

تضاد و تفاوت در تربیت مبتنی بر گفت‌وگو با نظر به دیدگاه‌های ملاصدرا

ملیحه رجائی*

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی**

علی‌رضا صادق زاده قمصری***

بختیار شعبانی ورکی****

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۰۳

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۶/۰۲

چکیده

هدف مقاله حاضر، تبیین جایگاه تضاد و تفاوت میان شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو بر اساس نگرش وجودی صدرالمآلهین است. برای این منظور، از روش استنتاجی استفاده شد و آرای ملاصدرا در خصوص هستی، انسان و معرفت مورد بازخوانی قرار گرفت و جایگاه تضاد و نقش محوری آن در تربیت گفت‌وگویی تبیین شد. دیدگاه‌های رایج نیز که بر گفت‌وگو در فرایند تعلیم و تربیت تمرکز کرده بودند، مورد نقد و بررسی قرار گرفتند و مشخص شد دیدگاه‌های مذکور، تضاد و تفاوت را محدود پنداشته و به این علت، درک و توصیف آن‌ها از تربیت مبتنی بر گفت‌وگو با کاستی‌هایی مواجه است. سپس نقش وجود شناسانه تضاد و تفاوت در نگرش صدرایی بررسی شد و تبیینی متمایز از تربیت مبتنی بر گفت‌وگو ارائه گردید که متفاوت با دیدگاه‌های رایج است. در ادامه دستورالعمل‌هایی برای گفت‌وگو محور ساختن جریان تربیت به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پیشنهاد و بر این نکته تأکید شد که تربیت گفت‌وگویی، زمانی در مسیر حقیقی و اصیل خود قرار می‌گیرد که تضادها و تفاوت‌ها بین طرفین گفت‌وگو رسمیت یابد و این امر، مستلزم مواجهه‌ای وجودگرایانه با انواع تفاوت‌ها و تضادها است.

کلیدواژه‌ها: تربیت گفت‌وگویی؛ تضاد و تفاوت؛ هستی‌شناسی؛ انسان‌شناسی؛ معرفت‌شناسی.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

** نویسنده مسئول: دانشیار، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

Tjavidi@um.ac.ir

*** دانشیار، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس تهران، ایران

**** استاد، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

مقدمه و بیان مسئله

اغلب نظریه پردازان و پژوهشگران تربیتی اتفاق نظر دارند که جریان تربیت، ماهیت رابطه‌ای دارد و بر مدار ارتباط و گفت‌وگوی بین مربی و متربی استوار است؛ بنابراین گفت‌وگوی میان مربیان و متربیان، مهم‌ترین رکن در تربیت است چنانچه توجه و نظر فیلسوفان بسیاری را به خود جلب کرده است (بیستا^۱، ۲۰۱۲؛ ماتسیو^۲، ۲۰۰۹؛ باقری^۳، ۲۰۱۶؛ زیرو^۴، ۱۹۸۶). بر همین اساس تربیت گفت‌وگویی مورد توجه اکثریت صاحب‌نظران در حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است. گرایش به این نوع تربیت با انتقاد از رویکردهای معلم‌محور و علاقه به رویکردهای جدید در یادگیری از قبیل یادگیری مشارکتی، سازنده‌گرایی، روش‌های آموزش مبتنی بر بحث گروهی و همیاری که توسط پیشرفت‌گرایان و سازنده‌گرایان مطرح شد، آغاز گردیده است (ماتسیو، ۲۰۰۹: ۳۱). هم چنین تأکید بر نقش سیاسی و اجتماعی مدارس و کارکرد آن‌ها در بسط و گسترش دموکراسی و آماده کردن فراگیران برای زندگی شهروندی، دست‌اندرکاران تربیت را به سمت گفت‌وگومحوری در تمام سطوح سوق داده است (اسچاوز و باکر^۴، ۲۰۱۷: ۲۶)؛ ولی به دلیل وجود تضاد و تفاوت بین طرفین، معمولاً ارتباط و گفت‌وگو در فرایند تربیت به سختی برقرار می‌شود و برای دست‌اندرکاران با پیچیدگی و ابهام همراه است (بیستا، ۲۰۱۳؛ سرید^۵، ۲۰۱۱). چنانچه باینکه پژوهش‌های بسیاری درباره ضرورت گفت‌وگو و اهمیت آن در بهبود نتایج آموزشی و تحقق اهداف تربیتی انجام شده است؛ ولی باین حال، به زعم بسیاری از محققان هنوز کلاس‌های درس از نبود گفت‌وگو رنج می‌برند (اسکیدمور^۶، ۲۰۰۶؛ ال‌کادر^۷، ۲۰۱۵؛ لایبلین و فرانسیس^۸، ۲۰۱۲؛ صادقی اول، امین خندقی و سعیدی رضوانی، ۱۳۹۶؛ امینی و رحیمی، ۱۳۹۶).

در همین راستا، فرض پژوهش حاضر این است که علی‌رغم وجود نظریات تربیتی رایج که گفت‌وگو را محور نظریه خویش قرار داده‌اند، علت محقق نشدن گفت‌وگو در فرایند تربیت، مربوط به نادیده گرفتن موضوع تضاد و تفاوت در میان طرفین گفت‌وگو و غفلت از جایگاه و

1. Biesta
2. Matusov
3. Giroux
4. Schwarz & Baker
5. Sarid
6. Skidmore
7. Elkader
8. Lieblein & Francis

نقش وجودی این موضوع پیچیده در عالم هستی و انسانی است که به تبع آن در تبیین و ترسیم تربیت گفت‌وگویی نیز به این عنصر مهم بی‌توجهی شده است؛ از این رو در مقاله حاضر سعی شده است با تفسیری وجودی از تضاد و تفاوت و رسمیت دادن به آن‌ها در جریان تربیت، تبیین جدیدی از تربیت مبتنی بر گفت‌وگو متناسب با رویکرد اسلامی ارائه شود. البته با عنایت به مقبولیت و جامعیت آرای ملاصدرا و جایگاه ویژه نگرش وجودی در دیدگاه‌های ایشان، برای تبیین مبانی بحث، به آرای این حکیم الهی رجوع شده است. نویسندگان این مقاله بر این باورند که گفت‌وگو در ارتباط میان مربی و متربی با توجه جدی به تفسیر وجودی عنصر تضاد و تفاوت میان طرفین ارتباط محقق می‌شود و مبتنی بر مفروضه‌هایی خاص در حوزه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی است؛ چنانچه تفسیر تضادها و تفاوت‌ها با نظر به این مبانی می‌تواند به تصحیح و بازخوانی درک ما از گفت‌وگو منجر شود و لاجرم در چگونگی اجرای آن در موقعیت‌های عملی تأثیرگذار باشد. بر همین مبنا، سؤال اصلی پژوهش نیز بدین قرار است که با تکیه بر مبانی فلسفی صدرایی، با توجه به نقش و جایگاه تضادها و تفاوت‌ها چه تبیینی (چیستی، چرایی و چگونگی) از تربیت گفت‌وگویی می‌توان ارائه داد؟ برای پاسخ به سؤالات پژوهش، ابتدا ذیل مبانی نظری به برخی از نظریات تربیت گفت‌وگومحور به همراه بنیادهای فلسفی و چگونگی نگرش به وجود تضاد و تفاوت به عنوان اهم دیدگاه‌های رایج در این خصوص پرداخته می‌شود؛ سپس از میان مباحث گسترده فلسفه صدرایی، کلیتی درباره اصالت و تشکیک وجود، ارائه و در حوزه هستی‌شناسی به تفسیری وجود شناختی از تضاد و تفاوت در لایه‌های مختلف هستی و نقش آن در عالم؛ در حوزه انسان‌شناسی، موضوع فردیت و لزوم توجه به حضور دیگری - فردی متفاوت با خود - برای تحقق فردیت و در حوزه معرفت‌شناسی، به معرفت‌تشکیکی و ضرورت ملاحظه وجود تضاد و تفاوت در درک امور اشاره می‌شود. پس از آن نیز پیشینه پژوهش و روش‌شناسی بحث در دستور کار قرار می‌گیرد و در نهایت، تبیینی فلسفی از تربیت گفت‌وگویی ارائه می‌گردد که به رسمیت شناختن تضاد و تفاوت و وجودی دانستن آن‌ها کمک می‌کند که مهم‌ترین وجه متمایز با دیدگاه‌های رایج است و درک وسیع‌تری نسبت به نقش تضادها و تفاوت‌ها در جریان تربیت دارد؛ از این رو به نظر می‌رسد از لحاظ نظری، تبیینی اقناع‌کننده از چیستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت مبتنی بر گفت‌وگو ارائه می‌نماید که از لحاظ عملی نیز وضوح و کارآمدی بیشتری نسبت به دیدگاه‌های رایج برای دست‌اندرکاران تربیت به همراه دارد.

مبانی نظری

تحلیلی انتقادی از اهم دیدگاه‌های رایج درباره تربیت گفت‌وگومحور

از جمله فیلسوفان تربیتی که بر اهمیت گفت‌وگو در فرایند تربیت تأکید کرده‌اند، می‌توان به نادرینگر^۱، بوبر^۲ و فریره^۳ اشاره کرد که در ادامه اهم نظریات ایشان نقد و بررسی شده است. نادرینگر از جمله فیلسوفانی است که به مسئله اخلاق و تربیت توجه کرده است. محور نظریات نادرینگر مفهوم مراقبت^۴ است. این مفهوم که اساس روابط انسانی را تشکیل می‌دهد، برخاسته از گرایش‌ها فمینیستی نادرینگر و عاطفه محوری اوست. وی نظام آموزشی کنونی را مبتنی بر فرایندی مکانیکی می‌داند که معلم و شاگرد در برابر یکدیگر قرار دارند؛ لذا چنین سیستم آموزشی را دور از عواطف می‌داند و آن را نقد می‌کند، چون موجب کاهش رغبت فراگیران نسبت به تربیت رسمی و کم اهمیت انگاشتن احساسات اصیل انسانی می‌شود (بارو^۵، ۲۰۱۵). البته نادرینگر در مقابل، دیدگاه تربیتی خود را پیشنهاد می‌دهد که مبتنی بر احساس مسئولیت نسبت به دیگری و توجه به نیازها و علایق شاگردان است، همدلی و همدردی با فراگیران را توصیه کرده و بر شاد بودن فرایند تربیت در مدارس تأکید می‌کند؛ زیرا به نظر او اغلب شاگردان در فضاهای شاد بهتر یاد می‌گیرند، در سازگار کردن خود با محیط توانمند می‌شوند و موجب رضایت خاطر آن‌ها می‌شود. در دیدگاه تربیتی نادرینگر مفاهیم، مراقبت، دوستی، شنیدن و گوش کردن و از همه مهم‌تر «ارتباط» در مرکزیت قرار دارند (جاویدی و همکاران، ۱۳۹۷).

نادرینگر برای ارتباط بین مربی و متربی شأنی هستی‌شناسانه قائل است و اساساً آغاز زندگی انسان را با شروع ارتباط با دیگری می‌داند، هرچند این روابط را برابر و هم‌تراز نمی‌داند (مانند رابطه بیمار - پزشک)؛ ولی معتقد است که رعایت اخلاق مراقبتی در چنین رابطه‌ای لازم است و هر کدام از طرفین در لزوم رعایت اصول اخلاقی در ارتباط مراقبتی با یکدیگر برابرند. این اصول شامل گوش دادن، احترام، همنوایی و بسیاری از احساسات اصیل انسانی دیگر می‌شود که گفت‌وگو در مرکز آن‌ها قرار دارد. مطابق با دیدگاه نادرینگر، ضروری است نیازهای فراگیران

1. Noddings
2. Buber
3. Freire
4. Caring
5. Barrow

شنیده شود و شاگردان نیز پاسخ معلم نسبت به نیازها و تمایلات خودشان را درک و تأیید کنند، در این صورت این رابطه مبتنی بر دلسوزی و مراقبت خواهد بود (نادینگر، ۲۰۱۲). در فرایند ارتباط مراقبتی، مراقبت‌کننده از طریق گفت‌وگوی چهره به چهره با مراقبت‌شونده از نیازهای او آگاه می‌شود، برای برآورده شدن آن‌ها تلاش می‌کند و مراقبت‌شونده، احساس خود را نسبت به اقدام مراقبتی ابراز می‌کند (نادینگر، ۲۰۱۰).

