مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۵، پاییز و زمستان، سال۱۴۰۴
Journal of research on Issues of Education

مقاله علمی پژوهشی | http://isoedmag.ir | Research Article

صفحه ۱۵-۳۰

عنوان: آموزش در تنگنای بحران فرهنگ: نیچه و نقد آن بر تربیت مدرن

مهدی رضایی[۱]، سید رمضان عقیلی*[۲] و محمود عباسی[۳]

اطلاعات مربوط به مقاله

چکیده

عملکرد محدود آموزش مدرن در پرورش انسان‌های خلاق و خودآیین و طرح پرسش‌هایی اساسی درباره هدف و ماهیت تربیت با تمرکز بر حافظه‌محوری، استانداردسازی افراطی و کالایی‌شدن دانش، فاصله‌ای فزاینده میان آموزش و فرهنگ ایجاد کرده است. این پژوهش با روش تحلیل مضمون، اندیشه‌های فردریش نیچه را در حوزه تربیت بررسی کرده و دلالت‌های آن برای پرورش انسان اصیل را استخراج نموده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که از دیدگاه نیچه، تربیت مدرن در پیوند با قدرت و دولت، به تولید همرنگی و تضعیف فردیت انجامیده و با گسترش کمّی آموزشِ منهای فرهنگ، به بازتولید «انسان‌های رایج» منجر شده است. نقد او بر محورهایی چون کالایی‌شدن فرهنگ، سلطه منطق سودمندی و زوال پرورش فردیت استوار است. در مقابل، هدف غایی تربیت نیچه‌ای، پرورش انسان‌هایی توانا برای خلق معنا، نقد وضع موجود و آفرینش ارزش‌های نو است. این ایده‌آل، مستلزم مفهوم «خودآفرینی» و پیوند با «اراده معطوف به قدرت» به مثابه نیروی محرک تکامل است. بر این اساس، نقش معلم فراتر از انتقال دانش، به الهام‌بخشی، راهبری و تسهیل فرآیند خودآفرینی شاگرد ارتقا می‌یابد. این پژوهش با ارائه خوانشی نظام‌مند از اندیشه نیچه، امکان بازاندیشی انتقادی در غایت، معنا و رسالت آموزش معاصر را فراهم می‌سازد و بر ضرورت احیای تربیت فرهنگی و اخلاقی در برابر آموزش صرفاً ابزاری تأکید می‌ورزد..

کلید واژگان

نیچه، آموزش، تربیت، نگرش انتقادی، دوران مدرنیته

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران: mh.rezaei@cfu.ac.ir
۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران sr.aghili@cfu.ac.ir
۳. فارغ التحصیل دکترای فلسفه، دبیر، سازمان آموزش و پرورش،تهران، ایران: abassimahmoud@yahoo.com

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

مقدمه

این پژوهش با هدف واکاوی انتقادی آموزش مدرن در اندیشه فریدریش نیچه، به تحلیل تماتیک متن آینده نهادهای آموزشی می‌پردازد. مسئله محوری پژوهش آن است که نیچه چگونه از خلال نقد نهادهای آموزشی قرن نوزدهم، بحران عمیق فرهنگ، زوال معنای آموزش و فروکاست آموزش به سودمندی، دولت‌محوری و توده‌سازی را تبیین می‌کند و این نقد چه دلالت‌هایی برای فهم آموزش معاصر دارد؟

آموزش در جهان معاصر دیگر صرفاً نهادی برای انتقال دانش یا تربیت مهارت نیست؛ بلکه به یکی از حساس‌ترین عرصه‌های تولید معنا، هویت و نظم اجتماعی بدل گشته است. منازعات نظری پیرامون آموزش، به‌ویژه در دو دهه اخیر، نشان می‌دهد که مسئله اصلی دیگر «چگونه بهتر آموزش دهیم» نیست، بلکه این پرسش بنیادی است که «آموزش در خدمت چه افقی از انسان و فرهنگ قرار گرفته است». گفتمان‌های مسلط آموزشی، متأثر از عقلانیت نئولیبرال، آموزش را ذیل مفاهیمی چون کارآمدی، رقابت‌پذیری، استانداردسازی، قابلیت سنجش و پاسخ‌گویی بازتعریف کرده‌اند؛ مفاهیمی که به‌ظاهر خنثی‌اند، اما در عمل افق‌های تربیتی را به منطق بازار و سودمندی فرو می‌کاهند (Ball, 2021, pp. 29–34). پیامد چنین وضعیتی، آن‌چنان‌که نقدهای معاصر فلسفه تعلیم و تربیت به‌روشنی نشان داده‌اند، فروکاست آموزش به سازوکاری برای تولید «سرمایه انسانی» و تضعیف نقش فرهنگی، اخلاقی و انتقادی آن است؛ نقشی که بدون آن، آموزش از حیث تربیتی تهی می‌شود (Biesta, 2019, pp. 819–823).

بحران کنونی آموزش، هرچند اغلب در قالب سیاست‌گذاری، اصلاح ساختارها یا بهبود شاخص‌های عملکردی صورت‌بندی می‌شود، در سطحی ژرف‌تر نشانه بحرانی فرهنگی است. آموزش مدرن، به‌جای آن‌که واسطه انتقال و تداوم فرهنگ باشد، خود تابع منطق تولید، دولت‌مندی و بازار شده است. در چنین وضعیتی، دانش از حکمت جدا می‌شود، یادگیری از سوژه‌گی تهی می‌گردد و فرهنگ به صورت انباشت کمّی اطلاعات و صلاحیت‌ها درمی‌آید (Nussbaum, 2010, pp. 18–25). این دگرگونی را نمی‌توان صرفاً پیامد خطاهای اجرایی دانست؛ بلکه باید آن را به‌مثابه جابه‌جایی افق‌های معنایی آموزش فهم کرد. آموزش دیگر پاسخ‌گوی پرسش «چه باید شد؟» نیست، بلکه عمدتاً در پی پاسخ به پرسش «چگونه موفق شویم؟» است؛ تغییری که خود نشانه انتقال آموزش از قلمرو فرهنگ به قلمرو سود است.

در این زمینه، بازگشت به اندیشه فریدریش نیچه، به‌ویژه سخنرانی‌های او با عنوان Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (۱۸۷۲)، اهمیتی بنیادین می‌یابد. نیچه آموزش مدرن را نه نهادی بی‌طرف، بلکه میدان کشمکش نیروهای فرهنگی و سیاسی می‌فهمد و با دقتی شگرف، بحران آن را هم‌زمان با شکل‌گیری‌اش تشخیص می‌دهد. از نظر او، آموزش مدرن در چنبره دو گرایش به‌ظاهر متضاد اما در واقع هم‌سرنوشت گرفتار شده است: از یک‌سو گرایش به «گسترش هرچه بیشتر آموزش»، و از سوی دیگر تمایل به «تضعیف درونی آن» از طریق تابع‌کردنش به اهداف دولت، اقتصاد و سودمندی (Nietzsche, 1980/1872, KSA 1, pp. 667–671). حاصل این تلاقی، تولید «انسان‌هایی رائج» است؛ انسان‌هایی که ارزش آن‌ها نه به عمق فرهنگی، بلکه به میزان سازگاری‌شان با نیازهای نظام اقتصادی و اداری سنجیده می‌شود.

در خوانش نیچه، گسترش کمّی آموزش الزاماً به ارتقای فرهنگ منجر نمی‌شود؛ بلکه برعکس، می‌تواند صورت تازه‌ای از بربریت را پدید آورد—بربریتی آراسته به زبان دانش، عنوان دانشگاهی و توهم فرهنگ. او هشدار می‌دهد که آموزش زمانی که از ریاضت، زمان‌مندی و دشواریِ ذاتی فرهنگ تهی شود، نه‌تنها فرهنگ نمی‌آفریند، بلکه توهم آن را بازتولید می‌کند (Nietzsche, 1980/1872, KSA 1, pp. 685–687). این نقد، در پرتو تحلیل‌های متأخر درباره پیوند دانش و قدرت، امروز معنایی دوچندان می‌یابد. آن‌جا که آموزش به فناوری نرم قدرت بدل می‌شود، کارکرد اصلی‌اش نه پرورش انسانِ اندیشنده، بلکه نظم‌بخشی، استانداردسازی و درونی‌سازی اطاعت است (Foucault, 1977, pp. 170–177). از این منظر، آموزش مدرن نه فقط بازتاب جامعه، بلکه یکی از ابزارهای فعال تولید مناسبات قدرت است.

با وجود این اهمیت نظری، جایگاه اندیشه نیچه در مطالعات معاصر تعلیم و تربیت، به‌ویژه در پژوهش‌های فارسی، عمدتاً در حاشیه باقی مانده است. اغلب خوانش‌ها یا به نقل‌قول‌های کلی بسنده کرده‌اند یا نیچه را به شکلی تقلیل‌گرایانه، صرفاً به نخبه‌گرایی فرهنگی فروکاسته‌اند. این در حالی است که نقد نیچه از آموزش، نقدی ساختاری، فرهنگی و ریشه‌ای است که پرسش از «غایت آموزش» را به مرکز توجه بازمی‌گرداند. هم‌زمان، بخش قابل‌توجهی از ادبیات انتقادی معاصر آموزش، اگرچه به‌درستی نئولیبرالیسم آموزشی و کالایی‌شدن دانشگاه را نقد کرده است (Giroux, 2014, pp. 5–12)، اما کمتر به بنیان‌های فلسفی مفهوم فرهنگ و نسبت آن با آموزش پرداخته است. این شکاف نظری، ضرورت بازخوانی روشمند متن نیچه را دوچندان می‌کند.

در چنین افقی، تحلیل تماتیک به‌مثابه روشی کیفی، امکان عبور از خوانش‌های پراکنده و ورود به ساخت درونی اندیشه نیچه را فراهم می‌سازد. تحلیل تماتیک، به‌جای تمرکز بر گزاره‌های منفرد، شبکه‌ای از مضامین مسلط—نظیر فرهنگ، توده، قدرت، سودمندی، فردیت و آموزش حقیقی—را استخراج و نسبت میان آن‌ها را تبیین می‌کند (Clarke, 2021, pp. 39–43 & Braun). مسئله محوری این پژوهش بر این اساس شکل می‌گیرد که اندیشه نیچه چگونه بحران آموزش مدرن را اساساً به‌مثابه بحران فرهنگ صورت‌بندی می‌کند، و این صورت‌بندی چه افق‌های انتقادی‌ای برای فهم وضعیت کنونی آموزش می‌گشاید. در زمانی که آموزش بیش از هر زمان دیگر در تنگنای

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

شتاب، سنجش و سود گرفتار شده، بازخوانی انتقادی نیچه نه رجوعی نوستالژیک به گذشته، بلکه تلاشی نظری برای بازیابی امکان آموزش به‌مثابه پرورش انسان و نه صرفاً تولید کارکرد است.

اندیشه فریدریش نیچه در حوزه تعلیم‌وتربیت، هرچند به‌صورت مستقیم در قالب نظریه‌ای مدون ارائه نشده است، از دیرباز توجه پژوهشگران فلسفه، فرهنگ و آموزش را به خود جلب کرده است. در رویکرد انگلیسی‌زبان، برخی پژوهش‌ها تلاش کرده‌اند نشان دهند که نیچه واجد دیدگاهی منسجم درباره آموزش است و نقد او از نهادهای آموزشی صرفاً واکنشی تاریخی به نظام دانشگاهی قرن نوزدهم نیست. این آثار با تأکید بر مفاهیمی چون اصالت، خودآفرینی، اراده معطوف به قدرت و پرورش فردیت، آموزش را در پیوندی تنگاتنگ با فرهنگ و قدرت تحلیل کرده‌اند.(Nehamas, 1985, p 170-179) با این حال، بخش قابل توجهی از این مطالعات همچنان به تفسیرهای مفهومی بسنده کرده و کمتر به سازمان‌دهی درونی مضامین انتقادی نیچه در قالب الگویی روش‌مند پرداخته‌اند.

