



A Comparative Study of Human Characteristics in the Thought of René Descartes and Paulo Freire and a Critique Based on the Anthropological Foundations of the Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran

Bizhan Mohamadyari¹, Mohammadreza Sarmadi^{2*}, Seyedeh Esmat Rasouli¹, Hamidreza Rezazadebahadori³

1. Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran.
2. Department of Educational Sciences, Tehran Branch, Payame Noor University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
3. Professor, Department of Educational Sciences, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

❖ Corresponding Author Email: Sarmadi@pnu.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2025/09/27 Accept: 2026/02/15 Initial Publish: 2026/07/26 Final Publish: 2026/09/23 Keywords: Organizational justice, Iranian public education, PLS-SEM, distributive justice, procedural justice, interpersonal justice, informational justice Article Cite: Mohamadyari, B., Sarmadi, M., Rasouli, S. E., & Rezazadebahadori, H. (2026). A Comparative Study of Human Characteristics in the Thought of René Descartes and Paulo Freire and a Critique Based on the Anthropological Foundations of the Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran. <i>Sociology of Education</i>. 12(3): 1-15.	Purpose: This study aims to compare the anthropological characteristics of the human being in Cartesian modern thought and Freirean postmodern/critical thought and to critically evaluate them based on the anthropological foundations of Iran's Fundamental Reform Document of Education. Methodology: This qualitative, fundamental–analytical study adopted a descriptive–interpretive approach. Data were collected through qualitative meta-synthesis of authoritative texts, including Descartes' major philosophical works, Freire's foundational educational writings, and the official text of the Fundamental Reform Document of Education. Data analysis was conducted using thematic analysis with open, axial, and selective coding. Frankena's practical syllogism model was employed to distinguish descriptive propositions, normative propositions, and foundational principles for systematic comparison and normative critique. Findings: The findings indicate that Cartesian anthropology emphasizes foundational rationality, the self-grounding subject, mind–body dualism, and epistemic individualism, resulting in the marginalization of social and spiritual dimensions. Freirean anthropology conceptualizes the human being as historical, social, and becoming, highlighting critical consciousness, dialogue, social praxis, and justice, while lacking a systematic articulation of the human–God relationship. The Fundamental Reform Document proposes an integrative anthropological model that recognizes rational, moral, spiritual, social, and physical dimensions, emphasizing divine nature, human dignity, social responsibility, and the integration of reason and faith. Conclusion: The study concludes that the Fundamental Reform Document of Education offers a comprehensive and normative anthropological alternative that transcends the reductionisms of modern and postmodern paradigms by rearticulating human rationality, social engagement, and spirituality within a coherent ethical and theological framework.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.685>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

The concept of the human being constitutes the epistemological and normative core of every educational system, as educational goals, curricular priorities, and pedagogical practices are ultimately grounded in implicit or explicit anthropological assumptions. Philosophical anthropology therefore plays a decisive role in shaping educational theory and practice, particularly in periods of paradigmatic transition. Modernity and postmodernity represent two major intellectual configurations that have profoundly redefined the understanding of the human subject, knowledge, society, and education. Any serious engagement with contemporary educational reform—especially within religious and value-oriented contexts—requires a critical examination of these anthropological paradigms and their implications for education (Bagheri, 2019).

René Descartes is widely recognized as a foundational figure of modern philosophy and modern anthropology. By introducing methodological doubt and grounding certainty in the thinking subject, Descartes redefined the human being as a rational, self-grounding subject whose essence lies in thinking rather than embodied or relational existence (Descartes & Cottingham, 1996). This Cartesian conception of the human being as a rational, autonomous ego established the philosophical basis for modern individualism, scientific rationality, and instrumental approaches to knowledge and education (Copleston & Bashirieh, 2018; Taylor, 1989). Educational systems influenced by this paradigm tend to prioritize cognitive mastery, methodological rigor, and epistemic certainty, often at the expense of moral, social, and spiritual dimensions (Taheri & Jalali, 2018). Critics argue that such an anthropological reduction marginalizes the embodied, historical, and relational aspects of human existence (Barandak et al., 2022).

In contrast, postmodern and critical theories challenge the Cartesian subject by emphasizing historicity, social embeddedness, language, and power relations. Within this intellectual landscape, Paulo Freire occupies a distinctive position due to his direct engagement with education as a site of human formation and social transformation. Freire conceptualizes the human being as an unfinished, historical, and relational subject whose identity emerges through dialogue, critical consciousness, and praxis aimed at liberation (Freire, 1970). His anthropological framework aligns with broader postmodern critiques of absolutism and technocratic rationality, highlighting plurality, lived experience, and the political nature of knowledge (Best & Kellner, 1997; Hutcheon, 2022). From this perspective, education becomes an ethical–political practice oriented toward emancipation, justice, and social responsibility.

Despite their profound differences, both modern and postmodern anthropologies have been subject to critique, particularly from religious and value-based perspectives. Scholars argue that Cartesian anthropology neglects the spiritual and moral dimensions of the human being, while postmodern and critical anthropologies risk dissolving transcendent meaning by overemphasizing social construction and historical contingency (Nezhad-Iran, 2023; Taheri Sarteshnizi & Azizkhani, 2019). These critiques are especially salient in societies that seek to integrate educational modernization with religious and ethical foundations.

In the context of the Islamic Republic of Iran, the Fundamental Reform Document of Education represents a comprehensive attempt to articulate an indigenous, value-based educational framework grounded in Islamic anthropology. This document conceptualizes the human being as a multi-dimensional entity endowed with rational, moral, spiritual, social, and physical capacities, oriented toward divine servitude, ethical responsibility, and holistic growth (Ministry of Education, 2011). Unlike purely modern or postmodern paradigms, the document seeks to integrate reason and faith, knowledge and values, individuality and social responsibility within a coherent anthropological vision (Nabi et al., 2024). However, the anthropological foundations of this document have rarely been examined through a systematic comparative dialogue with influential Western paradigms.

Given the growing interest in reassessing educational anthropology in light of global intellectual transformations, a comparative analysis of Cartesian and Freirean conceptions of the human being—critically evaluated through the lens of the Fundamental Reform Document—can illuminate both the limitations of dominant Western models and the distinctive contributions of an Islamic educational anthropology. Contemporary developments in cultural and philosophical anthropology further underscore the relevance of such comparative inquiries (Magnarila, 2025; Moll, 2023). Accordingly, this study aims to compare the anthropological characteristics of the human being in the thought of René Descartes and Paulo Freire and to critically evaluate them based on the anthropological foundations of the Fundamental Reform Document of Education of the Islamic Republic of Iran.

Methods and Materials

This study employed a qualitative, fundamental–analytical research design using a descriptive–interpretive approach. The primary methodological strategy was qualitative meta-synthesis, which enabled the systematic integration and reinterpretation of findings from relevant philosophical, educational, and anthropological texts. The units of analysis were not human participants but authoritative texts, including Descartes' principal philosophical works, Freire's foundational educational writings, and the official text of the Fundamental Reform Document of Education.

Data collection was conducted through a systematic review of Persian and English academic sources, including books, peer-reviewed journal articles, and policy documents. Purposeful sampling was used to select texts that were conceptually relevant, academically معتبر, and analytically rich with respect to anthropological assumptions. The selected materials were analyzed using qualitative thematic analysis, involving open, axial, and selective coding to extract key concepts, categories, and overarching themes.

For comparative interpretation, the study employed an adapted version of Frankena's practical syllogism model, distinguishing descriptive propositions, normative propositions, and foundational principles within each anthropological framework. This structure facilitated a systematic comparison of Descartes' and Freire's anthropologies and enabled a normative critique grounded in the anthropological principles articulated in the Fundamental Reform Document. Throughout the analysis, methodological rigor was ensured through iterative coding, peer review of analytic categories, and transparency in the interpretive process.

Findings

The findings indicate that Cartesian anthropology conceptualizes the human being primarily as a rational, self-sufficient subject whose defining feature is autonomous thinking. Central themes extracted from Descartes' framework include epistemic certainty, methodological doubt, mind–body dualism, and individual cognitive autonomy. Knowledge is grounded in rational clarity and scientific method, while the human relationship with others, nature, and society remains secondary. Nature is largely instrumentalized, and human action is oriented toward technical mastery and control.

In contrast, the Freirean anthropological framework presents the human being as a historical, relational, and unfinished subject. Core themes include critical consciousness, dialogue, praxis, social responsibility, and liberation from oppressive structures. Human identity is shaped through language, narrative, and collective struggle, and education is understood as a transformative, participatory process. Knowledge is plural, contextual, and inseparable from ethical and political commitments. While Freire emphasizes hope and human dignity, the explicit metaphysical relationship between the human being and God is not systematically developed.

