



The University of Tehran Press



A Rereading of Plato's and Aristotle's Educational Philosophies in Light of Davidson's Concept of the "Relational Self"

Kamran Shahbazi¹ | Mohammad Hasan Karimi² | Babak Shamschiri³ | Amin Izadpanah⁴

1. Corresponding author, Ph.D. Candidate, Department of Philosophy of Education and Training, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: shahbazi@hafez.shirazu.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: mhkarimi@saadi.shirazu.ac.ir

3. Professor, Department of Philosophy of Education and Training, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: bshamschiri@saadi.shirazu.ac.ir

4. Associate Professor, Department of Philosophy of Education and Training, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: aizadpanah@saadi.shirazu.ac.ir

Article Info

Article Type:

Research Article

(75-97)

Article History:

Receive Date:

30 January 2025

Revise Date:

02 March 2025

Accept Date:

18 May 2025

Published online:

09 February 2026

Abstract

To illustrate the distinct and nuanced educational system that arises from a relational perspective on the concept of "self." This article attempts to first, analyze Davidson's concept of "self" and then, by introducing Plato's and Aristotle's ideas about the concept of "self", attempt to express their educational system by comparing them with the concept of "relational self."

Analyzing the concept of "relational self" based on the documentary-library methods and drawing out the educational systems of Plato and Aristotle using the deductive methods.

Perhaps the most notable instance of the definition of the "relational self" is Davidson's image of it. This "relational self" possesses two important characteristics: relation with otherness and relation with the world. According to this definition, Plato's idea of the "self" stands in opposition to the "relational self" because of his dualism. Aristotle elucidates the concept of the "relational self" by presenting the theory of hylomorphism. However, due to his assumption of an active intellect that is entirely separate from matter and his belief in a singular entelechy for all humans, he cannot fully meet the criteria for a relational definition of "self".

The outcome of this definition of the relationality of "self" is an enhanced focus on the role of the "other," the "world." The distinctive identity of individuals and educational institutions is shaped not by top-down directives from the ministry, but by the relationships among students, peers, and teachers, as well as the relations between schools and other institutions. Physical education is regarded as essential as the cultivation of mental capacities. Davidson's holistic concept of "self" emphasizes the integration of descriptive and normative knowledge, and also making no distinction between natural and social sciences. Educational policy, curriculum, and the necessary rationality and agency for implementing changes all attain a relational status and become down-top. This relationality can also cover fundamental challenges of pedagogy.

Keywords:

Aristotle, Donald Davidson, Education, Plato, Relational Self

Cite this article: Shahbazi, K.; Karimi, M. H. Shamschiri, B. & Izadpanah, A. (2025-2026). A Rereading of Plato's and Aristotle's Educational Philosophies in Light of Davidson's Concept of the "Relational Self". *FALSAFEH*, Vol. 23, No. 2, Autumn-Winter 2025-2026, Serial No. 45 (75-97).

DOI: <https://doi.org/10.22059/jop.2025.389644.1006881>



Publisher: The University of Tehran Press.

Introduction

For any educational theory, grasping the essence of human beings and, specifically, the concept of "self" is essential. The importance of understanding "self" is so profound that some have described philosophy as the "care of the self". The concept of "self" is extensive and far-reaching, akin to the notions of "human" and "life"; Thus, to engage in a discussion about it, we must clarify the framework of our discourse. For this purpose, this article will employ the concept of "relational self"—as it is utilized today in psychoanalysis and postmodern philosophy—as the foundation for the research.

It appears that one of the most compelling explanations for the concept of "relational self" is the definition of "self" provided by Davidson. This definition not only acknowledges the social dimension of "self" but also highlights the influence of the external world in shaping the "self." Additional significant reasons for embracing Davidson's definition include addressing the subject-object gap and tackling the problem of solipsism.

Objective

This research aims to first analyze Davidson's concept of "self." Next, two significant criteria of this concept are extracted from Davidson's works. Following this, by introducing Plato's and Aristotle's ideas regarding the concept of "self," an attempt is made to express their educational systems. Based on the concept of the "relational self," these educational systems are then compared. Finally, the educational implications of Davidson's relational concept of "self" will be outlined.

Methods

First, works related to Davidson's philosophy were examined using documentary and library methods, leading to the inference of a concept of "self" that contemporary psychoanalysts refer to as the "relational self." Next, concepts typically associated with "self," such as soul, meaning, knowledge, thought, rationality, agency, and others, were discussed. Through deductive methods, corollaries of the concept of "self" were established; this is necessary because Aristotle and Plato did not directly address "self," and their theories regarding "self" must be derived from other facets of their philosophy. Essentially, the research aspect of this article, which differentiates it from review studies, resides in this point.

Background

In the realm of education, few studies have explored Davidson's philosophy, and none have focused on the concept of "self". Additionally, in this field, no research has been conducted comparing Davidson's views with the ideas of Plato and Aristotle—as the founders of idealism and realism in the ancient world.

Results

Perhaps the most prominent instance of the concept of the "relational self" is Donald Davidson's depiction of "self." Grounded in the doctrine of triangulation and ostensive learning, he identifies two key characteristics of the "self": its relationality to "other" and its relationality to the "world." He offers a holistic perspective that encompasses the self, others, and the world. In this framework, the "self" cannot exist independently of the other and the world; indeed, all three—self, other, and world—are realized simultaneously, and no thought can exist outside the context of this triangle. In Davidson's philosophy, the "relational self" is defined not in epistemological terms but through causal interactions with the other via language and in relation to the shared world; and hence, it possesses ontological status. He views the subjective as a myth and dismisses the subject-object gap, regarding propositional attitudes as relational. Meaning and knowledge are neither representational (as seen in Descartes' philosophy), nor merely internal intuitions (as seen in Leibniz's monadology). The mental contents of the "self" function as a three-variable equation involving the individual's cognitive-biological structure, the conceptual-normative system of society, and the commitments of the external physical world. Mental states become dependent on the context, culture, history, and tradition of language use through triangulation. Thus, meaning is external, social, historical, situated, and contextual. Another significant point is that during the triangulation process, due to the causal interaction of individuals and social and linguistic practices, normative characteristics also influence

the relational self, rendering the descriptive/normative distinction invalid. Davidson's rationality is not merely a means of acquiring knowledge or outlining logical rules; it is intertwined with norms and serves as a crucial element of self-image. This rationality is bottom-up, emerging through the process of understanding others and the world, as truth is also distributed across various contexts of human, social, and reality relations, rather than being solely held by a specific entity. So, it is a social, non-dogmatic, and self-correcting trait. Agency is not solely an individual capability; it emerges from shared language, where beliefs, preferences, and interactions continually shape intentional actions. This phenomenon arises from the unique role of language and social relations in shaping human beliefs and actions. Consequently, we observe that meaning, thought, knowledge, rationality, and agency — all of which pertain to the concept of "self" — converge under a unified theory in Davidson's philosophy, each possessing a relational status. This relationality is best illustrated in a fundamental triangle involving the self, the other, and the outside world.

The concept of "self" in Plato, due to his dualism, is positioned in opposition to the "relational self." Aristotle by introducing the theory of hylomorphism, elucidates the idea of "relational self", but does not fully embrace its implications. Because in Davidson's concept of the "relational self," the "self" is fundamentally realized in relation to the world and to the otherness (through language acquisition and ostensive learning); however, Aristotle by positing an active intellect that is entirely distinct from matter, by separating theoretical and practical wisdom, and by proposing a single entelechy for all humans (regardless of their context), cannot completely accept the relationality of the "self."

Conclusions

One outcome of the concept of "relational self" is an increased focus on the role of the "others" and the "world" in individual development. Consequently, in children's development, the influence of peers, educators, and the school environment must not be overlooked. Additionally, physical education is closely linked to the development of students' intellectual capabilities and mentality; disregarding the body or viewing it as an impediment to knowledge is futile. Davidson by offering a holistic view of the "self," does not differentiate between descriptive and normative knowledge, and he even posits that the propositional attitudes of the mind, such as belief, are influenced by norms. Thus, regarding normativity, he perceives no distinction between natural and social sciences. This perspective can be valuable in discussing the methodology of educational sciences.

At the most general level, one can conclude from the concept of the "relational self" that educational policy should not be imposed from the top-down; rationality and agency in the educational system of any society should be contextual. The desire for change and the rational basis for these changes should ascend from lower levels to the top. Perhaps every school and university should have the autonomy to choose its own educational policy, engaging with other schools and institutions and grounded in the realities they face in their environment. The outcomes of successful experiences from these choices should be reflected at higher levels.

Challenges differ across environments and contexts, and the mere assumption of an active intellect (such as the Ministry of Education) cannot adequately address these challenges. Each school and university must engage directly with one another and learn from both their successes and failures to uncover potential and shape the curriculum. In this regard, relationships with various institutions, including mosques, industries, families, local councils, and offices, can foster a unique identity for each school and university, serving as a platform for innovation, creativity, and problem-solving.

This relationality covers the fundamental problem of pedagogy, as Young states: "The fundamental pedagogic problem that teachers always face is the discontinuity between the culture of any curriculum and that of the pupils". Learning cannot occur without challenges from the outside world and a shared understanding among individuals. Thus, greater emphasis on the role of relationships and interactions is essential.



فلسفه

شاپای الکترونیکی: ۲۷۱۶X-۹۷۴

<https://jop.ut.ac.ir>



انتشارات دانشگاه تهران

بازخوانشی از فلسفه‌های تربیتی افلاطون و ارسطو در پرتو مفهوم «خود رابطه‌مند» دیویدسن

کامران شهبازی^۱ | محمدحسن کریمی^۲ | بابک شمشیری^۳ | امین ایزدپناه^۴

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: kumrun.shahbazi@hafez.shirazu.ac.ir

۲. استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: mhkarimi@saadi.shirazu.ac.ir

۳. استاد، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: bshamshiri@saadi.shirazu.ac.ir

۴. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. رایانامه: aizadpanah@saadi.shirazu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نشان دادن این نکته که بر اساس تلقی رابطه‌مند از مفهوم «خود»، نظام تربیتی برآمده از آن تا چه حد متفاوت و حاوی چه دقائق و ظرائفی است. در این مقاله، ابتدا مفهوم «خود» نزد دیویدسن واکاوی می‌شود و سپس با معرفی اندیشه‌های افلاطون و ارسطو پیرامون مفهوم «خود»، نظام تربیتی آن‌ها مقایسه می‌شوند.

