




Interaction between structure and agency and its educational implications for childhood; Emphasizing the theory of the human as an agent

Masoomeh Kiyani^{1✉}  | Mahdi Sa'idi² 

Soodabeh Khoda-Moradi Marand³ 

1. **Corresponding Author:** Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. **Email:** m.kiyani@basu.ac.ir
2. Specialized Ph.D. in Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. **Email:** saeedimahdi55@gmail.com
3. MA in Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran. **Email:** soodab.89@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type: Research</p> <p>Pp. 47-78</p>	<p>Objective: This study aims to examine the relationship between structure and agency in the theory of 'human as an agent' and its educational implications for childhood.</p> <p>Method: To achieve this goal, a qualitative approach and an analytical-inferential method were used in three specific steps. First, the components of agency and structure in the theory of 'human as an agent' were analyzed and described. Then, the relationship between structure and agency was systematically inferred. Finally, based on the analyses, practical and educational implications for perspicacity and presidency in early childhood were proposed.</p> <p>Findings: Based on the philosophical emphasis of the theory of 'human as an agent', the components of agency, including free-will, thinking, and ..., and the components of structure, including the internal part (the soul and nature) and the external part (the conditions of time and place, ideology, and ...) were identified. Regarding the relationship between agency and structure, there are two extremes that need to be avoided: disregarding the causes of human agency and accepting his inaction and passivity against structures, on the one hand, and the unjustified insistence on the role of structures, on the other hand. Therefore, by accepting agency as the hard core of this theory, the structure also has authenticity. Accordingly, interactionism, in the sense of moderation and avoidance of leaning towards extreme edges of the spectrum, is the intended goal. However, this theory primarily utilizes the concept of 'selectivity and agent-based choice' for further examination of this interaction.</p> <p>Conclusion: Ultimately, due to the lack of agency in childhood, considering children as pseudo-agents and viewing childhood as a transition period towards agency can provide a basis for promoting the development of agency based on the dynamic interaction of agency and structure during adulthood.</p>
<p>Article History:</p> <p>Received 22 September 2023</p> <p>Revised 10 October 2023</p> <p>Accepted 01 December 2023</p> <p>Published 03 December 2023</p>	
<p>Keywords</p> <p>Structure, Agency, Theory of 'Human as an Agent', Education, Childhood</p>	
<p>Cite this article</p>	<p>Kiyani, M.; Sa'idi, M. & Khoda-Moradi Marand, S. (2023). Interaction between structure and agency and its educational implications for childhood; Emphasizing the theory of the human as an agent. <i>Applied Issues in Islamic Education</i>, 8 (3), 47-78. http://doi.org/10.61186/qaiie.8.3.4</p>
	<p>© The Author(s). Publisher: Academy of Scientific Studies in Education. DOI: http://doi.org/10.61186/qaiie.8.3.4</p>

تعامل بین ساختار و عاملیت و اشارات تربیتی آن برای دوره کودکی؛ با تأکید بر نظریه انسان عامل

معصومه کیانی^۱ | مهدی سعیدی^۲ | سودابه خدامرادی مرند^۳

۱. نویسنده مسئول: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. [ایمانامه: m.kiyani@basu.ac.ir](mailto:m.kiyani@basu.ac.ir)
۲. دکتری تخصصی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. [ایمانامه: saeedimahdi55@gmail.com](mailto:saeedimahdi55@gmail.com)
۳. کارشناسی ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. [ایمانامه: soodab.89@gmail.com](mailto:soodab.89@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی	هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی مناسبات ساختار و عاملیت در نظریه انسان عامل و اشارات تربیتی آن برای دوران کودکی است.
صص. ۷۸-۴۷	روش: بدین منظور این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیلی - استنتاجی در سه گام مشخص انجام شد. ابتدا مؤلفه‌های مفاهیم عاملیت و ساختار در نظریه انسان عامل تحلیل و توصیف شدند. سپس، نسبت ساختار و عاملیت در چارچوبی نظام‌مند استنتاج شد. در نهایت بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته، دلالت‌هایی تربیتی و عملی برای کیاست و ریاست دوران اوان کودکی عرضه شد.
تاریخچه مقاله	یافته‌ها: بر مبنای اهتمام فلسفی نظریه انسان به‌مثابه عامل، ابتدا مؤلفه‌های عاملیت شامل (اراده و اختیار، اندیشه‌ورزی و...) و مؤلفه‌های ساختار در دو بخش درونی (نفس و فطرت) و بیرونی (شرایط زمانی و مکانی، ایدئولوژی‌ها و...) احصاء شد. در خصوص نسبت دوگانه عاملیت - ساختار، غفلت از اسباب عاملیت انسان و پذیرش کنش‌ناپذیری و بی‌ارادگی او در مصاف ساختارها از سویی و از دیگر سو، ابرام توجیه‌ناپذیر بر نقش ساختارها، دو کرانه طیفی است که باید از آن‌ها رو گردانید. از این رو با پذیرش عاملیت به‌عنوان سخت‌هسته این نظریه، ساختار نیز دارای اصالت است. بنابراین، تعامل‌گرایی، به‌معنای میانه‌روی و پرهیز از گرایش به‌سوی کرانه‌های افراطی طیف مد نظر است. البته این نظریه برای تدقیق این تعامل، بیش‌ترین استفاده را از مفهوم «گزینش و انتخاب عاملانه» کرده‌است.
دریافت ۳۱ شهریور ۱۴۰۲	نتیجه‌گیری: سرانجام بنا بر فقدان عاملیت در کودکی، اتخاذ‌انگاره کودک به‌مثابه شبه‌عامل و برداشت از دوران کودکی به مانند دوران گذار به عاملیت، دلالت‌های طرح‌شده می‌توانند تمهیدات رشد و توسعه پایه‌های عاملیت را براساس اهمیت تعامل پویای دوگانه عاملیت - ساختار در دوران بزرگسالی فراهم کنند.
بازنگری ۱۸ مهر ۱۴۰۲	
پذیرش ۱۰ آذر ۱۴۰۲	
انتشار ۱۲ آذر ۱۴۰۲	

ساختار، عاملیت، نظریه انسان عامل، تربیت، کودکی.

کلید واژه‌ها

کیانی، معصومه؛ سعیدی، مهدی و خدامرادی مرند، سودابه (۱۴۰۲). تعامل بین ساختار و عاملیت و اشارات تربیتی آن برای دوره کودکی؛ با تأکید بر نظریه انسان عامل. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۸ (۳)، ۴۷-۷۸.
<http://doi.org/10.61186/qaiee.8.3.4>

استناد



© نویسندگان.

ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مقدمه

همواره در تاریخ علوم اجتماعی، جدل میان دو مقوله ساختار و عاملیت مبنای بحث‌های نظری گسترده‌ای بوده است. گروهی بر اصالت جامعه تأکید داشتند و ساختار را به عاملیت اولویت داده‌اند، در صورتی که گروه دیگر ارجحیت را به عاملیت فرد داده‌اند. دوگانه ساختار - عاملیت در پاسخ به این پرسش تاریخی که رفتار انسان تا چه حد و اندازه بر آگاهی و انتخاب مبتنی است و از سوی دیگر، نقش موجبیت‌های بیرونی در این میان تا چه مقدار است، به پارادایم تلفیق و تعامل‌گرایی روی آورد. تلفیق‌گرایان، دو طیف افراط‌گرایی موجود را به دلیل نادیدن عاملیت از یک‌سو و روی‌گردانی از ساختار از دیگرسو، مغلوب می‌دانند و از پیوند دیالکتیکی میان آن‌ها سخن به میان می‌آورند. رویکرد تعامل‌گرا برای سامان‌بخشی به این چندپارگی معرفتی، نخستین بار در آثار آنتونی گیدنز^۱ و بوردیو^۲ تجلی یافت و در ادامه در دیدگاه‌های مارگارت آرچر^۳ و باسکار^۴ نموده‌های نوینی به‌خود گرفت (گلابی و هاشمی، ۱۴۰۱: ۸۴). هرچند در این حوزه، اساس بر تلفیق عاملیت و ساختار است اما چارچوب‌های معرفت‌شناختی گوناگون بر پایه مبانی فکری خود، از شکل‌های متنوع تعلق خاطر به هر موضع، پاسخی متناسب داده‌اند (ترونسا و فورس^۵، ۲۰۲۲). در این میان، پاسخ و جایگاه پارادایم انسان‌شناسی اسلامی بر پایه جهان‌بینی خاص خود، می‌تواند قابل توجه باشد. از این‌رو یکی از نظریات تربیتی که در دهه‌های اخیر توسط خسرو باقری مورد بحث و بررسی قرار گرفته است، نظریه «انسان عامل» است (باقری، ۱۴۰۱). بر اساس مفهوم اسلامی عمل، گستره عمل در وجود آدمی، بسیار وسیع است و تا عرصه‌های نظام اجتماعی و تاریخی توسعه می‌یابد. اگر انسان را در مفهومی کلان، موجودی بدانیم که عاملیت دارد متضمن آن شده‌ایم که دوران کودکی را دوران گذار به‌سوی عاملیت یا دوران تکوین عاملیت بدانیم (باقری، ۱۴۰۱)، بدین معنا عاملیت باید آرام‌آرام در فرد قوام یابد. چراکه در اساس، در مفهوم‌پردازی تربیت اصیل و معنادار، تربیت جهشی فاقد ارزش انسان‌گرایانه است. بنابراین در این نظریه، توجه به دوران کودکی حائز اهمیت ویژه‌ای است که به دوران تمهید نام‌گذاری شده است.

با عنایت به آن‌که بسیاری از مشکلات و مسائل دوران بزرگسالی ریشه در کاستی‌های تربیتی دوران خردسالی دارد (حسینی، رهنما و موسوی، ۱۴۰۰: ۱۶۰) و از سوی دیگر توجه به رشد همه‌جانبه در تربیت، آن‌ها را مستعد برخورداری از تربیتی صحیح می‌سازد (شکوهی، ۱۴۰۱) اما هم‌چنان توجه به کودکی و اهمیت آن در وضعیت نیمه‌روشن و تقریباً مبهم به‌سر می‌برد (حسینی و خسروی، ۱۴۰۱). پرواضح است فقدان نظریه‌پردازی عمیق در این حوزه آشکار است (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). بدین‌گونه است که آموزش و پرورش دوران کودکی ما با چالش‌های جدی همراه است (کیهان، ۱۳۹۹). به نظر می‌رسد برخلاف قرائت و خوانش‌های جدیدی که در دوران مدرن، از مفهوم کودکی شده است اما هم‌چنان روح نگاه‌های سنتی و پیشامدرن در برداشت ما از دوران کودکی جاری است (سجادیه، اسامی و طلائی، ۱۳۹۹). از این‌رو پژوهش‌های متعددی نشان دادند که در کشور ما، هم‌چنان آگاهی جامع و

1. Anthony Giddens
2. Bourdieu
3. Margaret Scotford Archer
4. Bhaskar
5. Tronca & Forsé

دقیقی پیرامون ماهیت کودک، دوره کودکی و هم‌چنین زمینه رشد و توسعه همه‌جانبه آن، شکل نیافته است. برای مثال، پورنقاش و امینی (۱۳۹۸) به تبعات عدم توجه صحیح و اصولی به دوران کودکی در دو بافت خانواده و مدرسه پرداخته‌اند و تأثیرات نامطلوب آن در سنین بزرگسالی را مورد واکاوی قرار داده‌اند. هم‌چنین کیانی و جعفری‌کلاته (۱۴۰۱) نشان دادند با ضرورت وجود توجه دقیق به تربیت دوران کودکی، اما کاوش در پژوهش‌های مربوطه در ایران بیان‌گر فقدان دوراندیشی و حذاقت لازم نسبت به تربیت اوان کودکی دارد. از این‌رو بررسی ناکافی مبانی نظری و تجربی این دوره و نقد آن‌ها زمینه‌ساز وادادگی سیاست‌گذاران تعلیم‌وتربیت در عرصه عمل به‌نفع سایر نهادها، در این زمینه شده‌است. در چنین زمینه‌ای شاهی و همکاران (۱۴۰۲) به فقدان دورنمای روشنی از دوره کودکی در ایران نظر دارند. هم‌چنین این دست شواهد نشان از آن دارند که هم‌چنان چشم‌اندازهای سنتی به ماهیت و تربیت دوره کودکی سیطره دارد (سعیدی، ۱۴۰۲).

هرچند مفهوم فلسفه کودکی در ایران به سه دوره باستان، میانه و جدید قابل تقسیم است (شاه‌آبادی، ۱۳۸۵) و برای هر دوره، متأثر از باورهای فرهنگی و دینی خود، مفهومی از کودکی مورد قبول بود اما با وقوع انقلاب اسلامی و تحولات ساختاری متعاقب آن، بخش عمده‌ای از اهداف تغییر کرد و تأکید بر ارزش‌های دینی اولویت بیش‌تری یافت و نگاه اخلاقی و آرمانی به کودکان و کودکی مبنای سیاست‌گذاری قرار گرفت. این گفتمان آرمانی و اخلاقی در دهه چهارم انقلاب هم‌چنان مورد تأکید است (ذکایی، ۱۳۹۶: ۲۸). این‌چنین بود که این مسئله در اسناد نیز متبلور شد؛ به‌گونه‌ای ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی حائز اعتبار حداکثری در سند تحول بنیادین قرار گرفت (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۹). علی‌رغم این تحولات نظری، در عمل، نگاه به کودکی در ایران هم‌چنان کم‌تر بر مدار سنت‌های بین‌پارادایمی استوار است و تحولات اخیر معرفت‌شناسی، روش‌شناختی و مسئله‌شناسانه در این حوزه کم‌تر مورد توجه است (ذکایی، ۱۳۹۶: ۱۰). این‌گونه به نظر می‌رسد که مفهوم کودکی در ایران متأثر از پارادایم سنتی، در چارچوبی زیستی، بیولوژیکی و شناختی قابل‌فهم است. بدین‌جهت کودک هویت مختار ندارد و در حاکمیت بزرگسالی درک می‌شود. البته در آن حاکمیت هم، به‌دست فراموشی سپرده خواهد شد. در این نوع تفکر، جایی برای آزادی و اختیار کودک دیده نمی‌شود چراکه باید برای دنیای بزرگسالی از راه نرسیده، آماده شود (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، تیموری و ایمان‌زاده، ۱۴۰۱).

از اوایل قرن بیستم، عوامل متعددی موجب تغییر پارادایم سنتی نسبت به مفهوم و ماهیت کودکی شد (کاردان، ۱۴۰۱). به‌تدریج ارزش و اعتبار دوران کودکی به‌دلیل شدت آسیب‌پذیری کودکان در این دوره و هم‌چنین توجه به آن، به‌عنوان پایه و اساس دوران بزرگسالی شکوفا مورد توجه قرار گرفت. این دگرگونی‌ها در برداشت مفهومی کودک، کودکی و دوران کودکی، به‌تدریج در روند جهانی شدن به جوامع در حال رشد نیز نفوذ یافت. اما در این میان، سرعت بالای جهانی شدن و پذیرش بی‌چون‌وچرای تحولات به‌موجب آن، زمینه را برای توجه اندک به فرهنگ بومی در پی داشته است (ایروانی و وحدتی‌دانشمند، ۱۳۹۶).

از این‌رو، مفهوم رایج از کودکی، فارغ از توجه به میراث ایرانی - اسلامی^۱ متأثر از برداشت‌های

۱. برای اشاره به گوشه‌ای از این داشته‌ها، می‌توان به سخن پیامبر اکرم (ص) اشاره داشت؛ ایشان علی‌رغم مرارت‌ها و دشواری‌های که در صدر اسلام داشتند، ضمن عطفوت و مهربانی با کودکان، می‌فرمودند: «هر کسی کودکی دارد باید مانند کودک با او رفتار کند.»