Analysis of the Fundamental Reform Document reveals a third anthropological model characterized by integrative multidimensionality. The document articulates six major relational dimensions: the human being's relationship with the self, others, God, nature, knowledge, and society. Central concepts include human dignity, divine servitude, moral self-cultivation, social justice, environmental stewardship, and the integration of reason and faith. Unlike Cartesian reductionism or purely socio-historical interpretations, the document presents the human being as a morally responsible agent oriented toward transcendence, ethical action, and holistic perfection.

Comparative analysis demonstrates that while Cartesian and Freirean anthropologies each capture important aspects of human existence, both exhibit forms of reductionism. Cartesian anthropology marginalizes social and spiritual dimensions, whereas Freirean anthropology risks over-socializing the human being. The Fundamental Reform Document seeks to overcome these limitations by offering a normative, value-based synthesis that incorporates rationality, social engagement, and spiritual orientation.

Discussion and Conclusion

The comparative findings suggest that neither modern Cartesian anthropology nor postmodern Freirean anthropology alone provides a fully adequate account of the human being for educational purposes. Cartesian rationalism, despite its contribution to scientific rigor and cognitive autonomy, leads to an impoverished understanding of human existence when detached from ethical, social, and spiritual contexts. Freire's critical anthropology, while offering a powerful framework for emancipation and social justice, remains limited by its insufficient articulation of transcendence and metaphysical grounding.

The anthropological vision articulated in the Fundamental Reform Document represents an alternative paradigm that seeks to integrate the strengths of both approaches while addressing their shortcomings. By grounding human dignity in divine origin and orienting education toward balanced moral, intellectual, and social development, the document proposes a holistic model of human formation. This model acknowledges historical and social realities without surrendering normative and spiritual foundations.

From an educational standpoint, the findings underscore the importance of rethinking curriculum, pedagogy, and teacher education in light of comprehensive anthropological assumptions. Educational systems that rely exclusively on technical rationality or political critique risk neglecting the deeper ethical and existential dimensions of human growth. A balanced anthropological framework can provide a more coherent foundation for education aimed at forming responsible, reflective, and morally grounded individuals.

In conclusion, this study demonstrates that a critical dialogue between modern, postmodern, and Islamic anthropological frameworks is both possible and necessary. The Fundamental Reform Document of Education offers a context-sensitive and normatively grounded response to dominant Western paradigms, contributing to global discussions on educational anthropology and the future of human-centered education.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

بررسی تطبیقی ویژگی‌های انسان در اندیشه رنه دکارت و پائولو فریره و نقد آن‌ها بر اساس مبانی انسان‌شناسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

بیژن محمدیاری^۱، محمدرضا سرمدی^۲، سیده عصمت رسولی^۳، حمیدرضا رضازاده بهادری^۳

۱. گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد تهران، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه علوم تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: Sarmadi@pnu.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، تبیین و مقایسه ویژگی‌های انسان در انسان‌شناسی مدرن دکارتی و انسان‌شناسی پست‌مدرن/انتقادی فریره و نقد آن‌ها بر اساس مبانی انسان‌شناختی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر ماهیت کیفی و از حیث هدف بنیادی-تحلیلی است و با رویکردی توصیفی-تفسیری انجام شده است. داده‌ها به‌صورت اسنادی و با استفاده از روش فراترکیب کیفی گردآوری شد. متون اصلی دکارت، آثار بنیادین فریره و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان منابع محوری انتخاب شدند. تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی و با بهره‌گیری از تحلیل مضمون انجام گرفت. برای مقایسه و ارزیابی هنجاری دیدگاه‌ها، از الگوی استنتاجی فرانکنا (تمایز گزاره‌های توصیفی، هنجاری و اصول بنیادین) استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد انسان‌شناسی دکارتی بر عقلانیت بنیادین، سوژه خودبنیاد، دوگانه‌انگاری ذهن/بدن و فردگرایی معرفتی تأکید دارد که به تقلیل ابعاد اجتماعی و معنوی انسان می‌انجامد. در مقابل، انسان‌شناسی فریره انسان را موجودی تاریخی، اجتماعی و در حال شدن می‌داند و بر آگاهی انتقادی، گفت‌وگو، کنشگری اجتماعی و عدالت‌خواهی تأکید می‌کند، اما نسبت الهی انسان در آن به‌صورت نظام‌مند تبیین نمی‌شود. سند تحول بنیادین با رویکردی تلفیقی، انسان را واجد ساحت‌های عقلانی، اخلاقی، معنوی، اجتماعی و جسمانی معرفی کرده و بر فطرت الهی، کرامت ذاتی، مسئولیت اجتماعی و تلفیق عقل و ایمان تأکید می‌ورزد.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌تواند با عبور از تقلیل‌گرایی‌های انسان‌شناسی مدرن و پست‌مدرن، الگویی جامع و هنجاری از انسان مطلوب تربیتی ارائه دهد که هم از دستاوردهای عقلانی و انتقادی بهره می‌گیرد و هم آن‌ها را در افقی الهی و اخلاقی بازتعریف می‌کند.

واژگان کلیدی:

انسان‌شناسی، رنه دکارت، پائولو فریره، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت انتقادی

استناد مقاله:

محمدیاری، بیژن، سرمدی، محمدرضا، رسولی، سیده عصمت، و رضازاده بهادری، حمیدرضا. (۱۴۰۵). بررسی تطبیقی ویژگی‌های انسان در اندیشه رنه دکارت و پائولو فریره و نقد آن‌ها بر اساس مبانی انسان‌شناسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۳): ۱-۱۵.



مقدمه

مسئله «انسان» همواره در کانون اندیشه‌های فلسفی، فرهنگی و تربیتی قرار داشته است و هر نظام فکری، آگاهانه یا ناآگاهانه، بر مبنای تصویری خاص از انسان بنا می‌شود. انسان‌شناسی، به مثابه بنیان معرفتی و ارزشی نظام‌های آموزشی، تعیین می‌کند که تربیت چه هدفی را دنبال کند، چه نوع دانشی معتبر شمرده شود و چه الگویی از کنش فردی و اجتماعی مطلوب تلقی گردد. از این رو، هر گونه تحلیل در حوزه تعلیم و تربیت ناگزیر از بازگشت به مبانی انسان‌شناختی نهفته در نظریه‌های فلسفی و فرهنگی است (Bagheri, 2019). در دوران مدرن و پست‌مدرن، تصویر انسان دستخوش دگرگونی‌های بنیادینی شده است؛ دگرگونی‌هایی که نه تنها فلسفه، بلکه علوم انسانی، فرهنگ و آموزش را نیز به شدت تحت تأثیر قرار داده‌اند.

فلسفه مدرن، به ویژه با ظهور رنه دکارت، نقطه عطفی در بازتعریف انسان به شمار می‌آید. دکارت با طرح سوژه خودبنیاد و عقل محور، انسان را مرکز شناخت و معیار حقیقت معرفی کرد و بدین سان، مبنای انسان‌شناسی مدرن را بر عقل خودآیین و یقین معرفتی استوار ساخت (Descartes & Cottingham, 1996). این تحول، پیامدهای عمیقی برای فهم هویت فردی، نسبت انسان با جهان، طبیعت، دیگران و حتی خداوند به همراه داشت. بسیاری از پژوهشگران تاریخ فلسفه، دکارت را بنیان‌گذار «من مدرن» دانسته‌اند؛ منی که با تکیه بر آگاهی فردی و استقلال معرفتی، خود را از سنت، اقتدارهای بیرونی و حتی پیوندهای اجتماعی جدا می‌کند (Copleston & Bashirieh, 2018; Taylor, 1989). این تصویر از انسان، زمینه‌ساز شکل‌گیری پارادایم‌هایی در آموزش شد که بر عقلانیت ابزاری، روش‌گرایی علمی و فردگرایی تأکید دارند (Taheri & Jalali, 2018).

با این حال، انسان‌شناسی مدرن دکارتی از همان آغاز با نقدهای جدی مواجه بوده است. منتقدان بر این باورند که تقلیل انسان به «سوژه عاقل خودبنیاد» به نادیده گرفتن ابعاد تاریخی، اجتماعی، فرهنگی و معنوی وجود انسان انجامیده است (Barandak et al., 2022). این نقدها در سده بیستم، به ویژه در بستر اندیشه‌های پست‌مدرن و انتقادی، شدت بیشتری یافت. نظریه‌پردازان پست‌مدرن با رد مطلق‌گرایی معرفتی و نفی مرکزیت سوژه مدرن، بر سیالیت هویت، نقش زبان و گفتمان و تاریخی‌بودن معنا تأکید کردند (Best & Kellner, 1997; Hutcheon, 2022). در این چارچوب، انسان دیگر موجودی ثابت و خودبسنده نیست، بلکه در شبکه‌ای از روابط قدرت، روایت‌ها و ساختارهای اجتماعی شکل می‌گیرد.