مارتین بوبر نیز ارتباط تربیتی را یکی از ناب‌ترین موقعیت‌های گفت‌وگویی می‌داند (به نقل از نادینگر، ۲۰۱۲ و ماتسیو، ۲۰۰۹). وی در فلسفه تربیتی خود بر دو نوع رابطه تأکید می‌کند؛ رابطه «من - تو^۱»، و «من - آن^۲» ولی رابطه من - تو را برتر می‌شمرد. در این رابطه، گفت‌وگو به گونه‌ای است که مخاطب دیگر همانند شی (آن) نگریسته نمی‌شود و ارتباط، با مخاطب قرار دادن و آغاز کلام من با تو شروع می‌شود و در این رابطه گفت‌وگویی نه تنها من، بلکه زندگی اصیل و حقیقی طرفین می‌تواند به طور کامل محقق شود و اساساً برای تحقق چنین زندگی، به وجود تو نیاز است و همان میزان که «من» بر «تو» اثر دارد، «تو» نیز بر «من» تأثیر شگرف می‌گذارد و این حاکی از رابطه‌ای متقابل است. از ویژگی‌های اصلی این رابطه، نداشتن طمع و انتظار از دیگری است (بوبر، ۱۳۸۰: ۶۴-۵۸). بوبر معتقد است که زندگی واقعی فقط در رابطه و وجود «او» (نشئه حضور) و در تعامل و گفت‌وگو با انسان‌های دیگر محقق می‌شود و همین امر نیز بنیاد اساسی تربیت گفت‌وگویی را شکل می‌دهد؛ هرچند این رابطه تربیتی، از این جهت که جایگاه معلم و شاگرد در فرآیند تربیت یکسان نیست، رابطه‌ای برابانه نیست و صرفاً تعاملی ناهم‌تراز است (نقل از باقری، ۲۰۱۶: ۳۲۳). گفت‌وگو در نظر بوبر شامل ویژگی‌هایی همچون اصیل و مبتنی بر حقایق بودن، همدلانه، مثبت‌اندیشی بدون قید و شرط، برابانه و حمایتی است (کیم^۳، ۱۹۹۰؛ جوهانسن^۴، ۱۹۷۱) که نقش و جایگاه مهمی در رفع تضادها و ارائه راه حل برای تنش‌ها و اختلافات موجود در جامعه دارد (توجه به بعد فرهنگی گفت‌وگو) و به خاطر همین نقش است که بوبر به انسان شدن از طریق گفت‌وگو اعتقاد دارد (مورگان و گیلهرم^۵، ۲۰۱۲). برخی نیز معتقدند تربیت گفت‌وگویی بوبر از آنجاکه به رشد و اعتلای انسان می‌انجامد، در نهایت به اصلاح اجتماعی نیز منجر خواهد شد

1. I-Thou
2. I-IT
3. Keim
4. Johansen
5. Morgan & Guilherme

(واتراس^۱، ۲۰۱۴).

پائولو فریره نیز یکی دیگر از مریبانی است که در دیدگاه‌های تربیتی خود به ارتباط گفت و گویی میان معلم و شاگرد توجه و ارتباط را وسیله‌ای برای معنی دادن به زندگی تعریف کرده است و نه تنها فرایند تربیت را اساساً رابطه‌ای مبتنی بر ابراز عشق و گفت و گو معرفی می‌کند؛ بلکه حتی ساختار دانش را نیز پدیده‌ای گفت و گو محور می‌داند. به نظر او ترویج شک گرایشی و موشکافی ضمن تدریس و آموزش و یادگیری معلم و شاگرد از یکدیگر، انگیزه برای یادگیری را در فراگیران به وجود می‌آورد و آن‌ها را از سکوت درمی‌آورد و معلم ضمن گفت و گو با آن‌ها، از شرایط زندگی و وضعیت آنان آگاه می‌شود. در گفت و گوی انتقادی پیشنهادی از جانب فریره، پرسش‌های اصلی مورد توجه قرار می‌گیرد که از طریق آن‌ها، ایدئولوژی موجود در جامعه نقد می‌گردد و مسیر برای رهایی از استبداد، سلطه و اصلاح وضع موجود هموار می‌شود. او گفت و گوی رهایی‌بخش را امری چالش برانگیز، غیرقابل پیش‌بینی و دشوار معرفی می‌کند ولی با این حال آن را بر آموزش مکانیکی و بانکی (توصیف طعنه آمیز او از جریان رایج تربیت) که مضرات آن بسیار گسترده و غیرقابل جبران است، ترجیح می‌دهد. از منظر فریره ملزومات تحقق گفت و گوی رهایی بخش مواردی از قبیل ایمان به توانایی انسان، امید برای تکامل، شجاعت برای مواجهه با اتفاقات، اقدامات بدون ترس و فروتنی است (فریره ۱۳۵۸:۱۴۱؛ فریره و شر، ۱۳۹۴:۳۹-۳۶).

موارد ذکر شده ضمن اینکه تأثیر چشمگیری در نظریه و عمل تربیتی گفت و گو محور داشته‌اند و فصل جدیدی از تفکر و عمل را جهت تربیت با توجه به این موضوع گشوده‌اند، با انتقادات و چالش‌هایی مواجه هستند که به نظر می‌رسد ناشی از عدم توجه به تضادها و تفاوت‌های موجود میان طرفین گفت و گو و برخوردی سطحی با این پدیده پیچیده است؛ چرا که معمولاً حصول تفاهم را امری بس سهل الوصول تر نسبت به اتفاقات عالم واقع می‌پندارند، به نحوی که نادینگز با اینکه به درستی بر ضرورت ارتباط مراقبتی با وجهه اخلاقی تأکید می‌کند و آن را در فرایند تربیت بسیار مؤثر می‌داند؛ ولی بر تضاد و تعارضات میان مراقبت‌کننده و مراقبت شونده و حتی تضادها و تعارضات میان نیازهای مراقبت شونده تمرکز نمی‌کند، گویی این گونه تضادها به راحتی با همدلی، شنیدن، برآوردن نیازهای شاگردان و با ایجاد فضایی شاد و مبتنی بر احترام به کنار گذاشته می‌شوند، در صورتی که این طور نیست و اغلب تضادها و تفاوت‌ها میان افراد پایدارند. ارتباط

گفت‌وگویی بوبر نیز ضمن تأثیر چشمگیری که بر فرایند تربیت داشته است، خالی از نقص نیست؛ چراکه هدف او از رابطه، کلام و گفت‌وگو، حل تضادها و اختلافات اجتماعی و سیاسی و رسیدن به تفاهم است. این در حالی است که حل اختلاف و کاستن از فاصله‌های موجود خصوصاً در شرایط اجتماعی و سیاسی پیچیده جوامع معاصر به راحتی امکان پذیر نیست و اکثر اوقات، این گونه تفاوت‌ها حتی پس از انجام گفت‌وگوهای فراوان و مداوم، باقی می‌مانند و از طرفی برای رسیدن به تفاهم احتمالاً باید برخی نظرات و ایده‌ها به حاشیه رانده شوند و گاهی اصرار بر حصول تفاهم نیز موجب تحمیل نظر و استبداد از سوی یک طرف گفت‌وگو می‌شود (بیستا، ۲۰۱۳).

بر همین اساس می‌توان تأکید بوبر در گفت‌وگو برای حل تضاد و اختلاف را آرمانی غیرواقع‌بینانه برشمرد؛ چراکه در عمل نسبتاً ناشدنی است. از طرف دیگر همان‌طور که ذکر شد گفت‌وگوی بوبری به دنبال تحقق انسانیت و به تبع آن اصلاح اجتماع از طریق حذف تضادها و تفاوت‌ها است؛ ولی به نظرمی رسد شکل دادن به رابطه مسالمت‌آمیز با وجود تضادها و تفاوت‌ها موضوعی انسانی‌تر باشد. به این ترتیب، به نظرمی رسد ماهیت پیچیده تضادها و تفاوت‌ها میان طرفین گفت‌وگو و خاستگاه سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی به وجود آورنده آن‌ها توسط بوبر به طور کامل درک نشده است. در مورد فریره نیز باید گفت باینکه نظریات او تأثیر چشم‌گیری در اصلاح روندهای آموزشی رایج در سراسر جهان داشته است و سرآغاز فصل نوینی از تربیت، هدف و معنای آن بوده و به زعم بسیاری، او را باید از متنفذترین مربیان قرن بیستم دانست؛ ولی نظریات او نیز از این لحاظ خالی از ایراد نیست چراکه این متفکر انتقادی به تضادها و تناقضات میان زبان معلم و زبان شاگردان که به خاطر تفاوت‌های ماهوی و جایگاهی آنان امری طبیعی است، توجه لازم را نکرده است (تفاوت‌های فراگیران با یکدیگر، معلمان با یکدیگر و مسئولان آموزشی با یکدیگر)، و گفت‌وگو را بیشتر با نگاهی عدالت‌محور و صرفاً برای ستمدیدگان سودمند تلقی کرده و از تضاد میان ناسازگاری‌های اجتماعی و الزامات اخلاقی در دنیای واقعی غافل است (ژیرو و مک‌لارن^۱، ۱۹۹۳؛ کالفیلد^۲، ۱۹۹۱؛ به نقل از اوهایگر^۳، ۱۹۹۵). به نظر می‌رسد فریره تضادها و تناقضات را بیشتر میان دو عالم ستمدیده و ستمگر می‌بیند در صورتی که درون هر طیف دیدگاه‌های متضاد و متناقضی وجود دارد و شاید به همین خاطر است که رهایی و آزادی مدنظر او در عمل

1. McLaren
2. Caulfield
3. Ohliger

به‌سختی و زحمت بسیار به دست می‌آید و این نیز به خاطر محدود پنداشتن دایره تضاد است. البته به نظرمی رسد این کم‌توجهی به وجود تفاوت و تضاد واقعی میان طرفین گفت‌وگو، احتمالاً در مبانی فلسفی این نظریات تربیتی ریشه دارد که به‌اجمال به آن اشاره می‌شود. چنانچه می‌دانیم بوهر و نادینگر به عنوان فیلسوفانی اگزیستانسیالیست^۱ شناخته می‌شوند که دیدگاه‌های آن‌ها در مخالفت با فلسفه سنتی جبر انگار و اهمیت و تأکید بر آزادی و اختیار به‌مثابه اهم مسائل انسانی بوده است (سوربی^۲، ۱۹۹۳؛ مورگان و گیلهرم، ۲۰۱۲). در فلسفه اگزیستانس همان‌طور که سارتر^۳ بیان می‌کند، تقدم وجود بر ماهیت، از اصول اساسی آن است؛ بدین‌معنا که انسان ماهیتی از پیش تعیین شده ندارد و هر انسانی خود باید ماهیت خویش را با انتخاب‌هایش بسازد و بر همین اساس، آگاهی و مسئولیت اهمیتی دوچندان در فرایند شکل‌گیری شخصیت او خواهد داشت (سارتر، ۱۳۷۶:۳۱). فیلسوفان اگزیستانسیالیست، زندگی انسان را همواره قرین یأس، هیجان و دلهره می‌دانند؛ چراکه او در جهانی موقت و بدون هدف نهایی زندگی می‌کند که نسبت به خواسته‌ها، تمایلات و برنامه‌های او بی‌توجه است و پایانش نیز مرگ و نابودی است؛ لذا اوست که باید با انتخاب‌هایش از میان امور متضادی همچون بردگی یا آزادی، جنگ یا صلح و ... به خود و زندگی‌اش معنا دهد. به نظر آن‌ها، توجه به جنبه‌های معنوی و کمتر مشهود حیات انسان، بسیار مهم‌تر از پرداختن به جنبه‌های عینی زندگی بشر است و در جریان تربیت نیز معلمان وجود‌گرا موظف خواهند بود گفت‌وگو درباره انتخاب‌ها و معانی موردنیاز برای این امور مهم را رواج دهند (ارنشتاین و لوین^۴، ۲۰۰۸:۱۷۴-۱۷۳)، در نتیجه به نظرمی رسد فیلسوفان اگزیستانسیالیست (اعم از ملحدان و خداآوران) تحلیل خود از تضاد و تفاوت در زندگی انسان را در انتخاب‌های پیش‌روی انسان و نیز تضاد میان تمایلات آدمی و انتخاب راه‌های متفاوت برای ابراز و تحقق آن‌ها خلاصه می‌کنند.