در سوی دیگر، رویکرد انتقادی معاصر تعلیم‌وتربیت، به‌ویژه پژوهش‌های متأثر از نظریه‌های انتقادی و پساساختارگرا، آموزش مدرن را در نسبت با قدرت، دولت‌مندی، نئولیبرالیسم و کالایی‌شدن دانش تحلیل کرده‌اند. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش چگونه به سازوکاری برای استانداردسازی، تولید همرنگی و مدیریت سوژه‌ها تبدیل شده است. (Foucault, 1977, p 170-177 / Deleuze, 1983, p 101-106) با وجود هم‌پوشانی مفهومی قابل توجه میان این نقدها و اندیشه نیچه، اغلب این آثار به‌صورت ضمنی یا غیرمستقیم از نیچه بهره گرفته‌اند و کمتر به بازخوانی مستقیم و نظام‌مند متون او پرداخته‌اند.

نخستین دسته از پژوهش‌ها عمدتاً بر تفسیر فلسفی کلی نیچه تمرکز داشته و اشارات تربیتی او را ذیل مباحثی چون نقد مدرنیته، فرهنگ، اخلاق و فردیت بررسی کرده‌اند.(Kaufmann, 1974, p 263-271/ Jaspers,1965, p101-108) در این آثار، آموزش بیشتر به‌مثابه بخشی فرعی از پروژه فلسفی نیچه تلقی شده و کمتر به‌عنوان مسئله‌ای مستقل و ساختاری مورد تحلیل قرار گرفته است.

–جامه بزرگی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با محوریت دو مفهوم بنیادین خدا و گناه به مثابه ی دو عنصر انگیزشی و بازدارنده در نظام های تربیتی به این نکته متمرکز شدند که ابرانسان نیچه نه به مثابه محصول که بر قامت یک فرهنگ، صدر و ساقه تعلیم و تربیتی است که نه بر بنیاد رام سازی که بر اصولی چون ایثار, انضباط و فرمان دهی استوار است. در فرهنگ پیشنهادی نیچه ,خدا سرچشمه قدرت و سرشاری است و قرب به او, نفی من ضعیف و یافتن خود در منی برتر است.

–گودرزپرور و همکاران(۱۳۹۶) با پژوهش در خصوص رویکردهای متافیزیکی تعلیم و تربیت در اندیشه نیچه متذکر این نکته شدند که از منظر نیچه هدف غایی تربیت، احراز مقام انسان برتر بوده و در این راستا ضمن تعارض با مفاهیم تربیتی حاصل از اخلاق مسیحیت، انسان را در مقام خلق معنا می شناسد و زندگی را زمینی می شناسد.

–علوی و همکاران(۱۳۹۴) با پژوهش در خصوص پیامدهای تربیتی تغییر و ثبات از دیدگاه نیچه و نقد آن بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی به این نتایج دست یافته اند که نیچه تنها با باور به مبنای انسان شناسانه به تبیین پدیده‌های جهان می‌پردازد. بر این اساس ضمن توجه به انسان، غرور، انرژی و تکبر او را منبع نهایی تعیین رفتار آدمی می‌داند. بر اساس این مفهوم و نیز عدم اعتقاد راسخ به نیروی بیرونی چون خداوند، فقط «خود» جایگاهی در فعالیت‌های آدمی را خواهد داشت. علامه با در نظر گرفتن حد و مرز قدرت، قلمرو و توان خداوند و انسان، بر عکس مفاهیم دیگری را از این نوع تفاوت الهام می‌گیرد؛ عدم تکبر،خشوع و خضوع نسبت به خالق از جمله مواردی است که تاثیرات مهمی را در تربیت به دنبال دارد.

–ایمانی و همکاران(۱۳۸۷) در پژوهش خود با هدف نقد، تحلیل و تبیین افکار نیچه در قلمرو انسان شناسی به این باور دست یافتند که نیچه برخی روش‌های تربیتی را برای رسیدن به مقام انسان برتر مطرح می کند از قبیل :استفاده از گفت و گو،تفکّر انتقادی، و خودانضباطی. هدف غایی تربیت از منظر"نیچه" ارتقای انسان به مقام انسان برتر است. اصول از منظر نیچه شامل اصل آزادی، تداوم عمل مطلوب،تفکّر، اعتدال.می باشد. محتوای مورد تـأکید او: فرهنگ و هنر،تارسیخ،تربیت بدنی.است. ۴ روش‌های تربیتی مورد تـأکید او شامل: روش اجرای فعّالیّت‌های مورد علاقه،روش خودکنترلی،روش تفکّر انتقادی،روش محوّل کردن وظیفه در حدّ توان،روش پرورش متوازن توانمندی‌ها و استعدادها است.

در پژوهش‌های فارسی، پرداختن به نیچه و تعلیم وتربیت عمدتاً محدود به مقالاتی با رویکرد توصیفی یا نقل‌قول‌محور بوده است. بسیاری از این آثار، نیچه را یا صرفاً به‌عنوان منتقد آموزش مدرن معرفی کرده‌اند یا اندیشه تربیتی او را به نخبه‌گرایی فرهنگی فروکاسته‌اند. فقدان تحلیل‌های روشمند، بهره‌گیری محدود از روش‌های کیفی تفسیری، و عدم تمرکز بر متن‌های بنیادین نیچه در باب آموزش، از جمله کاستی‌های برجسته این حوزه در پژوهش های فارسی است.

بر این اساس، می‌توان گفت که اگرچه پژوهش‌های متعددی به نقد آموزش مدرن یا تفسیر فلسفه نیچه پرداخته‌اند، (Biesta, 2019, p 1-14). اما همچنان خلأ پژوهشی در زمینه بازخوانی نظام‌مند، تماتیک و متن‌محور نقد نیچه از نهادهای آموزشی وجود دارد؛ به‌ویژه پژوهشی که آموزش را در اندیشه نیچه نه صرفاً مسئله‌ای نهادی، بلکه تجلی بحرانی فرهنگی و معنایی تحلیل کند. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل تماتیک و تمرکز بر متون آموزشی نیچه، می‌کوشد این خلأ را پوشش دهد و خوانشی منسجم از نسبت آموزش، فرهنگ و قدرت در اندیشه او ارائه کند.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

چارچوب نظری این پژوهش بر فهم آموزش به‌مثابه پدیده‌ای اساساً فرهنگی و نه صرفاً نهادی کارکردی استوار است. نقطه اتکای اصلی این افق نظری، درک نیچه از فرهنگ و آموزش به‌عنوان امری دشوار، اقلیتی، زمان‌مند و مخالف منطق سودمندی فوری است. نیچه آموزش را نه وسیله‌ای برای ارتقای شغلی یا رفاه اقتصادی، بلکه سازوکاری برای پرورش نوعی انسان می‌داند که بتواند بار فرهنگ را تحمل کند. از این منظر، آموزش زمانی معنا می‌یابد که در خدمت تداوم و تعمیق فرهنگ باشد، نه در خدمت انطباق فرد با نیازهای دولت یا اقتصاد. آنچه نیچه در آینده نهادهای آموزشی نقد می‌کند، نه صرفاً کیفیت پایین آموزش، بلکه جابه‌جایی غایت آن است؛ جایی که آموزش از قلمرو معنا به قلمرو منفعت رانده می‌شود (Nietzsche, 1980/1872, KSA 1, pp. 667–671).

در این افق، مفهوم فرهنگ نزد نیچه به‌هیچ‌وجه مترادف با انباشت دانش یا گسترش آموزش همگانی نیست. او تصریح می‌کند که فرهنگ حقیقی همواره متکی بر نسبت نابرابر میان اقلیتی فرهیخته و اکثریتی است که ناخواسته امکان ظهور آن اقلیت را فراهم می‌کند. از همین‌رو، تلاش برای پنهان‌سازی این نسبت و مردمی‌کردن «حقوق نبوغ»، از نظر نیچه نشانگر انحطاط فرهنگ مدرن است، زیرا آموزش را به توهمی از فرهنگ تبدیل می‌کند (Nietzsche, 1980/1872, KSA 1, pp. 685–687). این چارچوب نظری، آموزش را نه عرصه عدالت توزیعی، بلکه میدان کشمکش بر سر غایت فرهنگ می‌بیند؛ کشمکشی که در آن، گستره آموزش لزوماً با عمق آن هم‌بسته نیست.

این خوانش نیچه‌ای، در گفت‌وگویی انتقادی با سنت نظری معاصر تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد، بی‌آن‌که نیچه به ابزار تأیید نظریه‌های بعدی فروکاسته شود. برای نمونه، نقد جورج بیستا از «یادگیری‌محوری» و جایگزینی آموزش با زبان پیامدها و صلاحیت‌ها، در سطحی هم‌افق با نگرانی نیچه از انفصال آموزش از غایت‌های وجودی معنا می‌یابد. بیستا آموزش مدرن را به دلیل حذف پرسش «چه کسی باید بشویم؟» نقد می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه تمرکز انحصاری بر یادگیری، سوژه تربیتی را از میدان خارج می‌کند (Biesta, 2019, pp. 820–823). این نقد، بدون آن‌که از نیچه اقتباس مستقیم کند، همان مسئله‌ای را پی می‌گیرد که نیچه آن را بحران فرهنگ می‌نامید.

همچنین، تحلیل‌های فوکو از پیوند دانش و قدرت، چارچوبی مفهومی برای فهم نقد نیچه از کارکردهای پنهان آموزش فراهم می‌آورد. فوکو نشان می‌دهد که نهادهای آموزشی مدرن، از طریق سازوکارهای ظاهراً خنثی آزمون، انضباط و هنجارسازی، سوژه‌های مطیع و قابل پیش‌بینی تولید می‌کنند (Foucault, 1977, pp. 170–177). از این منظر، آموزش نه فقط بازتاب قدرت، بلکه یکی از ابزارهای فعال تولید آن است. این تحلیل، امکان فهم دقیق‌تر نگرانی نیچه از تربیت «انسان رائج» را فراهم می‌سازد؛ افرادی که ارزش آن‌ها نه به عمق فرهنگی، بلکه به میزان سازگاری با سازوکارهای مسلط سنجیده می‌شود (Nietzsche, 1980/1872, KSA 1, pp. 671–674).

پژوهش‌های معاصر در فلسفه انتقادی آموزش نیز نشان داده‌اند که منطق نئولیبرالی، آموزش را به حوزه‌ای برای سرمایه‌گذاری، رقابت و بازده اقتصادی تقلیل داده است. استیون بال به‌تفصیل توضیح می‌دهد که چگونه سیاست‌های آموزشی مبتنی بر بازار، زبان آموزش را از ارزش‌های فرهنگی تهی کرده و آن را در قالب شاخص‌ها، رتبه‌بندی‌ها و پاسخ‌گویی بازتعریف کرده‌اند (Ball, 2021, pp. 29–34). هنری ژیرو نیز این وضعیت را «جنگ نئولیبرالی علیه آموزش عالی» می‌نامد و هشدار می‌دهد که دانشگاه، در حال از دست دادن نقش انتقادی و فرهنگی خود است (Giroux, 2014, pp. 5–12). این رویکرد، اگرچه عمدتاً معاصر است، اما در پرتو اندیشه نیچه می‌توان آن را امتداد تاریخی بحرانی دانست که ریشه‌هایش به تولد آموزش مدرن بازمی‌گردد.