در میان متفکران پست‌مدرن و انتقادی، پائولو فریره جایگاهی ویژه دارد؛ زیرا اندیشه او مستقیماً با حوزه تعلیم و تربیت پیوند خورده است. فریره با نقد آموزش بانکی و سلطه‌محور، انسان را موجودی تاریخی، آگاه و در حال «شدن» می‌داند که از طریق آگاهی انتقادی، گفت‌وگو و کنش اجتماعی می‌تواند به رهایی دست یابد (Freire, 1970). انسان‌شناسی فریره، برخلاف رویکرد دکارتی، بر اجتماعی‌بودن انسان، نقش تجربه زیسته، عدالت و مسئولیت جمعی تأکید می‌کند و آموزش را فرایندی سیاسی-اخلاقی برای تغییر جهان می‌فهمد. این نگاه، با بسیاری از مبانی پست‌مدرن همچون نفی سلطه، تکثرگرایی معرفتی و نقد عقلانیت ابزاری هم‌خوان است (Jimson, 2025; Moll, 2023).

با وجود این، انسان‌شناسی پست‌مدرن و انتقادی نیز از منظر دینی و الهی با پرسش‌های اساسی روبه‌روست. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تمرکز افراطی بر تاریخ، جامعه و گفتمان می‌تواند به تضعیف یا ابهام در نسبت انسان با خداوند و ساحت معنوی وجود او بینجامد (Taheri Sarteshnizi & Azizkhani, 2019). حتی در اندیشه فریره، هر چند مفاهیمی چون امید، رهایی و کرامت انسانی برجسته‌اند، اما نسبت انسان با خداوند به صورت نظام‌مند و بنیادین در مرکز انسان‌شناسی او قرار نمی‌گیرد و بیشتر در سطح الهیات رهایی‌بخش یا قرائت اخلاقی از ایمان باقی می‌ماند (Nezhad-Iran, 2023).

در چنین بستری، نظام‌های آموزشی معاصر، به ویژه در جوامع دینی، با چالشی دوگانه مواجه‌اند: از یک سو نمی‌توان دستاوردهای فلسفه مدرن و اندیشه‌های انتقادی را نادیده گرفت و از سوی دیگر، نمی‌توان مبانی دینی و انسان‌شناسی الهی را قربانی الگوهای صرفاً عقلانی یا اجتماعی کرد. در جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تلاشی نظام‌مند برای پاسخ به این چالش به شمار می‌آید. این سند، با تأکید بر فطرت الهی، کرامت ذاتی انسان و جامعیت ساحت‌های وجودی او، الگویی هنجاری از «انسان مطلوب تربیتی» ارائه می‌دهد که در آن عقل، ایمان، اخلاق، جامعه و طبیعت در پیوندی معنادار قرار می‌گیرند (Ministry of Education, 2011). بر اساس این سند، انسان نه سوژه‌ای منزوی و خودبنیاد است و نه صرفاً محصول ساختارهای اجتماعی، بلکه موجودی خداجوی، مسئول، مختار و در مسیر کمال تعریف می‌شود (Nabi et al., 2024).

پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که سند تحول بنیادین، با وجود انسجام نظری، در نسبت با مکاتب فلسفی غربی کمتر به صورت تطبیقی و تحلیلی بررسی شده است (Ebrahimkhani & Ajam, 2022). به‌ویژه مقایسه انسان‌شناسی این سند با دو جریان اثرگذار مدرن و پست‌مدرن، یعنی اندیشه دکارت و فریره، می‌تواند به روشن شدن نقاط اشتراک، افتراق و ظرفیت‌های انتقادی آن کمک کند. از منظر برخی محققان، چنین مقایسه‌ای نه تنها برای نقد مبانی غربی، بلکه برای تعمیق فهم سند تحول و ارتقای کاربری تربیتی آن ضروری است (Ranginkaman & Darzi, 2025).

افزون بر این، تحولات معاصر در انسان‌شناسی فرهنگی و فلسفی نشان می‌دهد که بازگشت به تجربه زیسته، معنا، فرهنگ و دین، به یکی از دغدغه‌های اصلی علوم انسانی بدل شده است (Magnarila, 2025). حتی در سنت‌های آکادمیک غربی نیز پرسش از امکان انسان‌شناسی الهی یا دینی دوباره مطرح شده است (Moll, 2023). این تحولات نشان می‌دهد که گفت‌وگوی انتقادی میان انسان‌شناسی مدرن، پست‌مدرن و دینی نه تنها ممکن، بلکه ضروری است؛ گفت‌وگویی که می‌تواند از تقلیل‌گرایی‌های رایج عبور کرده و تصویری جامع‌تر از انسان ارائه دهد.

با توجه به آنچه گفته شد، خلأ پژوهشی اصلی در این حوزه، فقدان مطالعه‌ای تطبیقی و نقادانه است که به‌طور هم‌زمان به سه سطح بپردازد: نخست، تبیین دقیق ویژگی‌های انسان در اندیشه رنه دکارت به‌عنوان نماد انسان‌شناسی مدرن؛ دوم، تحلیل انسان‌شناسی پائولو فریره در چارچوب اندیشه پست‌مدرن و تعلیم و تربیت انتقادی؛ و سوم، نقد و ارزیابی این دو دیدگاه بر اساس مبانی انسان‌شناسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. چنین مطالعه‌ای می‌تواند نشان دهد که هر یک از این رویکردها چه تصویری از انسان ارائه می‌کنند، چه کاستی‌ها و ظرفیت‌هایی دارند و سند تحول بنیادین چگونه می‌کوشد با رویکردی تلفیقی، بدیلی بومی و دینی در برابر آن‌ها عرضه کند (Bagheri, 2019; Taheri & Jalali, 2018).

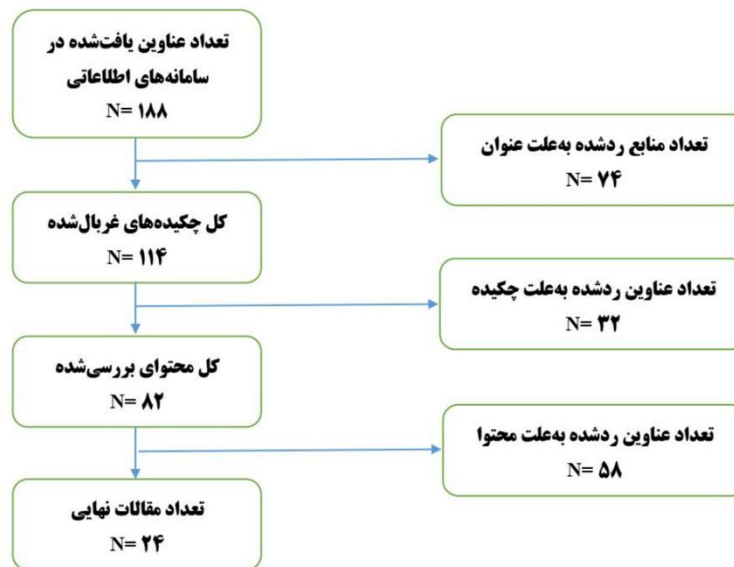
از این رو، هدف این پژوهش بررسی تطبیقی ویژگی‌های انسان در اندیشه رنه دکارت و پائولو فریره و نقد آن‌ها بر اساس مبانی انسان‌شناسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، کیفی و از حیث هدف، بنیادی - تحلیلی است و با رویکردی توصیفی - تفسیری انجام شده است. این مطالعه در زمره پژوهش‌های اسنادی - فلسفی قرار می‌گیرد و تمرکز اصلی آن بر تحلیل و مقایسه دیدگاه‌های انسان‌شناختی رنه دکارت به‌عنوان نماینده برجسته انسان‌شناسی مدرن و پائولو فریره به‌عنوان یکی از متفکران شاخص انسان‌شناسی انتقادی و پست‌مدرن است. واحد تحلیل در این پژوهش نه افراد انسانی، بلکه متون، اسناد و آثار نظری معتبر مرتبط با این دو متفکر و همچنین مبانی انسان‌شناسی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. از این رو، مفهوم «مشارکت‌کننده» در این پژوهش به معنای مشارکت متون نظری در فرایند تحلیل و تفسیر علمی تلقی می‌شود. انتخاب منابع و حوزه مطالعاتی به صورت هدفمند و بر اساس معیارهایی چون اعتبار علمی، ارتباط مستقیم با موضوع انسان‌شناسی، امکان استخراج مفاهیم در چهار نسبت انسان با خود، انسان با دیگران، انسان با خداوند و انسان با طبیعت، و قابلیت تحلیل تطبیقی انجام شده است. این رویکرد امکان آن را فراهم کرده است که پژوهش، بدون اتکا به داده‌های میدانی، با تکیه بر منابع نظری اصیل، تصویری عمیق، منسجم و نظام‌مند از مبانی انسان‌شناختی دو دیدگاه و نسبت آن‌ها با چارچوب انسان‌شناسی سند تحول بنیادین ارائه دهد.