غیربومی رایج است. از آنجایی که سیاست‌گذاری‌ها در تمامی سطوح می‌تواند متأثر از فهم صحیح ما از امور باشد، این پژوهش می‌کوشد ضمن بازاندیشی پیرامون مسائل مرتبط با تعامل ساختار و عاملیت با تکیه بر اندوخته‌های بومی - فرهنگی خود، تناسب و اثربخشی بهتری در زمینه تربیت اوان کودکی داشته باشد. از آنجایی که کودک در سیاست‌گذاری‌ها جایگاهی حاشیه‌ای، فرودست و اقلیت‌گونه دارد (اشرفی، کیهان، ملکی و یاری، ۱۴۰۰)؛ پرواضح است در صورت فقدان چاره‌جویی، مشکلات ما در جامعه عمیق‌تر خواهند شد. بنابراین براساس انسجام فلسفی نظریه انسان عامل باقری (رهبری، شریف‌زاده و عابدینی بلترک (۱۴۰۰)، وجود تعامل با مبانی اسلامی (باقری، ۱۳۹۹)، اشارات تربیتی برخاسته از این نظریه و حضور پررنگ آن در سند تحول بنیادین (فرح‌بخش، باقری و سجادی، ۱۴۰۱) می‌توان امید داشت برپایه توجه به ابعاد فلسفی و تربیتی این نظریه، زمینه‌های فقدان جامعیت و نگاه کل‌نگرانه در فرایند تربیتی دانش‌آموزان که موجب شکل‌گیری نگاه‌های کاهشی و تقلیل‌گرایانه به کودک، دوره کودکی و ابعاد مرتبط با تربیت او شده‌است را برطرف یا حداقل کاهش داد. البته سخن دیگر این پژوهش چنین است که نادیدن و نادیده انگاشتن ابعاد گسترده تربیت کودک به‌عنوان یک کل در ارتباط با سایر جنبه‌های تأثیرگذار، می‌تواند پیامدهای جبران‌ناپذیر در مسیر رشد و تعالی او در سنین بزرگسالی داشته باشد.

در این رابطه، پیرامون مسئله ابتدایی پژوهش - نسبت ساختار و عاملیت - پژوهش‌های متعددی صورت گرفته‌است. از جمله کوشش‌های نظرورزانه می‌توان به بیانی (۱۴۰۲) اشاره داشت که به نقد دیدگاه هستی‌شناختی مارگارت آرچر و رویکرد معرفت‌شناختی اندور سیر^۱ در باب واقعیت اجتماعی پرداخته‌است. در زمینه‌هایی به‌نسبت مشابه، بررسی نسبت ساختار و عاملیت در اندیشه‌های فوکو (میرزایی، سلطانی‌بهرام و قاسم‌زاده، ۱۳۹۱)، از نگاه فرایندی نوربرت الیاس (خدیوی، ۱۳۹۱)، در آراء آنتونی گیدنز (گلابی و قاسم‌زاده، ۱۳۹۴)، از دیدگاه علامه محمدتقی جعفری (ربانی و فهامی، ۱۳۹۴) اشاره داشت. در پژوهش‌های تربیتی، دهقانی و افضل‌قادی (۱۳۹۸) به بررسی جایگاه عادت و عاملیت در پرورش انسان پرداخته‌اند. در زمینه‌های مشابه، مهقانی، حجازی و سجادی (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای پدیدارشناسانه، شناخت نوجوانان از مفهوم عاملیت را بررسی کردند. در نگاهی انتقادی (باتایل^۲، ۲۰۲۰) به شکاف عمیق ابعاد نظری و عملی عاملیت کودک اشاره دارد. در واکاوی منابع اسلامی، آخوندی (۱۳۹۰)، به یگانگی یا دوگانگی عاملیت و ساختار در تفاسیر قرآن روی آورده‌است. هرچند دوگانگی ساختار و عامل از دیدگاه‌های دیگرانی چون علامه طباطبایی و گیدنز مورد واکاوی قرار گرفته است (حسنی و موسوی، ۱۳۹۱) و از دیگرسو، پیرامون نظریه انسان عامل، پژوهش‌های گوناگون از چشم‌اندازهای مختلف به آن نگرسته‌اند اما جست‌وجوی پایگاه‌های اطلاعاتی تا سال ۱۴۰۲ حاکی از فقدان پژوهشی با هدف مقاله حاضر است.

اهمیت دوران کودکی از یکسو و عدم ارائه برنامه‌ای روشن و مدون برای رشد و توسعه دوران کودکی از دیگرسو، منجر به نوعی بی‌نظمی مفهومی در این زمینه شده است که عرصه را برای آشفتگی‌های عملی در آموزش و پرورش کشور فراهم می‌سازد. نوشتار حاضر در پی آن است تا بر پایه مبانی انسان‌شناسانه و معرفت‌شناسانه نظریه انسان عامل، نسبت عاملیت و ساختار را بازشناسی کند و بر بنیاد آن، رهیافت‌هایی

جهت زمینه‌سازی اصولی برای تکوین عاملیت در دوران کودکی ارائه کند. جهت دستیابی به این مهم، پژوهش حاضر بر آن بود به پرسش‌های زیر پاسخ گوید:

۱. نسبت میان ساختار و عاملیت در نظریه انسان عامل چیست؟
۲. بر پایه پاسخ پرسش نخست، اشارات تربیتی حاصل برای عاملیت در دوران کودکی کدام‌اند؟

روش پژوهش

این پژوهش، جهت دستیابی به رابطه ساختار و عاملیت در نظریه انسان عامل و واکاوی رهیافت‌های حاصل، از گام‌های مشخص و هدفمند زیر سود برده‌است:

گام اول، به کمک مرور منابع مرتبط با موضوع پژوهش، مؤلفه‌های مفاهیم عاملیت و ساختار در نظریه انسان عامل به کمک شیوه‌های تحلیل و توصیف مشخص شدند.

گام دوم، استنباط و استنتاج نسبت ساختار و عاملیت در چارچوبی نظام‌مند و مشخص کردن رهاوردهای آن است. بدین‌منظور، بر پایه توجه به نظریه انسان عامل به تحلیل برداشت مفهومی از قرابت ساختار و عاملیت پرداخته‌شده و نتایج آن به کمک هم‌کناری و مقایسه مؤلفه‌های دو مفهوم ساختار و عاملیت استنباط شده است.

گام سوم، سرانجام، با گزیده‌چینی و انتزاع از تحلیل‌های صورت‌گرفته، رهیافت‌هایی تربیتی و عملی برای کیاست و ریاست دوران اوان کودکی عرضه شده‌است که همین امر، این مطالعه را با پژوهش‌های از این دست، سنجش‌پذیر ساخته‌است.

مبانی نظری پژوهش

نظریه «انسان عامل» یکی از نظریه‌های مهم بومی - اسلامی است که کمال انسان را در گرو «عاملیت» او می‌داند (باقری، ۱۳۹۹: ۷۲۳). «انسان به‌منزله عامل» صورت‌بندی وسیع و فراگیری است که آدمی را فراتر از طبقه‌بندی‌های مورد نظر قرار می‌دهد. طبق این دیدگاه، بالاترین افقی که قرآن، ما را به نگرستن از آن منظر به انسان فرا می‌خواند، این است که انسان را به‌منزله عامل در نظر بگیریم. مؤمن یا مشرک، زن یا مرد، سفید یا سیاه، همه موجودات به منزله عامل‌اند که هرچند هریک متناسب با عمل خویش، هویت معینی را برای خود رقم می‌زند. اما همه منشأ عمل‌اند و با عمل خود، هویت خود را می‌سازند (باقری، ۱۳۸۸). دیدگاه انسان عامل در تقابل با رویکرد مکانیستی، غایت‌گرایی را به‌عنوان سبک اصلی تبیین رفتار برگزیده، عاملیت را در کانون هویت و کیستی انسان قرار داده، برای عمل جایگاهی گسترده در موجودیت آدمی قائل شده و بالاخره برای عمل مبادی درونی‌شناختی، گرایش، ارادی - اختیاری، در طراحی و تصمیم‌گیری در نظر گرفته است. طبق این دیدگاه، اگر انسان عامل باشد و منشأ عمل خود محسوب شود، پس عمل او بر تصمیم و انتخاب وی استوار است. لازمه تصمیم و انتخاب نیز، این است که انسان اسیر امیال خود نباشد (باقری، ۱۳۹۹: ۶۳۳). بنابراین در فرآیند یک عمل، معرفت با نیرویی چون میل و انگیزه آمیخته می‌شود و گزینش میان این امیال، اراده و در نهایت عمل آدمی را رقم می‌زند.

باقری این مبانی را جزء سخت‌هسته نظریه عاملیت آدمی مطرح می‌کند و معتقد است عمل بدون در نظر گرفتن یک هدف (شناختی) و موتور حرکت (انگیزشی) و اقدام (ارادی) ممکن نخواهد بود (باقری، ۱۳۹۴).

از این‌رو یکی از مهم‌ترین مباحث نظری و بنیادی در این نظریه، توجه به «عاملیت» است. بررسی ادبیات موجود نشان می‌دهد که این مفهوم به صورت وثیقی با مفهوم «ساختار» در ارتباط است. «ساختار» و «عاملیت» هر یک دارای ویژگی‌های مخصوص به خود هستند و نوع توجه به این دو عنصر در تبیین پدیده‌های اجتماعی منجر به پدید آمدن نظریات متنوعی شده است. اندیشمندان مختلف با برقراری ارتباط میان دو مفهوم، به برتری یکی بر دیگری توجه می‌کنند یا رابطه‌ای میان دو مفهوم برقرار می‌سازند (جمشیدی‌ها و توانای نامی، ۱۳۹۶). تحلیل یک‌سونگرانه در توضیح رابطه ساختار (زمینه اجتماعی) و عاملیت (فرد) یا باعث نادیده گرفتن نقش عاملیت فرد و بنابراین، ایجاد ابهام در چگونگی به وجود آمدن رخدادهای تاریخی و اجتماعی می‌شود؛ و یا با نادیده گرفتن نقش ساختار، جامعه به صورت انبوهی از فعالیت‌های تک‌تک انسان‌ها که نامرتبط به هم به نظر می‌رسند، درک می‌شود (باقری و نظریان، ۱۳۹۶). اگرچه مکاتب فلسفی گوناگون، تعابیر مختلفی از مفهوم عاملیت و ساختار ارائه کرده‌اند، اما طبق نکاتی که در ادامه می‌آید می‌توان به صورت کلی ویژگی‌هایی را برای مفهوم عاملیت و ساختار در نظر گرفت. عامل (Agent) در فرهنگ انگلیسی آکسفورد، به معنی شخصی است که قدرت خود را به کار می‌گیرد تا اثری ایجاد کند و مقصود از آن، نفوذ یا تأثیر گذاشتن بر ساختارهایی است که بافت‌ها و زمینه امکانات دیگر را مشخص می‌کند (نقل از مارش و استوکر، ۱۳۸۵). در این معنا، عاملیت اشاره به وجوه ذهنی و مبتنی بر آگاهی افراد و اولویت فهمیدن و معنا در تعیین‌کنندگی رفتار آن‌ها دارد و نه الزامات بیرونی و اجتماعی (کریمی‌نژاد، ۱۳۹۲). عاملیت گاه معادل «خرد» و گاه برابر با مفهوم «کنش» نیز به کار می‌رود و از این‌رو، بیش‌تر برای توضیح اعمالی استفاده می‌شود که معمولاً عامل انسانی آن‌ها را همراه با نیت و قصد انجام می‌دهد (کسل، ۲۰۰۴؛ نقل از نظری و شرف‌الدین، ۱۳۹۳). از این حیث، عاملیت بیان‌گر فعالیت‌های نیت‌مند فرد محسوب می‌شود که به واسطه آن در صدد پاسخ‌گویی به نیازها و اهداف خود برمی‌آید (اکبری، ۱۳۹۵). گیدنز (۱۹۸۳) هم در راستای تصریح مفهوم عاملیت اظهار می‌کند که، افراد عامل به‌طور دائم اندیشه‌ها، فعالیت‌ها و زمینه‌های طبیعی و اجتماعی خود را به صورت بازاندیشانه تولید می‌کنند و از این‌رو عاملین از قدرت، عقلانیت و انگیزش برخوردارند (رضایی، ۱۳۸۶). بنابراین از منظر وی، توانایی و قدرت انجام دادن کار و عمل در راستای زمان، ویژگی اساسی عاملیت است و فرد عامل، در هر نقطه از زمان می‌توانسته به نوع دیگری عمل کند (گیدنز، ۱۹۷۹). بر همین اساس، مفهوم عاملیت برای بیان میزان اراده آزاد افراد در کنش‌های اجتماعی‌شان نیز استفاده می‌شود (میرزایی، سلطانی بهرام و قاسم‌زاده، ۱۳۹۳). چنین دیدگاه‌هایی عمدتاً فردگرا هستند و به عاملیت افراد انسانی و کنش‌گران در شکل‌دهی به فرایندهای اجتماعی اعتقاد دارند (اکبری، ۱۳۹۵).

در عین حال، میزان عاملیت و اراده افراد به میزان فشارهایی بستگی دارد که ساختارها به او وارد می‌کنند. از مفهوم ساختار معمولاً برای اشاره به الگوهای تکرارشونده رفتار اجتماعی استفاده می‌شود. از آن‌جا که این رفتارها فراگیر، مستمر و قاعده‌مند هستند بر سایر انسان‌ها تأثیر می‌گذارند و آن‌ها را مقید و

محدود می‌کنند. به همین جهت، عاملیت برخی افراد به علت عوامل ساختاری (مثل فقر) از عاملیت برخی دیگر کم‌تر است (میرزایی، سلطانی بهرام و قاسم‌زاده، ۱۳۹۳).

مفهوم ساختار در برخی نظریه‌ها مانند کارکردگرایی به امری مرئی اشاره دارد و در برخی دیگر نظیر ساختارگرایی، به کدهای نامرئی ناظر است که صرفاً از طریق نموده‌های قابل درک است (گیدنز، ۱۹۸۴)؛ اما گیدنز از ایده ساختار هم‌چون امر بیرونی و الزام‌آور صرف، دوری می‌کند (هلد و تامپسون، ۱۹۸۹) و معتقد است که ساختار به «خواص ساختاری» اشاره می‌کند و «خواص یادشده را می‌توان به‌عنوان قواعد و منابعی درک کرد که به‌طور بازگشتی در بازتولید نظام‌های اجتماعی دخالت دارند» (گیدنز، ۱۹۸۳). از نظر هستی‌شناختی، ساختارها به‌لحاظ زمانی فقط در مصادیق انضمامی و لحظات وجودی سازنده نظام‌های اجتماعی حاضرند. از این‌رو ساختار به‌مثابه خواص ساختاری، وجود خارجی ندارد بلکه صرفاً از طریق فعالیت‌های عاملان انسانی به وجود می‌آید (گیدنز، ۱۹۸۹). بر این اساس، ساختار هم در قالب نظام‌های اجتماعی و هم در قالب خاطره‌های هدایت‌کننده عملکردهای انسانی وجود می‌یابد و شامل طیفی است که هر دو سطح نظام‌های اجتماعی و آگاهی عاملان در دو سر این دو طیف قرار دارند (پیرسون، ۱۳۸۶). از این‌رو، باید ساختار را در ارتباط با قواعد و منابعی درک کرد که هم توانایی‌بخش و هم محدودیت‌آور هستند.

توجه به نوع ارتباط بین عاملیت و ساختار و پیامدهای آن به‌ویژه در فرایند تعلیم و تربیت دارای اهمیتی اساسی است و نحله‌ها و نظریات گوناگونی در پی این بوده‌اند که این رابطه را به‌نحو مطلوبی ترسیم کنند و از این طریق، زمینه نیل انسان به آن جایگاه والای انسانی را فراهم کنند. هر یک نظر به سبک و دیدگاه خویش، بدان پرداخته‌اند. نظریه‌های تربیتی هم‌چنین، از آن جهت که حول محور تبیین عناصر کلیدی مطرح در نفس آدمی و رابطه آن‌ها با هم قوام می‌یابند، نقش مهمی در نوع نگاه به کودک، دوران کودکی، ماهیت آن و اتخاذ تدابیر و روش‌های تربیتی مناسب ایفاء می‌کنند.

