

The Question of the Paidia of Subjectivity

Masoud Omid 

Associate Professor of Philosophy, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: Masoud_omid1345@yahoo.com

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 12 July 2022

Received in revised 8 August
2022

Accepted 28 September 2022

Published online 6 November
2022

Keywords:

the flow of the subject of belief,
the acquisition of subjectivity,
the prescriptive aspect of
subjectivity, the basic
elements, the educational
aspect

ABSTRACT

The foundation of our world is based on subjectivity. In such a world and from the perspective of subjectivity, although a person is not born a subject, he becomes a subject. But reaching the level of subjectivity is the responsibility of subjectivity and its educational horizon and discourse; It is in this way that a person learns subjectivity and subjectivity comes. With this description, this article seeks to raise a question and then a research about subjectivity under the title of subjectivity paidia. This question is a topic that can be raised and discussed due to the wide and deep relationship of subjectivity with the history of philosophy and the modernity period, as well as its relationship with our contemporary way of thinking and life. Paideia of subjectivity, as a current with Greek, Renaissance and modern contexts, is first of all concerned with education, and secondly, it is a platform for practicing subjectivity in terms of opinion and action, and finally, it is aimed at cultivating something called the subject. The paidia of subjectivity is not aimed at the education of human beings in a neutral and unconditional way, but it is an education of a subjective type, subject-type or subject-oriented about humans. Paideia of subjectivity, in the sense of subjectivity education and subjectivity training and subject education, has historical roots and its contexts and footprints can be more or less and in different ways, in Greece and the periods after that and up to the period Contemporary sat watching. Questioning the paidia of subjectivity, from a descriptive point of view, can help us discover the characteristics and components of this current, and on the other hand, from a prescriptive and recommendatory point of view, it can reveal the elements and general educational directions of this current, paidia of subjectivity, can be discussed as a foundation for all philosophies of education.

Cite this article: Omid, Masoud. (2022). The Question of the Paidia of Subjectivity. *Journal of Philosophical Investigations*, 16 (40), 16-32. DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52466.3282>



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52466.3282>

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Introduction

The question of the paidia of subjectivity is a question that can be asked following and in line with the question of the Greek paidia (this question and research can be considered in line with works such as paidia by Werner Jaeger and other researchers in this field). Asking the question of subjectivity paidia is very important and fundamental, just like asking the question of Greek paidia. In fact, it is the importance and value of such a question that has forced us to raise it. It seems that one of the most important and influential trends in the history of philosophy is the trend of subjectivity. What compels us to deal with something like subjectivity, and further to the hermeneutics of subjectivity, and especially the paidia of subjectivity, is nothing but a fundamental, broad, influential and stable thing called subjectivity itself. Therefore, to confirm the plan and importance of such a question and topic, there is no better and more appropriate way than referring to the text of individual and collective human reality, the life of the human world, and human history, which are placed on the horizon of subjectivity.

From one point of view, subjectivity can be considered in two levels of self-thinking (purely or together with others) and self-help (purely or together with other-helping) about the subject. Self-thinking in subjectivity is related to the definition and description of the subject in terms of its nature (such as the thinking self) and self-help is directed to the definition and description of the subject in terms of defining the basis of its action and determining the path for activity in the world and among others (such as self-discipline, self-command, Self-leadership, self-criticism, etc. and practical principles aimed at action). Subject theory and hermeneutics of subjectivity are related to this aspect of subjectivity. But one of the aspects and results of the self-help of subjectivity is the formation of the paidia of subjectivity for the education and upbringing of the subject. Based on elements such as humanism, methodology, organization, and attention to science and technology, the paidia of subjectivity is aimed at the education and development of something called the subject. Today, more or less, we have no escape from the horizon of subjectivity and self-reflection and subjective self-help. All paths of human thought and action are, more or less, in the horizon of subjectivity and in the form of all kinds of subjectivity, such as philosophical, scientific, political, artistic, economic, etc. With this definition, the program and goal of our education from a philosophical point of view should be on the horizon of subjectivity and related to it, because otherwise we will somehow neglect the time and ignore the existing philosophical and human reality and we cannot create a realistic picture. Let's draw the present and future of man and also present a realistic plan for his present and future. Man today must inevitably look at the horizon of subjectivity (in its various meanings) and, relying on the paidia of subjectivity, engage in the practice of subjectivity and finally settle in the limit of the subject. Therefore, the local and global education and training system should consider such a basis as well as the general path and provide the necessary arrangements to communicate with it and make it visible. It should be mentioned that while it is not possible to speak of a single subject theory for all conditions and contexts, two principles should not be neglected in the matter of education: firstly, the fundamentality of subjectivity and secondly, the possibility of the superiority of a theory about the subject over the theory other and consequently the priority of subjective paidia over other subjective paidia. The result of the first principle

is realism towards the new world and its characteristics and not returning to the unrealistic views of the past, and the result of the second principle is the competition between subjectivities and the education and training of more fruitful, prosperous and complete subjects. If our time is the time of subjectivity, we should also think about the paidia of subjectivity. It should be noted that the subjectivity discourse and paidia is aimed at educating all kinds of philosophical, moral, artistic, legal, political, economic, trade union, organizational, and even religious and spiritual subjects. Now, with this definition, is it not possible to consider the paidia of subjectivity as a foundation for all existing philosophies of education (both Eastern and Western)? Is there a philosophy of education that can look and think and walk independently of the paidia components of subjectivity? Is it possible to find an educational philosophy that more or less does not accept or assume the foundations and goals of subjectivity, or does not teach subjectivity, and in general, does not place the teacher in the horizon of subjectivity in some way? Is the current of education and training that has presented itself in the horizon of the philosophy of education and training except that by entering the field of philosophy, it has entered the field of subjectivity? Because philosophy, in itself, implies a self-awareness and subjective awareness. It seems that with this description it can be said that the paidia of subjectivity itself is not a philosophy of education and is not included in one of the philosophies of education, but it is considered as a condition for the possibility of philosophy of education. On the other hand, it must be accepted that the foundations, components and basic goals of the new philosophical Paideia or Subjectivity Paideia, which gradually in history has produced numerous and diverse children in different fields, such as educational and educational institutions at the conventional and higher levels, new schools, universities, philosophical educational institutes, philosophical associations, knowledge and field of educational sciences, philosophy of education, philosophy for children, philosophical counseling, etc.

پرسش از پایداری سوژگیوتیه

مسعود امید

دانشیار گروه فلسفه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: masoud_omid1345@yahoo.com

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۸/۱۵

کلیدواژه‌ها:

جریان سوژه باوری، فراگیری سوژگیوتیه، وجه تجویزی سوژگیوتیه، عناصر بنیادی، وجه تربیتی.

بنیاد جهان ما بر سوژگیوتیه نهاده شده است. در چنین جهانی و از منظر سوژگیوتیه، هر چند آدمی سوژه به دنیا نمی‌آید، ولی سوژه می‌شود. اما وصول به تراز سوژگی بر عهده پایداری سوژگیوتیه و افق و گفتمان تربیتی آن است؛ از این طریق است که آدمی سوژگی می‌آموزد و سوژه بار می‌آید. با این وصف، این نوشتار به دنبال طرح پرسش و آنگاه تحقیقی در باب سوژگیوتیه تحت عنوان پایداری سوژگیوتیه است. این پرسش به دلیل نسبت گسترده و عمیق سوژگیوتیه با تاریخ فلسفه و دوره مدرنیته و نیز رابطه آن با نحوه اندیشه و زیست معاصر ما، موضوعی قابل طرح و بحث است. پایداری سوژگیوتیه به عنوان جریانی با زمینه‌های یونانی و رنسانسی و مدرن اولاً ناظر به امر تعلیم و تربیت است و ثانیاً بستری برای تمرین سوژگی در مقام نظر و عمل و در نهایت معطوف به پرورش و پروردن چیزی به نام سوژه است. پایداری سوژگیوتیه معطوف به تربیت انسان به نحو بی طرف و لایشرط نیست بلکه تربیتی از نوع سوژگیوتیه، سوژه گونه یا سوژه مند در باب انسان است. پایداری سوژگیوتیه به معنای جریان آموزش سوژگی و تمرین سوژگی و تربیت و پرورش سوژه، از ریشه‌های تاریخی برخوردار است و می‌توان زمینه‌ها و ردپای آن را کم و بیش و به انحای مختلف، در یونان و ادوار پس از آن و تا دوره معاصر به نظاره نشست. پرسش از پایداری سوژگیوتیه، از جهت توصیفی، می‌تواند ما را در کشف ویژگی‌ها و مولفه‌های این جریان باری رساند و از سوی دیگر یعنی از جهت تجویزی و توصیه‌ای، می‌تواند عناصر و جهات کلی تربیتی این جریان را آشکار سازد پایداری سوژگیوتیه را می‌توان به عنوان بنیادی برای تمام فلسفه های تعلیم و تربیت به بحث و نظر گذاشت.

استناد: امید، مسعود. (۱۴۰۱). پرسش از پایداری سوژگیوتیه. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶ (۴۰): ۳۲-۱۶. DOI:

<http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52466.3282>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

پرسش از پایداری سوژکتیویته، پرسشی است که در پی و در راستای طرح پرسش از پایداری یونانی قابل طرح است (این پرسش و تحقیق را می‌توان در راستای آثاری از قبیل پایدیا اثر ورنر یگر و دیگر محققان این عرصه در نظر گرفت). طرح پرسش از پایداری سوژکتیویته همانند طرح پرسش از پایداری یونانی بسی با اهمیت و اساسی است. در واقع اهمیت و ارزش چنین پرسشی است که ما را وادار به طرح آن کرده است. به نظر می‌رسد که در تاریخ فلسفه یکی از مهم‌ترین و بانفوذترین جریان‌ها همانا جریان سوژکتیویته است. آنچه ما را وادار می‌کند تا به چیزی از قبیل سوژکتیویته و در ادامه آن به هرمنوتیک سوژکتیویته و مخصوصاً پایداری سوژکتیویته بپردازیم، چیزی جز امری بنیادین، گسترده و بانفوذ و پایدار با نام خود سوژکتیویته نیست. بنابراین برای تایید طرح و اهمیت چنین پرسش و مبحثی، راهی بهتر و مناسب تر از رجوع به متن واقعیت فردی و جمعی انسانی و زیست جهان انسانی و تاریخ انسانی که در افق سوژکتیویته تقرر دارند، وجود ندارد.