گردآوری داده‌ها در این پژوهش مبتنی بر روش‌های کیفی و اسنادی نظام‌مند انجام شده و ابزار اصلی آن، تحلیل اسناد و متون نظری بوده است. در این راستا، از فرایند فراترکیب کیفی به‌عنوان راهبرد محوری گردآوری داده‌ها استفاده شده است. فراترکیب این امکان را فراهم می‌سازد تا یافته‌ها، مفاهیم و دلالت‌های پراکنده پژوهش‌های پیشین و متون نظری، به صورت نظام‌مند تلفیق، بازخوانی و بازتفسیر شوند. منابع مورد استفاده شامل آثار اصلی رنه دکارت مانند «تأملات در فلسفه نخستین» و «گفتار در روش»، آثار بنیادین پائولو فریره همچون «پداگوژی ستمدیدگان» و «آموزش به مثابه عمل رهایی‌بخش»، و متن رسمی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌ویژه بخش‌های مرتبط با مبانی انسان‌شناسی و تربیتی بوده است. علاوه بر این، مقالات علمی - پژوهشی، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های معتبر داخلی و خارجی مرتبط با انسان‌شناسی مدرن و پست‌مدرن از پایگاه‌های علمی معتبر گردآوری شده‌اند. ابزار عملیاتی گردآوری داده‌ها شامل فرم‌های استخراج اطلاعات و ماتریس‌های تحلیلی بوده است که به پژوهشگر امکان می‌داد مفاهیم، گزاره‌ها و مضامین کلیدی هر

منبع را به صورت نظام‌مند ثبت و سامان‌دهی کند. این ابزارها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که با مراحل تحلیل تطبیقی و استنتاجی همخوانی داشته باشند و امکان مقایسه منسجم دیدگاه‌ها و استخراج دلالت‌های تربیتی را فراهم سازند.



شکل ۱. روند انتخاب مقالات

تحلیل داده‌ها در این پژوهش به صورت چندمرحله‌ای و با بهره‌گیری از روش‌های معتبر کیفی انجام شده است. در گام نخست، داده‌های استخراج‌شده از متون نظری با استفاده از روش فراترکیب کیفی مورد تحلیل قرار گرفتند تا مفاهیم بنیادین و مؤلفه‌های اصلی انسان‌شناسی در اندیشه دکارت و فریره شناسایی شود. در این مرحله، کدگذاری باز برای استخراج واحدهای معنایی اولیه، کدگذاری محوری برای برقراری ارتباط میان مفاهیم و شکل‌دهی مقوله‌ها، و کدگذاری انتخابی برای دستیابی به مضامین هسته‌ای انجام شد. در گام دوم، به منظور مقایسه نظام‌مند دیدگاه‌ها، از رویکرد تطبیقی الهام‌گرفته از الگوی بردی استفاده شد که شامل توصیف دقیق مؤلفه‌ها، تفسیر مفاهیم و روابط میان آن‌ها و در نهایت مقایسه و استنتاج انسان‌شناختی است. این مرحله امکان شناسایی شباهت‌ها، تفاوت‌ها و نقاط تعارض یا هم‌پوشانی میان انسان‌شناسی مدرن و انتقادی را فراهم ساخت. در گام نهایی، برای نقد دیدگاه‌های دکارت و فریره بر اساس مبانی انسان‌شناسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از الگوی استنتاجی فرانکنا با رویکرد قیاس عملی بهره گرفته شد. در این فرایند، گزاره‌های هنجاری برگرفته از مبانی فلسفی و انسان‌شناختی سند تحول، در کنار گزاره‌های توصیفی استخراج‌شده از دو مکتب فکری قرار گرفتند و از رهگذر استدلال منطقی، دلالت‌ها و ارزیابی‌های انتقادی استنتاج شد. این رویکرد تحلیلی ترکیبی، امکان ارائه تحلیلی عمیق، منسجم و قابل دفاع از ویژگی‌های انسان در دو دیدگاه و نسبت آن‌ها با الگوی انسان مطلوب در نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران را فراهم کرده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش از یافته‌ها، مرحله نخست روش پژوهش کیفی با تمرکز بر «فراترکیب» تبیین می‌شود. فراترکیب به عنوان یک راهبرد کیفی، امکان می‌دهد یافته‌ها و اطلاعات استخراج‌شده از پژوهش‌های پیشین مرتبط با موضوع، به صورت منظم بازخوانی و تلفیق شوند تا تصویری یکپارچه از مفاهیم و الگوهای حاکم بر ادبیات شکل گیرد. در این پژوهش، برای پاسخ‌گویی به سؤال محوری درباره مؤلفه‌ها و ویژگی‌های انسان‌شناختی در اندیشه رنه دکارت و پائولو فریره و نیز مبانی انسان‌شناسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در چهار نسبت اساسی انسان با خود، دیگران، خداوند و طبیعت، از الگوی هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) بهره گرفته شد. این چارچوب از تنظیم دقیق سؤال پژوهش آغاز می‌شود و با مرور نظام‌مند متون، جستجو و گزینش منابع مناسب، استخراج داده‌ها، کدگذاری و تحلیل، کنترل کیفیت و در نهایت ارائه یافته‌ها ادامه می‌یابد؛ به گونه‌ای که منطق حرکت پژوهش از «جمع‌آوری نظام‌مند شواهد» به سمت «ساختن مفاهیم و مضامین کلیدی» و سپس «صورت‌بندی یافته‌های نهایی» هدایت می‌شود.

در ادامه، فرایند عملیاتی فراترکیب در چند گام اجرایی توضیح داده شده است. ابتدا سؤال پژوهش به گونه‌ای صورت‌بندی شد که هم مقوله‌ها و زیرموضوعات چارچوب مفهومی را پوشش دهد و هم قابلیت استخراج مؤلفه‌های انسان‌شناختی در چهار نسبت موردنظر را فراهم کند. سپس، مرور نظام‌مند متون با اتکا به جستجو در پایگاه‌ها و موتورهای جستجوی معتبر انجام گرفت و برای افزایش پوشش و جامعیت، کلیدواژه‌های اصلی مرتبط با «انسان‌شناسی مدرن»، «انسان‌شناسی پست‌مدرن» و «ویژگی‌های انسان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» در بخش‌های عنوان، چکیده و واژگان کلیدی مقالات فارسی و انگلیسی به کار رفت. جستجوی منابع فارسی در پایگاه‌هایی مانند Google Scholar، Scopus و ScienceDirect انجام شد. همزمان برای پیشگیری از ورود منابع نامرتب و کاهش خطای غربالگری، عناوین مقالات از همان ابتدای جستجو با دقت بررسی شد و معیارهای پذیرش و عدم پذیرش برای اعتبار منبع، تناسب عنوان، و همخوانی موضوع و محتوا لحاظ گردید؛ به این معنا که تنها آثاری واجد شرایط ورود به مراحل بعدی بودند که از حیث علمی معتبر بوده، به سؤال پژوهش مرتبط بوده و امکان استخراج مفاهیم انسان‌شناختی در نسبت‌های چهارگانه را داشته باشند.

در گام‌های بعدی، فرایند انتخاب و تثبیت نمونه‌های نهایی با چندبار بازبینی هدفمند منابع تکمیل شد؛ به طوری که منابع بر اساس عنوان، چکیده، کلیدواژه‌ها و محتوای متن کامل ارزیابی شدند و آن دسته از مطالعاتی که از منظر کیفیت روش‌شناختی یا تناسب محتوایی با اهداف پژوهش همخوان نبودند، کنار گذاشته شدند. پس از نهایی شدن منابع، اطلاعات هر اثر از طریق بازخوانی‌های مکرر استخراج شد و سپس در مرحله کدگذاری و تحلیل، با استفاده از تحلیل مضمون، کدهای اولیه (ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های استخراج‌شده) شکل گرفت و با خوشه‌بندی مفهومی در قالب تم‌ها و مقولات سامان‌دهی شد تا زمینه پاسخ‌گویی دقیق به سؤال پژوهش فراهم شود. در مرحله کنترل کیفیت، علاوه بر معیارهای شمول و ارتباط، کیفیت مطالعات نیز با ابزار ارزیابی گلین (۲۰۰۶) سنجیده شد تا اتکاپذیری یافته‌های فراترکیب افزایش یابد. نهایتاً مرحله ارائه یافته‌ها بر مبنای خروجی‌های گام‌های پیشین انجام شد. در مرحله دوم نیز حوزه مطالعاتی و جامعه فراترکیب تشریح گردید و نشان داده شد که جستجوی منابع در بازه‌های زمانی مشخص برای مقالات فارسی (از ۱۳۹۰ تا پایان اردیبهشت ۱۴۰۴) و انگلیسی (از ۲۰۱۰ تا پایان ۲۰۲۵) انجام شده و در نتیجه این فرایند، جامعه اولیه شامل ۱۸۸ عنوان فارسی و انگلیسی بوده است که پس از غربالگری‌های چندمرحله‌ای و نمونه‌گیری هدفمند (قضاوتی)، ۲۴ عنوان به عنوان نمونه نهایی برای تحلیل انتخاب شده‌اند.