فریره فیلسوف دیگری است که به واقعیت تضاد و تفاوت‌ها در صحنه جامعه توجه کرده و متأثر از اندیشه فلسفی نظریه پردازان انتقادی است. البته باینکه توجه به تضاد به‌مثابه امری واقعی در بین انسان‌ها در این نحله فلسفی، حضور چشم‌گیری دارد؛ اما به‌خوبی می‌دانیم که عمده تلاش

1. Existentialist
2. Sorweby
3. Sartre
4. Ornstein&Levine

نظریه پردازان انتقادی بر نقد و بازسازی اندیشه‌های سیاسی اقتصادی رادیکال کارل مارکس^۱ متمرکز است؛ زیرا مارکس معتقد به حل و فصل مسئله تضاد بین طبقات گوناگون اجتماع از طریق توجه به شیوه‌های گوناگون معیشتی و بهبود آن‌ها بود (با تکیه بر اقتصاد به عنوان زیربنای هرگونه تحول اجتماعی)؛ ولی متفکران انتقادی در برابر نظریه مارکس، این ایده را پردازش کردند که نظام سرمایه داری با مداخله در فرآیندهای اجتماعی و تأمین رفاه نسبی برای طبقه کارگر، می‌تواند تضادهای موجود در طبقات جامعه سرمایه داری را تعدیل کند؛ لذا برخلاف آنچه که مارکس ادعا می‌کرد، طبقات فرودست اقتصادی دیگر، ضرورتاً عاملان و کارگزاران تحول تاریخی جوامع نیستند؛ لذا اندیشمندان انتقادی در مواجهه با مسئله تضاد در جامعه، به جای اقتصاد به مسئله فرهنگ پرداختند و نظریات بازتولید و مقاومت از طریق جریان تربیت و فرهنگ را با این تبیین مطرح کردند که چگونه سلطه طبقات بالای جامعه از طریق فرهنگ نفوذ پیدا می‌کند و چگونه تضادها و تعارضات موجود در نهادهای فرهنگی، در خدمت نظام سلطه درمی‌آیند یا حتی می‌توانند در تقابل با آن و در جهت ایجاد تحول در جامعه نقش آفرین باشند (باتامور، ۱۳۷۵: ۴۲). همان‌طور که مشخص است تضاد هم در فلسفه مارکس و هم در نظریه انتقادی، بیشتر حضوری عینی و ملموس - بین طبقات اقتصادی یا گروه‌های فرهنگی دارد - لذا درک و شناخت آن به سهولت امکان‌پذیر است. در صورتی که توجه به تضاد از این دو منظر ظاهراً متفاوت، نه باعث انقلاب طبقه کارگر و حل مشکل شکاف طبقاتی شد و نه توانست آن‌گونه که نظریه پردازان انتقادی مدنظر داشتند، با استفاده از عنصر فرهنگ و نزدیک کردن فرهنگی گروه‌های متفاوت، خیر و صلاح جامعه انسانی را به ارمغان آورند. به نظر می‌رسد یکی از علل این ناکامی آشکار در مواجهه با تفاوت و تضاد در جوامع انسانی، در محدود پنداشتن دایره تضاد و اختلاف به اموری روبنایی - نظیر تفاوت در امور اقتصادی و فرهنگی - و غفلت از زیرساخت‌های وجودی این پدیده و نیز تلاش برای حذف هرگونه تضاد و تفاوت و حصول تفاهم صددرصدی با تأکید مطلق بر برابر سازی همه آدمیان با یکدیگر (بدون ملاحظه تفاوت‌های وجودی بین ایشان) ریشه دارد.

تضادها و تفاوت‌ها در نگرش وجودی ملاصدرا

در این قسمت ابتدا مبانی مهم فلسفی ملاصدرا یعنی اصالت وجود، تشکیک وجود و جایگاه

1. Carl Marx

تضاد و تفاوت مختصری شرح داده می‌شود. اصالت وجود از مهم‌ترین مبانی حکمت متعالیه به کارگیری و بر تمام آرای فلسفی ملاصدرا سیطره دارد و همچون روحی در کالبد نظام فلسفی ایشان است؛ چنانچه ملاصدرا به کمک این اصل، توانسته است بسیاری دیگر از مسائل فلسفی را تحلیل و تبیین کند (آشتیانی، ۱۳۸۰: ۱۰)؛ لذا به سبب نقش برجسته وجود در حکمت متعالیه، می‌توان فلسفه ملاصدرا را فلسفه وجود نامید. مقصود از اصیل بودن وجود این است که آن حقیقت عینی و واقعیت خارجی که بالبداهه آن را می‌پذیریم و به آن اذعان می‌کنیم، همان وجود است. به بیان دیگر، واقعیت خارجی مصداق بالذات وجود است و بالعرض به ماهیت نسبت داده می‌شود. وجود از این رو اصیل است که متن خارج را پر کرده، منشأ آثار است و بدون هیچ واسطه‌ای موجود است و ماهیت تنها مفهومی انتزاعی است که از وجودهای خارجی انتزاع شده است. همان‌طور که معلوم است اصالت وجود در برابر اصالت ماهیت قرار دارد؛ زیرا وجود و ماهیت، هر دو نمی‌توانند اصیل باشند چون هر دو نمی‌توانند ذهنی باشند یا به عبارت دیگر، هر چیزی نمی‌تواند در آن واحد دو چیز مغایر باشد و این برخلاف بداهت است؛ بنابراین هر یک از اشیای خارجی تنها یک واقعیت دارد، لذا فقط یکی از دو حیثیت ماهیت یا وجود واقعیت دارد. به عبارت دیگر، مغایرت بین وجود ذهنی و وجود خارجی اشیا موجب می‌شود یکی را اصیل و دیگری را اعتباری بدانیم؛ زیرا معنای اصالت چیزی جز منشأ آثار بودن نیست. اگر بین وجود ذهنی با وجود خارجی اشیا مغایرت و تفاوتی نبود، ضرورت نداشت که به اصالت یکی و اعتباریت دیگری قائل شویم. مطابق با اصالت وجود، ماهیت، غیر اصیل، غیر حقیقی و اعتباری و ساخته و پرداخته ذهن است؛ پس ماهیت تابع وجود به شمار می‌رود. وجود نیز حقیقتی بسیط و غیر قابل تعریف است که بدون اینکه ماهیتی داشته باشد، در همه اشیا ساری و جاری است (ملاصدرا، ۱۹۸۰: ج ۱، ۴۹).

تشکیک وجود نیز که ملاصدرا پس از اثبات اصالت وجود بدان پرداخته است، مراتب وجود اختلاف میان موجودات را نشان می‌دهد (آشتیانی، ۱۳۸۰: ۳۳-۳۱). به نظر ملاصدرا زمانی یک مفهوم به نحو تشکیکی بر موارد اطلاق می‌شود که به نحو اولویت و اقدمیت و اتمیت بر آن مصادیق حمل شود؛ به عبارت دیگر زمانی یک مفهوم به صورت مشکک بر مصادیق اطلاق می‌شود که آن مصادیق در برخورداری از حقیقت آن مفهوم نسبت به یکدیگر متفاضل باشند و یک رابطه تفاضلی در برخورداری از حقیقت مذکور میان آن‌ها برقرار باشد (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۴۳۲-۴۳۱). به بیان دیگر وجود سطوح مختلفی از واقعیت را دارد و تشکیک بدین معناست که یک واحد

جهان‌شمول قابل صدق بر درجات و مراتب جزئیات خود باشد و مثال معروف در این مورد، نور است که شدت و ضعف دارد. در توضیح تشکیک وجود می‌توان گفت چیزی غیر از وجود واقعیت ندارد. موجوداتی هم که وجود واقعی دارند با یکدیگر تفاوت واقعی دارند و چون تنها وجود است که واقعیت دارد، پس این اختلافات به خود وجود برمی‌گردند. البته ملاصدرا ضمن اینکه عقیده دارد جهانی را می‌بینیم که در آن اعیانی وجود دارد و وجود برای آن‌ها عرض است که از خارج به آن‌ها اضافه شده است، به این نکته نیز اذعان می‌کند که فقط یک وجود مطلق است که تمام درجات وجود از آن نشأت می‌گیرد و تا سطح ماده امتداد یافته‌اند (نصر، ۱۳۸۲: ۱۷۷-۱۷۶). به این ترتیب، نظام هستی متشکل از همبستگی‌ها و روابط بسیار پیچیده در بین مراتب وجودی است. در نظام تشکیکی و سلسله‌مراتبی وجود، پدیده‌های عالم طبیعت کثرت دارند؛ اما در کنه خود وحدت دارند و درک حقیقت در گرو درک کثرت در عین وحدت است. هر موجودی در شبکه پیچیده‌ای از روابط وجودی با سایر پدیده‌ها، وجود طولی به هم پیوسته دارد که درک آن در گرو درک جایگاه آن در سلسله‌مراتب وجود و شبکه روابط است (عبودیت، ۱۳۸۵: ۲۷۳).

با نظر به مباحث مطرح در اصالت وجود و تشکیک وجود و اذعان به اهمیت آن در تمام مسائل فلسفی، می‌توان برای تضاد و تفاوت نیز شأنی وجودی قائل شد. صدرالمتألهین در رویکرد اصالت وجودی خویش، به طور عمیق‌تری به موضوع تضاد و تفاوت میان موجودات عالم پرداخته است. او با اثبات نظریه اصالت وجود و تشکیک وجود، همه موجودات هستی را مظاهر و مراتب متکثر از یک حقیقت واحد در نظر گرفته است و برخلاف دیدگاه اصالت ماهیت، از نظر او موجودات نه تنها تباین ذاتی با هم ندارند بلکه در اصل وجود اشتراک دارند؛ لذا می‌بینیم که تضاد و اختلاف، امری ملازم با هستی و شرط بقای موجودات شناخته شده است لذا نباید در عالم انسانی نیز اصل تضاد و تفاوت میان آدمیان و اندیشه و عمل آنان را با دید منفی نگریست و درصدد حذف کلی آن بود، بلکه برعکس باید با گشودگی پذیرای آن‌ها بود. بنابراین می‌توان با تکیه بر نگاه وجودگرایانه به پدیده تضاد و تفاوت میان موجودات، خصوصاً در قلمرو جامعه انسانی، رویکردی کاملاً متمایز از نظریات فلسفی در غرب داشت، در نتیجه رویکردهای رایج به تربیت گفت‌وگویی را نیز از لحاظ نحوه مواجهه آن‌ها با موضوع تضاد و تفاوت میان طرفین گفت‌وگو، دارای نوعی نقصان یا افراط و تفریط دید. در ادامه، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی در نظریات ملاصدرا به طور مختصر بررسی می‌گردد و مشخص می‌شود که دیدگاه اصالت وجودی ملاصدرا باعث شده

است که تضاد و تفاوت نیز بعدی وجودی داشته باشد و بر همین اساس، جایگاه و اهمیت تضاد و چگونگی مواجهه با آن در نگرش به عالم هستی، تحقق فردیت و دست یافتن به دانش برجسته می‌شود.