نوع مقاله:

علمی - پژوهشی

(۹۷-۷۵)

واکاوی مفهوم «خود رابطه‌مند» بر اساس روش اسنادی-کتابخانه‌ای و استخراج نظام‌های تربیتی افلاطون و ارسطو بر اساس برداشت‌شان از مفهوم «خود»، بر پایه شیوه استنتاجی.

تاریخ دریافت:

۱۱ بهمن ۱۴۰۳

شاید برجسته‌ترین مصداق از تعریف «خود رابطه‌مند» در فلسفه دیویدسن معرفی می‌شود که دو ویژگی بارز دارد: رابطه‌مندی با دیگری و رابطه‌مندی با جهان. مفهومی که افلاطون از «خود» معرفی می‌کند، به دلیل دوگانه‌انگاری، در نقطه مقابل «خود رابطه‌مند» قرار می‌گیرد. ارسطو نیز با ارائه نظریه هیلمورفیسیم، قائل به مفهوم «خود رابطه‌مند» است، اما در برخی مباحث، به تمام ملزومات آن پایبند نیست.

تاریخ بازنگری:

۱۲ اسفند ۱۴۰۳

ازجمله پیامدهای مفهوم «خود رابطه‌مند»، توجه بیشتر به نقش دیگری و جهان در رشد فرد است. آنچه که به شکل‌گیری هویت متمایز افراد و نهادهای تربیتی می‌انجامد، رابطه میان دانش‌آموز، همسالان و معلمان و رابطه میان مدارس و سایر نهادهاست، نه یک‌سری دستورالعمل بالا به پایین از سوی وزارتخانه. مفهوم کل‌نگرانه دیویدسن از «خود»، به تمایز میان دانش‌های هنجاری و توصیفی و نیز تمایز میان علوم طبیعی و اجتماعی پایان می‌بخشد. سیاست آموزشی، برنامه‌درسی و حتی عقلانیت و عاملیتی که برای تغییر روندهای تربیتی لازم‌اند، همگی شأنی رابطه‌مند می‌یابند. این رابطه‌مندی می‌تواند مسئله بنیادین پداگوژی را نیز پوشش دهد.

تاریخ پذیرش:

۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۴

تاریخ انتشار:

۲۰ بهمن ۱۴۰۴

ارسطو، افلاطون، خود رابطه‌مند، دونالد دیویدسن، تربیت

واژه‌های کلیدی:

استناد: شهبازی، کامران؛ کریمی، محمدحسن؛ شمشیری، بابک و ایزدپناه، امین (۱۴۰۴). بازخوانشی از فلسفه‌های تربیتی افلاطون و ارسطو در پرتو مفهوم «خود رابطه‌مند» دیویدسن. *فلسفه*، سال ۲۳، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۴، پیاپی ۴۵ (۷۵-۹۷).

DOI: <https://doi.org/10.22059/jop.2025.389644.1006881>



ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

هر فلسفه تربیتی مستلزم آن است که ابتدا تصویری از چیستی انسان، در مقام آنچه که موضوع تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد، ارائه دهد. اساساً کشف یا طراحی اصول و قواعد تعلیم و تربیت، نیازمند آن است که جنبه‌های مختلف انسان را شناخته باشیم. به دیگر سخن، چون موضوع تعلیم و تربیت انسان است، اساساً می‌توان شناخت انسان را کلید ورود به مباحث تربیتی دانست و آن را یکی از تعیین‌کننده‌ترین بنیادهای نظری راجع به تعلیم و تربیت به‌شمار آورد. چیستی انسان، چیستی تربیت را مشخص می‌کند؛ همچنین، شناخت حدود و ثغور انسان، به برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی شکل می‌دهد. «انسان‌شناسی سنگ‌بنای هر رویکرد تربیتی است و بر اجزا و عناصر آن، همچون اهداف، اصول و روش‌ها پرتو می‌افکند» (باقری، ۱۳۸۵: ۱۵). اما چیستی انسان فقط در بدن یا مغز او خلاصه نمی‌شود؛ یعنی، نمی‌توان صرفاً با علم زیست‌شناسی یا عصب‌شناسی تمام وجوه انسان را مورد کاوش قرار داد. به‌طور خاص، آنچه در پژوهش‌های فلسفه تعلیم و تربیت بدان بیشتر نیاز داریم تا بتوانیم عاملیت و عقلانیت را به آن منتسب کنیم، مفهوم «خود» است؛ نه صرفاً اعضای فیزیکی بدن. توضیح اینکه ما از نظر زیست‌شناسی، خویش را به عنوان «انسان» و در عالم اخلاق و سیاست، خویش را به عنوان «شخص^۱» (که واجد مسئولیت‌ها و حقوقی است) طبقه‌بندی می‌کنیم. باین‌حال، این دو مفهوم برای توضیح چیستی ما کفایت نمی‌کنند و بدون مفهوم «خود^۲» نمی‌توانیم فردیت هر انسان (زیرا «انسان» مفهومی کلی است و نمی‌تواند وجوه تمایز انسان‌ها را توضیح دهد) و وحدت آگاهی انسان‌ها (زیرا شرکت‌ها و کشورها نیز دارای مسئولیت‌ها و حقوقی هستند و حتی گاه از شخصیت آنان سخن می‌گوییم) را تبیین کنیم. از این‌رو، شاید جذاب‌ترین جنبه انسان‌شناسی برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، نه صرفاً شناخت بدن و اعضای آن، بلکه شناخت آن چیزی است که معمولاً با عنوان «خود» از آن یاد می‌شود. بنابراین، همان‌طور که گریسن بیان می‌کند: «برای هر نظریه تعلیم و تربیت، شناخت جوهر "خود" حیاتی است» (گریسن، ۱۹۹۸: ۱۱۱).

مواجهه، تعامل، به‌کارگیری، اشاره، نشان‌دادن و شناخت مفهوم «خود» برای هر کسی، حتی کودکان و تحصیل‌نکرده‌ها بسیار واضح و بدیهی می‌نماید. هر کس ایده‌ای نسبتاً کامل از «خود» دارد و به‌راحتی می‌تواند در بسترهای گوناگون، از آن استفاده و بدان اشاره کند. ما معمولاً «خود» را «سوژه‌ای آگاه^۳» می‌دانیم و آن را چیزی «درونی^۴» قلمداد می‌کنیم. ولی خود دقیقاً چیست؟ آیا نوعی موجود یا جوهر است یا بیشتر شبیه نقطه‌نظر درونی و زاویه‌دید است؟ وقتی از «خود» سخن

1. person
2. self
3. Garrison, J.
4. the subject of consciousness
5. inner

می‌گوییم، مرجع آن «من به مثابه یک کل به‌علاوه اعضا و جوارح» است یا نه، جزئی از من؟ آیا در طول عمر انسان ثابت می‌ماند یا نه؟ آیا ما در فرض گرفتن یک امر ثابت درون خود برحق هستیم؟ آیا این «خود» را باید به پیروی از کانت، نوعی توهم استعلایی قلمداد کنیم؟ چه ارتباطی با جهان خارج و «خود»های دیگران دارد؟ چگونه شکل می‌گیرد و چه چیزهایی در شکل‌گیری آن مؤثرند؟ پاسخ به این پرسش‌ها بسیار دشوار است و می‌بینیم که با گذشت قرن‌ها اندیشه بشری، لازم است بازهم این مفهوم را در کانون اندیشه‌مان قرار دهیم. اذعان به دشواری مسئله «خود» از نخستین طلیعه‌های فلسفه به چشم می‌خورد (لائرتیوس^۱، ۱۹۲۵: ۴۱؛ گاتری، ۱۳۷۵: ج ۵: ۱۴۰)؛ شاهدی بر دشواری مسئله «خود» این است که برخی فیلسوفان به‌منظور اجتناب از مشکلات بی‌شمار این مسئله، حتی ترجیح داده‌اند تا وجود «خود» را رد کنند (باکارست^۲، ۲۰۱۱: ۵۲).

به‌هرروی، شناخت «خود» در کنار شناخت «جهان»، «خدا» و... همواره از دغدغه‌های اندیشه‌ورزی بشر بوده است و اساساً همین دغدغه‌ها بود که به شکل‌گیری فلسفه انجامید. اهمیت شناخت «خود» به‌حدی است که برخی، فلسفه را به‌صورت «پروای خود^۳» تعریف کرده‌اند (لاورتی و گرگوری^۴، ۲۰۱۰: ۳). هراکلیتوس معتقد بود: «اندیشه‌ام را متوجه درونم می‌کنم و می‌کوشم خود واقعی‌ام را کشف کنم... زیرا می‌دانم اگر خود واقعی‌ام را بفهمم، لوگوس را نیز که ساختار واقعی هرچیزی است، به‌خوبی درک خواهم کرد» (گاتری، ۱۳۷۵: ج ۵: ۴۳). برخی نیز با تأکید بر ارتباط نزدیک فلسفه و شناخت «خود»، بیان می‌کنند که علم و فلسفه با قیاس‌گرفتن جهان به «خود» ایجاد شده‌اند. برای مثال، می‌توان قول زیر از استیونگ^۵ را نقل کرد: «جستجوی اصول و قواعدی که در طول تغییر، ثابت باقی بمانند [که همان هدف علم و فلسفه باشد]، گرایشی است که ریشه‌ای عمیق در ذهن انسان دارد» (نقل‌شده در گاتری، ۱۳۷۵: ج ۱: ۱۲۳). بنابراین، شاید بتوان چنین نتیجه گرفت که با توجه به اینکه «خود» در طول تغییرات بدن ثابت می‌ماند و نیز «خود» شناختنی‌ترین امر برای انسان است، از این‌رو میل به تبیین جهان عبارتست از «جست‌وجوی موجودی زیربنایی، ماده‌ای پایدار و جوهری که به‌رغم تغییرات ثابت بماند» (نقل‌شده در گاتری، ۱۳۷۵: ج ۱: ۱۲۴). شاهد دیگر اینکه افلاطون در رساله‌های مهمانی و فایدون، با قیاس گرفتن وجود ثابت نفس به‌رغم تغییرات بدن، به معرفی عالم مثل پرداخت (مارتین و بارسه^۶، ۲۰۰۶: ۱۳). اگر این گفته درست و تمام باشد، افلاطون از انسان‌شناسی به هستی‌شناسی می‌رسد.