تاریخ فلسفه و اندیشه نظری، به نحو صریح یا ضمنی، بر اساس مکتوباتی که از فلسفی‌اندیشان بر جا مانده است، ناظر به طرح مساله پایداری و توجه به اهمیت آن و نیز نشان دهنده وجود عزمی برای عملیاتی کردن آن، بوده است. آثاری مانند جمهوری (افلاطون)، اخلاق نیکوماخوس و سیاست (ارسطو)، اعترافات (اگوستین)، تسلائی فلسفه (بوئیوس)، الشفا و النجاه (ابن سینا)، حی بن یقظان (ابن سینا و ابن طفیل)، المنقذ من الضلال (غزالی)، عقل سرخ (سهروردی)، گفتار در روش درست راه بردن عقل (دکارت)، اخلاق (اسپینوزا)، رساله تعلیم و تربیت (کانت)، گفتارهایی در باره رسالت دانشمند (فیشته)، مساله تقصیر و ایده دانشگاه (یاسپرس)، فلسفه برای کودکان و اندیشه انتقادی (لیپمن) و... بر حسب عنوان و محتوای خاص خودشان معطوف به امر تربیت و آموزش در افق فلسفی نیز بوده‌اند.

۱. پایداری

یکی از اصطلاحاتی که در تاریخ تحقیقات فلسفی مورد توجه قرار گرفته است عبارت از پایداری (*paedeia /paideia*) است. واژه پایداری از کلمه یونانی *paidos* به معنای تربیت کودک مشتق شده است. رومیان این اصطلاح را به *humanitas* به معنای ادب و تعلیم و تربیت ترجمه کردند. (ضیمران، ۱۳۹۰: ۱۸-۱۷) امروزه این واژه بخشی از اصطلاح *encyclopedia* (دایره‌المعارف یا فرهنگنامه) را تشکیل می‌دهد. این اصطلاح را پارسلیوس (۱۵۹۱-۱۴۹۴) انسان‌گرای سوئیسی دوران رنسانس و ژاکوب بوهمه (۱۶۲۴-۱۵۷۵) عارف آلمانی و لایب‌نیتس (۱۷۱۶-۱۶۴۶) فیلسوف بزرگ آلمانی، به معنای شکوفایی و پرورش توانمندی‌های سازمند یا ارگانیک (تعلیم و تربیت هماهنگ و سازوار) به کار برده‌اند.

این عنوان در اوایل قرن بیستم توسط ورنر یگر در اثر مهم‌اش با عنوان پایداری یونانی، برجسته شد. ترجمه فارسی این واژه اجمالاً به معنای پرورش و تربیت انسانی یا فرهنگ و ادب است. اصطلاحات پداگوژی^۱ و تعلیم و تربیت^۲ نیز در ارتباط با اصطلاح پایداری هستند و در یک شبکه مفهومی قرار می‌گیرند. نیز امروزه سخن از علوم پداگوژیک می‌رود که می‌توان آن را معادل علوم تربیتی دانست (یمنی، ۱۴۰۰: ۱۵-۱۴).

پایداری در معنای عام خود معطوف به مساله ادب و فرهنگ و ناظر به تکوین شخصیت فرهنگی و شکل‌گیری سیرت انسانی و به بیان کلی مربوط به تعلیم و تربیت آدمی در ذیل یک فرهنگ است. پرسش از پایداری پرسش از ادب و فرهنگ و نیز سوال از سطح و عمق و دامنه و نحوه تعلیم و تربیت است. پایداری می‌تواند در دوره تاریخی خاصی مورد نظر قرار گیرد. مثلاً یکی از تحقیقاتی که توسط ورنر یگر محقق آلمانی صورت گرفته است معطوف به پایداری یونانی است با تمرکز بر پایداری افلاطونی (یگر، ۱۳۷۶). اما باید توجه داشت که کاربرد پایداری در وجه تاریخی‌اش معطوف به بیان تاریخ فلسفه صرف آن دوران نیست بلکه بیان تاریخ فرهنگی آن دوران یا تاریخ ادب و فرهنگ آن و جریان تعلیم و تربیت بر اساس یک فرهنگ و به بیان دیگر تاریخ ظرفیت‌ها و زمینه‌ها و بسترهای انسان‌سازی و تربیتی انسان در یک دوره فرهنگی است. پایداری یک دوره یا یک فیلسوف یا یک جریان فلسفی و... خوانش آنها در چارچوب و افق یک فرهنگ و ادب و برای ترسیم چگونگی تکوین یک ادب و فرهنگ خاص است که به نوبه خود منجر به تکوین انسان و آدمی خاص با اوصاف خاص می‌گردد. مثلاً پایداری یونانی ناظر به مطالعه فلسفه و میراث

1. pedagogy

2. education

یونان به عنوان یک فرهنگ آدم پرور و انسان ساز به معنای خاص خود است. از همین منظر است که این پرسش رخ می‌نماید که محصول و میوه پایداری یونانی چه نوع انسانی بوده است؟

۱-۱. معنا و مضمون پایداری یونانی

در اینجا برای داشتن چشم‌اندازی از معنای پایداری، و البته به اشارت، به معنا و مضمون پایداری یونانی می‌پردازیم. یگر در تعریف یا معنای کلی پایداری در یونان چنین می‌آورد:

«پایداری، شکل بخشی به سیرت انسان یونانی است به عنوان شالوده‌ای برای بررسی تمامی تاریخ یونان باستان. دانشمندان متعدد کوشیده‌اند تا تحول دولت و جامعه و ادبیات و دین و فلسفه یونانیان را تشریح کنند ولی چنین می‌نماید که تا کنون هیچ کس بر آن نشده است که تاثر متقابل فرایند تاریخی را که به سیرت یونانیان شکل بخشیده است و فرایند فرهنگی را که یونانیان از طریق آن آرمان خود را از شخصیت انسانی پدید آورده‌اند، باز نماید» (یگر، ۱۳۷۶: ۱۴).

از جهت جزئیات و محتوا، پایداری یونانی در کل (و به ویژه در دوره متأخر سقراطی - افلاطونی) شامل ورزش (ژیمناستیک)، دستور زبان، فن خطابه (ریطوریکا)، شعر، موسیقی، ریاضیات، جغرافیا، تاریخ طبیعی، هیئت و نجوم و صنعت، تاریخ اجتماعی و اخلاق و فلسفه می‌شد (ضیمران، همان: ۱۸). پایداری یونانی را به سه دوره و با سه رویکرد تقسیم کرده‌اند: یکم، دوره پیش سقراطی با رویکرد مطلق باورانه دوم، دوره سوفیستی با رویکرد نسبی گرایانه سوم، دوره سقراطی - افلاطونی با رویکرد دیالوگی - دیالکتیکی (ضیمران، همان: ۲۲-۲۰، ۱۱۵-۱۱۴).

۱-۲. پایداری یا پایداریها

در اینجا باید به دو نکته مهم توجه داشت: نخست آنکه، با توجه به تاریخ پایداری و وجه تاریخی آن بالتبع می‌توان در گام نخست و در بادی نظر از پایداری یونانی، پایداری قرون میانه مسیحی، پایداری قرون میانه جهان اسلام و پایداری رنسانس و پایداری مدرنیته و پایداری... سخن گفت. اما در ادامه می‌توان محورها و رگه‌هایی مشترک در میان سیر پایداریها جست. برای مثال از نظر امثال ورنر یگر پایداری یونانی یکی از محوری‌ترین دوران‌های تعلیم و تربیت انسانی و تکوین سیرت انسانی بوده است. یا از نظر این نوشتار کم و بیش می‌توان عنصر سوژه پروری را در پایداریهای تاریخی ردیابی کرد و به نظاره نشست.

۲. مساله سوژکتیویته

مساله سوژکتیویته را می‌توان در سه سطح مورد تحقیق و بحث قرار داد: توصیفی، تجویزی و سنجشی. بنابر این سوژکتیویته شناسی از سه جهت صورت می‌گیرد:

جهت توصیفی، مربوط به هرمنوتیک سوژکتیویته^۱ است. مبحث هرمنوتیک سوژکتیویته، جنبه توصیفی دارد و عهده‌دار توصیف گستره، دامنه، تنوع و... سوژکتیویته/ سوژکتیویته‌ها در تاریخ فلسفه و... است. هرمنوتیک سوژکتیویته عهده‌دار توصیف تکوین سوژه در سطح فرد و در قالب یک جریان تاریخی بالنده و متنوع، بر اساس نظریات سوژه از سوی فیلسوفان و غیرفیلسوفان، و بیان نحوه و جنبه‌ها و عمق و گستره آن است. هرمنوتیک سوژکتیویته با فهم و شناخت و تعریف و تلقی سوژه از خود و در طی یک تاریخ به نام تاریخ سوژکتیویته سروکار دارد. بیان خوداندیشی سوژه در افق سوژکتیویته است.

جهت تجویزی، مربوط به پایداری سوژکتیویته^۲ است. وجه توصیفی سوژکتیویته ناظر به بیان مراحل تکوین و چگونگی شکل‌گیری جریان سوژکتیویته یا توصیف و نظریه پردازی در باب سوژه در نزد یک فیلسوف یا مکتب فلسفی است. اما وجه تجویزی سوژکتیویته در عین لحاظ بنیادهای سوژکتیویته، ناظر به عناصر اصلی پایداری و نیز بایستگی‌ها و توصیه‌ها و فراخوان‌ها و تجویزهایی است که یک نظریه سوژه متضمن یا مقتضی آن است یا دلالت بر آن دارد.

پایداری سوژکتیویته معطوف به طرح و بحث و برجسته کردن مولفه‌ها و عناصر خاصی است که در پرورش انسان و تعریف انسانیت به عنوان یک سوژه دخیل است. از همین روست که بار و جنبه توصیه‌ای دارد و معطوف به نوعی فراخوان برای ورود به

1. hermeneutics of subjectivity

2. paideia of subjectivity

عرصه سوپژکتیویته و متضمن توصیه‌ها و تجویزهای خاصی است. پایدیای سوپژکتیویته با مساله یادگیری و راه بردن و تعلیم آدمی به عنوان یک سوژه سروکار دارد. البته می‌توان به تاریخ پایدیای سوپژکتیویته در ادوار مختلف نیز پرداخت. جهت سنجشی، که مربوط به ارزیابی سوپژکتیویته‌ها یا مرحله سوپژکتیویته انتقادی^۱ است. مبحث سنجش معطوف به هر دو سطح توصیفی و تجویزی است و مربوط به تعیین قوت و ضعف یا رجحان یا عدم رجحان نظریه‌ای در باب سوژه نسبت به نظریه دیگر یا ترجیح یا عدم ترجیح سوپژکتیویته‌ای بر سوپژکتیویته دیگر است. این مقاله تنها عهده‌دار طرح مساله وجه تجویزی و بالتبع پایدیای سوپژکتیویته و ویژگی‌های کلی آن است.

