Journal of Educational Sciences *(JEDUS)*
Fall & Winter, 2025, *32*(2), 109-138
DOI: 10.22055/edus.2025.47780.3643

Rcceived: 25 Sep 2024
Accepted: 20 Jan 2025

Orginal Article

Students' autonomy from Dearden's point of view: Conceptualizing and Educational Principles

Narges Sadat Sajjadieh*
Mahdi Talebi**

Abstract

In recent years, "autonomy" has been considered as one of the important goals of educational systems. At the same time, ambiguity about the concept of "autonomy" and its distinction from notions such as arbitrariness or irresponsibility may lead to a form of confusion in practice and may even result in educational fallacies. The present research was done with the purpose of explaining, criticizing and evaluating his analysis of autonomy. This goal is formulated in the form of two questions, the first of which concerns the meaning of autonomy and its conceptual prerequisites, and the second concerns the implications of this concept in the educational space. Thus, first, using the concept analysis approach and in the form of conceptual explanation, evaluation of the conceptual structure, and conceptualization, an attempt was made to evaluate its conceptual structure by analyzing Dirden's perspective on autonomy, and from within this evaluation, Dirden's view of the realization of autonomy is expressed in the form of eight conditions, his perspective is criticized, and in the second stage, the educational implications of this concept are inferred. The findings regarding the first question present us with these conceptual conditions for autonomy: thinking, independence, freedom, originality, coherence of action and thought, and continuous criticism. In response to the second question, the educational principles that can be inferred are as follows: strengthening critical thinking as a basis for continuous critical insight and perspective, strengthening self-knowledge as a basis for originality, granting freedom as a basis for choice and independence, emphasizing holistic thinking as a basis for the coherence of thought and action, a two-way view of freedom/law, a two-way view of institutional truths/individual discoveries and innovations, a gradual approach to the development and emergence of autonomy, and creating intellectual security for students and teachers.

Keywords: Autonomy, Dearden, Freedom, thinking, Originality, Responsibility.

---

* Associate Professor, Philosophy of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. *Corresponding* Author: Sajjadieh@ut.ac.ir

** Ph.D. Student, Philosophy of Education, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, "autonomy" has been considered as one of the important goals of educational systems. At the same time, ambiguity about the concept of "autonomy" and its distinction from notions such as arbitrariness or irresponsibility may lead to a form of confusion in practice and may even result in educational fallacies—an issue that could ultimately place the education of future generations at risk. Therefore, various thinkers have tried to clarify the concept of autonomy and its educational requirements. Dearden is one of these thinkers who has tried to provide a proper analysis of the concept of autonomy. What distinguishes Dirden's concept of autonomy from other scholars' concepts is that he has examined autonomy in relation to education and its key elements: the student, the teacher, and the school. But his analysis has been briefly and not criticized. The present research was done with the purpose of explaining, criticizing and evaluating his analysis of autonomy. This goal is formulated in the form of two questions, the first of which concerns the meaning of autonomy and its conceptual prerequisites, and the second concerns the implications of this concept in the educational space. In the other word, we tried to deduce necessary conceptual conditions of it. After that, considering these conceptual conditions, we endeavored to formulate some educational principles for realizing autonomy in educational environments.

Method

The methodological approach used in this research has been the concept analysis approach in the form of conceptual explanation, conceptual structure evaluation and conceptualization. In explaining the concept of autonomy in education, we endeavored to evaluate its conceptual structure based on Deardean's view of it. Upon this, we tried to deduce conceptual necessary conditions of autonomy. In the end, based on this conceptualization and with the approach of implicit inference, suggestions have been made for the realization of educational autonomy.

Results

After analyzing and criticizing Dearden's view on autonomy, eight conditions were obtained as necessary conditions for the realization of autonomy. These conditions are: "thinking", "independence", "freedom", "originality", "coherence of action and thought", and "ceaseless criticism". Moreover, we tried to formulate some educational principles which facilitate

the realization of autonomy in the educational environments. These principles are: "strengthening critical thinking as a basis for constant critical insight", "strengthening self-knowledge as the basis of originality", "giving freedom as the basis of choice and independence", "emphasazing on holistic view as the basis of coherence of thought and action", "reciprocal view of freedom/law", "reciprocal view of institutional facts/individual discoveries or innovations", "gradual approach to development and emergence of autonomy", and "creating intellectual security for students and teachers".

Discussion

Reflecting on Dearden's view of autonomy, we come across questions that can be used to criticize Dearden's conception of autonomy. For example, in rationality, we can distinguish between it and the use of reflective-thinking capabilities. Also, we can say that choosing, cannot be a necessary conceptual condition of autonomy. It can be considered as a providing context for it. Moreover, we can regard responsibility not a conceptual condition but a consequence of it. That is, at the end of autonomy, the autonomous individual should accept the result of her (his) thinking, choice and action and this means her (his) responsibility. In addition to this rejection, the conditions considered by Dirden were also subject to some reconstructions after analysis and evaluation. For example, in the first condition, rationality, his view is not a comprehensive view and he does not consider all the choices of the autonomy to be rational. Therefore, in order to distinguish between rationality and the use of reflective-thinking capabilities, it is better to consider the first condition as thinking and contemplation. Hence, it must be said that not every type of choosing and following oneself can be called autonomy, but only those types of following oneself are called autonomy and are considered as the goal of education and training that have traces of thinking and reflection. This trace separates autonomy from the desire to follow and can embody and elevate human humanity. In addition, conditions such as independence, freedom, and originality seek the independence of the student.

The realization of each of these conditions requires the observance of principles in the process of education. On the one hand, these principles are rooted in the individual and seek to create a space for his independent intellectual and practical development, and on the other hand, they turn to society and establish frameworks for controlling the vagaries and types of autonomy that are free from responsibility. The existence of these frameworks and the individual's disciplined interaction with them leads to the creation of a space for mutual individual and social growth and development. Of course, this interaction will be accompanied by suffering

and torture, and the teacher and student must accept difficulties and challenges to realize it. Without this mutual acceptance and recognition, we will face the formation of "passive resistance" of students, and we may need to expect the failure of the school.

The important suggestion of this article is to familiarize teachers with the concept of autonomy and the conditions and principles that make it possible.

Author Contributions: Author 1 was responsible for leading the overall research process. Author 2 was responsible for research plan design, data collection and analysis and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all those who helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the author.

تاریخ دریافت مقاله: ۱٤۰۳/۰۷/۰٤
تاریخ پذیرش مقاله: ۱٤۰۳/۱۱/۰۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱٤۰٤، دوره‌ی ششم، سال ۳۲
شماره‌ی ۲، ص‌ص: ۱۳۸-۱۰۹

مقاله پژوهشی

خودپیروی دانش آموزان از نگاه دیردن: مفهوم پردازی و اصول تربیتی

نرگس سادات سجادیه*

مهدی طالبی**

چکیده

خودپیروی به ویژه در سال‌های اخیر، همواره یکی از اهداف نظام‌های آموزشی بوده است اما فراگیر بودن دامنه مفهومی و ابهام در مؤلفه‌های مفهومی آن، کارگزاران تربیت را در تحقق آن دچار سرگردانی کرده است. بر این اساس، پژوهش حاضر به هدف تبیین مفهوم خودپیروی از نگاه دیردن و نقد و ارزیابی آن انجام شده است. این هدف در قالب دو پرسش صورت‌بندی شده است که اولی ناظر بر معنای خودپیروی و شرط‌های لازم مفهومی آن و دومی ناظر به دلالت‌های این مفهوم در فضای تربیتی است. بدین ترتیب، ابتدا با روش رویکرد تحلیل مفهوم و به صورت تبیین مفهومی، ارزیابی ساختار مفهومی و مفهوم پردازی، تلاش شد تا با تحلیل دیدگاه دیردن از خودپیروی، ساختار مفهومی آن مورد ارزیابی قرار گیرد و از درون این ارزیابی، نگاه دیردن به تحقق خودپیروی در قالب شروط هشت‌گانه بیان شود و دیدگاه وی مورد نقد قرار گیرد و در مرحله دوم، دلالت‌های تربیتی این مفهوم استنباط شود. یافته‌های ناظر بر پرسش نخست، این شرط‌های مفهومی را برای خودپیروی پیش روی ما قرار می‌دهند: تفکر، استقلال، آزادی، اصالت، انسجام عمل و اندیشه و نقادی مدام. در ادامه در پاسخ به پرسش دوم، اصول تربیتی قابل استنباط بدین قرارند: تقویت تفکر انتقادی به منزله زمینه‌ساز تفکر و نگاه نقادانه مداوم، تقویت خودشناسی به منزله زمینه‌ساز اصالت، اعطای آزادی به منزله زمینه‌ساز انتخاب‌گری و استقلال، تأکید بر کل‌نگری به منزله زمینه‌ساز انسجام اندیشه و عمل، نگاه دوسویه به آزادی/ قانون، نگاه دوسویه به حقایق نهادینه/کشف‌ها و ابداعات فردی، نگرش تدریجی به تکوین و ظهور خودپیروی و ایجاد امنیت فکری برای دانش‌آموزان و معلمان.

واژه‌های کلیدی: خودپیروی، دیردن، آزادی، تفکر، اصالت، مسئولیت‌پذیری.