باقری در هندسه نظریه «انسان عامل»، «تربیت» را نوعی «تعامل» می‌داند و مفروض او این است که مربی و متربی، هر یک از سطحی از عقلانیت و شناخت، گرایش و اراده‌ورزی برخوردارند. از این‌رو مربی را انسانی می‌داند که می‌تواند انتخاب کند، با ما همراه شود یا نشود. بنابراین مربی مثل موم در اختیار مربی نیست بلکه فعالیت‌هایی دارد و می‌تواند در جریان تربیت مداخله کند (حاجی‌خانی و میرزایی، ۱۳۹۸). بر این اساس، کودک هم‌چون مربی، انسان است و انسان، عامل است یعنی نه‌تنها منشأ عمل‌هایی است که از خود او صادر می‌شود، بلکه سرانجام، هویت خویش را خود بر حسب این عمل‌ها رقم می‌زند (باقری، ۱۳۹۹: ۶۳۳). اما در عین حال، لازمه تصمیم و انتخاب در فرایند عمل، این است که انسان اسیر امیال خود نباشد. از این‌رو به‌نظر می‌رسد طبق نظریه انسان عامل، دوران کودکی - با توجه به شرایط و اقتضات این دوره - دوران گذار به عاملیت محسوب می‌شود (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵). این درحالی است که، برخی پژوهش‌های انجام‌شده بر آن هستند که چون دنیای کودکی مستقل از دنیای بزرگ‌سالی است و اقتضات خاص خود را دارد، کودک در این دنیا عاملیت دارد و توانایی خطر کردن و تعیین سرنوشت و شناخت دنیای پیرامون را دارد (افروغ و همکاران، ۱۳۹۹). یکی از عوامل اساسی که موجب این اختلاف دیدگاه‌ها می‌شود مبانی فکری متفاوت درباره دو مفهوم عاملیت و ساختار و نوع رابطه

بین آنها است. از این‌رو، پژوهش حاضر به تحلیل مفهوم عاملیت و ساختار و نوع رابطه آنها باهم و سپس تبیین اشارات تربیتی آن برای دوران کودکی اقدام می‌کند.

یافته‌هاک پژوهش

در گام اول، برای پاسخ به پرسش نخست پژوهش، چستی مختصات ساختار و عاملیت در نظریه انسان عامل، ابتدا مؤلفه‌های ساختار و عاملیت به‌دست آمد. بدین‌جهت، پس از شناسایی منابع و اسناد معطوف به‌هدف پژوهش و مطالعه آزاد آنها، گزینش اسناد مرتبط با پرسش پژوهش صورت گرفت. سپس، برای تشخیص مقوله‌ها، استخراج از اسناد و جست‌وجوی معنای محتوا صورت گرفت. از این‌رو برای هر دو مفهوم عاملیت و ساختار، ۱۶ مؤلفه استخراج شد. درواقع تعداد مؤلفه‌های اولیه اندکی بیش‌تر بود ولی برخی از آنها حذف یا به مؤلفه‌های کلی‌تر تبدیل شدند.

مؤلفه‌هاک عاملیت

۱. اراده و اختیار

نگاه به تاریخ اندیشه و تفکر، بیان‌گر مجادله‌ای همیشگی میان اختیار و جبر است. از این‌جهت، مناقشه‌آمیزترین عنصر و مؤلفه عمل آدمی، اراده و اختیار است. هر چند اذعان به وجود اراده و اختیار در انسان امری بدیهی و وجدانی است؛ در حالی‌که شناخت معنا و حقیقت اراده انسان، پیچیده و مشکل است (آزادمنش، سجادیه و باقری؛ ۱۳۹۵: ۸۸). در برخی اصطلاحات، بین اراده و اختیار تفاوت قائل هستند، اما ما این‌دو را به‌صورت مترادف به‌کار می‌گیریم زیرا در قرآن، به‌طور عمده، از واژه‌های هم‌ریشه با واژه اراده استفاده شده، در حالی‌که معنای اختیار را در خود نیز دارند (باقری، ۱۴۰۱: ۲۳۰). برخی از فیلسوفان واژه‌های دیگری چون قصد، سعی و کوشش را به‌کار می‌گیرند که می‌توان آنها را هم‌چون مترادف‌هایی برای اراده و اختیار در نظر گرفت.

میزان اراده و اختیار آدمی، در همه مقاطع یکسان نیست و بنابه توانمندی و شرایط انسان دارای شدت و ضعف است، بدون فرض میل هم نمی‌توان از اراده سخن به میان آورد و اراده با افزودن عنصر تصویب و یا ردّ به میل‌های آدمی است که به منصفه ظهور می‌رسد (باقری، ۱۳۸۸: ۱۵۶). در نظریه انسان عامل تفاوت بین اراده و میل در این است که میل از مقوله اراده و اختیار نیست و با اجتماع میل‌ها، اراده و اختیار حاصل نمی‌شود. یکی از تفاوت‌های میان میل و اراده آن است که میل آدمی با فعلیتی (عاملیتی) همراه است، بی‌آن‌که امکان دیگری برای او مطرح باشد. اما سخن از اراده ناظر به پذیرش یا عدم‌پذیرش میل‌های موجود است. از این منظر، هر انسان به اندازه وسع فهم و عمل خود با گزینش گزینه‌های انتخابی، هویت نهایی خویش را رقم می‌زند (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵: ۸۹). در نظریه انسان عامل خداوند انسان را آزاد و مختار آفریده است و یکی از ویژگی‌های مهم و لاینفک ماهیت انسان اراده و اختیار است (شمشیری، ۱۴۰۱). امکان ندارد که موجودی از آزادی برخوردار باشد و در عین‌حال، لوازم آزادی از وی سلب شود. لوازم اختیار و عمل بر دو نوع‌اند: یکی مقدم بر عمل و دومی مؤخر از عمل. در نوع اول، یعنی لوازم مقدم بر عمل، مسئله مربوط به شرایط و موقعیتی است که انسان مختارانه عمل

می‌کند، شرایط عمل مختارانه، شرایط دشواری است که شرایط ترغیب‌کننده و وسوسه‌برانگیز است، آدمی را وسوسه می‌کند و در مقابل دوراهی قرار می‌دهد. در نوع دوم، یعنی لوازم مؤخر از عمل، که مسئله مربوط به نتایج مترتب بر عملی است که فرد آن را انجام می‌دهد (باقری، ۱۳۹۹: ۱۲۶).

۲. مسئول بودن عامل

عاملیت انسان ایجاب می‌کند که او در قبال اعمال خود مسئول باشد، البته، با نظر به حدود عمل و وسع آدمی، مسئولیت وی کم‌وبیش خواهد بود (باقری، ۱۳۹۹: ۲۶۴). در نظریه انسان عامل، مسئولیت داشتن بدین معناست که انسان با نظر به الزام‌های درونی خویش، در مقابل شرایط و محیط مقاومت کند و با نیل به اعمال خویش و مسئولیتی که احساس می‌کند، درصدد اصلاح شرایط و الزام‌های بیرونی برآید، تا جایی که بین الزام‌های درونی و بیرونی خویش یگانگی ایجاد کند (باقری، ۱۳۸۸: ۱۴۹). انسان عامل موجودی است که می‌شود عمل‌های او را به خودش منسوب کرد، به‌طوری‌که بتوانیم بگوییم تو این کار را کردی یا چرا این کار را کردی یا چرا این کار را نکردی. هر چند با مسامحه، کارهایی را به اشیاء و حیوانات نسبت می‌دهیم، اما انتساب عمل به انسان، به‌معنای دقیق کلمه انجام می‌شود (باقری، ۱۴۰۱: ۲۲۸). چون با اراده و اختیار عملی را انجام دادیم و نسبت به آن آگاه بودیم، بنابراین در قبال آن عمل انجام‌شده مسئول خواهیم بود و باید جواب‌گو باشیم.

۳. اندیشه‌ورزی

با نظر به گستردگی عرصه‌های فکر، می‌توان گفت آدمیان همه درگیر اندیشه‌ورزی‌اند، به این معنا همه متفکرند و اگر زمانی قومی به سبب نداشتن تفکر مورد نکوهش قرار گرفته‌اند، فی‌الواقع نه به سبب فقدان تفکر، بلکه به علت «نداشتن تفکری معین» (از حیث عرصه یا جهت ویژه تفکر) نکوهیده شده‌اند (باقری، ۱۳۹۰: ۲۰۰). تفکر و اندیشه‌ورزی یک تکاپوی ذهنی است که در انسان عامل هنگام مواجهه با مسائل و مشکلات جریان پیدا می‌کند. جدای از این‌که این مسائل و مشکلات وهمی و خیالی باشند یا اصیل و سودمند و یا حتی فراتر از این‌دو، لایه‌ای از حقیقت را برای انسان آشکار می‌کند و منجر به بصیرت هرچه بیش‌تر او در این زمینه می‌شود. با این تعریف می‌توان گفت که همه انسان‌ها درگیر اندیشه‌ورزی‌اند. از این‌رو، تفکر و اندیشه در نظریه انسان عامل مانند عملی است که بر پایه مبادی سه‌گانه شناختی، میلی و ارادی تحقق می‌یابد. این نظریه، تفکر و اندیشه را پیچیده و لایه لایه در نظر می‌گیرد که به‌راحتی برای انسان قابل دست‌یابی نیست و انسان با تمسک به سازه‌های ذهنی متعدد و اندیشه‌ورزی و تخیل سعی می‌کند تا به این واقعیت نزدیک شود (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵: ۹۵). انسان عامل از این ویژگی ذاتی می‌تواند در جهت‌دهی به اعمال خود و دیگران استفاده کند (باقری، ۱۳۸۸). در واقع اندیشه‌ورزی در انسان عامل، تلاش و پویایی است که اگر به‌درستی رشد یابد، او را به سمت حقیقت هستی رهنمون می‌کند و موجب عاملیت او در جهت مطلوب می‌شود. اگر عاملیت در فرد وجود دارد می‌توان گفت که اندیشه‌ورزی به‌مثابه افسار آن است، چون جهت عامل را در مسیر درست یا غلط رهنمون می‌کند.

۴. آزادی

عنصر جدانشدنی عاملیت، مسئله آزادی و استقلال عامل است. آزادی در اسلام، شامل دو جنبه سلبی و ایجابی است؛ آزادی سلبی نوعی آزادی بیرونی و رهایی فرد از سلطه و حکومت دیگران است تا انسان بتواند آزادانه دست به انتخاب بزند. در مقابل، آزادی ایجابی مستلزم دو بُعد است. نخست این که آزادی فرد مستلزم وجود جامعه‌ای است که بر سرنوشت خود حاکم باشد. دوم این که آزادی فرد در گرو وجود برخی فضیلت‌ها در فرد است. به عبارت دیگر، تنها افراد بافضیلت می‌توانند به انجام وظایف اجتماعی خود اقدام کنند و از این طریق تضمینی برای برخورداری از آزادی خود داشته باشند (باقری، ۱۳۹۹: ۵۰۴). بنابراین انسان به معنای عام کلمه، آزاد و مختار خلق شده است. این آزادی به نحوی وجودی با انسان همراه است. انسان در هر تصمیم و انتخاب، برای رقم زدن به ماهیت نهایی خویش ناگزیر از انتخاب است و با تمسک به آزادی است که اعمال خویش را به منصفه ظهور می‌رساند (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵). در نظریه انسان عامل، تنها مفهوم منسجمی که می‌توان از آزادی مطرح کرد، همین مفهوم سلبی است (باقری، ۱۳۹۹: ۵۰۳).

۵. علایق و نیازهاک عامل

از جمله عناصر انسان عامل، توجه به علایق و نیازها است. علایق و نیازهای آدمی موجب می‌شوند که پدیده‌های متناظر با آن‌ها، به‌طور ویژه «دیده» و درک شوند. از این‌رو، اموری که انسان علایقی نسبت به آن‌ها نداشته باشد، «دیده» نشده و درک نمی‌شوند. به بیانی، هر گروهی از عاملان متناسب با اهداف و علایق خود، اموری را زشت یا زیبا می‌یابند و پدیده‌های جهان را بر این اساس، قالب‌بندی می‌کنند (باقری، ۱۴۰۱: ۱۶۳-۱۶۴). علایق و نیاز عامل است که او را به سمت عاملیت می‌کشاند. البته علایق و نیازهای عاملان با هم متفاوت است. در نتیجه این تفاوت، عاملیت انسان‌ها نیز متفاوت خواهد بود.

۶. هدف‌مند و معنادار بودن فعالیتها و اقدامات عامل

این مؤلفه به رابطه عاملیت انسان با وضع جهان و تأثیرگذاری عامل بر آن مرتبط است. نظریه انسان عامل در این زمینه، حاکی از آن است که انسان در فعالیت‌های خود، نه تنها هدفی را تعقیب می‌کند، بلکه این فعالیت‌ها برای او حائز معنا است. درک مفاهیمی هم‌چون معنا و بی‌معنایی، به موجوداتی غیر از انسان قابل اطلاق نیست. چنان‌چه هدف یا فعالیتی برای انسان فاقد معنا باشد، ارزش خود را از دست می‌دهد و از ادامه آن، دست کشیده خواهد شد (باقری، ۱۳۹۹: ۱۰۷-۱۰۹). از آن‌رو که هدف، پیشرانۀ عاملیت است، انسان عامل با هدفی که در جهان هستی دارد، با اعمال خود، تأثیراتی بر جهان هستی می‌گذارد.

۷. نقش هویت‌ساز عمل برای فرد عامل / عنصر عمل

یکی دیگر از لازمه‌های عاملیت آدمی این است که بر پایه عمل‌هایی که انجام می‌دهد، هسته مرکزی هویت خویش را ترسیم می‌کند. البته هویت آدمی از دو بخش تشکیل شده است: هویت یافتنی و هویت ساختنی. بخش یافتنی هویت مربوط به ساختارهایی می‌شود که انسان عامل خود را در آن‌ها می‌یابد؛

ملیت، فرهنگ و تاریخ از این طیف هستند. از سوی دیگر، هویت ساختنی (پوسته‌ای) است که فرد، خود در شکل‌دهی به آن نقش اساسی دارد. عاملیت فرد و نوع عمل‌هایی که از او صادر می‌شوند، خویش را بنا می‌کند (باقری، ۱۳۹۹: ۱۰۰؛ باقری، ۱۴۰۱: ۲۳۲). از این‌رو، عاملیت در جهت مطلوب، هویت مطلوب را در فرد پدید می‌آورد و بالعکس.

۸. هیجانات و احساسات عامل

یکی از ابعاد وجودی انسان، بُعد احساسی او است. نادیدن و نادیده انگاشتن این بُعد مهم، تبعات اثرگذار و غیرقابل‌جبرانی در رشد همه‌جانبه کودک به‌دنبال خواهد داشت (سعیدی، ۱۴۰۲). بدین‌جهت، هیجانات و احساسات در زندگی عامل، نقش حیاتی دارند و بقای حیات به رشد، حفظ متعادل و متناسب احساسات وابسته است. از این‌رو توجه به نقش احساسات و بروز هیجانات، می‌توانند نقش اعتلابخشی به‌همراه داشته باشند (باقری، ۱۴۰۱: ۱۵۱). بدین‌جهت احساس و هیجان، به‌عنوان عنصری تأثیرگذار در عاملیت هر فرد به‌حساب می‌آید. بروز عواطف، هیجانات و احساسات گوناگون، موجب شکل‌گیری عاملیت‌های متنوع می‌شود. در واقع، وضعیت‌های عاطفی مختلف در عامل، میزان اراده و اختیار عامل و هم‌چنین جهت عمل او را تصریح می‌سازند.

ساختارها

در نظریه انسان عامل، ساختارها به دو دسته ساختارهای درونی و ساختارهای بیرونی تقسیم می‌شوند. ساختارهای درونی شامل نفس و فطرت، برآیند نیروهای درونی انسان است. ساختارهای بیرونی شامل شرایط اجتماعی، ایدئولوژی‌ها، حدود عمل (امکانات و توانایی‌ها)، نحوه تکوین جهان هستی و آدمی و محدودیت‌های آدمی است. در ابتدا به تحلیل و توصیف ساختارهای درونی انسان و سپس به ساختارهای بیرونی پرداخته می‌شود.

ساختارهای درونی

۱. نفس

نفس یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های ساختار وجودی آدمی و نیروی محرکه درونی برای عاملیت انسان است. در بحث چیستی نفس، طیف گسترده‌ای از نظرات مطرح شده است. در این طیف، از سویی به مجرد و غیرمادی بودن نفس و از دیگرسو، به مادی بودن آن اشاره شده است. در نظریه انسان عامل به‌نوعی دوگانگی، بین نفس و بدن و در هم‌تنیدگی این دو اشاره شده است (باقری، ۱۳۹۹: ۳۰۱-۳۰۳). باقری تحت تأثیر ملاصدرا به طرد ثنویت میان نفس و بدن تأکید دارد و نفس را برآمده از ماده و در حرکت به‌سمت مجرد می‌داند. از نظر ملاصدرا پیدایش نفس که حقیقت وجودی آدمی است، ناشی از تکامل جسمی انسان است و نفس چیزی جدا از جسم نیست. براین اساس، ساختار وجودی انسان در ابتدا وجود جسمانی دارد (احمدآبادی آرانی، سرمدی و باقری، ۱۳۹۹).