جدول ۱. مقوله‌بندی، کدگذاری و کدگذاری محوری مربوط به انسان‌شناسی در سه حوزه انسان‌شناسی مدرن، انسان‌شناسی پست‌مدرن و مبانی انسان‌شناختی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

ترکیب مقوله‌های اولیه (کدهای باز)	مقوله‌های ثانویه (کدگذاری محوری) حوزه متنی
عقل به مثابه معیار اصلی شناخت، جستجوی یقین و معیار «واضح و متمایز» در فهم حقیقت (کدها: ۱، ۲، ۳، ۱۱، ۷۵، ۹۸، ۱۳۵)	عقلانیت بنیادی و یقین‌جویی انسان‌شناسی مدرن (دکارت)
انسان به مثابه سوژه‌ای مستقل، خودبسته و منفک از ساختارهای اجتماعی در فرایند شناخت (کدها: ۴، ۱۲، ۲۶، ۲۷، ۲۹، ۷۸، ۱۰۸، ۱۲۴)	سوژه خودبنیاد و استقلال معرفتی
جداسازی قلمروهای ذهنی و بدنی و برتری ذهن بر بدن (کدها: ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۶۰، ۶۹)	دوگانه‌انگاری ذهن/بدن
حاشیه‌رانی دیگری و برجسته‌سازی سوژه منفرد (کدها: ۴۳، ۴۷، ۵۰، ۵۲، ۵۵)	فردگرایی اجتماعی و انزوای دیگران
تأکید بر روش علمی و تجربه در فهم پدیده‌ها (کدها: ۶۵، ۷۵، ۹۸، ۱۴۸)	تجربی‌گرایی علمی و روش‌گرایی
گرایش به خودآیینی و بازسازی هویت فردی مستقل از ارزش‌های جمعی (کدها: ۲۶، ۲۷، ۷۸، ۱۰۸)	خودآیینی و خودمحوری مدرن
نقد عقلانیت ابزاری و پیامدهای تکنوکراتیک آن (کدها: ۱۰۴، ۱۲۲، ۱۴۲)	خطرات عقلانیت ابزاری و تکنوکراتیک
نقش خدا به عنوان ضامن یقین معرفتی (کدها: ۳۱، ۳۲، ۳۵، ۳۸، ۴۰)	نسبت معرفت‌شناختی خدا
تلقی طبیعت به مثابه ماشین و منبع تسلط انسان (کدها: ۶۰، ۶۴، ۶۷، ۹۰، ۱۲۷)	طبیعت به مثابه ماشین و منبع سلطه
اختیار، مسئولیت و نقش اراده در رهایی (کدها: ۷، ۹، ۸۵، ۱۰۶، ۱۱۴، ۱۱۹)	مسئولیت‌پذیری و اراده اخلاقی انسان‌شناسی پست‌مدرن (فریره)

مقوله‌های ثانویه (کدگذاری محوری) حوزه متنی			ترکیب مقوله‌های اولیه (کدهای باز)
پرورش پرسشگری و نقد در فرایند تربیت	پرسشگری و خردورزی انتقادی	انسان‌شناسی	پرورش پرسشگری و نقد در فرایند تربیت (کدها: ۷۷، ۸۷، ۱۱۹، ۱۴۵)
اعتبار تجربه زیسته در یادگیری	تجارب زیسته و یادگیری معنادار		اعتبار تجربه زیسته در یادگیری (کدها: ۹۷، ۱۰۹، ۱۱۵، ۱۳۶)
روایت و حافظه جمعی در ساخت دانش و هویت	تولید معنا از طریق روایت و تجربه زیسته		روایت و حافظه جمعی در ساخت دانش و هویت (کدها: ۸۰، ۹۷، ۱۰۹، ۱۲۶، ۱۳۶، ۱۴۱)
آگاهی انتقادی منجر به کنش اجتماعی و رهایی	آگاهی انتقادی و سوژه‌سازی رهایی‌بخش		آگاهی انتقادی منجر به کنش اجتماعی و رهایی (کدها: ۵، ۶، ۱۳، ۱۸، ۸۶، ۱۰۷، ۱۲۱، ۱۳۰)
هویت سیال در بستر تاریخ و روابط اجتماعی	هویت تاریخی - رابطه‌ای		هویت سیال در بستر تاریخ و روابط اجتماعی (کدها: ۲۳، ۳۰، ۱۰۹، ۱۲۶، ۱۳۳)
نقش زبان و گفتمان در تولید سوژه	زبان، روایت و تولید سوژه		نقش زبان و گفتمان در تولید سوژه (کدها: ۱۰۲، ۱۱۵، ۱۳۳)
گفت‌وگو به‌عنوان روش تولید دانش و رهایی	گفت‌وگو و مشارکت تربیتی		گفت‌وگو به‌عنوان روش تولید دانش و رهایی (کدها: ۴۴، ۴۶، ۴۹، ۵۱، ۵۴، ۷۶، ۱۰۳، ۱۴۶)
تکثرگرایی معرفتی و اعتبار شناخت‌های بومی	تکثرگرایی معرفتی		تکثرگرایی معرفتی و اعتبار شناخت‌های بومی (کدها: ۸۰، ۱۰۹، ۱۲۶، ۱۴۱)
عدالت در دسترسی به آموزش و منابع	عدالت آموزشی و توزیع منابع		عدالت در دسترسی به آموزش و منابع (کدها: ۸۸، ۹۳، ۱۲۰، ۱۴۳، ۱۴۷)
تربیت شهروند اخلاقی و متعهد	شهروندی دینی - اخلاقی	سند تحول بنیادین	تربیت شهروند اخلاقی و متعهد (کدها: ۸۵، ۹۴، ۱۱۷، ۱۲۵)
هم‌پوشانی معرفت تجربی و ارزش‌های دینی	تلفیق عقل و ایمان		هم‌پوشانی معرفت تجربی و ارزش‌های دینی (کدها: ۷۴، ۹۹، ۱۰۰، ۱۲۹، ۱۵۰)
نقش خانواده، مدرسه و جامعه در هویت‌یابی	هویت جمعی و نقش جامعه		نقش خانواده، مدرسه و جامعه در هویت‌یابی (کدها: ۵۱، ۵۶، ۵۸، ۱۳۷)
خدا به‌مثابه منبع ارزش، امید و عدالت	نسبت ارزشی - اخلاقی خدا		خدا به‌مثابه منبع ارزش، امید و عدالت (کدها: ۳۳، ۴۱، ۴۲، ۹۹، ۱۱۰، ۱۳۴)
آموزش برای توسعه پایدار و حفاظت محیط‌زیست	تربیت زیست‌محیطی و توسعه پایدار		آموزش برای توسعه پایدار و حفاظت محیط‌زیست (کدها: ۶۲، ۶۸، ۱۰۵، ۱۳۹، ۱۴۹)
نقد بازتولید سلطه در آموزش	آموزش به‌عنوان عمل سیاسی		نقد بازتولید سلطه در آموزش (کدها: ۸۲، ۸۹، ۹۱، ۱۰۷، ۱۲۰)
کرامت ذاتی انسان و رشد جامع	کرامت انسانی و تربیت ارزش‌محور		کرامت ذاتی انسان و رشد جامع (کدها: ۸، ۸۱، ۱۱۶، ۱۲۸، ۱۴۴)
بازخوانی فطرت و پایداری هنجاری	پایداری هنجاری و فطرت‌محوری		بازخوانی فطرت و پایداری هنجاری (کدها: ۷۳، ۹۵، ۱۳۱)
توانمندسازی برای کنش اجتماعی	عمل‌محوری و توانمندسازی اجتماعی		توانمندسازی برای کنش اجتماعی (کدها: ۸۶، ۱۲۱، ۱۴۰)
اهمیت اخلاق حرفه‌ای معلم	اخلاق حرفه‌ای معلم		اهمیت اخلاق حرفه‌ای معلم (کدها: ۴۹، ۱۰۳، ۱۳۸، ۱۴۹)
پیوند علوم انسانی و آموزه‌های دینی	تلفیق علوم انسانی و دینی		پیوند علوم انسانی و آموزه‌های دینی (کدها: ۱۰۰، ۱۲۹، ۱۳۱، ۱۴۴، ۱۵۰)