تبیین وجود تضاد و تفاوت در طرفین گفت‌وگو بر اساس هستی‌شناسی صدرایی

مفهوم تضاد در آرای ملاصدرا اصلی اساسی و شرط تعالی و تکامل است و به نظر او نباید موجودات را به دودسته خیر مطلق و شر مطلق تقسیم کرد؛ چراکه هر دو برای نظام احسن مؤثر و از مظاهر واجب الوجود هستند (اذعان به وجود شرور نسبی در عالم). ملاصدرا به نقش تضاد در حرکت و تکامل اعتقاد داشته و تضاد موجودات طبیعت را شرط دوام فیض از ناحیه واجب‌الوجود دانسته است. جملات او در این خصوص عبارت‌اند از: «لولا التضاد ماصح حدوث الحادثات؛ اگر تضاد نبود هیچ پدیده‌ای پدید نمی‌آمد» (ملاصدرا، ۱۹۸۱: ۷۷)، عبارت «لولا التضاد ما صح الفیض عن المبدأ الجواد؛ اگر تضاد و تصادم نبود فیض وجود جاری نمی‌شد و موجودی نو، قدم به عرصه ظهور نمی‌گذاشت» (همان، ۳/ ۲۴۵) یا «لولا التضاد لما صح الكون و الفساد؛ اگر در آفرینش جهان تضاد نبود، فعل و انفعال امکان‌پذیر نبود» (همان، ۷/ ۲۹۷). به این ترتیب تضاد در فلسفه اسلامی مربوط به دو کیفیت عارض بر جسم یا موجود دیگر نیست؛ بلکه ناظر به ترکیب جسم از عناصر گوناگون و وجود دو نیرو و قوه مختلف در شیء است که هر یک می‌کوشد آن دیگری را خنثی و بی‌اثر سازد. مطابق با فلسفه و حکمت اسلامی، اجتماع این اضداد پایه و اساس خلقت است. بر اثر فعل و انفعال عناصر یا همان قوای درونی، پدیده‌ای نو به وجود می‌آید. به این ترتیب اگر جهان، تک اتمی و تک عنصری بود، نه تنها فعل و انفعالی پدید نمی‌آمد؛ بلکه سکون و آرامش حاصل از این هم‌نوایی و یکسانی، مرگ و نابودی را به دنبال می‌آورد. در انسان‌شناسی فلسفی نیز، انسان مجموعه‌ای با نیروها و تمایلات متفاوت و متضاد آفریده شده است و اوست که در این کشش‌ها می‌تواند انسانیت خود را به منصف ظهور برساند (عبودیت، ۱۳۸۵: ۳۱۰-۲۹۰).

البته در فلسفه اسلامی جمع اضداد و کنار هم قرار گرفتن آن‌ها که موجب حرکت و تکامل می‌شود، به معنای اجتماع نقیضین که جز محالات عقلی به شمار می‌رود نیست و این تفاوت با قضایای کلیه که ماهیت ایجابی یا سلبی دارند توضیح داده می‌شود. به نظر ملاصدرا، برای

مصون ماندن از اجتماع نقیضین، باید به نوع رابطه آن‌ها اشاره کرد؛ چراکه اگر این رابطه را از نوع «هستی» بدانیم، دچار مغالطه می‌شویم. نوع رابطه در موجب و سالبه یکی و در هر دو ایجابی تصویری است؛ بدین معنا که در قضیه سالبه رابطه ایجابی تصور شده و مطابقت آن در خارج منتفی می‌شود که دال بر مصداق نداشتن معدومات است؛ ولی در قضیه ایجابی حکم با آنچه در عالم خارج و واقع اتفاق می‌افتد مطابقت دارد. درک درست از مفهوم «صبرورت» و «شدن» نیز مانع از مغالطه مترادف دانستن جمع اضداد با جمع نقیضین می‌شود. در این مفهوم نیز هستی و نیستی در یکدیگر آمیخته می‌شوند؛ ولی این آمیختگی شامل دو عنصر واقعی نمی‌شود بلکه از یک عنصر واقعی که همان هستی است و دیگری مجازی یا همان نیستی که از اعتباریات ذهن است (مطهری، ۱۳۴۹)، از این رو تضاد نه تنها در اسلام مورد پذیرش است، بلکه حرکت، تکامل، پیشرفت و از همه مهم‌تر، انسانیت انسان بر اساس چرخه تضادها در آفرینش انسان است.

هم چنین مطابق با نظر ملاصدرا تمام جواهر عالم طبیعت خواه در دسترس ما باشند و خواه نباشند، حتی در اوقاتی که به نظر ثابت می‌آیند، در حال حرکت و تغییر دائم و پیوسته هستند و چون ممکن نیست جوهر تغییر کند؛ ولی اعراض آن مثل شکل و اندازه تغییر نکنند، پس اعراض نیز در تغییر و تحول دائمی‌اند. هر حرکتی نیز مبدأ و منتهایی دارد بدون اینکه ضرورتاً دارای پایان و آغاز باشد و هر حرکت از بالقوه به سوی بالفعل است، از همین رو حرکت، خروج تدریجی از قوه به فعل و به عبارتی خروج تدریجی هر امر ظاهری به سوی باطن خود تعریف شده است. این حرکت در جوهر و اعراض در کل عالم طبیعت در جریان است و در کل عالم طبیعت هیچ چیز ثابتی وجود ندارد و همه چیز در حال تغییر و تحول است (عبودیت، ۱۳۸۵: ۲۶۴-۲۶۳). در هر حرکت، متحرک، همان جوهر شیء است که صفاتش عوض می‌شود و با حفظ ثبات خود، حالت‌ها و منزلت‌های گوناگون می‌یابد و جامه‌های متفاوت به تن می‌پوشد، از این رو هیچ تحول و تغییری، رشته ارتباط شیء متحول را با گذشته‌اش به کلی نمی‌برد، بلکه فقط صورت و حالت آن را دگرگون می‌کند. به تعبیر دیگر در این عرصه، نوعی استکمال وجود دارد؛ یعنی همان صورت اول کامل تر می‌شود. بر این اساس، خداوند لحظه به لحظه، آفرینندگی و وجود را به هستی افزوده می‌کند و هستی و به تبع آن انسان، همواره در حال شدن است و نه تنها اعراض، بلکه جوهر عالم، همواره در دگرگونی، نوآفرینی و نوآوری است (آشتیانی، ۱۳۸۰: ۵۹-۵۵). مهم‌ترین نکته‌ای که در این زمینه مورد بررسی قرار می‌گیرد، اثبات نظر ملاصدرا درباره هم‌خوانی احکام واقعیات سیاسی و اجتماعی

از احکام وجود است؛ بدین ترتیب هنگامی که هستی را متغیر و لایه‌ای در حال صیوروت و نو شدن و سراسر در نیروهای متضاد بدانیم، واقعیات سیاسی و اجتماعی نیز همین گونه خواهند بود و در طرح‌ریزی تربیت گفت و گویی باید به این امور نیز توجه کرد. عبارات ملاصدرا در این خصوص بدین شرح است: «هنگامی که حقیقت هر شیء، وجودی باشد که برای آن شیء اثبات می‌شود، بنابراین وجود، اولی از آن شیء و بلکه اولی از هر شیء است به خاطر اینکه صاحب حقیقت است ... پس وجود، ذاتاً موجود است و سایر اشیا (غیر از وجود) ذاتاً موجود نیستند؛ بلکه به واسطه وجوداتی که عارض بر آن‌ها می‌شود، موجود می‌شوند و در حقیقت، وجود همان موجود است ... پس وجود حقیقی عینی، وجود و موجود است (یعنی معنای وجودش همان معنای موجود است) و از حیث اینکه منشأ انتزاع موجودیت است، موجود است ...»، «وجود حقیقی ذاتاً ظاهر است به تمام انحاء ظهور و مظهر غیر است و به وسیله او، ماهیات ظاهر می‌شوند و ماهیات برای او و با او، در او و از او هستند» (ملاصدرا، ۱۹۸۱: ۳۹-۳۸ و ۶۹-۶۹).

به بیان دیگر منظور ملاصدرا این است که حقیقت هر چیز وجود اوست. وجود خود ذاتاً موجود است و دیگر اشیا به واسطه وجود موجود می‌شوند؛ زیرا وجود، ذاتی دیگر اشیا نیست و حقیقت وجود عینی، حقیقتی واحد است که خودش ذاتاً ظهور دارد و باعث ظهور دیگران می‌شود و به واسطه وجود است که ماهیات و دیگر اشیا ظاهر می‌شوند، یا به تعبیر دیگر منشأ اثر می‌گردند و از این رو، احکام وجود بر همه چیز و حتی واقعیات سیاسی و اجتماعی، از آن جهت که وجود دارند، جاری می‌شود. به این ترتیب، واقعیات چون از سنخ هستی و وجود هستند، مدام در حال تحول و تجدید هویت‌اند و نظام هستی، متشکل از هم‌بستگی‌ها و روابط بسیار پیچیده در بین مراتب وجودی است و می‌توان این نتیجه را گرفت که واقعیات سیاسی و اجتماعی نیز مشکک، ذومراتب و به‌طور دائمی در حال تغییر هستند.

تبیین واقعیت تضاد و تفاوت در طرفین گفت‌وگو بر اساس انسان‌شناسی صدرایی

گفت‌وگو اساساً یک عمل انسانی است که با حضور دیگری وقوع می‌یابد و دو بعد «خود» و «دیگری»^۲ دارد. مطابق با دیدگاه ملاصدرا تحقق فردیت منوط به حضور دیگری است؛ به بیان دیگر، تضاد و تفاوت - غیریت - لازمه فردیت هستند (نوری و عالمی، ۱۳۹۴). فردیت به معنای نحوه

1. Subjectivity
2. Otherness

برقراری ارتباط با دیگری به گونه‌ای که خود با تمام وجود در برابر دیگری قرار گیرد، نه به معنای ایستادگی تمام و کمال در برابر ساختارهای بیرونی و نه تسلیم شدن در برابر آن‌ها است. دیگری می‌تواند، شخص، گروه، تفکر، ایدئولوژی، متن، ساختارها، فرهنگ و هر چیز دیگری که در برابر «من» قرار می‌گیرد باشد و تفاوت، مهم‌ترین مسئله در غیریت است؛ به عبارت دیگر این تفاوت بین گروه‌ها و ایده‌ها، خصوصیات و ویژگی‌ها، تفاوت‌های سنی، جسمی، نژادی، طبقاتی، و ... است که نشان از دیگری بودن دارد (منگست^۱، ۲۰۱۱). از سویی، فرد پیوسته خود را جدا و گاه حتی در مقابل جلوه‌های متفاوت اجتماعی می‌بیند ولی با این حال، او به این درک رسیده است که چاره‌ای جز ساختن جهان خود با یاری «دیگران» ندارد و مواجهه او با دیگری می‌تواند از نوع قهری، برتری‌جویانه، تحقیرانه، مسالمت‌آمیز یا سازش‌گرانه باشد که این امر به بازآفرینی خود انسان منتهی می‌شود (برگر و لوکمان، ۲۴۹:۱۳۷۵).

ملاصدرا ضمن اثبات اصالت وجود، وجود را امری بسیط (بی‌کران) می‌داند که نمی‌تواند بر کثرات صدق کند مگر آنکه کثرت در خود آن هم موجود باشد و از آنجا که عقل انسانی نمی‌تواند امر بسیط و ناکران‌مند را درک و تعقل کند؛ لذا نیاز به برهانی است که بتواند کران‌مندی را در بی‌کرانگی جای دهد (وحدت در کثرت). برهانی که ملاصدرا ذکر می‌کند همان اصل تشکیک وجود یا جاری دانستن وحدت در کثرت یا اذعان به سلسله مراتب وجود است، «وجود حقیقت عینی واحد بسیط است و بین افراد آن حقیقت عینی به ذات خودش اختلافی نیست»^۲؛ ولی همان طور که ذکر شد این بساطت درک و تعقل نمی‌شود و همواره مؤخر از موجود تصور می‌شود، از همین رو لازم است که وجود در عین بساطت، مشکک و کثیر هم باشد. به این ترتیب وجود که حقیقت بسیط و ناکران‌مند است، تنها در حد خوردن «من» فهمیده می‌شود. برای درک تشخیص و فردیت «من» باید «دیگری» باشد و برای درک «دیگری» نیز درک «من» برای «من» ضروری است. به عبارت دیگر درک وجود در درک من مستتر است هر چند که وجود برابر با «من» نیست و حتماً حضور «دیگری» لازم است. به عبارتی چون وجود مشکک است و در سلسله مراتب ظهور می‌کند، پس غیریت نیز حاصل می‌شود و «من» و «دیگری» هر دو از مراحل یک حقیقت متکامل و مشکک می‌باشیم، همه در وجود مشترکیم ولی یگانه نیستیم که ناظر بر اصل وحدت در کثرت و دال بر

1. Mengstie

۲. اسفار اربعه، ۱۳۸۱، ج ۶، ص ۱۷-۱۶

رسمیت «دیگری» است. به این ترتیب در نگاه فلسفی و اسلامی، فردیت و غیریت ملازم با اصل وجود و تشکیک آن و محفوف در هستی است که دلالت‌های بسیاری در حوزه‌های فردی، اجتماعی و سیاسی به دنبال خواهد داشت و در سوق دادن گفت‌وگو با دیگری بسیار تأثیرگذار است اینکه گفت‌وگو با دیگری و حضور دیگری امری هستی‌شناسانه و وجودی است؛ چراکه هر فردی که در مقام بیان است، وجود خود و دیگری را به رسمیت شناخته است (نوری و عالمی، ۱۳۹۴). تربیت مبتنی بر گفت‌وگو مهم‌ترین ابزاری خواهد بود که ضمن در نظر داشتن تفاوت‌ها و غیریت، بدون تقلیل فردیت، برقراری ارتباط را ممکن می‌سازد و با توجه به تضادها و تفاوت‌ها می‌تواند به شناخت بیشتر کمک کند.