۲. فطرت

از دیگر ساختارهای وجودی انسان، فطرت است. این میل و کشش ربوبی در وجود انسان، او را به بازنگری در خویشتن فرا می‌خواند. آدمی با چنین حضور بی‌پرده‌ای در خویشتن، به روشنی در می‌یابد که از خود چیزی ندارد و اگر خودی دارد، بر آن رنگ خداست. این معرفت و میل ربوبی، بذر کشش و تمایل را در ضمیر انسان بیدار می‌کند، تمایلی که هرگاه بیدار شود، آدمی را به سوی رب خود فرا می‌خواند. از این میل درونی و ساختار وجودی انسان به‌نام حنفیت یاد شده‌است. حنفیت ناظر بر فطرت است؛ فطرتی که برپا، استوار و راغب است (باقری، ۱۴۰۱: ۲۰). فطرت نیروی محرکه درونی انسان است که در همه انسان‌ها به‌طور مشترک وجود دارد و اگر مورد توجه قرار گیرد، حرکت و تلاش بیش‌تر از سوی فرد عامل را سبب می‌شود و اگر خفته ماند، عمل فرد عامل را کاهش می‌دهد.

ساختارهای بیرونی

۱. شرایط زمانی و مکانی

آدمی به‌سبب اتحاد نفس و بدن در وضعیت‌های مختلف محیطی، در معرض ساختارهای گوناگون از جمله حالات، احساسات و افکار معینی قرار می‌گیرد. شرایط زمانی - مکانی گوناگون، منشأ آثار متفاوت بر انسان است. چنین نیست که این وضعیت‌های مختلف، بارهای مشابهی داشته باشند. شرایط اجتماعی و پیوندهای آدمیان باهم نیز، زمینه تأثیرپذیری عمیقی را فراهم می‌آورد (باقری، ۱۴۰۱: ۱۳۳). از آنجایی که محیط زندگی انسان و شرایط و ابعاد متنوع آن، در شکل‌دهی و تکوین شخصیت تأثیرگذار هستند، پس از نقش آن‌ها در عاملیت مثبت و منفی نباید غافل شد (ملاسلمانی، قائمی و بهشتی، ۱۳۸۹).

۲. ایدئولوژی (ارزش‌ها و هنجارها)

از دیگر مؤلفه‌های ساختار در نظریه انسان عامل، ایدئولوژی‌گرایی است. ایدئولوژی مفهوم مبهمی است که برای آن معانی بسیار متفاوتی ذکر کرده‌اند. مقصود از آن، باورهای جزمی است که دغدغه صدق در مورد آن‌ها وجود ندارد، بنابراین آزمون عقلانی آن‌ها دور از انتظار و بلکه ممنوع و ممتنع است. از این‌رو، قبول و قبولانیدن ایدئولوژی در گرو نوعی پیش‌دستی در عرضه مجموعه‌ای از باورهاست؛ پیش‌دستی فرهنگی و اجتماعی و پیش‌دستی تربیتی. به‌عبارت دیگر، اعتبار باورها برای فرد، تنها به این است که بنابه ضرورت فرهنگی، اجتماعی و تربیتی، پیش از باورهای دیگر به او عرضه شده‌اند (باقری، ۱۳۹۹: ۷۰۹). به بیانی، ایدئولوژی چون به عمل توجه دارد و نظری محض نیست، از آن برای هدایت سیاست‌گذاری‌های تربیتی استفاده می‌شود (گوتک، ۱۴۰۱). در این‌زمینه، برنامه درسی به‌طور ذاتی ماهیت ایدئولوژیک دارد و این ویژگی، ابتدای هر دیدگاه برنامه درسی به فلسفه‌های خاص را به‌همراه دارد. مختصات ارزشی در هر دیدگاه باعث تمایز با سایر نظریه‌ها و دیدگاه‌ها می‌شود و تقابل‌های ایدئولوژیک را ایجاد می‌کند (ملکی، ۱۴۰۱). بنابراین می‌توان گفت انسان از همان بدو تولد، دانسته و نادانسته، خود را در میان انبوهی از بایدها و نبایدها، می‌یابد که بر عمل او تأثیرگذار می‌باشند.

۳. سنتها

سنت‌گرایی دو معنا دارد. یکی این‌که عیناً رفتارهای معینی را که از گذشته به ما رسیده است، تکرار کنیم و به آن پایبند باشیم. حالت دوم، این‌که به منطق و فلسفه رفتارهای گذشته که در عصر امروزی بنابه محظورات زمانی و مکانی، قابلیت تکرار ندارند، راه یابیم. بنابراین در این شرایط، تقلید و تکرار عین رفتار، ملاک نخواهد بود (باقری، ۱۴۰۱). سنت‌گرایی می‌تواند از جمله عناصر و مؤلفه‌های ساختار باشد به‌نحوی که تفکر، اندیشه و عمل انسان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. به‌ویژه در حالت افراطی، می‌تواند بر عاملیت انسان تأثیرگذار باشد و آن را محدود و حتی سرکوب کند.

۴. عنصر وسع عمل (امکانات درونی و بیرونی)

این مضمون که «خداوند هیچ‌کس را جز به‌قدر توانایی‌اش تکلیف نمی‌کند» چهار بار در قرآن تکرار شده است (بقره، ۲۳۳؛ انعام، ۱۵۲؛ اعراف، ۴۲؛ مؤمنون، ۶۲). از این‌رو، عنصر حدود عمل، وسع و توانایی‌های عامل، از جمله عناصر مرتبط با ساختار محسوب می‌شود. هرچند انسان‌ها در اصل آفرینش وجود، هم‌ریشه‌اند، اما امکانات و ظرفیت‌های درونی و بیرونی آن‌ها با یکدیگر برابر نیست. بدین‌جهت، انسان‌ها از وسع‌های مختلفی برخوردارند که این وسع‌ها در مراحل مختلفی بسط و گسترش می‌یابند (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵). در واقع عمل در خلاء انجام نمی‌شود، بلکه انسان عامل در حدود خاصی از توانایی‌های درونی و امکانات بیرونی، اقدام به‌عمل می‌کند. بنابراین انسان در حدود توانایی‌های خویش، همواره عاملیت دارد و مسئولیت عمل از عهده او برداشته نمی‌شود. اما باید دقت داشت حدود عمل، در عین تأثیرگذاری، تعیین‌کننده نحوه عمل آدمی نیستند.

۵. نحوه تکوین جهان هستی و آدمی

نحوه تکوین جهان هستی به این‌صورت است که خداوند با علم و قدرت مطلق، جهان را با نظم و ویژه‌ای خلق کرده است که دارای ساختاری مشخص است. انسان عامل در افق تعامل دیالکتیکی وجود با ساختارها و عناصر ساختاری جهان هستی ارتباط پیدا می‌کند و این‌گونه سوژه و ابژه بر مدار واحدی گرد هم می‌آیند. از آن‌جایی‌که جهان دارای حرکت جوهری است، عوامل انسانی و کنش‌های نیت‌مند آن‌ها، کلیت جامعه را به‌سوی کمال یا انحطاط رهنمون می‌کند (باقری، ۱۳۹۴). جهان هستی اسرارآمیز و معماگونه است و عمیق شدن در بدیهی‌ترین جلوه‌های هستی، آدمی را متحیر و شگفت‌زده می‌کند. رمز و راز به‌عنوان ویژگی ذاتی ساختار عالم هستی نوعی چارچوب است که انسان در بستر آن ظهور می‌یابد و تحقق عاملیت انسان، به‌نوعی تحت تأثیرات این ساختار است. این فعل‌وانفعال می‌تواند در سوی مثبت یا منفی باشد.

۶. محدودیت‌های آدمی

انسان همواره با مجموعه‌ای از محدودیت‌های درونی و رنج‌های بیرونی مواجه بوده است. محدودیت‌های درونی انسان ناظر به آفرینش و خلقت انسان است که از آن‌ها به‌عنوان ویژگی‌های عمومی انسان یاد می‌کنند. با توجه به آیات قرآن، برخی از محدودیت‌ها می‌توانند ناشی از قرار گرفتن انسان در

شرایط معین و یا برآمده از اراده و اختیار خود آدمی باشد (باقری، ۱۳۹۴). از این‌رو، از جمله محدودیت‌هایی که انسان عامل با آن مواجه است قرار گرفتن در طبیعتی است که با قوانین خاص خودش، برای آدمی رنج‌آفرین است. این دسته محدودیت‌ها شامل رخ داده‌های طبیعی، تلاش انسان برای تسخیر طبیعت، فقدان درس‌آموزی از تاریخ گذشتگان و مقابله با گروه‌های انسانی رقیب باشد (باقری، ۱۳۹۹). بر این اساس، انسان به‌عنوان عاملی انتخاب‌گر می‌تواند تعاملات گوناگون با محدودیت‌ها صورت دهد.

در جدول ۱ مؤلفه‌های عاملیت و ساختار در نظریه انسان عامل مشخص شده‌اند.

جدول ۱: مؤلفه‌های مفاهیم عاملیت و ساختار در نظریه انسان عامل

عاملیت	ساختارهای درونی و بیرونی
اراده و اختیار	نفس (ساختار وجودی)
مسئول بودن عامل	فطرت (ساختار وجودی)
اندیشه‌ورزی	شرایط زمانی و مکانی
آزادی عامل	ایدئولوژی‌ها (ارزش‌ها و هنجارها)
علائق و نیازهای عامل	سنت‌ها
هدفمند بودن و معنادار بودن فعالیت‌ها و اقدامات عامل	عنصر وسع عمل (امکانات درونی و بیرونی)
نقش هویت‌ساز عمل برای فرد عامل / عنصر عمل	نحوه تکوین جهان هستی و آدمی
هیجان و احساسات عامل	محدودیت‌های آدمی

رابطه بین ساختار و عاملیت در نظریه انسان عامل

بررسی منابع موجود در زمینه پژوهش و تحلیل محتوای آن‌ها، نشان داد با وجود تمایز ساختارهای دربرگیرنده انسان، آدمی از عاملیت و توانایی اثرگذاری برخوردار است. پس ضمن تمایز بین عاملیت انسان و ساختارهای مُحاط، مجموعه‌ای از تبادلات بین عاملیت و ساختار وجود دارد. این دادوستد می‌تواند زمینه‌ساز رشد و تعالی انسان باشد و یا بالعکس. البته قابل توجه است که همواره پژوهش در حوزه علوم تربیتی به‌طور عام و در زمینه انسان به‌طور خاص، دارای نوعی از پیچیدگی است که نمی‌توان موارد پژوهش را به‌گونه‌ای خاص و مجزا و با رویکردی کاملاً خطی از هم جدا کرد؛ بنابراین در این پژوهش سعی بر آن است با نظر به مؤلفه‌های عاملیت در ابعاد وجودی انسان به‌عنوان یک کل، هم‌کنش آن‌ها با جنبه‌های ساختار و اکاوی شود.

۱. رابطه میان عاملیت و نفس

بر اساس نوعی از تقسیم‌بندی می‌توان انسان را حاصل امتزاج سه بُعد جسم، روح و نفس دانست. اگر ما وضعیت جسمانی انسان را پایین‌ترین سطح از حالات وجودی او در نظر بگیریم، روح و حالت روحی بیان‌گر وضعیت ملکوتی او خواهد بود. در این میان، نفس از به‌هم‌پیوستگی جسم و روح پدید خواهد آمد (شمشیری، ۱۴۰۱).

بر اساس آموزه‌های قرآنی برای نفس انسان مراتبی در نظر گرفته شده است. نخستین و ابتدایی‌ترین وجه نفس آدمی برآمده از وضعیت جسمانی انسان است. این بُعد با نام «نفس اماره» شناخته می‌شود.

آمیزگی این بعد با جنبه‌های غریزی انسان موجب گرایش بی‌وقفه آن به سوی بدی‌ها است. در این سطح، عقل در حالت منفعل خود قرار دارد. رتبه بالاتر، نفس لوامه است که خود را به‌خاطر انجام کارهای بد ملامت می‌کند. بالاتر از این رتبه هم نفس مطمئنه است. در این مرحله، بر اثر مداومت بر پیروی از عقل، این کار ملکه یا عادت نفس می‌شود و به اطمینان و آرامش می‌رسد (مصباح‌یزدی، ۱۳۹۹).

توجه به مراتب نفس برای ما از منظر دیدگاه عاملیت بیان‌گر دو ایده اثرگذار است. اول، ما انسان‌ها به‌گونه‌ای بالفعل دارای دو وضعیت نفس اماره و نفس لوامه هستیم. از این‌رو، دستیابی به بالاترین سطح نفس، نیازمند رو نهادن به مسیر رشد و تعالی است. در واقع حصول آرامش و رضایت نفس مطمئنه نیازمند گونه‌ای از تحول و اصلاح‌طلبی تحت نظارت عقل می‌باشد. اما نکته دوم، تحولات و تطورات نفس، گاهی تکاملی نیست یعنی نفس سیر صعودی دارد و اوج می‌گیرد؛ گاهی این تحولات انحطاط‌آمیز است، یعنی نفس سیر نزولی دارد و در وادی حسیض قرار می‌گیرد. گاهی به معراج حق‌الیقین عروج می‌نماید و بر عرشه عبودیت که بالاترین مقام انسانیت است ارتقا می‌یابد، گاهی هم در سیه‌چال شک و تردید می‌افتد و به گناه آلوده می‌شود. این‌که انسان رو به کدام سو گذارد، به هویت برساخته خودش بسته است؛ هویتی که نتیجه اعمال و تصمیم‌هایی است که در موقعیت‌های تصمیم‌ساز گرفته‌است.

با چنین زمینه‌ای، مدیریت نفس یعنی این‌که فرد عامل بتواند به‌نحو خود را مدیریت کند که حاکمیت نفس به وادی شیطانی تبدیل نشود و شیطان در آن ساکن نشود. در نظریه انسان عامل، فرد با تقوای پیشگی می‌تواند بر نفس خود حاکم باشد. تقوا یعنی مدیریت داشتن بر خویشتن (باقری، ۱۴۰۱: ۱۶۱-۱۶۲). در تحقق صحیح این مدیریت، هر کدام از مؤلفه‌های عاملیت دارای نقش به‌سزایی هستند. از این جهت، تفاوت عمده دیگری بین نگرش باقری و نگرش سنتی راجع به مفهوم «تقوا» است. در حالی‌که در نگرش سنتی تأکید بر تقوای پرهیز است اما در نگرش باقری، اساس بر تقوای حضور است، بدین معنی که تربیت واقعی خود را در حضور موقعیت‌ها نشان می‌دهد نه فرار از آن‌ها و هدف از تربیت به‌دست آوردن تقوای حضور است (باقری، ۱۴۰۱: ۷۷). واقعیت آن است که انسان عامل ضرورتاً در موقعیت است که می‌تواند به کمک بُعد اندیشه‌ورز خود، از میان موقعیت‌های چالش‌برانگیز پیش‌رو، بر اساس گرایش و اراده خود، اقدام به گزینش و انتخابی مسئولانه بپردازد. در نظریه انسان عامل، با این برداشت از عوامل تأثیرگذار، مفهوم «انسان» شکلی پویا به‌خود می‌گیرد و فهم‌های منفعل موجود را به حاشیه می‌راند.

۲. رابطه میان عاملیت و فطرت

فطرت اساس هستی انسان را می‌سازد. برای همین، بازگشت به فطرت، بازگشت به حقیقت وجودی انسان است که تعلق به عالم ملکوت دارد. فطرت با ماهیتی پاک و خدایی، حالت خنثی و بالقوه ندارد. درواقع، فطرت نه‌تنها از جنس بالقوه‌گی نیست، بلکه شامل جنبه‌های رشدی، افزایش و یا حتی کاهش می‌گردد. واقعیت آن است که عدم بروز ابعاد الهی در وجود انسان‌ها، از باب پنهان و پوشیده ماندن آن‌ها است. در طول زندگی، انواع و اقسام حجاب‌ها و زنگارهای مختلف اعم از نقصان‌ها و محدودیت‌های نفسانی و جسمانی و هم‌چنین حصارهای محیطی، چونان پرده‌های پیچ‌دار، فطرت و صفات ذاتی او را می‌پوشانند (شمشیری، ۱۴۰۱).