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، فرایند کدگذاری باز و محوری منجر به استخراج شبکه‌ای منسجم از مقوله‌های انسان‌شناختی در سه حوزه متمایز اما قابل مقایسه شده است. در حوزه انسان‌شناسی مدرن دکارتی، تأکید اصلی بر عقلانیت بنیادین، سوژه خودبنیاد، دوگانه‌انگاری ذهن و بدن، فردگرایی معرفتی و تلقی ابزاری از طبیعت است که تصویری از انسانی مستقل، خودآیین و معرفت‌محور ارائه می‌دهد. در مقابل، انسان‌شناسی پست‌مدرن فریره با برجسته‌سازی آگاهی انتقادی، هویت تاریخی - رابطه‌ای، نقش زبان و گفت‌وگو، تجربه زیسته، عدالت آموزشی و کنش رهایی‌بخش، بر انسان به‌مثابه موجودی اجتماعی، تاریخی و درگیر با ساختارهای قدرت تأکید دارد. در نهایت، مبانی انسان‌شناختی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کوشیده است با تلفیق عقل و ایمان، علم و ارزش، توجه به کرامت ذاتی انسان، مسئولیت‌پذیری اخلاقی، تربیت اجتماعی و زیست‌محیطی و نقش هدایت‌گر معلم، چارچوبی جامع و هنجارمند از انسان مطلوب تربیتی ارائه دهد که در عین بهره‌گیری گزینشی از مؤلفه‌های مدرن و انتقادی، در افق دینی - ارزشی بازتعریف شده است.

جدول ۲. مقوله‌بندی، کدگذاری و کدگذاری انتخابی (مضامین) مربوط به انسان‌شناسی در سه حوزه انسان‌شناسی مدرن، انسان‌شناسی پست‌مدرن و مبانی انسان‌شناختی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

حوزه متنی	مضامین کلان (۶ بعد)	مفاهیم محوری
انسان‌شناسی مدرن (دکارت)	رابطه انسان با خود	سوژه خودبنیاد؛ خودآیینی مدرن؛ فردگرایی
	رابطه انسان با دیگران	فردگرایی اجتماعی؛ انزوای رابطه‌ای
	رابطه انسان با خدا	خدا به‌عنوان ضامن معرفت
	رابطه با طبیعت	طبیعت ماشینی؛ ابزارانگاری طبیعت
	رابطه با معرفت	عقلانیت بنیادی؛ شک روش‌مند؛ معرفت یقینی؛ تجربه‌گرایی علمی
	رابطه با عمل/جهان اجتماعی	عقلانیت ابزاری؛ سیطره تکنیک
انسان‌شناسی پست‌مدرن (پائولو فریره)	رابطه انسان با خود	آگاهی انتقادی؛ سوژه‌سازی رهایی‌بخش؛ هویت روایت‌محور
	رابطه با دیگران	گفت‌وگو؛ مشارکت؛ نقد سلطه؛ آموزش رهایی‌بخش
	رابطه با خدا	خدا در امید، معنا و رهایی (خوانش الهی-انسانی)
	رابطه با طبیعت	توسعه پایدار؛ نقد بهره‌کشی؛ بدیل‌سازی معنا
	رابطه با معرفت	تکثرگرایی معرفتی؛ ضد مطلق‌گرایی؛ روایت‌محوری؛ زبان و سوژه
	رابطه با عمل و تغییر اجتماعی	کنشگری اجتماعی؛ عدالت‌خواهی؛ نقد بازتولید قدرت
مبانی انسان‌شناسی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	رابطه انسان با خود	کرامت انسانی؛ خودسازی اخلاقی؛ هویت چندساحتی
	رابطه با دیگران	هویت اجتماعی؛ مسئولیت‌پذیری؛ عدالت؛ شهروندی اخلاقی
	رابطه با خدا	توحیدمحوری؛ بندگی؛ امید معنوی؛ نقش الهی در تربیت
	رابطه با طبیعت	تربیت زیست‌محیطی؛ نگاه امانی؛ حفاظت از خلقت
	رابطه با معرفت	تلفیق عقل و ایمان؛ علم و ارزش؛ معرفت چندساحتی
	رابطه با عمل و جامعه	عمل‌محوری؛ یادگیری معنادار؛ تجربه زیسته؛ توانمندسازی

جدول ۲ نشان می‌دهد که در مرحله کدگذاری انتخابی، مفاهیم پراکنده استخراج شده در مراحل پیشین در قالب شش بعد کلان رابطه‌ای سازمان‌دهی شده‌اند و هر حوزه انسان‌شناختی الگوی خاصی از این روابط را بازنمایی می‌کند. در انسان‌شناسی مدرن دکارتی، محوریت با «سوژه خودبنیاد» و عقلانیت یقینی است؛ به‌گونه‌ای که رابطه انسان با خود بر خودآیینی و فردگرایی، رابطه با دیگران بر انزوای رابطه‌ای، رابطه با طبیعت بر ابزارانگاری و سلطه، و رابطه با عمل اجتماعی بر عقلانیت ابزاری و سیطره تکنیک استوار می‌شود. در مقابل، انسان‌شناسی پست‌مدرن فریره با جابه‌جایی کانون تحلیل از سوژه فردی به سوژه تاریخی - اجتماعی، مضامینی چون آگاهی انتقادی، گفت‌وگو، مشارکت، عدالت‌خواهی و کنشگری اجتماعی را برجسته می‌سازد و معرفت را امری تکثرگرا، روایت‌محور و در پیوند با زبان و تجربه زیسته می‌فهمد. در نهایت، مبانی انسان‌شناختی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با اتخاذ رویکردی تلفیقی، می‌کوشد ضمن بهره‌گیری گزینشی از دستاوردهای دو حوزه پیشین، چارچوبی هنجاری و دینی ارائه دهد که در آن کرامت انسانی، توحیدمحوری، عدالت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تلفیق عقل و ایمان، و توانمندسازی برای عمل معنادار اجتماعی، به‌عنوان مضامین هسته‌ای انسان مطلوب تربیتی صورت‌بندی می‌شوند.

جدول ۳. تحلیل تطبیقی انسان‌شناسی دکارت و فریره بر اساس روش فرانکنا و نقد آن‌ها با استناد به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مرحله فرانکنا	روش دکارت	فریره	نقد بر اساس سند تحول بنیادین
گزاره‌های توصیفی	انسان موجودی عقل‌محور، خودبنیاد و دارای ذهنی انسان موجودی تاریخی، اجتماعی، آگاه و در سند تحول، انسان را دارای ساحت‌های عقلانی، اخلاقی، معنوی، مستقل از بدن است.	حال شدن است.	اجتماعی و جسمانی می‌داند.
گزاره‌های هنجاری	تأکید بر خودآیینی عقل، اتکای فرد به یقین درونی و تأکید بر رهایی، گفت‌وگو، آگاهی انتقادی و تأکید سند بر عبودیت الهی، مسئولیت اجتماعی و رشد متوازن استقلال معرفتی.	مسئولیت اجتماعی.	همه‌ساحتی انسان.
اصول بنیادین	دوگانه‌انگاری ذهن-بدن و فردگرایی معرفتی.	انسان‌شناسی اجتماعی-انتقادی و نفی سلطه و نقد فردگرایی افراطی و نیز نقد تقلیل انسان به بعد اجتماعی صرف.	
ارزیابی انتقادی	غفلت از بعد معنوی، وحیانی و الهی انسان.	کم‌رنگ بودن نسبت صریح و نظام‌مند انسان با سند تحول بر فطرت الهی، توحید، کرامت ذاتی و خلافت انسان خداوند.	تأکید دارد.

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، در سطح گزاره‌های توصیفی، تفاوت بنیادینی میان انسان‌شناسی دکارتی و انسان‌شناسی فریره‌ای وجود دارد. دکارت انسان را اساساً موجودی عقل‌محور و خودبنیاد می‌داند که جوهر اصلی او ذهنی مستقل از بدن است و حقیقت از رهگذر عقل روشن و متمایز حاصل می‌شود. در مقابل، فریره تصویری پویا و تاریخی از انسان ارائه می‌دهد و او را موجودی اجتماعی، آگاه و در حال «شدن» معرفی می‌کند که هویت و آگاهی‌اش در بستر روابط، تاریخ و تجربه زیسته شکل می‌گیرد. در برابر این دو تلقی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش رویکردی جامع‌تر اتخاذ می‌کند و انسان را واجد ساحت‌های متکثر عقلانی، اخلاقی، معنوی، اجتماعی و جسمانی می‌داند و از تقلیل انسان به یک بعد معرفتی یا اجتماعی پرهیز می‌کند.