---

* دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، ایران. (نویسنده مسئول) Sajjadieh@ut.ac.ir

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

مقدمه

تغییرات مداوم زندگی بشر و شتاب حیرت‌انگیز این تغییرات، امروزه نظام تربیتی را با چالش اعتبار مواجه ساخته است. کنش‌های بشر به ویژه در دو دهه پیشین و به ویژه در ده سال گذشته چنان پرشتاب بوده است که در بسیاری از اندیشه‌پردازی‌ها و حتی اسناد جهانی درباره خطرهای ادامه وضع کنونی هشدارهای زیادی داده شده است (Hamzerobati & Javdani , 2022). با رسیدن به معنایی گسترده از تعلیم و تربیت به مثابه پدیده ای پویا، نوظهور، خودآفرین، نظام تعلیم و تربیت کارکردهای جدیدی برای خود ایجاد خواهد کرد. بر این اساس در مفهوم سازی مجدد از تعلیم و تربیت، اهداف ، محتوا و روش های جدید و متفاوتی از درون این مفهوم سازی متبلور خواهد شد (Noferesti et al., 2024). اگر نظام آموزشی بخواهد تنها به آموزش راه حل مسائل گذشته و کنونی بپردازد، تربیت شوندگان در آن، قادر به مواجهه مؤثر با مسائل آتی نخواهند بود. از این رو و برای بازسازی این اعتبار، جریانی جدید در بین اندیشمندان تربیتی شکل گرفته که هدف نظام تربیت را صرف انتقال یافته‌های کنونی بشر نمی‌داند؛ بلکه معتقد است نظام تربیتی باید بر پرورش و تقویت قابلیت‌های یادگیری مستقل یادگیرندگان متمرکز شود و آن را هدف نهایی خویش قرار دهد. همانگونه که Youhannaee et al. (2023) معتقدند که دانش‌آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند تا در نهایت یادگیری فعال در آن‌ها بهبود یابد. همچنین Jaberouti and Bagherimajd (2022) معتقدند یادگیری و رشد مادام‌العمر تنها در صورتی اتفاق می‌افتد که اصل اساسی خوداندیشی در فرد شکل بگیرد. بر این اساس، نظام تربیت بر «خویشتن» یادگیرنده تمرکز می‌یابد و در راستای تقویت آن پیش می‌رود. اشتیاق به تغییر و بهبود و تمایل به توسعه خود و یادگیری مادام العمر، نگرش افراد را متحول می‌کند و در دنیای متلاطم و پرابهام امروزی ،تضمین‌کننده تجدید مداوم ادراک فرد از پیرامون می‌باشد (Pourkarimi et al., 2024).

از این رو، در سال‌های اخیر، «خودپیروی[1]» در مقام یکی از اهداف مهم نظام‌های تربیتی

1- Autonomy باید در نظر داشت معنای خودپیروی و شرط‌های مقوم آن در بسترهای مختلف و با تحلیل‌های مختلف، مختلف خواهد بود. از سوی دیگر، بافت تربیت و مؤلفه‌های آن ایجاب می‌کند تا معنایی روشن و واضح از آن ارائه شود. امری که نوشتار حاضر در پی آن است.

مدنظر قرار گرفته است. Wermke and Salokangas (2015) معتقدند این مفهوم، به مفهومی محوری در سیاست‌گذاری‌های تربیتی تبدیل شده است. در عین حال، ابهام بر سر مفهوم «خودپیروی» و تمایز آن از مفاهیمی چون خودسری یا بی‌مسئولیتی، می‌تواند منجر به نوعی سردرگمی در دنیای عمل شود و چه بسا به مغالطه تربیتی بینجامد. امری که تربیت نسل آینده را با خطر مواجه خواهد ساخت.

از سوی دیگر، برخی چون Marshall (2013)، نهاد تربیت را متهم اصلی از بین بردن خودپیروی افراد به شمار آورده‌اند و آن را به سبب مترهای متعدد و قالب‌های مختلفی که برای خوب بودن طراحی کرده، پایمال کننده خودپیروی به شمار می‌آورند. و برخی دیگر چون Bakhurst (2011) و Rodl (2016)، معتقدند تربیت تنها نهادی است که می‌تواند شرایط را برای تحقق خودپیروی فراهم آورد. بنابراین در نسبت میان تربیت و خودپیروی نیز ابهام‌ها و چالش‌های جدی وجود دارد.

علاوه بر این، این روزها در جهان و در کشور خودمان با ظهور نسلی با نام نسل «زد»[1] مواجهیم. یکی از ویژگی‌های مهم این نسل، نوع نگرش آنها به «اقتدار» و «خودپیروی» است. Pandit (2015) در تشریح این نگرش می‌نویسد، این نسل به صورت نسل‌های پیشین اقتدار مظاهر اقتدار چون معلم را قبول نمی‌کند و مثلاً در عین احترام به معلم، در پلتفرم‌های آنلاین از وی انتقاد می‌کند. Fazeli (2022) نیز ایده کنونی از مدرسه در کشور ما را منجر به تکوین سوژه مقاوم می‌داند. سوژه مقاوم، نوعی مقاومت منفعلانه در برابر همه اهداف مدرسه را در پیش گرفته است و شکست نظام تربیت را در سر دارد.

بنابراین همانگونه که دیده می‌شود، بحث خودپیروی و جایگاه آن در تربیت و نیز نسبت آن با مفاهیم همسایه‌اش چون آزادی و استقلال در شرایط امروز، از اهمیت مضاعفی برخوردار شده و همین امر، پرداخت به آن را ضروری می‌سازد.

در این میان، اندیشمندان مختلفی تلاش کرده‌اند تا با واکاوی مفهوم خودپیروی، آن را وضوح بخشند و استلزامات تربیتی آن را مشخص سازند. کانت نخستین فیلسوفی است که «خودپیروی» را مد نظر قرار داد و تلاش کرد ابعاد آن را واکاوی کند. کانت که در آغاز دوران

1- Z

روشنگری و حاکمیت عقل بر عرصه‌های مختلف زندگی بشری بود، خود پیروی را به همین معنا تعبیر کرد (Karimian et al., 2003). وی با بکارگیری واژه Autonomy، آن را به معنای قانون‌گذاری فرد برای خویش بکار گرفت. این اصطلاح (Autonomy) ریشه‌ای یونانی دارد و از دو واژۀ auto به معنای مربوط و یا توسط «خود»[1] و nomous به معنای قانون(law) تشکیل شده است[2]. در یونان باستان این عنوان برای به شهرهایی بکار می‌رفت که خودمختار بوده و قوانین آن توسط مردمان خود آن‌ها وضع می‌شد (Dworkin, 1976). در دوره رنسانس نیز این واژه برای ارجاع به کلیساهای مستقل از کلیسای کاتولیک رم به کار می‌رفت و پس از آن نیز در دوره روشنگری، صفتی بود که برای اشخاص مستقل از کلیسا مورد استفاده قرار می‌گرفت (Piper, 2010) .

در عین حال، این ابهام وجود دارد که در نظام آموزشی، دانش‌آموز هنوز به رشد فکری لازم نرسیده که بتواند، راهبری خود را خود بر عهده داشته باشد. همچنین این پرسش مطرح می‌شود که آزادی و استقلال نهفته در خودپیروی، تا چه اندازه در محیط آموزشی مجاز خواهد بود؟ Aitken (1984) بیان می‌کند که خودپیروی به معنای آزادی کامل برای انجام هر کاری که فرد دوست دارد، نیست. بلکه به معنای عملکرد مستقل در چارچوب منافع شخصی و جایگاه خود در جامعه است. همچنین برخی معلمان تصور می‌کنند که خودپیروی یادگیرنده در کلاس، به این معناست که معلم تمام کنترل را به یادگیرندگان منتقل می‌کند و در نتیجه خود به عنصری غیر ضروری در فرآیند تعلیم و تربیت می‌شود (Yan, 2012). برخی متفکران بر این مسأله تأکید کرده‌اند که خودپیروی در تعلیم و تربیت به معنای شکل دادن به اغتشاش‌های سازمان یافته در کلاس درس یا مدرسه نیست (Archbald & Porter, 1994)، بلکه به این معناست که با تعدیل در سیاست‌های غیرمنعطف و کنترلی و نیز با گذاشتن فرصت‌های مناسب تصمیم‌گیری و عمل در اختیار متولیان امر تعلیم و تربیت و فراگیران، گامی در جهت رشد و کارآمدی هرچه بیشتر تعلیم و تربیت برداشته شود. در عین حال، این مفهوم و حدود آن در دنیای تربیت هنوز امری مناقشه برانگیز و قابل بحث است.

1- of or by yourself (Cambridge Dictionary)

2- برگرفته از یونان باستان: αύτονομία (autonomía), from αύτόνομος (autónomos), from αύτός (autós, “self”) + νόμος (nómos, “law”)

Dearden (1934_2005) فیلسوف بریتانیایی تعلیم و تربیت، یکی از اندیشمندانی است که خودپیروی را مورد توجه قرار داده و تحلیل جامع و متفاوتی از آن ارائه داده است. او معتقد است شیوه زندگی معاصر ایجاب می‌کند که خودپیروی در افراد پرورش پیدا کند. زیرا دنیای پیرامون بشر امروز به سرعت در حال تغییر است و افراد در مقابل این تغییرات، دائماً با تصمیمات جدیدی رو به رو هستند و این موقعیت، توانایی شناخت، تصمیم‌گیری و عمل صحیح را در افراد ضروری می‌سازد. انسان‌های معاصر باید انتخاب کننده‌های مؤثری باشند و تصمیمات خود را به گونه‌ای مناسب و با توجه به مقتضیات حاصل شده از تغییرات جهان امروز اتخاذ کنند. خواسته‌ها و نگرش‌های خود را بازتعریف کنند و در تغییرات لحظه‌ای که شاخصه جهان معاصر است، بهترین تصمیم، انتخاب و عملکرد را داشته باشند. بنابراین سبک زندگی معاصر به شدت از خودپیروی به عنوان شاخصه‌ای فردی حمایت می‌کند (Dearden 1975, 16)„ وجه تمایز دیردن با دیگر اندیشمندان صاحب نظر در حوزه خودپیروی این است که او در اکثر مطالعاتش، خودپیروی را در نسبت با تعلیم و تربیت و عناصر کلیدی آن یعنی دانش‌آموز، معلم و مدرسه مورد بررسی قرار داده است.