در این تعبیر، عاملیت انسان برای زیستی فطری، به اکتساب حالت یا وضعیت جدیدی نیازی ندارد لیکن باید دغدغه اکتشاف داشته باشد؛ نویابی آن چه که در هیاهوی زندگی مدرن گم شده است. اندیشه‌ورزی عامل می‌تواند با افزایش آگاهی او همراه شود، او را بیدار سازد و با تقبل مسئولیتی که در قبال اصالت فراموش شده خود دارد، در کنار زدن موانع اقدام ورزد. در حقیقت برای دسترسی به آگاهی ذاتی نیازمند آن هستیم که به گونه‌ای، ناخودآگاهی موجود را از میان برداریم. البته در این مسیر همه ابعاد عاملیت انسان، نقش پویانده و رونده دارند.

به نظر می‌رسد از جمله مهم‌ترین تفاوت‌های رویکرد عاملیت با سایر دیدگاه‌های سنتی، در محل فطرت دیده می‌شود (باقری، ۱۳۹۰). در نگاه‌های سنتی با بنیان نهادن فطرت الهی در دایره تربیت، انسان و اعمال او تحت الشعاع این تعبیر قرار خواهند گرفت؛ از این رو ماهیت انسان مدنظر، قدری منفعل به نظر می‌رسد، زیرا در این دیدگاه نقش سایر ابعاد وجودی آدمی مانند اندیشه‌ورزی، میل، اراده و گزینش‌گری او در حاشیه قرار خواهند گرفت. در چنین زمینه‌ای است که باقری (۱۳۹۹) باور دارد نوع انسان‌شناسی که از آیات قرآن برمی‌آید بیش از هر مفهومی، بر عاملیت انسان مبتنی است. به نظر می‌رسد به کمک فهم انسان از چشم‌انداز عاملیت، بهتر و دقیق‌تر می‌توان به فرآیند «انسان در حال شدن» نزدیک شد. از این رو توجه به عاملیت انسان باعث می‌شود انسان موجودی پویا در نظر گرفته شود که در هر لحظه در معرض تصمیم است و باید تصمیم‌گیری انجام دهد (باقری، ۱۴۰۱). توجه به مؤلفه‌های هویت نشان از دارد انسان عامل در شرایط گوناگون از اسباب متنوعی بهره می‌گیرد که به صورت شبکه‌ای، زبان تعامل و گفت‌وگو را با موقعیت‌های متنوع برای بازگشت به ندای الهی باز نگاه می‌دارد.

۳. رابطه میان عاملیت و شرایط زمانی و مکانی

توجه به تاریخ بشریت، همواره بیان‌گر آن است که زندگی در این جهان، محصور در جبرهای جدایی‌ناپذیر گوناگون است. دقت در حصارهای گوناگون محیطی از جمله ابعاد فرهنگی، جغرافیایی و تاریخی، در بادی‌امر نشان از آن دارد انسان مقهور همه این شرایط است و بنابه جبر روزگار چاره‌ای جز تن دادن و پذیرش آن‌ها ندارد (آلن، ۱۳۹۹). واقعیت آن است که این موانع، بخشی از واقعیت زندگی به حساب می‌آیند. بنابراین ناگزیر، تصمیم و رفتار ما را در هر لحظه تحت تأثیر خود قرار خواهند داد.

از این رو اولین رسالت انسان عامل، پذیرش موقعیت واقعی خود در هستی و عدم انکار شرایط پیرامون است. پس از گام هدفمند اول، عاملیت می‌تواند بر اساس نقش سازنده و سرزنده مؤلفه‌های خود، اقدام به سازش با شرایط نماید. البته با توجه به ویژگی‌های عامل، مفهوم «سازش» با مفاهیمی چون «سازگاری» و «انطباق» مغایرت دارد؛ چراکه هر کدام بار معنایی و عملکردی متفاوتی برای عامل به همراه خواهند داشت. برپایه نوع انسان‌شناسی خاص رویکرد عاملیت، به نظر می‌رسد این سازش عامل است که می‌تواند بدون زدایش حصار پیرامون و واگذاری خود و سرنوشت خود به جبرهای گوناگونی که او را در بر گرفته‌اند؛ آگاهانه و فعالانه، ضمن پذیرش شرایط، در جهت تصمیم صحیح قدم بردارد.

با توجه به این که مؤلفه‌های عاملیت در مواجهه با شرایط به مثابه تارهای مشبک ایفای نقش می‌کنند اما به نظر می‌رسد در مفهوم انسان عامل، دو عنصر اندیشه‌ورزی و اختیار آدمی، ظرفیت کارگردانی و رهنمایی

مسیر را به عهده داشته باشند. هرچند اختیار معنایی سطحی و ساده‌اندیشانه ندارد (نقیب‌زاده، ۱۴۰۰)، به‌عنوان کیفیتی فطری در وجود انسان، در طول زندگی، به‌واسطهٔ حجاب‌های گوناگون در پرده قرار می‌گیرد. از این‌رو شاهد آن هستیم رنگ‌وبوی آن در زندگی به حاشیه رفته‌است. عاملیت انسان در صورتی می‌تواند به اختیار معنا دهد که از بُعد خردمندی خود سود جوید^۱ و این‌گونه است که اختیار در پیوند با آگاهی و شناخت است^۲. بدین‌جهت به هر میزان آگاهی عامل از خود، خلقت و هستی افزایش یابد، کمیت و کیفیت تعامل او با هستی پیرامون نیز تغییر خواهد یافت. بنابراین شرط لازم و کافی اختیار عامل، آگاهی است.

۴. رابطه میان عاملیت و ایدئولوژی

پیرامون ایدئولوژی و بستگی آن با فرد همواره کشمکش‌های بی‌پایان میان اندیشمندان حوزه‌های گوناگون وجود دارد. در میان این منازعات، پاره‌ای به نقش مثبت ایدئولوژی در تحویل ارزش‌ها و نگاره‌های مثبت به نسل جوان و برخی دیگر، ایدئولوژی را مانعی برای تحقق عاملیت فرد می‌دانند. از آن‌جایی که دست‌افزار ایدئولوژی برای پرداختن چهرهٔ انسان مطلوب، همواره متمرکز بر فردیت انسان‌ها است و در این‌زمینه، برنامه‌ها به‌گونه‌ای آشکار و ضمنی معطوف به فرد هستند (مانهایم، ۱۳۹۹)، هر معنا و کارکردی که از ایدئولوژی در جریان باشد، اولین نقش انسان عامل پذیرش واقعیت موجود و انکارناپذیری آن است. در نگاه اول، شاید به ذهن متبادر گردد که انسان در مقابل ایدئولوژی‌ها چاره‌ای جز پذیرش صرف ندارد اما واقعیت آن است که حدود و وسع امکانات عاملیت زمینه را برای بروز پاسخ در برابر شرایط گوناگون فراهم می‌سازد. به‌راستی نقادی، تأمل، اندیشه‌ورزی و به‌موجب آن، تحقق آگاهی عامل می‌تواند مهم‌ترین مسیر برای رد حصارهای ایدئولوژیک باشد. از این تعبیر، این‌گونه برمی‌آید که رهنمودهای نظریه‌پردازان نقادی می‌توانند در این عرصه، دلالت‌هایی داشته باشند. نظریه‌پردازان نقادی در خصوص قدرت‌مند ساختن فرد از برنامهٔ کاری دفاع می‌کنند که آن‌را دگرگون‌سازنده می‌خوانند، نه واکنش‌آفرین؛ به‌گونه‌ای که فرد بتواند به «روشن‌فکر عامل و دگرگونی‌آفرین» تبدیل شود (گوتک، ۱۴۰۱). از این‌رو آنچه نقش عامل را پُررنگ می‌سازد تأمل در اصول ایدئولوژیکی است که عمل فرد را مُحاط ساخته‌است. البته قابل‌توجه است که از میان ساختارهای مدنظر در این پژوهش، ایدئولوژی، به‌واسطه لزوم تعامل عاملان در برخورد با اصول ایدئولوژیک و نهادینه‌شده می‌تواند ابعاد متنوعی به‌خود گیرد.

۵. رابطه میان عاملیت و سنت‌ها

پرسش اساسی، به‌جای پرداختن به حواشی و جزئیات، به اصلی‌ترین دلواپسی‌های ما می‌پردازد؛ از این‌رو پرسیدن بسیار مهم تلقی خواهد شد. حتی باید گفت، به‌مراتب، این‌گونه پرسش‌ها، از پاسخی که بدان آن‌ها داده می‌شود، بسی ارزشمندتر هستند. پرسش حقیقی معطوف به قواعد کلی و اصول عمومی است و با نقادی شرایط موجود، پاسخ‌های خشک‌اندیشانه را مورد واکاوی می‌نهد. بنابراین لازم است ضمن

۱. در نظر این‌گونه است که این معنا، در نگاه شاعران نیز به تعبیری هم‌سان مدنظر بوده‌است: «برگ درختان سبز در نظر هوشیار هر ورقش دفتری است معرفت کردگار». توسعه و رشد آگاهی فرد می‌تواند اندیشه - که همانا آزادی واقعی از اوست - را در مسیر خداگامی قرار دهد.
۲. در چنین معنایی است که فیلسوفانی چون افلاطون و اسپینوزا نشان آزادی را در شناسایی می‌جویند.

اقبال به پرسش‌های بنیادین، تأمل مجدد در فهم موجود از سنت و فرهنگ را مدنظر قرار دهیم تا براساس اولویت‌های عصر حاضر، هستی فرهنگی خود را بیافرینیم (سعیدی، ۱۴۰۲). بدین‌گونه است که عامل پویای صاحب تصمیم، اراده و مسئول نمی‌تواند در برابر چالش‌های جامعه امروزی بی تفاوت باشد. برآستی این برداشت از عاملیت، متضمن واکنش فعال در برابر هر لحظه و هر وضعیت انسانی است. انسانی که به واسطه تصمیم‌هایی که دنبال می‌کند، مُدام در حال نوسان است.

برای ما فهم سنت و اندیشه گذشتگان به‌گونه‌ای غیرقابل‌انکار و روشن در نظر گرفته شده‌است که به‌نظر می‌رسد نیازی به نقد و تأمل مجدد در آن‌را نداریم. فرض نزدیکی بدیهیات موجب فاصله گرفتن ما و نادیدن سنت‌مان می‌شود. نقطه فراموشی سنت از همین‌جا است. فراموشی تا بدان‌جا پیش خواهد رفت که قالب‌های موجود، آن‌چنان برای ما نیست می‌شوند که گویی از ابتدا هستی نداشته‌اند!

از آن‌جایی که هیچ نویی از خلاء حاصل نمی‌گردد. بنابراین لازم است در تعاملی متأملانه و نقادانه، متناسب با مسائل امروز، با فاصله‌ای آگاهانه و تدبیر سازوکاری جدید به سنت‌ها نزدیک شد. بدین‌گونه ضرورتی جدی احساس می‌شود که باید به‌سبکی نوآورانه اندیشید و عمل کرد. چنین زمینه‌ای است که ابعاد تحول‌آفرینی را برای عامل در مواجهه با سنت‌ها مشخص می‌کند. پُر واضح است جنبه‌های عاملیت انسان بیش از آن‌که مانع روی‌آوری به سنت‌ها باشد و مشوق طرد یک‌جانبه آن‌ها باشد، از تجربه، تعامل و درس‌آموزی در جهت رشد حمایت می‌کند (فرح‌بخش، باقری و سجادیه، ۱۴۰۱).

۶. رابطه عاملیت و عنصر وسع عمل

انسان‌ها در اصل آفرینش وجود، هم‌ریشه‌اند، اما امکانات و ظرفیت‌های درونی و بیرونی آن‌ها با یکدیگر مساوی نیست. به بیان دیگر، انسان‌ها به‌واسطه تفاوت‌های نوعی از سایر موجودات و بر پایه تفاوت‌های فردی از دیگر انسان‌ها متمایز می‌شوند (باقری، ۱۴۰۱). برای همین، تطور وسع آدمی در مراحل مختلف زندگی، اصلی قابل‌توجه به حساب می‌آید. در واقع این وضعیت براساس آفرینش مرحله به مرحله انسان است. باقری باور دارد بر پایه نگاه قرآن، آدمی از بدو تولد تا هنگام بلوغ شرعی، در دوره طفولیت قرار دارد (باقری، ۱۳۸۸). از آن‌جایی که رشد جسمانی، روحانی و عقلانی فرد در مراحل اوان کودکی تکمیل نشده‌است و در همه ابعاد در حال رشد است، دوره طفولیت، دوران گذار به عاملیت - دوره تمهید - محسوب می‌شود. بنابراین در دوران پیش از بلوغ، مفهوم عاملیت، معنای حقیقی نمی‌یابد (باقری، ۱۳۹۲). از این‌رو، در این دوران، زمینه‌سازی‌ها و اقدامات صورت‌گرفته در راستای تمهیداتی است که پس از بلوغ، فرد به ظهور ابعاد شناختی، گرایشی و ارادی در عمل معنادار خود دست یابد. در حقیقت، تعامل موجود، تعاملی حداقلی است که با گذشت زمان، زوایای جدیدی به‌خود می‌گیرد. بنابراین با توسعه جسمانی و عقلانی، عاملیت معنا می‌یابد و فرد در برابر هویت برساخته خود قائل به مسئولیت می‌گردد.

۱. به‌گفته هگل، آن چیزی که برای ما آشناست، درست به‌همین دلیل که آشناست، ناآشناست.

۷. رابطه عاملیت و نحوه تکوین جهان هستی و آدمی

همواره در طول تاریخ، یکی از موضوعات قابل توجه انسان‌ها، کیهان‌شناسی و نحوه شناخت و ارتباط با آن بوده است. امروزه با گسترش ابزار شناخت هستی، این موضوع هم‌چنان از حیطه‌های هیجان‌انگیز به حساب می‌آید؛ زیرا مُدام حس حیرت و شگفتی آدمی را نسبت به جهان اطراف برمی‌انگیزاند.

از منظر رویکرد اسلامی عمل، جهان مقدر است و واقعیت هستی پیچیده و لایه‌لایه است که به راحتی برای انسان قابل دستیابی نیست لیکن رابطه عاملیت انسان با وضع جهان چگونه حاصل می‌شود؟ در این دیدگاه، مواجهه انسان با هستی فعال و پویا است؛ چرا که بر اساس لوازم معرفت، میل و اراده‌ای که در خود احساس می‌کند، دادوستدی دوسویه دارد. در این رابطه باقری (۱۳۹۵: ۲۷۹) باور دارد عمل، آثاری از خود بر اطراف به جای می‌گذارد که از این رو شناخت کل نگر عمل باید مدنظر قرار گیرد. هم‌چنین آشنایی با جهان و پدیده‌های موجود در آن، زمینه‌ساز اندیشه‌ورزی و تفکر انسان خواهند شد. در این میان، یکی از نکات بارز دیدگاه عاملیت نسبت به دیدگاه‌های رقیب در قبال هستی، تصرف و گرایش مسئولانه نسبت به آن می‌باشد (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵). از دیگر ابعاد چشم‌انداز عاملیت، معناداری روابط است. هنگامی که گفته می‌شود انسان واجد عمل است، حاکی از آن است که انسان در فعالیت‌های خود، نه تنها هدفی را تعقیب می‌کند، بلکه در این فعالیت‌ها معنایی را نیز احساس می‌کند. از این رو جماد، نبات و حیوان هرچند حرکاتی غایتمند و حتی هدفمند دارند، اما نمی‌توان گفت که در آن‌ها معنایی را احساس می‌کنند (رضوی طاهری، ۱۳۹۱).

