Journal of Educational Sciences *(JES)*

Original Article

Spring & Summer, 2026, 33(1), 155-172.
DOI: 10.22055/edus.2025.49635.3757

ISSN (E): 2588-672x
https://education.scu.ac.ir/

Reconceptualizing Education in Light of Davidson's Relational Concept of the "Self"

Kamran Shahbazi[1], Mohammad Hassan Karimi[2], Babak Shamshiri[3], Amin Izadpanah[4]

1. Ph.D. Student of Philosophy of Education, Educational sciences and psychology faculty, university of Shiraz. Iran.
2. Philosophy of Education, Educational sciences and psychology faculty, university of Shiraz. Iran.
3. Philosophy of Education, Educational sciences and psychology faculty, university of Shiraz. Iran.
4. Philosophy of Education, Educational sciences and psychology faculty, university of Shiraz. Iran.

Article Info

Received: 13 Jul 2025
Revised: 26 Aug 2025
Accepted: 29 Sep 2025
Published: 20 Apr 2026

Corresponding Author:
Kamran Shahbazi

Email:
Kumrun.shahbazi@gmail.com

Keywords:
Donald Davidson, Relational Education, Relational Self, Self

Abstract

Drawing on Donald Davidson's philosophy, this study examines the concept of the 'relational self' and its implications for educational thought. Using a philosophical-analytical method, it reconstructs Davidson's account of the 'self' through his doctrines of triangulation and the principle of charity; proceeding through three stages: clarifying the conception of 'relational self,' formulating a relational educational framework, and examining its implications. The analysis shows that for Davidson, the 'self' is constituted through reciprocal relations with other persons and the shared world—corresponding respectively to the rationality-based and truth-based dimensions of the principle of charity. Communication and mutual interpretation are thus indispensable for the constitution of the 'self'. Education is therefore reconceived not as transmitting fixed knowledge or reproducing social conformity, but as a dialogical process through which individuals achieve rational understanding, shared meaning, and self-realization. Educational institutions should likewise be seen as relational spaces where truth, rationality, and identity emerge through ongoing interaction among learners, teachers, and communities. Davidson's philosophy thus offers a non-relativistic foundation for a relational approach to education, integrating individuality, culture, dialogue, and rationality.

How to Cite: Shahbazi, K., Karimi, M. H., Shamshiri, B., & Izadpanah, A. (2026). Reconceptualizing Education in Light of Davidson's Relational Concept of the "Self", *Journal of Educational Sciences (JES), 33*(1), 155-172. https://doi.org/10.22055/edus.2025.49635.3757 [Persian]

Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC)

علوم تربیتی

مقاله پژوهشی

بهار و تابستان ۱۴۰۵، دوره چهارم، سال ۳۳، شماره ۱، ص‌ص: ۳۲-۱.
DOI: 10.22055/edus.2025.49635.3757

شاپا آنلاین: ۲۵۸۸-۶۷۲X
https://education.scu.ac.ir/

بازمفهوم‌پردازی تعلیم‌وتربیت در پرتو انگاره رابطه‌مند دیویدسن از مفهوم «خود»

کامران شهبازی[۱]، محمدحسن کریمی[۲]، بابک شمشیری[۳]، امین ایزدپناه[٤]

۱. دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
۲. استادیار، گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
۳. استاد، گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
٤. استادیار، گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱٤۰٤/۰٤/۲۲
تاریخ بازنگری: ۱٤۰٤/۰٦/۰٤
تاریخ پذیرش: ۱٤۰٤/۰۷/۰۷
تاریخ انتشار: ۱٤۰۵/۰۱/۳۱

نویسنده مسئول:
کامران شهبازی

ایمیل:
kumrun.shahbazi@hafez.shirazu.ac.ir

واژه‌های کلیدی:
تعلیم‌وتربیت رابطه‌مند؛ خود؛ خود رابطه‌مند؛ دونالد دیویدسن

چکیده

هدف این پژوهش، معرفی انگاره رابطه‌مند دیویدسن از مفهوم «خود» و مفهوم‌پردازی تعلیم‌وتربیت برآمده از آن و بررسی رهاوردهای این مفهوم برای ساحت‌های مختلف تربیت است. این پژوهش با روش تحلیلی‌فلسفی به مفهوم‌پردازی تعلیم‌وتربیت رابطه‌مند و تفسیر و ارزیابی ساحت‌های مختلف آن پرداخته است. فلسفه دونالد دیویدسن با اتکا به آموزه مثلث‌بندی و اصل نیک‌نگری، مفهومی رابطه‌مند از «خود» معرفی می‌کند که حاوی دو مؤلفه است: «رابطه‌مندی با دیگری» و «رابطه‌مندی با جهان». بر اساس مفهوم «خود رابطه‌مند»، تعلیم‌وتربیت نه یک ابزار یا رسانه، بلکه پایه و اساس خودبودگی، پاگشایی در جهان و نقد فرهنگی خواهد بود. حقیقت و عقلانیت دیگر منحصر به نهادها و افراد خاصی نیست؛ بلکه در شبکه‌ای علّی از روابط میان انسان‌ها و جهان توزیع یافته‌اند. رابطه میان کودک، همتایان، معلمان و رابطه میان مدارس و سایر نهادها به شکل‌گیری هویت متمایز افراد و نهادها می‌انجامد. مهم‌تر اینکه تمام این نتایج، بدون لغزیدن در ورطه نسبی‌گرایی یا تبعات غیرعادی حاصل می‌آیند.

استناد به این مقاله: شهبازی، ک.، کریمی، م. ح.، و شمشیری، ب.، ایزدپناه، ا. (۱٤۰۵). بازمفهوم‌پردازی تعلیم‌وتربیت در پرتو انگاره رابطه‌مند دیویدسن از مفهوم «خود»، علوم تربیتی، (۱)۳۳، ص‌ص: ۱۵۵-۱۷۲. https://doi.org/10.22055/edus.2025.49635.3757

Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC)

مقدمه

مفهوم «خود» یکی از بنیادهای تعیین‌کننده فلسفه تعلیم‌وتربیت است؛ به‌طوری‌که برای مفهوم‌پردازی تعلیم‌وتربیت، شایسته‌وبایسته است که ابتدا به دانشی موجه از مفهوم «خود» برسیم. اساساً پیش‌فرض نظری برای تدوین هر نظریه تربیتی، شناخت مفهوم «خود» است و بدون آن، پرداختن به اصول، اهداف و روش‌های تربیت امکان‌ناپذیر به‌نظر می‌رسد. این مسائل به‌طور سنتی ذیل «انسان‌شناسی» می‌گنجند و در واقع، دوشادوش هر سه بخش «هستی‌شناسی»، «معرفت‌شناسی» و «ارزش‌شناسی» مطرح می‌شوند. به عبارتی، در فلسفه، «خود» مفهومی است که میان هستی، معرفت و ارزش‌ها پل می‌زند (Marcotte, 2023). مفهوم «خود» حتی می‌تواند بر سایر بخش‌های فلسفه و حتی جهان‌بینی انسان و نظام تربیتی او تأثیرگذار باشد. برای مثال، اگر خود را دارای فطرتی الهی بدانیم که ذاتی انسانیت ماست، رویکردمان به معنا، اصول و غایت تعلیم‌وتربیت متفاوت خواهد بود؛ در مقابل، وقتی خود را به‌صورت «لوح سفید» تعریف کنیم، نظام تربیتی دیگری را ترجیح خواهیم داد.

مثالی مهم و سرنوشت‌ساز در تاریخ اندیشه بشر، فلسفه دکارت و بنیان‌گذاری مدرنیسم با گزاره «من می‌اندیشم، پس هستم» است. با این گزاره بود که «خود» به‌لحاظ هستی‌شناسی از جهان، اذهان دیگر، مکان، تاریخ، جامعه، فرهنگ، محیط، طبیعت و به‌طور کلی از «ابژه» جدا شد؛ زیرا در این انگاره، وجود «خود» صرفاً با اندیشه و متعلقات ذهن اثبات می‌شود و ادراکات انسان، بهترین یا تنها پل پیوندی او با جهان خارج است که آن‌ها هم مسلم و یقینی نیستند. این «خود» هیچ‌گاه نمی‌تواند پا را از گلیم ذهن فراتر بگذارد؛ ازاین‌رو، شاهد جدایی و شکاف میان «سوژه و ابژه»، «خود و دیگری» و «خود و جهان» هستیم. «در این تلقی از خود، می‌توانیم بدون تأثیر پذیرفتن از بستر یا محیط، بیرون از تاریخ، فرهنگ، جامعه و ... بایستیم» (Rorty, 1989, 112). در این انگاره، خودبودگی ما همان ذهن ماست که به‌سان «انسان معلق» ابن‌سینا از بستر و محیط جدا شده و به‌صورت مستقیم و بی‌واسطه بدان آگاهی داریم (Nasr & Leaman, 1996, 315).