تبیین وجود تضاد و تفاوت در طرفین گفت‌وگو بر اساس معرفت‌شناسی صدرایی

مهم‌ترین دلیل برای ورود به گفت‌وگو و هدف اساسی آن، جست‌وجوی حقیقت و شناخت است. در گفت‌وگو، اندیشه‌ای حذف نمی‌شود و رقابت و توجیهی مدنظر نیست بلکه هدف این است که با برقراری ارتباط گفتاری با دیگران و آگاهی از اندیشه آنان، درک و فهم بیشتری حاصل شود (نیستانی، ۱۳۹۱: ۱۰). این مسئله به‌طور ضمنی بر نقص دانش و عدم قطعیت آن و وجود تضاد و تفاوت در یافته‌های بشری در مورد یک پدیده مشترک، نزد طرفین شرکت‌کننده در گفت‌وگو دلالت دارد و در حقیقت نیاز به دانستن است که طرفین را به گفت‌وگو دعوت می‌کند. به این ترتیب اذعان به نقص دانش، متنوع و متکثر دانستن آن و نیاز به بیشتر دانستن اولین گام برای آغاز گفت‌وگو است؛ ولی برای ادامه آن و نائل شدن به شناخت افزون‌تر لازم است ماهیت دانش و علم نیز متکامل و متنوع دانسته شود؛ چراکه در این صورت مسیر گفت‌وگو گشوده خواهد ماند، گفت‌وگویی که شناخت حقیقت را در دستور کار قرار دارد. بر همین اساس به‌نوعی صورت‌بندی معرفت‌شناسی نیاز است که متضمن گفت‌وگو باشد. به نظر می‌رسد معرفت‌شناسی تشکیکی که توسط ملاصدرا مطرح شده، در این حوزه راهگشا است. معرفت در دیدگاه وی خصیصه تشکیکی دارد. از جملات مشهور وی «العلم هو الوجود» و «الوجود فی کل شیء عین العلم» است که به‌طور صریح بر این امر گواهی دارد (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰: ۷؛ صدرالمتألهین، ۱۹۸۱: ۲۹۱). معرفت شأن وجودی دارد و احکام و عوارض وجود بر آن مترتب می‌گردد. او برای اثبات نظر خود به اتصاف علم به واجب‌الوجود و اینکه صفات واجب‌الوجود عین ذات او و مبرا از ماهیت هستند، استناد می‌کند و

نتیجه می‌گیرد علم مساوق با وجود و علم ممکنات نیز با مرتبه وجودی آن‌ها مساوق دارد؛ به عبارت دیگر تمام موجودات جهان هستی برحسب درجه وجودی خود از میزانی از علم بهره‌مندند. مثلاً اگر مشاهده در مرتبه حسی باشد، معرفت حسی، اگر در مرتبه عقلی باشد، معرفت عقلی و معرفت قلبی نیز به واسطه قلب و نفس صورت می‌پذیرد، پس معرفت چه کلی و چه جزئی مانند مدارج طولی هستی، تشکیکی و اصل تشکیک در مراتب ادراک نیز برقرار است (علم‌الهدی، ۱۳۸۸: ۱۸۶-۱۸۳). مشکک بودن معرفت به معنای ظهور علمی بیشتر و دستیابی به مراتب وجودی بالاتر هر متعلق شناسایی است؛ زیرا هر متعلق شناسایی از آن جهت که موجودی از موجودات عالم هستی است، مراتب مختلفی از ضعف یا شدت را دارد، از این رو هر مرتبه‌ای از آن می‌تواند متعلق شناسایی‌های متعددی قرار بگیرد. مطابق با این نظریه می‌توان شیء واحد را به وسیله تجرد بیشتر آن از ماده و شدت مرتبه وجودی آن بیشتر شناخت و نسبت به آن داناتر شد و این دانایی، صرفاً مرتبط به گزاره‌های مربوط به متعلق شناسایی نیست بلکه شدت یافتن مرتبه وجودی، موجب تجرد بیشتر معرفت از ماده و شدت ظهور علمی و آثار آن می‌شود (خسرو پناه و پناهی آزاد، ۱۳۸۸: ۴۱-۴۰).

هنگامی که به تشکیک معرفت اذعان کردیم، معانی نیز در این نظام معرفت شناسی مشکک و طیف پذیر خواهند بود که احکام مختص به خود را دارند. به این گونه که گزاره‌ای در مرتبه‌ای خاص پذیرای محمولی نباشد؛ ولی در مرتبه‌ای همان معنای محمول بر او صدق کند و این نشان از تشکیک معنا و سازگاری معنا با مرتبه وجودی است. مثلاً گزاره انسان موجود است یا انسان عالم است، هر دو صادق است و نشان از مراتب وجود انسان و شدت و ضعف آن دارد و به همین نسبت، موجب شدت یا ضعف در محمول خود نیز می‌شود. برداشت اخیر از دیدگاه ملاصدرا نیاز به فراتر رفتن از نظریه صدق در منطق صوری نیاز دارد که در آن، گزاره‌های خبری صرفاً یا صادق یا کاذب هستند و در ارزش‌گذاری نیز پشتیبان منطق صفر و یک است؛ بنابراین صدق نیز تشکیکی و درهم‌تنیده و بدون حدود مرز مشخصی است، در نتیجه همان‌طور که شدت یا ضعف وجود، عاملی برای خروج آن‌ها از دایره هستی نمی‌شود؛ تفاوت در مراتب معرفت نیز نفی‌کننده مراتب مختلف در معرفت و صدق نخواهد بود. مراتب سه‌گانه یقین شامل علم‌الیقین، حق‌الیقین و عین‌الیقین که توسط ملاصدرا مطرح شده نیز ناظر بر همین امر است (وفائیان، ۱۳۹۵).

به‌طور کلی می‌توان گفت که انسان‌ها متناسب با ظرفیت ذهنی و روحی خود، می‌توانند سهمی یا وجهی از حقیقت را دریافت کنند و مراتب مختلف وجود باعث حصول ادراکات متفاوت از

یکدیگر می‌شود که البته متناسب با شأن وجودی خودشان، صدق نیز بر آن‌ها جاری می‌شود. به بیان دیگر، ضعف مرتبه ادراک و شناخت که به خاطر مرتبه وجودی است، نفی کننده اصل شناخت و صدق برای آنان نیست یا اگر در درجه بالاتری باشد، نشان از کامل بودن معرفت نزد آن‌ها نیست؛ چراکه مرتبه بالاتری از ادراک وجود دارد، از این رو پیچیدگی از ویژگی‌های اساسی شناخت خواهد بود و بر طبق آن، هر مرتبه از ادراک، سهمی از حقیقت را به همراه دارد که می‌تواند در تفاوت بسیار با یکدیگر باشند، پس برای دستیابی به حقیقت لازم است پیوندهای معرفتی بیشتری برقرار گردد و مخصوصاً به خاطر دائمی بودن حرکت لزوم بازنگری در شناخت‌ها ضرورت می‌یابد؛ چراکه هر چشم‌انداز به تنهایی ناظر بر وجهی از هستی و بالطبع فهمی ناقص است، در نتیجه نگاه تشکیکی به معرفت، پشتیبان گفت و گو برای درک و فهم بیشتر است. تعهد و التزام به چنین ایده‌ای در میان شرکت کنندگان گفت و گو، آنان را ملزم به شنیدن سخن دیگران و تفکر درباره آن می‌کند که در نهایت برای طرفین گفت و گو بصیرت به ارمغان می‌آورد.

پیشینه پژوهش

محققان تربیتی با در نظر گرفتن چالش‌های اساسی از قبیل جهانی شدن، انفجار دانش، تسریع پیشرفت فناوری‌ها و فناوری و پیچیدگی روزافزون زندگی در جامعه امروزی، به بازبینی در آموزش و پرورش و به دنبال راهکارهایی برای غلبه بر مشکلات و اثربخش کردن اقدامات آموزشی معتقد هستند. در این میان از نظر آنان یکی از ابزارهایی که برای آموزش بهتر و توانمندسازی افراد برای زندگی بسیار مؤثر است، روی آوری به گفت و گو محوری در آموزش و پرورش است. چرخش از رویکردهای مریبی محور، رویکردهای جدید در یادگیری و معرفت‌شناسی مانند سازنده گرایی و توجه به نقش سیاسی و اجتماعی تربیت از جمله عوامل مؤثر در گرایش به گفت و گو محوری در تربیت هستند؛ لذا تربیت گفت و گویی بیش از اینکه یک روش مخصوص باشد، یک رویکرد یا دیدگاه تخصصی است که به چگونگی درک ما از دانش، جامعه و انسان بستگی دارد (اسچاوز و باکر، ۲۰۱۷: ۴۶)، از این رو گفت و گو و کاربرد آن در تربیت توجه محققان و پژوهشگران بسیاری را در داخل و خارج از کشور به خود جلب کرده است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور اغلب گفت و گو را در پهنه وسیعی از تربیت اجتماعی، سیاسی و در موضوعات گوناگون درسی به کار برده و نتایج پژوهش خود را در دسترس دیگران قرار داده‌اند.

الکساندر^۱ از جمله پژوهشگران تربیتی است که شیوه‌های گفت‌وگویی در موضوعات درسی مختلف را در کشورهای مختلف دنبال کرده است و برای کاربست دیالوگ در آموزش و پرورش، چارچوب‌ها و اصولی همچون تعامل^۲، پرسیدن^۳، پاسخ^۴، بازخورد^۵، همکاری^۶، تبادل^۷ را پیشنهاد داده است (الکساندر، ۲۰۱۰). اسکیدمور (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود به این نکته اشاره کرده است که کاربرد دیالوگ به خاطر توجه بیشتری که به احساسات و تمایلات فراگیران روا می‌دارد می‌تواند به بهبود نتایج آموزشی کمک کند و هم‌چنین در کاهش روابط خصومت‌آمیز و منازعات موجود در جامعه مؤثر باشد؛ چرا که این فرصت را برای فراگیران فراهم می‌کند تا بتوانند درک جدید و روشنی از مفاهیم کسب کنند و در برقراری روابط و درک اجتماعی توانمند شوند (اسکیدمور، ۲۰۰۶). اسپاورز و باکر (۲۰۱۷) نیز با کاربست دیالوگ در موضوعات درسی علوم زیست، علوم اجتماعی و ریاضیات، برای کاربرد گفت‌وگو در فرایند آموزش اصولی ذکر کرده‌اند که شامل قابلیت روایت کردن، توضیح دادن، سؤال کردن، تجزیه و تحلیل، تصور کردن، ارزیابی ایده و بحث، استدلال کردن و قضاوت کردن است و سه عمل اصلی گوش دادن، گشودگی و تفکر را در کاربرد تربیت گفت‌وگویی مهم برشمرده‌اند (اسپاورز و باکر، ۲۰۱۷: ۳۹).

اسلام نیز به عنوان آخرین و کامل‌ترین دین الهی بیش از هر دینی به گفت‌وگو به عنوان روش اصلی در آگاه‌سازی مردم از حقایق هستی تأکید کرده است^۸. چنانچه بزرگ‌ترین معجزه پیامبر خاتم (صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم) «کلام» است و قرآن به عنوان پیام و ابلاغ الهی بر مبنای گفت‌وگو و در بحث با محیط پیرامون خود نازل شده است؛ بنابراین، اصل گفت‌وگو مورد تأکید دین اسلام است و آن را برخاسته از فطرت انسان می‌داند؛ زیرا هر انسانی در فطرت خود به دنبال یافتن حق است و به خاطر اختلاف و تفاوت ذاتی با دیگران، به سمت آن‌ها سوق می‌یابد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۳۶). در احادیث و روایات نیز گفت‌وگو ارزشمند برشمرده شده است و هم‌چنین، رجوع به سیره بزرگان

1. Alexander
2. Interaction
3. Question
4. Answer
5. Feedback
6. Contribution
7. Exchange

۸ آیات ۴-۱ سوره الرحمن و آیات ۱۷ و ۱۸ سوره زمر، از جمله آیاتی در قرآن هستند که مستقیم به اهمیت گفت‌وگو اشاره کرده‌اند.