Dearden (1972, 334) معتقد است که امروزه مفهوم خودپیروی در زمینه‌های متعددی کاربرد دارد و تغییرات اجتماعی و شکل جدید روابط انسانی ایجاب می‌کند که افراد در تفکر و عمل، خودراهبرتر و مستقل‌تر و به تعبیری خودپیروتر باشند: «در واقع خودپیروی به عنوان یک پدیده در تغییرات گسترده اجتماعی دنیای امروز قابل توجه است. افراد هر روزه به طور فزاینده‌ای در موقعیت انتخاب کردن قرار می‌گیرند. در محل کار، در حوزه‌های گسترده‌تر اجتماعی، در زندگی خصوصی، اوقات فراغت و ... همچنین روز به روز تقاضای آن‌ها برای مشارکت بیشتر در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی بیش از پیش به چشم می‌خورد اما به اعتقاد وی، لازمه به رسمیت شناخته شدن این مفهوم در مقام نوعی توانمندی در زندگی عصر حاضر، ایجاد درکی صحیح از آن است.

روش

رویکرد روشی مورد استفاده در این پژوهش، رویکرد تحلیل مفهوم به صورت تبیین مفهومی، ارزیابی ساختار مفهومی و مفهوم‌پردازی است (Coombs & Daniel, 2007). در تبیین

مفهوم خودپیروی در تربیت، تلاش می‌شود تا با تحلیل دیدگاههای دیردن از خود پیروی در قالب‌های متنوع طرح شده، ساختار مفهومی آن مورد ارزیابی قرار گیرد و از درون این ارزیابی و در خلال آن به شرط‌های لازم خودپیروی دست یابیم. در پایان بر اساس این مفهوم‌پردازی و با رویکرد استنتاج اشتقاقی ضمنی (Bagheri et al., 2011)، پیشنهاداتی برای تحقق خودپیروی تربیتی طرح خواهد شد.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌ها گزارش خواهند شد. بافته‌ها در دو بخش مؤلفه‌های مفهومی خودپیروی و دلالت‌های تربیتی آن توضیح خواهند یافت.

خودپیروی از منظر دیردن: شرط‌های لازم

به طور کلی شروط لازم برای روی دادن یک رویداد معین عبارت است از پیش آیندهایی که در غیبت آن‌ها، رویداد مورد نظر نمی‌تواند رخ دهد. به سخن دیگر، در تحلیل مفهومی و یافتن شرط‌های لازم به دنبال نقاط آغازی هستیم که بر اساس آنها و به ضرورت آنها، پدیده مورد نظر امکان تحقق بیابد (Bagheri et al., 2011, 137). باید توجه داشت که در دستیابی به شرط‌های لازم منطقی، پیش‌نیازهای منطقی ضروری برای تحقق یک امر ممکن مد نظر قرار می‌گیرد نه پیش‌نیازهای تجربی. مفهوم خودپیروی از نگاه دیردن نیز می‌تواند از دریچه شرط‌های لازم یا مقوم نگریسته شود. شرط‌های لازم، شروطی هستند که بدون حضور آنها خودپیروی محقق نخواهد شد. در ادامه، ارزیابی دیدگاه دیردن از خودپیروی و دستیابی به شروط لازم را شاهد خواهیم بود.

شرط نخست: عقلانیت

تأکید اولیه و محوری دیردن در موضوع خودپیروی، عقلانیت است. در واقع، تبار کانتی نگاه دیردن به خودپیروی، آن را از ولنگاری و آرنارشیسم متمایز می‌سازد و استقلال آدمی را بر اساس توان عقل‌ورزی او توجیه می‌کند. بر این اساس، آنچه انتخاب و تصمیم‌گیری مستقلانه را برای آدمی امکان‌پذیر می‌سازد، قابلیت عقل‌ورزی اوست. کانت در مقاله «روشنگری

چیست؟» (Kant, 1997) تلاش می‌کند با تأکید بر این قابلیت آدمی، امکان استقلال او را نشان دهد و به آدمی جرأت عقل‌ورزی بخشد.

دیردن معتقد است «فرد از آن جهت خودپیرو است که در زمینه‌های مهم زندگی خود می‌اندیشد، انتخاب می‌کند و عمل می‌نماید؛ در حالی که این‌ها بدون ارجاع به فعالیت ذهنی او قابل توجیه نیستند» (Dearden, 1972, 337). بر این اساس می‌توان گفت فعالیت ذهنی و قابلیت انجام آن، شرط خودپیروی خواهد بود.

در این میان، توجه به این نکته اهمیت دارد که تبیین دیردن، تبیینی علّی نیست. Walker (2012, 114) با تأکید بر این نکته تصریح می‌کند تبیین دیردن از تفکر و عقلانیت، تبیینی علی نیست. به سخن دیگر، او همه انتخاب‌ها را برآمده از عقلانیت فرد بر نمی‌شمارد و بنابراین درست نمی‌داند بلکه منظور او شرحی از تفکر آگاهانه و قانون‌مند است که در آن اعمال و نتایج آن‌ها با دلایلی تبیین می‌شود که شخص برای اندیشه و باورهای خود دارد.

از سوی دیگر، معنایی که عقلانیت متضمن آن است، همواره همراه با نوعی درستی و حقیقت است. از این رو لازم است این شرط را با این ملاحظه مورد بازبینی قرار دهیم. به نظر می‌رسد برای آنکه بتوان میان عقلانیت و بهره‌گیری از قابلیت‌های تاملی–تفکری، تمایز قائل شد، بهتر است شرط نخست را تفکر و اندیشه‌ورزی بدانیم. در تفکر و اندیشه‌ورزی، جریان عقلانیت وجود دارد اما نتایج ضرورتاً عقلانی نیستند زیرا آدمی در مقام موجود متفکر، همزمان تحت تأثیر احساسات و عواطف هم قرار دارد و قابلیت عقلانیت وی بر همین اساس می‌تواند متأثر شود.

شرط دوم: استقلال عقلانی

از نگاه دیردن، دستیابی به خودپیروی، نیازمند تحقق امر دیگری هم هست. امری که را می‌توان آن را استقلال نام نهاد. استقلال را می‌توان شرط لازم خودپیروی به شمار آورد زیرا همان گونه که در تحلیل واژگانی خودپیروی نیز ملاحظه شد، auto به معنای استقلال و اتکای بر خویش، بخش نخست این واژه را تشکیل می‌دهد. دلالت این حضور واژگانی، حضور منطقی استقلال در خودپیروی است. Dearden (1975, 7) در جایی دیگر می‌نویسد: «مبنای

اصلی خودپیروی، ارزیابی مستقل فرد بر اساس معیارهای عقلانی است که خود او، آن معیارها را شناخته، انتخاب کرده است و مطابق آنها عمل می‌کند. البته ممکن است معیارها و بستر ارزیابی و فهم حاصل از آنها برای افراد مختلف بسیار متنوع باشد و در موارد متعدد و در زمان‌های مختلف کاربردهای متفاوتی را داشته باشد». تحلیل این بیان نیز تأکید بر ارزیابی مستقلانه فرد است. تنوع شکل گرفته در معیارها نیز نتیجه ترکیب استقلال افراد (زمینه‌ها و پیشینه‌ها) با تفکر است. در واقع، هنگامی که استقلال و فردیت فرد با تفکر در می‌آمیزد، تفاوت می‌تواند به ظهور برسد. Standish (2012, 38) نیز با تأکید بر استقلال در فرد خودپیرو، معتقد است فرد خودپیرو، بردگی را نمی‌پذیرد. او می‌نویسد: «او نمی‌تواند آن نوع زندگی را انتخاب کند که در آن نقشی ندارد. فرد خودپیرو هرگز نمی‌پسندد برده‌ای خوشبخت باشد). تأکید بر استقلال در خودپیروی، هدفی جدید در تربیت به ظهور می‌رساند و خویشتن افراد را پررنگ می‌سازد.

نکته قابل توجه در اینجا، رد استقلال در مقام شرط کافی خودپیروی است. Dearden (1975, 9) با بیان مثالی، استقلال را در مقام شرط کافی خودپیروی زیر سؤال می‌برد: «کسی را در نظر بگیرید که کاملاً به ابتکار خود معیارهای دینی، اخلاقی، سیاسی یا زیبایی‌شناختی را به کار می‌گیرد که در واقع یک بار هم روی آن تأمل نکرده است. شاید آنها را بی چون و چرا از والدینش به دست آورده یا از طریق زمزمه‌های هیپنوتیزمی اتاق خواب هیپنوتیزم وارد ذهنش شده‌اند. آیا در آن صورت او خودپیرو خواهد بود؟». او با پاسخ منفی به این پرسش معتقد است «برای اینکه فردی خودپیرو در نظر گرفته شود، نه تنها باید با معیارهای ابتکاری خود ارزیابی کند، بلکه باید این تردید به ذهنش خطور کرده باشد که ممکن است اگر قدری بیشتر تأمل کند، دریابد که معیارهایی که در ارزیابی به کار می‌برد معیارهایی نیستند که خود او آن‌ها را تعیین کرده است» (Dearden, 1975, 9). این تأکید، همان تأکید بر جریان اندیشه‌ورزی مداوم در کنار استقلال است.