روش پژوهش

این پژوهش از حیث رویکرد، کیفی و از نظر جهت‌گیری، تفسیری–انتقادی است و با هدف فهم لایه‌های مفهومی و هنجاری اندیشه فریدریش نیچه درباره آموزش مدرن انجام شده است. متن آینده نهادهای آموزشی نه به‌عنوان داده‌ای تجربی، بلکه به‌منزله متنی فلسفی–نقادی تحلیل شد که در آن نقد فرهنگ، دولت و سودمندیِ آموزش به‌صورت درهم‌تنیده طرح شده است. بر این اساس، تحلیل تماتیک(یا تحلیل تم یا مضمون) به‌عنوان راهبردی نظام‌مند برای سازمان‌دهی و تفسیر الگوهای معنایی متن انتخاب گردید؛ با این تأکید که این روش در پژوهش حاضر کارکردی تفسیری دارد و نه تقلیل‌گرایانه، و هدف آن حفظ انسجام استدلال و پیچیدگی مفهومی متن است (Braun & Clarke, 2021). محتوای تحلیلی پژوهش شامل متن کامل سخنرانی‌های نیچه در سال ۱۸۷۲ است که بر پایه نسخه انتقادی Kritische Studienausgabe (جلد ۱) مطالعه شد. متن به‌صورت کامل و مکرر خوانده شد و از گزینش گزاره‌های منفصل یا مثال‌محور پرهیز گردید. فرآیند تحلیل بر اساس الگوی شش‌مرحله‌ای تحلیل تماتیک انجام شد و طی آن، کدگذاری باز بدون چارچوب نظری پیشینی صورت گرفت. این روند به شناسایی ۲۰۰ کد باز، سامان‌دهی آن‌ها در قالب ۵۰تم فرعی و در نهایت تثبیت ۱۰ تم اصلی انجامید. تم‌ها نه بر اساس فراوانی، بلکه بر مبنای وزن مفهومی و نقش آن‌ها در معماری انتقادی اندیشه نیچه تثبیت شدند.

برای تأمین اتقان و اعتمادپذیری تحلیلی، شفافیت فرایند پژوهش و امکان ردیابی مسیر تفسیر از متن به کد و از کد به تم رعایت شد. هر کد به شواهد متنی دقیق مستند گردید و بازگشت مداوم به متن اصلی، از تکه‌تکه‌سازی معنا و تفسیر شتاب‌زده جلوگیری کرد (Nowell et al., 2017). هدف این روش نه تعمیم تجربی، بلکه ارائه خوانشی منسجم، انتقادی و فلسفی از بحران آموزش مدرن در اندیشه نیچه و تبیین نسبت آن با مسائل معاصر فلسفه تعلیم و تربیت است.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

در مجموع، تحلیل تماتیک متن نشان می‌دهد که نیچه آموزش مدرن را نه صرفاً ناکارآمد، بلکه حامل بحرانی فرهنگی می‌داند که پیامدهای آن تا آموزش معاصر تداوم یافته است. این پژوهش با ارائه خوانشی نظام‌مند و تماتیک از اثر نیچه، امکان بازاندیشی انتقادی در غایت، معنا و رسالت آموزش در جهان امروز را فراهم می‌سازد.

یافته‌های پژوهش

فرایند تدوین بخش یافته‌ها بر مبنای تحلیل تماتیک و به‌صورت مرحله‌مند، بازگشتی و تفسیری انجام شده است. در گام نخست، متن آینده نهادهای آموزشی ما به‌طور کامل و مکرر خوانده شد تا پژوهشگر به درکی جامع از بافت زبانی، منطق استدلالی و لحن انتقادی نیچه دست یابد. در این مرحله، یادداشت‌برداری مفهومی و حاشیه‌نویسی تحلیلی به‌منظور ثبت مضامین بالقوه، واژگان کلیدی، استعاره‌ها و تقابل‌های مفهومی صورت گرفت.

در گام دوم، کدگذاری باز انجام شد؛ به‌گونه‌ای که عبارات، جملات و قطعات معنادار متن، بدون اتکا به چارچوب نظری پیشینی، به کدهای تحلیلی تبدیل شدند. این کدها مستقیماً به شواهد متنی ارجاع داده شده و پیوند آن‌ها با متن اصلی حفظ گردید. در ادامه، کدهای هم‌معنا یا هم‌خانواده از نظر مفهومی مقایسه و در قالب تم‌های فرعی سازمان‌دهی شدند.

در گام بعدی، تم‌های فرعی در فرایندی تحلیلی و رفت‌وبرگشتی، ذیل تم‌های اصلی سامان یافتند. معیار تدوین تم‌های اصلی، وزن مفهومی، نقش آن‌ها در کل ساختار نقد نیچه و نسبت درونی‌شان با سایر تم‌ها بود. نهایتاً، بخش یافته‌ها بر اساس این تم‌های اصلی تنظیم شد؛ به‌گونه‌ای که هر تم با شبکه‌ای از مفاهیم، کدهای باز و شواهد گفتاری مستند پشتیبانی شود و انسجام معنایی متن حفظ گردد.

شواهد گفتاری	کد باز	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
بهره‌کشی بسیار رایج دولت از جوانی، برای مقاصد خویش—یعنی برای آن‌که هرچه سریع‌تر کارمندانی سودمند بپرورد—از آن‌جا آغاز می‌شود که آموزش، نه به‌منزله پرورش انسان، بلکه همچون ابزار خدمت عمومی فهم می‌گردد. در این چارچوب، آزمون‌های بسیار سخت نه برای سنجش فهم، بلکه برای تضمین فرمان‌بری بی‌قید و شرط سامان می‌یابند. بدین‌سان، خدمت به دولت به‌تدریج بالاترین دعاوی آموزش را تضعیف می‌کند، آموزش تابع بخشی دیگر از زندگی می‌شود و در نهایت، استقلال درونی و فرهنگی خود را از دست می‌دهد.	بهره‌کشی سودمحور از جوانی دولت؛ مصرف جوانی؛ تولید کارمند؛ آموزش، ابزار خدمت رسانی عمومی؛ آزمون‌محوری؛ آزمون های اطاعت‌ساز؛ تابع‌سازی آموزش انحلال استقلال درونی– فرهنگی	دولتی‌سازی آموزش	آموزش به‌مثابه ابزار دولت	ایدئولوژی آموزش مدرن
از راه آزمون‌ها، فرمان‌بری تضمین می‌شود، زیرا سنجش پیش از آن‌که مجالی برای اندیشیدن بیافریند، انسان را در قالب‌های ازپیش‌تعیین‌شده می‌سنجد. بدین‌گونه، نظام آموزشی به‌تدریج به سازوکاری برای اطاعت بدل می‌شود و آموزش، به‌جای پرورش استقلال فکری، به یکی از ابزارهای اعمال قدرت در زندگی اجتماعی تبدیل می‌گردد.	انضباط؛ سنجش قدرت‌محور؛ اطاعت نهادی؛ کنترل، آموزش منهای پرورش، آموزش: ابزار اعمال قدرت.	آموزش انضباطی آموزش و سنجش پیش برنده قدرت	آموزش به‌مثابه ابزار دولت	ایدئولوژی آموزش مدرن
جوانی برای مقاصد بیرونی مصرف می‌شود و زندگی فردی، پیش از آن‌که مجال شکل‌گیری یابد، قربانی نظم مسلط می‌گردد. بدین‌سان آینده، نه به‌مثابه امکان شدن، بلکه به‌عنوان ذخیره‌ای قابل تصرف مصادره می‌شود و انسان، به‌جای غایت فرهنگی، به ابزاری در خدمت پیشرفت نهادها و استمرار سازوکارهای آنان فروکاسته می‌گردد.	ابزارانگاری انسان؛ مصادره آینده؛ حذف فردیت؛ نظم جهانی،	بهره‌برداری از جوانی آموزش در خدمت شکل‌گیری نظم جهانی	آموزش به‌مثابه ابزار دولت	ایدئولوژی آموزش مدرن
آموزش دیگر خودبسنده نیست و معیارهای درونی خویش را از دست می‌دهد؛ در نتیجه، فرهنگ به‌تدریج قربانی کارکردهای اداری و الزامات مدیریت می‌گردد. آموزش در خدمت سامان‌دهی و کنترل نهادی قرار می‌گیرد و دانش، به‌جای آن‌که حامل حقیقت و پرورش‌دهنده انسان باشد، تابع مناسبات قدرت و سازوکار فرمان‌رانی می‌شود.	نفی خودبسندگی؛ کارکردزدگی؛ سلطه قدرت؛ آموزش واقعیت محور نه حقیقت گرا	زوال استقلال آموزش؛ فروکاهی هویت آموزش	آموزش به‌مثابه ابزار دولت	ایدئولوژی آموزش مدرن

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

شواهد گفتاری	کد باز	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
حتی تا آن هنگام نیز تصمیم نگرفته بودیم چه «بشویم» و خود را به دردسر اندیشیدن درباره این پرسش نیفکنده بودیم؛ غفلتی که در زمانه ما تقریباً ناممکن شده است. امروز، زمان از انسان دریغ می‌شود و شتاب چنان بر آموزش فرمان می‌راند که تعلیقِ اندیشیدن و مکثِ فرهنگی جای خود را به الزامِ حرکتِ بی‌وقفه داده است.	تعلیق هویت(باید بودن به جای شدن)؛ زمان‌مندی؛ ضدشتاب؛ آزادی انتخاب، آموزش منهای اندیشه ورزی	امکان خودپروری	نفی آموزش خودبنیاد	ایدئولوژی مدرن آموزش
فرهنگ، ذاتاً نیازمند زمان است و بدون مکث، تداوم و پرورش تدریجی نمی‌تواند قوام یابد؛ اما آموزش شتاب‌زده دقیقاً همین امکان را نابود می‌کند. در این شتاب، تأمل قربانی عجله می‌شود و آن فرایندهای درونیِ خاموش ــ که فرهنگ اصیل تنها از دل آن‌ها زاده می‌شود ــ به نفع سرعت، بازدهی و نتیجه فوری حذف می‌گردد.	تأمل؛ زمان فرهنگی؛ رشد تدریجی	آموزش تأملی	نفی آموزش خودبنیاد	ایدئولوژی مدرن آموزش
انسان، پیش از آن‌که به بلوغ فکری و استواری درونی برسد، به کار گرفته می‌شود و رشد درونی‌اش جای خود را به کارکرد می‌دهد. در این وضعیت، فرهنگ بیرونی و الزامات آن بر فرد چیره می‌شود، به‌گونه‌ای که انسان پیش از آن‌که صورت خویش را بیابد، مصرف می‌گردد و امکان شکل‌گیری اصیل خود را از دست می‌دهد.	بلوغ‌زدایی؛ کارکردزدگی؛ حذف خودسازی	سلب خودپروری	نفی آموزش خودبنیاد	ایدئولوژی مدرن آموزش
نظام آموزشی با نوعی توهمِ پایدار پیش می‌رود و درست به همین سبب، حقیقتِ فرهنگ در پسِ آن پنهان می‌ماند. در این وضعیت، فریب نه امری عارضی، بلکه شرط بقای خودِ نظام است؛ به‌گونه‌ای که دانش، به‌جای استوار بودن بر حقیقت و پرورش فرهنگی، بر دروغ‌ها، وانمودها و پندارهای سودمند بنیاد می‌یابد	توهم فرهنگی؛ پنهان‌سازی؛ فریب نهادی	فریب آموزشی	نفی آموزش خودبنیاد	ایدئولوژی مدرن آموزش
در اینجا تلاشی فراگیر برای رساندنِ آموزش به بیشترین حدِ ممکن پدید می‌آید؛ تلاشی که می‌خواهد دانش را بی‌تمایز و بی‌مرز میان بیشترین شمار مردم بگستراند. اما درست در همین فراگیری، آموزش توانِ امتیازبخشی خویش را از دست می‌دهد و دیگر نه می‌تواند برانگیزنده احترام باشد. در نتیجه، آنچه به نام فرهنگ همگانی عرضه می‌شود، در عام‌ترین صورتِ خود، چیزی جز بربریتِ هموارشده و رسمی‌شده نیست	همگانی‌سازی؛ انبوه‌سازی؛ افت شأن آموزش؛ سطحی‌سازی فرهنگ	کمی‌سازی آموزش	گسترش کمی آموزش	فروکاست آموزش
خطاست که آن نسبتِ مضحک ــ میان شمارِ اندکِ آدمیانِ واقعاً فرهیخته و عظمتِ دستگاه آموزشی ــ آشکارا بیان شود؛ زیرا رازِ تمامِ فرهنگ دقیقاً در همین‌جاست. فرهنگ تنها از رهگذرِ تلاشِ لشکری بی‌شمار از انسان‌ها ممکن می‌شود که، به ظاهر برای خویش، اما در حقیقت برای فراهم ساختن امکانِ بالیدنِ عده‌ای معدود می‌کوشند؛ عده‌ای که شمارشان ناگزیر اندک است و تا ابد نیز اندک خواهد ماند	پنهان‌کاری فرهنگی؛ نابرابری ساختاری؛ اقلیت فرهیخته؛ فریب همگانی	راز طبقاتی فرهنگ	گسترش کمی آموزش	فروکاست آموزش
در اینجا، سودمندی هدف و غایت آموزش قرار می‌گیرد؛ سودمندی نه در معنای فرهنگی، بلکه در معنای صرفِ کسب. فرمول حاکم روشن است: بیشترین میزانِ دانش به بیشترین عرضه و تقاضا می‌انجامد و از آن‌جا، بیشترین میزان شادی نتیجه گرفته می‌شود. به این‌ترتیب، پیوندِ میان هوش و دارایی نیروی یک اصل اخلاقی می‌یابد و فرهنگ تنها بدان سبب ضروری شمرده می‌شود که ظاهراً انسان را به خوشبختی زمینی رهنمون سازد	سودمندی غایی؛ سودمندی مادی انگارانه؛ اقتصاد سیاسی آموزش؛ پیوند دانش و ثروت؛ خوشبختی زمینی؛ منطق بازار	آموزش سودمحور	سودمندی و اقتصاد آموزش	فروکاست آموزش
«در این نگاه، فرهنگ چنین تعریف می‌شود که گویی نقطه‌ای است برای اشراف بر همه راه‌های آسان و مطمئن رسیدن به ثروت و کامیابی. بدین‌سان، فرهنگ افقی فراتر از زر و سود نمی‌یابد و همه وسایل ارتباط میان مردم و ملت‌ها تنها در خدمت تسریع این دسترسی قرار می‌گیرد. از همین رو، هر فرهنگی که زمان می‌طلبد، مکث می‌خواهد و بارِ تأمل بر دوش می‌کشد، منفور و نامطلوب شمرده می‌شود.»	تقلیل فرهنگ؛ ابزارانگاری دانش؛ ضدتعالی؛ افق زرمدار	فرهنگ ابزار کسب	سودمندی و اقتصاد آموزش	فروکاست آموزش