دین، نشان‌دهنده اهتمام به گفت‌وگو از جانب آنان است. بر همین اساس، در داخل کشور نیز به گفت‌وگو و اهمیت آن در تربیت، توجه شده و پژوهش‌های بسیاری در این خصوص انجام گرفته است. عارفی مینا آباد (۱۳۹۴) پژوهشی به منظور بررسی ضرورت گفت‌وگو و اعراض از مجادله در جهان اسلام انجام داده است. پژوهشگر با نظر به افراط‌گرایی و جزم‌گرایی بسیار در جوامع مسلمان، راه‌حل برون‌رفت جهان اسلام از مشکلات این‌چنینی را ترویج فرهنگ گفت‌وگو می‌داند. به نظر محقق، در گفت‌وگوی بین مسلمانان باید اموری نظیر فطرت‌گرایی، برادری و برابری، عدالت اجتماعی، صلح و امنیت، احترام به مرزهای فکری و فرهنگی یکدیگر و ارتباط میان محققان و نخبگان فکری، علمی و فرهنگی جوامع مسلمان مورد اهتمام قرار گیرد. ابروانی (۱۳۸۶) آداب گفت‌وگو از دیدگاه قرآن و حدیث را بررسی کرده و معتقد است گفت‌وگو با دیگران به آموزش و توانمندی در مهارت‌های اخلاقی و آدابی در سطح خانواده و جامعه نیاز دارد. محقق؛ ادب و احترام، مثبت‌نگری، اعتمادآفرینی، هم‌زبانی، اولویت‌شناسی، گوش کردن، بهره‌بردن از زبان بدن و نرمی و ملایمت در عین قاطعیت و شفافیت را از جمله مهارت‌های لازم برای برقراری گفت‌وگوی مؤثر برشمرده و در نهایت اصولی همچون خودسازی، تعمیق باورهای دینی و اندیشیدن پیش از سخن را برای تحقق آداب اخلاقی گفت‌وگو ارائه داده است. دیالمه و صالحی متعهد (۱۳۹۳) مؤلفه‌های گفت‌وگوی صحیح را با کنکاش در آیات قرآن به دست آورده‌اند. استفاده از ادبیات پرسشی به جای ادبیات خطابی، رعایت ادب جایگاهی، سخن گفتن در سطح فهم مخاطب، اعتمادسازی برای مخاطب در گفت‌وگو، توجه به درخواست‌های معقول برای مخاطب، ژرف‌کاوی در جریان گفت‌وگو، طلب شواهد برای مدعا، حاکمیت منطق در گفت‌وگو، سامان دهی گفت‌وگو در شرایط واقعی، تعمیق بخشی به باور مخاطب، اعطای فرصت طرح پرسش، آموزش و یادگیری غیرمستقیم، نیازسنجی مخاطب در گفت‌وگو، استفاده از فن تشویق و تنبیه و به کارگیری قضاوت‌های پسینی از اهم آن‌ها بود. صادق زاده و همکاران (۱۳۹۳) نیز به ابعاد عملی گفت‌وگو و روش گفت‌وگو در تربیت با نظر به آیات قرآن توجه کرده‌اند و با بررسی آیات قرآن اصول و روش‌هایی را برای گفت‌وگو ذکر کرده‌اند که به طور خلاصه عبارت‌اند از اصل رویارویی استدلالی و منطقی (شامل روش‌های نقد مبانی و پیش‌فرض‌های متربی)، اصل ارتقای سطح معرفتی متربی (شامل روش تعلیم پیش‌فرض صحیح)، اصل ایجاد مشارکت (شامل روش استفاده از موقعیت عملی)، اصل توجه به انگیزه (شامل روش بیان نیاز متربی به بحث و یادآوری داشته‌های

متربی)، اصل رویارویی واقع‌بینانه (شامل روش روبه‌رو کردن متربی با محدودیت‌های عمل) اصل به کارگیری انگیزه صیانت از نفس (شامل روش انذار و تبشیر) و اصل یادآوری (شامل روش ارجاع به فطرت از طریق پرسش از بدیهیات). ساهین^۱ (۲۰۱۸) نیز پژوهشی درباره علل غفلت مسلمانان از گفت‌وگو انجام داده است. به نظر او در جوامع مسلمان به جای گفت‌وگو، بر جزم‌اندیشی و افراطی‌گری تأکید می‌شود. محقق علت این امر را در نقص سیستم آموزشی جوامع مسلمان می‌داند؛ زیرا اغلب فرایند آموزشی در مدارس جوامع مسلمان مربی محور است و نیازها و تمایلات شاگردان نادیده گرفته می‌شوند، بر تقلید و ساخت هویت واحد و یکدست بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و فرهنگی تأکید می‌شود، تدریس همان انتقال محتوای کتاب است، بر اختلافات دینی به جای اشتراکات تأکید می‌شود و در فرایند آموزش به جای استفاده از روش‌های اکتشافی، روش تلقین مورد استفاده قرار می‌گیرد (ساهین، ۲۰۱۸).

با توجه و تدقیق در پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص گفت‌وگو و تربیت گفت‌وگویی معلوم می‌شود که هدف از گفت‌وگو تفاهم و همدلی است ولی از تفاوت‌ها و تضادها و جایگاه وجودی آن‌ها که از علل مهم در توفیق نیافتن هدف گفت‌وگو است، در این پژوهش‌ها غفلت شده است.

روش‌شناسی

در پژوهش حاضر از روش استنتاجی در فلسفه تربیت استفاده شده است؛ زیرا در این رویکرد پژوهشی، یک مکتب فلسفی به همراه دیدگاه‌های کلان هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی به عنوان مبنا قرار می‌گیرد و نظریات و دستورالعمل‌های تربیتی بر اساس آن‌ها استخراج و استنباط می‌شود. در این رویکرد، میان مفروضات متافیزیکی و دیدگاه‌ها و دستورات تربیتی سنخیت وجود دارد (کیانی و صادق زاده، ۱۳۹۰). در این مقاله دیدگاه‌های فلسفی صدرالدین شیرازی، درباره جهان، انسان و معرفت و جایگاه تضاد و تفاوت در آن‌ها به عنوان مبنا قرار می‌گیرد. در ادامه نکاتی در خصوص چیستی، چرایی و چگونگی تربیت گفت‌وگویی به عنوان یافته پژوهش استنتاج می‌شود.

سؤال پژوهش

سؤال اصلی پژوهش بدین قرار است که با تکیه بر مبانی فلسفی صدرایی، چه تبیینی (چیستی، چرایی و چگونگی) از تربیت گفت و گویی با توجه به نقش و جایگاه تضادها و تفاوت‌ها می‌توان ارائه داد؟

یافته‌ها

در این قسمت تربیت گفت و گومحور، بر اساس دیدگاه‌های ملاصدرا و جایگاه تضاد و تفاوت در جهان‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی مورد تبیین قرار می‌گیرد. دیدگاه‌های ملاصدرا ضمن در نظر گرفتن تفاوت‌ها و تضادها و جاری دانستن آن‌ها در هستی، می‌تواند تربیت گفت و گویی اصیل را پیشنهاد دهد. مطابق با دیدگاه صدرایی، جهان، ذومراتب و دائماً در حرکت و متغیر و وجودش وابسته به نیروهای متضاد است. واقعیت‌های محیطی و فرهنگی نیز همانند جهان پیرامونی ذومراتب، متغیر و شامل نیروهای متضاد است، چنانچه نبود آن (تضاد) موجب فساد و عدم می‌شود. این امر در مجموع موجب پیچیدگی و لایه‌ای بودن پدیده‌ها می‌شود. چنین نگرشی به هستی و واقعیت‌های اجتماعی، سیاسی و ... نقش بسیار مهمی در سوق دادن به تربیت گفت و گویی دارد؛ زیرا مطابق با این دیدگاه، هر فردی موقعیت ویژه و مخصوص به خود را دارد که با دیگری متفاوت (متضاد) است و تربیت نیز همیشه در محیط‌ها و فرهنگ‌هایی که متضمن پیچیدگی‌های خاص خود هستند، اتفاق می‌افتد و این واقعیات در حال تغییر^۱ و جنبه‌های متفاوتی نیز هستند. پس لازم است معلمان تمام شخصیت دانش‌آموزان به همراه موقعیت‌های اجتماعی و سیاسی آنان را در نظر بگیرند و ضمن گفت و گو به تفاوت‌های فرهنگی و تأثیر این شرایط بر دیدگاه‌ها و آگاهی‌های دانش‌آموزان توجه کنند و هر چند سطح دانش معلم از فراگیر بالاتر است ولی او نیز معرفتی با شأن وجودی خود دارد، از این رو گفت و گوی معلم با فراگیر ضروری برشمرده می‌شود. اتخاذ چنین دیدگاهی درباره محیط زندگی (محیطی سرشار از نیروهای متضاد و متفاوت) مانع از قضاوت‌ها و شناخت‌های یک‌جانبه می‌شود و فرد را به سمت گفت و گو با دیگران، جویاشدن

۱. این تغییر در فلسفه اسلامی اثبات شده است و بر این نکته تأکید می‌شود که حرکت بر امر ثابتی عارض می‌شود، از این رو جهان هستی اگرچه متغیر و پیچیده است؛ ولی بر آن نظم و سنت الهی نیز حاکم است.

دیدگاه‌ها و اندیشه‌های دیگر و حتی گاهی متضاد رهنمون می‌کند و موجب وسعت دید و گشودگی در برابر دیدگاه‌ها و نظرات متفاوت دیگران خواهد شد؛ چراکه این ایده برای فرد درونی می‌شود که همیشه در ادراکات و آگاهی‌ها تفاوت وجود دارد؛ لذا ناشناخته‌های بسیاری برای یادگیری وجود دارد.

هم‌چنین با نظر به اینکه دانش مرتبه‌ای و صدق نیز مشکک است و تضاد و تفاوت امری ملازم با هستی است؛ لذا یافته‌ها و دانش‌ها در تطابق با مرتبه وجودی هر فرد است پس هر دیدگاهی، اهمیت و جایگاه خود را خواهد داشت. این امر علاوه بر اینکه موجب جویاشدن نظر دیگران می‌شود، گفت‌وگو را فرایندی دائمی جلوه می‌دهد که پایان‌ناپذیر نیست؛ چراکه دانش پایان‌پذیر نیست. مرتبه‌ای بودن دانش موجب می‌شود که دانش کسب شده، قطعی و یقینی شمرده نشود؛ بلکه همواره به خاطر داشته باشیم هر دانشی که بدان دست یافته‌ایم، دانش و آگاهی بالاتر از آن وجود دارد. تمرکز و در نظر گرفتن تضادهای موجود میان دیدگاه‌های متفاوت، این ایده را برای فرد درونی می‌کند که همیشه نقطه نظر اتی متفاوت با دیدگاه او وجود دارد که دانش و دانسته‌های او را به چالش می‌کشد و باید موضع متناسب نسبت به انتقادات اتخاذ کرد. به این ترتیب، یادگیری دیگر موضوعی نیست که به طور مطلق و عینی کسب شود و صرفاً با گوش کردن، حفظ کردن و تکرار کردن به دست آید، بلکه مرتبه‌ای و در چرخه‌ای مدام از تأییدها و نقض‌ها حاصل می‌شود. معانی به دست آمده و به اشتراک گذاشته شده نیز هر کدام متفاوت و در تضاد با دیگری است و البته درجه‌ای از صدق دارند، از این رو هیچ کدام کنار گذاشته نمی‌شوند؛ بلکه با نظر به دریافت معنایی در مرتبه‌ای بالاتر، هم‌فکری و گفت‌وگو صورت می‌گیرد.

