتارهای مخدوش‌کننده عقلانیت ارتباطی و اشاعه کنش‌های ضد مفاهیم مهم‌ترین موانع هستند. این موانع نیز بر اثر فقدان مهارت‌های گفت‌وگویی، فقدان زمینه مشترک در ارتباط مبنی بر رابطه بین ال‌ذهانی، اعمال باورهای سلطه‌جویانه، شدت و قوت بیشتری می‌گیرند. از سوی دیگر تلاش در برقراری مناسبات برابر و تأکید بر موجه‌سازی و صدق اطلاعات، پرهیز از مستعمره ساختن زیست‌جهان ارتباطی افراد، تأکید بر اشتراک آزادانه باورها و احساسات نیز از جمله عواملی هستند که موانع ذکر شده را تعدیل می‌سازند.

کلیدواژه‌ها: کنش ارتباطی، تربیت عقلانی، موانع تربیتی، زیست‌جهان، عقلانیت ارتباطی

مقدمه

تربیت عقلانی، یکی از ساحت‌های اصلی تربیت است که هدف آن توانمندسازی عقلانی و رشد قوه تفکر و عقلانیت افراد است. در واقع یکی از ساحت‌های مهم تربیت، رشد نیروی تفکر و رشد قوای عقلانی متربیان است. بدیهی است که این ساحت از تربیت بر مجموعه‌ای از فرض‌ها و پیش‌فرض‌ها در ارتباط با چیستی عقل، چیستی انسان، مناسبات انسانی و خردمندانه و ... استوار است. در طول تاریخ فیلسوفان بزرگی نظیر سقراط، افلاطون، ارسطو، کانت، هگل، راسل و ... درباره عقل و عقلانیت سخن گفته‌اند و افکار آنان در تربیت نیز منعکس شده است (Mohammadi Chaboki, 2016). اما یکی از فیلسوفان معاصر که مستعد آن است دیدگاه‌های او در عرصه تربیت عقلانی مورد بهره‌برداری واقع شود، یورگن هابرماس است. هابرماس مدافع مدرنیته است و معتقد است که هنوز مدرنیسم به پایان نرسیده؛ زیرا عقلانیت در معنای کامل آن ظهور نکرده است و بنابراین در نظریه کنش ارتباطی در پی آن است تا ابعاد تازه‌ای از عقلانیت را برجسته کند که در دوره مدرنیسم اجازه ظهور و بروز به آن داده نشده است (Liu, 2021). به این ترتیب افکار و آثار او درباره عقلانیت و بازسازی عقلانیت گزینه مناسبی جهت بررسی برای به کارگیری در عرصه تربیت عقلانی است.

تربیت عقلانی که رشد اجتماعی حاصل نکند پاسخ‌گوی نیاز جوامع کنونی نیست (Edgar, 2005; Winter, 2020). به همین خاطر، به نظر می‌رسد امروزه بیش از هر زمان دیگری نیاز به الگویی از تربیت عقلانی داریم که هم نیازهای جوامع کنونی را پاسخ بگوید و هم حیات انسانی را در کلیتش محترم شمارد (Murphy & Fleming, 2010; Winter, 2020). به همین دلیل امروزه بیش از هر زمان دیگری، آسیب‌شناسی تربیت عقلانی و شناسایی موانعی که بر سر راهش وجود دارد از اهمیت حیاتی برخوردار است (Mohammadi Chaboki, 2016). بر این اساس در وهله اول آنچه از اهمیت بسزایی برخوردار است، میزان توفیق احتمالی تربیت عقلانی است و اینکه این توفیق تحت چه شرایطی حداقلی و تحت چه شرایطی حداکثری خواهد بود. در واقع، بحث در حوزه سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی، همواره در گرو بحث از شرایطی است که تحقق آن را تضعیف یا تقویت می‌کنند. به وضوح آنچه تحقق این مهم را تضعیف می‌کند موانعی است که بر سر راه تربیت عقلانی وجود دارد که هدف ما در این مقاله پرداخت به همین موانع است. از سوی دیگر پیش از پرداخت به موانع می‌بایست، تلقی خود از عقلانیت و ارتباط وثیق آن با نوعی از کنش که هابرماس آن را «کنش ارتباطی»^۱ می‌نامد تبیین کنیم.

به زعم هابرماس کنش‌های ارتباطی صرفاً سبب انتقال اطلاعات بین مردم نمی‌شود. این در واقع ایرادی

است که هابرماس بر نظریه‌های فلسفی پیشین در باب زبان و ارتباطات وارد می‌کند. در واقع، از دید او، تمرکز بیش از حد این نظریه‌ها بر کارکرد زبان پاشنه آشیل این نظریه‌ها است. به همین خاطر، یکی از اهداف هابرماس از طرح نظریه کنش ارتباطی، بیان این واقعیت است که افراد جامعه کارهای متفاوت و گوناگون را تنها زمانی می‌توانند انجام دهند که با دیگران در ارتباط باشند. از این منظر می‌توان مدعی شد که نظریه کنش ارتباطی از جنس علوم بازسازنده است و به این ترتیب در پی کشف قواعد ارتباط انسانی است. هابرماس این نوع علم بازسازنده را «پراگماتیک عام»^۱ نام‌گذاری کرده است. یکی از پایه‌های فلسفی کنش ارتباطی، پیوند آن با نوعی از عقلانیت است که هابرماس آن را «عقلانیت ارتباطی»^۲ می‌خواند. این نوع عقلانیت بسیار گسترده‌تر و بنیادی‌تر از «عقلانیت ابزاری»^۳ مورد بحث اوست که همه مشارکت جویان عقلانی چنین گفتمانی، می‌توانند اختیار کنند (Habermas, 1984, p.286). در ادامه به تفصیل درباره عقلانیت ارتباطی و انواع دیگر عقلانیت بحث می‌شود. چالش پیشروی نگارنده ناشی از چالشی است که هابرماس در گفت‌وگو با متفکرین پیشین خود - بخصوص در کتاب کنش ارتباطی - دارد. هابرماس با تحلیل انتقادی-تفسیری مخصوص به خود، مفاهیمی چون عقلانیت، کنش، رفتار، باور و ارزش را در گفت‌وگویی طولانی با پیشینیانش از نو مطرح می‌کند و سعی می‌کند شالوده‌ی جدیدی برای نظریه خود فراهم کند.

در این پژوهش، در گام نخست، به صورت مختصر نظریه کنش ارتباطی تبیین خواهد شد تا از این رهگذر راه برای طرح تربیت عقلانی همواره شود. در گام دوم، نظریه تربیت عقلانی را کانون توجه قرار می‌دهیم و در گام آخر، موانع تربیت عقلانی از منظر هابرماس بیان خواهد شد. بنابراین هدف اصلی آن است تا ضمن واکاوی مفهوم عقلانیت و تربیت عقلانی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس، موانع تربیت عقلانی را مشخص کنیم. از این رو پرسش‌های اصلی این پژوهش مشتمل بر آن هستند تا موانع اصلی تربیت عقلانی را در چهار سطح شناسایی کنند. این پرسش‌ها در پژوهش حاضر بررسی شده‌اند:

۱) موانع موجود در سطح «حوزه کاربرد» کدام‌اند؟

۲) موانع موجود در سطح «نوع کنش» کدام‌اند؟

۳) موانع موجود در سطح کنش کدام‌اند؟

۴) موانع موجود در سطح پایه یا زیست‌جهان کدام‌اند؟

1. Universal pragmatic
2. communicative rationality
3. Instrumental action

روش پژوهش

با عطف نظر به چندلایه بودن تلقی هابرماس از مفهوم عقلانیت، لازم است از روشی استفاده شود که ابتدا توصیف دقیق از ابعاد و مؤلفه‌های عقلانیت و مفاهیمی مانند ارزش‌ها، باورها، انواع عقلانیت، انواع کنش‌ها، زیست‌جهان، سیستم، عرصه عمومی، موقعیت آرمانی گفتار و غیره صورت پذیرد. بنابراین روش توصیفی و هم‌زمان تحلیل این مفاهیم و ارتباط میان آن‌ها، برای فراهم آوردن موانع تربیت عقلانی لازم است از این روش، روش تحلیلی-توصیفی به‌عنوان روش اصلی برگزیده شده است. مراد از چند لایه بودن تلقی هابرماس این است که او در یک جا به مثابه یک فیلسوف عقلانیت را بررسی می‌کند و در جایی دیگر به مثابه یک جامعه‌شناس با بررسی و نقد نظرات «لوی برول»^۱، جنبه انسان‌شناسانه تلقی خود را مطرح می‌کند و سپس به سراغ ژان پایژه می‌رود و با تحلیل منحصر به فرد خود از نظرات او به جنبه روان‌شناسانه کار خود اشاره می‌کند. بنابراین در گام اول به توصیف چستی عقلانیت در اندیشه هابرماس پرداخته شده است. به این منظور سعی شده با نظر به آنچه هابرماس (1984, 1995) درباره عقل و عقلانیت (به‌ویژه در نظریه کنش ارتباطی و در بحث زیست‌جهان و سیستم) بیان کرده است، توصیف به نسبت دقیقی از مفهوم عقلانیت صورت پذیرد. در گام دوم سعی شده است موانع بسط و برقراری تربیت عقلانی از منظر هابرماس تحلیل و بررسی شوند. در واقع با نظر به سطوح چهارگانه به دست آمده (در سطح توصیف دیدگاه هابرماس) درباره عقلانیت، متناسب با هر سطح به تحلیل موانع ناظر به آن پرداخته شده است تا بتوان ضمن شناسایی آن موانع، راه غلبه بر آن نیز مشخص شود تا از این معبر دستیابی به چارچوب مناسب جهت بسط و برقراری تربیت عقلانی فراهم شود.

نظریه کنش ارتباطی

پیش از پرداختن به کنش ارتباطی، بایستی اذعان کرد که این نظریه از دل آموزه‌های مکتب فرانکفورت ظهور می‌کند. هنگامی که از مکتب فرانکفورت سخن به میان می‌آید، در واقع سخن از میراث فکری و نظری گروهی از روشنفکران برجسته آلمانی است که به طور مستقیم یا غیرمستقیم با «موسسه تحقیقات اجتماعی»^۲ همکاری داشتند. این موسسه در سال ۱۹۲۳ به همت «فلیکس وایل»^۳ در شهر فرانکفورت تأسیس شد. این موسسه از همان بدو تولد به دانشگاه فرانکفورت وابسته بود. در واقع مکتب

1. Bruhl, Levy, L

2. institut für sozialforschung

3. Weil, Felix, J

فرانکفورت جریانی فکری است که بعدها از دل نظروزی اعضای این موسسه بیرون می‌آید و منشأ آثار بزرگ و تاریخ‌ساز می‌شود. هابرماس در آثار اولیه خود به شدت تحت تأثیر اندیشمندان مکتب فرانکفورت بود به طور خاص می‌توان از آدورنو، هورکهایمر و مارکوزه نام برد. در باب ریشه‌های مکتب فرانکفورت و نظریه انتقادی، برخی از متفکران معتقدند که از یک طرف متعلق به سنتی از فلسفه هستند که ریشه در پدیدارشناسی هگلی و دیالکتیک ماتریالیسم مارکس دارد و از طرف دیگر ملهم از اندیشه‌های روانکاوانه فروید و پدیدارشناسی هستند. در واقع با همین پیشینه بود که مکتب فرانکفورت توانست در تقابل با سرمایه‌داری گام‌های بلندی بردارد. البته باید این نکته را مد نظر داشت که نوع تلقی اعضای موسسه از فردی به فرد دیگر و از دوره‌ای به دوره‌ای دیگر تفاوت دارد. بنابراین نباید آن را به عنوان کلی همسان و همگون در نظر گرفت (Martin, 1993). به طور کلی، نظریه انتقادی به‌مثابه میراث فلسفی-اجتماعی مکتب فرانکفورت، پروژه‌ای بین‌رشته‌ای محسوب می‌شود که توسط ماکس هورکهایمر شروع بکار می‌کند و از سوی اعضای مکتب فرانکفورت و جانشینان آن‌ها بسط داده می‌شود. خیلی زود با درگذشت اعضای اولیه مکتب فرانکفورت، هابرماس تبدیل به پرنفوذترین اندیشمند این مکتب شد. او دو پروژه را به طور هم‌زمان در پیش گرفت: یکی نقد عقل‌ابزاری و به تبع آن فن‌گرایی ملهم از آن (Habermas, 1984, p. 4)؛ دوم تلاش در جهت رهایی‌بخشی افراد و گروه‌های ناتوان در جامعه تا بتوان از این راه به جامعه‌ای عدالت‌محور و مردم‌سالار نائل شد. البته، نکته حائز اهمیت در مورد نظریه کنش ارتباطی ناظر بر این امر اساسی است که هابرماس با تکیه بر تحلیل جدیدی از زیست‌جهان و سیستم و عطف نظر به کنش، راه خود را در نهایت از مکتب فرانکفورت جدا می‌کند. به همین خاطر، نظریه کنش ارتباطی را می‌توان در بستر نظریه انتقادی مورد بررسی قرار داد.

نظریه کنش ارتباطی (Habermas, 1984) هسته مرکزی منظومه نظری هابرماس است و تمام اجزاء عمده سلسله نظریه‌های هابرماس از اندیشه‌های مربوط به سیر تکامل اجتماعی گرفته تا بحران مشروعیت در جامعه سرمایه‌داری، حوزه عمومی، دمکراسی گفتگویی و کل نظریه انتقادی (به عنوان یک دانش اجتماعی) در اساس از آن نشأت می‌گیرد. کنش ارتباطی در جست‌وجوی اصولی است که در سطحی عمومی و کلی حاکم بر کاربرد بیانی زبان هستند (Zalta et al., 2003, p. 46). زبان بعدی کلی دارد که مربوط به شرایط صوری امکان ادای سخن است. به‌زعم هابرماس کنش‌های ارتباطی صرفاً برای انتقال اطلاعات بین مردم بروز نمی‌کنند. این درواقع ایرادی است که هابرماس بر نظریه‌های فلسفی پیشین در باب زبان و ارتباطات وارد می‌کند. درواقع، از دید او، تمرکز بیش از حد این نظریه‌ها بر کارکرد زبان پاشنه آشیل این نظریه‌ها است (Habermas, 1984). به همین خاطر، یکی از اهداف هابرماس از طرح نظریه کنش ارتباطی، بیان این

واقعیت است که افراد جامعه کارهای متفاوت و گوناگون را تنها زمانی می‌توانند انجام دهند که با دیگران در ارتباط باشند.