۳. مساله پایدیای سوپژکتیویته

به نظر می‌رسد که باید میان پایدیا به معنای عام و پایدیای سوپژکتیویته فرق نهاد. پایدیا اساسا متضمن تعلیم و تربیت انسان بر حسب یک فرهنگ است به معنای عام. به بیان دیگر پایدیا معنای عامی از تعلیم و تربیت را در ضمن دارد. همین معنای عام است که با اختصاص به اوصاف خاصی مانند یونانی و... دارای خصوصیتی از جهت عناصر و روش‌ها و اهداف و... تعلیم و تربیت می‌شود. با این وصف، با تخصیص پایدیا به سوپژکتیویته، قسم جدیدی از پایدیا قابل طرح است با عنوان پایدیای سوپژکتیویته. این پایدیا اولاً وجهه فلسفی دارد و ثانياً وجهه فلسفی آن سوپژکتیو است. پایدیای سوپژکتیویته نه تنها همانند پایدیای یونانی یا قرون میانه یا رنسانس یا ... معطوف به تربیت انسان است بلکه ناظر به تربیت انسان در ذیل سوپژکتیویته و متمرکز در آن است. اما به نظر می‌رسد که پایدیای سوپژکتیویته مساله‌ای است که کمتر و به ندرت مورد توجه بوده است. مثلاً ما در مباحث فلسفی یا مدخل‌های فرهنگنامه‌های فلسفی با عناوینی از قبیل *paideia of subjectivity* / *Subjectivity and the idea of paideia* / *paideia of subjectivity* مواجه نمی‌شویم. البته با مطالعاتی از قبیل *Philosophy of education philosophy of modern and education philosophical models of education* یا *from paideia to modern subject* یا *of modern and education philosophical models of education* یا *from paideia to modern subject* آن نیستند. این عدم مطابقت از جهت اشتغال پایدیای سوپژکتیویته بر مباحث خاصی است که در دیگر حوزه‌ها به چشم نمی‌خورد. گفتنی است که هدف هرمنوتیک سوپژکتیویته توجه به معنای کلی و درک جریانی با عنوان سوپژکتیویته در تاریخ فلسفه و نیز درک گستردگی آن است. ولی مساله پایدیای سوپژکتیویته متوجه جنبه تربیتی آن از طریق تمرکز بر عناصری است که هر نظریه سوژه اولاً لزوم آن را در متن دیدگاه خود از سوژه مطرح می‌کند مانند خودآگاهی، آزادی، خودآیینی، شهرآگاهی و... و ثانياً ما را به تعلیم و تربیت آدمی بر اساس آن مولفه‌ها فرا می‌خواند.

پایدیای سوپژکتیویته، در عین وجود زمینه‌هایی در تاریخ فلسفه، به نحو خاص از دکارت آغاز می‌شود و در اصحاب دایره‌المعارف مانند روسو و سپس کانت به اوج خود می‌رسد و در نزد فیثته و هگل و... ادامه می‌یابد. مضمون پایدیای سوپژکتیویته تربیت انسان به نحو لایشرط نیست بلکه تربیت سوپژکتیو انسان است. به نظر می‌رسد که زمینه‌ها و ریشه‌های چنین تربیتی را، کم و بیش، می‌توان از دوره یونان و نزد سوفسطائیان و سقراط و افلاطون و ارسطو و... به این طرف و تا حال حاضر پی گیری کرد. پایدیای سوپژکتیویته اولاً بر محور سوژه است خواه به لحاظ آگاهی یا آگاهی با لحاظ عناصر دیگر از قبیل زیست جهان، امور وجودی، علایق انسانی، حقایق روانی و... ثانياً امری روشمند، مرحله‌دار، قاعده‌مند، ترتیب‌دار و... است. ثالثاً هدف از آن پرورش انسان به مثابه سوژه است. پیشینه، زمینه‌ها و ریشه‌های چنین پرورشی را می‌توان به انحای مختلف، در یونان و آنگاه در ادامه و در طول تاریخ تا به اکنون می‌توان ملاحظه کرد.

۳-۱. فراگیری پایدیای سوپژکتیویته

با توجه به امکان اشتغال و اشراف پایدیای سوپژکتیویته نسبت به پایدیای یونانی و قرون میانه (که در هرمنوتیک سوپژکتیویته بدان ادعان می‌شود)، می‌توان از فراگیری و گستردگی آن در تاریخ فلسفه سخن گفت. گویی سوپژکتیویته نسبت به کالبد تاریخ فلسفه، در حکم روح و هسته آن بوده است. با این وصف به طور کلی می‌توان از سه دوره پایدیایی در باب سوپژکتیویته (سه پایدیای سوپژکتیویته) سخن گفت: یکم، دوره پایدیای سوپژکتیویته کلاسیک، دوم، دوره پایدیای سوپژکتیویته جدید و سوم، دوره پایدیای

¹. critical subjectivity

سوژکتیویته معاصر. به بیان دیگر ما با سه پایداری: سوژکتیویته نخستین، سوژکتیویته جدید و در نهایت نوسوژکتیویته سروکار خواهیم داشت.

۲-۳. هدف از طرح پایداری سوژکتیویته

هدف از طرح پایداری سوژکتیویته به عنوان یک پایداری با وجهه فلسفی، در گام نخست، بدون آنکه صرفاً ناظر به نوشتن تاریخ پایداری سوژکتیویته باشد، ناظر به توجه دادن و تذکر دادن به وجود وجه پایداری در تاریخ سوژکتیویته یا اشتغال تاریخ سوژکتیویته بر پایداریست. دوم، طرح این مدعاست که بنیادی ترین و اساسی ترین پایداری در طی تاریخ فلسفه را باید پایداری سوژکتیویته (البته با لحاظ تنوع و تکرار آن که در هرمنوتیک سوژکتیویته قابل طرح است) لحاظ کرد و سوم، پایداری یونانی را می‌توان بر حسب پایداری سوژکتیویته مورد توجه و خوانش قرار داد و در این میان حتی هسته پایداری یونانی را سوژکتیویته (به عنوان نخستین نظریات در باب سوژکتیویته: نخستین مرحله پایداری سوژکتیویته) محسوب کرد. به بیان ساده تر، دوره یونانی را می‌توان از سویی، در حکم نخستین مراحل شکل‌گیری نظری سوژکتیویته و از سوی دیگر، نخستین مراحل عملی و تربیتی و تمرینی سوژکتیویته یا به منزله نخستین تمرین‌های سوژگی (در جنبه فلسفی، هنری، سیاسی، اخلاقی، دینی، اقتصادی و...) لحاظ کرد. چهارم، با توجه به نکات فوق، نمی‌توان پایداری سوژکتیویته را در نسبت به دیگر پایداریها در عرض آنها لحاظ کرد؛ بلکه باید در طول آنها لحاظ گردد. در واقع پایداری سوژکتیویته در حکم رگه‌ای در نهاد پایداریها یا مانند روحی در کالبد اکثر آنها نمودار می‌شود.

۳-۳. مانیفست‌های تاریخی پایداری سوژکتیویته

شاید بتوان از چیزی به نام مانیفست‌ها و بیانیه‌های پایداری سوژکتیویته ولی نه به معنای سیاسی آن بلکه به مثابه متون فلسفی و نظری جهت بخش و موثر در امر تعلیم و تربیت فلسفی و نظری سخن گفت. به بیان دیگر می‌توان متونی را به عنوان منابع روشنگر و راهگشا در مسیر پایداری سوژکتیویته در نظر گرفت. مهم ترین این متون را باید در دوره فلسفه جدید جویا شد. برخی از متون مهم مربوط به پایداری سوژکتیویته در فلسفه جدید از این قرارند: ارغنون جدید و پیشرفت علوم از بیکن، گفتار در روش راه بردن عقل و تاملات و انفعالات از دکارت، منطق یا فن اندیشیدن از آنتوان آرنو و پی‌یر نیکول، دایره‌المعارف (۳۵ مجلد) به اهتمام و زیر نظر دیدرو و دالامبر، امیل از روسو، رساله‌ای در باره طبیعت آدمی از هیوم، رساله‌های متعدد روشنگری، بنیانگذاری برای مابعدالطبیعه اخلاق و رساله‌های: تعلیم و تربیت، روشنگری، نزاع دانشکده‌ها و معنای تاریخ کلی در غایت جهان وطنی از کانت. طرح نقشه‌ای تاریخی از پیشرفت‌های روح انسانی از کُندُورسه، آرائی در فلسفه تاریخ بشر از هردر و ...

۴-۳. نگاهی به بنیادهای پایداری سوژکتیویته

به نظر می‌رسد که بر حسب ریشه‌ها و گستره سوژکتیویته می‌توان رد پای بنیادهای پایداری سوژکتیویته را از یونان تا به امروز مورد توجه قرار داد. در ادامه به اشاره، به سیر بنیادهای پایداری سوژکتیویته البته با یک نگاه تاریخی و در تاریخ فلسفه می‌پردازیم. در اینجا مراد آن است تا به اصول و ارکان و بنیادهای (و نه اجزای) پایداری ادوار فلسفی و نیز برخی از فلسفه‌ها یا فیلسوفان شاخصی که هر کدام به نوعی در ذیل تاریخ پایداری سوژکتیویته می‌گنجد، اشاره گردد.

بنیادهای پایداری سوژکتیویته در تاریخ را در ذیل چند موضوع و مولفه اساسی می‌توان پی‌جویی کرد: نخست موضوعیت انسان یا انسان‌گرایی برای پایداری دوم، روشمندی پایداری سوم، موضوعیت علوم و فنون به عنوان بستر و چارچوب پایداری یا علم و فن‌گرایی چهارم، وجود فضاها و مراکز خاص اجتماعی برای پایداری.

۱-۴-۳. انسان‌گرایی پایداری

مفهوم انسان‌گرایی را در این مقام نخست باید به عنوان مفهومی عام و بنابراین باید اعم از انسان‌گرایی‌های خاص فرهنگ‌ها در تاریخ، خواه در یونان (نزد هومر، سوفوکلوس و...) یا روم (سیسرو، سنکا و...) یا اوایل عصر جدید و رنسانس (تامس مور، اراسموس و...) یا در قرن بیستم (انسان‌گرایی وجودی در نزد سارتر و روان‌شناختی در نزد مزلو و رولومی و...) در نظر گرفت (رومان، ۱۳۹۹: ۱۳۵-۱۳۳؛ کُپنهور؛ اسمیت، ۱۳۹۶: ۳۲-۳۱). بر این اساس در وهله نخست باید توجه داشت که پایداری فلسفی، اساساً و به طور کلی معطوف به آدمی و برای آدمی است و از این رو در بطن خود، انسان‌گرایی را در ضمن دارد و با مروری در تاریخ فلسفه می‌توان انسان‌گرایی به معنای عام را در قالب‌های مختلف آن به نظاره نشست.