شرط سوم: آزادی

در بحث از استقلال، Dearden (1975, 9) به فشارهای درونی و بیرونی می‌پردازد و می‌نویسد: «در این ارزیابی معیارهایی اصیل بدون اینکه فشارها یا اجبارهای اجتماعی و بیرونی

و یا روانی و درونی بر ارزیابی او تأثیر بگذارند، توسط خود فرد برگزیده می‌شوند». از همین جا می‌توان شرط دیگری را برای خودپیروی استنباط کرد. به سخن دیگر، تکوین استقلال در خودپیروی، خود، محتاج تحقق وضعیت دیگری است و آن وضعیت، آزادی و وارستگی از اجبارهای درونی یا بیرونی است. بر همین اساس است که آزادی در مقام شرطی لازم برای استقلال و در نتیجه شرطی لازم برای خودپیروی رخ می‌نماید.

او معتقد است «هر چند آزادی از شروط کافی برای خودپیروی نیست، ولی از شروط لازم برای این که فرد خودپیرو تلقی شود، است» (Dearden, 1972, 335). به عنوان مثال ممکن است به فرد زندانی آزادی طولانی مدت داده شود، اما به دلیل زندگی طولانی در زندان، آنقدر برای زندگی عادی ناتوان شده باشد که در آزادی خود نیز به جای مؤلفه‌های خودپیروی مانند عمل بر اساس اندیشه و انتخاب خود، تنها اضطراب و گوشه‌نشینی از خود نشان می‌دهد. در این حالت، با وجود تحقق شرط آزادی، شرط استقلال و سایر شروط خودپیروی محقق نشده و بنابراین خودپیروی نیز به ظهور نخواهد رسید.

شرط چهارم: اصالت یا از آنِ خود بودن (از آنِ خود کردن)

خودپیروی ممکن است، شرطی مثل خلاقیت یا ابتکاری بودن را نیز به ذهن متبادر سازد. تأکید بر استقلال، این شرط را پررنگ می‌سازد. به سخن دیگر پرسش اساسی آن است که آیا برای خودپیرو بودن فرد، ضروری است که قاعده یا قانون مورد توجه او، انحصاراً ساخته و پرداخته خودش باشد؟ دیردن، با رد این شرط، آن را به شرطی دیگر تبدیل می‌کند. از نگاه او، آن چه از فرد در تفکر، انتخاب و عمل او به عنوان فردی خودپیرو دیده می‌شود، می‌تواند مبتکرانه نباشد؛ بلکه آن چه اهمیت دارد و در شکل‌گیری و تقویت خودپیروی در افراد مؤثر است این است که داشته‌ها و عملکرد فرد در این سه حوزه اصیل و متعلق به خود او باشد. او می‌نویسد «آنچه فرد فکر می‌کند، لازم نیست خیلی بدیع باشد یا نخستین بار این فکر یا انجام آن توسط او شکل گرفته باشد. آن چه ضروری است، اصالت به معنای تازگی نیست، بلکه سرچشمه تفکرات او است. یعنی فرد باید فعالانه روی آن کار کرده باشد و در درک یا رفتار خود گنجانده باشد. حتی ممکن است اندیشه‌ای را از دیگران آموخته باشد. اما باید توسط خود او پرداخته شده باشد و به عمل در آمده باشد؛ نه اینکه صرفا با تقلید یا تکرار در ذهنش جا

گرفته باشد» (Dearden, 1972, 338). همانگونه که ملاحظه می‌شود در نگاه دیردن به خودپیروی و اصالت در مقام سازنده مفهومی آن، معنای جدیدی از اصالت به ظهور می‌رسد. او می‌نویسد: « آنچه برای خودپیروی ضروری است، اصالت، نه به معنای تازگی، بلکه به این معنی است که سرمنشا دیدگاه‌ها، خواسته‌ها، انتخاب‌ها و نظرات از آن خود او باشد» (Dearden, 1975, 8). بنابراین معنا، اصالت نه به معنای امر متفاوت و جدید بلکه به معنای امری دارای منشاء درونی خواهد بود. به همین دلیل اگر چه بسیار غیرممکن، اما کاملاً قابل تصور است، که شخص بتواند خودپیرو باشد، اما در ظاهر نسبتاً هم رنگ جماعت باشد. زیرا ممکن است عملکرد او با برخی از قراردادهای اجتماعی نه فقط از روی عادت و تسلیم فشارهای اجتماعی شدن، بلکه به دلیل منطبق بودن با اهداف و تحلیل او، مطابقت کند. بنابراین از نگاه دیردن، انسان خودپیرو، لزوماً در ظاهر متمایز از انسان‌های پیرامون خویش نیست. بلکه این، دلایل اوست که شخصی و منتج از استدلال‌های درونی اوست.

انتخاب‌گری در مقام تقویت‌کننده نه شرط لازم

دیردن با تأکید بر انتخاب‌گری فرد در تحقق خودپیروی می‌نویسد: «اگر ما سعی کنیم همیشه خود را در موقعیتی قرار دهیم که باید از بین گزینه‌ها و اهداف مختلف یکی را انتخاب کنیم، آن انتخاب‌ها، خود، تعهد ما به خودپیروی را تقویت می‌کنند» (Dearden, 1975, 16). بنابراین می‌توان گفت انتخاب‌گری از منظر وی یکی از شروط اصلی خودپیروی است.

در عین حال به نظر می‌رسد که انتخاب‌گری، نتیجه شرط‌هایی چون تفکر، آزادی و استقلال خواهد بود و امری متمایز از آنها نیست. برای نمونه، فرض کنید فرد در وضعیتی آزاد از جبرهای درونی و بیرونی قرار دارد، مستقلانه دست به تامل و تفکر می‌زند. در نتیجه این موقعیت، گزینه‌هایی که فرد انتخاب می‌کند، اتخاذ می‌کند یا می‌سازد، منجر به خودپیرو بودن فرد خواهد بود و دیگر نیازی به بیان انتخاب‌گری در مقام شرطی مجزا نیست.

شرط لازم پنجم: انسجام عمل و اندیشه

منظر مهم دیگری که در خودپیروی اهمیت دارد، جامعیت آن و نفوذش در کل زیست و شخصیت فرد است. تحلیل مفهوم خود پیروی و دو جزء آن – auto در معنای خویشتن و

nomus به مفهوم قانون –، نشان از پیوند این مفهوم با عمل دارد. زیرا قاعده و قانون، معیاری برای عمل است و تا در عمل محقق نشود، به ظهور نخواهد رسید. از این رو، می‌توان گفت انسجام عمل و اندیشه و ظهور قاعده خودنهاد در حوزه عمل، از جمله شرایط ضروری تحقق خودپیروی است. دیردن با تأکید بر عمل فرد خود پیرو، معتقد است ریشه عمل وی، دیدگاه مستقل او و معیارهایی است که به صورت مستقل برای خود تدوین کرده است و بر عهده عامل است که به فعالیت ذهنی خود رجوع کند و آن معیارها را به کار گیرد و سپس بر اساس آنها عمل کند (Dearden,1972, 339). وی با تأکید بر رابطه ارگانیک میان عمل و باورهای زیرسازش، معتقد است فرد خودپیرو علاوه بر هوشیاری و اندیشه عمیق معیارهای درونی که حاصل انتخاب‌های خود اوست، قاطعیت و انسجام داشته باشد» (Dearden, 1972, 16). بنابراین هنگامی که فرد میان باورها و اعمالش، دوگانگی و شکافی رخ می‌نماید، نمی‌توان از خودپیروی سخن گفت.

همچنین توجه به این نکته ضروری است که این انسجام عمل و اندیشه، باید در کلیت زندگی فرد قابل ردیابی و ملاحظه باشد. به همین دلیل از نگاه وی، هنگام ارزیابی عمل خودپیرو فرد، باید کلیت اعمال و زیست او را در نظر گرفت. برای نمونه اگر کسی در انتخاب لباس خود و یا در شیوه سخن گفتن خود مستقل عمل می‌کند، نمی‌توان لزوماً او را خود پیرو دانست؛ زیرا ممکن است همین فرد در زندگی خانوادگی یا در تحصیل و شغل خود بسیار مطیع و وابسته یا به تعبیری دگرپیرو باشد.

مسئولیت‌پذیری: پیامد خودپیروی نه شرط آن

یکی دیگر از جنبه‌هایی که دیردن برای خودپیروی بر می‌شمارد، مسئولیت‌پذیری است. او می‌نویسد: « مسئولیت‌پذیری یکی از پایه‌های سازنده خودپیروی است؛ هرچند عمیقاً در امور دیگر زندگی نیز از جایگاه مهمی برخوردار است» (Dearden, 1975, 10). وی معتقد است «در برخی از مسائل خاص ما مسئولیت داریم که حقیقت را با دقت بیشتری دنبال و تعیین کنیم؛ پس باید شبیه به این که می‌خواهیم یک اصل اخلاقی تعیین کنیم، نهایت تلاش خود را برای یافتن حقیقت انجام دهیم» (Dearden, 1983, 223).

در عین حال به نظر می‌رسد، مسئولیت‌پذیری، بیش از آنکه شرط خودپیروی باشد، نتیجه و پیامد آن خواهد بود. به سخن دیگر، هنگامی که فرد تفکر خود را به کار می‌اندازد و در شرایطی نسبتاً آزاد، دست به انتخاب می‌زند و عمل خویش را بر اساس فهم خود شکل می‌بخشد، قاعدتاً و در نتیجه‌ای منطقی، ناگزیر باید پذیرای مسئولیت خویش نیز باشد. از این رو، نمی‌توان مسئولیت‌پذیری را شرط خودپیروی دانست اما می‌توان آن را در پیرامون خودپیروی و در مقام نتیجه مد نظر قرار داد. دیردن همچنین با تأکید بر زمینه‌هایی در افراد که برای مسئولیت‌پذیری آنها لازم است، آنها را تصریح می‌کند: «باید فضیلت‌هایی در افراد رشد پیدا کند تا ذهنیت مسئولیت‌پذیر را در آنها تقویت کند. فضایلی از قبیل فروتنی، گشاده‌رویی، صبوری، انسجام و انتقادپذیری» (Dearden, 1983, 224). توجه به این زمینه‌ها در تقویت خودپیروی در تربیت، راهگشا خواهد بود.