هم‌چنین با توجه به اصل فردیت در مبانی انسان‌شناسی، معلم و دانش‌آموز می‌توانند به اهمیت حضور یکدیگر برای درک خود و نظر دیگری متمایل و واقف شوند. به این ترتیب آن‌ها با آگاهی از تفاوتی که بین‌شان وجود دارد (تفاوت در جایگاه و میزان دانش) ارتباط برقرار می‌کنند و می‌دانند چنین تفاوتی ملاک برتری یا کم‌ارزش بودن سمت دیگر نیست چراکه هر کدام چیزی برای عرضه به دیگری به همراه خود دارد. به تعبیری دیگر، حضور «غیر» امری هستی‌شناسانه و وجودی است و هر فردی که در مقام بیان است، وجود خود و دیگری را به رسمیت شناخته است. تحقق فردیت، ارتقای آن و نگرش مثبت به غیر یا دیگری از جمله اموری هستند که در تربیت مبتنی بر گفت‌وگو محقق می‌شود. برای تحقق فردیت خود باید واقعاً سخن‌گو و از جانب خود سخن بگوید

و چون حضور دیگری در شکل‌گیری او تأثیر مستقیم دارد باید او را به رسمیت بشناسد و برای او قائل به حق باشد. در این صورت گفت‌وگویی متکامل و فرارونده شکل می‌گیرد که درنهایت ارتقای فردیت را موجب می‌شود.

به طور کلی در این نوع تربیت، رابطه معلم و شاگرد از مدل‌های رایج مانند دانش‌آموز یا معلم محور بودن یا در نظر گرفتن نقش‌هایی مانند تسهیل‌گر یا راهنما فراتر می‌رود و معلم و شاگرد، هر دو در وضعیتی هستند که وجودشان و رشد ابعاد وجودی مانند بعد علمی، اخلاقی و ... به یکدیگر وابسته است؛ بنابراین، رابطه دوسویه میان آن‌ها تشویق می‌شود. فرایند تدریس و یادگیری نیز به گونه‌ای است که باعث رشد و نمو ابعاد وجودی دانش‌آموزان است و به‌طور عینی و قطعی پیگیری نمی‌شود و برنامه‌های درسی، درهم‌تنیدگی، پیچیدگی و متکامل بودن موضوعات را در دستور کار قرار خواهند داد و در جهت شکوفایی استعدادهای انسانی هستند. تمرکز بر تضادها در فرایند تدریس و یادگیری موجب می‌شود تفاوت‌های فردی و فرهنگی شاگردان درک شود و نسبت به آن‌ها اقدام مناسب صورت گیرد. مؤلفه‌های تربیت گفت‌وگومحور در جدول شماره یک به صورت خلاصه ذکر شده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های تربیت مبتنی بر گفت‌وگو با نظر به آرای ملاحظه‌شده

مبانی	جایگاه تضاد	دلالت تربیت گفت‌وگویی
مبنای هستی‌شناسی	تضاد موجب پیچیدگی، مشکک و متغیر بودن هستی و به تبع آن در واقعیات سیاسی و اجتماعی می‌شود.	ارتباط معلم و شاگرد: معلم تمام موقعیت شاگرد به لحاظ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را در نظر می‌گیرد.
		برنامه درسی: شامل موضوعات متفاوت و درهم‌تنیده می‌شود.
		فرایند تدریس: موضوعات به صورت عمیق بررسی می‌شوند و جنبه‌های متفاوت موضوع نیز از نظر دور نمی‌ماند.

دلالیت تربیت گفت‌وگویی	جایگاه تضاد	مبنای
<p>ارتباط معلم و شاگرد: معلم و شاگرد گرچه از لحاظ دانش با یکدیگر برابر نیستند ولی از لحاظ انسانی برابرند و وجود هر یک برای حضور دیگری لازم است.</p>	<p>تضاد موجب حتمیت حضور «غیر» برای درک حضور «من» می‌شود.</p>	<p>مبنای انسان‌شناسی</p>
<p>برنامه درسی: به موضوعاتی تکیه می‌کند که موجب تحقق فردیت و ارتقای آن شود.</p>		
<p>فرایند تدریس: به گونه‌ای طراحی می‌شود که هر فرد بتواند از جانب خود سخن بگوید.</p>		
<p>ارتباط معلم و شاگرد: معلم و شاگرد هر دو چیزی برای عرضه به یکدیگر دارند. معلم دانش خود را ارائه می‌کند و شاگرد وضعیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی خود را.</p>	<p>تضاد موجب پیچیدگی، مشکک و متغیر بودن دانش و به تبع آن، مشکک بودن معنا می‌شود. به این ترتیب هر گزاره‌ای در مرتبه وجودی خود صادق است.</p>	<p>مبنای معرفت‌شناسی</p>
<p>برنامه درسی: دانش به طور یقینی عرضه نمی‌شود و همواره دیدگاه-های متفاوت در خصوص موضوع واحد در دستور کار قرار می‌گیرد.</p>		
<p>فرایند تدریس: بر مدار دیدگاه‌های متفاوت شاگردان و اتخاذ موضع در برابر هر کدام تنظیم می‌گردد.</p>		

در مجموع، اعتقاد به حضور تضاد در تمام لایه‌های هستی، حتمیت حضور غیر «متفاوت» برای حضور خود و در نظر داشتن دیدگاه‌ها و آرای متضاد و متفاوت درباره پدیده‌ای واحد، موجب می‌شود که در گفت‌وگو، تفاوت و تضاد دیدگاه‌ها را به عنوان امری اجتناب‌ناپذیر بدانیم؛ لذا برای ورود به گفت‌وگو باید ابتدا تصور روشنی از تفاوت‌ها و تضادها ایجاد شود؛ بنابراین باید در نظر داشت که اجماع و توافق درباره موضوعی، به سختی و دشواری کسب می‌شود؛ لذا در مسیر گفت‌وگو باید صبور و گشوده بود و بر همین اساس، باید زمینه‌های ایجاد مدارای بیشتر و تلاش فراوان برای فهم همه‌جانبه و مستمر فراهم شود. تصحیح شناخت از جهان هستی و به تبع آن جهان پیرامونمان، شناخت انسان و درک حتمیت حضور غیر برای درک و شناخت خود و تصحیح شناخت‌شناسی و مرتبه‌ای دانستن آن، از مؤلفه‌های اساسی برای ترسیم تربیت مبتنی بر گفت‌وگو با رویکرد صدرایی است که بازنگری در تربیت معلم، برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس را طلب می‌کند. با توجه به مبانی (جهان‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی) مطابق با تربیت گفت‌وگویی ترسیم شده، اصول گشودگی، پذیرش و ارتقای فردیت از جمله مهم‌ترین اصول تربیت گفت‌وگویی هستند که تضاد و تفاوت را در نظر گرفته‌اند. اصل گشودگی، ناظر بر این است که در تربیت گفت‌وگویی موضوعات مورد بحث در عین حال که جداگانه بررسی می‌شوند، ارتباط آن‌ها با مباحث دیگر نیز مشخص و مخصوصاً بر این نکته تأکید شود که نظرات یا ایده‌های مورد توافق، متحول هستند و لازم است در فرایند آموزش نسبت به این تحول، ذهنیت مثبت ایجاد گردد. اصل گشودگی علاوه بر اینکه بر گشوده بودن نسبت به دیدگاه‌ها و نظرات متفاوت دلالت دارد، ناظر بر گشودگی نسبت به طرح موضوعات متفاوت نیز است. اصل پذیرش، ناظر بر پذیرش تضاد میان دیدگاه‌ها و موقعیت‌های متفاوت است. در فرایند تربیت مبتنی بر گفت‌وگو، دیدگاه‌های متضاد و متفاوت، کاملاً باید به رسمیت شناخته و اساساً تفاوت‌ها (غیریت) ارزشمند دانسته شود؛ لذا به نظرات یا موقعیت‌ها برچسب زده نمی‌شود و مورد قضاوت قرار نمی‌گیرند. اصل ارتقای فردیت نیز باید از اهداف مهم تربیت گفت‌وگویی قرار گیرد؛ چراکه گفت‌وگو با احساس مسئولیت و جدا بودن از دیگران پیوند دارد و تا وقتی این احساس در شاگردان پرورش نیابد، گفت‌وگو از هدف اصلی خود دور خواهد ماند. ارتقای فردیت و اتخاذ نگرش مثبت نسبت به تفاوت‌ها و تضادها از اصول اساسی در تربیت مبتنی بر گفت‌وگو خواهند بود. این اصل متضمن تقلیل یکسان‌سازی در فرایند آموزش است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به دنبال بررسی جایگاه تضاد و تفاوت در تربیت مبتنی بر گفت‌وگو بوده است و قصد داشت با بازخوانی آرای ملاصدرا در خصوص تضاد و تفاوت، نقش وجودی آن را برجسته کند و تبیینی جدید و اسلامی از تربیت گفت‌وگویی ارائه دهد که ضمن هم‌خوانی با اندیشه اسلامی، قابلیت اقلان و کاربری در صحنه نظر و عمل را نیز داشته باشد. برای این منظور ابتدا به این مسئله اشاره شد که گفت‌وگو نقش مهمی در تربیت دارد و در تحقق اهداف و بهبود نتایج در نظام آموزشی مؤثر است، در حالی که باینکه رویکردهای گفت‌وگومحور در عرصه تعلیم و تربیت طرح و ارائه شده است؛ ولی هنوز سیستم‌های آموزشی گفت‌وگومحور نیستند و کلاس‌های درس از نبود آن رنج می‌برند. در همین راستا دیدگاه‌های رایج گفت‌وگومحور مورد نقد و بررسی قرار گرفتند. بوبر، نادینگر و فریره از جمله فیلسوفانی بودند که بر گفت‌وگو در فرایند تربیت تأکید کرده‌اند، به گونه‌ای که گفت‌وگو در مرکز آرای ایشان قرار داشت. در نقد رویکردهای گفت‌وگومحور مذکور نیز بر این نکته تأکید شد که گفت‌وگو در این رویکردها امری سهل‌الوصول پنداشته شده است چون به تضادها و تفاوت‌ها، توجه لازم را مبذول نکرده و در مبانی فلسفی و پشتیبان آن (اگزستانسیالیسم و مکتب انتقادی) تا حدی مغفول مانده و به عبارتی دیگر، وسعت دایره تضاد در پهنه هستی نادیده گرفته شده است. پس از آن دیدگاه‌های ملاصدرا در زمینه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی مورد بازخوانی قرار گرفت و جایگاه تفاوت و تضاد در آن‌ها برجسته و مشخص شد که در نظام فلسفی صدرایی تضاد امری ملازم با هستی و نشأت گرفته از حقیقت وجود است و از این رو می‌تواند تربیت گفت‌وگویی اصیل را پیشنهاد دهد که تضادها و فاصله‌ها را در نظر گرفته است. مطابق با نظام فکری صدرایی، تضاد در تمام عالم و واقعیات هستی و زندگی روزمره جریان دارد تا آنجا که اگر تضاد نباشد، عالم هستی به منصفه ظهور نخواهد رسید و شرط دوام آن است. هم‌چنین از آنجا که واقعیات اجتماعی و سیاسی نیز از سنخ وجود می‌باشند؛ لذا احکام وجود بر آن‌ها جاری می‌شود بنابراین، این واقعیات نیز سراسر شامل جنبه‌های تضاد و متفاوت می‌باشند و در تربیت و ضمن گفت‌وگو در فرایند تربیت باید توسط معلم لحاظ شود که البته سطح بالایی از آگاهی و حساسیت معلم را می‌طلبد. در مبانی انسان‌شناسی نیز، بر اهمیت حضور غیر برای تحقق فردیت تأکید شد، چنانچه اگر حضور متفاوتی

غیر از «من» درک نشود، اساساً خود «من» درک نخواهد شد و در زمینه معرفت‌شناسی نیز از آنجا که در این نظام فکری معرفت‌شان وجودی و خصیصه تشکیک دارد، معرفت تشکیکی نیز بر مرتبه-ای بودن دانش، معنا و صدق دلالت دارد که موجب درک و دریافت‌های متعدد و متفاوت از یک موضوع واحد می‌شود که با گفت و گو می‌توان از آن‌ها آگاه شد؛ بنابراین همان‌طور که توضیح داده شد، چنین توصیفی از مبانی فلسفی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی، ضرورت گفت‌وگو با دیگری را نمایان ساخته است.