اما در وهله دوم، مساله مهم آن است که انسان‌گرایی پایدایی سوبرکتیویته در افق سوبرکتیویته و در این جهت قرار می‌گیرد. با این وصف در این انسان‌گرایی، انسان به مثابه سوژه (در معنای عام آن و با توجه به نظریات متعدد در باب آن) فهم می‌شود. این انسان‌گرایی، سوژه محور است. نگاهی به تاریخ فلسفه، کم و بیش، نشان از رد پای سوژگی در نظریات فلسفی و انسان‌شناسی‌های فیلسوفان دارد. به بیان دیگر نظریه‌های فلسفی در باب آدمی که پس از سقراط شکل گرفته‌اند، کم و بیش، سوژگی را در ضمن دارند. از همین روست که می‌توان انسان‌گرایی تاریخ فلسفه را در افق سوبرکتیویته نگریست.

نخستین جریان انسان‌گرایی فلسفی را می‌توان به وضوح در جریان سوفیستی ملاحظه کرد. اصل اساسی انسان‌گرایی سوفیستی را، که به منزله بنیاد پایدایی سوبرکتیو سوفیستی است، در این جمله پروتاگوراس می‌توان یافت که انسان معیار همه چیز است. در این پایدیا، مراد از انسان همانا فرد فعال مُحاط در آداب و رسوم و ارزش‌های یک جامعه است. به علاوه، فرد انسانی، معطوف به موفقیت در جامعه است. در انسان‌گرایی سقراطی (و نیز افلاطونی و ارسطویی) با عناصری مانند فردیت، خودهنجاری و فضیلت و... مواجه هستیم (ضیمران، ۱۳۹۰: ۴۲۱، ۳۳، ۳۰، ۲۹). اما اصول مهم پایدایی سقراطی از این قرار است: خودت را بشناس و زندگی ناآزموده/ارزش‌زیستن ندارد. فرد سقراطی متکی به عقلانیت فردی است. فردیت در سقراط در قالب یک خود یا یک خوداخلاقی یا به صورت یک زندگی مشخص، نمودار می‌شود. فرد در نزد افلاطون متصل به مُثُل و عضوی از یک جمهوری است. به بیان دیگر فرد افلاطونی محفوف به یک عالم (مثل) و یک جامعه خاص (جمهوری) و معطوف به سعادت است. عقلانیت و سعادت او در این چاقوب تعیین می‌شود. انسان ارسطویی، فرد مرتبط با یک صورت یا ذات یا کلی طبیعی و البته عضوی از یک جامعه است. عقلانیت، صورت خاص و کمال جسم انسانی است که به تدریج قوام پیدا می‌کند. سعادت فرد نیز بر حسب مهارت و بصیرت اش در زیست اجتماعی حاصل می‌شود. گفتنی است که تفکر مشایی جهان اسلام، در نزد فارابی و ابن‌سینا، در حال و هوای ارسطویی است. انسان‌گرایی مشایی در ذیل جوهر نفسانی قابل فهم است و از عناصر مهم آن می‌توان از: تمرکز بر فردیت متافیزیکی، نفس محوری (در تمایز از بدن محوری)، خوداستقلالی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، خودآگاهی، مبداآگاهی، شهرآگاهی (در نزد فارابی)، مرگ آگاهی متافیزیکی و... نام برد (امید، ۱۴۰۰). گفتنی است که در فردیت مشایی، با نوعی فردیت مرتبط و متصل مواجهیم؛ یعنی ارتباط وثیق عقل فردی با مبادی وجودشناختی خاص (مبدا و عقل فعال). در واقع از طریق چنین ارتباطی است که پایدایی مشایی به ثمر می‌نشیند. محوریت و اهمیت طرح ارتباط و اتصال با مبادی ماورای طبیعی در پایدایی مشایی، تابعی از حال و هوای قرون میانه از جهت نفوذ و سلطه تفکر دینی و نیز عزم تأمین حال و هوا و مقاصد دینی از سوی فیلسوفان این دوره بوده است. شکوفایی نظری و عملی آدمی، غایت تفکر افلاطونی و ارسطویی (مشایی) است.

انسان‌گرایی در پایدایی دکارتی، بر محور فردیتی آگاه محور قابل تعریف است که تحت عنوان یک جوهراندیشنده مطرح می‌شود. این دیدگاه بر اساس اصل دکارتی می‌اندیشم پس هستم رخ می‌نماید و بسط پیدا می‌کند. فرد دکارتی محفوف به علوم است و از خلال شک در انواع آگاهی‌ها و سپس نقد علوم و بنیانگذاری آنها در آگاهی‌اش به تعریف و تقویم خود در دو سطح نفس و بدن و نیز از جهت فاهمه و اراده و انفعالاتش می‌پردازد. در نزد روسو با من طبیعی یا من وجدانی سروکار داریم و در تفکر کانتی فردیت در قالب یک من استعلایی یا من آگاه از شرایط استعلایی دانش‌هایش و علوم مطرح می‌شود. در تفکر دکارتی و کانتی است که فردیت به طور مشخص تحت عنوان سوژه فهم می‌شود. در این حالت سوژه به عنوان چیزی فهم می‌شود که در برابر ابژه است و اشتغال به ابژه کردن دارد. در نزد هگل فردیت به عنوان یک جزء است که همواره در ارتباط با کلیت و مطلق (به عنوان یک کل) قرار می‌گیرد و حتی سوبرکتیویته و پایدایی آن در سایه همین ارتباط قرار دارد و فهم می‌شود. در نزد هوسرل فردیت در ارتباط با زیست جهان آگاهی است. در نزد لویناس فردیت در ارتباط با دیگری است. در گادامر، فردیت در ارتباط با گفتگوی هرمنوتیکی و افق‌های فرهنگی است. در هایدگر فردیت و اول شخص تنها در قالب دزاین و بالتبع با وصف در عالم بودن و در میان روابط بودن (و نه مستقل و متمایز و در مقابل آنها) لحاظ می‌شود. در نزد هایدگر، فردیت و سوبرکتیویته و پایدایی آن (بر محور اصالت و...)، نمی‌تواند منشا استقلال از روابط باشد و باید در یک عالم و در میان روابط و با توجه به وجه انفعالی سوژه توصیف و تعیین می‌گردد (تانزر، ۱۴۰۱: ۱۲۱-۱۱۷).

۲-۴-۳. روشمندی و مرحله‌داری

مراد از روشمندی در پایدیا، به معنای عام آن یعنی راهبری و هدایت قاعده‌مند و مرحله‌دار برای رسیدن به هدف است. این ویژگی، مشتمل بر فرض انواع و انحای مختلف ارتباطات حساب شده و مشخص با انسان و نیز مشتمل بر مرحله‌داری و ترتیب و... می‌شود.

این ویژگی را می‌توان به انحصار مختلف در نزد سوفیسم با آموزش کاربرد جدل و در نزد سقراط با کاربرد دیالوگ و در نزد افلاطون به کاربرد دیالکتیک و در نزد ارسطو با کاربرد منطق و در نزد دکارت با استفاده از روش چهارمرحله‌ای و بر محور وضوح و تمایزگرایی و... ملاحظه کرد. سوژه باید به نحو روشمند و مرحله به مرحله به رشد و شکوفایی خود برسد. سوژه مانند بذری است که نیازمند طی طریق به نحو مرحله بندی شده است. ساحت‌های شناختاری، وجودی، روانی و... سوژه به تدریج و در طی مراحل خاصی نمودار و به شکوفایی می‌رسند.

برای نمونه می‌توان به نظر کانت در این باب پرداخت. از نظر وی: اولاً «مهم‌ترین و مشکل‌ترین مساله‌ای که انسان می‌تواند وقت خود را بدان اختصاص دهد، مساله تعلیم و تربیت است. ثانیاً تعلیم و تربیت صرفاً می‌تواند به نحو تدریجی و آرام رشد کند. مفهوم حقیقی روش تعلیم و تربیت تنها زمانی می‌تواند پدید آید که یک نسل، انباشت تجربیات و دانش خود را به نسل بعد منتقل کند و هر نسلی پیش از انتقال آن به نسل بعدی چیزی از خودش به آن بیفزاید. مفهوم تعلیم و تربیت، چه گستره‌ای از فرهنگ و تجربه را پیش فرض نمی‌گیرد؟ [این گستره را ما نمی‌دانیم چرا که] این مفهوم صرفاً در مرحله آخر به دست می‌آید و خود ما درک کاملی از آن نداریم» (گنزالس، ۱۳۹۹: ۷۴). ثالثاً از جهت مراحل تعلیم و تربیت به نظر کانت اولین گام در این مقام بعد از غذای نوزاد، به نظم درآوردن طبیعت حیوانی کودک است تا آماده پذیرش قانون اخلاقی [بر اساس خودآیینی‌اش] شود. آنگاه می‌توان تعلیم و تربیت ایجابی را که در بردارنده تدریس و کسب توانایی‌ها و مهارت‌هاست، بر عهده معلمان گذاشت که در مدارس آموزش می‌دهند. اما در مرحله سوم مساله کسب بصیرت و فرهیختگی است که بر عهده معلمان خصوصی هدایتگر زندگی است و معطوف به رشد فرهنگ اخلاقی است (گنزالس، ۱۳۹۹: ۶۱).

به بیان دیگر از نظر کانت ما در امر تعلیم تربیت با دو مرحله کلی سروکار داریم: نخست، سلبی و معطوف به جنبه جسمانی و بدنی است، دوم، ایجابی که در وهله اول معطوف به علوم و مهارت‌هاست و در وهله دوم مربوط به فرهیختگی (برای تقویت معنوی فرد) و تأیید و تأمین فرهنگ اخلاقی (به عنوان تقویت معنوی جامعه) است. در پایداری کانتی نوعی وحدت میان فرد و فرهنگ از جهت قرار گرفتن در افق خودآیینی که عنصر مهمی از سوپرکتیویته است، وجود دارد: وحدت میان فرد خودآیین و فرهنگ خودآیینی. فرهنگ خودآیین فرهنگی است که فرد را مستقل و براساس خودآگاهی و خودبنیادی اخلاقی بار می‌آورد.