شرط لازم ششم: نقادی مداوم

یکی از شرط‌های خودپیروی، دغدغه نقادی است. در واقع، سخن گفتن از تفکر یا عقلانیت به صورت معمول و حتی عمیق برای دستیابی به خودپیروی، کافی نیست. خودپیرو کسی است که افکار و ایده‌های خویش را به گونه‌ای مستمر مورد نقد قرار می‌دهد و به شواهد مخالف آنها حساس است. بدون این حساسیت و نقد مداوم، ممکن است ایده‌های فرد که مبنای عمل وی قرار می‌گیرند، همچنان کاستی‌هایی داشته باشند و بنابراین، منطقی بودن یا استحکام آنها با چالش مواجه باشد. دیردن با تأکید بر این نگاه انتقادی معتقد است «فرد دگرپیرو بدون انتقاد، هیچ امری را می‌پذیرد، فرد خودپیرو هرگز امری را بدون تفکر و سنجیدن نمی‌پذیرد و همه تلاش خود را می‌کند که پذیرش او برآمده از تفکر او باشد» (Dearden, 1972, 337).

Westlund (2022A) نیز در شرح خود از خودپیروی در نگاه دیردن با تأکید بر همین نگاه انتقادی، آن را محور خودپیروی مد نظر دیردن می‌داند و معتقد است: همان دعوت افراد به نگاهی تحولی است تا با آن باورها و ارزش‌های خود را به چالش بکشند و زیر سؤال ببرند و به تعبیری فراخوان افراد به باورها و ارزش‌های خویش است. از این رو می‌توان گفت صرف تفکر یا عقلانیت برای تحقق خودپیروی کافی نیست. بلکه باید حضور مداوم نگرش انتقادی

نیز وجود داشته باشد تا بتوان از خودپیروی سخن گفت. از این رو، نگاه انتقادی مداوم را نیز می‌توان در شمار شرط‌های لازم خودپیروی قرار داد.

اصول[۱] خودپیروی در تربیت

پس از بیان خودپیروی و تلاش برای تحلیل مفهوم و عناصر مفهومی زیرساز آن، لازم است از خودپیروی در تربیت سخن گفت. سخن گفتن از خودپیروی در تربیت، می‌تواند از ابعاد مختلف طرح شود. دراینجا ابتدا از اصول تحقق خودپیروی و مؤلفه‌های زمینه‌ساز آن سخن خواهیم گفت و سپس به ملاحظات آن خواهیم پرداخت.

اصل نخست: تقویت تفکر انتقادی به منزله زمینه‌ساز تفکر و نگاه نقادانه مداوم

همانگونه که در تحلیل مفهوم خودپیروی بیان شد، تفکر و اندیشه‌ورزی و نگاه انتقادی مداوم، از شرایط لازم خودپیروی هستند. از این رو، نظام تربیتی که به دنبال تکوین و تقویت خودپیروی در دانش‌آموزان باشد، ناگزیر باید تفکر انتقادی را به منزله زمینه‌ساز شکل‌گیری این شرط‌ها تقویت کند. از منظر دیردن «رشد و تقویت خودپیروی از طریق تعلیم و تربیت هم شامل آموزش طیف گسترده‌ای از محتوای شناختی می‌شود و هم شامل پرورش تفکر انتقادی در فراگیران» (Dearden, 1983, 214).

تفکر نقادانه، از نگاه فوکو نیز پله‌ای مهم در تکوین خویشتن اصیل به شمار می‌آید. از منظر وی، بدون مسأله آفرینی درباره وضعیت موجود و بدون زیر سؤال بردن مفروضات هویتی-حقیقتی پیرامون فرد، خودآفرینی امکان‌پذیر نیست. از همین روست که Gerdin et al. (2018) نیز معتقدند خودآفرینی مد نظر فوکو، حاصل مسئله آفرینی در مورد خویشتن است. این نوع مسأله آفرینی از نگاه فوکو، مستلزم رهایی از فراروایت‌ها و کلیشه‌های حقیقتی-هویتی زمان خود و زیر سؤال بردن آنهاست (Sajjadieh & Aali, 2020). وی همچنین تکوین خویشتن اصیل را مرهون مسأله آفرینی و پرسش بنیادین از أمور مسلم، مفروض یا ضروری انگاشته

---

[۱]- در اینجا اصول به معنای راهنمای عمل و گزاره‌های تجویزی است. این معنا از «اصل» را باقری اینگونه توضیح می‌دهد: «معنای «اصل» در علوم کاربردی – چون تربیت-، «قاعده عامه»ای خواهد بود که می‌توان آن را به منزله دستورالعملی کلی در نظر گرفت و به عنوان راهنمای عمل قرار داد» (Bagheri, 2010, 87).

شده می‌داند (Sajjadieh, 2014). این امر از سوی دیردن نیز مورد تأکید قرار گرفته است. از نظر وی کشف و ابتکار می‌تواند به خودپیروی کمک کند و لازمه کشف و ابتکار، پرسیدن و کنکاش است» (Dearden, 1975, 3). از این رو، ایجاد زمینه برای پرسشگری بنیادین و نقادی مدام را می‌توان از لوازم خودپیروی در تربیت دانست.

از سوی دیگر، یکی از مؤلفه‌های مهم در تفکر انتقادی، که معمولاً مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد و مغفول واقع می‌شود، معیار است. تفکر بدون معیار، تفکری سرگردان خواهد بود که نقادانه بودن آن نیز سست بنیاد خواهد شد. از این رو، باید توجه داشت، معیارهای معرفت شناختی و منطقی که ساختار تفکر را از خطا متمایز سازند برای تفکر انتقادی ضروری است. در عین حال، تسلیم بودن مربی به این معیارها و قرار نگرفتن وی بر فراز معیارها، در رشد تفکر انتقادی و نقد مبتنی بر معیار، ضروری است. Hirst and Peters (1980) با تمایز میان دو نوع اقتدار و بیان دو نوع «اقتدار محتوایی» و «اقتدار صوری»، در حالی که اولی را مقوم تربیت می‌دانند، دومی را مخل جریان تربیت و مانع تربیت آزاد تلقی می‌کنند. Bagheri (2010) نیز با پذیرش این دو گانه، اقتدار محتوایی را اقتدار داشتن و ناشی از تجربه و دانش معلم می‌داند و در مقابل، اقتدار صوری را «در جایگاه اقتدار قرار داشتن» معنا می‌کند که تنها برآمده از جایگاه قدرتی معلم در کلاس درس است. بر این اساس، اقتدار صوری معلم که وی را تنها به دلیل جایگاه صوری‌اش، اقتدار می‌بخشد و او را فراتر از معیارها قرار می‌دهد، می‌تواند از مهم‌ترین موانع تفکر انتقادی باشد.

اصل دوم: تقویت خودشناسی به منزله زمینه‌ساز اصالت

نظر به مفهوم خودپیروی و شرایط لازم آن ما را بر آن می‌دارد تا از اصل دومی با نام تقویت خودشناسی سخن بگوییم که باید در تحقق خودپیروی مد نظر قرار گیرد. دیردن با تأکید بر اکتشاف خویش و یافتن نیازهای خویشتن در این فرایند معتقد است فرد باید فارغ از قراردادهای اجتماعی موجود، سردرگمی‌ها و خود فریبی‌ها، علایق و خواسته‌های خود و آن چه به طور واقعی به آن نیاز دارد را از درون خود بیابد (Telfer , 1975 , 21). Telfer (1975, 21)، همچنین با نظر به این دیدگاه دیردن، با طرح مفهوم اکتشاف به منزله مرحله نخست

خودپیروی معتقد است اکتشاف از نگاه دیردن، از سویی گامی در جهت تعریف خواسته‌ها و نظراتش است و از نظر دیردن گامی در جهت تعریف خواسته‌ها و نظرات فرد است و از سوی دیگر تمرینی برای خودشناسی بهتر. این دیدگاهِ تلفر ما را بر آن می‌دارد تا خودشناسی را امری مداوم و فرارونده و خودتصحیح‌گر بدانیم و آن را به گونه‌ای مداوم و تکامل یابنده دنبال کنیم. این خودشناسی در تحقق شرط‌هایی چون اصالت، استقلال و انسجام اندیشه و عمل بکار آید.

از منظر فوکو، خویشتن به دو نوع اصیل و کاذب قابل افراز است. در حالی که خویشتن کاذب به صورت منفعل و تاریخی تکوین می‌یابد، خویشتن اصیل در دل خودآگاهی نقادانه و فعال فرد پدیدار می‌شود (Koopman, 2013). بنابراین خویشتن‌شناسی، گامی مهم در تکوین خویشتن اصیل خواهد بود.