1. Laertius, Diogenes
2. Bakhurst
3. care of the Self
4. Laverty, M. & Gregory, M., R.
5. Stebbing, S.
6. Raymond Martin & John Barresi

چنانچه صحت این سخنان را فرض بگیریم که شروع فلسفه و جستجو برای شناخت جهان، با هدف شناخت «خود» آغاز شده است، شاید بتوان چنین حدس زد که همین شناخت «خود» نیز به منظور برآوردن دغدغه‌های تربیتی صورت گرفته باشد. به عبارت دیگر، شاید (یک شاید بزرگ و دشوار) بتوان گفت که سرسلسله جنبان فلسفه، دغدغه‌های تربیتی بوده است؛ همان‌طور که افلاطون در جمهوری، فلسفه را ابزاری برای تعلیم و تربیت قلمداد می‌کند (ر.ک: افلاطون، ۱۳۵۳: کتاب ششم و هفتم). مسلماً این حدس بسیار قوی است و اثبات یا انکار آن، بر عهده پژوهشی دقیق‌تر و تخصصی‌تر خواهد بود. نکته دیگر اینکه به‌منظور لحاظ کردن محدودیت‌های موضوعی و پژوهشی، می‌کوشیم بر اساس بحث‌های معاصر در روان‌کاوی و فلسفه‌های پسامدرن، مفهوم «خود رابطه‌مند» را معرفی کنیم و فلسفه‌های افلاطون و ارسطو را بر مبنای این مفهوم ارزیابی کنیم؛ زیرا گستره مفهوم «خود» نیز مانند مفهوم «انسان» و «جهان» بسیار وسیع است و نمی‌توان تمام وجوه آن را در یک پژوهش بررسی کرد. بنابراین، برای جلوگیری از گسترده‌شدن بحث و سطحی‌ماندن آن، ابتدا بر اساس دیدگاه دونالد دیویدسن، فیلسوف آمریکایی که تصور می‌رود برجسته‌ترین مصداق برای تعریف «خود رابطه‌مند» را ارائه می‌دهد، شاخصه‌هایی را برای بررسی مفهوم «خود» ارائه دهیم که عبارتند از: رابطه‌مندی خود با دیگری، رابطه‌مندی خود با جهان.

با توجه به مقدمات فوق، مسئله این پژوهش آن است که ابتدا تلقی دیویدسن از مفهوم خود را واکاوی کند و سپس، با معرفی مفاهیم گوناگون از «خود» در فلسفه‌های افلاطون و ارسطو، بکوشد تا بر اساس مفهوم استخراج‌شده از فلسفه دیویدسن، آن‌ها را ارزیابی کرده و پیامدهای تربیتی آن‌ها را بیان کند. برای این منظور، بر اساس روش اسنادی و کتابخانه‌ای، آثار مربوط به فلسفه دیویدسن، چه در زبان انگلیسی و چه ترجمه شارحین فلسفه دیویدسن به زبان فارسی، مطالعه شدند و مفهومی از «خود» را که امروزه، روان‌کاوان «خود رابطه‌مند» می‌نامند، استخراج گردید. در ادامه، مفاهیمی که معمولاً همراه با «خود» مطرح می‌شوند و بازگوکننده «خود» یا بخشی از «خود» هستند، مانند نفس، روح، معنا، معرفت، اندیشه، عقلانیت، عاملیت و... در فلسفه‌های باستانی بررسی شدند و مفهوم «خود» در آن‌ها به شیوه استنتاجی استخراج گردید؛ دلیل این امر آن است که این فیلسوفان به‌طور مستقیم درباره مفهوم «خود» نظورری نکرده‌اند و نظریه‌شان در باب «خود» را باید از دیگر وجوه فلسفه‌شان بازبازی کرد. اساساً وجه پژوهشی این نوشتار که آن را از مطالعات مروری متمایز می‌سازد، در همین نکته نهفته است.

۲. «خود» نزد دیویدسن

انگیزه اساسی برای انتخاب تعریف دیویدسن از «خود»، نومی‌دی از تعریف مفهوم «خود» در اغلب فلسفه‌هاست. نزد اغلب فیلسوفان مدرن و پیشامدرن، شکافی بنیادین میان سوژه و ابژه وجود دارد و ادراکات، تصورات یا تجربیات ذهنی انسان، بهترین یا تنها پل پیوندی او با جهان خارج است؛ به عبارت دیگر، این «خود» هیچ‌گاه نمی‌تواند پا را از گلیم ذهن فراتر بگذارد و رابطه یا نسبتی قابل اعتماد با متعلقات اندیشه‌اش برقرار سازد؛ تنها ارتباط خود با بیرون از ذهن، ادراکات حسی‌اند که اعتمادپذیر نیستند. این انفکاک یا گسست بین «سوژه و ابژه»، «خود و دیگری» و «خود و جهان»، به لحاظ هستی‌شناختی بین ما و دیگران و به طور کلی، بین ما و بستر، فرهنگ، تاریخ، جامعه و جهان فاصله می‌اندازد. در این تلقی از «خود»، می‌توانیم بدون تأثیرپذیرفتن از بستر یا محیط، بیرون از تاریخ، فرهنگ، جامعه و... بایستیم (رورتی، ۱۹۸۹: ۱۱۲). ترجمه تربیتی این تلقی، عبارت است از یک «خود» بی‌خانمان، بی‌مکان، عاری از هر هویت زمینه‌ای و گسسته از گذشته و آینده. اهمیت دیویدسن در اینجا آن است که مفهوم «خود» را نه امری خودبسنده^۱ یا خودایستا^۲، بلکه در رابطه با حضور قوام‌بخش «دیگری» و «جهان» می‌داند (دیویدسن، ۱۹۸۸).

دیگر رانه مهم برای روی آوردن به تلقی رابطه‌مند دیویدسن از «خود»، مسئله خطیر خودتنهانگاری^۳ است؛ یعنی این ایده فلسفی که فقط ذهن موندگونه «خود» فرد وجود حقیقی و قابل اعتماد دارد و سایر وجودها، از جمله جهان خارج و اذهان دیگر مسلم نیستند. چنانچه این «خود» مبنای معناشناسی باشد، ترجمه آن چنین می‌شود: «مرزهای زبان من، مرزهای جهان من است»؛ چنانچه این «خود» مبنای معرفت‌شناسی باشد، ترجمه آن چنین می‌شود: «هر آنچه دانستی است، برای من دانستی است» یا «معرفت اساساً از تجربه ذهنی من ساخته می‌شود»؛ چنانچه این «خود» مبنای پدیدارشناسی باشد، ترجمه آن چنین می‌شود: «تجربه آگاهی من سرچشمه همه معانی است»؛ اگر این «خود» مبنای اخلاق باشد، ترجمه آن چنین می‌شود: «عقل، وجدان، عاطفه و... من محور صدور احکام اخلاقی است» یا «منبع و سرچشمه نهایی / ارزش، خود من هستم» (ریتزر، ۱۳۸۴: ۳۲۱-۳۶۳).

پیش از استنباط مفهوم «خود رابطه‌مند» در فلسفه دیویدسن، شایان ذکر است که عین این عنوان در آثار دیویدسن یافت نمی‌شود؛ ولیکن بنا به مختصاتی که دیویدسن از مفهوم «خود» ارائه می‌دهد و چون حالات ذهنی را امری «رابطه‌مند» می‌نامد (دیویدسن، ۱۹۸۹: ۵۷؛ ۱۹۸۷: ۳۶)، نه تنها می‌توان آن را مفهومی رابطه‌مند از خود نامید، بلکه شاید بتوان متمایزترین تبیین از مفهوم

1. self-contained
2. self-subsistent
3. solipsism

«خود رابطه‌مند» را بر توصیف دیویدسن از «خود» اطلاق کرد. توضیح آنکه عنوان «خود رابطه‌مند» ابتدا در روان‌کاوی رابطه‌گرا و فلسفه‌های پسامدرن، به‌ویژه فیلسوفان فمینیسم در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ قرن بیستم و در انتقاد از دیدگاه اتمیستی به «خودآیینی» و «هویت فردی» ظهور یافت. برای مثال، هاینز کوهات^۱ (۱۹۸۰) با جایگزین‌سازی مفهوم self به جای ego، معتقد بود که اساس شخصیت انسان، نه در سائق‌های غریزی و فطری، بلکه بر ارتباط‌های انسانی مبتنی است. همچنین، کارل گیلیگان^۲ فمینیست با تأکید بر ماهیت بدن‌مند و رابطه‌مند «خود»، نشان می‌دهد که بلوغ اخلاقی مستلزم نوعی رابطه میان خود و دیگران است (اوربن و کوبووا^۳، ۲۰۱۹: ۱۷۰).

البته قبل از روان‌کاوی رابطه‌گرا و فلاسفه پسامدرن، فیلسوفان مدرنی مانند هگل در مبحث ارباب و برده، به وابستگی متقابل خودها و نقش دیگران در تکوین خودآگاهی اشاره داشته‌اند؛ یا مفهوم‌پردازی هایدگر از «بودن-با»^۴، برداشت‌های سنتی از خودآیینی و سوژکتیویته را که با خود منزوی همراه بودند، رد کرده و بر رابطه‌مندی «خود» تأکید می‌کند (فریمن^۵، ۲۰۱۱: ۳۶۱). آموزه I- Thou مارتین بوبر نیز مؤیدی بر همین مفهوم از «خود» است. نکته قابل تأمل این است که اگر نام‌گذاری دقیق‌تری را مدنظر قرار دهیم، می‌بینیم که این آموزه‌ها بر «خود اجتماعی» یا «اینترسوژکتیویته» نظر دارند. وجه تمایز دونالد دیویدسن در اینجا آشکار می‌شود که وی علاوه بر نقش اجتماع، به نقش جهان خارجی در تحقق وجودی خود نیز نظر دارد؛ تاجایی که درایتی از عنوان «جهان‌مندی» برای اشاره بدان استفاده می‌کند (درایتی، ۱۳۹۲). دیویدسن دو نوع رابطه را برای «خود» ضروری می‌شمارد: رابطه با دیگری و رابطه با جهان. از این جهت، شاید بتوان تبیین دیویدسن را متمایز از دیگر تبیین‌ها (و شاید کامل‌تر از آن‌ها) قلمداد کرد.