۳-۴-۳. پایداری در چارچوب و ارتباط با علوم و فنون

مهم‌ترین امری که در حوزه پایداری در یونان رخ داد مساله اجرای پایداری در چارچوب علوم و فنون و مرتبط با آنها بود. این امر منجر بدان شد که پایداری واجد چارچوب و بستر خاصی گردد. پایداری یونانی با فاصله‌گیری از دوره اسطوره‌ای خود، در چارچوب علوم و فنون غیر اسطوره‌ای به انجام می‌رسید. در میان این علوم غیراسطوره‌ای، در نزد سوفسطائیان دانش آداب و در نزد افلاطون و ارسطو دانش‌های نظری (متافیزیک، ریاضیات و طبیعیات) و عملی (کشورداری، منزل‌داری و اخلاق فردی) مورد توجه بوده است. پایداری قرون میانه (اسلامی و مسیحی) در عین حفظ چارچوب افلاطونی و ارسطویی، دو دسته از علوم را وارد چارچوب پایداری خود ساخت: نخست علوم دینی (فقه و کلام و...) که جواز و تجویز این علوم را به وضوح مثلاً در احصاءالعلوم فارابی ملاحظه می‌کنیم (فارابی، ۱۳۶۴) و دوم، علوم عرفانی و تصوف که جواز ورود این علوم را به پایداری قرون میانه را می‌توان مثلاً در المنقذ من الضلال غزالی و تجویز آن را در احیاء علوم الدین وی ملاحظه نمود (غزالی، ۱۳۹۰: ۵). جریان اخیر اساساً درصدد تکمیل پایداری یونانی بر مبنای حکمت نظری و عملی و تعریف پایداری جدیدی بود مشتمل بر جنبه‌های دینی و عرفانی.

رسانس مسیحی، به دنبال تجدید نظر کردن در پایداری قرون میانه مسیحی با صرف نظر کردن از تمرکز بر دانش متافیزیک و بازگشت و تقویت و برجسته سازی علوم ادبی و فنون غیر دینی، و البته یونانی و رومی، در چارچوب پایداری خود بود.

فلسفه مدرن با ظهور دکارت کاملاً معطوف به شکل‌گیری پایداری در چارچوب علوم نظری و عملی جدید بود، یعنی علمی نقادی شده و منقح و در عین حال ریشه‌دار در متافیزیک جدید. پایداری دکارتی با توجه به الگوی درخت دانش دکارتی شکل می‌گیرد. دکارت با نقد علوم یونانی و نیز قرون وسطی و رسانس به پی‌ریزی علمی با ریشه‌های متافیزیکی جدید پرداخت. نقد و پی‌ریزی علوم جدید را می‌توان در کتاب گفتار در روش راه بردن عقل و جستجو در حقیقت علوم او ملاحظه کرد (دکارت، ۱۳۹۷: ۴۸-۴۲). پایداری مدرن نیز نشان داد که بستر و چارچوب پایداری همانا علوم و فنون است اما مهم‌ترین نکته این پایداری نگاه انتقادی آن به خود علوم و مخصوصاً بنیاد علوم بود. این نقد تا بدانجا پیش رفت که همه چیز را موضوع شک یا نقد و در کل مورد بازبینی

قرار داد و بنیاد جدیدی برای علوم و بالتبع پایدیا فراهم ساخت. علوم مورد نظر این دیدگاه برای پایدیا عبارت بودند از متافیزیک، ریاضیات، طبیعیات، مکانیک، پزشکی و اخلاق (دکارت، ۱۳۷۶: ۲۱۷).

با ظهور فلسفه جدید و پس از دکارت، علاوه بر موضوعیت خود علوم، مساله پرداختن به بنیاد علوم و طرح و آموزش آن نیز ادامه یافت که امروزه با عنوان فلسفه علوم نامیده می‌شود. بدین نحو که تعیین بنیادها و شرایط امکان علوم و آنگاه تنقیح و تعیین و تنظیم علوم در نزد هیوم و کانت ادامه یافت و مثلاً منجر به کنار نهادن متافیزیک به معنای کلاسیک و حتی جدید در نزد امثال دکارت و لایب نیتس و... گردید. علوم پایدیایی مورد نظر کانت عبارتند است از فلسفه استعلایی (یا متمتافیزیک به جای متافیزیک)، منطق، ریاضیات، علوم طبیعی، اخلاق و حقوق. در نزد هگل نگاه به علم و علوم در افق تاریخ و با لحاظ تاریخت آنها سبب فهم علوم در چشم‌اندازی دیگر و آنگاه طرح مدل جدیدی از متافیزیک (بر مبنای و با تکیه بر تاریخ متافیزیک) و ورود آن به عرصه پایدیا شد. با شلایر ماخر، حوزه علوم انسانی تشخیص و تعیین پیدا کرد. هوسرل با اندیشیدن به بحران علوم، بنیادهای جدیدی بر حسب پدیدارشناسی برای آنها تدارک دید. و پرسش هایدگر در باب علوم جدید و بر اساس تمثیل درخت دانش دکارت، معطوف به زمینی شد که ریشه درخت دکارتی در آن قرار یافته است.

با این وصف پایدیای دوره جدید، نه تنها امر تعلیم و تربیت را فارغ از تقرر در بستر علوم و فنون جدید نمی‌داند بلکه از سوی دیگر اولاً به تدریج منجر به تشکیل علوم و فنون جدیدی با عنوان دانش تعلیم و تربیت یا علوم تربیتی می‌شود؛ ثانیاً آموزش‌های خاصی را در باب بنیاد علوم و فنون به عنوان مواد و مصالح آموزشی مقرر می‌دارد که امروزه با عنوان فلسفه علوم (مانند فلسفه فیزیک و زیست‌شناسی و...) و فلسفه فنون (مانند فلسفه پزشکی و مهندسی و...) نامیده می‌شوند.

۴-۳-۴. تشکیلات و سازمان خاص

پایدیا در نه در خلا بلکه در چارچوب تشکیلات و سازمان‌های ویژه و در قالب محیط‌های خاص آموزشی و پرورشی رخ می‌دهد. جریان پایدیای یونانی در مراکز آموزشی و محیط‌های مشخص و مستقلی از قبیل آکادمی (افلاطون)، لاکوم (ارسطو) و در ادامه باغ (اپیکور) و رواق‌های (رواقیان) و... متمرکز بود. این امر منجر به تمرکز مکانی و جغرافیایی در امر پایدیا گردید. در دوره قرون میانه، در جهان مسیحیت، مدارس وابسته به کلیسا و در جهان اسلام، مدارس نظامیه و حوزه‌های علمیه و... عهده‌دار پایدیا بودند. در مراحل بعد، این مدارس جدید و دانشگاه‌ها و موسسه‌ها بودند که جریان پایدیا را عهده‌دار شدند. در واقع و با این وصف، پایدیا واجد تشکیلات و سازمان و موقعیت اجتماعی خاصی گردید که امروزه با آن رابطه گسست‌ناپذیر یا گریزناپذیری دارد. در همین رابطه است که به تدریج و در ادامه، دیدگاه‌های فلسفی در باب مدارس و دانشگاه از جهت ماهیت و کارکرد و اهداف و مقاصد آن موضوعیت پیدا می‌کند و فلسفی‌اندیشانی مانند کانت اثر مستقلی با عنوان *نزاع دانشکده‌ها* را تالیف می‌کند. نیز در دوره معاصر متفکران متعددی از قبیل هایدگر، گادامر، یاسپرس، دریدا، جان سرل، مک اینتایر و... در باب آن قلم‌فرسایی می‌کنند. گفتنی است که در سایه تقویت و گسترش دیدگاه‌ها در باب دانشگاه، امروزه با شاخه‌ای مطالعاتی در فلسفه با عنوان *فلسفه دانشگاه* مواجه هستیم.

۵-۳. دو حوزه جدید در پایدیای سوپژکتیویته: فیک و مشاوره فلسفی

دو جریان نویی که می‌توانند در ذیل پایدیای سوپژکتیویته فهم و تقرر یابند نخست، جریان فلسفه برای کودکان^۱ یا به اختصار فیک (*P4C*) است و دوم، جریان مشاوره فلسفی^۲ است. بنیانگذار فیک، متیو لیپمن است که در سال ۱۹۷۲ موسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان را تاسیس نمود و در آنجا فلسفه را وارد کلاس‌های کودکان پیش دبستانی کرد. او نخستین کتاب خود با عنوان *کشف هری استاتلمیر* را در سال ۱۳۷۴ منتشر ساخت. این کتاب به گونه‌ای طراحی شده بود که به کودکان کمک کند تا فلسفه ورزی را تمرین کنند (ناجی؛ رُسنانی، ۱۳۹۹: ۳۱). به نظر لیپمن «هدف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان، کمک به کودکان در آموختن تفکر برای خود است» (لیپمن، ۱۳۹۵: ۶۲). وی در جای دیگر هدف فیک را بهبود توانایی استدلال کودکان به وسیله تفکر و بحث درباره عقاید مهم آنان عنوان می‌کند (لیپمن، ۱۹۸۴: ۵۳).

1. philosophy for children

2. philosophical counseling

از سوی دیگر مشاوره فلسفی نیز جریانی است که در آغاز در سال ۱۹۸۱ در کلن آلمان توسط گِرد آخنباخ به عنوان حوزه‌ای در فلسفه کاربردی مطرح شد. مشاوره فلسفی حوزه‌ای متمایز از مشاوره روانی، روان درمانی، شناخت درمانی، معنادرمانی، فلسفه‌ورزی سنتی و مشاوره مذهبی است. مشاوره فلسفی ماهیت خودتاملی و خوداندیشی و خوددگرگون سازی دارد. منظور از خودتاملی ارائه و نشان دادن خوداندیشی از راه مطالعه و آموزش است که سبب تولید ویژگی‌های خاص خود فرد و ایجاد بصیرت فلسفی و مواجهه انتقادی در باب مسایل زندگی می‌شود تا از این طریق بر مشکلات زندگی فائق آید (قائدی و آقاپور، ۱۳۹۹: ۲۱-۱۷؛ لاهو، ۱۳۹۹: ۲۷).