به طور کلی، تلقی هابرماس (1995) از کنش، معطوف به کنش اجتماعی است. هابرماس در تبیین و توضیح کنش اجتماعی مدعی می‌شود که کنش اجتماعی را می‌توان به دو قسمت کلی تقسیم کرد: الف- کنش معطوف به موفقیت؛ ب- کنش معطوف به مفاهمه (کنش ارتباطی)^۱. کنش معطوف به موفقیت نیز به‌نوبه خود دو قسم دارد: ۱- کنش ابزاری^۲؛ ۲- کنش استراتژیک^۳. بنابراین ما با سه کنش روبرو هستیم، کنش ابزاری، کنش استراتژیک، کنش ارتباطی (Mohammadi et al., 2015, p. 224; Sharlamanov & Jovanoski, 2021, p. 84). هابرماس هنگامی که از حوزه عمل یا پراکسیس^۴ سخن می‌گوید، غالباً سه بخش کلی را مد نظر دارد: ۱- «کار» که با کنش ابزاری یا کنش عقلانی هدفمند در ارتباط است؛ ۲- «تعامل یا کنش متقابل» که با کنش ارتباطی یا مفاهمه‌ای در ارتباط است؛ ۳- کنش استراتژیک که هم‌کنشی هدفمند است و تا حدودی نیازمند تعامل (Verovšek, 2021; Winter, 2020). هابرماس در کتاب نظریه کنش ارتباطی در تبیین تفاوت کنش ارتباطی با سایر کنش‌ها می‌نویسد: «در مقابل این‌ها (کنش استراتژیک و ابزاری) من از کنش ارتباطی سخن می‌گویم؛ آنجا که کنش‌های کارگزاران نه از طریق محاسبات خودخواهانه موفقیت بلکه از طریق عمل حصول تفاهم هماهنگ می‌شود. در کنش ارتباطی مشارکت‌کنندگان در وهله اول به‌سوی موفقیت‌های فردی خود سمت‌گیری نمی‌کنند آن‌ها هدف‌های فردی خود را تحت شرایطی دنبال می‌کنند که بتوانند نقشه‌های کنش خود را بر مبنای تعاریف مشترک از وضعیت هماهنگ کنند.» در مورد مفهوم «حصول تفاهم» که مؤلفه کلیدی فهم کنش ارتباطی به شمار می‌رود نیز باید توجه داشت که مراد از این اصطلاح، «رسیدن به هم‌فهمی دوطرفه در کنش ارتباطی بوده و بنا به گفته خود هابرماس مراد از آن فرآیند رسیدن به توافق در میان فاعلان در مقام گوینده و عمل‌کننده است» (Edgar, 2005).

مفهوم حصول تفاهم را می‌توان تالی منطقی کنش ارتباطی به شمار آورد. دلیل این امر از آنجا ناشی می‌شود که در کنش ارتباطی حصول تفاهم حاصل نوعی گفت‌وگو است. مراد از گفت‌وگو، گفت‌وگویی عاری از سلطه است. به منظور درک بهتر «گفت‌وگویی عاری از سلطه» می‌بایست بر چند نکته توجه داشت: الف- انسان‌ها اساساً در زیست‌جهان زندگی می‌کنند و به همین خاطر حقیقت چیزی بین الادهانی محسوب می‌شود که از طریق بحث و گفت‌وگو و در نهایت از طریق توافق و تفاهم می‌توان به آن نزدیک شد؛ ب-

-
1. communicative action
 2. instrumental action
 3. strategic action
 4. Praxis

به‌زعم هابرماس، مدارا و همدلی در گفت‌وگو را می‌توان یک شرط توافق دموکراتیک به شمار آورد. تنها در چنین شرایطی است که می‌توان انتظار داشت توافقی عاری تحمیل به وجود بیاید (Habermas, 1984, p.136).

جدول ۱: کنش‌های سه‌گانه مورد نظر هابرماس (Edgar, 2005)

معتوف به حصول تفاهم	معتوف به موفقیت	سمت‌گیری‌های کنش / وضعیت کنش
-	کنش ابزاری	غیراجتماعی
کنش ارتباطی	کنش راهبردی	اجتماعی

به‌زعم هابرماس، کنش ارتباطی، کنش معتوف به مفاهیم یا فهم است که با نام‌هایی همچون کنش تعاملی یا متقابل و عمل تفاهمی به آن اشاره می‌کند. این نوع کنش، برخلاف کنش هدف‌دار که معتوف به یک هدف بود، هدفش دستیابی به تفاهمی ارتباطی است. شالوده این نوع کنش، برخلاف کنش معتوف به هدف که شالوده‌اش بر نوعی ارتباط یک‌طرفه است، بر تعاملی دوجانبه استوار است که در آن کنش افراد، نه از طریق حسابگری‌های خودخواهانه (موفقیت شخصی) بلکه از طریق کنش‌های تفاهم‌آمیز محقق می‌شود. از این رو، افراد به هیچ روی در فکر موفقیت خود نبوده بلکه هدفشان را در شرایطی تعقیب می‌کنند که بتوانند برنامه‌های کنشی‌شان را بر مبنای تعریف‌هایی مشترک از موفقیت هماهنگ سازند (Verovšek, 2021). به عبارت دیگر، کنش ارتباطی در واقع کنش متقابل میان عاملانی است که از گفتار و سمبل‌های غیرشفاهی به‌عنوان شیوه‌ای برای درک وضعیت متقابلشان استفاده کرده و سعی می‌کنند کنش‌های خود را از طریق استدلال با همدیگر یکپارچه و هماهنگ سازند.

برای مفهوم عقلانیت می‌توان دسته کم چهار حوزه کلی در نظر گرفت که این حوزه‌ها، هر کدام، به‌مثابه چارچوبی تعیین‌بخش پدیدار می‌شوند: ۱- حوزه باورها؛ در اینجا عقلانیت وصف باورهاست. به طور مثال ادعا می‌کنیم که فلان باور معقول نیست یا کاذب است؛ ۲- حوزه رفتار و افعال: برخلاف قبلی در اینجا کانون توجه معتوف به رفتار است. به طور مثال در زندگی روزمره همواره با رفتارهای نامعقول و غیرعقلانی روبرو شده‌ایم و از این نظر تصویری اولیه و شهودی از رفتار معقول در ذهن داریم؛ ۳- حوزه کنش‌ها: در اینجا باید بین کنش و رفتار تفاوت قائل شد. کنش در واقع یک فعالیت نیت‌مند و معنادار است (Edgar, 2006). ۴- حوزه ارزش‌ها: در اینجا کانون توجه به ارزش‌ها معتوف است. به طور مثال می‌گوییم فلان ارزش، ارزشی معقول است. از میان این چهار حوزه، هابرماس به حوزه کنش‌ها و ارزش‌ها، نگاه خاصی دارد.

نکته‌ای که در اینجا بایستی به آن اشاره شود تفاوت مفهوم کنش و رفتار است. مفهوم کنش در تلقی

هابرماس (همچون جامعه‌شناسان دیگر مثل وبر و پارسونز) در بیشتر مواقع متفاوت با رفتار بکار رفته است. علت این امر از آنجا ناشی می‌شود که هابرماس به دنبال مفهومی پیچیده‌تر از رفتار است. در واقع، مفهوم کنش پیچیدگی مورد نظر را دارا است و از رهگذر آن می‌توان به یک نظریه عمومی در علوم انسانی نزدیک شد. زیرا رفتار، دلالت بر واکنشی مکانیکی در برابر محرک‌ها دارد، حال آنکه اصطلاح کنش بر یک عمل فعالانه، خلاقانه و ذهنی دلالت دارد.

در یک نگاه کلی به نظریه کنش ارتباطی، می‌توان کنش ارتباطی را نوعی کنش اجتماعی به شمار آورد که در نهایت معطوف به حصول تفاهم است (Liu, 2021). در واقع، آنچه در اینجا از اهمیت بسزایی برخوردار است ناظر بر کنش کنشگرانی است که بنا دارند از رهگذر گفت‌وگو و همکاری، به منظور رسیدن به درکی مشترک، با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. از این رو، تمام تلاش خود را معطوف به تحقق نوعی یکپارچگی و هماهنگی می‌کنند. بنابراین، آنچه هابرماس از کنش ارتباطی مراد می‌کند ناظر بر تحقق تفاهم است که این امر به نوبه خود از رهگذر گفت‌وگو محقق می‌شود.