دیویدسن در مقاله «اسطوره امر سوژکتیو»^۶ (۱۹۸۸: ۴۱) سه پرسش کلیدی معرفت‌شناسی را بازخوانی می‌کند: چگونه از محتوای ذهن خود شناخت می‌یابیم؟ چگونه از جهان خارج شناخت می‌یابیم؟ چگونه درباره اذهان دیگر شناخت می‌یابیم؟ وی در پاسخ به پرسش اول بیان می‌کند: «نمی‌توان از نقطه‌نظر یک موجود تنها، به محتوای حالات ذهنی دسترسی داشت» (۱۹۹۰: ۲۰۲). به عبارت دیگر، یک فرد منزوی و موناگونه نمی‌تواند یک «خود» که اندیشه‌مند یا حامل باور باشد، به‌شمار آید. دلیل این امر آن است که در نظر دیویدسن، اندیشه از زبان جدایی‌ناپذیر است

1. Heinz Kohut
2. Carol Gilligan
3. Urban & Koubova
4. mitsein
5. Freeman

۶. یک دلیل که در این مقاله از واژه «خود» استفاده شد، همین است که دیویدسن امور سوژکتیو را افسانه می‌داند.

(۱۹۸۲: ۱۰۰) و از آنجاکه زبان خصوصی امکان‌ناپذیر است، نتیجه می‌شود که برای امکان‌پذیر بودن اندیشه، لازم است انسان از مجرای رابطه‌گیری با دیگران زبانی را فرا بگیرد (۱۹۸۲). یعنی، یادگیری زبان شرط استعلایی اندیشه‌مندی و «خودبودگی» است و برای یادگیری زبان، رابطه‌مندی گریزناپذیر است. به عبارت بهتر، اندیشه فقط در رابطه با دیگر اندیشه‌هاست که شکل می‌گیرد و فرد فقط در جماعت انسان‌هاست که «خودبودگی» می‌یابد.

ابتکار دیویدسن در اینجاست که وی هرگونه فاصله‌گذاری یا واسطه‌تراشی بین «خود» (در مقام سوژه) و «جهان» (در مقام ابژه) را مردود می‌شمارد. به باور او، این واسطه‌ها که با استعاره‌هایی نظیر «ادراکات»، «تأثرات»، «بازنمودها» یا «داده‌های حسی» در اشاره به امر سوژکتیو بیان می‌شوند، شکافی ایجاد می‌کنند که هیچ استدلال یا برساختی نمی‌تواند آن را پر کند و فقط به شک‌گرایی و نسبی‌گرایی دامن می‌زنند (۱۹۸۸: ۴۳). دیویدسن در مقاله «شناخت ذهن خود» (۱۹۸۷) ضمن اذعان به عدم تقارن میان دانش فرد از حالات ذهنی خود و دانش از حالات ذهنی دیگری، می‌گوید: «حالات ذهنی بدین معنا درونی هستند که با حالات بدن یکسان‌اند و بنابراین، بدون ارجاع به اشیا یا رخدادهای بیرون بدن، قابل شناسایی هستند؛ در عین حال، آن‌ها غیرفردی هستند، بدین معنا که معمولاً تا حدی از طریق روابط علی‌شان با رخدادها و اشیا بیرون از سوژه قابل شناسایی هستند» (۲۰). وی همگام با اتخاذ موضع یگانه‌انگاری بی‌قاعده در خصوص فلسفه ذهن، باور دارد: «حالات و رخدادهای ذهنی توسط روابط با دنیای خارج تشخیص می‌یابند» (۳۳). به بیان دیگر، حالات ذهنی موجوداتی در «مصاف»، «فراچنگ» یا «پیش روی» ذهن نیستند (۳۵). «باورها، خواسته‌ها، شک‌ها و... چیزهایی در/پیش ذهن نیستند؛ باید از شر استعاره ابژه‌های در/پیش ذهن خلاص شویم. ... جملات متناظر با باور یا جملات متناظر با نگره‌ها^۱ ماهیت رابطه‌مند دارند» (۳۶). از این رو، فرد حتی برای دسترسی به حالات ذهنی خود، ناگزیر از زبان است و همین امر (ضمن بازشناسی^۲ فردیت)، ماهیت رابطه‌مند حالات ذهنی را برجسته می‌سازد.

وی برای اسطوره‌شمردن امر سوژکتیو و در نتیجه، دور ریختن این شکاف میان سوژه-ابژه، آموزه مثلث‌بندی را مطرح می‌کند؛ این آموزه، همچنین، مدل پیشنهادی دیویدسن برای یادگیری زبان و به تبع آن، تعیین محتوای حالات ذهنی و معنای سخنان است. توضیح اینکه مثلی متشکل از یک کودک، معلم و سگ را در نظر بگیرید: زمانی که معلم ضمن اشاره به سگ، از واژه «سگ» استفاده می‌کند، کودک طی فرآیندی علی شرطی می‌شود تا این واژه را به ابژه سگ الصاق کند. کودک نیز هنگام دیدن سگ، می‌کوشد واژه سگ را بر زبان بیاورد و چنانچه معلم اصوات کودک را مناسب و مشابه تشخیص دهد، با لبخند یا تحسین به او پاداش می‌دهد.

1. Attitude
2. recognition

همین پاسخ‌های مشابه به موقعیت‌های مشترک، شرط استعلایی برای رابطه‌گیری و امکان‌پذیری اندیشه است. ماهیت پویای مثلث‌بندی و تکرار این فرآیند در موقعیت‌های مختلف (با رئوس و اضلاع متفاوت) سبب می‌شود کودک بیاموزد حتی در موقعیت‌های پیچیده‌تر که مستلزم درک عمیق‌تری از واقعیت است، برای مثال بگوید: «سگ در حال دویدن است». این فرآیند مثلثی‌شکل میان کودک، معلم و جهان، هم پیش‌شرط رابطه‌گیری است و هم پیش‌شرط داشتن اندیشه و باور. دیویدسن در مقاله «فروکاست‌ناپذیری مفهوم خود^۱» بیان می‌کند که اساساً اندیشه و پی‌بردن به محتوای باورها، میل‌ها، التفات‌ها و گفته‌ها در سایه مثلثی رخ می‌دهد که خود، دیگری و جهان رئوس آن هستند: «این رابطه‌های ابتدایی بین دو نفر در حضور محرک‌های دنیای مشترک، اگرچه مقدماتی است، اما بذریه یادگیری اشاری را در خود دارد» (۱۹۹۸: ۸۶). از این‌رو، وی استدلال می‌کند که «سه نوع دانش وجود دارد: دانش از جهان عینی (اگر بی‌شمار اشاره موفق به جهان نمی‌داشتیم، هیچ اندیشه‌ای نمی‌توانستیم داشته باشیم)؛ دانش از ذهن دیگران؛ و دانش از محتوای ذهن خود. هیچ یک از این سه نوع دانش فروکاست‌پذیر به هیچ‌یک از دو مورد دیگر، یا به ترکیبی از دو مورد دیگر نیست. بنابراین، از این واقعیت که من یکی از این سه نوع دانش را دارم، نتیجه می‌شود که دوتای دیگر را نیز دارم؛ زیرا این مثلث پایه شرط تحقق اندیشه است، اما هیچ‌کدام از نظر مفهومی یا زمانی بر دیگری مقدم نیستند» (۱۹۹۸: ۸۶).

تحقق همزمان این سه رأس سبب می‌شود تا عنوان «اینترسوبژکتیویسم» یا «بین‌الذهانیت» برای اشاره به این آموزه، خالی از اشکال نباشد؛ زیرا صرف گردآمدن دو ذهن یا دو سوژه برای شکل‌گیری اندیشه کفایت نمی‌کند و نباید نقش جهان خارجی را نادیده گرفت؛ زیرا اندیشه و «عقلانیت منفک از جهان قابل تصور نیست» (درایتی، ۱۳۹۲: ۱۴۳). نکته شایان توجه اینکه ویژگی اجتماعی این نظام زبانی از تعاملات علی در مثلث خود و دیگری و جهان، پای فرهنگ و تاریخ و جامعه را در تعیین‌بخشی به محتوای ذهنی می‌گشاید؛ به عبارت دیگر، هر «خود» از طریق مثلث‌بندی به بستر، فرهنگ، تاریخ و سنت به‌کارگیری زبان مزبور بستگی می‌یابد. دیویدسن از این طریق، معنا را امری بیرونی، اجتماعی، تاریخ‌مند، موقعیت‌مند و بسترمند قلمداد می‌کند. «حالات ذهنی نظیر باورها، تردیدها، خواسته‌ها و امیال تاحدی توسط بستر تاریخی و اجتماعی‌ای که کسب شده‌اند، شناسایی می‌شوند» (۱۹۸۸: ۵۱). ذهن، برخلاف آنچه دکارت می‌پنداشت، امری خصوصی و بی‌خانمان نیست؛ بلکه وابسته به تاریخ، فرهنگ، سنت، جامعه و زبان است. نکته شایان توجه بعدی اینکه در فرآیند مثلث‌بندی به دلیل تعامل علی افراد و رویه‌های اجتماعی و زبانی، ویژگی‌های هنجاری نیز به «خود رابطه‌مند» وارد می‌شوند و از این‌رو،

خط تمایز توصیفی/هنجاری بی‌اعتبار می‌شود: «محتوای التفاتی نگره‌های گزاره‌ای^۱ را نمی‌توان صرفاً برحسب فرآیندهایی که به‌طور غیرالتفاتی تعیین می‌شوند یا صرفاً برحسب فرد منزوی از محیط فیزیکی و اجتماعی‌اش، تبیین کرد» (۱۹۸۷: ۳۰). بنابراین، خود رابطه‌مند صرفاً تحت‌تأثیر تعامل‌های اجتماعی نیست؛ بلکه از آن طریق شکل می‌گیرد. «خود» با تمام هنجارها و حالات ذهنی‌اش در فرآیند مثلث‌بندی قوام می‌یابد.