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

شواهد گفتاری	کد باز	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
مهم‌تر از همه، "آموزشِ سریع" لازم شمرده می‌شود تا موجودی پول‌ساز هرچه زودتر تولید گردد؛ از این‌رو آموزش باید چنان کامل و کارآمد سامان یابد که انسانی پرورده شود که مقدار بسیاری پول به چنگ آورد. اما در این شتابِ تحمیلی، آنچه بی‌صدا نابود می‌شود، رشدِ درونی و تکوین آرامی است که فرهنگ اصیل جز از دل آن امکان‌پذیر نیست	آموزش شتاب‌زده؛ سرعت‌گرایی؛ ضدتأمل؛ انسان پول‌ساز، رشد شخصیت.	تولید انسان پول‌ساز	آموزش سریع	فروکاست آموزش
«به انسان تنها همان اندازه فرهنگ داده می‌شود که با منافع و منطق سود سازگار باشد و همان مقدار نیز نه به‌مثابه امکانی برای رشد، بلکه دست‌کم به‌صورت انتظاری الزام‌آور از او طلب می‌شود. بدین‌سان، فرهنگ از حق انسانی به وظیفه‌ای اقتصادی فروکاسته می‌گردد و هر افقی از تعالی، که بیرون از محاسبه سود بایستد، به‌کلی از این طرح حذف می‌شود.»	فرهنگ حداقلی؛ سازگاری با سود؛ انتظار نهادی، تعالی سودمحور	حداقلی‌سازی فرهنگ	آموزش سریع	فروکاست آموزش
«شمارِ آدمیانِ واقعاً فرهیخته، بنا بر منطق نهفته‌ٔ فرهنگ، همواره اندک است و تا ابد نیز چنین خواهد ماند. حتی همین عده‌ٔ محدود نیز تنها آنگاه ممکن می‌شوند که انبوهی عظیم از مردم، برخلاف سرشت خویش و با انگیزه‌ای فریبنده، به فرایند خودسازی و فراگیری تن دهند. ازاین‌رو، آشکار کردن این نسبتِ ظاهراً مضحک خطاست، چراکه راز تمامِ فرهنگ دقیقاً در نهان‌ماندنِ همین مناسبات نابرابر نهفته است.	اقلیت فرهیخته؛ انبوه ناآگاه؛ فریب فرهنگی؛ پنهان‌کاری	نابرابری ساختاری فرهنگ	راز فرهنگ	بحران فرهنگ حقیقی
گسترش هرچه بیشتر آموزش، هنگامی که بی‌تمایز و بی‌معیار پیش می‌رود، آموزش را چنان ناتوان می‌کند که دیگر نه توان بخشیدن امتیاز دارد و نه می‌تواند احترام برانگیزد. در چنین شرایطی، عام‌ترین صورت آنچه فرهنگ نامیده می‌شود، به‌سادگی به بربریت فرو می‌غلتد و فرهنگ، بی‌آن‌که فروبریزد، آرام‌آرام از درون تهی می‌شود	ابتذال همگانی؛ فروپاشی تمایز؛ زوال شأن	بربریت عمومی	فرهنگ و بربریت	بحران فرهنگ حقیقی
می‌پنداری می‌توانی یک‌باره به آن چیزی برسی که من خود تنها پس از سالیان دراز و کشاکشی سخت به دست آورده‌ام، بی‌آن‌که بهایی همسنگ پرداخته باشی؟ و نمی‌ترسی که این شتاب و تنهاییِ تقلیدی، سرانجام انتقام خود را از تو بستاند؟ جوانان درست دشوارترین و والاترین شیوه‌ٔ زیستن را تقلید می‌کنند، بی‌آن‌که شایستگی‌اش را داشته باشند، و بدین‌سان چه بسیار استعدادهای نیکو که در این راه تباه می‌شود	تنهایی خطرناک؛ تقلید ناصالح؛ زیست تقلیدی، فرسایش نابغه‌نمایی	فردیت فرسوده	فرهنگ و تنهایی	بحران فرهنگ حقیقی
تو چنان خود را از یاد برده‌ای که گمان کرده‌ای یکی از آن معدودِ برگزیدگانی که به‌راستی شایسته‌ٔ فرهنگ‌اند؛ این اندیشه به تو راه یافته، و درست همین، نتیجه‌ٔ ارزش‌ناچیز آموزشِ مدرن است. آموزشی که نه‌تنها قوه‌ٔ تمیز را تضعیف می‌کند، بلکه داوری درباره‌ٔ خودِ فرهنگ را نیز از بنیان مخدوش می‌سازد	خودفراموشی؛ توهم برگزیدگی؛ خطای تشخیص فرهنگی،آموزش تخریبی	توهم انتخاب نخبگی	نبوغ و سوءبرداشت	بحران فرهنگ حقیقی
امروز آنچه "حقوق نبوغ" نامیده می‌شود، به‌گونه‌ای مردمی شده است تا مردم بتوانند خود را از رنج سخت، پیگیر و طاقت‌فرسای کسبِ فرهنگ معاف بدانند. هرکس می‌کوشد، اگر ممکن باشد، در سایهٔ درختی که نبوغ آن را نشانده است بیاساید، بی‌آن‌که خود در پرورش آن سهمی داشته باشد، و از ضرورتِ هولناکِ کار کردن برای تداوم و بارآوریِ آن درخت بگریزد	حقوق نبوغ؛ رهایی از رنج؛ توهم استعداد؛ نفی کوشش	مردمی‌سازی نبوغ	نبوغ و سوءبرداشت	بحران فرهنگ حقیقی
«می‌پنداری می‌توانی یک‌باره به آن چیزی دست یابی که من خود تنها پس از سالیان دراز، رنج‌های پی‌درپی و کشاکشی سخت به دست آورده‌ام، بی‌آن‌که راهی همان‌قدر دشوار طی کنی؟ و نمی‌ترسی که این گزینش شتاب‌زده و تنهاییِ تحمیل‌شده، سرانجام انتقام خود را از تو بستاند؟ پس برو و زندگی راهبانه‌ٔ "فرهنگ" را بیازمای، تا سنگینی و خطرِ این انتخاب را به تمامی تجربه کنی.»	تنهایی خطرناک؛ انتقام انزوا؛ زیست راهبانه	خطر تنهایی نخبگانی	نبوغ و تنهایی	بحران فرهنگ حقیقی
جوانان شگفت‌آور! آنان خود را موظف می‌بینند که بی‌درنگ و بی‌میانجی، دقیقاً همان شیوه‌ها و مقاصدی را تقلید کنند که دشوارترین و والاترین‌اند؛ اموری که تنها از رهگذر سالیان دراز تجربه و استواریِ روح برای استادان ممکن شده است. بدین‌سان، تقلیدی شتاب‌زده و ناساز، جای پرورش تدریجی را می‌گیرد و	تقلید خطرناک؛ نابودی قریحه؛ تقلید پیش‌رس، توهم شایستگی	تباهی استعداد	تقلید نابجا	بحران فرهنگ حقیقی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