دیردن معتقد است که فرد هرچه بهتر انگیزه‌ها، آرزوها، اهداف و واکنش‌های خود به جهان پیرامون را بشناسد، کنترل آگاهانه فکر و عمل او بیشتر خواهد بود (Dearden, 1972, 339). او معتقد است که به دنبال خودشناسی است که توانایی و تمایل فرد به انتخاب می‌آید و پس از آن عملی که معطوف به انتخاب درونی افراد است و از خود فرد نشأت می‌گیرد؛ به جای این‌که متأثر از عوامل بیرونی باشد. دیردن اذعان می‌کند که «بدون خودشناسی انتخاب‌هایمان و به ویژه واکنش‌هایمان به دیگران به هیچ وجه توسط خود ما تعیین نخواهد شد. پس خودآگاهی و به دنبال آن خودشناسی برای رسیدن به خودپیروی امری ضروری است» (Dearden, 1972 , 339). بنابراین می‌توان از تعریف دیردن این گونه برداشت کرد که هر اندازه افراد انگیزه‌ها، اهداف، آرمان‌ها، واکنش نسبت به موقعیت‌های مختلف و به طور کلی هر اندازه خود را بهتر بشناسند، تفکرات آن‌ها بیشتر تحت کنترل خودآگاهی آن‌ها قرار خواهد گرفت و در نتیجه شناخت و عمل آنها از اصالت بیشتری برخوردار خواهد بود.

اصل سوم: اعطای آزادی به منزله زمینه‌ساز انتخابگری و استقلال

از سوی دیگر، تحقق خودپیروی، مبتنی بر شرط آزادی است. همانگونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، بدون ایجاد فضایی آزاد برای دانش‌آموز، وی قادر به تفکر مستقل و اتخاذ باورهای اصیل و از آنِ خود و عمل مبتنی بر آنها نیست. بنابراین فضای آزاد از یک سو،

شرایط را برای تفکر باز، انتقادی و مستقل فراهم می‌سازد و از سوی دیگر با برداشتن اجبارهای بیرونی، عمل فرد را از قید تحمیل‌های بیرونی رها سازد و به باورهای درونی متصل کند. از آنجا که استقلال فرد، شرط خود پیروی است، هنگامی فرد خودپیرو خوانده می‌شود که «عمل وی مطابق با قاعده‌ای "درونی[1]" باشد؛ به این معنی که فرد به مرحله‌ای از توانمندی رسیده باشد که در آن دیگر لازم نیست از سوی دیگران برای انجام عملی تحت فشار قرار گیرد و یا مدام به او یادآوری کنند که باید چه کار کند» (Dearden, 1972, 334).

Telfer (1975, 22) با تأکید بر همین آزادی و استقلال، با طرح مرحله دومی برای تحقق خودپیروی با نام تکوین عقاید و باروها معتقد است در این مرحله، خودپیرو تلاش می‌کند کنترل دیگران را بر عمل خود به حداقل برساند. این به حداقل رساندن کنترل دیگران بر عمل فرد، در شرایطی فراهم می‌شود که در آن، آزادی فرد به رسمیت شناخته شود و اجبارهای بیرونی به حداقل رسانده شوند و مبتنی بر خواسته‌های پیشین و عقلانی فرد تعریف شوند. دیردن معتقد است: «... تعلیم و تربیت باید به فراگیران بیاموزد که انسان موجودی خودتعیین‌گر است و عوامل خارجی کمترین دخالت را در سرنوشت او دارند» (Dearden, 1972, 333-335).

نکته قابل توجه در اینجا، توجه به تمایز آزادی و ولنگاری یا آنارشیسم است. بر این اساس، باید تمایز آزادی را با آنارشیسم مد نظر قرار داد و نباید آزادی را به معنای بی معیاری دانست. بنابراین این اصل نمی‌خواهد به زندگی بی معیار دامن زند. اما زندگی معیاردار، تنها در صورتی تحقق بخش آزادی است که این معیارها به نحوی، به اراده فرد گره خورده باشند و دیدگاههای فرد را درباره زندگی و عمل به رسمیت بشناسند. در واقع، در نظر گرفتن آزادی در سپهر زندگی اجتماعی–تربیتی، به معنای تعبیه سازوکارهایی برای بیان نظرات، گفتگو و رعایت انصاف و عدالت در بنیان نهادن و تنظیم معیارهاست.

اصل چهارم: تأکید بر کل نگری به منزله زمینه‌ساز انسجام اندیشه و عمل

ملاحظه شرط اصالت در زمره شرایط لازم تحقق بخش خودپیروی، ما را ملزم می‌سازد تا شرایطی برای ارتباط منسجم میان باورهای فرد و کنش‌های او فراهم کنیم. توجه به این اتصال،

1- Internalized

باعث می‌شود ما نگاهی کل‌گرا در تربیت را مد نظر قرار دهیم. تربیت کل‌گرا با عبور از فضای تئوریک صرف و در نظر گرفتن فضای عمل از سویی و نگریستن به ابعاد مختلف آدمی از سوی دیگر، تلاش دارند تا تربیت را در فضایی چندساحتی به پیش برد. این نگاه، ضمن به رسمیت شناختن ابعاد مختلف دانش‌آموز، آنها را نه عناصری بی‌ارتباط با یکدیگر بلکه در مقامی کلی واحد که باید پرورش یابد می‌نگرند. تربیت کل گرا، از ابعادی شش‌گانه برای انسان سخن می‌گوید که شامل ابعاد عقلانی، جسمی، احساسی، زیبایی‌شناسانه، معنوی و اجتماعی است (Rudge, 2008, 123). هدف این رویکرد، هدفی جامع و فراگیر است و در یک کلمه در تحول خویشتن خلاصه می‌شود (Vahdati daneshmand & Hosseini, 2018). این خویشتن که در بردارنده ابعاد مختلف آدمی است انسجام بخش فعالیت‌های مختلف تربیتی خواهد بود.

نگاه دیردن به تعلیم و تربیت خودپیرو را نیز میتوان نگاهی کل نگرانه به شمار آورد. او معتقد است علاوه بر هوشیاری و اندیشه عمیق، فرد خودپیرو باید در پایبندی به ارزیابی‌ها و معیارهایی که درونی است و خود او آنها را برگزیده است، قاطعیت و انسجام داشته باشد. از آن جا که انتخاب و عمل فردِ خودپیرو برآمده از اندیشه اوست و معیارهای ساخته شده توسط اندیشه اوست که چهارچوب‌های انتخاب و عمل او را تعیین می‌کند، اندیشه او باید از انسجام کافی برخوردار باشد تا تناقضات در انتخاب و عمل او به حداقل برسد (Dearden, 1975, 6). البته او بیشتر انسجام را به اندیشه نسبت داده است، در حالی که همانگونه که ملاحظه شد، انسجام میان نظر و عمل نیز برای تامین اصالت، ضروری است.

اصل پنجم: نگاه دوسویه به آزادی/ قانون

اصل تربیتی دیگر در تقویت خودپیروی، نگاهی متعادل و دوسویه به آزادی و قانون است. از آنجا که خودپیروی دیردن، از نوع کانتی است، در آن آزادی بدون قانون و مسئولیت معنی‌دار نیست. زیرا در نگاه کانت، «اراده آزاد، بدون قانون اساساً بی‌معناست» (Kant, 1972, 107). هنگامی که قانون محوریت می‌یابد، فرد باید مسئول اجرای قانون و تضمین کننده تحقق آن باشد. از این رو، آزادی اعطا شده به افراد نمی‌تواند به معنای بی قانونی و ولنگاری تعبیر شود.

البته این نگاه بر خلاف نگاه طرفداران مدرسه‌زدایی مانند ایوان ایلیچ[1] است که نه فقط آزادی در مدرسه بلکه خواستار آزادی از مدرسه هستند. دیردن معتقد است تربیت قانون مند گاه می‌تواند به بهترین وجه، شخصیت کاملاً خودپیرو تربیت کند. او بیان می‌کند که این شکل از تربیت می‌تواند سهم مهمی در رشد مهارت‌ها و توانمندی‌هایی داشته باشد که به خودپیروی دانش‌آموزان منجر شوند (Dearden, 1972, 336). او همچنین بیان می‌کند که هیچ دلیلی برای قانون‌گریزی دانش‌آموز وجود ندارد و نمی‌توان آزادی را به این معنا تعبیر کرد که دانش‌آموز از رعایت قوانین سر باز بزند و تماتی اشکال قانون را نادیده بگیرد (Dearden, 1972, 338). در واقع او معتقد است آن جایی خودپیروی دانش‌آموز از بین می‌رود که او آگاهانه و یا ناآگاهانه در پذیرش قوانینی که به تشخیص خود او از مشروعیت لازم برخوردار نیست، اجباراً منفعل یا تسلیم باشد (Dearden, 1972, 337).

به اعتقاد دیردن، قوانین نباید به هدف مجبور ساختن افراد تدوین شوند بلکه باید به عاملی برای توانمندسازی آن‌ها بدل شوند تا آن‌ها را به انسان‌های خودپیرو تبدیل کنند. در واقع قوانین باید تعادل درست را میان کنترل و آزادی عمل، میان آزادی و اقتدار، و میان ابراز وجود و اطاعت از قوانین برقرار کند (Dearden, 1976, 61). بنابراین باید این نکته را مد نظر داشت که آزادی از منظر دیردن، به معنای قانون‌گریزی و عدم توجه به قوانین موجود نیست. بلکه به این معناست که دانش‌آموز نقادانه به قوانین نگاه کند و پذیرش و عدم پذیرش قوانین توسط او از سر تعقل و ارزیابی باشد. تا آن جا که بتواند حتی در تدوین قوانین نقش تأثیرگذاری داشته باشد.

اصل ششم: نگاه دوسویه به حقایق نهادینه/کشف‌ها و ابداعات فردی

همانگونه که بیان شد، در مسیر خودپیروی ابدعات و خلق‌های فردی اهمیت دارند زیرا فرد را از کلیشه‌های رایج که می‌توانند اندیشه وی را در حصار قرار دهند رها می‌سازند. دیردن درباره ویژگی‌های افراد خودپیرو می‌نویسد: «برای آن که دیگر در خودپیروی فردی تردید باقی نماند، سه مؤلفه را باید در او در نظر بگیریم: میزان خلاقیت و ابتکار او استحکام و پایبندی او

1- Ivan Illich

در دیدگاه‌هایش و عمقی که در تفکر و تأمل او دیده می‌شود» (Dearden, 1975, 10).