با توجه به اینکه اندیشه از این مثلث علی میان دو فرد و محیط به‌وجود می‌آید، دیویدسن با اتکا به مبانی پراگماتیستی خویش، در مقاله «حیوانات عاقل^۲» بیان می‌کند که عقلانیت صرفاً مجموعه‌ای از اصول منطقی نیست، بلکه ریشه در بسترهای اجتماعی و علی رابطه‌های انسانی دارد (۱۹۸۲: ۹۶). عقلانیت مدنظر دیویدسن، صرفاً ابزاری برای کسب معرفت یا توصیف قواعد منطقی نیست، بلکه توأمان با هنجارهاست و مؤلفه‌ای حیاتی در تصویر انسان از خود^۳ به‌شمار می‌آید (اسمخانی، ۱۳۹۷: ۱۲۵). این عقلانیت از پایین به بالاست و در جریان فهم دیگری و جهان کشف می‌شود؛ زیرا حقیقت (صدق) نیز در بسترهای متعدد روابط انسان، جامعه و جهان پخش شده و انحصاراً در دست نهاد خاصی نیست. از این‌رو، عقلانیت ویژگی‌ای اجتماعی، غیرجزمی و خودتصحیح‌گر است. عاملیت نیز صرفاً یک توانایی فردی نیست؛ بلکه برآمده از زبان مشترک روزمره است و باورها، ترجیحات و تعامل‌ها نقش قوام‌بخشی در شکل‌گیری عمل‌های عامدانه دارند؛ دلیل این امر، نقش بی‌بدیل زبان و ارتباط‌های اجتماعی در شکل‌دهی به باورها و اعمال انسانی است (استیره^۴، ۲۰۲۲: ۲۲۰۹). بنابراین، درمی‌یابیم که معنا، معرفت، اندیشه، دانش، عقلانیت و عاملیت که هرکدام به‌نحوی با مفهوم «خود» ارتباط می‌یابند، ذیل نظریه‌ای یکپارچه در انسان‌شناسی دیویدسن، گرد هم می‌آیند و همگی شأنی رابطه‌مند می‌یابند. شاید مهم‌ترین نکته این باشد که فرآیند مثلث‌بندی دیویدسن را باید آموزه‌ای هستی‌شناختی تلقی کنیم. البته پرواضح است که این هستی‌شناسی، مبنایگرایانه نیست؛ زیرا در فرآیند مثلث‌بندی هر سه «خود، دیگری و جهان» به‌نحو همزمان تحقق می‌یابند (مالپاس^۵، ۲۰۱۵: ۱۱۷).

از این‌رو، «خود» در فلسفه دیویدسن، نه در قالب عبارات معرفتی، بلکه از طریق تعامل با دیگری به‌واسطه زبان و درباره جهان مشترک تعریف می‌شود. به باور وی، اظهارات زبانی و حالات ذهنی، نه هویتی در ذهن سوژه‌اند، نه در جهان مثل‌گونه افلاطونی-فرگه‌ای جای دارند، نه از مواجهه منفردانه سوژه با جهان فراچنگ می‌آیند، نه به‌هیچ معنایی دارای «ذات ثابت»

1. propositional attitudes
2. Rational Animals
3. self-image
4. Styhre
5. Malpas, Jeff

هستند و نه اینکه به‌وسیله سوژه‌ها خلق یا تصویر می‌شوند؛ بلکه در جهانی سه‌ضلعی که شامل دست‌کم دو سوژه انسانی و یک جهان مشترک است، [به بیان مسامحه‌آمیز] پدیدار می‌شوند (اسمخانی، ۱۳۹۷: ۱۱). به عبارت دیگر، معنا و معرفت در «خود»، مقوله‌هایی بازنمودی (همچنان که در فلسفه دکارت شاهدیم) یا شهودهای درونی (همچنان که در فلسفه لایبنیتس شاهدیم) نیستند، بلکه «خود» از بیخ‌وبن رابطه‌مند با جهان و جامعه است. محتویات ذهنی «خود»، تابعی سه‌متغیره از ساختار شناختی-بیولوژیک فرد، سامانه مفهومی-هنجاری جامعه و اقتضائات جهان فیزیکی بیرونی است (اسمخانی، ۱۳۹۷: ۱۲). بنابراین، در اندیشه دیویدسن، «خود» از طرفی دربرگیرنده بدن و ساختار زیست‌شناختی و روان‌شناختی فرد است و از طرف دیگر، همبود با «دیگری» و «جهان» است. به عبارت ساده‌تر، خود و دیگری و جهان به‌نحو همزمان تحقق می‌یابند و هیچ‌یک از این‌ها تقدم وجودی یا معرفتی بر دیگری ندارد. بنابر آنچه گفته شد، مؤلفه‌ای از مفهوم «خود» که در این نوشتار مبنای کاوش در فلسفه‌های مختلف قرار می‌گیرند، عبارتست از: رابطه‌مندی خود با «جهان» و «دیگری». به بیان خلاصه، فرض بر این است که هر شرحی از «خود»، باید رابطه آن را با «جهان» و «جامعه» مشخص سازد.

۳. «خود» نزد افلاطون

پارمنیدس و هراکلیتوس، دو فیلسوف تأثیرگذار پیشاسقراطی، نظرات متضادی درخصوص «خود» و نسبت آن با ثبات و تغییر دارند. پارمنیدس بر وحدت و ثبوت تأکید داشت و معتقد بود که تغییر یک توهم است؛ برعکس، هراکلیتوس بر تغییر دائمی و سیلان تأکید داشت و قول معروف زیر که به او نسبت داده‌اند، خلاصه فلسفه اوست: «کسی نمی‌تواند دوبار در یک رودخانه گام گذارد» (گاتری، ۱۳۷۵: ج ۵: ۸۱). افلاطون با تأثیر پذیرفتن از این دو فلسفه و تلاش برای برقراری تعادل میان آن‌ها، نظریه‌اش در باب «خود» را شکل داد. وی نظریه پارمنیدس را مبین جهان معقولات (عالم مُثُل) و نظریه هراکلیتوس را مبین جهان محسوسات قلمداد کرد (بختیاری، ۱۳۹۴: ۱۰۵). بنابراین، در نظر افلاطون، با آنکه «نمودها» در تغییر و سیلان‌اند، اما علاوه‌بر آن، «بود» ثابتی نیز در جهان و انسان وجود دارد که زیرایستای آن تغییرات است؛ محل این ثبات برای هستی‌شناسی، در عالم مُثُل و برای انسان‌شناسی، در روح قرار دارد.

این نظریه افلاطون را ثنویت‌گرایی، دوج جهانی یا دوگانه‌انگاری نامیده‌اند که شامل تمایزهای زیر است: بود و نمود؛ معقولات و محسوسات؛ تعقل و ادراک حسی؛ روح و تن. در همه این تمایزها، اولی بر دومی ارجحیت و اولویت دارد. وی حتی از زبان سقراط بیان می‌کند که تن مانع کسب معرفت است و عالی‌ترین اندیشه مربوط به زمانی است که صدا، درد یا لذت و بصر مخل آن نباشد. اساساً «فرق فیلسوف با دیگران در این است که فیلسوف می‌کوشد تا روح را از

گرفتاری تن رها سازد» (افلاطون، ۱۴۰۱: ۴۹۲). این تمایز میان ماده و روح (یا تمایز میان سوژه و ابژه) که امروزه بدیهی قلمداد می‌شود، ریشه اساطیری و دینی دارد. ریشه دینی آن که معلوم است، اما ریشه اسطوره‌ای آن در آیین اورفیسم بیان شده است: «انسان از دو عنصر تشکیل یافته است: عنصر آسمانی و اهورایی؛ و عنصر اهریمنی و زمینی. نفس همان عنصر اهورایی است که سرچشمه در آسمان دارد و تن عنصر اهریمنی است که سرچشمه در زمین دارد» (نل، ۲۰۲۳).

به نظر افلاطون، انسان‌ها به اندازه‌ای که مثل ابدی (به‌ویژه زیبایی‌ها) را درک می‌کنند، در جاودانگی شریکند. وی در ضیافت اشاره می‌کند: بین نفس مردم عادی که توجهشان معطوف به امور متغیر و زمینی است و نفس فیلسوفان یا عاشقان خرد (قهرمانان افلاطون) تفاوت وجود دارد. فقط نفس افرادی مانند سقراط است که به جاودانگی می‌رسد. از سوی دیگر، افراد عادی تناسخ می‌یابند و خود را در این فرآیند فراموش می‌کنند. از نظر افلاطون، ذات شخص نفس اوست و بساطت نفس، هم فناپذیری شخص و هم وجود پیشینی شخص قبل از تجسّد یافتن در بدن را ثابت می‌کند. وی در رساله منون، توانایی انسان برای کسب دانش را منوط به همین وجود پیشینی می‌داند. با آنکه بر مادی یا غیرمادی بودن نفس نزد افلاطون اختلاف نظر وجود دارد (رک: مارتین و بارس، ۲۰۰۶: ۱۵-۱۷) ولی واضح است که در نظر او، نفس منشأ حرکت بدن و بر آن مقدم است. از این رو، نفس باید بر بدن حکومت کند. وی در تیمائوس بیان می‌کند: «تنها شیء دارای عقل، نفس است و این شیء نامرئی است» (نقل شده در کاپلستون، ۱۳۸۰: ج ۱: ۲۳۹).

تا پیش از افلاطون، فیلسوفان معمولاً درباره ماده اولیه نفس پیشنهادهایی ارائه می‌دادند، ولی هیچ‌کس در مورد اینکه چگونه بخش‌های مختلف شخصیت انسان، رفتار انسانی را ایجاد می‌کنند، نظریه‌ای ارائه نکرده بود. سقراط در جمهوری افلاطون نخستین کسی بود که نظریه‌ای درباره روان‌شناسی قوای ذهنی^۲ ارائه داد. در این نظریه، وظیفه قوای متفاوت ذهن که جنبه‌های مختلف رفتار انسان را کنترل می‌کنند، توضیح داده می‌شود (مارتین و بارس، ۲۰۰۶: ۱۸). توضیح اینکه نفس دارای سه جزء عقل، اراده و شهوت است. البته چون نفس بسیط است، این‌ها ابعاد و جنبه‌های مختلف عملکردی نفس هستند، نه اجزای مادی. بنابراین، از نظریه افلاطون راجع به نفس می‌توان نکات زیر را استخراج کرد:

- نفس پیش از تحقق بدن وجود داشته است و پس از نابودی بدن نیز بقا می‌یابد؛ از این رو، بر بدن حاکم است.
- با آنکه نفس بسیط و نامتمد است، ولی برخی وجوه آن با بدن مرتبطند؛
- وجود پیشینی نفس، ضرورت دانش پیشینی و شناخت مستقل از تجربه را اثبات می‌کند؛