بر اساس این انگاره، من دسترسی مستقیم و بی‌واسطه به حالات ذهنی خود دارم و حالات ذهنی کیفیات منحصراً خصوصی من هستند. به بیان خلاصه، «خود» یک موناد درخودفروبسته است که اگرچه همه بخش‌های فلسفه، جهان‌بینی و اصول و غایات تعلیم‌وتربیت رو به سوی آن دارند، ولیکن به‌نحو بنیادین از جهان، تاریخ، فرهنگ، اذهان دیگر، بستر و... جداست. این موضع در حالت افراطی‌اش، به خودتنهاانگاری می‌انجامد. اگر این «خود» مبنای معناشناسی باشد، بدین‌معناست: «مرزهای زبان من، مرزهای جهان من است»؛ چنانچه این «خود» مبنای معرفت‌شناسی باشد، بدین‌معناست: «هر آنچه دانستنی است، برای من دانستنی است» یا «معرفت اساساً از تجربه ذهنی من ساخته می‌شود»؛ اگر این «خود» مبنای پدیدارشناسی باشد، بدین‌معناست: «تجربه آگاهی من سرچشمهٔ همه معانی است»؛ اگر این «خود» مبنای اخلاق باشد، بدین‌معناست: «عقل، وجدان، عاطفه و... من محور صدور احکام اخلاقی است» یا «منبع و سرچشمه نهایی ارزش، خود من هستم» (Ritzer, 2005).

بعدها، فیلسوفان برای گذار از این شکاف سوژه–ابژه، مفهوم «خود رابطه‌مند[1]» را معرفی کردند. توضیح آنکه عنوان

1- Relational self

«خود رابطه‌مند» ابتدا در روان‌کاوی رابطه‌گرا (مانند استیفن میچل[1]) و فلسفه‌های پسامدرن، به‌ویژه فیلسوفان فمینیسم (مانند جودیت باتلر[2]) در انتقاد از دیدگاه اتمیستی به «خودآیینی[3]» و «هویت فردی[4]» ظهور یافت. برای مثال، هاینز کوهات (Kohut, 1980) با جایگزین ساختن مفهوم self به‌جای ego، معتقد بود که اساس شخصیت انسان، نه در سائق‌های غریزی و فطری، بلکه بر رابطه‌های انسانی مبتنی است. همچنین، فیلسوفان فمینیستی مانند کارل گیلیگان[5] با تأکید بر ماهیت رابطه‌مند «خود»، نشان دادند که بلوغ اخلاقی مستلزم نوعی رابطه میان خود و دیگران است (Urban & Koubova, 2019, 170). البته قبل از روان‌کاوی رابطه‌گرا و فلاسفه پسامدرن، فیلسوفان مدرنی مانند هگل در مبحث «ارباب و بنده[6]» یا مفهوم‌پردازی هایدگر از «بودن–با[7]»، برداشت‌های سنتی از خود منزوی و اتمیستی را رد کرده و بر وابستگی متقابل «خودها» و رابطه‌مندی مفهوم «خود» تأکید داشتند (Freeman, 2011, 361). آموزه I-Thou مارتین بوبر و امتزاج افق‌ها[8] نزد گادامر (Khanjarkhani, 2023) نیز مؤیدی بر همین مفهوم از «خود» است.

نکته قابل تأمل این است که اگر نام‌گذاری دقیق‌تری را مدنظر قرار دهیم، می‌بینیم که بیشتر این آموزه‌ها بر «خود اجتماعی» یا «اینترسوبژکتیویته» نظر دارند. وجه تمایز دونالد دیویدسن در اینجا آشکار می‌شود که وی علاوه بر نقش اجتماع، به نقش جهان خارجی در تحقق وجودی خود نیز نظر دارد؛ تاجایی‌که درایتی از عنوان «جهان‌مندی» برای اشاره بدان استفاده می‌کند (Derayati, 2013). وجه تمایز دیگر اینکه او این مباحث را نه ذیل معرفت‌شناسی، تفسیر یا معناشناسی، بلکه در سطح هستی‌شناسی مطرح می‌کند (Malpas, 2015). به‌طور کلی، دیویدسن دو نوع رابطه را برای شکل‌گیری «خود» ضروری می‌شمارد: رابطه با دیگری و رابطه با جهان. ازاین‌رو، شاید بتوان انگاره دیویدسن را برجسته‌تر (و شاید کامل‌تر) از دیگر قلمداد کرد؛ زیرا او علاوه بر «رابطه‌مندی با دیگری»، «رابطه‌مندی با جهان» را نیز لحاظ می‌کند. البته وی هیچ‌گاه از عبارت «خود رابطه‌مند» استفاده نکرد، ولی چون محتوای حالات ذهنی، عقلانیت، عاملیت و اندیشه را به‌صراحت اموری رابطه‌مند می‌نامد، مفهوم «خود» نیز شأن رابطه‌مند می‌یابد.

در حوزه تعلیم‌وتربیت، اگر «خود» منزوی و مونادگونه را مبنا قرار دهیم، آنگاه ذهن امری جداافتاده از زبان، تاریخ، فرهنگ و علم تلقی می‌شود که باید از طریق تعلیم‌وتربیت در متنِ جهان، فرهنگ و زبان قرار بگیرد. ازاین‌رو، معلم و دست‌اندرکاران تربیتی باید در قامت نظام آموزشی تمرکزگرا، بر اساس عاملیتی که در وزارت آموزش‌وپرورش تجلی می‌یابد، عقلانیت را به افراد منتقل کنند. در این تصویر، حقیقت در انحصار نهادها و افراد بالادستی است و فقط همان‌ها هستند که تصویری صادق (حقیقی) از جهان، فرهنگ، زبان و علم ارائه می‌دهند. تعلیم‌وتربیت در این تصویر صرفاً ابزاری است که معرفت و عقلانیت را از افراد و نهادهای بالادستی رونوشت گرفته و آن را به تک‌تک افراد منتقل می‌سازد (Noferesti et al, 2024)؛ بنابراین، تعلیم‌وتربیت رسانه‌ای است که می‌کوشد افراد را شبیه به نهادهای برگزیده و بالادستی کند. به‌عبارت دیگر، تربیت دینی رسانه‌ای است که افراد را طبق استانداردهای پذیرفته‌شده دینی، شبیه بزرگان

1- Stephen A. Mitchell
2- Judith Butler
3- autonomy
4- personal identity
5- Carol Gilligan
6- Herrschaft und Knechtschaft
7- Mitsein
8- Fusion of Horizons

دینی می‌سازد؛ تربیت اخلاقی رسانه‌ای که ویژگی‌های افراد اخلاق‌مدار را به کودکان الصاق می‌کند؛ تربیت هنری رسانه‌ای است که کودک هنرمند می‌پروراند و ... با توجه به این مقدمات، پرسشی که مطرح می‌شود این است: اگر مفهوم «خود رابطه‌مند» را مبنا قرار دهیم، تعلیم‌وتربیت چه مفهومی خواهد داشت؟ اگر از شکاف سوژه–ابژه گذر کنیم و مفهوم «خود رابطه‌مند» را بر اساس آموزه‌های دیویدسن بپذیریم، چه تصویری می‌توان از «خودبودگی» افراد و تعلیم‌و تربیت داشت؟ اگر فرض بگیریم تعلیم‌وتربیت رسانه‌ای برای انتقال ویژگی‌های مطلوب نیست، پس چه کارکردی برای آن می‌توان متصور بود؟ اگر حقیقت در انحصار بزرگان علم، فرهنگ و تاریخ نیست، پس چه مسیری را می‌توان برای تعلیم‌وتربیت تعریف کرد؟ اگر عاملیت را در انحصار وزارت آموزش‌وپرورش ندانیم، پس بازیگران اصلی عرصه تربیت چه کسانی‌اند؟

روش پژوهش

در جای‌جای این پژوهش از روش «تحلیلی–استنتاجی» استفاده شده است؛ بدین‌صورت که از گزاره‌ها و مقدمه–های کلی موجود در آثار دیویدسن، نتایجی جزئی و ضروری در حوزه تعلیم‌وتربیت استنتاج می‌شود. این روش بر اعتبار ساختار استدلال تکیه دارد؛ یعنی، اگر مقدمات درست و استدلال معتبر باشد، نتایج نیز صادق‌اند (Baggini, 2020, 9). اما در نگاه کلی‌تر، گذشته از استنتاج‌های موجود، این پژوهش می‌کوشد با روش «تحلیل فلسفی»، مفهوم تعلیم‌وتربیت برآمده از انگاره خود رابطه‌مند را توضیح و بسط دهد. هدف پژوهش تحلیل فلسفی عبارت است از «فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه و ساختار مفاهیم که ما بر حسب آن‌ها، تجربه را تفسیر، مقاصد را بیان، مسائل را ساخت‌بندی و پژوهش‌ها را اجرا می‌کنیم» (Short, 2018, 43). پژوهش تحلیل فلسفی عهده‌دار سه وظیفه است: «تفسیر مفهوم» که ناظر بر فراهم‌آوردن تفسیرهای عینی و شایسته از مفاهیم است؛ «مفهوم‌پردازی» که برای ابداع یک مفهوم یا ساختار مفهومی و دفاع از آن طراحی می‌شود؛ «ارزیابی ساختار مفهوم» که می‌کوشد به تعریفی موجه از ساختار مفهومی دست یابد (Short, 2018, 44). در این پژوهش، ابتدا تفسیر مفهوم خود رابطه‌مند بیان می‌شود؛ سپس، تعلیم‌وتربیت برآمده از انگاره خود رابطه‌مند مفهوم‌پردازی شده و سرانجام، با بررسی‌اش در ساحت‌های مختلف، به ارزیابی ساختار مفهومی دست می‌یازیم.