۸. رابطه عاملیت و محدودیت‌هاک آدمی

باقری (۱۴۰۱: ۳۸ - ۴۰) محدودیت‌های آدمی را در سه دسته، برآمده از ابعاد آفرینش انسان، واقع شدن آدمی در موقعیت‌های متنوع و در نهایت، مواردی که ناشی از دخالت آدمی است قرار می‌دهد. از آن جا که محدودیت‌های نوع اول و دوم، زمینه خلقت آدمی‌اند، ناگزیر همه انسان‌ها در تمام مراحل زندگی با آن‌ها مواجه هستند. در این رابطه، باقری (۱۳۹۴: ۷۹) بر آن است آدمی در طول زندگی با دو نوع ضعف مقطعی و پایدار روبه‌رو است. ضعف مقطعی مانند محدودیت‌های دوران کودکی است که با گذشت زمان، زوال آن‌ها قوت می‌یابد و فرد در آن موارد خاص، توانا می‌شود. در سوی دیگر، ضعف پایدار به اموری مربوط می‌شود که مقطعی نیستند و در تمامی مراحل زندگی نمود می‌یابند. این قبیل محدودیت‌ها، می‌توانند شامل ناتوانی‌های جسمی، روحی و عقلانی باشند.

از دیگر نکات حائز اهمیت در دیدگاه عاملیت، پرداختن به جنبه‌های منفی طبیعت انسانی و البته وابستگی انسان به آن‌ها و ابعاد دنیایی این ویژگی‌ها است. علاوه بر آیات قرآن که در قسمت‌های مختلف به این موارد پرداخته‌اند^۱، در سایر منابع معرفتی نیز این نکته از نظر پنهان نشده است. به عنوان نمونه، در نهج البلاغه، در حکمت ۳۰۳ می‌خوانیم: «مردم، فرزندان دنیا هستند و آدمی را به سبب دوست داشتن مادرش سرزنش نمی‌کنند^۲». بر این اساس نکوهش ابعاد منفی طبیعت آدمی، امری مذموم و یک‌سویه

۱. «آیه ۵ سوره قیامت، آیه ۵ سوره کهف، آیه ۲۷ سوره شوری، آیه ۳۷ سوره انبیاء، آیه ۲۸ سوره نساء، آیه ۴ سوره بلد، آیات ۲۳-۱۹ سوره معراج»
 ۲. النَّاسُ أُنْبَاءُ الدُّنْيَا، وَ لَا يَلَامُ الرَّجُلَ عَلَىٰ حُبِّ أُمَّه.

است. واقعیت آن است مواجهه تقلیل‌گرایانه موجب می‌شود به‌سادگی این موارد از ابعاد وجودی انسان کنار گذاشته شوند. در چنین حالتی است که مُدام از سیروس‌سلوک ملکوتی انسان فارغ از سایر ابعاد سخن گفته می‌شود. بر اساس چنین تعبیری شمشیری (۱۴۰۱: ۹۸ - ۹۷) باور دارد برخلاف برخی از نگاه‌های اسلام‌شناسی موجود که پرداختن به جنبه‌های منفی را کاری پیش‌افتاده می‌دانند، رویکرد برخی اندیشمندان غربی در میزان توجه به این دسته امور، به فرهنگ و رویکرد قرآنی نزدیک‌تر است. بنابراین آن‌چه گفته شد بر اساس دلالت‌های نظریه عاملیت انسان در این زمینه، اولین قدم، رویارویی انسان عامل با ضعف‌ها و هم‌چنین توجه نقادانه و پذیرش واقعیت‌نگر آن‌ها است. درواقع چگونگی پذیرش اولیه است که می‌تواند اصول و روش‌های ادامه‌مسیر تعامل با محدودیت‌ها را مدیریت نماید.

اشارات تربیتی

پس از ارائه تحلیل مفهومی از چگونگی قرابت مناسبات ساختار و عاملیت در نظریه انسان عامل، بر پایه تحلیل موجود، به پرسش دوم پژوهش می‌پردازیم. بدین جهت نگرستن به انسان هم‌چون عامل و تعامل پویا، رونده و دارای نوسان او با ساختار، پیامدهای برجسته و متناسب با خود برای تربیت در دوران کودکی دارد.

نخستین رهاورد تغییر نگرش است. لذا در ضمن این تحول است که می‌توان به سایر اشارات کاربردی اندیشید. با وجود تطور مفهومی «کودک» و «دوران کودکی» در قرن بیستم، هنوز نگرش از بالا به پایین، در حاشیه و در سایه بزرگ‌سالی، موجب اغتشاش و ابهام در حوزه‌های نظر و عمل آن شده‌است (ایزدپناه، ۱۳۹۹). بنابراین کودک در دیدگاه انسان عامل فارغ از انگاره‌های بیولوژیکی، موجودی فعال است که تربیت در تعامل ناهم‌تراز با او شکل می‌گیرد. از این‌رو تربیت اصیل با شبه‌تربیت‌هایی مانند تلقین، عادت، اجبار و شکل دادن جدا خواهند شد.

در کودکی سه مبدأ عمل - شناخت، گرایش و اراده - تحت تأثیر اقتضات خاص این دوران قرار دارد. در این دوران، کودک با محدودیت‌های شناختی مواجه است. امیال کودک در نحوه رفتار او نقش پررنگ‌تری دارد و اراده هم که هنوز در وجود او شکل نگرفته‌است. از این‌رو کودکان هنوز عامل نیستند، چون شناخت لازم را برای عاملیت ندارند. درواقع کودکی دوره گذار به‌سوی عاملیت است (باقری، ۱۳۹۹). کودک سفری را آغاز کرده‌است و مشغول پی‌ریزی پایه‌های عاملیت خود است تا دیر یا زود به آن برسد. در دوران تمهید، کودک برای استقلال در عاملیت آماده می‌شود؛ زیرا عاملیت فرایندی فطری و دفعی نیست که با تولد یا بلوغ شکل یابد بلکه تمهیداتی دارد که باید برنامه‌ریزی شوند.

با توجه به فقدان عاملیت کودک، شیوه تعامل او نیز با ساختار، تا هنگام بروز ابعاد عاملیت، به تعویق خواهد افتاد. در واقع باید بزرگ‌سالانی^۱ که قصد تربیت او را دارند تمهیداتی را تدارک دهند که کودک از همان ابتدا شیوه تعامل را بیاموزد، هم‌چنین با افزایش سن و توسعه مبانی اعمالش، عاملیت او پررنگ‌تر شود. بدین‌سبب انگاره کودک شبه‌عامل برآمده از رویکرد اسلامی عمل است (سجادیه، اسامی و طلایی، ۱۳۹۹). بر این اساس کودک تحت تأثیر دو مبدأ میل و شناخت است؛ شناختی که در حال تکوین است و

۱. معلمان، مربیان، والدین و همه آنانی که سهمی در تربیت نسل جدید دارند. ۱

بیش تر اوقات امیال بر آن چیرگی دارند. هم‌چنین مبدأ اراده هنوز به‌طور مؤثری شکل نگرفته‌است. این دوران تا حد بلوغ بیولوژیکی و روان‌شناختی (تا حدود ۱۱ سالگی) ادامه می‌یابد.

با توجه به جریان رشد متغیر کودک و هم‌چنین بر اساس محدودیت‌هایی که متوجه او است، کودک نیازمند پشتیبانی خردمندانه بزرگسالان است. بزرگسال باید بداند با توجه به فقدان استقلال کامل کودک در فرایند تربیت، کجا، چگونه و چه مقدار سهم خود را در تعادل ناهم‌تراز دخالت دهد. به نظر می‌رسد این تأویل، قدری با شیوه تسهیل‌گری مربیان متفاوت باشد؛ چرا که در تسهیل‌گری، اولویت با علائق و نیازهای در حال رشد کودک است. از این‌رو، کفۀ ترازوی تربیت همواره به‌سوی کودک و ناهم‌ترازی موجود به‌نفع او است. بنابراین لزوم پشتیبانی کل‌نگرانه بر مبنای عاملیت انسان، دیدگاه جامع‌تری را در اختیار می‌نهد که نیازمند باریک‌بینی و ژرفاندیشی بزرگسال در فرایند تربیت است.

از آن‌جایی که کودک دوران ابتدایی زندگی خود را معمولاً با حضور والدین و معلمان سپری می‌کند، بنابراین دلالت‌های عاملیت برای هرکدام از آن‌ها می‌تواند قابل‌توجه باشد. در این میان، والدین حساس‌ترین نقش را دارند. والدین باید برای رشد و توسعه مبنای شناختی کودک، تمهیدات مناسبی اتخاذ کنند. کودک نیازمند گفت‌وگو است. در این‌زمینه باید پیرامون مسائل گوناگون از جمله بحث در مورد داستان‌ها یا مشاهده طبیعت و محیط پیرامون، به کمک پرسش‌ها بازپاسخ، مهارت دلیل‌جویی کودک تقویت شود. هم‌چنین باید زمان کافی به کودک داده شود تا راجع به پاسخ‌های خود فکر کند و به تحلیل آن‌ها بپردازد. از این‌رو تا آن‌جا که ممکن است برای غنی‌سازی ظرفیت شناختی کودک، باید به او فرصت داد که در مواجهه با چالش‌های گوناگون، فرضیه‌های گوناگون بسازد. واقعیت آن است چنان‌چه کودک از لحاظ ابعاد مؤثر بر بعد شناختی وجود خود توانا شود، به‌همان میزان می‌تواند با افزایش سن، امیال خود را با استیلاي اراده مدیریت کند. در رابطه با مبدأ گرایشی کودک، نامناسب‌ترین واکنش می‌تواند سرکوب مستقیم و بدون توجیه از سوی والدین باشد. والدین باید با رعایت اصول تربیتی مناسب، در راستای تعامل ناهم‌تراز با کودک، واکنش‌های صحیح نشان دهند. پیرامون سومین مبنای عمل - اراده - والدین باید از انتخاب‌های کودک استقبال کنند و زمینه را برای بروز آن در روال روزمره زندگی فراهم کنند. از این‌رو به‌عنوان تصمیم‌گیرندگان مهم، حس مسئولیت در وجود آن‌ها شکل خواهد گرفت. در رابطه با نقش معلمان، با توجه به افزایش سن کودکان و رشد همه‌جانبه آن‌ها، معلمان باید در سطوح پیچیده‌تری به شکل‌دهی تمهیدات مناسب برای بروز سازنده عاملیت در دوران بزرگسالی اقدام کنند. باقری (۱۳۸۸) باور دارد از میان مبانی سه‌گانه عمل، بُعد شناختی می‌تواند جایگاه بروز پایدارتری داشته باشد، زیرا دیدگاه‌های غنی معلم می‌تواند پرتوهای شناختی قدرتمندی در اختیار دانش‌آموز قرار دهد. بنابراین به‌طور کلی تشویق کودکان برای بیان نظرات و ایده‌های خود و شنیدن و مهم تلقی کردن آن‌ها از سوی بزرگسالان و تعقیب این دیدگاه‌ها، تمرکز بر علائق، ایده‌ها و انتخاب‌های کودکان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی، تشویق کودکان به مشارکت فعال در برنامه‌ها، انعطاف‌پذیری برنامه‌ها، نگاه به کودکان به‌عنوان همکار بزرگسال و مشارکت فعال آن‌ها در کشف جهان و ساخت معنا می‌تواند مدنظر باشد (کیانی و جاویدی کلاته جعفرآبادی، ۱۴۰۱).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نسبت ساختار و عاملیت در نظریه انسان عامل و واکاوی اشارات تربیتی آن برای دوران کودکی انجام گرفت. بدین‌منظور در بخش اول پژوهش، مؤلفه‌های عاملیت و در بخش دوم پژوهش، مؤلفه‌های ساختار از منظر عاملیت بر اساس آراء خسرو باقری احصاء شدند. از این‌رو، مؤلفه‌های عاملیت شامل اراده و اختیار، مسئولیت، اندیشه‌ورزی، آزادی، علائق و نیازهای عامل، هدفمندی و معناداری اعمال، نقش هویت‌ساز عمل و هیجان و احساسات است. یافته‌های این بخش با پژوهش‌های میرشاه جعفری و یوسفی همدانی (۱۳۹۷)، دهقانی و افضل‌قادی (۱۳۹۸) و رهبری، شریفزاده و عابدینی بلترک (۱۴۰۰) هم‌سو است. بخش دوم پژوهش، به مؤلفه‌های ساختار شامل ساختارهای درونی و بیرونی پرداخته‌است. از این‌رو، ساختارهای درونی دربرگیرنده نفس و فطرت، به‌عنوان ابعاد وجودی انسان است و ساختارهای بیرونی مشتمل بر شرایط زمانی و مکانی، ایدئولوژی‌ها، سنت‌ها، عنصر وسع عمل، نحوه تکوین جهان هستی و انسان و محدودیت‌های آدمی است. علاوه بر پژوهش‌های متعدد (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵؛ صادق‌زاده قمصری و نوروزی، ۱۳۹۸)، باقری در نظریه‌پردازی عاملیت انسان برمبنای اندیشه اسلامی، در آثار متعددی این دسته از یافته‌ها را مورد واکاوی قرار داده‌است (باقری، ۱۳۹۹؛ باقری، ۱۴۰۱). هم‌چنین به‌گونه‌ای کم‌وبیش مشابه، این یافته‌ها، از نظر سایر صاحب‌نظران حوزه اسلام‌شناسی، پنهان‌نمانده‌است (شمشیری، ۱۴۰۱).

پس از روشن‌سازی مؤلفه‌های عاملیت و ساختار، در پاسخ به پرسش اول پژوهش و بر اساس آنچه در گام دوم کاوش مفهومی این پژوهش گذشت، به مناقشه تاریخی - فلسفی میان عاملیت انسان و ساختارهای محصور بر او پرداخته شد. این پرسش، جلوه‌ای جدید از بحث «جبر و اختیار» است. از این‌رو در بحث عاملیت و ساختار سخن بر آن است که آیا انسان‌ها توانایی تغییر در شرایط موجود و فراتر رفتن از ساختارها را دارند، یا این‌که تمام رفتارها متأثر از ساختار است. از آن‌جایی‌که باقری در پردازش نظریه انسان عامل بیان داشته‌است که پیش‌فرض‌های علم دینی خود را از قرآن گرفته‌است، از دیدگاه قرآن، در تناسب عاملیت و ساختار، تأکید محض و یک‌سویه به هیچ‌کدام نشده‌است. از یک‌سو، خداوند در قرآن کریم در آیه ۴۶ سوره هود، اشاره می‌دارد که فرزند حضرت نوح، به‌واسطه اعمال ناشایست خویش، اهلیت و نبوت خاندان خود را از دست می‌دهد و خداوند او را «إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ» می‌نامد. پس، انسان جز عمل خویش، چیز دیگری نیست. از دیگر سو، در آیات متعددی، شاهد آن هستیم که عاملیت انسان در برابر ساختارها، نه تنها رنگ نمی‌بازد بلکه معنادارتر هم می‌شود (صافات، ۳۰-۳۳؛ بقره، ۲۵۳؛ سبأ، ۳۳، زخرف، ۳۲). بنابراین قرآن کریم انسان را تحت تأثیر ساختارهای متعدد می‌داند ولی به‌هیچ‌عنوان مسئولیت عمل را از ایشان سلب نمی‌کند. بی‌شک هر نظریه‌ای که بخواهد تأثیر ساختارها را نادیده بگیرد، از مسیر صواب منحرف شده‌است. از جمله این نظریات، باقری (۱۳۹۲) به دو رویکرد افراط و تفریط اشاره می‌کند. در این نظریات، نوع نگاه به انسان، به‌خصوص کودک، سبب شکل‌گیری رویکردهای تربیتی می‌شود که خسارت‌های جبران‌ناپذیری را در آینده کودک پدید می‌آورد. در این‌زمینه، دیدگاه مکانیستی، انگاره انسان به‌مثابه ماشین را مبنای نظریه‌پردازی خود قرار می‌دهد. این دیدگاه، مشابه پارادایم رفتارگرایی، با غفلت از ابعاد وجودی درونی انسان، ماهیت انسان را در قالب چارچوب‌های بی‌معنای بیرونی بر پایه قوانین علی

توجه می‌کند. واقعیت آن است که در این دیدگاه، معلم، مهندس است که می‌تواند هدف تربیت را بیافریند و مربی را به آن سو کشاند. برای همین مربی به‌مثابه خاکی است که هرطور بخواهد آن را شکل می‌دهد. در سوی دیگر طیف، دیدگاه آرگانیستی با الهام از نظریات پیاز و برونر، انگاره ارگانیسم را جایگزین مفهوم «انسان ماشین‌وار» می‌نمایند. این دیدگاه علی‌رغم تأکید بر بُعد فعال انسان، به ساختارهای عاطفی و ویژگی اراده و اختیار انسان، چشم‌پوشی می‌کنند. از این‌رو معلم تسهیل‌کننده‌ای خواهد بود که سمت‌وسوی اعمال خود را به سمت کودک و نیازهای درونی او می‌گرداند. بنابراین هر دو رویکرد در مبانی خود دچار خطاهای انسان‌شناسی شده‌اند. از این‌رو است که عاملیت، بنیانی‌گزن‌ناپذیر خواهد بود.