1. Nel, Aiden
2. faculty psychology

○ نظریه یادگیری «تذکار» مبتنی بر تقدم نفس بر بدن است؛

با آنکه افلاطون میان ابعاد مختلف نفس و اجزای جامعه تناظر ایجاد می‌کند، ولی این تناظر صرفاً هم‌ارزی تمثیلی است و نه رابطه هستی‌شناسانه. از این‌رو، نسبت به ابعاد اجتماعی نفس (رابطه «خود» با «دیگری») و نقش جهان در تکوین آن (رابطه «خود» با «جهان») بی‌اعتناست. شایان ذکر است که راجع به این نظریه، نقدهای زیادی وارد شده است؛ ولی در اینجا، تنها به بیان نقدهایی اکتفا می‌شود که به رابطه‌مندی خود مرتبط باشند. تلقی دوباره افلاطون از «خود»، تا آنجا که به اغلب تفاسیر مربوط می‌شود، امکان «خود رابطه‌مند» را منتفی می‌سازد. واضح‌ترین دلیل، وجود پیشینی نفس و جاودانگی آن است. دستیابی به معنا و معرفت، در نظریه افلاطون، نه با رابطه‌گیری با دیگران و جهان، بلکه با یادآوری مُثُل حاصل می‌شود: «روح آدمی هنگامی می‌تواند به بهترین وجه اندیشه و تعقل کند که حس بینایی و چشایی و خوشی و ناخوشی او را مشوش نسازد؛ بلکه از گرفتاری تن آزاد باشد و تا آنجا که میسر است، دور از تن، به جستجوی حقیقت بپردازد» (افلاطون، ۱۴۰۱: ۴۹۲). وی با ارجح دانستن پاره عقل، علوم عقلی مانند فلسفه و ریاضیات را بر علوم تجربی اولویت می‌دهد: «اگر روح به چیزهایی توجه کند که در پرتو هستی لایتغیر قرار دارند، آن‌ها را درمی‌یابد و می‌شناسد و دارای خرد می‌شود؛ ... ولی اگر توجه خود را به جهان کون و فساد معطوف سازد، فقط پندار به دست می‌آورد ... و چون موجودی می‌گردد که از خرد بی‌بهره است» (افلاطون، ۱۳۵۳: ۳۳۵).

خلاصه آنکه در نظر افلاطون، نیروی شناسایی ناشی از جنبه خدایی وجود ماست و به همین علت، ازلی است (افلاطون، ۱۳۵۳: ۳۵۳) و در جریان تعلیم و تربیت، فلسفه و یادآوری مُثُل باید دست بالا را داشته باشد. پس پیامد دیگر این انگاره دوباره از «خود»، دست‌کم گرفتن ادراک حسی و یادگیری از طریق تجربه عملی است. اساساً نقد دیویی به تعلیم و تربیت افلاطونی بر همین دلیل استوار است (ر.ک: هیلدبرند، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، افلاطون نظام تربیتی بسته و طبقاتی را توصیه می‌کند که این امر احتمالاً چندان به مذاق‌های امروزی خوش ننشیند. شایان ذکر است که توجه ویژه افلاطون به گفت‌وگو و دیالکتیک، از بزرگ‌راه‌های نزدیک‌شدنش به تلقی رابطه‌مند از «خود» است؛ ولی همچنان فاصله زیادی با آن دارد. زیرا با فرض رابطه‌مندی خود، اساساً «خود» با دیالوگ شکل می‌گیرد و پیش از دیالوگ درباره جهان، محتوای ذهن قابل شناسایی نیست؛ یعنی، پیش از دیالوگ، اصولاً موجود فاقد «خودبودگی» است. حال آنکه در نظریه افلاطون، فرد می‌تواند به تنهایی از غار تمثیلی خارج شود، با تعقل صرف ایده‌های ازلی را به یاد آورد و به حقیقت دست یابد؛ نقش دیالوگ صرفاً کشف ایده‌های عمیق، گسترش تفکر نقاد و تعمیق

اندیشه‌های فلسفی است، نه صاحب اندیشه شدن. به‌طور کلی، چون افلاطون نفس را ذاتی متمایز از بدن در نظر می‌گیرد، نمی‌توان «خود رابطه‌مند» را به فلسفه او منتسب کرد. از دیگر پیامدهای اندیشه افلاطونی، می‌توان به تأکید بر اندیشه فلسفی، اندر دریافتن خیر و زیبایی، توجه به تربیت اخلاقی، حقیقت‌جویی و پی‌گیری ایده‌های مبنایی اشاره کرد. همچنین، با غور بیشتر متوجه می‌شویم که عقلانیت و عاملیتی که می‌توانیم از آثار افلاطون استخراج کنیم، فاقد شأن رابطه‌مندی هستند. توضیح اینکه هر فردی که از غار تمثیلی خارج شود، بدون همراهی جمع می‌تواند «خیر» را دریابد؛ یعنی حقیقت و عقلانیت اساساً چیزی بیرون از اجتماع است. عاملیت نیز به‌همین ترتیب، صرفاً به اراده فرد (که یکی از وجوه سه‌گانه نفس اوست) بستگی دارد. فردی که با نور حقیقت آشنا شده است، با ایجاد هماهنگی و عدالت^۱ میان وجوه مختلف نفس خود^۲، می‌تواند به‌دور از سامانه مفهومی-هنجاری افراد درون غار، اراده کند و دست به عمل بزند. شایان ذکر است که دو روایت از عدالت مدنظر افلاطون وجود دارد که یکی بر خودشناسی و تنظیم عاطفی تأکید دارد و دیگری بر تربیت اخلاقی (گوت^۳، ۲۰۲۳: ۲۱۲). به‌هرروی، این تفاوت‌ها به نتیجه حاضر خلل نمی‌رسانند. می‌توان عقلانیت و عاملیت مدنظر افلاطون را فاقد جنبه رابطه‌مندی دانست.

۴. «خود» نزد ارسطو

ارسطو با نقد افلاطون مبنی بر اینکه مفروض گرفتن عالم مثل کافی نیست و باید تمرکز بیشتری بر تجربه‌های عینی و واقعیات صورت بگیرد، بیشتر از استادش به پژوهش پیرامون رابطه انسان با جهان و نسبت نفس با بدن پرداخت. وی همچنین، دانش فطری و نظریه یادگیری تذکار را رد می‌کند و به‌جای آن، یادگیری از طریق مشاهده را می‌نشانند. شایان ذکر است که ارسطو نیز مانند افلاطون، با آنکه بحث‌های زیادی درخصوص انسان، تشخیص، نفس و نسبت نفس با بدن دارد، اما هیچ‌کجا به‌طور مستقیم درباره مفهوم «خود» به نظرپردازی نپرداخت. اساساً بحث مستقیم درباره مفهوم «خود» تا قرن دوم میلادی و دوران آبابی کلیسا (آن‌هم به‌دلیل اهمیت اثبات حیات اخروی افراد که در نتیجه مستولی شدن تفکر مسیحیت ضرورت یافت) به تعویق افتاد (مارتین و بارس، ۲۰۰۶: ۲). ارسطو با ارائه نظریه هیلومورفیسیم^۴، «خود» را ترکیبی از نفس و بدن می‌داند؛ نفس جزء لاینفک جانداران، «صورت» هر فرد زنده و لازمه ماهیت اوست. وی اساساً نفس را شامل

1. sôphrosunê

۲. یا در بُعد سیاسی: با ایجاد عدالت در بخش‌های مختلف جامعه

3. Goot

۴. Hylomorphism از نظر لغوی به‌معنای ترکیب ماده (هیولا) و صورت (morphè) است.

توانایی‌های زیستی و عملکردهایی (مانند: رشد، تولیدمثل و حرکت) که لازمه حیات هستند، تعریف می‌کند. وی نسبت نفس و بدن را همان نسبت صورت و ماده می‌داند (ارسطو، ۱۳۶۹: ۹۱). توضیح اینکه ماده و صورت با آنکه دو جوهر مستقل هستند، ولی همواره رابطه انضمامی و جدانشدنی با هم دارند؛ رابطه نفس با بدن، همانند تأثیر مهر بر موم است. بدین معنا که «ماده» قوه جسم و «صورت» جنبه فعلیت آن است؛ تحقق ماده مستلزم صورت است و تشخیص صورت مستلزم ماده است. به عبارت روشن‌تر، کالبد و تن ماده «خود» و نفس صورت «خود» به‌شمار می‌آیند.

نفس، طبق تعریف ارسطو، کمال اول و اصل و مبدأ حیاتی بدن است و هر اندامی با فعالیت خویش، غایت خاص خود را دارد (۱۳۶۹: ۸۱). در دیدگاه ارسطو، نفس دارای سلسله‌مراتبی است و شامل انواع زیر است: «نفس نباتی» که مسئول تغذیه و تولید مثل است؛ «نفس حساس» که مسئول حس‌پذیری و حرکت است و در حیوانات یافت می‌شود؛ «نفس عقلانی» که ویژگی مشخصه («فصل» در اصطلاح او) انسان‌هاست و امکان تفکر و اندیشیدن را مهیا می‌سازد (۱۳۶۹: ۸۷). در نظر ارسطو، آنچه که سبب می‌شود تا یک چیز در عین تغییرات ثابت بماند، «صورت جوهری» آن چیز است که در مثال انسان‌ها، منظور انسانیت انسان است. این صورت جوهری، نخستین فعلیت بدن زنده است. سایر فعلیت‌های بدن عبارتند از: رشد، حرکت، احساس، خواستن، اندیشیدن و... هویت «خود» در نظر ارسطو، برخلاف فلاسفه مدرن، نه با حالات ذهنی یا افعال خودآگاهی، بلکه با صورت جوهری شناخته می‌شود (سیمپسون^۱، ۲۰۰۱: ۳۲۲). در این صورت، می‌توان گفت دانش ما از خود، بیشتر مدیون دانش بیرونی از خودمان است تا آگاهی درونی؛ شناخت خود مانند خودآگاهی بی‌واسطه نیست و از این رو، دشوارتر است (سیمپسون، ۲۰۰۱: ۳۳۰). همچنین، این بصیرت درخشان ارسطو که «ما دیگری و اعمال دیگری را آسان‌تر می‌توانیم به آگاهی خود بیاوریم و مورد تأمل قرار دهیم تا خودمان و اعمال خودمان را» (۱۳۹۰: ۳۵۶)، کافی است تا او را از نخستین فلاسفه قائل به «خود رابطه‌مند» به‌شمار آوریم.