پیشینه پژوهش

در درازنای تاریخ اندیشه‌ورزی بشر، شاهد مواضع و دیدگاه‌های عمیقاً متفاوتی درباره مفهوم «خود» هستیم؛ به–طوری که می‌توان آن‌ها را مجموعه‌ای از مواضع مختلف روی یک طیف بپنداریم که در یک‌سوی آن، «خودتنهاانگاری» و در سوی دیگر، شاهد «خود رابطه‌مند» هستیم. البته نباید سیر این تاریخچه را خطی بدانیم؛ زیرا در اوان فلسفه‌ورزی بشر و به فاصله‌ای کوتاه، هم ارسطو را داریم که بسیار به مفهوم خود رابطه‌مند نزدیک می‌شود و هم افلاطون را داریم که رویکردی اتمیستی به آن دارد (Shahbazi et al, 2026). همان‌طور که پیشتر گفته شد، فیلسوفان در ادامه سیر

اندیشه‌ورزی بشر، به‌ویژه پس از کانت، برای اجتناب از مشکلات شکاف سوژه–ابژه، رفته‌رفته به مفهوم «خود رابطه‌مند» نزدیک شده‌اند.

به‌تازگی مفهوم «خود رابطه‌مند» به حوزه‌های فلسفه ذهن و علوم شناختی نیز سرایت کرده است. قائلین به «ذهن مشترک[1]» یا «شناخت توزیع‌یافته[2]»، از ابعاد و وجوهی سخن به‌میان می‌آورند که در نظریه‌های کلاسیک «خود» غایب بودند. این افراد عمیقاً به سهم و نقش مؤلفه‌هایی نظیر بدن، فرهنگ و تعاملات اجتماعی در تحلیل ذهن تأکید دارند و ازاین‌رو، درصدد نقد هرچه بیشتر «خود موناد‌گونه» هستند. به‌نظر ایشان، انسان‌ها بدواً و اساساً به‌سبب خودبودگی‌شان با هم رابطه‌مندند؛ انسان موناد دربسته‌ای نیست که برای درک تجارب و ذهن‌مندی دیگران به واسطه‌هایی مثل «استنتاج» نیاز داشته باشند. از طرفی، تجربه‌های مشترک نه فقط در سطح شناختی–معرفتی، بلکه در سطوح مختلف ادراکی، عملی، عاطفی و ... روی می‌دهد. به عقیده ایشان، حتی توانایی‌های شناختی مهم بدواً و غالباً حیث تعاملی و اجتماعی دارند و در گام‌های بعدی است که نوبت به فهم شخصی می‌رسد (Zelatov et al., 2008).

این کوشش‌ها در عالم تعلیم‌وتربیت نیز پژواک خود را داشته‌اند؛ به‌طور خاص، می‌توان گفت که در قرن بیستم–ویکم شاهد گفتمانی با نام «تعلیم‌وتربیت رابطه‌مند» هستیم. برای مثال، (Reibel, 2022) تدریس رابطه‌مند را معرفی می‌کند؛ (Giles, 2018) سیاست آموزشی رابطه‌مند را به‌کار می‌گیرد؛ مجموعه مقالات (Bingham & Sidorkin, 2004) ساحت‌های مختلف تعلیم‌وتربیت رابطه‌مند را بررسی می‌کند. می‌توان به این فهرست، کتاب‌ها و مقالات بیشتری افزود؛ ولی چون وظیفه این نوشتار، مفهوم‌پردازی تعلیم‌وتربیت برآمده از انگاره دیویدسنی است، نام بردن از دیگر آثار خالی از وجاهت خواهد بود. چنانچه بخواهیم تفاوت این پژوهش با موارد یادشده را به‌صراحت بیان کنیم، می‌توان گفت که مبانی انسان‌شناسی آن‌ها بیشتر ناظر به «خود اجتماعی» هستند؛ اما دیدگاه خاص دیویدسن، هم به «خود اجتماعی» و هم به «خود جهان‌مند» قائل است. با توجه به این تفاوت که امری بنیادی به‌نظر می‌رسد، لازم است نگاه ویژه دیویدسن را واکاوی کرده و دریابیم که این تفاوت چه تأثیری بر مفهوم «تعلیم‌وتربیت رابطه‌مند» خواهد داشت.

درباره دلالت‌های فلسفه دیویدسن در حوزه تعلیم‌وتربیت، چند پژوهش انگشت‌شمار ارائه شده است که عبارتند از: «صدق و توانایی یادگیری» (Hinchliffe, 2007)، «منِ فیلسوف و منِ دانشمند در تحقیق‌های کلاسی به هم می‌رسیم» (Mejia, 2008)، «روش‌ها، حقایق، دلایل» و «پداگوژی نیک‌نگر: دیویدسن و کلاس درس نگارش» (Porter, 1998; 2001)، «یادگیری برای ارتباط یا ارتباط‌گیری برای یادگیری؟ بحثی مفهومی درباره رابطه، معنا و دانش» (Wahlström, 2010) و «عاملیت، اندیشه و زبان: فلسفه تحلیلی به مدرسه می‌رود» (Splitter, 2011) اشاره کرد. این پژوهش‌ها همگی مفاهیم خاصی (ازجمله صدق، نیک‌نگری و عاملیت) را از فلسفه دیویدسن أخذ کرده و آن را در حوزه تعلیم‌وتربیت به‌کار می‌گیرند. اما پژوهش حاضر می‌کوشد با نگاهی کل‌گرایانه، ابتدا تمام آرا و اندیشه‌های دیویدسن را با محوریت مفهوم «خود رابطه‌مند» معرفی کند و سپس، تعلیم‌وتربیت برآمده از آن را تحت عنوان «تعلیم‌وتربیت رابطه‌مند» مفهوم‌پردازی کند.

1- Shared mind
2- distributed cognition

مفهوم «خود» نزد دیویدسن

دونالد هربرت دیویدسن (Donald Davidson 1917-2003)، فیلسوف برجسته آمریکایی، شاگرد وایتهد[۱] و کواین[۲] بود و اندیشه‌هایش هماوردی بی‌نظیری با تاریخ فلسفه دارد. حاصل چهل‌سال فعالیت فکری او، شش مجموعه مقالات است که در حوزه‌های فلسفه زبان، فلسفه ذهن، فلسفه عمل و معرفت‌شناسی نگاشته شده‌اند. این آثار، اگرچه به مباحث متفاوتی می‌پردازند، اما پیوستگی عمیقی با یکدیگر دارند و به‌سختی می‌توان مرز مشخصی میان آن‌ها ترسیم کرد؛ نظریه‌ها و آموزه‌های دیویدسن، به‌نحو متقابل همدیگر را تغذیه می‌کنند و سرانجام، تصویری کل‌گرایانه و منسجم از ماهیت انسان، زبان و جهان به‌دست می‌دهند. شارحان مختلف کوشیده‌اند برای بازخوانی آثار او، به تمایزگذاری رایج میان حوزه‌های مختلف فلسفه پایبند باشند؛ اما در اینجا، مفهوم «خود» به‌سان نخ تسبیحی تلقی می‌شود که می‌تواند وجوه مختلف اندیشه دیویدسن را گرد آورد. به‌عقیده دیویدسن، هیچ فردی نمی‌تواند معنای واژه‌ها یا باورهایش را به‌تنهایی تثبیت کند؛ «خود» نه یک جوهر درونی و جدا از جهان، بلکه گره‌گاهی در شبکه روابط میان زبان، باور و عمل است؛ همچنین، فهم «خود» تنها در چارچوب مثلثی سه‌وجهی میان «خود»، «دیگری» و «جهان» ممکن است؛ بدین‌معنا که شکل‌گیری معناها در ذهن، مستلزم دو نقطه مرجع است: تعامل با دیگری و رابطه مشترک با جهان عینی.

دیویدسن سه پرسش کلیدی معرفت‌شناختی را این‌گونه بازخوانی می‌کند: چگونه از محتوای ذهن خود شناخت می‌یابیم؟ چگونه از جهان خارج شناخت می‌یابیم؟ چگونه درباره اذهان دیگر شناخت می‌یابیم؟ (Davidson, 1988, 41) وی در پاسخ به پرسش اول، در جای دیگری بیان می‌کند: «نمی‌توان از نقطه‌نظر یک موجود تنها، به محتوای حالات ذهنی دسترسی داشت» (Davidson, 1990, 202). به‌عبارت دیگر، یک فرد منزوی و مونادگونه نمی‌تواند یک «خود» که اندیشه‌مند یا حامل باور باشد، به‌شمار آید. دلیل این نکته آن است که در نظر دیویدسن، اندیشه از زبان جدایی‌ناپذیر است (Davidson, 1982, 100) و چون زبان خصوصی امکان‌پذیر نیست، نتیجه می‌شود که برای امکان‌پذیر بودن اندیشه، لازم است انسان از مجرای رابطه‌گیری با دیگران زبانی را فراگیرد (Davidson, 1982, 100). یعنی، یادگیری زبان شرط استعلایی اندیشه‌مندی و «خودبودگی» است و برای یادگیری زبان، رابطه‌مندی گریزناپذیر است. به‌عبارت بهتر، اندیشه فقط در رابطه با دیگر اندیشه‌هاست که شکل می‌گیرد و فرد فقط در جماعت انسان‌هاست که «خودبودگی» می‌یابد.