در عین حال، این ابداعات نباید خود، به کلیشه تبدیل شوند و حقایق نهادینه اجتماعی نباید بدون ارزیابی و صرفاً با توجیه نوگرایی به کنار نهاده شود. بنابراین حقایق نهادینه در عین کاندید درستی بودن، حقیقت مفروض انگاشته نمی‌شوند و از زیر تیغ ارزیابی عبور می‌کنند. در مرحله ارزیابی، ممکن است درستی آنها احراز شود یا فرد به نادرستی آنها پی ببرد. در حالت دوم، باید وی قادر باشد با ابداعی فردی، جایگزینی برای شبه حقایق مفروض انگاشته بیابد. در حالت نخست نیز ممکن است کاربرد آن حقیقت نهادینه در زمان و مکان و موقعیت فرد، نیازمند بازپردازی جدید و مناسبی از آن باشد. در این حالت نیز فرد باید قابلیت ابداع و کشف فردی را داشته باشد.

دیردن معتقد است «آنچه که ما می‌اندیشیم و انجام می‌دهیم لزوماً نیاز نیست که اصیل باشد، یا نخستین بار توسط ما اندیشیده یا انجام شده باشد؛ آنچه حائز اهمیت است این است که ما فعالانه آن را ارزیابی کرده باشیم و با تعقل و اراده خود، آن را در ادراک و عمل خود گنجانده باشیم؛ به گونه‌ای که بتوانیم آن را به خود نسبت بدهیم» (Dearden, 1972, 338). در واقع از نظر وی، اصالت به این معنی است که فرد بتواند دیدگاه‌هایی را داشته باشد که متعلق به خود اوست: «آنچه برای خودپیروی ضروری است، اصالت، نه به معنای تازگی، بلکه به این معنی است که سرمنشاء دیدگاه‌ها، خواسته‌ها، انتخاب‌ها و نظرات از آن خود او باشد. به گونه‌ای که شخص می‌تواند خودپیرو باشد اما در ظاهر با حقایق تهادینه شده نیز به طور نسبی سازگار به نظر آید. این می‌تواند به این دلیل باشد که دیدگاه او با برخی از هنجارهای اجتماعی مطابقت دارد؛ اما این مطابقت نه فقط از روی عادت و بدون تفکر ... بلکه به این دلیل که حقایق نهادینه شده را ارزیابی کرده و علاقه‌مند است به آن روش متعارف عمل کند» (Dearden, 1975, 8).

بنابراین فرد خودپیرو لازم است ضمن داشتن توانایی ابداع در مسیر اندیشه، انتخاب و عمل خویش و کشف فردی در این زمینه‌ها، در مورد حقایق نهادینه شده نیز توان ارزیابی را داشته باشد و از آن‌ها این مسیر بهره ببرد و حتی با بهره‌گیری از آن‌ها خودپیروی خود را تقویت کند.

اصل هفتم: نگرش تدریجی به تکوین و ظهور خودپیروی

یکی دیگر از اصولی که در تحقق خودپیروی باید مد نظر داشت، تدریج و پیوستگی است. از آنجا که خودپیروی، صفتی انسانی و شخصیتی است، تکوین و ظهور آن در آدمی نیازمند زمان کافی است. دیردن در این باره معتقد است: « به سختی می‌توان تصور کرد که شکل‌گیری خودپیروی در فرد امری است که به یک باره محقق شود. افرادی که در مسیر خودپیروی قرار می‌گیرند بدون شک با صبر و حوصله بیشتری در برابر انتخاب‌های غلط، تصمیمات اشتباه و قضاوت‌های نادرست خود رفتار می‌کنند» (Dearden, 1975, 13).

او معتقد است رشد و تقویت خودپیروی در افراد نیازمند تقویت یک خودپنداره خاص در آن‌ها و از سوی دیگر نیازمند تمرین است؛ خودپنداره و تمرینی که سبب شوند فردی که در مسیر خودپیروی گام بر میدارد، به صورت پیوسته و تدریجی خودپیروی را در خویش تقویت کند (Dearden, 1975, 13).

اصل هشتم: ایجاد امنیت فکری برای دانش‌آموزان و معلمان

از آنجا که خودپیروی، مستلزم زیر سؤال بردن هنجارهای رایج اجتماعی و ارزیابی دقیق آنهاست، لازم است امنیت فکری لازم برای افراد وجود داشته باشد تا این مرحله گذار را به سلامت طی کنند. پس از این مرحله تعلیق، یا فرد هنجار مذکور را می‌پذیرد (با همه لوازم یا با تغییراتی جزئی) یا آن را مورد نقادی ریشه‌ای قرار می‌دهد و بنیادی نو می‌افکند و هنجاری جدید می‌آفریند. نکته قابل توجه اینجاست که قاعدتاً فرد نمی‌تواند در حالت ولنگاری و بی‌هنجاری ایستا باقی بماند و این مرحله را باید به سان مرحله‌ای گذاری در نظر گرفت که وی در حال کلنجار رفتن‌های معرفتی و ارادی درونی است. اما طی شدن این مرحله گذار مستلزم صبوری مربیان و ایجاد امنیت لازم برای اوست.

Westlund (2022B) معتقد است که تعلیم و تربیت خودپیرو نیازمند درگیر کردن معلمان و دانش‌آموزان در بحث‌های مربوط به مسائل هنجاری و مواضع بحث برانگیز است؛ جایی که ممکن است پاسخ‌ها مشخص نباشند و افراد با توجه به استدلال‌های عقلی خود به اختلاف نظر برسند. او بیان می‌کند که تعلیم و تربیت خودپیرو باید تعلیم و تربیتی باشد که ما را برای

شرکت در اختلاف‌های سازنده با دیگران آماده کند. در این شکل از تعلیم و تربیت و برای سازنده بودن این اختلاف‌ها، نباید جریان سازنده آن را به توافق بر سر اختلاف‌ها تقلیل داد و از طرفی نمی‌توان از دیدگاه‌های متضاد افراد برای تخریب و تنزل جایگاه اجتماعی آن‌ها استفاده کرد.

به همین جهت است که Dearden (1975, 9) با در نظر گرفتن نقش اجتماعی برای خودپیروی معتقد است که از دلایل عمده‌ای که خودپیروی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد، ایجاد ظرفیت‌هایی در آزادی اجتماعی در جوامع است. به این معنی که خودپیروی ظرفیت‌های بالقوه آزادی در جوامع مختلفت از جمله مدارس را به بهترین شکل به بالفعل تبدیل می‌کند و سبب می‌گردد که افراد در شناخت و دست‌یابی به حقوق خود نقش فعالی را ایفا کنند. او بیان می‌کند که خودپیروی یکی از عوامل ایجاد امنیت اجتماعی برای افراد جامعه است؛ به گونه‌ای که ویژگی‌هایی را در افراد تقویت می‌کند که فرد بتواند امیال و احساسات خود را بر طبق آن ویژگی‌ها هدایت کند و آن‌ها را به سمت اهداف امن‌تر و پایدارتر و باارزش‌تر سوق دهد و این امر او را از خطرات و نزاع‌های بیرونی در امان می‌دارد.

بنابراین لازمه شکل‌گیری و تقویت خودپیروی در تعلیم و تربیت، به ویژه معلمان و دانش‌آموزان این است که فضایی امن برای بیان دیدگاه‌ها و احساسات آن‌ها در محیط تعلیم و تربیت فراهم گردد تا از دل آن امنیت فکری برای آن‌ها ایجاد شود و انفعال و سکوت آن‌ها را، به پویایی و نقادی بدل کند که رشد و تقویت خودپیروی بدون وجود فضایی امن در تعلیم و تربیت امری نشدنی است.

بحث و نتیجه‌گیری

خودپیروی با تحلیل‌های مختلف و در بافت‌های مختلف، مؤلفه‌های مقوم معنایی متفاوتی خواهد داشت. در عین حال، طرح آن در مقام یکی از اهداف تعلیم و تربیت، لزوم وضوح بخشی به آن را مضاعف می‌سازد. در این میان، دیردن به عنوان فیلسوفی تحلیلی، خودپیروی را در مقام نوعی توانمندی در زندگی یا هدف در تعلیم و تربیت مطرح می‌کند. او معتقد است که تغییرات اجتماعی و شکل جدید روابط انسانی ایجاب می‌کند که افراد در تفکر و عمل،

خودراهبرتر و مستقل‌تر و به تعبیری خودپیروتر باشند. به همین جهت است که شروط هشت‌گانه‌ای را برای تحقق خودپیروی بیان می‌کند. هر چند با تأمل در این شروط به سؤالاتی برخورد می‌کنیم که ما را به ابهاماتی در نگاه دیردن به خودپیروی مواجه می‌کند و از این رو می‌توان نقدهایی را به شروط دیردن برای تحقق خودپیروی وارد کرد. در این پژوهش، با ارزیابی شرط‌های دیردن، دو شرط از آنها پذیرفته نشد و شش شرط دیگر هم با بازسازی‌هایی بازطرح گردید.