زیست‌جهان و نظام

مفهوم زیست‌جهان^۱ به مجموعه‌ای از توانش‌ها و معرفت‌ها اشاره دارد که اعضای معمولی جامعه از آن برای تبادل نظر درباره شیوه‌های زندگی روزمره و تعامل با سایرین بهره می‌برند (Winter, 2020). از نظر هابرماس، هنگامی که از زیست‌جهان سخن می‌گوییم سویه درونی و شخصی جهان مد نظر است اما هنگامی که از سیستم یا نظام سخن می‌گوییم، جهان را از نقطه نظر بیرونی مدنظر داریم. در واقع زیست‌جهان و سیستم دو شیوه متفاوت برای نگاه کردن به جهان محسوب می‌شوند (Barton, 2005). زیست‌جهان به حوزه‌ای از رفتار اشاره دارد که در آن هماهنگی میان کنشگران و نظم و قاعده از طریق باورها و ارزش‌های مشترک حاصل می‌شود. زیست‌جهان نه تنها مستلزم معانی مشترک که نیازمند راهبردهایی برای هماهنگ‌کردن منابع و کنترل نیروهای اجتماعی و طبیعی است. در حالی که در زیست‌جهان رویکرد کنش به سمت کنش متقابل است، در سطح نظام بر کنترل ابزاری و کارآمدی تأکید می‌شود (Pauline Johnson, 2009).

به طور خلاصه مراد هابرماس از عقلانی شدن زیست‌جهان ناظر بر نوعی فرایند تکامل اجتماعی است که به واسطه آن ظرفیت حل مسئله جامعه، در اثر تأمل در باورها و توانش‌های موجود، افزایش می‌یابد. در چنین جامعه‌ای باورها در صورت لزوم، جای خود را به باورها و توانش‌هایی می‌دهند که از منظر عمومی

عقلانی‌تر باشند (Edgar, 2005). تا اینجا هابرماس رویکردی مثبت و خوش‌بینانه نسبت به زیست‌جهان دارد، اما تحلیل‌های او به اینجا ختم نمی‌شود. در نهایت هابرماس با مطرح کردن ایده مستعمره شدن زیست‌جهان تصور خود را از حیات کنونی انسان‌ها تکمیل می‌کند. از دید او، استعمار زیست‌جهان زمانی اتفاق می‌افتد که توازن بین زیست‌جهان و سیستم به هم می‌خورد. هرچند زیست‌جهان و سیستم از ریشه‌های مشترکی روییده‌اند، اما پیوند آن‌ها از یکدیگر جدا شده است. به نظر هابرماس، هنگامی که آن‌ها از هم جدا شوند، سیستم امکان استعمار زیست‌جهان را می‌یابد (Melaver, 1992). در این راستا، پویایی‌ها و نیازهای نظام، زیست‌جهان را مورد هجوم قرار می‌دهد و ارتباط آزاد انسانی را که منجر به ایجاد فهم متقابل می‌شود، محدود می‌سازد؛ بنابراین سرنوشت افراد، خانواده‌ها و ارتباطات محلی تابع تصمیمات حکومتی و یا صنفی می‌شوند (Johnson, 2008). استعمار زیست‌جهان توسط سیستم، صورت‌های مختلفی به خود می‌گیرد، ولی هیچ کدام مهم‌تر از این واقعیت که سیستم خود را بر ارتباطات درون زیست‌جهان تحمیل کرده و در جهت محدود کردن قابلیت کنشگران برای بحث و گفت‌وگو درباره تمام جوانب امر و رسیدن به اجماع به کار می‌آید، نیست (Habermas, 1984).

هابرماس برای این مسئله راه‌حلی را ارائه می‌دهد که به‌زعم خود به حل تعارض میان سیستم و زیست‌جهان و افزایش غنای متقابل آن دو کمک می‌کند. او توصیه می‌کند که زیست‌جهان و نظام هر یک به شیوه‌ای مخصوص به خود عقلانی شوند. این امر موجب می‌شود که زیست‌جهان و نظام از نو چنان با یکدیگر پیوند یابند که هر یک به جای آنکه به طور منفی بر دیگری اثر گذارد، باعث اصلاح دیگری شوند؛ بنابراین باید نظام عقلانی‌تری به کار گرفته شود تا مباحثه عقلانی را در زیست‌جهان توسعه دهد. در این صورت نظام و زیست‌جهان متقابلاً غنی می‌شوند (Pauline Johnson, 2009). به این ترتیب، زیست‌جهان را می‌بایست همچون افقی معنایی در نظر گرفت که در فرایند کنش ارتباطی شکل می‌گیرد و در نتیجه به صورت پس‌زمینه در هر کنش ارتباطی عمل می‌کند. افراد نمی‌توانند پای خود را از زیست‌جهان بیرون بگذارند؛ به عبارتی دیگر، زیست‌جهان ماحصل ذخایر انباشته تجربه علمی ما به شمار می‌آید. زیست‌جهان، الگوهای تفسیری است که از طریق عناصر فرهنگی انتقال یافته و با منبع زبانی سازمان گرفته است که زبان و فرهنگ از اجزا و عناصر مقوم و سازنده آن به شمار می‌روند. در واقع، زیست‌جهان عرصه‌ای استعلایی - هرچند غیر متافیزیکی - است که در آن، گوینده و شنونده همدیگر را ملاقات می‌کنند و می‌توانند به گونه‌ای دوسویه استدلال‌هایی بر اعتبار پاره گفته‌ها با جهان (عینی، اجتماعی و ذهنی) اقامه کنند و نیز به انتقاد و نفی یا تصدیق ادعاهای همدیگر بپردازند؛ اختلافات خود را حل کنند و به توافق برسند (Mohammadi et al., 2015).

در یک جمع‌بندی، از منظر هابرماس بدون زیست‌جهان هیچ ارتباطی صورت نمی‌گیرد و بدون کنش ارتباطی هیچ‌گاه زیست‌جهان بازتولید نمی‌شود. البته لازم به ذکر است که می‌توان ادعا کرد که تعریف هابرماس از ارتباط در مفهوم «کنش ارتباطی»، ناظر بر تمایل افراد به گفت‌وگو و انتقاد از یکدیگر است، به صورتی که این رویه به صورت هسته مرکزی مشترک^۱ برای هر ارتباطی نمود کند (Mahdalena et al., 2021)؛ بنابراین این امکان همواره باید در نظر گرفته شود که افراد در موقعیت آرمانی بیان و در قالب قواعد حاکم بر کنش ارتباطی به گفت‌وگو و نقادی پردازند و امری به صورت ساختاری و انقبادی مانع از آن نباشد.

هابرماس در نظریه کنش ارتباطی به دنبال تحقق جامعه‌ای است که در آن کنشگران بدون تحریف به فهمی مشترک نائل شوند. به همین خاطر است که او تفکیک زیست‌جهان و نظام را مطرح می‌کند. از نقطه نظر او کنش ارتباطی در زیست‌جهان محقق می‌شود و کنش‌های دیگر در نظام محقق می‌شوند؛ بنابراین او معتقد است که تمام کنش‌های ارتباطی و اجتماعی بایستی در زیست‌جهان صورت بگیرند (Pauline Johnson, 2009). علت این امر از آنجا ناشی می‌شود که تنها زیست‌جهان است که می‌تواند مکانی غیر جبری و متعالی برای مفاهیم به وجود آورد. از آنجایی که عناصر اساسی نظام (سیستم)، سیاست و قدرت است، کنش ارتباطی در چنین بستری مجال بروز پیدا نمی‌کند، اما کنش‌های دیگر همچون کنش استراتژیک به خوبی بروز می‌کنند.