ابتکار دیویدسن در اینجاست که وی هرگونه فاصله‌گذاری یا واسطه‌تراشی بین «خود» (در مقام سوژه) و «جهان» (در مقام ابژه) را مردود می‌داند. به باور او، این واسطه‌ها که با استعاره‌هایی نظیر «ادراکات[۳]»، «تأثرات[۴]»، «بازنمودها[۵]» یا «داده‌های حسی[۶]» در اشاره به امر سوبژکتیو[۷] بیان می‌شوند، شکافی ایجاد می‌کنند که هیچ استدلال یا برساختی نمی‌تواند آن را پر کند و فقط به شک‌گرایی و نسبی‌گرایی دامن می‌زنند (Davidson, 1988, 43). وی با اتخاذ برون‌گرایی

1- Alfred North Whitehead
2- Willard Van Orman Quine
3- perceptions
4- impressions
5- representation
6- sense data
۷- یک دلیل که در این مقاله به‌جای واژه «سوژه»، از واژه «خود» استفاده شد، این است که دیویدسن امور سوبژکتیو را افسانه می‌داند.

معرفتی[1]، می‌گوید: «حالات ذهنی به‌نوعی غیرفردی هستند؛ بدین‌معناکه معمولاً تاحدی از طریق روابط علّی‌شان با رخدادها و اشیای خارج از سوژه قابل شناسایی‌اند» (Davidson, 1987, 20). یعنی، «حالات و رخدادهای ذهنی توسط روابط با دنیای خارج تشخص می‌یابند» (Davidson, 1987, 33). به بیان دیگر، حالات ذهنی موجوداتی در «مصاف»، «فراچنگ» یا «پیش روی» ذهن نیستند (Davidson, 1987, 35). «باورها، میل‌ها، شک‌ها و ... چیزهایی در/پیش ذهن نیستند؛ باید از شر استعاره چیزهای در/پیش ذهن خلاص شویم. ... جملات متناظر با باور یا جملات متناظر با نگره‌ها[2] ماهیت *رابطه‌مند* دارند» (Davidson, 1987, 36). ازاین‌رو، فرد حتی برای دسترسی به حالات ذهنی خود، ناگزیر از زبان است و همین امر (ضمن بازشناسی[3] فردیت)، ماهیت «رابطه‌مند» محتوای حالات ذهنی را برجسته می‌سازد.

وی برای اسطوره‌شمردن امر سوبژکتیو و در نتیجه، انکار شکاف میان سوژه–ابژه، آموزه مثلث‌بندی[4] را مطرح می‌کند؛ این آموزه، همچنین، مدل پیشنهادی دیویدسن برای یادگیری زبان و به‌تبع آن، تعیین محتوای حالات ذهنی و معنای سخنان است. توضیح اینکه مثلثی متشکل از یک کودک، معلم و سگ را در نظر بگیرید: زمانی که معلم ضمن اشاره به سگ، از واژه «سگ» استفاده می‌کند، کودک طی فرآیندی علّی شرطی می‌شود تا این واژه را به ابژه سگ الصاق کند. کودک نیز هنگام دیدن سگ، می‌کوشد واژه سگ را بر زبان بیاورد و چنانچه معلم اصوات کودک را مناسب و مشابه تشخیص دهد، با لبخند یا تحسین به او پاداش می‌دهد. با این پاداش‌ها، کودک یاد می‌گیرد اصواتی تولید کند که مدنظر معلم هستند؛ معلم نیز این صداها یا پاسخ‌ها را بنا بر وضعیت اموری که در خارج مشاهده می‌کند، طبقه‌بندی می‌کند و به اصوات مناسب پاداش می‌دهد. بنابراین، در فرآیند یادگیری با یک مثلث مواجه هستیم که شامل سه رأس کودک، معلم و وضعیت امور دنیای خارج است. در این مثلث، معلم به دو چیز واکنش می‌دهد: وضعیت امور خارجی و پاسخ‌های یادگیرنده؛ یادگیرنده نیز به دو چیز واکنش می‌دهد: وضعیت امور خارجی و واکنش‌های معلم (Davidson, 1990, 203). این واکنش‌ها اضلاع مثلث را تشکیل می‌دهند.

این اضلاع رابطه‌هایی هستند که میان کودک، معلم و جهان خارجی شکل می‌گیرد و همین رابطه‌گیری‌ها، شرط استعلایی برای امکان‌پذیری مفاهمه و اندیشه هستند. از نظر دیویدسن، «همه این رابطه‌ها علّی هستند ... و همین مثلث محتوای کلمات و اندیشه‌های یادگیرنده را تعیین می‌کند» (Davidson, 1990, 203). ماهیت پویای فرآیند مثلث‌بندی و تکرار آن در موقعیت‌های مختلف (با رئوس و اضلاع متفاوت) سبب می‌شود کودک بیاموزد حتی در موقعیت‌های پیچیده‌تر که مستلزم درک عمیق‌تری از واقعیت است، برای مثال بگوید: «سگ در حال دویدن است». این فرآیند مثلثی–شکل میان کودک، معلم و جهان، هم پیش‌شرط رابطه‌گیری است و هم پیش‌شرط داشتن اندیشه و باور. شایان ذکر است که همه ما به‌عنوان «خود»هایی که حامل باور و رابطه‌گیرنده هستیم، شبیه این کودک و معلمیم؛ یعنی، دیگران با ارزیابی گفتار «من»، معنا و باوری را به من نسبت می‌دهد. این انتساب که «تفسیر» نامیده می‌شود، از طریق ربط دادن گفتار و وضعیت امور خارجی انجام می‌شود. پس می‌توان گفت: «دیویدسن انسان را حیوان مفسر و تاریخ انسانی را تاریخ تفسیرها می‌داند» (Esmkhani, 2018, 10).

1- Epistemic externalism
2- Attitude
3- recognition
4- triangulation

عجالتاً نتیجه می‌شود که یادگیری و نیز رابطه‌مندی با دیگری و جهان در شکل مثلثی، پایه و مایه خودبودگی است. یعنی، تعلیم‌وتربیت (در معنای رابطه‌مند آن) اساس هویت ماست. مادامی که یک موجود در این مثلث قرار نگیرد، مادامی که زبانی را فرانگیرد، نمی‌توان هیچ نگره ذهنی یا اندیشه‌مندی را به آن منتسب کرد. به‌عبارت مسامحه‌آمیز، ذهنِ جداافتاده از دیگری و جهان اساساً ذهن نیست؛ ذهنِ نیاموخته را نمی‌توان صاحب باور یا اندیشه قلمداد کرد. مشاهده می‌شود که تا همین‌جا، پاسخ یکی از پرسش‌ها را دریافته‌ایم. از نظر دیویدسن، انسان به‌واسطه تعلیم‌وتربیت است که انسان می‌شود؛ تعلیم‌وتربیت «مبنا»ی خودبودگی ماست و نه صرفاً «رسانه»ای برای انتقال فرهنگ.

اندیشه و ذهن‌مندی

تا اینجا دیدیم که معرفت‌شناسی دیویدسن مبتنی بر آموزه مثلث‌بندی است. اما این معرفت‌شناسی، تا زمانی که گفته نشود انسان‌ها چگونه باورها یا حالات ذهنی را به یکدیگر نسبت می‌دهند، ناقص است. در واقع، او نظریه «تفسیر ریشه‌ای[1]» را برای توضیح این انتساب‌ها ارائه می‌دهد. وجه تسمیه «ریشه‌ای» برای این نظریه، بررسی شرایطی است که در آن، هیچ‌یک از دو فرد موردنظر با زبان یکدیگر آشنایی ندارند. دیویدسن حتی هیچ دانشی را برای مفسر ریشه‌ای فرض نمی‌گیرد؛ به‌عبارت دیگر، حتی یک کودک بی‌هیچ دانشی می‌تواند مفسر ریشه‌ای باشد. درواقع، همان‌طورکه در بحث از مثلث‌سازی خواهیم دید، یادگیری زبان از طریق همین تفسیر ریشه‌ای صورت می‌گیرد. بنابراین، مسئله اساسی که تفسیر ریشه‌ای باید بدان بپردازد این است: بدون دانستن باورهای گوینده، نمی‌توان هیچ معنایی به سخنان گوینده نسبت داد؛ درعین‌حال، بدون دانستن معنای سخنان گوینده، نمی‌توان باورهایش را شناسایی کرد. دیویدسن راه حل این مسئله را «اصل نیک‌نگری[2]» می‌داند.