از طرف دیگر، در نظر ارسطو، «خود» صرفاً وجودی ثابت نیست؛ بلکه از طریق تجربیات، انتخاب‌ها و عقل‌ورزی است که شکل می‌گیرد و رشد می‌یابد. به عبارت تخصصی‌تر، پایه هویت هر فرد تحقق ذروه کمال^۲ است و آن هم منوط به تفکر عقلانی و زندگی فضیلت‌آمیز می‌باشد (بریتانیکا، ۲۰۲۲). به همین دلیل است که تعریف «انسان حیوان ناطق است» را به ارسطو نسبت داده‌اند. تعریف دیگر وی از انسان، ذات اجتماعی وجود «خود» را برجسته می‌کند: «آدمی مخلوقی سیاسی است و اقتضای طبیعتش این است که در جامعه با دیگران زندگی کند» (۱۳۹۰: ۳۵۶). بنابراین، «خود» هر فرد به‌شدت توسط روابطش با دیگران و شرکت در جامعه تعریف می‌شود. رشد شخصیت و فضایل

1. Simpson, Peter
2. entelechy

در بسترهای اجتماعی تحقق می‌یابد و با توجه به اینکه آداب‌ورسوم، قوانین و شیوه‌های تربیتی هر جامعه‌ای متفاوت است، هر فردی نیز به‌نحو متفاوتی تکوین می‌یابد. ارسطو تأکید می‌کند که شناخت هر فرد از «خود واقعی‌اش» مستلزم پرورش حکمت عملی و زیستن در تطابق با فضیلت و عقلانیت است. نتیجه اینکه مفهوم «خود» در فلسفه ارسطو ترکیبی از صورت جوهری، نفس، عقلانیت و تعاملات اجتماعی است. «خود» به‌عنوان یک جوهر ناطق در نظر گرفته می‌شود که در آن، نفس نمایانگر ماهیت و توانایی‌های آن است. شناخت مفهوم «خود»، برای ارسطو، به‌معنای شناختن ماهیت فردی، پرورش فضایل و تعامل در یک جامعه به‌منظور دستیابی به سعادت^۱ است. بنابراین، «خود» هم ماهیتی فردی دارد و هم موجودی وابسته به روابط اجتماعی است که در یک بستر اجتماعی و اخلاقی گسترده‌تری تحقق می‌یابد (آمادیو و کنی، ۲۰۲۴). بنابراین، ارسطو هم فردیت را به‌رسمیت می‌شناسد و هم به اهمیت بسترهای اجتماعی در تکوین فرد معتقد است و از این‌رو، قائل به مفهوم «خود رابطه‌مند» است.

عاملیت در فلسفه ارسطو نیز به‌تبع برداشت وی از مفهوم «خود»، شامل شبکه‌ای غایت‌شناختی از فرد، جامعه و جهان خارج است و به‌شکل وابستگی متقابل طبیعت (فوزیس)، عادات‌های فردی و سازمان‌ها صورت‌بندی می‌شود. ارسطو تأثیر طبیعت را با این مثال که غایت درخت سیب، میوه سیب است و «طبیعت گاه مردم ناپاکی می‌پرورد که نهادشان با تربیت اصلاح نمی‌پذیرد» (۱۳۴۹: ۲۵۶) توضیح می‌دهد؛ تأثیر عادات بر پرورش فضائل، شخصیت و اخلاق با این جمله مشهود می‌شود: «فضیلت اخلاقی نتیجه عادت است و از این‌رو، نامش *ethik* حاصل تغییری اندک در کلمه *ethos* به‌معنای عادت است» (۱۳۹۰: ۵۳)؛ نقش حیاتی سازمان‌ها در شکل‌دادن به رفتارها و هنجارها، در نقد وی از نظام اشتراکی و جمهوری افلاطون (۱۳۴۹: ۴۱-۵۴) آشکار است. بنابراین، معلوم می‌شود که وی در بحث از عاملیت نیز به «خود رابطه‌مند» وفادار است.

در بحث عقلانیت، باید یادآور شد که اگرچه وی قائل به رابطه‌مندی مفهوم «خود» است، ولی در برخی مباحث به ملزومات مفهوم «خود رابطه‌مند»، آن‌گونه که دیویدسن مطرح می‌کند، پایبند نمی‌ماند. برای مثال، با آنکه آغاز شناسایی را مشاهده و از طریق استقرا می‌داند، ولی در عین حال بیان می‌کند: «جوهر به همه معانی نخستین است؛ یعنی هم از حیث تعریف نخستین است و هم از حیث ترتیب شناسایی و هم از حیث زمان» (۱۳۹۸: ۲۵۴). به عقیده ارسطو، عقل نیز دارای صورت و ماده است؛ عقل فعال که آفریننده ایده‌هاست در جایگاه صورت و عقل منفعل که پذیرنده مفاهیم است، در جایگاه ماده عقل است. وی در کتاب *درباره نفس* بیان می‌کند: «عقل فعال چون بالذات فعل است، کاملاً مفارق و غیرمنفعل و عاری از اختلاط با ماده است ... و تنها

اوست که فناپذیر و ازلی است» (۱۳۴۹: ۲۲۶) و از آنجاکه تشخص مبتنی بر ماده است و عقل فعال مفارق از آن است، میان تمام انسان‌ها (فارغ از بستر، محیط، جامعه، زبان و...) مشترک است. ارسطو در جایی دیگر، میان عقلانیت نظری و عقلانیت عملی تمایزی قاطع می‌گذارد: «عقل نظری درباره هیچ امری که با عمل ارتباط دارد، فکر نمی‌کند و درباره آنچه باید از آن پرهیز کرد یا در پی آن رفت، هیچ چیز نمی‌گوید» (۱۳۴۹: ۲۵۸). از سوی دیگر، شرافتی که فلسفه اولی، عقل فعال و حکمت نظری دارند، سبب می‌شود تا عقلانیت مدنظر ارسطو به‌طور کامل برخاسته از رابطه فرد و بسترهای متعددش نباشد و از این‌رو، منطبق وی کاملاً غیرجزمی، خودتصحیح‌گر نباشد. بنابراین، ارسطو با آنکه قائل به مفهوم «خود رابطه‌مند» است، ولی به دلیل فرض عقل فعال مفارق از ماده، فرض تمایز میان حکمت نظری و حکمت عملی و فرض اشرف بودن فلسفه اولی، به ملزومات «خود رابطه‌مند» وفادار نیست.

۵. نتیجه‌گیری

در این نوشتار، ابتدا مفهوم «خود رابطه‌مند» معرفی شد و بیان شد که شاید برجسته‌ترین مصداق برای این تعریف، برداشت دونالد دیویدسن از مفهوم «خود» باشد. سپس، بر اساس آموزه مثلث‌بندی در فلسفه دیویدسن، دو شاخصه رابطه‌مندی خود با «دیگری» و رابطه‌مندی خود با «جهان» استخراج گردید. در ادامه، به‌منظور بازخوانی فلسفه‌های تربیتی افلاطون و ارسطو (به‌عنوان بنیان ایدئالیسم و رئالیسم در فلسفه باستان) بر اساس برداشت‌شان از مفهوم «خود»، به واکاوی این مفهوم در آن نظام‌های فلسفی پرداخته شد. در ضمن این بررسی، درباره مفاهیمی نیز بحث شد که تماماً یا تا اندازه‌ای مرتبط با مفهوم «خود» هستند؛ مانند: نفس، روح، عقلانیت، معنا، اندیشه، عاملیت و... نتایجی که از این بازخوانی عاید آمد، می‌تواند به‌صورت زیر خلاصه شوند:

افلاطون با آنکه به‌راحتی می‌تواند ثبات خود در عین تغییرات و نیز وجوه مختلف نفس انسانی را توضیح دهد، اما به دلیل دوگانه‌انگاری در باب «خود»، این کار را به قیمت ازدست‌دادن معیارهای دوگانه رابطه‌مندی خود با جامعه و رابطه‌مندی خود با جهان انجام می‌دهد. به‌رغم تناظری که افلاطون میان «خود» و «جامعه» برقرار می‌سازد، اما این تناظر صرفاً تمثیلی است و هیچ‌گونه رابطه‌مندی وجودی و تحقق هم‌زمان فرد و جامعه و فرد و جهان را نشان نمی‌دهد.

ارسطو با ارائه نظریه هیلومورفیسیم، به دلیل رابطه ارگانیکی که میان نفس و بدن برقرار می‌سازد، اینکه انسان را ذاتاً اجتماعی می‌داند، آغاز شناسایی را بر پایه مشاهده قرار می‌دهد و شناخت خود را از خودآگاهی مستقل می‌سازد، به تعریف «خود رابطه‌مند» قائل است. ولی در برخی مباحث به ملزومات آن، آن‌گونه که دیویدسن مطرح می‌سازد، پایبند نیست. زیرا در تعریف دیویدسن، «خود» (به‌همراه متعلقات این مفهوم، از جمله عقلانیت) اساساً ضمن رابطه‌مندی با جهان و

دیگری (به واسطه یادگیری زبان از طریق تعریف اشاری) است که تحقق می‌یابد؛ ولی ارسطو با مفروض گرفتن عقل فعال مفارق از ماده، تفکیک حکمت نظری و حکمت عملی، فرض اشرف بودن فلسفه اولی و نیز فرض انتلخیای واحد برای تمامی انسان‌ها (فارغ از بستر تکوین آن‌ها) نمی‌تواند رابطه‌مندی «خود» را تماماً بپذیرد.

نتیجه‌ای که از مفهوم رابطه‌مندی خود به دست می‌آید، توجه بیشتر به نقش «دیگری» و «جهان» در تکوین فرد هستند. از این رو، در رشد و تعلیم و تربیت کودکان نمی‌توان نقش همسالان، مربیان و حتی محیط مدرسه را نادیده گرفت. همچنین، طبق مفهوم رابطه‌مندی خود، تربیت بدن همگام با پرورش چهار فکری و ذهنیت دانش‌آموزان پیش می‌رود و نادیده گرفتن بدن یا مانع معرفت دانستن آن، خالی از وجاهت است. دیویدسن، با ارائه تصویری یکپارچه از «خود»، میان دانش‌های توصیفی و دانش‌های هنجاری تمایزی قائل نیست و حتی نگره‌های گزاره‌ای ذهن، مانند باور را متأثر از هنجارها می‌داند. بنابراین، از حیث هنجارمندی، تفاوتی میان علوم طبیعی و علوم اجتماعی نمی‌بیند. این نکته در بحث از روش‌شناسی علوم تربیتی می‌تواند مثمرتر باشد.