شواهد گفتاری	کد باز	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
چه بسیار استعدادهای نیکویی که در این راه، نه از سر ناتوانی، بلکه از فرط شتاب و توهمِ شایستگی، تباه می‌شود				
من به چه کار فیلسوف بوده‌ام، اگر با آن‌که تو از تشنگی راستینِ دانش و قوای فکری قابل‌اعتنا برخوردار بودی، تمام این سال‌های هم‌نشینی هیچ اثر ژرف و دگرگون‌کننده‌ای در تو ننهاده است؟ اکنون چنان می‌نمایی که گویی اصلِ بنیادی هر فرهنگ را، که باید جان را بلرزاند و مسیر زندگی را دگرگون کند، هرگز نشنیده‌ای و تنها از کنار آن گذشته‌ای.	بی‌اثرشدن تعلیم؛ شکست تربیت؛ نفوذ سطحی آموزش	فروپاشی اقتدار فرهنگی	بحران مرجعیت	فرهنگ، مرجعیت و معلم
دریغا که هیچ تغییری نکرده‌ای؛ همان آدمِ هفت‌سال پیشی، با همان منشِ فکریِ تغییرنکرده. چنین است وقتی آموزش، به‌جای آن‌که جان را بلرزاند، تنها بر سطح می‌لغزد و بی‌هیچ دگرگونیِ درونی، سال‌ها شاگردی را به عادتی بی‌ثمر فرو می‌کاهد.	انتقال بی‌اثر؛ سطحی‌ماندن فرهنگ؛ شکست تأثیر، عادت شاگردی، شاگردی کنشگر.	فقدان دگرگونی درونی	آموزش صوری	فرهنگ، مرجعیت و معلم
تو نیز برای آن‌که آموزگار باشی غرورت برمی‌آشوبد؟ به انبوهِ آموختنیان با نگاهی آمیخته به تحقیر می‌نگری و دربارهٔ رسالتِ آموزگاری با لحنی خُردکننده سخن می‌گویی؟ چنین‌جاست که آموزگاری، به‌جای آن‌که خدمتی اخلاقی و مسئولیتی فرهنگی باشد، از فضیلت تهی می‌شود و به نقشی میان‌تهی فرو می‌کاهد	بی‌ارزش‌سازی تدریس؛ غرور ناروا؛ تحقیر آموختنیان،فضیلت بربادرفته.	تحقیر معلم	رسالت آموزگاری	فرهنگ، مرجعیت و معلم
آدمی باید از ثروتی سرشار درون برخوردار باشد تا بتواند بی‌آن‌که خود تهی شود، از سرمایهٔ خویش برای خیرِ همگان زندگی کند. فرهنگی که بر وفورِ درونی تکیه ندارد، ویرانگر است؛ زیرا نداریِ روح، آموزگاری را ناممکن می‌سازد و انتقال را به فرسایش بدل می‌کند	وفور درونی؛ بخشش فرهنگی؛ مسئولیت اجتماعی	فرهنگ به‌مثابه سرمایه اخلاقی	ثروت فرهنگی	فرهنگ، مرجعیت و معلم
بهره‌کشیِ رایج دولت از جوانی، نه برای پرورش فرهنگ، بلکه برای مقاصد خویش است: تا هرچه سریع‌تر کارمندانی سودمند بپرورد و از رهگذر آزمون‌های سخت و فرساینده، فرمان‌بریِ بی‌قید و شرط آنان را تضمین کند؛ فرمان‌بری‌ای که جان را پیش از بلوغ می‌فرساید.	آموزش ابزاری؛ دولت‌محوری؛ پرورش کارمند؛ تسلط اداری	بهره‌کشی نهادی	آموزش در خدمت دولت	آموزش، قدرت و اطاعت
آزمون‌های بسیار سخت نه برای سنجش بالندگی روح، بلکه برای تضمین فرمان‌بری بی‌قید و شرط طراحی می‌شوند. بدین‌گونه، اندیشهٔ سودمندی به آموزش راه می‌یابد و نظم نهادی، به‌جای پرورش فردیت، خودبودگیِ جوان را در انضباطی سرد و فرمان‌محور قربانی می‌کند.	آزمون‌محوری؛ انضباط اجباری؛ حذف خودمختاری؛ سازگاری اداری	اطاعت‌سازی	آموزش در خدمت دولت	آموزش، قدرت و اطاعت
حتی تا آن هنگام نیز تصمیم نگرفته بودیم چه "بشویم"؛ بلکه حتی خود را به دردسرِ اندیشیدن جدی به این پرسش نیفکنده بودیم. در چنین وضعی، سرنوشت فردی نه مجال تکوین می‌یابد و نه موضوع تأمل می‌شود، بلکه به تعویق می‌افتد. "شدنِ" انسان، که نیازمند زمان، تعمق و خطر است، قربانیِ منطقِ کارآمدی و شتابی می‌شود که پیشاپیش پاسخ را به‌جای پرسش می‌نشاند.	نفی پرسش وجودی؛ تعلیق آینده؛ بی‌تکلیفی تحمیلی،شدن قربانی شده.	تعلیق «شدن«	حذف سرنوشت فردی	آموزش، قدرت و اطاعت
غایتِ آموزش، در این طرح، نه پرورش انسان، بلکه تولیدِ "افرادِ قابل مصرف" است؛ قابل مصرف دقیقاً به همان معنایی که سکه‌ها رواج می‌یابند. هرکس باید بتواند نوعی برآورد از خود داشته باشد، اندازهٔ سودمندی و قابلیت مصرفش را محاسبه کند. بدین‌سان فرد، نه به‌منزلهٔ امری یگانه و در حال شدن، بلکه به واحدی استاندارد، قابل معامله و مصرف‌پذیر فروکاسته می‌شود	یکسان‌سازی؛ همسان‌سازی؛ حذف تفاوت؛ انطباق اجباری، آموزش مصرف گرا.	سرکوب فردیت	نظم نهادی	آموزش، قدرت و اطاعت
در این دستگاه فکری، پیوند میان هوش و دارایی چنان استوار می‌شود که نیروی یک اصل اخلاقی می‌یابد: دانایی تا آن‌جا ارزش دارد که به ثروت بینجامد. از این‌رو سودمندی، نه پیامد، بلکه هدف و غایت آموزش اعلام می‌شود. در چنین افقی، اخلاقِ حاکم بر آموزش، اخلاق فرمان‌برداری است؛ اطاعتی که دیگر ضعف شمرده نمی‌شود، بلکه به‌عنوان فضیلت اجتماعی آموزش داده و تثبیت می‌گردد	اطاعت اخلاقی؛ پیوند قدرت و اخلاق؛ مشروع‌سازی سلطه، دانایی ثروت ساز.	فضیلت‌سازی تبعیت	اخلاق اطاعت	آموزش، قدرت و اطاعت

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

شواهد گفتاری	کد باز	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
«مهم‌تر از همه، "آموزشِ سریع" لازم شمرده می‌شود؛ آموزشی که غایت آن نه پرورش تدریجی انسان، بلکه تولید هرچه زودتر موجودی پول‌ساز است. در این شتابِ برنامه‌ریزی‌شده، زمانِ درنگ به‌عنوان اتلاف حذف می‌شود. فرهنگِ دیرپا، که به تأنی، رسوب درونی و تحمل ناپختگی نیاز دارد، مزاحم تلقی می‌گردد و از میدان کنار گذاشته می‌شود.»	آموزش سریع؛ ضدتأمل؛ تربیت فوری؛ عجله نهادی	نفی زمان فرهنگ	شتاب آموزشی	زمان، شتاب و ضدفرهنگ مدرن
»هر فرهنگی که زمان می‌طلبد، که به درنگ، سکوت و پختگی درونی وابسته است، در این نظمِ مسلط منفور می‌گردد. از همین‌رو فرهنگِ تنهاکننده—فرهنگی که انسان را از هیاهوی جمع جدا می‌کند—کنار زده می‌شود. صبرِ فرهنگی بی‌ارزش اعلام می‌گردد و آموزش نه بر مبنای تکوین تدریجی انسان، بلکه بر اساس شتاب، فوریت و دسترس‌پذیری فوری تعریف می‌شود«.	زمان‌ستیزی؛ بی‌حوصلگی نهادی؛ ضدپرورش، آموزش پرورش ستیز.	نفی صبر فرهنگی	دشمنی با زمان	زمان، شتاب و ضدفرهنگ مدرن
»بی‌اعتناییِ راحت‌طلبانه به لحظه—و حتی به زمان به‌طور کلی—نشانهٔ زیستنی است که در آن اکنون دیگر افق ندارد. فرد در لحظه‌ای معلق می‌زید که نه گذشته را به‌صورت تجربه‌ای زنده حمل می‌کند و نه آینده را به‌منزلهٔ امکانِ شدن. از دلِ این اکنونِ بی‌افق، گسستی بنیادین از تداوم فرهنگی پدید می‌آید؛ گسستی که فرهنگ را از فرایندی تاریخی و درونی، به وضعیتی سطحی و بی‌ریشه فرو می‌کاهد«.	حال‌زدگی؛ نفی تاریخ؛ بی‌ریشگی فرهنگی، نفی شدن.	زیستن در اکنون	فرهنگ لحظه‌ای	زمان، شتاب و ضدفرهنگ مدرن
»گسترش هرچه بیشتر آموزش، به‌مثابه یک شعار بدیهی، از محبوب‌ترین آموزه‌های اقتصاد سیاسی مدرن است. در این افق، پیشرفت نه به ژرفای فهم یا دگرگونی انسان، بلکه به عدد، آمار و فراگیری کمّی فروکاسته می‌شود. آنچه در این منطق مجال بروز می‌یابد رشد است، نه تعالی؛ و بدین‌سان هر آن‌چه به فراروی، تمایز و والایی انسان دلالت دارد، به‌تدریج حذف می‌گردد«.	توسعه کمّی؛ پیشرفت پیشرفت نمایشی؛ رشد بی‌ریشه	پیشرفت کاذب	ضدفرهنگ پیشرفت	زمان، شتاب و ضدفرهنگ مدرن
»فرمول چنین صورت‌بندی می‌شود: بیشترین میزان دانش، سپس بیشترین عرضه و تقاضا، و در نتیجه بیشترین میزان شادی. بدین‌سان، خوشبختی نه به‌عنوان افقی وجودی، بلکه به‌مثابه پیامدی محاسبه‌پذیر تعریف می‌شود. انسان صاحبِ حق طبیعی به خوشبختی زمینی اعلام می‌گردد و از همین‌رو فرهنگ ضرورت می‌یابد—اما فقط تا آن‌جا که ابزار تحقق این خوشی و سامان‌دهی رفاه مادی باشد، نه امری مستقل و متعالی.	لذت آنی؛ خوشبختی محاسباتی؛ فرهنگ ابزاری	شادی زمینی	خوشبختی فوری	زمان، شتاب و ضدفرهنگ مدرن
فریادِ خواستِ "گسترش هرچه بیشتر آموزش" با چنان شدتی طرح می‌شود که خودِ آموزش را از درون تهی می‌سازد. این گسترش کمّی، آموزش را ناتوان می‌کند از آن‌که نقش امتیازبخش خود را ایفا کند یا حامل معنا و تمایز باشد. بدین‌سان آموزش نه مایهٔ برتری معنوی می‌گردد و نه دیگر توان برانگیختن احترام دارد، زیرا آنچه همگانی و بی‌حد می‌شود، شأن و وزن درونی خویش را از دست می‌دهد.	توده‌سازی؛ کمّیت‌گرایی؛ حذف تمایز؛ بی‌ارزشی فرهنگ	زوال امتیاز فرهنگی	گسترش کمّی آموزش	توده و بربریت
آنگاه که فرهنگ تا حدّ عام‌ترین و همگانی‌ترین سطح فروکاسته می‌شود، دیگر حاصلِ تعالی نیست، بلکه به‌سادگی صورتِ تازه‌ای از بربریت به خود می‌گیرد. در این وضعیت، فرهنگ از شأن تاریخی و درونی خویش تهی می‌شود و توانِ تمایزگذاری را از دست می‌دهد؛ زیرا آنچه بی‌مرز و بی‌درجه توزیع می‌شود، نه حامل معناست و نه مرجعِ ارزش. بدین‌سان، همه‌چیز یکسان می‌گردد و هیچ تفاوت معناداری ــ نه در سطح انسان‌ها و نه در مرتبهٔ اندیشه ــ باقی نمی‌ماند.	فرهنگ سطحی؛ همسان‌سازی؛ ابتذال فرهنگی	بربریت همگانی	فرهنگ عام	توده و بربریت
در این‌جا خطری عظیم و هولناک پدید می‌آید: آن‌که توده‌های گستردهٔ مردمان، پس از عبور از طبقهٔ میانی، ناگهان دریابند آموزش نه راهی به فرهنگ، بلکه ابزاری برای تضمین خوشبختی زمینی اقلیتی اندک بوده است. در این ادراکِ دیرهنگام، آموزش چهره‌ای فریبکارانه می‌یابد و احساس بی‌عدالتی ساختاری شکل می‌گیرد. درست از همین‌جاست که آنچه "مسئلهٔ اجتماعی" نامیده می‌شود زاده می‌شود؛ یعنی گسست میان وعده‌های آموزش و واقعیت توزیع نابرابر سعادت و قدرت.	خشم جمعی؛ ادراک نابرابری؛ بحران اجتماعی	آگاهی توده‌ای خطرناک	مسئله اجتماعی	توده و بربریت