صورت‌بندی‌های مختلفی از اصل نیک‌نگری وجود دارد؛ ولی به‌طور خلاصه، این اصل بیان می‌کند: مفسر تا آنجا که می‌تواند باورهای صادقی را به گوینده نسبت دهد و کلیت گفته‌هایش را منسجم بداند (Davidson, 1991, 211). در توازی با آموزه مثلث‌بندی، مفسر را در اینجا، معلم در نظر می‌گیریم که با نیک‌نگری، اصوات کودک را مناسب با واژه و ابژه «سگ» تشخیص می‌دهد. به یاد آورید که معلم به دو امر واکنش می‌داد: وضعیت امور خارجی و پاسخ‌های کودک. اصل نیک‌نگری ایجاب می‌کند که معلم گفته‌های کودک را صادق (با وضعیت امور جهان خارج) و منسجم (با سایر واکنش‌های کودک) بینگارد. به‌طور خاص، معلم طبق اصل نیک‌نگری، هم باید کودک را عاقل بپندارد و هم باید فرض بگیرد که گفته‌های کودک درباره همان وضعیت اموری است که خود می‌بیند؛ یعنی گفته‌هایش صادق هستند. پس برای اینکه رابطه‌گیری و مفاهمه امکان‌پذیر باشد، مفسر باید وضعیت امور خارجی را صادق انگاشته و دیگری را عاقل بپندارد. شایان ذکر است که به‌کارگیری اصل نیک‌نگری، نه امری انتخابی، بلکه برای امکان‌پذیری تفسیر، اجتناب‌ناپذیر است.

طبق اصل نیک‌نگری، فرض می‌گیریم که باورهای گوینده، دست‌کم در ابتداییات و ساده‌ترین موارد، تا حد زیادی با باورهای ما همخوانی دارد؛ بنابراین، مجموعه باورهایش به‌نظر ما تاحدزیادی صادق است و می‌توانیم از باورهای

1- Radical interpratation
2- Principle of Charity

خودمان، به‌عنوان راهنمای تفسیر باورهای گوینده استفاده کنیم (Malpas, 2024). بنابراین، برای مثال، وقتی گوینده در حضور چیزی که ما معتقدیم خرگوش است، مکرراً اصوات خاصی تولید می‌کند، می‌توانیم به‌عنوان فرضیه اولیه، آن اصوات را به‌عنوان گفته‌هایی درباره خرگوش تفسیر کنیم. با تکرار این فرآیند در موقعیت‌های متفاوت، هنگامی که بتوانیم معناها و باورهای معتنابه‌ای را به گوینده نسبت دهیم و آن‌ها را در برابر سایر رفتارهای زبانی گوینده بیازماییم، می‌توانیم تفسیرمان را بهینه‌تر کنیم (Malpas, 2024).

دیویدسن در مقاله «فروکاست‌ناپذیری مفهوم خود[1]» بیان می‌کند که اندیشه و پی بردن به محتوای باورها، میل‌ها، التفات‌ها و گفته‌ها، در سایه مثلثی رخ می‌دهد که «خود»، «دیگری» و «جهان» رئوس آن هستند: «این رابطه‌های ابتدایی بین دو نفر در حضور محرک‌های دنیای مشترک، اگرچه مقدماتی است، اما حاوی بذر یادگیری اشاری[2] هستند» (Davidson, 1988, 86). ازاین‌رو، وی استدلال می‌کند که «سه نوع دانش وجود دارد: دانش از جهان عینی؛ دانش از ذهن دیگران؛ و دانش از محتوای ذهن خودم. هیچ‌یک از این سه نوع دانش فروکاست‌پذیر به هیچ‌یک از دو مورد دیگر، یا به ترکیبی از آن‌ها نیست. بنابراین، از این واقعیت که من یکی از سه این نوع دانش را دارم، نتیجه می‌شود که دوتای دیگر را نیز دارم؛ زیرا این مثلث پایه شرط تحقق اندیشه است، اما هیچ‌کدام از نظر مفهومی یا زمانی بر دیگری مقدم نیستند» (Davidson, 1988, 86). این سه دانش به‌ترتیب عبارتند از: ابژکتیو، اینترسوبژکتیو و سوبژکتیو.

تحقق همزمان این سه رأس سبب می‌شود تا عنوان «اینترسوبژکتیویسم» برای اشاره به این آموزه، مسئله‌دار باشد؛ زیرا صرف گردآمدن دو ذهن یا سوژه برای شکل‌گیری اندیشه کفایت نمی‌کند و نباید نقش جهان خارجی را نادیده گرفت؛ اساساً «عقلانیت منفک از جهان قابل تصور نیست» (Derayati, 2013, 143). نکته شایان توجه اینکه ویژگی اجتماعی این نظام زبانی و رابطه‌ای در مثلث خود و دیگری و جهان، پای فرهنگ و تاریخ و جامعه را در تعین‌بخشی به محتوای ذهنی می‌گشاید؛ به‌عبارت دیگر، هر «خود» از طریق مثلث‌بندی، به بستر، فرهنگ، تاریخ و سنت به‌کارگیری زبان مزبور بستگی می‌یابد. وی از این طریق، معنا را امری بیرونی، اجتماعی، تاریخی و بسترمند می‌سازد: «حالات ذهنی نظیر باورها، شک‌ها، خواسته‌ها و امیال تا حدی توسط بستر تاریخی و اجتماعی‌ای که کسب شده‌اند، شناسایی می‌شوند» (Davidson, 1988, 51).

درنتیجه، اندیشه، برخلاف عقیده دکارت، امری خصوصی و بی‌خانمان نیست؛ بلکه وابسته به تاریخ، فرهنگ، سنت، جامعه و زبان است. نکته شایان توجه اینکه در فرآیند مثلث‌بندی، به‌دلیل تعامل افراد و رویه‌های اجتماعی و زبانی، ویژگی هنجاری نیز به مفهوم «خود رابطه‌مند» وارد می‌شوند و ازاین‌رو، خط تمایز توصیفی–هنجاری بی‌اعتبار می‌شود: «محتوای التفاتی نگره‌های گزاره‌ای[3] را *نمی‌توان* صرفاً برحسب فرآیندهایی که به‌طور غیرالتفاتی تعیین می‌شوند یا صرفاً برحسب فرد منزوی از محیط فیزیکی و اجتماعی، تبیین کرد» (Davidson, 1987, 30). اساساً در کنه هر تفسیری، «ذهن‌مندی[4]» و «التفات[5]» را به دیگری نسبت می‌دهیم و در این راه، فرض می‌گیریم که دیگری، معیارهای عقلانیت ما را احراز می‌کند. به بیان توضیحی‌تر دیویدسن، «اصل *انسجام* مفسر را وامی‌دارد تا انسجام منطقی را در اندیشه گوینده

1- The Irreducibility of the Concept of the Self
2- ostensive learning
3- propositional attitudes
4- mentality
5- intentionality

کشف کند؛ اصل *مطابقت* مفسر را وامی‌دارد تا گوینده را در حال پاسخ‌گویی به همان خصایصی از جهان تصور کند که او در شرایط مشابه به آن‌ها پاسخ می‌دهد. این اصول را توأمان می‌توان اصل نیک‌نگری نامید» (Davidson, 2001, 211). بنابراین، اصل نیک‌نگری حاوی دو مؤلفه است: اصل انسجام[1] (عاقل‌پنداری) و اصل مطابقت[2] (صادق‌انگاری). ازاین‌رو، «خود رابطه‌مند» صرفاً تحت تأثیر تعامل‌های اجتماعی نیست؛ بلکه از آن طریق شکل می‌گیرد. «خود» با تمام هنجارها و حالات ذهنی‌اش در فرآیند مثلث‌بندی قوام می‌یابد.

عقلانیت و حقیقت

دیویدسن بر اساس آموزه مثلث‌بندی و اصل نیک‌نگری، بیان می‌کند که عقلانیت صرفاً مجموعه‌ای از اصول منطقی نیست، بلکه ریشه در بسترهای اجتماعی و علّی رابطه‌های انسانی دارد (Davidson, 1982, 96). این نوع عقلانیت صرفاً ابزاری برای کسب معرفت یا توصیف قواعد منطقی نیست؛ بلکه توأمان با هنجارهاست و مؤلفه‌ای حیاتی در تصویر انسان از خود[3] به‌شمار می‌آید (Esmkhani, 2018, 125). این عقلانیت از پایین به بالاست و در جریان فهم دیگری و جهان کشف می‌شود؛ زیرا حقیقت (صدق) نیز در بسترهای متعدد روابط انسان‌ها، جامعه و جهان پخش شده و انحصاراً در دست نهاد خاصی نیست. ازاین‌رو، عقلانیت ویژگی‌ای *اجتماعی*، *غیرجزمی* و *خودتصحیح‌گر* است (Gudaluv, 2021). عاملیت نیز صرفاً یک توانایی فردی نیست؛ بلکه برآمده از زبان مشترک روزمره است و باورها، ترجیحات و تعامل‌ها نقش قوام‌بخشی در شکل‌گیری عمل‌های عامدانه دارند؛ دلیل این امر، نقش بی‌بدیل زبان و رابطه‌های اجتماعی در شکل‌دهی به باورها و اعمال انسان است (Styhre, 2022, 2209). بنابراین، درمی‌یابیم که معنا، معرفت، اندیشه، دانش، عقلانیت و عاملیت که هرکدام به‌نحوی با مفهوم «خود» ارتباط می‌یابند، ذیل نظریه‌ای کل‌گرایانه در انسان‌شناسی دیویدسن، یکپارچه شده و همگی شأنی رابطه‌مند می‌یابند. نکته مهم اینکه فرآیند مثلث‌بندی دیویدسن را باید آموزه‌ای هستی‌شناختی تلقی کنیم. البته پرواضح است که این هستی‌شناسی، مبناگرایانه نیست؛ زیرا در فرآیند مثلث‌بندی هر سه «خود، دیگری و جهان» به‌نحو همزمان تحقق می‌یابند (Malpas, 2015, 117).