۳-۶. هدف پایداری سوژکتیویته

یکی از وجوه مهم تجویزی پایداری سوژکتیویته مربوط به تعیین هدف آن یا مقصد تعلیم و تربیت سوژکتیو است. پایداری سوژکتیویته در وهله نخست معطوف به تنظیم برنامه‌ها و قواعد و تمرین‌ها و ممارست‌هایی به عنوان بستر و مسیری برای هویت سوژگی است و اما در وهله دوم، هدف آن، شکل‌گیری و تکوین تدریجی چیزی با عنوان سوژه است. پس پایداری سوژکتیویته مربوط است به بستر سازی برای تمرین سوژگی و آنگاه سوژه پروری و سوژه‌سازی از خلال نظریات سوژه است. برای نمونه نکاتی که کانت در سپهر پایداری سوژکتیویته و در رساله روشنگری مطرح می‌کند مربوط به مسیر یابی و قاعده افکنی برای خروج از وضعیت موجود به سوی تولد و تحقق یک سوژه است: «روشن‌گری [جریان] خروج آدمی است از نابالغی به تقصیر خویشتن خود. و نابالغی، ناتوانی در به کار گرفتن فهم خویشتن است بدون هدایت دیگری. به تقصیر خویشتن است این نابالغی، وقتی که علت آن نه کمبود فهم، بلکه کمبود اراده و دلیری در به کار گرفتن آن باشد بدون هدایت دیگری. دلیر باش در به کار گرفتن فهم خویش! این است شعار روشن‌گری» (کانت، ۱۳۷۶: ۱۷).

۳-۷. نگاهی به پایداری سوژکتیو دکارتی

در ادامه، برای روشن شدن هر چه بیشتر پایداری سوژکتیویته و ارائه یک مسیر پایداری فلسفی مشخص، و به عنوان یک نمونه، به بیان مراحل تکوین و تشکیل سوژه در پایداری فلسفی دکارتی یا پایداری سوژکتیو دکارتی می‌پردازیم. روشن است که دکارت به عنوان موسس سوژکتیویته، پایداری فارغ از عنصر سازمان و تشکیلات خاص خواهد داشت؛ چرا که آن را در مرکزی خاص فرانگرفته است و مبتکر آن خودش است. از سه عنصر دیگر در پایداری او به چشم می‌خورد و حضور دارد. به بیان دیگر پایداری دکارتی به عنوان یک پایداری موسس، براساس نوعی انسان‌گرایی خوداندیش و خودیار و روشمند و متکی بر علوم و فنون، ولی مستقل از یک سازمان و تشکیلات و موسسه شکل گرفته و تکوین یافته است.

پایداری دکارتی بر محور یک خود آگاه و پیش رونده به سوی جز خود قابل تعریف و توصیف است. بنابراین در همین آغاز باید به این نکته پرداخت که جوشش و پویای خودآگاهی دکارتی و بسط آن به خود و جز خود چگونه صورت گرفته است؟ در پاسخ باید گفت که آغازگاه حرکت خودآگاه دکارتی پس از شک حداکثری، با تمرکز بر خود و تصور/تعریف (اندیشنده) و تصدیق (هستی) آن در پرتو شهود صورت گرفته است. شهود دکارتی متضمن هر دوی تصور و تصدیق در باب خود است. خودبنیادی مطرح در سوژکتیویته دکارتی، متفرع بر شهود مشتمل بر تعریف و تصدیق، و در کل، منتهی به (و نه منتج از) تاسیس یک خود است؛ اما در قالب یک خود به مثابه فاعل و عامل یعنی خود فعال. دکارت در آثار خود از ویژگی مهمی در رابطه با خود تحت عنوان *مشاسیت خود سخن می‌گوید* (امید، ۱۳۹۸: ۱۷۳). پس از مرحله تاسیس خود، خود دکارتی عزم حرکت به سوی شناسایی و تثویز کردن جز خود در چشم‌انداز و در چارچوب شهود اولیه و تحت روش و در ذیل سرمایه‌ها و فعالیت‌های خود را دارد. حاصل چنین سیری را می‌توان در مجموع، نظریه یا توصیف سوژه از نظر دکارت دانست. پس سوژکتیویته دکارت، بنا نهادن جریان خود توصیفی، خودبنیادی و جز خود شناسی به شیوه و روش و سبک خاص خود اوست.

حال **نخستین مرحله** از سوژه باوری و طرح نظریه سوژه در نزد دکارت، طرح شک حداکثری است. اما در ادامه و در مرحله دوم و مهم تر آنکه دکارت به تاسیس یک خوداندیشینده که مبتنی بر شهود است و نه استدلال (مانند دلایل مجرد و جوهریت نفس در فلسفه کلاسیک)، ولی از وجوه معرفت شناختی (اندیشندگی) و هستی شناختی (جوهریت) برخوردار است، می‌پردازد. این خود، در ادامه، حتی از وجه روان شناختی (موضوع انفعالات و تاثرات) نیز برخوردار است. گفتنی است که خود دکارتی در آغاز راه و از جهت معرفت شناختی اش، به دلیل آنکه متاخر از شک حداکثری است، نوعی خودآگاهی است که در نقطه‌ای ارشمیدسی و معلق از حیث هستی شناختی و معرفت شناختی و تاریخی و... قرار گرفته است. به بیان دیگر از یک فاصله معرفتی نه با خود بلکه با تمام

متعلقات خود برخوردار است. خود دکارتی یک خود بشرلا از هر چیز جز خودش است؛ یعنی تنها خودش است و بس. این خود همه چیز را از سید اندیشه خارج ساخته است یا به تعبیر دیگر تمام امور را در پراگماتیک قرار داده است. این ویژگی خود دکارتی، کاملاً متأثر از شک دکارتی است. مراد از تعریف دکارت از خود، عبارت از خود به مثابه اندیشنده است و مراد از تصدیق، اذعان به هستی آن است (در قالب یک گزاره مرکب و نه صرفاً هستندگی اش در قالب یک گزاره بسیط: من هستم): می‌اندیشم پس هستم. پس از تعریف و تصدیق به خود در پرتو شهود، دکارت به شناخت جز خود، در چشم‌انداز خود و به شیوه‌ای خودبنیادانه و در افق شهود، روش و شناخت و فهم و چارچوب خود، می‌پردازد. به بیان دقیق‌تر مولفه‌های بنیادین خود دکارتی عبارتند از شهود، روش و ایده‌های فطری است. در مراحل بعد، دکارت با تکیه بر سرمایه‌های چنین خودی، نخست به تصور/ تعریف و تصدیق خدا و سپس به جهان می‌پردازد. در ادامه دکارت به سوی تعریف اخلاق و تعیین علوم رهسپار می‌شود و بنیاد و ماهیت و ساختار آنها را نیز مشخص می‌سازد.

در **مرحله دوم** دکارت به مسأله خدا در نزد سوژه می‌پردازد. خدا یک ایده فطری است و اذعان به وجود آن برای دکارت هم از طریق تصور آن و هم تأمل در نحوه وجود خودش آشکار می‌شود. اولاً خدا چنان معنای ویژه‌ای (کامل‌ترین، مشتمل بر تمام کمالات، کمال مطلق) است که تصور آن مستلزم تصدیق اش است. بدین صورت که چون وصف و محمول هستی نیز جزو یکی از کمالات است و خدا کامل‌ترین است، پس خدا هست (بر خلاف من و دیگر حقایق غیر الهی که وجود در بطن و ذات آنها نیست و صرف تصور آنها مستلزم تصدیق آنها نمی‌گردد. البته شهود یک چیز مانند اندیشیدن، مستلزم هستی آن نیز می‌شود مثلاً در می‌اندیشم پس هستم). از سوی دیگر خود دکارتی مشمول دیرند و استمرار در زمان و پایداری در زمان است و این ویژگی مستلزم ناپایداری پیوسته خود در آن بعد است که موجب پذیرش مبدایی برای ابقای خود خواهد بود. اما این مَبقی نمی‌تواند خود باشد، پس مَبقی، مبدایی جز خود است و آن جز خداوند نیست.

علاوه بر نسبت هستی شناختی سوژه با خدا، سوژه دکارتی دارای نسبت معرفتی نیز با خداوند است. بر این اساس اولاً خداوند متعلق یقین معرفتی سوژه است. بنابراین اگر بتوان از چیزی به نام ایمان در نزد دکارت سخن گفت، از نوع ایمان فلسفی و معرفت محور است. این نوع ایمان غیر از ایمان تاریخی (یعنی ایمان به مدعای متون وحیانی و رویدادهایی مانند تجسد و وحی و معجزات و حوادث مندرج در متون تاریخی و جزئیات آن) است. مبنای ایمان تاریخی، صرفاً اراده است. البته گفتنی است که در نزد دکارت امکان هماهنگی معرفت (فاهمه) و اراده وجود دارد؛ مثلاً در مرحله یقین دکارتی، اراده با فاهمه هماهنگ است و اراده آنچه را فاهمه می‌شناسد، تصدیق کرده است. اما خدای دکارتی لزوماً منطبق بر تمام اوصاف خدای متون دینی از نوع مسیحی نیست، حداقل از جهت فقدان معنی تجسد و سه گانگی در معنی خدا.

ثانیاً بزرگترین صفت و کارکرد خدای دکارتی صرفاً هستی شناختی (به مثابه علت انسان و جهان) نیست بلکه دیگر بزرگترین صفت و کارکرد آن، معرفت شناختی است؛ و آن نافرینکاری خداست. بدین معنی که خدای دکارتی در جریان و فرایند شناخت حقایق از سوی انسان، فریبکار نیست. کار خداوند آفریدن فرایند درست شناخت است. بنابراین کار خداوند نه تسهیل فرایند شناخت است و نه تهدید آن، بلکه نظاره‌گری و تایید نسبت به سیر طبیعی (روشمند و...) آن است. اگر خلل و نقصی در امر شناخت رخ دهد، ناشی از شناسنده است؛ مانند آنچه دکارت کشف کرد و گفت که عقل در نزد همه آدمیان به یکسان آفریده شده است و مشکل در فقدان روش کاربرد عقل است. اما دکارت رابطه نافرینکاری خدا با امر شناخت را چگونه ترسیم می‌کند؟

نافرینکاری خداوند اصل موضوعه معرفت شناسی دکارت پس از خودشناسی او و برای جز خودشناسی است یعنی برای شناخت بدن و جهان (و البته شاید حتی برای شناخت خود خدا! مگر آنکه خدا صرفاً از طریق تصورش، تصدیق شود و نیازمند استدلال و... که مبتنی بر و نیازمند اصل موضوع است، نباشد). زین پس اگر دکارت بتواند قواعد درست اندیشیدن را به نحو احسن به کار برد، دیگر تردیدی در وصول به حقایق نخواهد داشت؛ چرا که خداوند ضامن معرفت قاعده‌مند و روشمند است. با این وصف مبنای تمام تصدیقات و یقین‌های علمی (و نه تصورات)، الهیات معرفت شناختی دکارت مبنی بر نافرینکاری خداوند است. از نظر دکارت دانش مربوط به مسایلی از قبیل سوژه و روش و ایده‌های فطری و شک و خود و خدا و... مربوط به متافیزیک است و در ذیل آن قرار می‌گیرند.