دو شرط دیردن برای خودپیروی، مورد نقد قرار گرفته و پذیرفته نشده‌اند. از یک سو، به نظر می‌رسد که انتخاب‌گری، نتیجه شرط‌هایی چون تفکر، آزادی و استقلال خواهد بود و امری متمایز از آنها نیست. پس می‌توان بیشتر آن را شرطی کمک کننده دانست تا شرطی لازم. همچنین به نظر می‌رسد، مسئولیت‌پذیری، بیش از آنکه شرط خودپیروی باشد، نتیجه و پیامد آن خواهد بود. یعنی پیامد تفکر، انتخاب و عمل خودپیرو توسط فرد، او را ملزم می‌کند که مسئولیت انتخاب و عمل خود را بپذیرد. بنابراین مسئولیت‌پذیری بیش از آن که شرط تحقق باشد، پیامد خودپیروی فرد است.

علاوه بر این عدم پذیرش، شرط‌های مد نظر دیردن نیز پس از تحلیل و ارزیابی، مورد بازسازی‌هایی قرار گرفت. از جمله در شرط اول یعنی عقلانیت، نگاه او نگاهی فراگیر نیست و همه انتخاب‌های فرد خودپیرو را عقلانی نمی‌داند. بنابراین برای آنکه بتوان میان عقلانیت و بهره‌گیری از قابلیت‌های تاملی-تفکری، تمایز قائل شد، بهتر است شرط نخست را تفکر و اندیشه‌ورزی بدانیم. از این رو، باید گفت هر نوع انتخابگری و پیروی از خویشتن را نمی‌توان خودپیروی نامید بلکه تنها آن دسته از پیروی‌ها از خویشتن، خودپیروی نام می‌گیرند و به عنوان هدف تعلیم و تربیت به شمار آورده می‌شوند که در آنها رگه‌هایی از تفکر و تأمل وجود داشته باشد. این رگه، خودپیروی را از هوس پیروی مجزا می‌سازد و می‌تواند انسانیت آدمی را متجسم سازد و اعتلا بخشد. علاوه بر این، شروطی چون استقلال، آزادی و اصالت، در پی استقلال‌یابی دانش‌آموز هستند.

تحقق هر یک از این شرایط، مستلزم رعایت اصولی در جریان تربیت است. این اصول از یک سو پای در فرد دارند و در پی ایجاد فضایی برای پویش مستقلانه فکری و عملی او

هستند و از سوی دیگر، رو به سوی جامعه می‌کنند و چارچوب هایی را برای مهار ولنگاری‌ها و گونه‌های فارغ از مسئولیت پیروی از خود بنا می‌نهند. وجود این چارچوب‌ها و تعامل ضابطه‌مند فرد با آنها، منجر به خلق فضایی برای رشد و بالندگی دوسویه فردی و اجتماعی فراهم می‌آورد. البته این تعامل، با رنج و شکنجه همراه خواهد بود و معلم و دانش‌آموز، برای تحقق آن باید دشواری‌ها و جالش‌هایی را پذیرا باشند. بدون این پذیرش و به رسمیت‌شناسی دوسویه، با شکل‌گیری «مقاومت منفعلانه» دانش‌آموزان مواجه خواهیم شد و آنگونه که Fazeli (2022) نیز بر آن تأکید می‌ورزد، شاید لازم باشد شکست مدرسه را انتظار بکشیم.

پیشنهاد مهم این نوشتار، آشناسازی معلمان با مفهوم خودپیروی و شرایط و أصول تحقق بخش آن است. زیرا بدون این آشناسازی، ممکن است مفاهیمی نزدیک به خودپیروی چون ولنگاری و آنارشیسم در فرایند تربیت مد نظر آنها قرار گیرد.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را برعهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافعی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت کنندگان امکانپذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت کنندگان تقدیر و تشکر به عمل میآید.

References

Aitken, R. (1984). Education for Autonomy. *Journal of the Royal Society of Arts, 132*, (5335), 439 – 448.https://doi.org/10.2307/4137376

Archbald, D. A., & Porter, A. C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16*(1), 21-39. https://doi.org/10.3102/01623737016001021

Bagheri, K. (2014). Teaching 'to' and Learning 'from'. *Foundations of Education, 3*(2), 5-24. https://doi.org/10.22067/fe.v3i2.24768 [Persian]

Bagheri, K., Sajjadieh, N., & Tavassoli, T. (2011). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Institute for Cultural and Social Studies. [Persian]

Bakhurst, D. (2011). *The formation of reason*. West Sussex: John Willy & Blackwell.

Coombs, J. R., & Le Roi, B. D. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis, in Edmund C. Short, ed., Forms of Curriculum Inquiry. Albany, NY: SUNY Press, 27-41.

Dearden, R. F. (1975). Autonomy as an Educational Ideal. In Brown, S.C. (eds.), *Philosophers Discuss Education.* (3-18) London: Macmillan.

Dearden, R. F. (1972*).* Autonomy and Education. In R. Dearden, P. Hirst & R. Peters (eds), *Education and the Development of Reason* (58-75). London: Routledge & Kegan Paul.

Dearden, R. F. (1983). Autonomy and intellectual education. *Early Child Development and Care, 12*(3-4), 211-228. https://doi.org/10.1080/0300443830120303

Dearden, R. F. (1976). Education as a process of growth. *In Education and the Development of Reason* (*International Library of the Philosophy of Education*) 8, 48-62. Routledge.

Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy,* (2). 7-14. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28479.

Fazeli, N. (2022). Death of the school or the subject?, *Journal od Curriculum Studies (JCS)*, *17*(66), 5-40.[Persian]

Gerdin, G., Pringle, R., & Crocket, H. (2018). Coaching and Ethical Self-Creation:Problematizing the "efficient tennis machine", *Sport Coaching Review,8*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/21640629.2018. 1429114

Jabarooti, N., & Bagherimajd, R. (2023). Canonical analysis of lifelong learning on teachers' professional development. *Journal of Educational Sciences*, *30*(1), 127-144. https://doi.org/10.22055/edus.2022.42154.3399 [Persian]

Hamzerobati, M., & Javdani, H. (2022). Rethinking Education/ Learning: To bring profound and transformative changes through "critical thinking". *Journal of Educational Sciences*, *29*(2), 1-22. https://doi.org/10.22055/edus.2022.40094.3338 [Persian]

Kant, I. (1997). *What is the enlightenment? Translated by Sirus Aryanpur, In what in the enlightenment: Theroies and definitions*. Agah.[Persian]

Karimian, J., Sajjadieh, N. S., Bagheri, K., & Montazerolghaem, M. (2023). The dichotomy of autonomy and authenticity in education: An autonomous or responsible person? *Journal of Philosophy of Education, 7*(7), 75-100. https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382802.1401.7.7.11.3.[Persian]

Marshal, J. D. (2013). *Michel Foucault: Personal autonomy and education*. Kluwer Academic Publishers.

Noferesti, A., Shabani Varaki, B. & Hosseingholizadeh, R. (2024). The Evolution of the Educational Organization Concept: Navigating from Turmoil to Enaction. *Journal of Educational Sciences*, *31*(2), 23-50. doi: 10.22055/edus.2024.45952.3559.

Pandit, V. (2015). *We re generation Z: How identity, attitudes, and perspectives are shaping our futures.* Brown Books Publishing Groups.

Piper, M. (2010). Autonomy: normative. *Internet Encyclopedia of Philosophy*, 2161-0002.

pourkarimi, J., Azizi, M. and Mousavi, S. H. (2024). Providing Self-Development Competencies Model of Teachers (A meta-synthesis study). *Journal of Educational Sciences*, *31*(2), 79-108. doi: 10.22055/edus.2024.46244.3571.

Rodl, S. (2016). Education and autonomy, *Journal of Philosophy of Education, 50(1), 84-97.* https://doi.org/10.1111/1467-9752.12175.

Rudge, L. T. (2008). *Holistic education: An analysis of its pedagogical application* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.

Sajjadieh, N. & Aali, M. (2020). The System of Education and "Self": From Aim of Original Self to a Reality Called Pseudo-Self, *Journal of Foundations of Education, 9*(2), 5-21. https://doi.org/10.22067/fedu.v9i2.74530 [Persian]

Sajjadieh, N. (2014). *Genealogy and education.* University of Tehran Press. [Persian]

Standish, P. (2012). Education without aims? In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 35–49). Routledge.

Telfer, E. (1975). Autonomy as an educational ideal II. In S. C. Brown (Ed.), *Philosophers Discuss Education* (pp. 19–35). Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-02562-6_2

Vahdati Daneshmand, A. & Hoseini Dehshiri, A. (2018). Holistic Education in the Educational Ideas of the East, Based on Daoism, *Journal of Maarifate Adyan, 4*(8), 103-116. https://www.magiran.com/p1789918 [Persian]

Walker, G. C. (2012). Self-determination as an educational aim. In R. Marples (eds), *The Aims of Education* (112-122). Routledge.

Wermke, W., & Salokangas, M. (2015) Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 1*(2), 1_6. http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28841

Westlund, A. C. (2022A). Education for autonomy, and for care: a comment on Asha Bhandary's Freedom to Care. *Critical Review of International Social and Political Philosophy, 25*(6), 820-826. http://dx.doi.org/10.1080/13698230.2021.1922861 .

Westlund, A. C. (2022B). 'Who's to Say?': Responsibility, Entitlement, and Educating for Autonomy. *Journal of Applied Philosophy, 39*(4), 597-615. https://doi.org/10.1111/japp.12533 .

Yan, S. (2012). Teachers' roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research, 3*(2), 557-562. http://dx.doi.org/10.5296/jsr.v3i2.2860

Yohnai, Z., Shehni Yailagh, M., Aalipour, S., & Haji Yakhchali, A. (2023). Study of the Effectiveness of self-regulation training on mathematical reasoning, selective attention and visual-spatial processing in children with attention deficit/hyperactivity disorder in elementary school. *Journal of Educational Sciences*, *30*(1), 235-258. https://doi.org/10.22055/edus.2023.43706.3454 [Persian]

© 2025 Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).