آسیب‌شناسی تربیت عقلانی در پرتو اندیشه هابرماس

پیش از پرداختن به موانع تربیت عقلانی لازم است به چند نکته اشاره کرد. نخست اینکه تربیت عقلانی از منظر هابرماس را نباید از مجرای دستورالعمل‌های تجویزی برای جامعه فهمید، زیرا در چنین شرایطی، تربیت عقلانی به امری تبدیل می‌شود که حکومت یا نظام قرار است آن را به جامعه تحمیل کند؛ به عبارت دیگر شاهد بازتولید تسلط و سیطره نظام بر زیست‌جهان خواهیم بود که به نوبه خود موجبات استعمار زیست‌جهان را فراهم می‌کند. دوم اینکه، فقط در شرایط آرمانی، حذف همه موانع برای جامعه ممکن است. به همین خاطر اگر مبنای توفیق را، حذف حداکثری موانع قرار دهیم این پروژه، پیشاپیش، پروژه‌ای شکست‌خورده بشمار خواهد آمد (Kellner, 1992). زیرا بنا بر شالوده نوعی آرمان‌گرایی استوار کرده‌ایم که با امر واقع فاصله زیادی دارد؛ بنابراین، آنچه از اهمیت زیادی برخوردار است، فهم این نکته مهم است که باید بنا را بر توفیق حداقلی گذاشت اما با امید و ایمان، بی‌وقفه، در جهت توفیق حداکثری حرکت کرد. تنها از رهگذر این رویکرد است که تربیت عقلانی مجال بروز پیدا می‌کند.

موانع تربیت عقلانی مترتب بر نظریه کنش ارتباطی

همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره شد، هابرماس برای عقلانیت چهار حوزه قائل بود. یکی از این حوزه‌ها که از اهمیت بسزایی برخوردار است، حوزه کنش است. کنش نیز به‌نوبه خود به سه دسته کنش ابزاری، کنش استراتژیک و کنش ارتباطی تقسیم می‌شود. از بین این سه دسته، کنش ارتباطی و عقلانیت مترتب بر آن کانون توجه هابرماس است. بنابراین، هنگامی که از تربیت عقلانی از منظر هابرماس سخن گفته می‌شود، مراد آن نوع تربیت عقلانی است که بر شالوده کنش ارتباطی استوار شده است. کنش ارتباطی نیز از نظر کارکردی سه دسته تقسیم می‌شود: الف- کنش ارتباطی به‌مثابه ابزاری برای انتقال اطلاعات؛ ب- کنش ارتباطی جهت تثبیت روابط با دیگران؛ پ- بکار بردن کنش ارتباطی جهت بیان عقاید و احساسات خود (Sharlamanov & Jovanoski, 2021). با توجه تقسیم‌بندی بالا می‌توان با وضوحی بهتر، موانع تربیت عقلانی را تشخیص داد. این موانع در سه سطح قابل بررسی هستند؛ ۱- موانع موجود در سطح حوزه کاربرد^۱ (عوامل زمینه‌ای)؛ ۲- موانع موجود در سطح نوع کنش؛ ۳- موانع موجود در سطح کارکرد.

موانع تربیتی موجود در سطح حوزه کاربرد تربیت عقلانی

هنگامی که از سطح حوزه کاربرد سخن گفته می‌شود، مراد سطحی است که در آن بین چهار حوزه باورها، رفتارها (افعال)، کنش‌ها و ارزش‌ها تمایز قائل می‌شویم. دلیل این امر از آنجا ناشی می‌شود که عقلانیت ناظر بر هر کدام از این حوزه‌ها از سنخ متفاوت است و در نتیجه تربیت عقلانی مترتب بر آن‌ها نیز ماهیتی متفاوت پیدا می‌کند. شایان ذکر است که تربیت عقلانی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی، بیشتر بر شالوده کنش‌ها و تا حدودی ارزش‌ها قرار داد. به این ترتیب می‌توان مدعی شد که از منظر هابرماس یکی از موانع تربیت عقلانی پرداختن بیش از حد به‌نوعی از عقلانیت است که معطوف به باورها و رفتارهاست که در نهایت منجر به بی‌توجهی، یا حداقل کم‌توجهی به حوزه کنش‌ها و ارزش‌ها می‌شود. به عنوان مثال، به نظر می‌رسد با توجه به تقسیم‌بندی بالا در حوزه باورها، اشاعه باورهایی که به فراهم کردن زمینه گفت‌وگو لطمه می‌زنند، بیشترین آسیب را به تربیت عقلانی از منظر هابرماس تحمیل می‌کند و در نهایت موجبات تضعیف کنش ارتباطی را فراهم می‌کند (Winter, 2020). در حوزه رفتار نیز هر آنچه رفتارهای ستیزه‌جویانه و مجادله برانگیز را با کنش‌های معطوف به تفاهم جایگزین کند، در نهایت، موجب تضعیف تربیت عقلانی خواهد شد؛ برای مثال تشویق رفتارهای معطوف به موفقیت که از استعاره مبارزه یا پیروزی بهره می‌برند. بنابراین آنچه اهمیت دارد، جلوگیری از اشاعه کنش‌های مقابله‌جویانه است و در مقابل، فراهم کردن زمینه برای بروز

کنش‌های معطوف به تفاهم که زیربنای تربیت عقلانی بشمار می‌آید. به‌عنوان نمونه تأکید بسیار زیاد بر رقابت (برای نمره گرفتن، تسلط کمی‌نگری در کلاس و غیره) از جمله عواملی است که همکاری و مشارکت و تأکید بر فرایند و کیفیت یادگیری را به یغما می‌برد؛ خلاصه این موانع را می‌توان در جدول شماره ۲ مشاهده کرد.

جدول ۲: موانع تربیتی موجود در سطح حوزه کاربست

موانع تربیتی ناظر بر سطح حوزه کاربرد	تربیت عقلانی	عقلانیت	حوزه‌های کاربرد
۱- اشاعه باورهایی که به کنش ارتباطی و گفت‌وگو لطمه وارد می‌کند. ۲- اعمال باورهایی که عقلانیت ارتباطی را تضعیف می‌کنند.	تربیت عقلانی ناظر بر باور	عقلانیت معطوف به باورها	باورها
هر آنچه موجب بازتولید رفتارهایی می‌شود که عقلانیت ارتباطی را مخدوش و منحرف می‌سازد.	تربیت عقلانی ناظر بر رفتار	عقلانیت معطوف به رفتارها	رفتارها (افعال)
۱- اشاعه کنش‌های مقابله‌جویانه به جای کنش‌های توافق‌جویانه ۲- اشاعه کنش‌های مبتنی بر تکانش و نه مبتنی بر عقلانیت	تربیت عقلانی ناظر بر کنش	عقلانیت معطوف به کنش‌ها	کنش‌ها
۱- اشاعه ارزش‌های ضد عقلانی ۲- اشاعه ارزش‌های نسبی‌گرایانه ۳- اشاعه ارزش‌های تضعیف‌کننده عقلانیت ارتباطی و در نهایت جایگزینی توافق و تفاهم با تقابل سوژه‌ها	تربیت عقلانی ناظر ارزش‌ها	عقلانیت معطوف به ارزش‌ها	ارزش‌ها

موانع موجود در سطح نوع کنش

همان‌طور که از عنوان این بخش برمی‌آید در سطح نوع کنش، کانون توجه به «نوع کنش» معطوف می‌شوند. بدین معنا که در وهله نخست باید به نوع کنش مورد نظر توجه کرد تا از این مجرا بتوان موانع تربیت عقلانی را مورد رصد قرار داد. به این ترتیب، همان‌طور که گفته شد سه نوع کنش را می‌توان از هم تفکیک کرد؛ کنش ابزاری، کنش ارتباطی و کنش استراتژیک. بر مبنای نظریه کنش ارتباطی، کانون توجه هابرماس بر کنش ارتباطی است. دلیل این امر ناشی از این حقیقت است که اهداف این کنش‌ها با هم متفاوت