بنابراین براساس فهم موجود، می‌توان چنین برداشت کرد که باقری در نظریه انسان عامل، عاملیت را به‌عنوان سخت‌هسته نظریه خود پذیرفته است و هم‌چنین ساختار نه‌تنها رد نمی‌گردد، بلکه دارای اصالت حقیقی است. با این‌وجود، این نظریه به تعامل‌گرایی، به‌معنای میانه‌روی و پرهیز از گرایش به‌سوی کرانه‌های افراطی طیف عاملیت - ساختار نظر دارد. البته به‌نظر می‌رسد باقری برای تدقیق این تعامل، بیش‌ترین استفاده را از مفهوم «گزینش و انتخاب» کرده‌است. بنابراین، انسان عامل، انسانی است که چنانچه مبادی عمل خود را به‌خوبی فهمیده باشد، نه‌تنها ساختارها او را در نهان خود به فراموشی می‌سپارند و نه‌تنها فردی مستقل است. انسان عامل در چارچوب ساختارها عمل می‌کند و برپایه گزینش و انتخاب از میان آن‌ها، هویت‌سازی می‌کند. باقری (۱۳۸۸) اشاره دارد برپایه تعبیر قرآن، انسان در تعامل با موقعیت‌های متنوع درون و بیرون از خود می‌تواند به «هجرت ارضی» و «هجرت درونی» اقدام کند. از این‌رو، چنانچه انسان ساختارهای پیرامون را متناسب با عاملیت خود نیافت، از آن‌ها فاصله گیرد. هم‌چنین اگر این مورد برایش امکان‌پذیر نبود، بر اساس قدرت اندیشه خود، رویکرد خود را از آن‌ها جدا سازد. با چنین تأویلی، به‌نظر می‌رسد می‌توان یکی از زیباترین تعامل‌های عاملیت و ساختار را باید در واقعه کربلا یافت. خُر بن یزید ریاحی از فرماندهان نظامی کوفه بود که پیش از واقعه عاشورا مأموریت یافت با سپاه هزار نفری، مانع حرکت امام حسین (ع) به‌سوی کوفه و هم‌چنین مانع بازگشت ایشان شود. برای همین او چند روزی با امام (ع) همراه بود تا این‌که در روز عاشورا به یاران ایشان می‌پیوندد. به‌عنوان یک پرسش اساسی، در آن چند روز چه گذشت که خُر تصمیمی دوران‌ساز گرفت؟ او که تا قبل از واقعه کربلا، مُدام تحت تأثیر ساختارهای فاسد حکومت بنی‌امیه بود! او که در انتخاب خویش مجبور نبود؟ بنابراین او در سر دوراهی سرنوشت خود، براساس شناخت، گرایش و اراده خویش، گزینشی نمود که عمل او را نماد آزادی در تمام دوران‌ها ساخت. در این‌زمینه، باقری (۱۳۸۲) از دو نوع عمل «رهایی‌بخش» و «اسارت‌آفرین» سخن می‌گوید. در حقیقت در بالاترین سطح تعامل با ساختارهای موجود، بر پایه خردورزی، اراده کارگزار عقل است، فطرت خودآگاه است و امیال در خدمت اراده و عقل است. بنابراین در این حالت ناهم‌تراز، عاملیت، ساختار را اداره می‌کند. در عمل اسارت‌آفرین، وجود فرد و اراده او در خدمت‌گزاری به امیال رنگ باخته‌اند، در این حالت بارقه‌های آگاهی‌بخش فطرت نیز در زنگارها فراموش شده‌است.

بر پایه نتایج پژوهش حاضر در بُعد کاربردی، با توجه به اهمیت تعامل پویای دوگانه عاملیت - ساختار در دوران بزرگسالی، اتخاذ انگاره کودک به مثابه شبه‌عامل و برداشت از دوران کودکی به مانند دوران گذار به عاملیت - دوران تمهید - در نظریه اسلامی عمل، پیشنهاد می‌شود؛ والدین، مربیان و معلمانی که در تربیت کودکان مداخله دارند ضمن تلقی اشارات تربیتی پژوهش به عنوان راهنمای عمل تربیت، با حمایت و پشتیبانی از کودک در تعامل ناهم‌تراز با او، تمهیداتی اتخاذ کنند که بنیادهای عاملیت در وجود کودک تقویت یابند. از این رو بازاندیشی در شیوه نگاه به کودک، بهره‌گیری از شیوه‌های دانش‌آموزمحور و فعال تدریس جهت تقویت مبادی معرفتی، استفاده از ظرفیت‌های نقادی و موقعیت‌های چالش‌برانگیز حل مسئله در تربیت کودک، توجه به ارزش‌های گفت‌وگو در تربیت و در نهایت دوری از شیوه‌های کلیشه‌ای و ملالت‌آور تربیت سنتی می‌تواند حائز اعتبار باشد. بدین گونه می‌توان امید داشت با افزایش سن، عاملیت کودک پررنگ‌تر و دارای مبادی اختیار و استقلال شود.

در بُعد پژوهشی پیشنهاد می‌شود با توجه به این که پژوهشی در زمینه مشابه این پژوهش در نظریه نوین یاد نظریه انسان عامل صورت نگرفته و بر پایه اهمیت تلفیق مؤلفه‌های ساختار و عاملیت در تربیت اصیل انسان در تمامی مراحل رشد، پژوهش‌های تطبیقی میان واکاوی مناسبات عاملیت و ساختار از دیدگاه عاملیت انسانی و سایر الگوهای جهانی و نوین تربیت کودک محور صورت گیرد. هم‌چنین انجام مطالعات میدانی جهت واکاوی آسیب‌های احتمالی از کزفهمی‌های نسبت ساختار و عاملیت در ذهن مربیان و معلمان می‌تواند به تکمیل و بهبود نتایج پژوهش حاضر کمک رساند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از متخصصان و پژوهش‌گران که در به‌ثمر رسیدن این پژوهش براه توجه به تربیت، به خصوص

تربیت دوران کودکی نقش داشتند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

قرآن مجید.

دشتی، محمد (۱۳۸۸). نهج البلاغه. قم: جمکران.

آخوندی، محمدباقر (۱۳۹۰). یگانگی یا دوگانگی عاملیت و ساختار در تفاسیر قرآن. *اسلام و علوم اجتماعی*، ۳(۵)، ۷۵-۴۹
https://soci.rihu.ac.ir/article_1187.html

آزادمنش، سعید، سجادیه، نرگس، و باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۵). تبیین ماهیت دوران کودکی در هندسه نظریه اسلامی عمل. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۱۶(۱)، ۸۳-۱۰۳. <https://doi.org/10.22067/fe.v6i1.47572>

الن، جیمز (۱۳۹۹). *انسان؛ فرمانروای ذهن، بدن و پیشامدها*. ترجمه عیسی مادی. تهران: انتشارات نوژین.

احمدآبادی آرانی، نجمه، باقری، خسرو، سردی، محمدرضا، و اسماعیلی، زهره (۱۳۹۹). مبانی انسان‌شناختی از دیدگاه ملاصدرا و اصول تربیتی منتج از آن. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. ۲۸(۴۶)، ۱۴۵-۱۶۷.
https://iej.ihu.ac.ir/article_205212.html

اشرفی سلطان‌احمدی، زینب، کیهان، جواد، ملکی آوارسین، صادق، و یاری، جهانگیر (۱۴۰۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت دینی در دوره پیش‌دبستانی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۶(۱)، ۷-۳۰.
<http://qaie.ir/article-1-716-fa.html>

اکبری، حسین (۱۳۹۵). شکل‌گیری اجتماع ملی (ملت) و دیالکتیک عاملیت و ساختار؛ به سوی یک نظریه جامعه‌شناختی در باب تغییرات اجتماعی کلان. *جامعه‌شناسی ایران*. ۱۷(۳)، ۲۵-۳. http://www.jsi-isa.ir/article_26735.html

ایروانی، شهین، و وحدتی‌دانشمند، علی (۱۳۹۶). نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان فلسفه بومی در جامعه ایران. *فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت*. ۱۱(۱)، ۱۷-۳۳.
https://jphiloeu.ut.ac.ir/article_65104.html

ایزدپناه، امین (۱۳۹۹). بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی. *فلسفه تربیت*. ۵(۲)، ۱۰۹-۱۳۴. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382802.1399.6.6.1.0>

باقری، خسرو (۱۳۸۲). *تدوین مبانی انسان‌شناختی اسلام برای علوم اسلامی*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

باقری، خسرو (۱۳۸۸). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر علم.

باقری، خسرو (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان‌شناسی (پسا) ساختارگرا. *تعلیم و تربیت*. ۲(۹۸)، ۹-۳۶.

باقری، خسرو (۱۳۹۰). *تعلیم و تربیت اسلامی: چارچوب تئوریک و کاربرد آن*. تهران: سازمان انتشارات.

باقری، خسرو (۱۳۹۲). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: منادی تربیت.

باقری، خسرو (۱۳۹۴). *روایت‌هایی از فلسفه تعلیم و تربیت یادداشت‌هایی از دانش‌آموختگان فلسفه تعلیم و تربیت در مصاحبه با دکتر خسرو باقری*. تهران: کتاب فردا.

باقری، خسرو (۱۳۹۵). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: علمی و فرهنگی.

باقری، خسرو (۱۳۹۹). *عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی*. تهران: واکاوش.

باقری، خسرو (۱۴۰۱). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان، چاپ اول.
 باقری، خسرو (۱۴۰۱). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان، چاپ دوم.
 باقری، خسرو (۱۴۰۱). *تربیت در افق عاملیت انسان*. تهران: واکاوش.

باقری، شهلا، و نظریان، رضا (۱۳۹۷). رهاورد جامعه‌شناس مسلمان در تنقیح دوگانه ساختار و عاملیت: بررسی موردی سه نظریه. *تحقیقات بنیادین علوم انسانی*. ۱۱۸-۹۳، (۱۰)۱. <http://frh.sccsr.ac.ir/article-1-82-fa.html>

بیانی، فرهاد (۱۴۰۲). خودزایشی واقعیت اجتماعی و نقد رئالیسم انتقادی: مارگارت آرچر و اندرو سیر. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*. ۳۶۸-۳۴۹، (۳)۱۲. https://jisr.ut.ac.ir/article_92530.html

پورنقاش تهرانی، سیدسعید، و امینی تهرانی، محمدعلی (۱۳۹۸). تأثیر تجربه‌های ناگوار در روابط دوران کودکی بر سلامت روانی دانشجویان. *آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*. ۲۴۴-۲۳۱، (۲)۷. <http://journal.ihepsa.ir/article-1-1134-fa.html>

حسینی، سیدحمیدرضا، و موسوی، هادی (۱۳۹۱). ساخت و عامل در نظریه اعتباریات علامه طباطبایی و نظریه ساخت‌یابی گیدنز. *نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان*. ۱۵۹-۱۲۹، (۲)۲. <https://doi.org/10.22059/jstmt.2012.54306>

حسینی، سیدعلی، رهنما، اکبر، و موسوی، رقیه (۱۴۰۰). مطالعه مبانی هستی‌شناسی رویکرد مرلوپونتی و لیپمن به منظور تدوین الگوی تلفیقی در برنامه فلسفه برای کودکان. *تفکر و کودک*. ۱۷۹-۱۵۷، (۲)۱۲. <https://doi.org/10.30465/fabak.2022.6763>

حسینی، محمدجواد، و خسروی، حسن (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی نگرش قوانین اساسی جمهوری اسلامی ایران و پاکستان به حقوق کودک. *مطالعات تطبیقی حقوق کشورهای اسلامی*. ۱۰۲-۷۹، (۲)۱. <https://doi.org/10.22034/lcs.2023.1983481.1015>

خدیوی، غلامرضا (۱۳۹۱). عاملیت و ساختار از منظر جامعه‌شناسی فرایندی نوربرت الیاس. *مطالعات جامعه‌شناختی ایران*. ۱۵۱-۱۳۵، (۶)۲.

جمشیدی‌ها، غلامرضا، و توانای نامی، مریم (۱۳۹۶). اصالت فرد یا جامعه از منظر شریعتی. *نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان*. ۳۲-۹، (۱)۷. <https://doi.org/10.22059/jstmt.2018.247298.1159>

دهقانی، مرضیه، و افضل‌قادی، منا (۱۳۹۸). تحلیلی بر جایگاه عادت و عاملیت در پرورش انسان: ژرف‌اندیشی در آرای تربیتی. *نوآوری‌های آموزشی*. ۱۱۶-۹۱، (۷۲)۱۸. <https://doi.org/10.22034/JEI.2020.103564>

ذکایی، محمدسعید (۱۳۹۶). *درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران*. تهران: آگاه.

ربانی، علی، و فهامی، فائزه (۱۳۹۴). مناسبات عاملیت و ساختار از دیدگاه علامه محمدتقی جعفری. *اسلام و علوم اجتماعی*. ۱۲۶-۹۵، (۱۳)۷. https://soci.rihu.ac.ir/article_1078.html

رضوی طاهری، سمیه‌سادات (۱۳۹۱). بررسی استلزام‌های مفهوم عاملیت انسانی در اندیشه اسلامی برای تربیت در دوران کودکی. *پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت*. دانشگاه تهران.

رهبری، فاطمه، شریفزاده، حکیمه‌السادات، و عابدینی بلترک، میمنت (۱۴۰۰). واکاوی مؤلفه‌های هویت‌یابی در نظریه انسان به‌منزله عامل. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. ۲۱۴-۱۸۵، (۵۲)۲۹. https://iej.ihu.ac.ir/article_206818.html

سند تحول بنیادین (۱۳۹۰). *شورای عالی انقلاب فرهنگی*.