ازاین‌رو، «خود» در فلسفه دیویدسن، نه در قالب عبارات معرفتی، بلکه از طریق تعامل با دیگری به‌واسطه زبان و درباره جهان مشترک تعریف می‌شود. به باور وی، اظهارات زبانی و حالات ذهنی، نه هویاتی در ذهن سوژه‌اند، نه در جهان مُثُل‌گونه افلاطونی جای دارند، نه از مواجهه منفردانه سوژه با جهان فراچنگ می‌آیند، نه به‌هیچ معنایی دارای «ذات ثابت» هستند و نه اینکه به‌وسیله سوژه‌ها خلق یا تصویر می‌شوند؛ بلکه در مثلثی که شامل دست‌کم دو انسان و یک جهان مشترک است، [به بیان مسامحه‌آمیز] پدیدار می‌شوند (Esmkhani, 2018, 11). به‌عبارت دیگر، معنا و معرفت در «خود»، مقوله‌هایی بازنمودی یا شهودهای درونی نیستند، بلکه «خود» از بیخ‌وبن رابطه‌مند با جهان و جامعه است. محتویات ذهنی «خود»، تابعی سه‌متغیره از ساختار شناختی–بیولوژیک فرد، سامانه مفهومی–هنجاری جامعه و اقتضائات جهان فیزیکی بیرونی است (Esmkhani, 2018, 12). بنابراین، در اندیشه دیویدسن، «خود» از طرفی دربرگیرنده بدن و

1- coherence
2- correspondence
3- self-image

ساختار زیست‌شناختی و روان‌شناختی فرد است و از طرف دیگر، همبود با «دیگری» و «جهان» است. به عبارت ساده‌تر، خود و دیگری و جهان به‌نحو همزمان تحقق می‌یابند و هیچ‌یک از این‌ها تقدم وجودی یا معرفتی بر دیگری ندارد. بنابر آنچه گفته شد، مفهوم «خود» نزد دیویدسن شامل دو مؤلفه «رابطه‌مندی با دیگری» و «رابطه‌مندی با جهان» است.

تعلیم‌وتربیت رابطه‌مند

بخشی از پیامدهای مفهوم رابطه‌مند دیویدسن از «خود» این است که از ایده خود درونی و تماشاچی تئاتر دکارتی که گسسته از تاریخ و جامعه و فرهنگ است، خلاص می‌شویم و با «خود رابطه‌مندِ» برآمده از تاریخ و فرهنگ رو به روییم. خود رابطه‌مند که از طریق فرآیند ذاتاً تربیتیِ مثلث‌بندی تکوین می‌یابد، ضرورتاً به گذشته و تاریخچه علّی تعامل‌های اجتماعی و از طریق قصدمندی اعمال انسانی، به آینده پیش‌رو گسترش می‌یابد. بنابراین، برای اینکه بدانیم غایت تربیتی‌مان چیست، باید بدانیم که کجا هستیم. اما برای اینکه بدانیم در کجا قرار داریم، باید درک و بینشی به‌دست آوریم که گذشته چگونه و از چه راه‌هایی زمان حال را شکل داده است. بنابراین، تعلیم‌وتربیت به فرآیند شناخت «خود» از طریق بازپرسی و بررسی موشکافانه متون فرهنگی‌ای که با آن‌ها خو گرفته‌ایم، تبدیل می‌شود. در این تصویر، فرهیخته بودن به‌معنای درگیر شدن در *نقد فرهنگی* است. شایان ذکر است که منظور از فرهنگ، ادبیات و متون ادبی نیست؛ حتی می‌توان فیزیک و علوم طبیعی را برآمده از فرهنگ علمی‌ای دانست که در طول تاریخ شکل گرفته است. فرهنگ، خودبودگی و هویت جامعه را شکل می‌دهد و به‌نحو کل‌گرایانه‌ای در دستاوردهای علمی و باورها و ارزش‌های آن جامعه متجلی می‌شود (Karimi Firoozjaei et al., 2023, 217).

پژوهش‌های تجربی همواره بر ضرورت رابطه‌مندی دانش‌آموزان، معلمان، خانواده و جامعه در فرآیندهای یاددهی–یادگیری تأکید داشته‌اند (French et al., 2025) و حتی رویکرد رابطه‌مند را زمینه‌ای برای تقویت آموزش فراگیر و عادلانه برشمرده‌اند (Rangarajan, 2025). در سطح هویت فردی نیز می‌توان گفت که تمام جنبه‌های هویت و کیستی هر فرد، برآیندی از مجموعه رابطه‌گیری‌هایش است. هیچ‌کس نمی‌تواند منکر نقش «مادر»، «گروه دوستان»، «محیط بیرونی»، «زبان» و «فرهنگ» در نحوه هویت‌یابی افراد باشد. درواقع، شاید بتوان گفت که هر جنبه‌ای از انسان‌بودگی ما به‌واسطه رابطه‌گیری‌هایی که داشته‌ایم، بر هویت ما نقش بسته است. برای مثال یادگیری نحوه راه‌رفتن را در نظر بگیرید. راه‌رفتن مستلزم هماهنگ‌ساختن مجموعه پیچیده و درهم‌تنیده‌ای از دانش‌ها، حرکات، شناخت طرح‌واره بدن و جهان خارج، بهره‌گیری از میزان بهینه نیرو و چیزهای دیگر است که تمام این‌ها طی فرآیند مثلث‌بندی با حضور کودک، والد و جهان بیرونی و با تشویق‌شدن و شرطی‌شدن کودک تحقق می‌یابد. واضح است که می‌توان این مثال را برای تمام جنبه‌های هویت انسان‌ها تکرار کرد.

در بالا گفته شد که می‌توان تعلیم‌وتربیت دیویدسنی را نوعی نقد فرهنگی قلمداد کرد. در اینجا، باید چند نکته راجع به واژه نقد گفته شود. معمولاً نقد را امری شبیه عیب‌جویی برمی‌شمارند. حال آنکه باید تأکید شود که منظور از نقد، صرفاً بازرسی، بازپرسی و بررسی و مفهوم‌پردازی است؛ در این بین، جبهه‌گیری فرد می‌تواند ایجابی یا سلبی باشد. نقد را نباید صرفاً با یافتن تعارض و تضاد برابر دانست؛ اگرچه می‌تواند شامل آن نیز باشد. برای مثال، فرض کنید

دانش‌آموزی در مدرسه می‌فهمد در خلال آموزش‌های کودکی‌اش، یک مفهوم خاص (برای مثال، «نیرو») را به‌طور ناقص یاد گرفته است؛ یعنی، ازطریق تعلیم‌وتربیت رسمی و در کلاس علوم درمی‌یابد که فرهنگ یادگرفته از مادرش ناقص است. بنابراین، با هدف رشد، می‌کوشد فهم بهتری از مفهوم مزبور دریابد و در این بین، هیچ دشمنی یا انکاری، نه با مادرش و نه با کلیت فرهنگ مزبور نمی‌ورزد؛ تنها دست به اصلاحات و جرح‌وتعدیل‌هایی ملایم در فرهنگ واژگانی‌اش می‌زند و خرده‌خرده به فرهنگ کامل‌تر نزدیک می‌شود.

همین نکته درباره مفهوم «رابطه» نیز برقرار است. اساساً در نظر دیویدسن، مفهوم رابطه آن‌قدر پایه‌ای و مبنایی است که شامل همه‌نوع رابطه‌ای می‌شود. نمی‌توان و نباید رابطه را به رابطه ارباب و بنده هگلی یا رابطه استثماری منحصر کرد. همچنین، رابطه‌مندی دیویدسنی را نمی‌توان با ارتباطات هابرماسی یا گفت‌وگو در سایر فلسفه‌ها مقایسه کرد. به‌عقیده دیویدسن، رابطه‌مندی اساساً بستر خودبودگی است؛ پیش از آنکه به توافق‌نظر یا اختلاف‌نظر نائل شویم، باید زبان‌مند شویم و برای زبان‌مندشدن، رابطه‌گیری گریزناپذیر است. امروزه، مفهوم رابطه را می‌توان بر ارتباطات مجازی نیز اطلاق کرد. در دنیای معاصر، «افراد شهروند دهکده جهانی‌اند و روزانه با نظام‌های معرفتی و ارزشی متفاوتی رابطه می‌گیرند؛ ازاین‌رو، بیش‌ازپیش تربیت قرنطینه‌ای یا گلخانه‌ای و کانالیزه‌کردن نظام معرفتی و ارزشی کودکان ناممکن شده است» (Azadmanesh & Khademi, 2024, 175).

پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که «رابطه‌مندی صرفاً به تعامل میان معلم و دانش‌آموز محدود نیست؛ بلکه ساختارها و زیرساخت‌های نهادی نیز در شکل‌گیری و امکان‌پذیری روابط تربیتی نقش دارند» (Perkins & Stengel, 2025, 141). به‌طور کلی، هر نهاد تربیتی باید بتواند رأساً با دیگر نهادها رابطه‌گیری کند و با توجه مسائل و مشکلاتی که در محیط مشترک آن‌ها وجود دارد، مثلثی شکل دهد و از این طریق به هویت متمایزش دست یابد. سازوکار این فرآیند بدین‌گونه است که هر مدرسه یا دانشگاهی، با توجه به مقتضیات و الزاماتی که مشاهده می‌کند، باید بتواند عاملیت و اراده خویش را در دست بگیرد و با رابطه‌گیری با نهادهای مشابه، پیرامون همان مقتضیات و الزامات، به چاره‌جویی، حل مسئله و نقد فرهنگی بپردازد. به‌عقیده دیویدسن، حقیقت و عقلانیت در دست نهاد خاصی نیست که بتوان با پیروی کورکورانه از آن، برای مسائل و مقتضیات خود چاره‌جویی کرد؛ اساساً حقیقت (صدق) و عقلانیت پیش‌فرضی است که هر «خود» به «دیگری» نسبت می‌دهد، تا بتواند رابطه‌گیری کند (ذیل اصل نیک‌نگری، این فقره توضیح داده شد). بنابراین، هر مدرسه یا دانشگاهی باید از طریق رابطه‌گیری با سایر نهادهای تربیتی (اعم دانشگاه، مسجد و خانواده) هویت متمایز خود را شکل دهد و از طریق نقد تاریخچه موفقیت‌ها و شکست‌ها، اعتلا یابد.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، تصویر رابطه‌مند دیویدسن از «خود» با انکار شکاف میان سوژه–ابژه، تصویر کل‌گرایانه‌اش از ذهن، آموزه مثلث‌بندی و اصل نیک‌نگری، در تضاد بنیادین با «خود» دکارتی و تعلیم‌وتربیت برآمده از آن قرار دارد. در انگاره دیویدسنی از «خود»، نقش قوام‌بخش سنت‌ها، تاریخ، فرهنگ و زبان در شکل‌گیری «خود» انکار نمی‌شود؛ رابطه‌ها به‌عنوان امری تصنعی، استثمارگرانه، ظاهرکارانه و روابط قدرت تلقی نمی‌شوند؛ حقوق به امری قراردادی و وابسته به

اراده قانون‌گذار تقلیل نمی‌یابد؛ اخلاق ناقض خودآیینی و سد راه پیشرفت تلقی نمی‌شود؛ تکالیف اخلاقی برای مراعات دیگری و جهان، به سطح یک‌سری توصیه تکراری که هرکسی بنا به جایگاهش در میکروفیزیک قدرت بتواند آن‌ها را رعایت کند یا نکند، تقلیل نمی‌یابد (Gergen, 2009, 27)؛ تجربه آگاهی من به‌تنهایی سرچشمه همه معناها نیست؛ عقل من، وجدان من، عاطفه من و... محور صدور احکام اخلاقی نیست؛ و منبع نهایی ارزش‌ها صرف «من» نیست.

نکته دیگر اینکه برخلاف فلسفه‌های پسامدرن که واژگان حقیقت و قدرت را اسم رمزی برای سرکوب دیگری می‌دانند، دیویدسن دچار نسبی‌گرایی مفهومی نمی‌شود. ماحصل بحث فلسفه‌های پسامدرن این است که ساختار شناختی سوژه (خود)، از زبانی به زبان دیگر، از فرهنگی به فرهنگ دیگر، از دینی به دین دیگر، از نژادی به نژاد دیگر یا از بستری به بستر دیگر متفاوت است و ازاین‌رو، هیچ معیاری فراتر از فرهنگ و زبان و تاریخ و سنت و بستر، برای حقیقت و عقلانیت وجود ندارد. از این طریق است که ایده‌های هویت‌طلبی یکی پس از دیگری سربرمی‌آوردند و چون قائل به حقیقت و عقلانیت نیستند، هویت افراد را صرفاً با پنداره آن افراد از خودشان گره زدند. برای مثال، فعالان جنبش دگرباشان[1]، حتی جنسیت افراد را به تعریف و ذهنیت خود آن افراد گره زدند. حال آنکه بنا بر فلسفه دیویدسن، صرف تعریف هر کس از خودش، تعیین‌کننده هویت و خودبودگی او نیست؛ بلکه باید در مثلثی سه‌وجهی اثبات شود. همین مثلث سبب می‌شود که همواره زمینه مشترکی میان افراد وجود داشته باشد؛ این زمینه، خواه مبتنی بر زبان باشد یا فرهنگ، خواه مبتنی بر دین باشد یا نژاد، خواه هر آن چیزی باشد که دیویدسن «طرح‌واره مفهومی» می‌نامد، همواره سنجش‌پذیر و تفسیرپذیر خواهد بود (Ahmadizade, 2026, 40).

خلاصه اینکه فلسفه دیویدسن، با وجود آموزه مثلث‌بندی و اصل نیک‌نگری، رهاوردهای مهمی برای تعلیم‌وتربیت دربردارد. نخست اینکه تعلیم‌وتربیت ابزار و رسانه‌ای در دست طبقه فرادست به‌منظور تغییر یا دستکاری طبقه فرودست طبق منویات فرادستان نیست؛ بلکه پایه و اساس هویت و خودبودگی ماست. هرچه داریم و هرچه هستیم به‌یمن یادگیری و رابطه‌مندی با دیگری و با جهان است. ازآنجاکه خود برآمده از تاریخ، فرهنگ و سنت است، تعلیم‌وتربیت به مفهوم نقد فرهنگی بدل می‌شود. حقیقت و عقلانیت در دست نهادها و افراد خاصی نیست؛ بلکه در شبکه‌ای علّی از روابط میان انسان‌ها و محیط افراد توزیع یافته و به‌عنوان آرمان‌هایی تنظیمی که قوام‌بخش روابط میان انسان‌ها هستند، از جایگاه خاصی برخوردارند.

دیویدسن مفهوم «خود» را به‌گونه‌ای تعریف می‌کند که نه به خودمحوری اخلاقی، کنترل‌گری سیاسی، ناچیزانگاری سامانه هنجاری–مفهومی جامعه، دستکاری دلبخواهانه طبیعت، مسئولیت‌ناپذیری شهروندی و جداسازی سوژه از تاریخ و فرهنگ و سنت می‌انجامد؛ و نه به ورطه نسبی‌گرایی گرفتار می‌شود که هرگونه ادعای حقیقت و عقلانیت را ادعایی مشکوک و آن را اسم رمزی برای سرکوب خرده‌روایت‌ها قلمداد کند. آنچه که به شکل‌گیری هویت متمایز افراد و نهادهای تربیتی می‌انجامد، رابطه میان دانش‌آموز، همسالان و معلمان و رابطه میان مدارس و سایر نهادهاست، نه یک–سری دستورالعمل بالا به پایین ازسوی وزارتخانه. سیاست آموزشی، برنامه درسی، پداگوژی و حتی عقلانیت و عاملیتی که برای تغییر روندهای تربیتی لازم‌اند، همگی شأنی رابطه‌مند می‌یابند. تربیت اخلاقی، تربیت زیست‌محیطی و تربیت

1- LGBTQ+ movement

شهروندی نیز از این نتیجه‌گیری بی‌نصیب نیستند. مهم‌ترین نکته این است که تمام این نتایج، بدون لغزیدن در ورطه نسبی‌گرایی یا تبعات غیرعادی رخ می‌دهند. تعلیم وتربیت نه ابزاری برای سرکوب فرودستان یا انتقال ویژگی‌های فرادستان، بلکه پایه و اساس خودبودگی و هویت ماست.

سهم مشارکت نویسندگان: شهبازی نقش اصلی را در مفهوم‌پردازی، انجام پژوهش، تحلیل فلسفی و تربیتی، نگارش پیش‌نویس اولیه، بازنگری و ویرایش مقاله و مدیریت پروژه داشته است. ایشان مسئول تمامی مراحل پژوهش و آماده‌سازی مقاله بودند، به‌جز مشارکت‌هایی که در ادامه مشخص شده‌اند. دکتر کریمی در مفهوم‌پردازی، روش‌شناسی و بازنگری مشارکت داشتند. دکتر شمشیری در روش‌شناسی پژوهش مشارکت داشتند. دکتر ایزدپناه در بازنگری مقاله و روش‌شناسی مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی: نویسندگان از صمیم قلب، از مشارکت ارزشمند و همکاری تمامی افرادی که به انجام این پژوهش کمک نمودند، قدردانی می‌کنند.