است. هنگامی که از کنش ابزاری سخن گفته می‌شود، مراد کنشی است که هدفش دستیابی به یک هدف خاص است که ماهیتی سلطه‌جویانه دارد (Zalta et al., 2003). در حالی که کنش ارتباطی هدفش را دستیابی به تفاهمی ارتباطی تعریف می‌کند که می‌توان آن را نوعی توافق و هم‌فهمی تلقی کرد که ماهیت سلطه‌جویانه ندارد. حال عقلانیتی که بر شالوده کنش ابزاری استوار باشد را می‌توان عقلانیت ابزاری و متقابلاً عقلانیتی که مبتنی کنش ارتباطی باشد را عقلانیت ارتباطی به شمار آورد. بر همین مبنا، می‌توان موانع تربیت عقلانی را در عواملی جستجو کرد که باعث سیطره عقلانیت ابزاری شده‌اند و متقابلاً موجبات به محاق رفتن عقلانیت ارتباطی را فراهم کرده‌اند. یکی از این عوامل، سیطره نگاه فنی و منفعت‌طلبانه در جهان مدرن است. برای مثال در عرصه تربیت زمانی که اهداف آموزشی- تربیتی از پیش تعیین شده و دگماتیک طراحی شده‌اند و علاقه‌ای به مشارکت دادن عاطفی- ارادی- شناختی دانش‌آموزان در تعیین و تبیین آن اهداف نیست، به نحوی کنش ابزاری مبنای عمل قرار گرفته است. طبیعی است که نتیجه مبنا قرار گرفتن کنش ابزاری آن است که به سیطره‌جویی و به مستعمره گرفتن دانش‌آموزان ختم شود، زیرا آنان فقط باید منفعلانه چیزهایی را بپذیرند که هیچ مشارکت فعالانه‌ای در ساخت و تبیین آن نداشته‌اند.

نکته حائز اهمیت که در اینجا باید به آن اشاره شود این است که کنش ارتباطی ناظر بر تعاملی‌سازی سلطه است. به عنوان نمونه، در این نوع کنش رابطه شاگرد-استاد تبدیل به رابطه‌ای دوسویه می‌شود که هیچ سوی آن بر سوی دیگر برتری ندارد. به عبارتی دیگر، خبری از رابطه غالب و مغلوب یا از بالا به پایین بین استاد و شاگردها نیست بلکه استاد و شاگرد، هردو، به طرز پویا و فعالی وارد مباحثه می‌شوند. در جدول شماره ۳ می‌توان نمایی کلی از این موانع را مشاهده کرد.

جدول ۳: موانع تربیت عقلانی موجود در سطح نوع کنش

نوع کنش	عقلانیت معطوف به نوع کنش	تربیت عقلانی معطوف به نوع کنش	موانع موجود در سطح نوع کنش
کنش ابزاری	عقلانیت ابزاری	تربیت عقلانی معطوف به عقلانیت ابزاری	تأکید افراطی بر نسبیت معرفت و حقیقت ۲- تأکید افراطی بر روحیه سیطره‌جویی و نیل به اهداف از پیش تعیین شده ۳- سیطره تربیت عقلانی ابزارگرایانه و به مستعمره گرفتن زیست‌جهان کنشگران

کنش استراتژیک	عقلانیت راهبردی	تربیت عقلانی معطوف به عقلانیت راهبردی	سیطره کنش ابزاری و سرکوب تعامل ۲- مقدم دانستن کنش معطوف به هدف بر کنش معطوف به تفاهم
کنش ارتباطی	عقلانیت ارتباطی	تربیت عقلانی معطوف به عقلانیت ارتباطی	تأکید تربیتی بیش از حد بر کنش‌های ابزاری و راهبردی ۲- اشاعه کنش‌های ضد مفاهمه

موانع موجود در سطح کارکردهای مترتب بر عقلانیت ارتباطی

در قسمت قبل هدف از کنش ارتباطی را رسیدن به نوعی تفاهم به شمار آوردیم که عاری از سیطره و یک‌جانبه‌گرایی است. اما در این بخش کنش ارتباطی را نه از مجرای هدف، بلکه از مجرای کارکرد مورد بررسی قرار می‌دهیم و موانع تربیتی مترتب بر آن را معرفی می‌کنیم. چنانچه پیش‌تر بیان شد برای کنش ارتباطی سه نوع کارکرد می‌توان در نظر گرفت: الف- کنش ارتباطی به‌مثابه ابزاری برای انتقال اطلاعات؛ ب- کنش ارتباطی جهت تثبیت روابط با دیگران؛ پ- بکار بردن کنش ارتباطی جهت بیان عقاید و احساسات خود. در مورد الف، کنش ارتباطی صرفاً به‌مثابه ابزاری در نظر گرفته می‌شود که قرار است از مجرای آن اطلاع یا اطلاعاتی از یک فرد به فرد یا افراد دیگر منتقل شود. در مورد دوم، یعنی ب، کارکرد کنش ارتباطی تثبیت یا پایدار کردن روابط یک فرد با فرد یا افراد دیگر است که به‌خودی‌خود زمینه نوعی تفاهم و درک متقابل را فراهم می‌کند. در مورد سوم، یعنی پ، کارکرد مترتب بر کنش ارتباطی معطوف به بیان عقاید و احساسات یک فرد به فرد یا افراد دیگر است (Pauline Johnson, 2009). در این مورد، یک کنشگر بنا دارد افق و بطن عقاید خود را با دیگران در میان بگذارد. البته در این مورد قرار نیست که از این مجرای عقاید و افق فکری خود را به طرف مقابل دیکته کند. بلکه هدف قرار گرفتن در وضعیتی است که زمینه‌های نوعی گفت‌وگو فراهم شود. به‌طور کلی، برای هر کدام از این کارکردها را می‌توان عقلانیتی متناظر در نظر گرفت، به‌طور مثال عقلانیت ناظر بر انتقال یک اطلاع از فردی به فردی دیگر یا عقلانیت ناظر بر تثبیت روابط میان-فردی و یا عقلانیت معطوف به بیان عقاید (Winter, 2020). به نظر می‌رسد که همه این عقلانیت‌ها، در کنار هم و به موازات هم قرار است به صورت همگرا، نوعی عقلانیت ارتباطی ایجاد کنند که این عقلانیت ارتباطی به‌نوبه خود موجبات تربیت عقلانی را فراهم می‌کند. در واقع، در همین نقطه است که می‌توان موانع موجود برای شکل‌گیری عقلانیت ارتباطی را تشخیص داد.

یکی از موانع تربیت عقلانی، چشم‌پوشی از یک یا برخی از کارکردهای ارتباطی است. دلیل این امر از آنجا ناشی می‌شود که اگر بنا باشد به تربیت عقلانی اهتمام داشته باشیم باید تمام تلاش خود را مصروف تحقق عقلانیت ارتباطی کنیم و این امر تنها از مجرای به رسمیت شناختن کارکردهای مختلف مترتب بر کنش ارتباطی میسر می‌شود (Çamlı et al., 2021). بنابراین، موانع تربیت عقلانی در سطح کارکرد، نادیده گرفتن یا کم‌بها دادن به کارکردهای مختلف کنش ارتباطی است. به‌عنوان نمونه در فضای یادگیری، اگر ساختار مدرسه و فضای حاکم بر کلاس درس در این راستا نباشد که مناسبات ارتباطی مبتنی بر عقلانیت ارتباطی حاکم باشد و تحکم و برتری خواهی بخش‌نامه‌های متمرکز یا نظرات از پیش تعیین شده مدیران و معلمان مبنای کنش باشد، کارکردهای کنش ارتباطی نادیده گرفته شده است. در این حالت از کارکرد کنش ارتباطی برای گفت‌وگو و اجماع عقلانی چشم‌پوشی شده است و فضای عقلانیت ارتباطی مختل شده است. در جدول شماره ۴، با وضوح بیشتری این موانع را نمایش می‌دهد.