در **مرحله سوم** دکارت به جهان می‌پردازد و ماهیت و تعریف آن را امتداد تشخیص می‌دهد. تخیل و نحوه آن که عبارت از انفعالی بودنش است، نشانه‌ای برای هستی جهان و راهنمایی برای تصدیق آن است. به بیان دیگر تعریف جهان عبارت از امتداد است و تصدیق آن بواسطه صور خیالی که منشا درونی ندارند، صورت می‌گیرد؛ چون صور خیالی که در عین حال ممتد هستند،

منشا درونی ندارند، پس منشا بیرونی دارند یعنی جهانی بیرون از من اندیشنده قابل تصدیق است. از نظر دکارت، دانش مربوط به جهان، ریاضیات و طبیعیات است.

در **مرحله چهارم** پس از حل مساله تصور و تصدیق نفس و جهان و بدن، دیگر مساله مهم عبارت از رابطه نفس با بدن است. اما برای این منظور باید نفس و بدن را در حالت انضمامی خودشان در نظر بگیریم، یعنی در حالت تاثیر و تاثر با هم. گویی در مرحله نخست، دکارت به مساله نفس و بدن به نحو بشرلا پرداخته است و صرفا اوصاف اختصاصی آنها را در لحاظ آورده است، یعنی وصف اندیشنده برای نفس و وصف امتداد برای بدن. ولی در مرحله دوم به مساله نفس و بدن به نحو لا بشرط پرداخته است و اوصاف آنها را در رابطه با هم منظور داشته و مورد تحقیق قرار داده است.

حال دکارت به مساله بدن می پردازد ولی بدن انضمامی (مرتبط با نفس از طریق غده صنوبری در مغز) و نه انتزاعی (امتداد). به بیان دیگر در دکارت با دو معنای انتزاعی و انضمامی از بدن مواجهیم: بدنی که صرفا امتداد است و بدنی که در رابطه با نفس است و در تاثیر و تاثر با آن قرار دارد. دکارت تصور و تصدیق بدن نخست را در مساله جهان به مثابه امتداد، حل کرده است. اما باید به بدن انضمامی و در رابطه ملموس با نفس نیز پرداخت؛ همان بدنی که در نظریه غده صنوبری در مغز، به مثابه رابط نفس و بدن و در تمثیل ناخدا و کشتی، خود را نشان می دهد. اما مهم ترین مسایل در رابطه نفس و بدن چیست؟

می توان حداقل به سه مساله اشاره داشت: نخست، مساله نظری یا معرفت شناختی که مربوط به تصورات ناشی از این ارتباط می شود یا مساله خاستگاه کیفیات ثانویه مانند رنگ و شکل و... . دوم و سوم، مسایل عملی مانند اخلاق و امور پزشکی که مربوط به سالم سازی و بهداشت روان و بدن می شود. در باب مساله مهم اخلاق دکارت بر آن است که موضوع اخلاق در وهله نخست انفعالات ناشی از بدن مانند (ترس، شادی، غم، هیجان ها و...) و در وهله دوم فعالیت های نفسانی (اراده معطوف به انفعالات از قبیل: نظارت و کنترل و تنظیم انفعالات، نجابت، احترام و عزت و سماحت نفس و مساله مرگ: نهرا سیدن از مرگ) است. از نظر دکارت، علوم مربوط به مسایل فوق یعنی مسایل بهداشت روان و بدن به ترتیب مربوط به علم اخلاق و علم پزشکی است.

مرحله پنجم تعریف و تعیین دستگاه و ساختار علوم است. دکارت پس از طرح مباحث فلسفی اش در بستر سوپرکتیویته خاص خود، وضعیت و ساختار علوم را در قالب تمثیل معروف درخت چنین بیان می کند: علوم یا فلسفه مانند درختی است که ریشه آن مابعدالطبیعه است و تنه آن طبیعیات و شاخه های آن عبارت از پزشکی، اخلاق و مکانیک است. ترسیم نقشه علوم و تعریف و تقویم آن، در پرتو سوپرکتیویته دکارتی ممکن شده است که به نوبه خود محصول فلسفه دکارتی است.

اما هدف دکارت از طرح سوپرکتیویته خویش چیست؟ سوژه دکارتی معطوف به تامین چه هدفی است؟ سوژه دکارتی، سوژه ای سه جنبه ای یا سه ضلعی است. جنبه نخست و مهم آن، عقل یا نفس است به عنوان منبع و خاستگاه شهود (من اندیشنده)، آگاهی های ویژه (فطریات) و روش (حصول یقین). جنبه دوم، بدن که به نحو انتزاعی و بشرط لا به عنوان امتداد است و به نحو انضمامی به عنوان یک ماشین و دستگاه مکانیکی است. و سومین جنبه، نفس در رابطه با بدن است به عنوان خاستگاه فعالیت های ارادی (اراده به خیر و عزم آرامش و رضایت) و انفعالات است. هر سه ساحت دچار آسیب و خلل ویژه خود است بدین بیان که: در حوزه عقل، با آسیب عدم توجه به محتوا (فطریات) و به ویژه عدم التفات به روش (راه بردن عقل) سروکار داریم و در حوزه بدن، با بیماری ها و بی تعادلی ها و در سطح رابطه نفس - بدن، با عدم مواجهه مناسب و درست با فعالیت های نفسانی و انفعالات نفس مواجهیم.

با این وصف به نظر می رسد که دکارت در نقش یک طبیب برای سوژه ظاهر شده است. بدین معنی که وی متناسب با لحاظ سه جنبه فوق در سوژه، عزم سه نوع درمان را در آن در سر می پروراند: درمان نظری نفس یا درمان عقل، درمان ماشینی بدنی و درمان ارادی و عملی رابطه نفس-بدن در سوژه. درمان نظری نفس یا عقل به کمک دانش متافیزیک است و عبارت از خروج از شکوک و حصول یقین از طریق حصول وضوح و تمایز و صدور احکام یقینی توسط آن است، درمان بدن به کمک دانش پزشکی است و عبارت از رفع بیماری ها و امراض است و درمان ارادی و عملی نفس به واسطه دانش اخلاق و عبارت از فعال ساختن نفس به علاوه کنترل انفعالات و تسلط و اشراف بر آنها و راه بردن درست آنها از طریق اراده است. درمان عقل به شیوه درونی و غیرمادی و با روش عقلی و هدایت عقلانی است. درمان اخلاقی نفس به روش درونی ولی از طریق کاربرد اراده و رعایت قواعد و تمرینات عملی (نفسانی-بدنی) است. اما درمان بدن، به نحو بیرونی و با کمک امور مادی از قبیل داروست. اما سخن مهم آن است که در تفکر دکارتی، بدون تاسیس علوم و پی گیری آنها راهی برای وصول به اهداف فوق وجود ندارد. و در ادامه به نظر می رسد که بر مبنای پیوستگی نظر و عمل در سوژه دکارتی که در درخت دکارتی نمود یافته است، باید علوم اخلاقی و غیر اخلاقی با هم تحصیل

و عملی گردند تا سوژه بتواند به اهداف زندگی برسد. بدون هر یک از آنها اهداف سوژه ناقص خواهند بود. هدف زندگی در نظر دکارت، آرامش درونی و آسایش بیرونی است؛ اولی بر عهده دانش متافیزیک و علم اخلاق است و دومی بر عهده علوم غیر اخلاقی (طبیعیات و مکانیک و طب) است (امید، ۱۳۹۸: ۲۷۰، ۲۶۰).

به بیان دیگر نخستین هدف سوژه دکارتی دست یابی به علوم و تقرر در عالم علوم است تا پس از آن و به واسطه آن، زندگی همراه با آسایش و آرامش حاصل آید. هدف سوژه دکارتی، سعادت دنیوی است و نه لزوماً رستگاری دینی؛ هدفش تامین سعادت دنیوی است و اما در باب مساله رستگاری اخروی ساکت است. سوژه دکارتی راهی برای درک ماهیت پس از مرگ و مساله معاد و آخرت ندارد اما نه آنکه توان انکار آن را نیز داشته باشد. اما این سوژه صاحب اراده‌ای است که می‌تواند بیرون از فاهمه نیز متعلقات خود را بیابد و آنها را تصدیق کند. اراده است که می‌تواند به چنین اموری بپردازد. در این حالت تصورات اراده را دین فراهم می‌کند و منبع تغذیه آن دین است و نه فاهمه (دکارت، ۱۳۸۱: ۲۳؛ امید، ۱۴۰۰: ۹۳-۸۵).

نتیجه‌گیری

از جهتی می‌توان سوژه‌کنیویته را در دو سطح خوداندیشی (محض یا همراه با دیگراندیشی) و خودیاری (محض یا همراه با دیگریاری) در باب سوژه در نظر گرفت. خوداندیشی در سوژه‌کنیویته مربوط به تعریف و توصیف سوژه از جهت ماهیت آن است (مانند من اندیشنده) و خودیاری معطوف به تعریف و توصیف سوژه از جهت تعریف بنیاد عمل آن و تعیین مسیر برای فعالیت در جهان و میان دیگران است (مانند خودآیینی، خودفرمانی، خودراهبری، خودانتقادی و... و اصول عملی معطوف به کنش). نظریه سوژه و نیز هرمنوتیک سوژه‌کنیویته مربوط به این وجه از سوژه‌کنیویته است.

یکی از وجوه و نتایج خودیاری سوژه‌کنیویته تشکیل پایدیای سوژه‌کنیویته برای تعلیم و تربیت و پرورش سوژه است. پایدیای سوژه‌کنیویته بر اساس عناصری از قبیل انسان‌گرایی، روشمندی، سازمان‌گرایی و توجه به علوم و فنون، معطوف به تربیت و تکوین چیزی به نام سوژه است. ما امروزه، کم و بیش، گریز و گزیری از افق سوژه‌کنیویته و خوداندیشی و خودیاری سوژه‌کنیویته نداریم. تمام مسیرهای اندیشه و عمل انسان، کم و بیش، در افق سوژه‌کنیویته و در قالب انواع و اقسام سوژگی از قبیل فلسفی، علمی، سیاسی، هنری، اقتصادی و... قرار می‌گیرد. با این وصف برنامه و هدف تعلیم و تربیت ما از جهت فلسفی باید در افق سوژه‌کنیویته و مرتبط با آن باشد چرا که در غیر این صورت به نوعی دچار غفلت از زمانه و نادیده گرفتن واقعیت فلسفی و انسانی موجود خواهیم شد و نمی‌توانیم تصویر واقع بینانه‌ای از انسان موجود و آینده ترسیم کنیم و نیز برنامه واقع بینانه‌ای برای حال و آینده آن ارائه دهیم. انسان امروز به ناگزیر باید در افق سوژه‌کنیویته (به معانی مختلف آن) نگرسته شود و با تکیه بر پایدیای سوژه‌کنیویته، مشغول به تمرین سوژگی و در نهایت مستقر در حد سوژه گردد. بنابراین دستگاه و نظام تعلیم و تربیت محلی^۱ و جهانی^۲ باید چنین مبنا و نیز مسیر عام و کلی را در نظر آورد و تمهیدات لازم برای ارتباط با آن و به دیده گرفتن آن را فراهم سازد.