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

شواهد گفتاری	کد باز	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
در این منطق، توده‌های عظیم انسان‌ها به‌ظاهر برای منفعت و پیشرفت شخصی خویش به آموزش کشانده می‌شوند، حال آن‌که در حقیقت، نقش آنان صرفاً فراهم‌ساختن شرایط امکانِ فرهنگ برای عده‌ای بسیار معدود است. اکثریت، نه کنشگرِ فرهنگی، بلکه ابزارِ خاموش این فرایند باقی می‌ماند؛ ابزاری که با وعدهٔ سود فردی به گردش درمی‌آید و بی‌آن‌که بداند، نیروی خود را در خدمت تحقق فرهنگی قرار می‌دهد که خود هرگز به آن دست نخواهد یافت.	فریب آموزشی؛ وعده نجات؛ ناکامی ساختاری	توهم رهایی	آموزش فریبنده	توده و بربریت
فرهنگ در این نگاه به نقطه‌ای تقلیل می‌یابد که از آن می‌توان همواره خود را 'در پیشاپیشِ زمانه' نشان داد؛ نه برای فهمیدن، بلکه برای جلو افتادن. از این موضع، راه‌های آسان و مطمئنِ دستیابی به ثروت نمایان می‌شود و دانش ارزش خود را نه از ژرفا، بلکه از کارکرد نمایشی‌اش می‌گیرد. بدین‌سان، دانش دیگر امکانِ دگرگونی درونی نیست، بلکه به ابزاری برای جلوه‌گری، رقابت اجتماعی و اثباتِ به‌روزبودن فروکاسته می‌شود.	علم نمایشی؛ مصرف‌پذیری؛ فقدان عمق	علمِ بازارپسند	دانش نمایشی	دانش و ظاهربینی
فرمول چنین صورت‌بندی می‌شود: بیشترین میزان دانش، سپس بیشترین عرضه و تقاضا، و در نهایت بیشترین میزان شادی. در این منطق، دانش از افقی وجودی و فرهنگی جدا می‌شود و به عنصری قابل محاسبه و سنجش فروکاسته می‌گردد. ارزش آموزش نه از ژرفای درونی آن، بلکه از نسبت مستقیمش با بازار و خوشیِ قابل اندازه‌گیری برآورد می‌شود، و بدین‌سان اندیشه جای خود را به محاسبه می‌سپارد.	سنجش‌پذیری؛ ارزش اقتصادی؛ علم و صنعت؛ عددسازی	ارزش ابزاری دانش	محاسبه‌پذیری آموزش	دانش و ظاهربینی
»اتهامِ سنگین این است که با وجود سال‌ها حضور در نهاد آموزش، هیچ دگرگونی حقیقی رخ نداده است؛ فرد همان انسانِ هفت سال پیش باقی مانده، بی‌آن‌که منشِ فکری‌اش دستخوش تغییر شده باشد. آموزش، در این وضعیت، به سطح انباشتِ معلومات فروکاسته و از اثرگذاری وجودی بازمی‌ماند. آنچه غایب است، دگرگونی در شیوهٔ اندیشیدن و زیستن است؛ و همین غیاب نشان می‌دهد که آموزش مدرن، به‌رغم ظاهر پُرحجمِ خود، در ژرف‌ترین معنا بی‌اثر شده است.	انتقال سطحی؛ بی‌تغییری منش، سطحی نگری و بی اثرشدگی.	فقدان دگرگونی درونی	آموزش بیرونی	ازخودبیگانگی فرد
»گستاخیِ تقلید از شیوهٔ زیست فیلسوف، در حالی که هنوز توانایی‌های درونی آن را کسب نکرده‌ای، نکوهش می‌شود؛ زیرا این تقلید، که دشوارترین و والاترین کار ممکن برای استاد است، برای شاگرد همچون خطری هولناک عمل می‌کند. با این کار، تو راهِ دشوار و اصیلِ خودت را گم می‌کنی و می‌خواهی یک‌باره به آن چیزی برسی که تنها پس از سال‌ها ریاضت به دست می‌آید. در نهایت، این تقلید شتاب‌زده، خودبودگیِ تو را از میان می‌بَرد و استعدادهای نیکوی تو را تباه می‌سازد	تقلید کور؛ انکار مسیر شخصی،نفی خودشدگی	نابودی خویشتن	تقلید زیان‌بار	ازخودبیگانگی فرد
«آیا نمی‌ترسی که تنهایی، به‌عنوان نیرویی بازدارنده و چالشی سترگ، انتقام خود را از تو بستاند؟ زندگی در مسیر فرهنگ، زیستی دشوار و پرمخاطر است که صبر و بردباری فراوان می‌طلبد. این تنهایی نه تهدیدی صرف، بلکه آزمونی سرنوشت‌ساز است که باید با شجاعت و استقامت بدان پاسخ گفت تا راهبانه‌ی فرهنگ را به سلامت طی کنی.»	انزوا؛ خطر روانی؛ انتقام تنهایی	رنج فرهنگ	تنهایی فرهنگی	ازخودبیگانگی فرد
»باید با این حقیقت تلخ روبه‌رو شد که شمار آدمیانِ واقعاً فرهیخته در هر دوره‌ای ناگزیر اندک است و تا ابد نیز اندک خواهد ماند؛ زیرا فرهنگ، امری آسان و در دسترس همگان نیست، بلکه یک زیستنِ تمام‌عیار در پیگیری حقیقت است. از این رو، آگاهانه قدم نهادن در این راهِ سختِ اقلیتِ فرهیخته، مستلزم ترک توهماتِ آموزشی و پذیرش مسئولیتی خطیر برای خدمت به بقای این فرهنگ است.	نخبگی واقعی؛ دشواری فرهنگ؛ تعهد	فرهنگ والا	اقلیت فرهیخته	آموزش حقیقی
»اصل بنیادی هر فرهنگ واقعی، نه در انباشت صرف اطلاعات، بلکه در فرایند دشوارِ درونی‌سازی و دگرگونی عمیق در وجود آدمی است؛ اصلی که می‌بایست با رنج و جهد در ژرفای هستی انسان جا بیفتد. بی‌این ژرف‌ساختِ وجودی،	خودسازی؛ تغییر بنیادین؛ تأمل	دگرگونی منش	پرورش درونی	آموزش حقیقی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

شواهد گفتاری	کد باز	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
آنچه به نام فرهنگ عرضه می‌شود، صرفاً تقلیدی تهی و سطحی است، چرا که آموزش حقیقی در معنای نیچه‌ای‌اش، چیزی جز دگرگونی ریشه‌ای و بنیادین در ساختار هستی فرد نیست.»				
«باید دانست که توانایی زیستن به شیوهٔ فیلسوفانه و دست یافتن به خودبسندگی فرهنگی، نتیجهٔ سالیان دراز و کشاکش‌های سترگ است و نه یک دستاورد زودگذر. فرهنگ اصیل، همواره نیازمند زمان و بلوغ تدریجی است؛ زیرا شتاب و عجله، که از ویژگی‌های آموزش مدرن است، دشمن قسم‌خوردهٔ آن محسوب می‌شود و مانع از شکل‌گیری ژرفای لازم برای تحقق یک هستی فرهنگی می‌گردد.»	درنگ؛ رشد تدریجی؛ ضد شتاب	صبر فرهنگی	زمان‌مندی فرهنگ	آموزش حقیقی

تم اصلی ۱: ایدئولوژی مدرن آموزش

نیچه آموزش مدرن را نهادی خنثی یا صرفاً فنی نمی‌داند، بلکه آن را یک صورت‌بندی ایدئولوژیک تلقی می‌کند که هدفش بازتولید ارزش‌های مسلط جامعه مدرن است. در این نگاه، آموزش حامل نوعی عقلانیت خاص است؛ عقلانیتی که پیشرفت، سودمندی و تطبیق‌پذیری را به‌عنوان فضیلت‌های بدیهی معرفی می‌کند. این بدیهی‌سازی از نظر نیچه خطرناک‌ترین وجه آموزش مدرن است، زیرا امکان پرسش از غایت آموزش را از میان می‌برد. آموزش نه تنها دانش را منتقل می‌کند، بلکه نوع خاصی از «انسان مطلوب» را می‌سازد؛ انسانی که خود را در نسبت با دولت، اقتصاد و کار تعریف می‌کند. به همین دلیل، آموزش به جای آن‌که افقی انتقادی بگشاید، به ابزار تثبیت نظم موجود بدل می‌شود. نیچه این وضعیت را نوعی «وارونگی فرهنگی» می‌نامد. آموزش به نام فرهنگ عمل می‌کند، اما در واقع علیه فرهنگ است. از منظر او، ایدئولوژی آموزش مدرن دقیقاً در همین ناتوانی از دیدن خود نهفته است. آموزش مدرن خود را رهایی‌بخش معرفی می‌کند، اما در عمل تخیل انسانی را محدود می‌سازد. فرد می‌آموزد که چه بیندیشد، نه این‌که چگونه بیندیشد. این تم، بنیان نظری سایر نقدهای نیچه را نیز فراهم می‌سازد. تا زمانی که آموزش به‌مثابه پروژه‌ای ایدئولوژیک شناخته نشود، نقدهایی چون فروکاست، توده‌سازی یا ازخودبیگانگی ناقص خواهند ماند. بنابراین، «ایدئولوژی مدرن آموزش» نقطه عزیمت دستگاه انتقادی نیچه است و نشان می‌دهد که بحران آموزش، پیش از آن‌که نهادی یا اجرایی باشد، بحرانی معنایی و غایتمند است.

تم اصلی ۲: فروکاست آموزش

نیچه فرآیند فروکاست آموزش را نتیجه‌ی سلطه‌ی عقلانیت سودمحور می‌داند. در این عقلانیت، آموزش تنها زمانی ارزشمند تلقی می‌شود که نتیجه‌ای ملموس تولید کند؛ نتیجه‌ای که معمولاً در قالب شغل، درآمد یا موقعیت اجتماعی تعریف می‌شود. این فروکاست پیامدی دوگانه دارد: از یک سو آموزش را سطحی و شتاب‌زده می‌کند، و از سوی دیگر افق‌های درونی و وجودی انسان را مسدود می‌سازد. نیچه با نقد این وضعیت میان «دانستن» و «شدن» تمایز می‌گذارد و تأکید می‌کند که آموزش حقیقی به افزایش اطلاعات محدود نیست، بلکه به دگرگونی درونی فرد مربوط می‌شود. در این چارچوب، فروکاست آموزش به معنای حذف پرسش‌های بنیادی درباره معنا، ارزش و جهت زندگی است. آموزش دیگر نمی‌پرسد «این انسان کیست؟» بلکه تنها می‌پرسد «این انسان چه فایده‌ای دارد؟». به همین دلیل، نیچه فروکاست آموزش را نوعی خشونت نرم می‌داند که بدون اجبار بیرونی، فرد را به پذیرش افق‌های محدود سوق می‌دهد. از منظر تفسیری، این تم مکمل تم نخست است: اگر آموزش ایدئولوژیک باشد، فروکاست سازوکار اجرایی آن محسوب می‌شود. آموزش با فروکاستن خود، دیگر نیازی به توجیه فلسفی ندارد، زیرا بدیهی فرض می‌شود. در نهایت، این تم نشان می‌دهد که بحران آموزش نه در ناکارآمدی، بلکه در بیش‌ازحد کارآمد بودن آن نهفته است.

تم اصلی ۳: بحران فرهنگ حقیقی

نیچه مسئله آموزش را مستقیماً با مفهوم فرهنگ پیوند می‌زند و نشان می‌دهد که بحران آموزش در اصل همان بحران فرهنگ است. فرهنگ حقیقی نزد او نه صرفاً مجموعه‌ای از اطلاعات یا مهارت‌ها، بلکه شکلی از زیست است که نیازمند درونی‌سازی، رنج و صبر است. بحران زمانی رخ می‌دهد که فرهنگ به امری همگانی، آسان و بی‌هزینه فروکاسته شود. نیچه با ایده «دموکراتیزه‌کردن فرهنگ» برخوردی انتقادی دارد؛ زیرا معتقد است این روند بیشتر از آن‌که فرهنگ را گسترش دهد، آن را از معنا تهی می‌سازد. فرهنگ بدون قربانی، انضباط درونی و تمایز نمی‌تواند وجود داشته باشد، اما آموزش مدرن با وعده دسترسی همگانی این حقیقت را پنهان می‌کند. در این چارچوب، بحران فرهنگ حقیقی به معنای ناپدید شدن «الگوهای والا» است. دیگر چیزی وجود ندارد که انسان بخواهد به سوی آن کشیده شود. آموزش افراد را پر می‌کند، اما

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

آن‌ها را برنمی‌کشد. نیچه این وضعیت را خطرناک می‌داند، زیرا جامعه‌ای که فرهنگ والا نداشته باشد، توان نقد خود را نیز از دست می‌دهد. این تم شکاف میان «فرهنگ به‌مثابه ارزش» و «فرهنگ به‌مثابه کالا» را برجسته می‌کند. آموزش مدرن با تبدیل فرهنگ به چیزی قابل توزیع، آن را از ساحت زیست‌مند خود جدا می‌سازد. در نتیجه، بحران فرهنگ حقیقی نه یک بحران موقتی، بلکه وضعیت غالب آموزش مدرن است.