جدول ۴: موانع موجود در سطح کارکردهای مترتب بر عقلانیت ارتباطی

کارکردهای کنش ارتباطی	عقلانیت ارتباطی	تربیت عقلانی	موانع تربیت عقلانی در سطح کارکرد
به‌مثابه ابزاری برای انتقال اطلاعات	عقلانیت ارتباطی معطوف به انتقال اطلاعات	معطوف به مناسبات برابر و فارغ از سلطه و درعین‌حال انتقال اطلاعات موجه و صادق	هر عاملی که در انتقال اطلاعات موجه و صادق، اختلال ایجاد کند (مانند سلطه یک بر دیگری) ۲- سوءبرداشت و فهم نادرست ناشی از اخلال در ارائه اطلاعات
جهت تثبیت روابط با دیگران	عقلانیت ارتباطی معطوف به تثبیت و تحکیم روابط تعاملی	معطوف به ارتباط تعاملی و تفاهمی	فقدان زمینه مشترک در ارتباط مبنی بر رابطه بین الاذهانی ۲- فقدان مهارت‌های گفت‌وگویی
جهت بیان عقاید و احساسات خود	عقلانیت ارتباطی معطوف به بیان صادقانه عقاید و احساسات	معطوف به بیان و اشتراک عقاید و احساسات	برقراری روح عقلانیت ابزاری و در نتیجه فقدان روش و ابزار اشتراک گذاشتن عقاید و احساسات ۲- تسلط کنش معطوف به هدف به جای کنش معطوف به فهم

موانع معطوف به مستعمره ساختن زیست‌جهان

علاوه بر موانعی که در قسمت پیشین به آن اشاره شد، برخی از موانع را نمی‌توان با توجه صرف به سطوح یا نوع کنش‌شناسایی کرد. زیرا باید توجه داشته باشیم که افراد از مجرای زیست‌جهان و بر مبنای دانش و فرهنگی که از پیش موجود است، با هم ارتباط و تعامل برقرار می‌کنند (Liu, 2021). به همین خاطر برخی از موانع، به طرز پیشینی، حاصل زیست‌جهان و نظامی است که سوژه‌ها در آن به کنش مشغول‌اند. از این نظر می‌توان موانع را به دو دسته تقسیم کرد: ۱- موانعی که معطوف به زیست‌جهان است؛ ۲- موانعی که معطوف به نسبت زیست‌جهان و نظام است.

بر مبنای آنچه پیش‌تر درباره زیست‌جهان مطرح شد، زیست‌جهان را می‌توان مجموعه‌ای از توانش‌ها به شمار آورد که کنش ارتباطی را ممکن می‌کنند و کنش ارتباطی نیز به نوبه خود در بازتولید زیست‌جهان نقش کلیدی بازی می‌کند. بنابراین، آنچه موجب پویایی زیست‌جهان می‌شود، چرخه فوق است. به این ترتیب، هر آنچه در این چرخه اختلال ایجاد کند، علی‌الاصول، می‌تواند به مثابه مانعی برای تربیت عقلانی به شمار آید. دلیل این امر ناظر بر این حقیقت است که شالوده تربیت عقلانی بر عقلانیت ارتباطی استوار است و عقلانیت ارتباطی نیز به نوبه خود از کنش ارتباطی ارتزاق می‌کند و در نهایت کنش ارتباطی نیز از مجرای زیست‌جهان امکان‌بروز می‌یابد. با توجه به آنچه گفته شد، زیست‌جهان نقشی بنیادی برای تربیت عقلانی بازی می‌کند. به همین خاطر است که باید موانع تربیت عقلانی را در سطح زیست‌جهان مورد بررسی قرار داد. به عنوان مثال، تأمل و اندیشه‌ورزی در زیست‌جهان، دست‌کم از نظر نوع، با تأمل و اندیشه‌ورزی انتزاعی که در منطق و فلسفه به آن تأکید می‌شود متفاوت است (Pauline Johnson, 2009). از آنجایی که در سطح زیست‌جهان با افراد عادی و کنش‌های روزمره روبرو هستیم، تأمل یا اندیشه‌ورزی ماهیتی شهودی پیدا می‌کند. زیرا این گونه از تأمل می‌تواند مقوم و سازنده کنش‌های بینافردی - یعنی همان کنش ارتباطی یا متقابل - باشد. به همین خاطر، یکی از موانع تحقق تربیت عقلانی در سطح زیست‌جهان، عدم توجه به پرورش تأمل شهودی در برابر تأمل انتزاعی است. بنابراین، هابرماس معتقد است حصول توافق بین افراد را می‌توان هدف اصلی ارتباط و کنش ارتباطی دانست که از مجرای استخری از ارزش‌ها^۱ محقق می‌شود که به آن زیست‌جهان می‌گویند (Çamlı et al., 2021).

همان‌طور که گفته شد، برخی از موانع صرفاً معطوف به زیست‌جهان نیستند بلکه ناظر به نسبت زیست‌جهان و نظام هستند. هابرماس بر این عقیده است که زیست‌جهان و نظام، در ابتدا، درهم‌تنیده بوده‌اند و

به تدریج از هم جدا و گسسته شده‌اند. هابرماس بر آن است که اگر زیست‌جهان و نظام، هر یک به شیوه خود، عقلانی شوند، آنگاه توازن یا تناسب بین این دو به هم نمی‌خورد. به این ترتیب، موجبات پیوند مجدد این دو فراهم می‌شود. در غیر این صورت، به جای موجبات پیوند، موجبات استعمار زیست‌جهان توسط نظام فراهم می‌شود (Smith, 1993). در چنین شرایطی نیازهای نظام، زیست‌جهان را مورد تعرض قرار می‌دهد که منجر به اختلال در کنش ارتباطی و در نهایت حصول تفاهم می‌شود. به این ترتیب، «سرنوشت افراد، خانواده و گروه‌های اجتماعی تابع تصمیمات حکومتی و یا صنفی می‌شود» (Johnson, 2008). دلیل این امر، از آنجا ناشی می‌شود که عقلانیت حاکم بر نظام از نوع عقلانیت ابزاری است اما عقلانیت حاکم بر مناسبات زیست‌جهان از نوع عقلانیت ارتباطی است که ناظر بر نوعی هم‌فهمی و تفاهم است.

البته استعماری که زیست‌جهان متحمل آن می‌شود به شیوه مختلف خود را نشان می‌دهد، آن شیوه‌ای که در اینجا از اهمیت زیادی برخوردار است، ناظر بر ایجاد محدودیت برای کنشگران است. این محدودیت‌ها به تدریج توانایی بحث و گفت‌وگو را کاهش می‌دهد و از این مجرا حصول به تفاهم مختل می‌شود (Habermas, 1984). بنابراین، زیست‌جهان پویایی خود را به تدریج از دست می‌دهد چرا که دیگر نمی‌تواند مقوم کنش ارتباطی باشد. همین امر به نوبه خود عقلانیت ارتباطی را تضعیف می‌کند و در نهایت تضعیف عقلانیت ارتباطی منجر به تضعیف فرایند حصول به تفاهم یا مفاهمه می‌شود. با توجه به آنچه گفته شد، یکی از موانع تربیت عقلانی، عدم توازن بین زیست‌جهان و نظام است؛ زیرا فقدان این توازن منجر به سلطه عقلانیت ابزاری بر عقلانیت ارتباطی می‌شود. از آنجایی که تربیت عقلانی بر شالوده عقلانیت ارتباطی استوار است، از خلال این سلطه، بیشترین آسیب را متحمل می‌شود. یک مثال تربیتی برای استعمار زیست‌جهان کودکان آن است که فارغ از توانمندی‌های شناختی و صرف‌نظر از علایق و گرایش‌ها عاطفی و همچنین با چشم‌پوشی از خواست و اراده آنان اهداف و مقاصد مطلوب دانشی و ارزشی برای آنان در نظر گرفته شود بدون اینکه نظر آنان پرسیده شود و یا اینکه جهت آگاهی از آن مطلوبیت‌های دانشی و ارزشی‌ای که نظام آموزشی قصد کرده است، تبیین‌های شناختی لازم صورت گرفته باشد. معمولاً در این حالت دانش‌آموز به‌عنوان موجودی منفعل در نظر گرفته شده است که باید به یک سری گزاره‌ها باورمند شود بدون آنکه در یک عرصه گفت‌وگویی و تفاهمی نسبت به جوانب آن آگاهی کسب کرده و یا فعالانه به گفت‌وگو و احتجاج پردازد.