در کلان‌ترین سطح، می‌توان از مفهوم عقلانیت و عاملیت نزد دیویدسن این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که سیاست آموزشی نباید شکل بالا به پایین داشته باشد؛ عقلانیت و عاملیت در تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای باید امری بسترمند باشد و اراده تغییر و مبنای عقلانی این تغییرات باید از سطوح پایین‌تر به بالا برسد؛ یعنی از سطح روابط متقابل میان مدارس و دانشگاه‌ها شروع شود و اندیشه‌های برآمده از آن‌ها در سطح وزارتخانه‌ها متجلی شود. تجربه تلخ تغییرات متوالی در آموزش و پرورش و نیز در وزارت علوم و حتی آموزش بهداشت، گواهی بر همین امر است. شاید باید هر مدرسه و دانشگاهی بتواند رأساً با دیگر مدارس و نهادها رابطه بگیرد و بر اساس واقعیاتی که در محیط با آن مواجه می‌شوند، سیاست آموزشی خود را برگزیند و سرانجام، برآیند تجربیات موفق این روابط و گزینش‌ها، خود را در سطوح عالی‌تر نشان دهد.

نتیجه دیگر منعکس‌کننده جای خالی روابط بین نهادهای تربیتی است. می‌دانیم که چالش‌ها از محیطی به محیط دیگر و از بستری به بستر دیگر متفاوت‌اند و فقط فرض وجود یک عقل فعال (مثلاً در قامت وزارت آموزش و پرورش) نمی‌تواند پاسخگوی این چالش‌ها باشد؛ چراکه شاید حتی وجود آن چالش‌ها خبردار نباشد. از این رو، هر مدرسه و دانشگاهی باید بتواند رأساً با یکدیگر رابطه گرفته و از تجربیات موفق و ناموفق خویش، برای کشف پتانسیل‌ها بهره بگیرند. در این راستا، رابطه با سایر نهادها، از جمله مساجد، صنایع، خانواده‌ها، شوراهای محلی، ادارات و... می‌تواند به شکل‌گیری شخصیت متمایز هر مدرسه و دانشگاه بینجامد و بستری برای بروز

نوآوری، خلاقیت و حل چالش‌ها باشد؛ شایان ذکر است که دستوری‌انگاشتن این روابط، آن را از معنا تهی می‌کند.

برنامه‌ریزی درسی نیز از این نتیجه بی‌بهره نمی‌ماند. برنامه‌درسی چیزی نیست که در یک دفتر مرکزی تدوین شود و پاسخگوی تمام نیازهای جمعیتی ده‌ها میلیونی، با بسترها، فرهنگ‌ها و فهم‌های مختلف باشد. بنا بر عقیده دیویدسن، رابطه‌گیری پیش شرط کسب دانش است؛ و چون برای برنامه‌ریزی درسی باید تصمیم گرفت که به چه شکلی از دانش می‌خواهیم برسیم و چگونه می‌توانیم بدان دست یابیم، باید برنامه‌ریزی درسی را امری رابطه‌مند بدانیم. جدای از بحث پراگماتیسم، ممکن است برای برخی انسان‌ها در برخی مقطع‌ها و در برخی مناطق، داشتن یا نداشتن فلان دانش امری علی‌السویه باشد؛ این روابط دانشگاه‌ها و مدارس با محیط و با یکدیگر است که تعیین می‌کند کدام شکل دانش مبرم‌تر از دیگر شکل‌های دانش است.

همین رابطه‌مندی می‌تواند مسئله بنیادین پداگوژی به قول یانگ را پوشش دهد: «مسئله بنیادین پداگوژی راجع به عدم پیوستگی میان فرهنگ برنامه‌درسی و فرهنگ شاگردانی است که معلمان همواره با آن روبه‌رو هستند» (یانگ، ۲۰۰۸: ۱۰). درخصوص یادگیری نیز همان‌طور که دیویدسن تأکید دارد، وضعیت به همین منوال است. اگر دلیل نیاز به ایجاد رابطه، تعامل و ارتباط‌گیری نبود، توضیح وجود مدارس در دنیایی که مملو از اطلاعات در دسترس است، دشوار می‌شد. یادگیری این‌گونه نیست که در هر مکان یا در هر زمانی صورت پذیرد؛ امروزه وجود روبه‌پیشرفت اینترنت و هوش مصنوعی مؤید همین نکته است که یادگیری بدون مسئله‌ای از جهان خارج و بدون فهمی مشترک میان انسان‌ها، شکل نمی‌گیرد. از این‌رو، توجه بیشتر بر نقش رابطه‌ها و تعامل‌ها ضروری است.

References

- Amadio, Anselm H. and Kenny, Anthony J. P. (2024). "Aristotle". *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Aristotle>. Accessed at 15 November 2024.
- Aristotle (1970). *Politics*, trans: H. Enayat. Tehran: Ketabhaye jibi. (In Persian)
- Aristotle (1991). *De Anima*, trans: A. M. D. Tehran: Hekmat. (In Persian)
- Aristotle (2012). *Nicomachean Ethics*, trans: M. H. Lotfi. Tehran: Tarh-e-no. (In Persian)
- Aristotle (2020). *Metaphysics*, trans: M. H. Lotfi. Tarh-e-no. (In Persian)
- Bagheri, Khosrow (2006). *A Look Back at Islamic Education; Vol. 1*. Tehran: Madrese Press. (in Persian)
- Bakhtiyari, Fatemeh (2015). "The Influence of Parmenides' Concept of Fixed Existence and Heraclitus's Celestuality on Plato's Ontology." *Ontological Researches*. 4 (7): 105-121. <https://www.sid.ir/paper/503258/fa> (in Persian)

- Bakhurst, David (2011). *The Formation of Reason*. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing ltd. DOI: 10.1002/9781444395600
- Britannica, the Editors of Encyclopaedia (2022). "Entelechy". *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/entelechy>
- Copleston, Frederick (2001). *A History of Philosophy: Greek and Rome*. Trans: Seyed Jalal-al-din Mojtavavi. Tehran: Soroush Press & Elmi-va-Farhangi Ltd. (in Persian)
- Davidson, Donald (1982). "The Rational Animals." In Davidson, D (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Clarendon Press: 85-106.
- Davidson, Donald. (1987). "Knowing One's Own Mind." In Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press: 15-38.
- Davidson, Donald. (1988). "the Myth of the Subjective." In Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press: 39-52.
- Davidson, Donald. (1989). "What is Present to the Mind?" In Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press: 53-68.
- Davidson, Donald. (1990). "Epistemology Externalised." In Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press: 193-204.
- Davidson, Donald (1998). "The Irreducibility of the Concept of the Self." In Davidson, D (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Clarendon Press: 85-92.
- Derayati, Mojtaba (2013). "The Idea of Worldal Human in Donald Davidson Philosophy." *Mind*, 53: 137-155. https://zahn.iict.ac.ir/article_16394.html (in Persian)
- Esmkhani, Mohammad Reza. (2018). *Meaning, Knowledge, and Otherness in Davidson's Philosophy*. Tehran: Qoqnoos (in Persian).
- Freeman, Lauren (2011). "Reconsidering Relational Autonomy: a Feminist Approach to Selfhood and the Other in the Thinking of Martin Heidegger." *Inquiry: Critical Thinking across the Disiplines*. 54 (4): 361-383.
- Guthrie, W. K. C (1996). *A History of Greek Philosophy; vols 1 & 5*. Translation: Mahdi Qavam Safari. Tehran: Fekr-e-Rooz. (in Persian)
- Garrison, J. (1998). "Foucault, Dewey, and self-creation." *Educational Philosophy and Theory*, 30 (2): 111-134.
- Goot, Els Van Der (2023). "Plato 2: Two Formations of Agency." In Moore, Christopher (ed.) *the Virtue of Agency; Sôphrosunê and Self-Constitution in Classical Greece*. New York: Oxford Academic, 212-235.
- Hildebrand, David, (2024). "John Dewey", *the Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.).
- Kohut, Heinz (1980). *Self Psychology and the Humanities: Reflections on a New Psychoanalytic Approach*. Ed & Intro: Charles, B. Strozier. London: W. W. Norton & Company. <https://archive.org/details/selfpsychologyhu00kohu/page/n5/mode/2up>
- Laertius, Diogenes (1925). *Lives of Eminent Philosophers; vol. 1*, translated by: R. D. Hicks, Cambridge: HUP Public domain. <https://archive.org/details/livesofeminentph02dioguoft>
- Laverty, M. & Gregory, M., R. (2010). "Philosophy, Education, and Care of the Self," *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19 (4): 3-9. DOI: [10.5840/thinking200919422](https://doi.org/10.5840/thinking200919422)

- Malpas, Jeff. (2015). "Self, Other, Thing: Triangulation and Topography in Post-Kantian Philosophy." *Philosophy Today*, 59 (1), pp. 103-126. <https://doi.org/10.5840/philtoday201412353>
- Martin, Raymond & John Barresi (2006). *The rise and fall of soul and self: an intellectual history of personal identity*. New York: Columbia University Press. <https://www.academia.edu/76438066/>
- Nel, Aiden (2023). "Orpheus & Mystery Cult of Orphism (Myths, Beliefs, and Practices)," *Classical History and Psychology*, the Collector: <https://www.thecollector.com/orpheus-cult-orphism/>
- Plato (1974). *Republica*. Translation: Mohammad Hassan Lotfi & Reza Kaviani, Tehran: Khooshe Ltd. (in Persian)
- Plato (2022). *Plato's Works (four-volume series)*. Translation: Mohammad Hassan Lotfi & Reza Kaviani, Tehran: Kharazmi Ltd. (in Persian)
- Ritzer, George (2005). *Contemporary Sociological Theory*. Trans: Mohsen Salasi. Tehran: Elmi Ltd (in Persian).
- Rorty, Richard (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. New York: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9780511804397
- Simpson, Peter, L. (2001). "Aristotle's Idea of the Self." *The Journal of Value Inquiry*, 35, 309–324. <https://doi.org/10.1023/A:1011865429033>
- Styhre, Alexander (2022). "Agency and the principle of charity: a pragmatist theory of the interaction order." *International journal of organizational analysis*, 31 (8): 2209-2221. Doi: 10.1108/ijoa-10-2021-3004
- Urban, Petr & Koubova, Alice (2019). "Beyond the Individualistic Paradigm of the Self with Donald Winnicott and Carol Gilligan." *Journal of Philosophical Studies*. 12 (36): 170-188. www.academia.edu/41439334
- Young, M. F. D. (2008) *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London and New York: Routledge. www.researchgate.net/publication/275416649