در سطح گزاره‌های هنجاری، دکارت بر خودآیینی عقل و اتکای فرد به یقین درونی تأکید دارد؛ بدین معنا که انسان باید با تکیه بر عقل مستقل خویش به شناخت و کنش دست یابد. این رویکرد، اگرچه بنیان معرفتی مدرنیته را تقویت کرده است، اما به تقویت فردگرایی و فاصله‌گیری از مسئولیت‌های جمعی و معنوی نیز انجامیده است. در مقابل، فریره هنجارهای تربیتی را بر رهایی، گفت‌وگو، آگاهی انتقادی و مسئولیت اجتماعی استوار می‌سازد و تعلیم و تربیت را فرایندی سیاسی-اخلاقی برای تغییر شرایط ناعادلانه می‌داند. سند تحول بنیادین در نقد و تکمیل این دو دیدگاه، بر عبودیت الهی، مسئولیت اجتماعی و رشد متوازن انسان تأکید می‌کند و خودآیینی صرف یا رهایی اجتماعی بدون جهت‌گیری الهی را ناکافی می‌داند.

در لایه اصول بنیادین، انسان‌شناسی دکارت مبتنی بر دوگانه‌انگاری ذهن و بدن و فردگرایی معرفتی است؛ اصولی که به جدایی ساحت‌های وجودی انسان و اولویت‌بخشی افراطی به عقل نظری انجامیده‌اند. در مقابل، انسان‌شناسی فریره بر بنیان‌های اجتماعی-انتقادی استوار است و با نفی سلطه، بازتولید قدرت و ساختارهای نابرابر، بر کنش جمعی و آگاهی تاریخی تأکید می‌کند. باین حال، از منظر سند تحول بنیادین، هر دو رویکرد نیازمند نقد هستند؛ یکی به دلیل فردگرایی افراطی و دیگری به دلیل خطر تقلیل انسان به موجودی صرفاً اجتماعی و تاریخی. سند تحول می‌کوشد با رویکردی تلفیقی، هم فردیت و عقلانیت انسان و هم اجتماعی‌بودن و مسئولیت‌پذیری او را در چارچوبی الهی و فطری بازتعریف کند.

در ارزیابی انتقادی نهایی، کاستی‌های اساسی هر دو دیدگاه آشکار می‌شود. دکارت، با وجود نقش بنیادین در شکل‌گیری انسان‌شناسی مدرن، از بعد معنوی، وحیانی و نسبت وجودی انسان با خداوند غفلت می‌کند و انسان را عمدتاً در افق عقل خودبنیاد می‌نشانند. فریره نیز اگرچه به عدالت، رهایی و کرامت انسانی توجه عمیق دارد، اما نسبت انسان با خداوند را به‌صورت صریح و نظام‌مند در مرکز انسان‌شناسی خود قرار نمی‌دهد. در مقابل، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با تأکید بر فطرت الهی، توحید، کرامت ذاتی و خلافت انسان، الگویی هنجاری و جامع ارائه می‌دهد که می‌کوشد هم کاستی‌های انسان‌شناسی مدرن و هم محدودیت‌های انسان‌شناسی انتقادی را برطرف سازد و تصویری متوازن از انسان مطلوب تربیتی ارائه دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که انسان‌شناسی دکارتی، انسان را عمدتاً به مثابه «سوژه‌ای عقل‌محور، خودبنیاد و معرفت‌جو» صورت‌بندی می‌کند؛ سوژه‌ای که بنیان هویت و کنش او بر عقل مستقل، شک روش‌مند و دستیابی به یقین معرفتی استوار است. این نتیجه با قرائت‌های کلاسیک و معاصر از فلسفه دکارت هم‌خوانی دارد که وی را نقطه آغاز خودآگاهی مدرن و بنیان‌گذار تصویر «من خودآیین» می‌دانند (Copleston & Bashirieh, 2018; Descartes, 1996). در این چارچوب، جداسازی ذهن و بدن و تقدم ذهن بر سایر ساحت‌های وجودی، به شکل‌گیری نوعی انسان‌شناسی دوگانه‌انگار انجامیده است که پیامد آن تقلیل انسان به فاعل شناخت و بی‌توجهی نسبی به ابعاد اجتماعی، تاریخی و معنوی اوست. پژوهش‌های تحلیلی نشان می‌دهند که این نگاه، زمینه‌ساز عقلانیت ابزاری و روش‌گرایی افراطی در آموزش مدرن شده و تربیت را به فرایندی تکنیکی و فردمحور فروکاسته است (Taheri, 1989; Jalali, 2018; Taylor, 1989). نتایج حاضر این تحلیل‌ها را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که در انسان‌شناسی دکارتی، نسبت انسان با دیگران و طبیعت اغلب در حاشیه قرار می‌گیرد و طبیعت به مثابه ابژه‌ای برای سلطه و بهره‌برداری فهم می‌شود؛ امری که با نقدهای انسان‌گرایانه و زیست‌محیطی معاصر نیز هم‌خوان است (Barandak et al., 2022).

در مقابل، یافته‌ها نشان داد که انسان‌شناسی پائولو فریره بر «انسان تاریخی، اجتماعی و در حال شدن» تمرکز دارد و هویت انسان را محصول کنش متقابل آگاهی، زبان، تجربه زیسته و ساختارهای قدرت می‌داند. این نتیجه با مبانی تعلیم‌وتربیت انتقادی و پست‌مدرن هم‌راستا است که سوژه را نه امری ثابت، بلکه ساخته و بازساخته در بستر روایت‌ها و روابط اجتماعی تلقی می‌کنند (Best & Kellner, 1997; Hutcheon, 2022). در اندیشه فریره، آگاهی انتقادی، گفت‌وگو و مشارکت اجتماعی، هسته انسان‌شناسی را تشکیل می‌دهد و آموزش به عنوان ابزار رهایی و تغییر اجتماعی فهم می‌شود (Freire, 1970). نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که این رویکرد، برخلاف دکارت، فردگرایی معرفتی را به چالش می‌کشد و بر عدالت آموزشی، نقد سلطه و کنشگری اجتماعی تأکید می‌ورزد؛ یافته‌ای که با تحلیل‌های معاصر از پیوند پست‌مدرنیسم، فرهنگ و سرمایه‌داری متأخر نیز هم‌خوان است (Jimson, 2025). با این حال، همان‌گونه که برخی پژوهش‌ها هشدار داده‌اند، تمرکز غالب بر بعد اجتماعی و تاریخی انسان در این رویکرد می‌تواند به کم‌رنگ‌شدن نسبت وجودی انسان با خداوند و ساحت متافیزیکی او بینجامد (Nezhad-Iran, 2023; Taheri Sarteshnizi & Azizkhani, 2019). یافته‌های حاضر نیز این نکته را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که در انسان‌شناسی فریره، خدا بیشتر در افق «امید و رهایی اخلاقی» مطرح می‌شود تا به عنوان بنیان هستی‌شناختی و تربیتی انسان. تحلیل تطبیقی نتایج با مبانی انسان‌شناسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نشان داد که این سند رویکردی تلفیقی و هنجارمند اتخاذ کرده است که می‌کوشد از تقلیل‌گرایی‌های مدرن و پست‌مدرن عبور کند. بر اساس سند تحول، انسان دارای ساحت‌های متکثر عقلانی، اخلاقی، معنوی، اجتماعی و جسمانی است و هیچ‌یک از این ابعاد به تنهایی معرف حقیقت انسان نیست (Ministry of Education, 2011). این نتیجه با تحلیل‌های سیاستی و انتقادی پیرامون سند تحول هم‌خوانی دارد که آن را تلاشی برای ایجاد توازن میان عقل و ایمان، علم و ارزش، و فردیت و اجتماع می‌دانند (Nabi et al., 2024). یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سند تحول، برخلاف دکارت، عقل را در چارچوب عبودیت الهی و فطرت انسانی معنا می‌کند و برخلاف فریره، اجتماعی‌بودن انسان را در پیوند با توحید، کرامت ذاتی و مسئولیت الهی بازتعریف می‌نماید. این رویکرد با دیدگاه‌هایی هم‌سو است که بر امکان و ضرورت انسان‌شناسی دینی در مواجهه با تحولات معاصر علوم انسانی تأکید دارند (Moll, 2023; Ranginkaman & Darzi, 2025).