نتیجه

در این مقاله سعی شده است که موانع تربیت عقلانی در سطوح مختلف بررسی شود. در لابه‌لای مباحث استدلال شد که بنیادی‌ترین سطح در بحث تربیت عقلانی، سطح زیست‌جهان است. دلیل این امر ناظر بر این حقیقت است که زیست‌جهان نقشی بازسازنده و مقوم برای تمام توانش‌های فردی و میان‌فردی فراهم می‌کند؛ چرا که شالوده تربیت عقلانی بر عقلانیت ارتباطی استوار است و عقلانیت ارتباطی نیز به‌نوبه خود از کنش ارتباطی ارتزاق می‌کند و در نهایت کنش ارتباطی نیز از مجرای زیست‌جهان امکان‌پذیر می‌یابد. به همین سبب است که در این مقاله تأکید شده است هرگونه مداخله و اختلال در زیست‌جهان، مستقیم بر مناسبات بشری و از جمله تربیت و تربیت عقلانی تأثیر خواهد گذاشت. البته این بدان معنا نیست که از اهمیت سطوح دیگر و یا سایر مؤلفه‌های کنش ارتباطی مانند وضعیت آرمانی گفتار، حوزه عمومی، نقادی و غیره چشم‌پوشی کنیم. اما سخن اساسی آن است که با توجه به اینکه زیست‌جهان مقوم ارتباط سالم و سازنده افراد با همدیگر است، در عرصه تربیت عقلانی و جهت برقراری مناسبات مبتنی بر عقلانیت ارتباطی مؤلفه‌ای بنیادین است. با این وصف علاوه بر محور قرار دادن زیست‌جهان لازم است به منظور تحقق تربیت عقلانی و کاهش موانع موجود، با نگاهی یکپارچه و کل‌گرایانه همه موانع را در کنار هم و به موازات هم مورد بررسی قرار داده تا از این رهگذر دستیابی به هدف مورد نظر (رشد اندیشه و تفکر) تسهیل شود.

مثال‌های عینی‌ای که از فضای تربیت در متن آمده است منعکس‌کننده شرایطی است که مانع از استعمار زیست‌جهان کودکان و در نتیجه اختلال در رشد عقلانیت ارتباطی است. همچنین یافته‌ها نشان دادند تأکید افراطی بر نسبیّت معرفت و حقیقت، تأکید بر بازتولید رفتارهای مخدوش‌کننده عقلانیت ارتباطی، اشاعه کنش‌های ضد مفاهیم و ضد عقلانی از جمله‌ی مهم‌ترین موانع کاربست تربیت عقلانی هستند. این موانع نیز بر اثر فقدان مهارت‌های گفت‌وگویی، فقدان زمینه مشترک در ارتباط مبتنی بر رابطه بین‌الذاتی، اعمال باورهای سلطه‌جویانه شدت و قوت بیشتری می‌گیرند. همچنین تلاش در برقراری مناسبات برابر و تأکید بر موجه‌سازی و صدق اطلاعات، پرهیز از مستعمره ساختن زیست‌جهان ارتباطی افراد، تأکید بر اشتراک آزادانه باورها و احساسات نیز از جمله عواملی هستند که موانع ذکر شده را تعدیل می‌سازند.

References

- Barton, M. D. (2005). The future of rational-critical debate in online public spheres. *Computers and Composition*, 22(2), 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2005.02.002>
- Çamlı, A. Y., Virlanuta, F. O., Palamutçuoğlu, B. T., Bărbuță-Mișu, N., Güler, Ş., & Züngün, D. (2021). A Study on Developing a Communicative Rational Action Scale. *Sustainability*, 13(11), 6317. <https://doi.org/10.3390/su13116317>
- Edgar, A. (2005). The theory of communicative action. In *The Philosophy of Habermas. Continental European Philosophy*, 138-187. <https://doi.org/10.1017/UPO9781844653539.007>
- Edgar, A. (2006). *Habermas: The Key Concepts* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203608715>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, vol. 1, Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press. <https://www.amazon.com/Theory-Communicative-Action-Rationalization-Society/dp/0807015067>
- Johnson, D. P. (2008). *Contemporary sociological theory: An integrated multi-level approach*. Springer. <https://doi.org/10978-0-387-76522-8/1007>.
- Johnson, P. (2009). A discourse theory of law and democracy. In *Habermas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203020166-5>
- Kellner, D. (1992). [Moral Consciousness and Communicative Action., Jürgen Habermas; The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historian's Debate, Jürgen Habermas]. *Contemporary Sociology*, 21(2), 278-279. <https://doi.org/10.2307/2075511>
- Liu, C. (2021). The Application of Habermas' Theory of Communication Action to the Work of College's Counselors. *Frontiers in Educational Research*, 4(9). <https://doi.org/10.25236/FER.2021.040918>
- Mahdalena, M., Haliah, H., Syarifuddin, S., & Said, D. (2021). Budget Accountability in The Perspective of Habermas Communicative Action Theory. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 1(2), 61-72. <https://doi.org/10.52970/grsse.v1i2.73>
- Melaver, M. (1992). [Review of Jürgen Habermas: Critic in the Public Sphere, by R. C. Holub]. *Poetics Today*, 13(2), 389-390. <https://doi.org/10.2307/1772540> (In Persian)
- Mohammadi, A., Bagheri Noaparast, K., & Zibakalam, F. (2015). Principles and Methods of Social Education on Habermas's Communicative Action Theory. *Foundations of Education*, 4(2), 5-28. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i2.30243>
- Mohammadi Chaboki, R. (2016). *Habermas and Education*. Maron Publication. <https://www.adinehbook.com/gp/product/6009596866> (In Persian)
- Murphy, M., & Fleming, t. (2016). *Habermas, critical theory and education*. Routledge; Taylor & Francis Group. <https://www.routledge.com/Habermas-Critical-Theory-and-Education/Murphy-Fleming/p/book/9780415536592>
- Sharlamanov, K., & Jovanoski, A. (2021). Jürgen Habermas and His Contribution to the Theory of Deliberative Democracy. *American International Journal of Social Science Research*, 7(1), 36-47. <https://doi.org/10.46281/aijssr.v7i1.1296>
- Smith, N. (1993). Justification and application: Remarks on discourse ethics. *Cogito*, 8(3), 2. 88-290. <https://doi.org/10.5840/cogito19948317>
- Verovšek, P. J. (2021). The philosopher as engaged citizen: Habermas on the role of the public intellectual in the modern democratic public sphere. *European Journal of Social Theory*, 24(4), 526-544. <https://doi.org/10.1177/13684310211003192>
- Winter, R. (2020). On the Contemporary Relevance of Jürgen Habermas' Social Theory. *Theory, Culture & Society*, 37(7-8), 5-9. <https://doi.org/10.1177/0263276420959438>
- Zalta, E. N., Nodelman, U., Allen, C., & Anderson, R. L. (2003). Stanford Encyclopedia of Philosophy: a dynamic reference work. 2003 Joint Conference on Digital Libraries, 2003. Proceedings., Houston, TX, USA