گفتنی است که در عین حال که نمی‌توان از نظریه سوژه واحدی برای تمام شرایط و زمینه‌ها سخن گفت اما در امر تعلیم تربیت نباید از دو اصل غفلت داشت: نخست، بنیادی بودن سوژه‌کنیویته و دوم، امکان رجحان نظریه‌ای در باب سوژه بر نظریه دیگر و بالتبع رجحان پایدیای سوژه‌کنیویته بر پایدیای سوژه‌کنیویته دیگر. نتیجه اصل اول واقع بینی نسبت به جهان جدید و ویژگی‌های آن و عدم بازگشت به منظرهای غیرواقع بینانه گذشته است و نتیجه اصل دوم رقابت میان سوژه‌کنیویته‌ها و تربیت و پرورش سوژه‌های هر چه پربارتر و شکوفاتر و کامل تر است. اگر زمانه ما زمانه سوژه‌کنیویته است، باید به پایدیای سوژه‌کنیویته نیز اندیشید. باید توجه داشت که گفتمان و پایدیای سوژه‌کنیویته معطوف به تربیت و پرورش انواع سوژه‌های فلسفی، اخلاقی، هنری، حقوقی، سیاسی، اقتصادی، صنفی، سازمانی و... و حتی دینی و معنوی است.

حال با این وصف آیا نمی‌توان پایدیای سوژه‌کنیویته را بنیادی برای تمام فلسفه‌های تعلیم و تربیت موجود (اعم از شرقی یا غربی) در نظر آورد؟ آیا فلسفه تعلیم و تربیتی هست که فارغ از مولفه‌های پایدیای سوژه‌کنیویته بنگرد و بیندیشد و طی طریق کند؟ آیا فلسفه تعلیم و تربیتی می‌تواند یافت که کم و بیش، بنیادها و اهداف سوژه‌کنیویته را نپذیرد یا مفروض ندارد یا مشق سوژگی ندهد و در کل، متری را به نحوی از انح در افق سوژه‌کنیویته قرار ندهد؟ آیا جریان تعلیم و تربیتی که خود را در افق فلسفه تعلیم

1. local

2. global

و تربیت مطرح ساخته است جز آن است که با ورود به حوزه فلسفه، خود را وارد عرصه سوپزکتیویته کرده است؟ چرا که فلسفه، فی نفسه، یک خودآگاهی و آگاهی سوپزکتیو را در ضمن دارد.

به نظر می‌رسد که با این وصف می‌توان گفت که پایداری سوپزکتیویته خود یک فلسفه تعلیم و تربیت نیست و در زمره یکی از فلسفه‌های تعلیم و تربیت قرار نمی‌گیرد، اما به عنوان شرط امکان فلسفه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. از سوی دیگر باید پذیرفت که بنیادها و مولفه‌ها و اهداف اساسی پایداری فلسفی جدید یا پایداری سوپزکتیویته است که به تدریج در تاریخ، فرزندان متعدد و متنوعی را در عرصه‌های مختلف به بار آورده است از قبیل نهادهای آموزشی و تربیتی در سطح متعارف و عالی، مدارس جدید، دانشگاه، موسسات آموزشی فلسفی، انجمن‌های فلسفی، دانش و رشته علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه برای کودکان، مشاوره فلسفی و...

منابع

- امید، مسعود. (۱۳۹۸). *تاملاتی در باب فلسفه دکارت*، تهران: شفیعی.
- امید، مسعود. (۱۴۰۰). *پرسش از سوپزکتیویته سینوی و فارابی*، تهران: شفیعی.
- تانزر، مارک. (۱۴۰۱). *درباره اگزیستانسیالیسم*، ترجمه محسن زارعی، تهران: نشر علم.
- دکارت، رنه. (۱۳۷۶). *اصول فلسفه*، ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی، تهران: الهدی.
- دکارت، رنه. (۱۳۸۱). *تاملات در فلسفه اولی*، ترجمه احمد احمدی، تهران: سمت.
- دکارت، رنه. (۱۳۹۷). *گفتار در روش (با مقدمه و حواشی ژیلسون)*، ترجمه محمد فروغی و اشکان خطیبی، تهران: نشر مرکز.
- رومان، کریس. (۱۳۹۹). *فرهنگ گزیده اندیشه و اندیشمندان*، ترجمه رشاد مردوخی، تهران: کتاب سده.
- ضیمران، محمد. (۱۳۹۰). *افلاطون، پایداری و مدرنیته*، تهران: نقش جهانمهر.
- غزالی، ابوحامد محمد. (۱۳۷۲). *احیاء العلوم*، ج ۱، ترجمه مویدالدین محمد خوارزمی، تهران: علمی و فرهنگی.
- غزالی، ابوحامد محمد. (۱۳۹۰). *المنتقد من الضلال*، ترجمه ناصر طباطبایی، تهران: مولی.
- فارابی، ابونصر. (۱۳۶۴). *احیاء العلوم*، ترجمه حسین خدیوچم، تهران: علمی و فرهنگی.
- قائدی، یحیی؛ آقاپور، مریم. (۱۳۹۹). *بنیادهای مشاوره فلسفی*، تهران: فراروان.
- کانت، ایمانوئل. (۱۴۰۰). *بنیانگذاری برای مابعدالطبیعه اخلاق*، ترجمه مسعود حسینی، تهران: نشر نی.
- کانت، ایمانوئل. (۱۳۷۶). *روشن‌گری چیست؟*، سیروس آرین‌پور، تهران: آگاه.
- لاهو، ران. (۱۳۹۹). *به درآمدن از غار افلاطون*، ترجمه علی علوی‌نیا، تهران: فراروان.
- لیپمن، متیو. (۱۳۹۵). *مارک*، ترجمه یحیی قائدی و معصومه رضانی، تهران: دانشگاه خوارزمی.
- کُنپنهور، براین؛ اسمیت، چارلز. (۱۳۹۶). *فلسفه در عصر رنسانس*، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی، تهران: روزنه.
- گُنزالس، آنا مارتا. (۱۳۹۹). *فرهنگ، آموزش و نظریه اجتماعی در اندیشه کانت*، ترجمه زهره سعیدی و رضا ماحوزی، تهران: کرگدن.
- ناجی، سعید؛ رُسنانی، هاشم. (۱۳۹۹). *گفتگوهای درباره فلسفه برای کودکان و نوجوانان*، حمیدرضا حیدری، تهران: نشر نی.
- هال، دونالد ای. (۱۳۹۶). *سوژگی*، هادی شاهی، تهران: کتاب پارسه.
- یگر، ورنر. (۱۳۷۶). *پایداری*، ج ۱ و ۲ و ۳، محمد لطفی، تهران: خوارزمی.
- ینمی دوزی سرخابی، محمد. (۱۴۰۰). *پداگوژی دانشگاهی*، تهران: موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

References

- Copenhauer and Smith, Brian and Charles. (2016). *Philosophy in the Renaissance Era*, translated by Mohammad Saeed Hanai Kashani, Tehran: Rozeneh. {In Persian}
- Descartes, Rene. (1997). *Principles of Philosophy*, translated by Manouchehr Saneyi Dareh Beidi, Tehran: Alhadi. {In Persian}
- Descartes, Rene. (2002). *Reflections on first Philosophy*, translated by Ahmad Ahmadi, Tehran: Samt co. {In Persian}

- Descartes, Rene. (2017). *Discourse on Method* (with an introduction and footnotes by on), translated by Mohammad Foroughi and Ashkan Khatibi, Tehran: publishing Markaz. {In Persian}
- Farabi, AbuNasr. (1985). *Ihsa al-Uloom*, translated by Hossein KhadivJam, Tehran: scientific and cultural. {In Persian}
- Ghazali, AbuHamed Mohammad. (1993). *Ahya Al-Uloom*, Vol. 1, translated by Mohyeddin Mohammad Kharazmi, Tehran: Scientific and Cultural. {In Persian}
- Ghazali, AbuHamed Mohammad. (2011). *Al-Niqdh Man Al-Dalal*, translated by Naser Tabatabai, Tehran: Mola. {In Persian}
- Gonzalez, Ana Marta. (2019). *Culture, Education and Social Theory in Kant's Thought*, translated by Zohra Saeedi; Reza Mahouzi, Tehran: Kargadan. {In Persian}
- Hall, Donald E. (2016). *Subjectivity*, translated by Hadi Shahi, Tehran: Ketab Parse. {In Persian}
- Kant, Immanuel. (1997). *What is Enlightenment?* Translated by Sirous Arianpour, Tehran: Aghaz. {In Persian}
- Kant, Immanuel. (2021). *Foundation for the metaphysics of ethics*, translated by Massoud Hosseini, Tehran: Ney Publishing. {In Persian}
- Laho, Ran. (2019). *To get out of Plato's cave*, translated by Ali Alavinia, Tehran: Faravan. {In Persian}
- Lipman, M. (1984). *The cultivation of Reasoning through philosophy Educational Leadership*, Vol. 42. No. 9.
- Omid, Masoud. (2021). *Questioning the subjectivity of Sinavi and Farabi*, Tehran: Shafi'i. {In Persian}
- Omid, Masoud. (2018). *Reflections on Descartes' Philosophy*, Tehran: Shafi'i. {In Persian}
- Roman, Chris. (2019). *Anthology of thoughts and thinkers*, Rashad Mardokhi, Tehran: Sede Ketab. {In Persian}
- Tanzer, Mark. (2022). *About existentialism*, translated by Mohsen Zarei, Tehran: Alam Publishing. {In Persian}
- Yager, Werner. (1997). *Paidia*, Vol. 1, 2, 3, translated by MohammadHassan Lotfi, Tehran: Kharazmi. {In Persian}
- Zimran, Mohammad. (2018). *Plato, Paideia and Modernity*, Tehran: Naqsh JahanMehr. {In Persian}