- سجادیه، نرگس، و آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی. *فلسفه تربیت*. ۱(۱)، ۱۱۵-۱۴۰. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382802.1395.1.1.5.3>
- سجادیه، نرگس، اسامی، رضوان، و طلائی، ابراهیم (۱۳۹۹). تبیین و نقد انگاره‌های کودکی در سند برنامه پیش‌دبستانی ایران. *فلسفه تربیت*. ۵(۱)، ۲۹-۵۲. <http://pesi.saminattech.ir/Article/34983>
- سعیدی، مهدی (۱۴۰۲). کاوشی پیرامون رویکرد تربیتی رودلف اشتاینر و دستاوردهای آن برای برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران: پژوهشی ترکیبی. *رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت*. دانشگاه شیراز.
- شاه‌آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۵). *مقدمه بر ادبیات کودک: بحثی در شناخت مفهوم دوران کودکی*. تهران: نغمه نوآندیش.
- شاهی، بتول، ستاری، علی، بناهان، مریم، و نراقی‌زاده، افسانه (۱۴۰۲). واکاوی رویکردها به فلسفه کودک به منظور شناسایی فلسفه کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۱(۱)، ۱۹-۲۵۹. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37975.3432>
- شکوهی، غلامحسین (۱۴۰۱). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. تهران: به‌نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- شمشیری، بابک (۱۴۰۱). *طرحی نو در انسان‌شناسی اسلامی*. تهران: نگاه معاصر.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا، و نوروزی، لیلا (۱۳۹۸). حدود استفاده از «عادت» در تربیت اخلاقی در رویکردهای معاصر منتخب و نقد آنها بر اساس نظریه انسان‌عامل. *پژوهش‌های تعلیم و تربیت اسلامی*. ۸(۱۳)، ۱۰۴-۱۴۳. <https://doi.org/10.22103/jir.2019.12911.1305>
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود، تیموری، لقمان، و ایمان‌زاده، علی (۱۴۰۱). مقایسه ابعاد و مؤلفه‌های حقوق کودک در پیمان‌نامه جهانی با اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۷(۴)، ۵۹-۸۶. <http://dx.doi.org/10.52547/qaie.7.4.59>
- فرح‌بخش، حمیده، باقری، خسرو، و سجادیه، نرگس (۱۴۰۱). بررسی و نقد نسبت فرهنگ با تعلیم و تربیت از منظر عاملیت فرد در اسناد بالادستی. *فلسفه تربیت*. ۷(۷)، ۲۹-۵۴. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382802.1401.7.7.2.4>
- کردان، علی محمد (۱۴۰۱). *سیر آراء تربیتی در غرب*. تهران: سمت.
- کوشا، غلام‌حیدر (۱۳۹۵). هستی‌شناسی اجتماعی در حکمت صدرایی بررسی «تکوین جامعه» و «هستی اجتماعی انسان» در حکمت متعالیه. *تحقیقات بنیادین علوم انسانی*. ۴(۵)، ۶۱-۸۴. <http://frh.sccsr.ac.ir/article-1-49-fa.html>
- کرمی‌نژاد، احمد (۱۳۹۲). *بررسی انتقادی عاملیت و ساختار در اندیشه متفکران متأخر جامعه‌شناسی از نگاه اندیشه دینی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم اجتماعی. دانشگاه تهران.
- کیانی، معصومه، و جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره (۱۴۰۱). اشارات تربیتی الگوهای برنامه‌درسی دوره پیش‌دبستانی (با تأکید بر محورهای عاملیت کودک، ماهیت و راهبردهای یاددهی-یادگیری و صلاحیت حرفه‌ای مربیان. *تفکر و کودک*. ۱۳(۱)، ۲۵۹-۲۸۹. <https://doi.org/10.30465/fabak.2022.7246>
- کیهان، جواد (۱۳۹۹). طراحی مدل راهبردهای آموزش مذهبی کودکان پیش‌دبستانی در خانواده (پژوهشی آمیخته). *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۵(۱)، ۶۱-۹۲. <http://dx.doi.org/10.29252/qaie.5.1.61>

گلابی، فاطمه، و قاسم‌زاده، داود (۱۳۹۴). بازخوانی آرای گیدنز: رویکرد تلفیقی در عاملیت و ساختار. حقوق ملل. ۱۹۶-۱۷۱، (۱۹)۳.

گوتک، جerald آل (۱۴۰۱). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶). مسائل محوری در نظریه اجتماعی، کنش، ساختار و تناقض در تحلیل اجتماعی. ترجمه محمد رضایی. تهران: سعادت.

مانهایم، کارل (۱۳۹۹). ایدئولوژی و اتوپیا: مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی شناخت. ترجمه فریبرز مجیدی. تهران: سمت.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۹). خداشناسی در قرآن. تهران: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

ملاسلمانی، فرشته، قائمی، علی، و بهشتی، سعید (۱۳۸۹). بررسی مبانی تربیت اجتماعی از دیدگاه امام سجاد (ع) در صحیفه سجادیه. روان‌شناسی تربیتی. ۱۷(۶)، ۱۲۰-۱۵۰. https://jep.atu.ac.ir/article_2286.html

مهقانی، زهرا، حجازی، الهه، و سجادیه، نرگس‌سادات (۱۴۰۰). ادراک و شناخت نوجوانان از مفهوم عاملیت: مطالعه پدیدارشناسانه. پژوهش‌های کاربردی روانشناختی. ۱۲(۱)، ۱۹-۳۸. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.279514.643239>

میرزایی، حسین، سلطانی‌بهرام، سعید، و قاسم‌زاده، داوود (۱۳۹۱). عاملیت و ساختار در اندیشه میشل فوکو. مطالعات جامعه‌شناسی. ۱۷(۵)، ۵۵-۶۹. https://jss.tabriz.iau.ir/article_521110.html

میرشاه جعفری، سیدابراهیم، و یوسفی‌همدانی، الهام (۱۳۹۷). بازخوانی مفهوم «عمل صالح» و دلالت‌های تربیتی آن بر مبنای نظریه انسان عامل. آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث. ۴(۱)، ۱-۱۹. <https://doi.org/10.22034/iued.2018.36517>

مارش، دیوید، و استوکر، جری (۱۳۸۵). روش و نظریه در علوم سیاسی. ترجمه امیرمحمد حاجی یوسفی. تهران: پژوهشکده راهبردی.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۴۰۰). درآمدی به فلسفه. تهران: طهوری.

نظری، نصرالله، و شرف‌الدین، سید حسین (۱۳۹۳). رابطه عاملیت و ساختار از دیدگاه علامه طباطبائی. معرفت فرهنگی اجتماعی. ۳(۱۹)، ۴۱-۶۴. <https://marefatfarhangi.nashriyat.ir/node/179>

هاشمی، میرداود، و گلابی، فاطمه (۱۴۰۱). فرایند تلفیق در نظریه ریخت‌یابی مارگارت آرچر. روش‌شناسی علوم انسانی. ۲۸(۱۱۲)، ۷۹-۹۵. <https://doi.org/10.30471/mssh.2022.8081.2264>

References

- Ahmadabadi Arani, N., Bagheri, K., Sarmadi, M. R., & Esmaeili, Z. (2020). The Foundations of Anthropology from Mulla Sadra's Point of View and Its Educational Principles. *Research in Islamic Education Issues*, 28(46), 145-167. https://iej.ihu.ac.ir/article_205212.html [In Persian].
- Akbari, H. (2016). The formation of the national community (nation) and the dialectic of agency and structure; Towards a sociological theory about macro social changes. *Iranian Journal of Sociology*, 17 (3), 3-25. http://www.jsi-isa.ir/article_26735.html?lang=en [In Persian].
- Akhondi, M. B. (1390). Unity or Duality of Agency and Structure in Exegeses of the Quran. *Journal of Islam and Social Sciences*, 3(6), 48-75. https://soci.rihu.ac.ir/article_1187.html?lang=en [In Persian].

- Ashrafi Soltanahmadi, Z., Keyhan, J., & Maleki Avarsin S, Yari J. (2021). Designing an Optimal Pattern for Religious Education Curriculum at a Preschool. *qaiie*. 6(1), 7-30. <http://dx.doi.org/10.52547/qaiie.6.1.7>[In Persian].
- Azadmanesh, S., Sajadieh, N., & Bagheri, K. (2016). The Explanation of the Nature of Childhood from the Perspective of Islamic Theory of Action. *Foundations of Education*, 6(1), 83-103. <https://doi.org/10.22067/fe.v6i1.47572>[In Persian].
- Bagheri, Kh. (2008). A comparative study of the Islamic scheme of action with (post)structuralist anthropology. *Education*, 2 (98), 9-36. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2008). New perspectives in the philosophy of education. Tehran: *Science*. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2012). The ideal model of education in the Islamic Republic of Iran. Tehran: *Manadi Tarbiat*. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2013). Islamic education and training: theoretical framework and its application. Tehran: *Publishing Organization*. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2014). Narratives of philosophy of education, notes from philosophy of education graduates in an interview with Dr. Khosro Bagheri. Tehran: *Kitab Farda*. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2015). An introduction to the philosophy of education in the Islamic Republic of Iran. Tehran: *Scientific and Cultural*. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2019). Human agency, a religious and philosophical approach. Tehran: *Vakaush*. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2021). A new look at Islamic education. Tehran: *Burhan School Cultural Institute*, first edition. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2021). A new look at Islamic education. Tehran: *Burhan School Cultural Institute*, second edition. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2021). Education in the horizon of human agency. Tehran: *Vakaush*. [In Persian].
- Bagheri, Kh. (2012). Compilation of anthropological foundations of Islam for Islamic sciences. Tehran: *Research Institute of Education and Training*. [In Persian].
- Bagheri, S., & Nazarian R. (2018). The Muslim sociologist achievement in pure the duality of structure and agency Case study of three theories. *Quarterly Journal of Basic Human Sciences Research*. 4(1):93-118. <https://frh.sccsr.ac.ir/article-1-82-fa.html>[In Persian].
- Bataille, G. (2020). Agency and sovereignty: Georges Bataill` s Anti- Humanist conception of child. *Journal of philosophy of Education*, 54(5), 1186-1200. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12455>
- Bayani, F. (2023). Self-generation of Social Reality and the Critique of Critical Realism: Margaret Archer and Andrew Sayer. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 12(3), 349-368. https://jisr.ut.ac.ir/article_92530.html?lang=en[In Persian].
- Dashti, M. (2008). *Nahj al-Balagha*. Qom: Jamkaran. [In Persian].
- dehghani, M., & afzali qadi, M. (2020). Analysis of the position of the habit and agency in human education: Deep thinking on the educational views. *Journal of Educational Innovations*, 18(4), 91-116. <https://doi.org/10.22034/JEI.2020.103564>[In Persian].
- Farah Bakhsh, H., Bagheri, Kh., & Sajjadieh, N. (2022). Study and Critique of the relation between culture and education regarding agency in the education Documents of Iran. *Philosophy of Education*, 7(7), 29-54. <https://dori.net/dor/20.1001.1.25382802.1401.7.7.2.4>[In Persian].
- Giddens, A. (1983). *Central problems in social theory*. London, Macmillan press LTD.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, MA: Polity.
- Hasani, S. H., & Moosavi, H. (2012). Structure and agency in a comparative study of Allama Tabatabai's theory of Etebariat and Giddens' theory of structuration. *Journal of Social Theories of Muslim Thinkers*, 2(2), 129-159. <https://doi.org/10.22059/jstmt.2012.54306>[In Persian].
- Hashemi, M., & Golabi, F. (2022). The integration process in Margaret Archer's theory of morphology. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 28(112), 79-95. [HTTPS://DOI.ORG/10.30471/MSSH.2022.8081.2264](https://doi.org/10.30471/MSSH.2022.8081.2264)[In Persian].
- Hosseini, M. J., & Khosravi, H. (2022). A comparative study of the attitude of the constitutions of the Islamic Republic of Iran and Pakistan to children's rights. *Comparative Studies of Islamic Law*, 1(2), 79-102. <https://doi.org/10.22034/lcs.2023.1983481.1015>[In Persian].
- Hosseini, S. A., Rahnama, A., & Moosavi, R. (2022). A Study of the Ontological Foundations of Merleau-Ponty's and Lipman's Approaches in Order to Develop an Integrated Model in the Philosophy for Children Program. *Thinking and Children*, 12(2), 157-179. <https://doi.org/10.30465/fabak.2022.6763>[In Persian].
- Iravani, S., & Vahdati Daneshmand, A. (2017). The Relevance of Philosophical Foundations of Modern Early Childhood Education Approaches and Islamic Philosophy of Education as Iran Indigenous Philosophy. *Philosophy and history of education*, 1(1), 17-33. https://jphiloeu.ut.ac.ir/article_65104.html?lang=en[In Persian].
- Izadpanah, A. (2019). Investigating the role of children and their voices in improving and reforming educational programs and policies. *Philosophy of Education*, 5(2), 109-134. <http://pesi.saminattech.ir/en/Article/35033>[In Persian].
- jamshidiha, G. R., & tavana ye nami, M. (2017). indivijualism and sociallism in shariati approach. *Journal of Social Theories of Muslim Thinkers*, 7(1), 9-32. <https://doi.org/10.22059/jstmt.2018.247298.1159>[In Persian].
- Kardan, A. M. (2022). The course of educational decisions in the West. Tehran: *Samt*. [In Persian].
- Keyhan, J. (2020). Designing a Model of Religious Education Strategies for Preschool Children in the Family (Mixed Research). *qaiie*. 5(1), 61-92. <http://dx.doi.org/10.29252/qaiie.5.1.61>[In Persian].
- Khedeve, Gh. (2011). Agency and structure from the perspective of Norbert Elias process sociology. *Iranian Sociological Studies*, 2(6), 135-151. [In Persian].
- Kiyani, M., & Javidi. Kalatehjavarabadi, T. (2022). Educational Hints of Preschool Curriculum Models in the Axes of Child Agency, Nature and Strategies of Teaching-Learning, and Professional Competence of Educators. *Thinking and Children*, 13(1), 259-289. <https://doi.org/10.30465/fabak.2022.7246>[In Persian].
- Koosha, G. H. K. (2017) "Social Ontology" in Sadra's philosophy (The study of the "formation of society" and "social existence of man" in Transcendental wisdom). *Basic Humanities Research*. (4)2::61-84. <http://frh.sccsr.ac.ir/article-1-49-fa.html> [In Persian].
- Mahghnani, Z., Hejazi, E., & Sajjadih, N. (2021). Adolescents' Perception and Knowledge of Agency: A Phenomenological Study. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(1), 19-38. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.279514.643239>[In Persian].
- Mirshah Jafari, S. E., & Yousefi Hamedani, E. (2018). A reinterpretation of the concept of "Amal-e Saleh" and its educational implications based on the theory of human as an agent. *Educational Doctrines in Quran and Hadith*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.22034/iued.2018.36517> [In Persian].

- Mirzaei, H., Soltani-Bahram, S., & Qasim-zadeh, D. (2011). Agency and structure in the thought of Michel Foucault. *Sociological Studies*, 5(17), 55-69. https://jss.tabriz.iau.ir/article_521110.html [In Persian].
- Mollasalmi, F., Ghaemi, A., & Beheshti, S. (2010). An investigation about basics of social education from Imam Sajjad `s viewpoint in Sahifeye Sajjadih. *Educational Psychology*, 6(17), 120-150. https://jep.atu.ac.ir/article_2286.html?lang=en [In Persian].
- Nazari, N., & Sharafuddin, S. H. (2013). The relationship between agency and structure from Allama Tabatabai's point of view. *Social Cultural Knowledge*, 3(19), 41-64. <https://marefatefarhangi.nashriyat.ir/node/179> [In Persian].
- Pournaghash-Tehrani, S. S., & Amini-Tehrani, M. (2019). The Impact of Adverse Experiences in Childhood Relationships on the Mental Health of University Students. *Iran J Health Educ Health Promot*. 7(2):231-244. <http://journal.ihepsa.ir/article-1-1-134-fa.html> [In Persian].
- Rabbani, A., & Fahami, F. (1394). Relationships of structure and agency in the view of Allameh Mohammad Taghi Ja'fari. *Journal of Islam and Social Sciences*, 7(13), 95-126. https://soci.rihu.ac.ir/article_1078.html [In Persian].
- Rahbari, F., Sharifzadeh, H., & Abedini Beltork, M. (2021). The analysis of the components of Identification in the theory of human as agent. *Research in Islamic Education Issues*, 29(52), 185-214. https://iej.ihu.ac.ir/article_206818.html [In Persian].
- sadeghzade, A., & noruzi, L. (2019). Limits of Using "Habit" in Moral Education in Accordance with Selected Contemporary Approaches and their Criticism Based on the Theory of Human as Agent. *Journal of Islamic Education Research*, 8(1), 104-143. <https://doi.org/10.22103/jir.2019.12911.1305> [In Persian].
- Sajjadih, N., & Azadmanesh, S. (2015). Conceptual infrastructures of childhood in the evolution of history: Towards an Islamic conceptualization of childhood. *Philosophy of Education*, 1(1), 115-140. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382802.1395.1.1.5.3> [In Persian].
- Sajjadih, N., Asami, R., & Talai, Ebrahim (2019). Explanation and criticism of childhood concepts in Iran's preschool program document. *Philosophy of Education*, 5(1), 29-52. <http://pesi.saminetech.ir/Article/34983> [In Persian].
- Shahi, B., Sattari, A., Banahan Ghomi, M., & Naraghizadeh, A. (2023). Exploring approaches to the philosophy of childhood to identify it in upstream educational documents in Iran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(1), 259-288. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37975.3432> [In Persian].
- Tahmasebzadeh aheikhlar, D., Teimoori, L., & imanzadeh, A. (2022). Comparing Dimensions and Components on the Rights of the Child in the International Convention and in the Upstream Documents of the Educational System Islamic Republic of Iran. *qaiie*. 7(4), 59-86. <http://dx.doi.org/10.52547/qaiie.7.4.59> [In Persian].
- Tronca, L., & Forsé, M. (2022). Towards a Sociology of Reasonableness: Structure and Action in the Structural Interactionist Approach. *Italian Sociological Review*, 12(3), 1035-1063. <https://doi.org/10.13136/isr.v12i3.602>