از منظر معرفت‌شناختی، نتایج نشان داد که انسان‌شناسی دکارتی بر یقین‌جویی و عقلانیت بنیادین، و انسان‌شناسی فریره‌ای بر تکثرگرایی معرفتی و روایت‌محوری استوار است؛ درحالی‌که سند تحول بنیادین، «معرفت چندساحتی» را مطرح می‌کند که در آن عقل، وحی، تجربه و اخلاق در تعامل با یکدیگر قرار دارند. این یافته با تحلیل‌های فلسفی درباره محدودیت‌های مطلق‌گرایی مدرن و نسبی‌گرایی پست‌مدرن هم‌راستا است (Ebrahimkhani & Ajam, 2022). همچنین، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که سند تحول با تأکید بر تجربه زیسته و یادگیری معنادار، به برخی دغدغه‌های فریره پاسخ می‌دهد، اما آن‌ها را در چارچوبی هنجاری و الهی سامان می‌بخشد؛ امری که می‌تواند از افراط در سیاست‌زدگی آموزش جلوگیری کند (Bagheri, 2019).

در سطح عمل تربیتی و اجتماعی، یافته‌ها حاکی از آن است که عقلانیت ابزاری برخاسته از انسان‌شناسی دکارتی، در نهایت به سیطره تکنیک و کاهش معنای تربیت می‌انجامد؛ درحالی‌که انسان‌شناسی فریره با تأکید بر کنشگری اجتماعی و عدالت‌خواهی، افق رهایی را می‌گشاید، اما در صورت فقدان بنیان متافیزیکی، ممکن است به نسبی‌گرایی ارزشی منتهی شود. سند تحول بنیادین، با طرح عمل‌محوری، مسئولیت اجتماعی و توانمندسازی، می‌کوشد کنش

انسان را در جهت کمال فردی و اجتماعی هدایت کند و آن را از گسست ارزشی مصون دارد (Ministry of Education, 2011; Nabi et al., 2024). این یافته‌ها با پژوهش‌هایی هم‌سو است که بر ضرورت بازخوانی مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت در جوامع اسلامی تأکید دارند (Taheri Sarteshnizi, 2019).

در مجموع، بحث حاضر نشان می‌دهد که نه انسان‌شناسی مدرن دکارتی و نه انسان‌شناسی پست‌مدرن فریره‌ای به‌تنهایی قادر به ارائه تصویری جامع از انسان نیستند. دکارت، با تمرکز افراطی بر عقل خودبنیاد، از ابعاد اجتماعی و معنوی غفلت می‌کند و فریره، با برجسته‌سازی تاریخ و جامعه، نسبت الهی انسان را به‌صورت نظام‌مند تبیین نمی‌کند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با تکیه بر فطرت الهی، کرامت ذاتی و جامعیت وجود انسان، می‌کوشد بدیلی بومی و دینی ارائه دهد که هم دستاوردهای عقلانی و انتقادی مدرن و پست‌مدرن را به رسمیت می‌شناسد و هم آن‌ها را در افقی توحیدی و اخلاقی بازتعریف می‌کند (Bagheri, 2019; Taylor, 1989). این نتیجه می‌تواند مبنایی نظری برای بازاندیشی در برنامه‌های درسی و سیاست‌های تربیتی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران فراهم سازد.

یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، ماهیت اسنادی و نظری آن است که امکان بررسی تجربی پیامدهای عملی انسان‌شناسی‌های مورد مطالعه را فراهم نمی‌کند. تمرکز بر متون کلاسیک و تحلیلی، اگرچه به عمق نظری پژوهش افزوده است، اما می‌تواند به غفلت از تجربه‌های زیسته معلمان و دانش‌آموزان در نظام آموزشی بینجامد. همچنین انتخاب دو متفکر شاخص، هرچند نماینده جریان‌های مهم مدرن و پست‌مدرن هستند، اما همه طیف‌های انسان‌شناسی غربی را پوشش نمی‌دهد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با رویکردهای ترکیبی، به بررسی میدانی کاربرست مبانی انسان‌شناختی سند تحول بنیادین در مدارس و دانشگاه‌ها بپردازند. همچنین مقایسه این سند با سایر الگوهای انسان‌شناسی دینی یا غیرغربی می‌تواند به غنای نظری بحث کمک کند. تحلیل تطبیقی میان اندیشه فریره و سایر متفکران تعلیم و تربیت انتقادی نیز می‌تواند ابعاد مغفول انسان‌شناسی اجتماعی را روشن‌تر سازد.

در سطح عمل، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی با الهام از نتایج این پژوهش، از تقلیل آموزش به عقلانیت ابزاری یا سیاست‌زدگی افراطی پرهیز کنند و بر تربیت متوازن عقلانی، اخلاقی و معنوی تأکید ورزند. توانمندسازی معلمان برای درک عمیق مبانی انسان‌شناختی سند تحول و ترجمه آن‌ها به شیوه‌های آموزشی معنادار، می‌تواند نقش مهمی در تحقق اهداف تربیتی ایفا کند. همچنین توجه هم‌زمان به تجربه زیسته دانش‌آموزان و جهت‌دهی ارزشی آن‌ها، زمینه‌ساز تربیت شهروندانی مسئول، آگاه و متعهد خواهد بود.

موازن اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Bagheri, K. (2019). *Education and Culture*. Roshd Publications.
- Barandak, B., Babaei Agdam, I., & Mahmoudzadeh, S. (2022). Human-centeredness in the transition from modern philosophy to phenomenology. *Fundamental Western Studies*, 12(2), 1-24. https://journals.ihcs.ac.ir/article_7720.html?lang=en
- Best, S., & Kellner, D. (1997). *Postmodern theory: Critical interrogations*. Guilford Press. <https://archive.org/details/postmoderntheory0000best>
- Copleston, F., & Bashirieh, H. (2018). *A History of Western Philosophy (Vol. 8: Bentham to Russell)*. Elmi va Farhangi. <https://dhsprimary.org/kenny/PhilTexts/Copleston/HistoryPhilosophy1.pdf>
- Descartes, R., & Cottingham, J. (1996). *Meditations on First Philosophy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805028>
- Ebrahimkhani, M., & Ajam, M. (2022). Critique and analysis of the epistemological components of postmodernism and its educational implications in education. *Journal of Educational Sciences*, 9(3), 110-128. <https://jonapte.ir/pdfdownloadfile/124775231968571542abf0a>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum. [https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pdf)
- Hutcheon, L. (2022). *A Theory of Postmodernism: The Politics of Style*. Routledge. <https://eclass.asfa.gr/modules/document/file.php/AHT4126/linda%20hutcheon%20-%20The%20Politics%20of%20Postmodernism%20Parody%20and%20History.pdf>
- Jimson, F. (2025). Postmodernism, or the logic of late capitalist culture: The relationship between late capitalism and postmodern culture. *Journal of Contemporary Cultural Analysis*, 9(1), 7-55. <https://web.education.wisc.edu/halverson/wp-content/uploads/sites/33/2012/12/jameson.pdf>
- Magnarla, P. (2025). Contemporary developments in modern cultural anthropology: A review of symbolic theories, structuralism, and phenomenological anthropology centering on mind and cultural experience. *Journal of Cultural Anthropology*, 12(3), 145-168.
- Ministry of Education. (2011). *Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran*. <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- Moll, Y. (2023). Can there be a Godly Ethnography? Islamic Anthropology. *American Anthropologist*, 125(4), 560-574. <https://doi.org/10.1111/aman.13911>
- Nabi, M., Mirsepasi, A., & Zamani Moghadam, M. (2024). General policies of the Fundamental Reform Document in creating change in the education system and pathology of the current situation. *Strategic and Macro Policies*, 12(46), 364-391. https://www.jmsp.ir/article_180797.html
- Nezhad-Iran, M. (2023). Analyzing the existentialist roots of Shariati's religious anthropology. *Essays in Philosophy of Religion*, 12(1), 29-58. https://journal.philor.org/article_712636.html
- Ranginkaman, M., & Darzi, G. (2025). Multi-component analysis of human action in the Quran based on cognitive-behavioral theory and interpretive approaches. *Islamic Studies and Quranic Research in the Contemporary World*. https://iscw.isqs.ir/article_724405.html
- Taheri, M. H., & Jalali, M. (2018). Philosophical foundations of the modernity paradigm and contemporary human rights in Descartes' philosophy. *Parto-ye Kherad*, 15(9), 13-42. http://pkd.journals.miu.ac.ir/article_6403.html
- Taheri Sarteshnizi, I., & Azizkhani, A. (2019). Postmodern anthropology and its critique from the perspective of religious teachings. *Journal of Philosophical Research in Islamic Education*, 4(2), 75-94. https://raj.smc.ac.ir/article_2293.html
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674824263>