تضاد منافع: نویسندگان تأیید می‌کنند که هیچ‌گونه منافع مالی یا شخصیِ متعارضی که ممکن است بر طراحی، اجرا، تحلیل یا گزارش‌دهی پژوهش تأثیر گذاشته باشد، ندارند.

منابع مالی: این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی از سوی هیچ نهاد تأمین‌کننده بودجه، مؤسسه یا سازمانی دریافت نکرده است. تمامی هزینه‌های مرتبط با پژوهش توسط نویسندگان تأمین شده است.

بیانیه استفاده از هوش مصنوعی: شهبازی صرفاً برای کمک به نگارش، ویرایش و بهبود بخش‌های انگلیسی‌زبان مقاله از ChatGPT استفاده کرده است. تمامی استدلال‌های فلسفی، تفسیرها و نتیجه‌گیری‌ها به‌طور مستقل از ابزار هوش مصنوعی توسط نویسندگان تدوین شده‌اند. شهبازی تمامی متن‌های تولید یا اصلاح‌شده با کمک هوش مصنوعی را با دقت بررسی و بازنگری کرده و مسئولیت کامل نسخه نهایی مقاله را می‌پذیرد.

تأییدیه اخلاقی: نویسندگان تأیید می‌کنند که تمام فرآیندهای انجام‌شده در این پژوهش مطابق با استانداردها و دستورالعمل‌های اخلاقی مرتبط انجام شده است. ملاحظات اخلاقی، از جمله رضایت آگاهانه و محرمانگی اطلاعات، در تمام مراحل فرآیند پژوهش به‌طور کامل رعایت شده‌اند.

References

Ahmadizade, H., (2026). “The Possibility or Impossibility of linguistic Incommensurability in Comparative Studies,” *Falsafeh*, 23(2), Serial No. 45, 27-47. https://doi.org/10.22059/jop.2025.389819.1006884 [Persian].

Azadmanesh, S., & Khademi, H. S., (2024). "Netizenship and Networked Child: An Educational Reflection on the Concept of Childhood in Generation Z and Alpha." *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, *31*(2), 159-184. https://doi.org/10.22055/edus.2024.46847.3595 [Persian].

Baggini, J., (2020). *The Philosopher’s Toolkit: A Compendium of Philosophical concepts and Methods*. Translation: Kumrun Shahbazi. Tehran: Kargadan publication [Persian].

Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation*. Peter Lang Group.

Davidson, D., (1982). "The Rational Animals." In Davidson, D (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Clarendon Press: 85-106. https://doi.org/10.1093/0198237537.001.0001

Davidson, D., (1987). "Knowing One's Own Mind." In Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press: 15-38. https://doi.org/10.1093/0198237537.001.0001

Davidson, D., (1988). "The Myth of the Subjective." In Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press: 39-52. https://doi.org/10.1093/0198237537.001.0001

Davidson, D., (1990). "Epistemology Externalised." In Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press: 193-204. https://doi.org/10.1093/0198237537.001.0001

Davidson, D., (1991). "Three Varieties of Knowledge." In Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press: 205-220. https://doi.org/10.1093/0198237537.001.0001

Davidson, D., (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Clarendon Press. https://doi.org/10.1093/0198237537.001.0001

Derayati, M., (2013). "The Idea of Worldal Human in Donald Davidson Philosophy." *Mind*, 53: 137-155. https://zehn.iict.ac.ir/article_16394.html [Persian]

Esmkhani, M. R., (2018). *Meaning, Knowledge, and Otherness in Davidson's Philosophy*. Tehran: Qoqnoos. [Persian].

Freeman, L., (2011). "Reconsidering Relational Autonomy: a Feminist Approach to Selfhood and the Other in the Thinking of Martin Heidegger." *Inquiry: Critical Thinking across the Disiplines*. *54*(4), 361-383. https://doi.org/10.1080/0020174X.2011.592342

French, S., Bone, E. K., Deneen, C. D., & Prosser, M. (2025). "Reaffirming the importance of relational pedagogies in higher education: educators' experiences during the COVID-19 pandemic." Teaching in Higher Education, *30*(8), 1991–2008. https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2507262

Gergen, K. J. (2011). Relational being: Beyond selfand community. Oxford University Press https://doi.org/10.1093/acprof:osobl 9780199846269.001.0001

Giles, D. L., (2018). *Relational Leadership in Education: A Phenomenon of Inquiry and Practice*. Illustrations: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429445583

Gudaluv, N., (2021). "Interpretation and Rationality: Developing Donald Davidson's Ideas in International Political Theory". *Theoria*, 68(167), 39-65. https://doi.org/10.3167/th.2021.6816702

Hinchliffe, G. (2007). "Truth and the capability of learning." *Journal of Philosophy of Education*, *41*(2), 221–232. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00559.x

Karimi Firoozjaei, M., Sharifzadeh, H. & Karamkhani, Z., (2023). "Identify Components of Cultural Education and Its Relationship with Collective Communication Media (With an Emphasis on Virtual Space)," *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30 (2), 213-234. https://doi.org/10.22055/edus.2023.44332.3481 [Persian]

Khanjarkhani, M., (2023). "Analytical Investigation of the Phenomenon of Self-Righteous Culture, and the Challenges Facing the Education of the Culture of Diversity: From Ideological Totalitarianism to Reflective Interactions", *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30 (1), 211-234. https://doi.org/10.22055/edus.2023.42996.3434 [Persian]

Kohut, H., (1980). *Self Psychology and the Humanities: Reflections on a New Psychoanalytic Approach*. Ed & Intro: Charles, B. Strozier. London: W. W. Norton & Company. https://doi.org/10.2307/2505125

Malpas, J., (2015). "Self, Other, Thing: Triangulation and Topography in Post-Kantian Philosophy." *Pholosophy Today*, 59(1), 103-126. https://doi.org/10.5840/philtoday201412353

Malpas, J., (2024). "Donald Davidson." (E. N. Zalta , Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/davidson.

Marcotte, R., (2023). "Suhrawardi." (ed: E. N. Nodelman) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/suhrawardi/.

Mejia, A. (2008). "My self-as-philosopher and my self-as-scientist meet to do research in the classroom: Some Davidsonian notes on the philosophy of educational research." *Studies in Philosophy and Education, 27*, 161–171. https://doi.org/10.1007/s11217-007-9096-5

Nasr, S. H., & Leaman, O., (1996). *History of Islamic philosophy*. London: Routledge.

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

Perkins, H., & Stengel, B., (2025). "Relational (Re)Organization: A Case for a Relational Reading of Relational Pedagogy," *Studies in Philosophy and Education*, 45, 125–145. https://doi.org/10.1007/s11217-025-10032-5

Porter, K., J., (1998). "Methods, truth, reasons." *College English, 60*(4), 426–440. https://doi.org/10.58680/ce19983693

Porter, K., J., (2001). "A pedagogy of charity: Donald Davidson and the student-negotiated composition classroom." *College Composition and Communication, 52*(4), 574–611. https://doi.org/10.58680/ccc20011434

Rangarajan, R., (2025). "Relational pedagogy for inclusion in (in)action: Exploring relational encounters in teaching and learning at a rural small school in India," *International Journal of Educational Research*, Vol. 132, 102620: 1-11. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102620.

Reibel, A. R., (2022). *Embracing Relational Teaching: How Strong Relationships Promote Student Self-Regulation and Efficacy (Strengthen student ownership of learning with relational classroom practices)*. New York: Solution Tree Press.

Ritzer, G., (2005). *Contemporary Sociological Theory*. Translation: Mohsen Salasi. Tehran: Elmi Ltd [Persian]

Rorty, R., (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511804397

Shahbazi, K., Karimi, M. H., Shamshiri, B. & Izadpanah, A., (2026). "A Rereading of Plato's and Aristotle's Educational Philosophies in Light of Davidson's Concept of the 'Relational Self'." *Philosophy*. *23*(2), Serial No. 45, 75-97. https://doi.org/10.22059/jop.2025.389644.1006881 [Persian]

Short, E. C., (2018). *Form of Curriculum Enquiry*. Translation: Mahmoud Mehrmohammadi, et al. Tehran: Samt. [Persian]

Splitter, L. J. (2011). "Agency, thought, and language: Analytic philosophy." *Studies in Philosophy of Education, 30*, 342–362. https://doi.org/10.1007/s11217-011-9236-9

Styhre, A., (2022). "Agency and the principle of charity: a pragmatist theory of the interaction order." *International journal of organizational analysis*, 31(8), 2209-2221. https://doi.org/10.1108/ijoa-10-2021-3004

Urban, P., & Koubova, A., (2019). "Beyond the Individualistic Paradigm of the Self with Donald Winnicott and Carol Gilligan." *Journal of Philosophical Studies*. 12(36), 170-188. https://www.humanamente.eu/index.php/HM/article/view/300

Wahlström, N. (2010). "Learning to communicate or communicating to learn? A conceptual discussion on communication, meaning, and knowledge." *Journal of Curriculum Studies*, *42*(4), 431–449. https://doi.org/10.1080/00220272.2010.495163

Zelatov, J., Racine, T. P., Sinha, C., & Itkonen, E. (2008). "Intersubjectivity: What makes us human?" In J. Zlatev (Ed.). *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (1–16). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/celcr.12.02zla