در نهایت بر اساس اندیشه‌های ملاصدرا، تربیت گفت‌وگویی پیشنهاد داده شد که تفاوت‌ها و تضادها را در نظر دارد و به دنبال حذف تفاوت یا رسیدن به تفاهم تحت هر شرایطی نیست؛ بلکه با تأکید بر اشتراکات، تضادها و تفاوت‌ها نیز به رسمیت شناخته می‌شوند. در این گونه تربیت، نحوه ارتباط معلم و فراگیر، ماهیت یادگیری و فرایند کسب آن از آنچه مرسوم است متفاوت خواهد بود. بر اساس مطالب مندرج در مقاله لازم است برای ورود به گفت‌وگو مسئولان امور تربیتی، پیچیدگی تربیت را در نظر داشته باشند، تفاوت‌ها و تضادها را به رسمیت بشناسند، نسبت به آن‌ها نگرش مثبت اتخاذ کنند و با صبوری و مدارا گری، پذیرای آن‌ها باشند. به این ترتیب، تربیت مبتنی بر گفت‌وگو تربیتی پیچیده محسوب می‌شود که با پیروی صرف از یک نظریه تربیتی گفت‌وگو محور راه به جایی نمی‌برد و نیازمند تمرکز بر تفاوت‌ها و تضادها در عرصه‌های مختلف هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی است.

منابع

- آشتیانی، سید جلال‌الدین (۱۳۸۰)، شرح حال و آرای فلسفی ملاصدرا، قم: بوستان کتاب.
- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید (۱۳۹۶)، تحلیل نشانه‌شناسی نظام آموزش و پرورش ایران، علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، سال پنجم، شماره ۹، ۱۹-۱.
- باتامور، تام (۱۳۷۵)، مکتب فرانکفورت، ترجمه حسین علی نودری، تهران: نشر نی.
- برگر، پترل؛ لوکمان، توماس (۱۳۷۵)، ساخت اجتماعی واقعیت، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: اندیشه‌های نو.
- بوبر، مارتین (۱۳۸۰)، من و تو، ترجمه ابو تراب سهراب و الهام عطاردی، تهران: سپهر اندیشه.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ الهی باغان، محجوبه؛ جعفری ثانی، حسین (۱۳۹۷)، نظریه اخلاق مراقبتی نادینگز و دلالت‌های تربیتی آن برای برنامه درسی پیش‌دبستانی، مجموعه مقالات شانزدهمین همایش ملی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

خسرو پناه، عبدالحسین؛ پناهی آزاد، حسن (۱۳۸۸)، *نظام معرفت‌شناسی صدرایی*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

سارتر، ژان پل (۱۳۷۶)، *اگزیستانسیالیسم و اصالت بشر*، ترجمه مصطفی رحیمی، تهران: نشر نیلوفر.
صادق زاده قمصری، علیرضا؛ طلایی، ابراهیم؛ صالحی متعهد، زهرا (۱۳۹۳)، *گفت‌وگوی تربیتی و اصول و روش های آن: واکاوی گفت‌وگوهای تربیتی قرآن*، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۲، شماره ۲۵، ۱۴۱-۱۱۹.

صادقی اول، نسرین؛ امین خندقی، مقصود؛ سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۶)، *تحلیلی بر وضعیت برنامه درسی اجرایشده ریاضیات پایه چهارم ابتدایی*، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۱۴، دوره دوم، شماره ۲۶، ۹۹-۸۱.

صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم (۱۹۸۱)، *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه* (ج ۱، ۳، ۷)، بیروت: دار احیاء التراث العربی.

فریره، پائولو (۱۳۵۸)، *آموزش ستم‌یادگان*، ترجمه احمد بیرشک و سیف‌الله داد، تهران: انتشارات خوارزمی.
فریره، پائولو؛ شر، ایرا (۱۳۹۴)، *پداگوژی برای رهایی*، گفت‌وگوهایی درباره دگرگونی آموزش، ترجمه حسام حسین زاده، www.rahaayi.com.

کیانی، معصومه؛ صادق زاده، علیرضا (۱۳۹۰)، *تبیین رویکردهای غالب روش‌شناختی پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و تحلیل روش‌شناختی رساله‌های دکتری*، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱ (۲)، ۱۳۲-۱۱۹.

عبودیت، عبدالرسول (۱۳۸۵)، *درآمدی به نظام حکمت صدرایی*، تهران: سمت.
علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۸)، *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (علیه‌السلام).
مطهری، مرتضی (۱۳۴۹)، *اصل تضاد در فلسفه اسلامی*، نشریه گروه تحقیقاتی، ۲۸-۱۰.
نصر، سید حسین (۱۳۸۲)، *صدرالمآلهین و حکمت متعالیه*، ترجمه حسین سوزنجی، تهران: ساحت.
نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۱)، *اصول و مبانی دیالوگ*، اصفهان: آموخته.
نوری یالقوزآغاچی، میلاد؛ عالمی، روح‌الله (۱۳۹۴)، *تحلیلی معرفتی از بساطت و غیریت وجود*، نشریه فلسفه، سال ۴۳، ش ۲: ۱۲۶-۱۱۵.

وفاییان، محمدحسین (۱۳۹۵)، *تبیین آثار تشکیک پذیری معرفت در حکمت متعالیه در گستره تعریف فلسفه*، *نظریه صادق و زیان‌شناسی*، دو فصل‌نامه علمی - پژوهشی تأملات فلسفی، سال ششم، شماره ۱۷، ۲۴۰-۲۱۹.

Bagheri Noaparast, KH (2016). *Islamic Education as Asymmetrical Democratic Interaction*, The Palgrave International Handbook of Alternative Education Editors, Lees, Helen, Noddings, Nel (Eds.).

Banathy, B. & Jenlink, P. M. (2004). *Dialogue as a Means of Collective Communication*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Barrow, M. (2015). *Caring In Teaching: A Complicated Relationship*, The Journal of Effective Teaching an online journal devoted to teaching excellence, Vol. 15, No.2, 45-59.

Biesta, G.J.J. (2012). *No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations*, Philosophy Of Education. Pp 1-13.

- Biesta, G.J.J. (2013). Witnessing deconstruction in education. Why quasi-transcendentalism matters. In M. Murphy (ed), *Social theory and educational research* (pp.65-78). London: SAGE.
- Elkader, N. (2015). Dialogic Multicultural Education Theory and Praxis: Dialogue and the Problems of Multicultural Education in a Pluralistic Society, *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, <http://dpj.pitt.edu>, Vol. 3 .
- Giroux, H. A. (1986). Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice. *Interchange*, Vol. 17, No. 1 , 48-69.
- Johannesen, R. (1971). The emerging concept of communication as dialogue. *Quarterly Journal of Speech*, vol 57, pp 373- 382.
- Keim, W. S. (1990). The Education of Character: Implications of Bube't For The Student Services Profession, A THESIS Submitted to Oregon State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Mengstie, S.(2011). Constructions of “otherness” and the role of education: The case of Ethiopia. *Journal of Education Culture and Society*, No. 2,pp7-15.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*, New York: Nova Science Publishers.
- Morgan, W. J. & Guilherme, A.(20012). I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 44, No. 9,pp 979-996.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *School Field*, 8(2), 145-151
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, No, 38, Vol,6 pp. 771–781.
- Lieblein, G. & Francis, C. (2012). Faculty Prerequisites for Dialogue-Based Education, Teaching tips/notes. available Online at: <https://www.nactateachers.org>.
- Ohliger, J. (1995). Critical views of Paulo Freire's work, Compiled for the Iowa Community College Summer Seminar, This document is located on the Suppression of dissent website.
- Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (2008). *Foundations of Education*, U.S.A., Patricia Coryell.
- Sarid, A. (2011). Systematic Thinking on Dialogical Education, *Educational Philosophy and Theory*,pp1-16.
- Schwarz, B. B., & Baker, M. J. (2017). *Dialogue, Argumentation and Education*, New York, Cambridge University Press.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 36, No. 4, pp. 503–514.
- Sowerby, E. m. (1993). Nel Noddings caring: A critical analysis, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in the faculty of graduate studies department of philosophy. The university of british Columbia.
- Watras, J. (2014). Can personal relationships encourage social reform?, *philosophical studies in education*, vol45, pp157-167.



التضاد و التفاوت فى التربية القائم على الحوار مع الالتفات الى آراء الملاصدرا

مليحة الرجائى *

طاهرة الجاويدى كلثة جعفر آبادى **

على رضا صادق زاده الغمصرى ***

بختيار شعبانى الوركى ****

الغرض من هذه المقالة هو شرح موقف التضاد و التفاوت بين المشاركين فى الحوار بناء على النظرية الوجودية لصدرا المتألهين. ولهذا الغرض تم استخدام المنهج الاستنتاجى و اعيدت قرائه آراء الملا صدرا فى الوجود و الانسان و المعرفة و شرح موقف التضاد و دوره المحورى فى التربية الحوارية. كما تمت الدراسه و البحث عن النظريات المتداوله التى ركزت على الحوار فى عملية التعليم و التربية ، و حصل النتيجة بأن هذه المنظورات تحسب ان التضاد و التفاوت محدودتان ، و بالتالى فإن فهمهم و وصفهم عن التربية القائم على الحوار يواجه مع نقائص. بعد ذلك ، تم فحص دور تعرف الانسان للتضاد و التفاوت فى التفكير الصدراي و تم تقديم تبين متميز للتربية القائم على الحوار ، تبين الذى يختلف عن النظريات المتداوله. ثم تم اقتراح تعليمات خاصه الى موظفى التعليم و التربية لتبديل عملية التعليم و التربية الى عملية متمحوره على الحوار ، و تم التأكيد على أن التربية الحوارية يسير على طريقه الحقيقى و الأصلى عندما يتم التعرف على التضاد و التفاوت بين أطراف الحوار وهذا الامر يستلزم مواجهة متمحوره على الوجود مع جميع أنواع التفاوت و التضاد.

الكلمات الرئيسية: التربية الحوارية ، التضاد و التفاوت، علم الوجود، معرفة الانسان، نظرية المعرفة.

-
- * طالبة دكتوراه فى فلسفة التعليم و التربية ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الفردوسى فى المشهد ، الإيران
 - ** الكاتبه المسوله: أستاذة مشارك، فرع فلسفة التعليم و التربية ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الفردوسى فى المشهد ، الإيران
 - *** أستاذ مشارك، فرع فلسفة التعليم و التربية ، كلية العلوم الإنسانية ، جامعة تربية المدرس ، طهران ، الإيران
 - **** أستاذ فرع فلسفة التعليم و التربية ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الفردوسى فى المشهد ، الإيران

Existential Interpretation of Contradictions and Differences in Dialogic Education According to Mulla Sadra's Views

Maliheh Rajaee *

Tahereh Javidi Kalateh Jafarabadi **

Ali Reza Sadeghzadeh Ghamsari ***

Bakhtiar Shabani Varaki ****

The purpose of this paper is to explain the concepts of contradiction and difference in the development of dialogic education with emphasis on Mulla Sadra's existensial views. The deductive method was used. In this regard, Sadra's views on human existence and knowledge were reviewed and the conflict and its central role in dialogic education were explained. Common perspectives that focused on dialogue in the education process were also reviewed. It was found that these views were defective Because they have limited the realm of contradiction and difference for this reason of their understanding and description of dialogue-based education has shortcomings. Then, the ontological role of conflict and difference in Sadra's attitudes was examined and a distinct explanation of dialogue-based education different from common views was presented. Further instructions for dialogue-oriented education were offered to instruct staff and it was emphasized that dialogue training is on its true and original path when the contradictions and differences between the parties of the dialogue are recognized and this requires a confrontation. It is existential with all kinds of differences and contradictions.

Keywords: Dialogue; Conflict; Ontology; Anthropology; Epistemology

* PH.D Candidate in Educational and Training Philosophy, College of Educational Sciences, Ferdosi University, Mashhad, Iran

** Corresponding author: Associate Professor, Department of Educational and Training Philosophy, College of Educational Sciences, Ferdosi University, Mashhad, Iran

*** Associate Professor, Department of Educational and Training Philosophy, College of Humanities, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

**** Full Professor, Department of Educational and Training Philosophy, College of Educational Sciences, Ferdosi University, Mashhad, Iran