تم اصلی ۴: فرهنگ، مرجعیت و مسئله معلم

نیچه نقش معلم را مرکز ثقل هر نظام آموزشی می‌داند و معتقد است آموزش بدون مرجعیت فرهنگی معلم اساساً ناممکن است. این مرجعیت نه به معنای قدرت رسمی یا نهادی، بلکه به معنای ثروت درونی، عمق زیسته و توان تأثیرگذاری وجودی است. در آموزش مدرن، معلم به کارگزار انتقال محتوا تقلیل یافته و از نقش تربیتی تهی می‌شود. این تقلیل رابطه استاد–شاگرد را به رابطه‌ای اداری بدل می‌کند و از نظر نیچه یکی از علل اصلی ناتوانی آموزش مدرن در ایجاد دگرگونی عمیق است، زیرا آموزش همواره از طریق «شخص» عمل می‌کند، نه صرفاً از طریق محتوا. این تم نشان می‌دهد که بحران آموزش فقط به برنامه درسی مربوط نیست، بلکه به کیفیت وجودی کنشگران آموزشی بازمی‌گردد. معلمی که خود دگرگون نشده باشد، نمی‌تواند دیگری را دگرگون کند. به همین دلیل، نیچه از آموزش رسمی ناامید است، اما همچنان به امکان تربیت فردی امید دارد. مرجعیت معلم در عین حال با خطر انزوا همراه است. معلم فرهنگی لزوماً محبوب یا هماهنگ با توده نیست و این تنهایی بخشی از بهای فرهنگ محسوب می‌شود. بنابراین، این تم هم‌زمان نقدی بر زوال معلم و دفاعی از شأن دشوار و پرهزینه تعلیم حقیقی است.

تم اصلی ۵: آموزش، قدرت و اطاعت

نیچه آموزش را شکلی از اعمال قدرت می‌داند؛ اما نه قدرت آشکار و قهری، بلکه قدرتی نرم، نامرئی و درونی‌شده. آموزش مدرن از طریق برنامه‌ها، آزمون‌ها و ارزش‌گذاری‌ها نوعی اطاعت تولید می‌کند؛ اطاعتی که فرد آن را انتخاب خود می‌پندارد. این سازوکار افراد را آماده فرمان‌برداری می‌سازد، نه با اجبار بیرونی، بلکه با شکل‌دهی به خواست‌ها. فرد می‌آموزد که موفقیت چیست، شکست چیست و چه چیزی عقلانی تلقی می‌شود. بدین ترتیب، آموزش به یکی از مؤثرترین نهادهای نظم اجتماعی بدل می‌گردد. خطر این نوع قدرت در نامرئی بودن آن است. فرد تصور می‌کند آزاد است، در حالی که افق انتخاب‌هایش از پیش تعیین شده است. آموزش به‌جای آن‌که رهایی‌بخش باشد، به دستگاه تولید سوژه‌های منطبق تبدیل می‌شود. این تم پیوند نزدیکی با نقد اخلاق سودمحور و فرهنگ جعلی دارد. در تفسیر نهایی، نشان داده می‌شود که آموزش همواره سیاسی است؛ حتی زمانی که خود را غیرسیاسی معرفی می‌کند. بی‌طرفی آموزش، خود شکلی از ایدئولوژی است. نیچه با افشای این سازوکار، امکان اندیشیدن به شکلی دیگر از آموزش را می‌گشاید؛ آموزشی که به‌جای اطاعت، توان مقاومت ایجاد کند.

تم اصلی ۶: زمان، شتاب و ضدفرهنگ

نیچه میان زمان و فرهنگ پیوند مستقیمی برقرار می‌کند. او فرهنگ حقیقی را نیازمند درنگ، تکرار و تأمل می‌داند، در حالی که آموزش مدرن بر شتاب، فوریت و بهره‌وری بنا شده است. این شتاب نه یک ویژگی فرعی، بلکه ضدفرهنگی ساختاری محسوب می‌شود.آموزش شتاب‌زده امکان رسوب معنا را از میان می‌برد. فرد بسیار می‌آموزد، اما هیچ‌یک از آموخته‌ها به بخشی از وجود او بدل نمی‌شود. نیچه این وضعیت را «انباشت بدون هضم» می‌نامد؛ زیرا زمان کافی برای تبدیل دانش به منش وجود ندارد. در این چارچوب، فرهنگ با تجربه زیسته پیوند دارد و تجربه نیازمند زمان است.وقتی آموزش تابع تقویم‌ها، ترم‌ها و بازدهی می‌شود، فرهنگ به حاشیه رانده می‌شود. شتاب آموزشی انسان‌هایی تولید می‌کند که همیشه آماده حرکت‌اند، اما هرگز مکث نمی‌کنند. این وضعیت نقدی عمیق بر منطق مدرنیته است؛ منطقی که سرعت را معادل پیشرفت می‌داند.نیچه هشدار می‌دهد که سرعت دشمن عمق است. آموزش ضدفرهنگی نه از سر نیت بد، بلکه از سر شتاب عمل می‌کند. این تم در نهایت افق تربیتی بدیلی را مطرح می‌کند که در آن «کندشدن» یک فضیلت آموزشی به شمار می‌آید.

تم اصلی ۷: توده، بربریت و زوال تمایز

نیچه پیامد اجتماعی آموزش مدرن را در سطح جمعی بررسی می‌کند و معتقد است که آموزش توده‌ای، بدون فرهنگ والا، به «بربریت آراسته» منجر می‌شود. منظور از بربریت، ناتوانی در سنجش ارزشی و تشخیص امر والا از امر مبتذل است. توده‌سازی آموزش الزاماً به آگاهی جمعی نمی‌انجامد؛ بلکه می‌تواند خطرناک‌تر از ناآگاهی باشد. توده‌ای باسواد اما بی‌فرهنگ، مستعد خشم، حسادت و بحران اجتماعی است. نیچه این وضعیت را ریشه‌ی «مسئله اجتماعی» می‌داند. زوال تمایز فرهنگی به معنای حذف مراتب نیست، بلکه به معنای ناتوانی در دیدن تفاوت‌هاست. همه چیز یکسان می‌شود، در حالی که هیچ چیز عمق ندارد. آموزش مدرن با شعار برابری، این همسان‌سازی را تشدید می‌کند.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

این تم موضع نخبه‌گرایانه نیچه را آشکار می‌سازد؛ اما نه به معنای دفاع از امتیاز طبقاتی، بلکه دفاع از دشواری فرهنگ. فرهنگ نیازمند تمایز است و بدون آن، آموزش به بربریتی منظم و سازمان‌یافته فرو می‌غلتد.

تم اصلی ۸: دانش، ظاهربینی و فرهنگ جعلی

نیچه میان دانش و فرهنگ تمایزی بنیادین برقرار می‌کند. او معتقد است که دانش، هنگامی که به تغییر درونی منجر نشود، به ظاهربینی فرهنگی بدل می‌شود. آموزش مدرن در تولید این ظاهر فرهنگی بسیار موفق است. فرهنگ جعلی با نشانه‌هایی چون واژه‌ها، مدارک، عناوین و تخصص‌ها شناخته می‌شود، اما این نشانه‌ها فاقد ریشه وجودی‌اند. فرد «می‌داند»، اما «نیست». این وضعیت از نظر نیچه فریبنده است، زیرا توهم فرهنگ ایجاد می‌کند. در این چارچوب، دانش به کالایی برای نمایش بدل می‌شود و دانشگاه به بازار نمادها و اعتبارها تبدیل می‌گردد. آموزش به جای صیقل‌دادن روح، رزومه را می‌آراید. این تم پیوند نزدیکی با نقد رواج‌پذیری انسان دارد. فرهنگ جعلی خطرناک‌تر از فقدان فرهنگ است، زیرا امکان تمایز را از میان می‌برد. جامعه‌ای که وانمود می‌کند فرهنگی است، دیگر نمی‌تواند بفهمد چه چیزی را از دست داده است. در نهایت، این تم یکی از رادیکال‌ترین نقدهای نیچه به آموزش مدرن را در خود جای می‌دهد و نشان می‌دهد که بحران آموزش، در سطحی عمیق‌تر، بحران فرهنگ جعلی است.

تم اصلی ۹: آموزش و ازخودبیگانگی فرد

نیچه پیامد وجودی آموزش مدرن را در تعویق پرسش بنیادین «من که هستم؟» می‌بیند. فرد سال‌ها در نظام آموزشی می‌آموزد، بی‌آن‌که با خویشتن مواجه شود. آموزش مدرن افراد را برای نقش‌ها آماده می‌کند، نه برای خودبودگی؛ فرد یاد می‌گیرد چگونه کار کند و رقابت کند، اما نه چگونه زندگی کند. این وضعیت به ازخودبیگانگی تربیتی منجر می‌شود. در این چارچوب، تقلید نقشی محوری دارد: دانشجو به جای یافتن مسیر خود، شیوه زیست دیگری را تقلید می‌کند. نیچه این تقلید را خطرناک می‌داند، زیرا استعدادهای فردی را نابود می‌سازد. از منظر تفسیری، این تم نشان می‌دهد که آموزش می‌تواند مانع خودشناسی شود. آموزش مدرن پر از پاسخ است، اما فاقد پرسش وجودی. این ازخودبیگانگی نه یک نقص فردی، بلکه پیامدی ساختاری از نظام آموزشی مدرن است.

تم اصلی ۱۰: افق نیچه‌ای آموزش حقیقی

نیچه در این تم سویه ایجابی اندیشه خود را آشکار می‌سازد. او آموزش حقیقی را امری اقلیتی، دشوار، زمان‌بر و اخلاقی می‌داند. هدف این آموزش نه خوشبختی سریع، بلکه پرورش انسان‌هایی است که توان زیستن با حقیقت را دارند. آموزش حقیقی نزد نیچه پروژه‌ای اخلاقی–فرهنگی است. این آموزش با رنج همراه است و هرگونه آسان‌سازی آن، تحریف محسوب می‌شود. در این چارچوب، آموزش بر دگرگونی منش تأکید دارد، نه بر انباشت دانش. آموزش حقیقی به مسئولیت می‌انجامد. انسان فرهیخته برای خود نمی‌آموزد، بلکه برای خیر عمومی می‌کوشد. نخبگی در این معنا امتیاز نیست، بلکه بار سنگین‌تر اخلاقی است که فرد باید بر دوش بکشد. این تم افق بدیلی را ترسیم می‌کند که در تعارض بنیادین با آموزش مدرن قرار دارد. نیچه نه اصلاح جزئی، بلکه تغییر افق را ضروری می‌داند. آموزش حقیقی، آموزش برای انسان‌شدن است، نه برای کارکردن.

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه گذشت تحلیلی بر نگرش انتقادی نیچه بر امر تربیت در دوران مدرنتینه در راستای پاسخ به این پرسش بود که اندیشه نیچه چگونه بحران آموزش مدرن را اساساً به‌مثابه بحران فرهنگ صورت‌بندی می‌کند و این صورت‌بندی چه افق‌های انتقادی‌ای برای فهم وضعیت کنونی آموزش می‌گشاید. این نوع تحلیل نگرشی بر پایه اندیشه های نیچه در مسایل تعلیم و تربیت عصر مدرنیته و به طور خاص سخنرانی های وی در سال ۱۸۷۲ صورت گرفت. این نوع تحلیل که بر مبنای روش تحلیل تماتیک صورت گرفت نشان داد که نقد او از نهادهای آموزشی مدرن، نه نقدی جزئی، تاریخی یا صرفاً نهادی، بلکه واکاوی‌ای ریشه‌ای از دگرگونی افق معنایی تربیت در جهان مدرن است. نیچه آموزش را در پیوندی ناگسستنی با فرهنگ، قدرت، ارزش‌ها و صورت‌بندی انسان مطلوب می‌فهمد و نشان می‌دهد که آموزش مدرن حامل نوعی ایدئولوژی پنهان است که خود را بدیهی، رهایی‌بخش و بی‌طرف می‌نمایاند، حال آن‌که در عمل به بازتولید نظم مسلط، توده‌سازی و فروکاست انسان می‌انجامد. به نظر می رسد؛ آنچه از دل تحلیل تماتیک سخنرانی‌های نیچه درباره «آینده نهادهای آموزشی» آشکار می شود، نه صرفاً نقدی تاریخی بر نظام آموزشی قرن نوزدهم، بلکه طرحی ریشه‌ای از یک مسئله‌ی همچنان زنده در قلب آموزش مدرن است: مسئله‌ی گم‌شدن غایت آموزش. نیچه آموزش را نه به‌مثابه ابزاری خنثی برای انتقال دانش، بلکه به‌عنوان نهادی معناپرداز می‌فهمد که مستقیماً در شکل‌دهی به نوع خاصی از انسان دخالت می‌کند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از نظر نیچه، بحران آموزش پیش از آن‌که بحران روش، محتوا یا دسترسی باشد، بحران «معنا» و «فرهنگ» است؛ بحرانی که در آن آموزش از پرورش انسانِ در حال شدن، به تولید فردِ سازگار با منطق سود،

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

دولت و بازار فروکاسته می‌شود. این نتیجه با تحلیل‌های معاصر درباره غلبه عقلانیت نئولیبرال در آموزش همخوانی دارد (Ball, 2021; Brown, 2015).

تم‌های استخراج‌شده نشان دادند که آموزش مدرن، در قرائت نیچه، واجد ساختاری ایدئولوژیک است که خود را بدیهی، رهایی‌بخش و پیشرو معرفی می‌کند، در حالی که در واقع افق تخیل تربیتی را محدود می‌سازد. این فهم، با دیدگاه‌های انتقادی متأخر در فلسفه تعلیم و تربیت هم‌راستاست؛ به‌ویژه با تمایزگذاری گرت بیستا میان «صلاحیت‌آموزی»، «اجتماعی‌سازی» و «سوژه‌شدن» که در آن هشدار داده می‌شود تمرکز افراطی بر کارآمدی و مهارت، آموزش را از امکان سوژه‌گی تهی می‌کند (Biesta, 2019). نیچه نیز دقیقاً بر همین نقطه دست می‌گذارد: آموزشی که فقط «آماده می‌کند» اما «دگرگون نمی‌کند»، در بهترین حالت آموزش دیده‌سالار، و در بدترین حالت، ضدفرهنگی است.

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که نسبت آموزش با قدرت، نه نسبتی بیرونی، بلکه درونی و ساختاری است. آموزش، همان‌گونه که نیچه پیش‌بینی می‌کند، یکی از مؤثرترین فناوری‌های نرم قدرت است؛ فناوری‌ای که با درونی‌سازی ارزش‌ها، افراد را به اطاعت مشتاقانه وامی‌دارد. این تحلیل امروز در پرتو آثار میشل فوکو درباره پیوند دانش و قدرت، معنا و عمق بیشتری می‌یابد (Foucault, 1977). آزمون‌ها، استانداردها، رتبه‌بندی‌ها و شاخص‌های عملکرد، همگی صورت‌های معاصر همان نظمی هستند که نیچه در شکل ابتدایی آن هشدار داده بود: نظمی که انسان را قابل محاسبه، مقایسه و جایگزینی می‌سازد. از این منظر، آموزش مدرن نه فقط بازتاب جامعه، بلکه یکی از موتورهای تولید مناسبات قدرت است.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش، برجسته‌شدن مفهوم «فرهنگ جعلی» در برابر «فرهنگ حقیقی» است. نیچه نشان می‌دهد که افزایش دانش، لزوماً به افزایش فرهنگ نمی‌انجامد؛ بلکه حتی می‌تواند مانع آن شود. این تم، با نقدهای معاصر بر «دانش‌زدگی بدون خرد» هم‌خوان است؛ نقدی که در آثار متفکرانی چون مارتا نوسباوم، درباره بحران علوم انسانی و فرسایش تربیت انتقادی، به‌روشنی دیده می‌شود (Nussbaum, 2010). آموزش مدرن، با تولید انبوه مدارک، تخصص‌ها و عناوین، توهم فرهنگ ایجاد می‌کند، در حالی که دگرگونی درونی، حساسیت اخلاقی و توان تحمل تنهایی فکری—که از عناصر فرهنگ حقیقی نزد نیچه‌اند—به حاشیه رانده می‌شوند.

تحلیل تم «توده و بربریت» نشان داد که نیچه، برخلاف خوانش‌های ساده‌انگارانه، صرفاً نخبه‌گرا به معنای طبقاتی نیست، بلکه از «سخت‌بودگی فرهنگی» دفاع می‌کند. فرهنگ، از نظر او، همگانی‌شدنی به معنای کمّی نیست؛ بلکه نیازمند زمان، رنج و تعهد است. این موضع، امروز می‌تواند در گفت‌وگو با نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت انتقادی چون هنری ژیرو خوانده شود، آن‌جا که همگانی‌سازی آموزش بدون توجه به کیفیت انتقادی آن، به همسان‌سازی و تهی‌سازی فرهنگی می‌انجامد (Giroux, 2020). در این معنا، هشدار نیچه درباره «بربریت آراسته» همچنان یکی از نافذترین نقدهای آموزش انبوه است.

در سطح وجودی، یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مدرن چگونه به ازخودبیگانگی فردی منجر می‌شود. تعلیق مداوم پرسش «چه باید شد؟» و جایگزینی آن با «چگونه موفق شوم؟»، فرد را به پروژه‌ای ناتمام بدل می‌کند که دائماً در حال آمادگی است، اما هرگز به خود نمی‌رسد. این تحلیل با مفهوم alienation در نظریه‌های انتقادی معاصر و نیز با نقدهای اگزیستانسیالیستی آموزش هم‌پوشانی دارد (Standish, 2018). آموزش، به‌جای آن‌که امکان مواجهه با خویشتن را فراهم آورد، فرد را در شبکه‌ای از انتظارات نهادی حل می‌کند.

در مقابل این چشم‌انداز انتقادی، تم نهایی پژوهش نشان داد که نیچه صرفاً ویران‌گر نیست، بلکه افقی ایجابی برای آموزش ترسیم می‌کند. آموزش حقیقی نزد او اقلیتی، زمان‌مند، پرهزینه و اخلاقی است؛ اما نه به معنای انحصارطلبی، بلکه به معنای مسئولیت‌پذیری بیشتر. انسانِ فرهیخته، از نظر نیچه، نه کسی است که بیشتر می‌داند، بلکه کسی است که «بیشتر تاب می‌آورد»: تاب حقیقت، تنهایی، و مسئولیت زیستن برای چیزی فراتر از خویش. این افق، امروز می‌تواند در گفت‌وگو با ایده «آموزش به‌مثابه پاسخ‌گویی به دیگری» در فلسفه تعلیم و تربیت اخلاقی خوانده شود (Todd, 2021).

در مجموع، نتیجه این پژوهش آن است که اندیشه نیچه درباره آینده نهادهای آموزشی، نه متنی کهنه، بلکه منبعی زنده برای نقد وضعیت کنونی آموزش است. تم‌های استخراج‌شده نشان می‌دهند که بسیاری از بحران‌های امروز—از مهارت‌محوری افراطی و دانشگاه کالایی‌شده گرفته تا ازخودبیگانگی یادگیرندگان—پیشاپیش در افق فکری نیچه قابل رؤیت بوده‌اند. از این‌رو، بازاندیشی آموزش بدون مواجهه جدی با این نقدها، ناگزیر به بازتولید همان بحران‌ها خواهد انجامید. نیچه ما را به اصلاح سطحی فرا نمی‌خواند، بلکه به تغییر افق: گذار از آموزش برای «داشتن» به آموزش برای «شدن». شاید تنها در این گذار است که آموزش بار دیگر بتواند نه ابزار تولید، بلکه عرصه پرورش انسان باشد.

منابع

ایمانی، محسن، کرامتی،معصومه(۱۳۸۷)، تبیین و نقد نظریه انسان برتر نیچه و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت، نشریه روان شناسی و علوم تربیتی، دوره ۳۷، شماره ۱، آبان ۱۳۸۷.

جامه بزرگی، محمدجعفر، جامه بزرگی، مریم(۱۴۰۱)، بررسی مفهوم خدا و گناه در فلسفه نیچه و دلالت های تربیتی آن،نشریه مابعد الطبیعه، سال سوم، شماره ۵، بهار و تابستان.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

علوی، سید حمید رضا و همکاران (۱۳۹۴)، بررسی پیامدهای تربیتی تغییر و ثبات از دیدگاه نیچه و نقد آن بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی، نشریه پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت اسلامی، دوره ۲۳، شماره ۲۷، شهریور ۱۳۹۴.

گودرزپرور، پرینار، بنی اردلان، اسماعیل (۱۳۹۶)، نگرشی بر رویکردهای متافیزیکی تعلیم و تربیت در زایش تراژدی نیچه، نشریه اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۱۳، شماره ۲، تیر ۱۳۹۶.

Ball, S. J. (2021). *Education, neoliberalism and the politics of promise: neoliberal futures and educational reforms* , Routledge.

Biesta, G. (2019). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Nietzsche, F. (1980/1872). Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In *Kritische Studienausgabe* (KSA 1), . Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Walter de Gruyter.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide* . Sage Publications.

Todd, S. (2021). *Education, ethics, and responsibility: The problem of responding to others*. Routledge.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

Education in the Straitjacket of Cultural Crisis: Nietzsche and His Critique of Modern Pedagogy

Mahdi Rezaei[1], Seyed Ramazan Aghili[*2] and Mahmoud Abbasi[3]

Abstract

The limited performance of modern education in nurturing creative and autonomous individuals, along with raising fundamental questions about the aim and nature of pedagogy—with its focus on rote memorization, excessive standardization, and the commodification of knowledge—has created a growing chasm between education and culture. Employing thematic analysis, this research examines Friedrich Nietzsche's thoughts on education and extracts their implications for cultivating authentic human beings. The findings reveal that, from Nietzsche's perspective, modern education, in its alliance with power and the state, leads to conformity and the weakening of individuality. Through the quantitative expansion of education devoid of culture, it results in the reproduction of "commonplace human beings." His critique centers on axes such as the commodification of culture, the domination of the logic of utility, and the decline of individual cultivation. In contrast, the ultimate goal of Nietzschean education is to nurture individuals capable of creating meaning, critiquing the status quo, and generating new values. This ideal necessitates the concept of "self-creation" (Selbstschöpfung) and its connection to the "will to power" as the driving force of evolution. Accordingly, the teacher's role transcends the mere transmission of knowledge, elevating to one of inspiration, guidance, and facilitation of the student's process of self-creation. By providing a systematic reading of Nietzsche's thought, this research enables a critical rethinking of the purpose, meaning, and mission of contemporary education, emphasizing the necessity of reviving cultural and ethical pedagogy in opposition to merely instrumental education.

Keywords: Nietzsche; Education; Pedagogy; Critical Attitude; Modernity Era.

[1] .Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran: mh.rezaei@cfu.ac.ir.
[2]. Corresponding author: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran. sr.aghili@cfu.ac.ir.
[3]. .PhD in Philosophy, Secretary, Education Organization, Tehran, Iran: abassimahmoud@yahoo.com.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]